

A RELAÇÃO AFETIVA NA PRÁTICA EDUCATIVA: REPRESENTAÇÕES DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS

*Marinalva Lopes Ribeiro**, *Delma Ferreira de Oliveira***

RESUMO

Neste artigo, apresentam-se resultados de uma pesquisa de delineamento qualitativo, cujo objetivo foi discutir a relação afetiva instituída na prática educativa de docentes universitários do colegiado de licenciatura em matemática de uma universidade pública da Bahia mediante suas representações. A investigação fundamentou-se teoricamente em autores como Day (2011), Freire (2011), Moscovici (2005) e Postic (2008). Neste estudo, usou-se como dispositivo para a produção de dados entrevistas semiestruturadas com três docentes do referido colegiado. Para a análise dos dados, inspirou-se na Técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2001), a partir da qual organizamos categorias interpretativas. Neste artigo discutimos as narrativas relacionadas à afetividade presentes nas práticas educativas desses sujeitos. Os resultados apontam que os docentes entrevistados realçam, em suas representações, uma relação marcada pela proximidade com os discentes, pelo acompanhamento dos estudantes ao longo do percurso estudantil, apoiando-os nas suas dificuldades. Tais indicadores evidenciam que são professores amorosos, comprometidos e responsáveis profissionalmente, contribuindo, de modo efetivo, para a aprendizagem e a conclusão dos estudos desses educandos.

Palavras-chave: prática educativa; relação professor-estudante; afetividade; pedagogia universitária.

* Pós-doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Ph.D. em Educação pela Université de Sherbrooke, Canadá. Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (NEPPU). ORCID: 0000-0002-9197-1341. Correio eletrônico: marinalva_biodanza@hotmail.com

** Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UEFS) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Pedagoga da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Cruz das Almas, Bahia. ORCID: 0000-0002-4628-5887. Correio eletrônico: delma.ferreira@gmail.com

THE AFFECTIVE RELATIONSHIP IN EDUCATIONAL PRACTICE:
REPRESENTATIONS OF UNIVERSITY PROFESSORS

ABSTRACT

This article presents the results of a qualitative research study, for which the goal was to discuss the affective relationship established in the educational practice of university professors of the collegiate of the degree in mathematics of a public university in Bahia, through their representations. Theoretically based on authors such as Day (2011); Freire (2011); Moscovici (2005) and Postic (2008), the study used as a device for the production of data, semi-structured interviews with three professors of the referred collegiate. The data analysis was performed with inspiration from the Content Analysis Technique (BARDIN, 2001), from which we organized interpretative categories. In this article we discuss the narratives related to the affective relationship present in the educational practices of such subjects. The results show that the interviewed professors highlight in their representations a relationship marked by proximity to the students, by the monitoring of the students along the student path, supporting them in their difficulties, which shows that they are kind, committed and professionally responsible professors, effectively contributing to the students' learning and completing of their studies.

Keywords: *educational practice; professor-student relationship; affectivity; university pedagogy.*

LA RELACIÓN AFECTIVA EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA:
REPRESENTACIONES DE PROFESORES UNIVERSITARIOS

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación de delineamiento cualitativo, cuyo objetivo fue discutir la relación afectiva que se establece en la práctica educativa de los docentes universitarios del departamento de licenciatura en matemáticas de una universidad pública de Bahía, a través de sus representaciones. El estudio está teóricamente fundamentado en autores como Day (2011); Freire (2011); Moscovici, (2005) y Postic (2008), utilizó como dispositivo para la producción de datos entrevistas semiestructuradas con tres docentes del referido departamento. El análisis de datos se realizó con inspiración de la Técnica de Análisis de Contenido (BARDIN, 2001), a partir de la cual organizamos categorías interpretativas. En este artículo discutimos las narrativas relacionadas con la relación afectiva presentes en las prácticas educativas de dichos sujetos. Los resultados muestran que los profesores entrevistados destacan en sus representaciones una relación marcada por la cercanía con los estudiantes, por el seguimiento de los discentes a lo largo del recorrido estudiantil, apoyándolos en sus dificultades, lo que demuestra que son profesores cariñosos, comprometidos y profesionalmente responsables, contribuyendo eficazmente al aprendizaje de los estudiantes y a la finalización de sus estudios.

Palabras clave: *práctica educativa; relación profesor-estudiante; afectividad; pedagogía universitaria.*

1 INTRODUÇÃO

A universidade é caracterizada por ser uma instituição educativa voltada para o ensino, a pesquisa e a extensão. Nesse contexto social, a prática educativa é importante, devendo estar pautada na compreensão da complexidade humana, de modo a garantir um ensino a serviço das pessoas, do seu desenvolvimento técnico, científico, humanístico, cultural, ético, político, social e afetivo-emocional. Com efeito, o exercício da profissão docente é mais complexo do que se imagina, pois cabe ao professor orientar os discentes a aprenderem com base na compreensão. Compete ainda ao docente fomentar o uso dos conhecimentos adquiridos para a solução dos problemas da sua realidade de forma competente, em contextos de incerteza, o que exige dos estudantes outras competências, além da aprendizagem reprodutiva e memorística, como sugerem Pozo e Pérez Echeverría (2009).

De tal modo, a universidade é o local propício para que os professores fomentem a aprendizagem, tendo em vista que é o profissional docente, em sua prática educativa, quem exerce influência na relação com seus estudantes e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem (POSTIC, 2008), sendo um dos motivos pelo qual o docente da educação superior necessita buscar o seu desenvolvimento profissional.

Todavia, a prática educativa tem apontado dificuldades, especificamente no que concerne às relações que se estabelecem entre professores e estudantes. O estudo de Oliveira *et al.* (2014), realizado nos cursos de Psicologia e Economia de uma universidade do Sul do Brasil, conclui que, entre os aspectos que influenciam a interação de professor e estudantes, além da falta de formação didática, destaca-se a relação pessoal como um dos aspectos que dificultam a adaptação dos graduandos na universidade.

Nesta mesma linha de raciocínio, Azevedo (2018) discute a relação de poder na interação aluno-professor. Esse estudo, desenvolvido na Universidade de Brasília (UnB), revela que a interação na sala de aula é pautada pelo distanciamento. Então, existem raros espaços para o diálogo e para a troca entre os sujeitos.

Nesse contexto, o docente universitário necessita de inúmeros saberes. Entre eles, destacamos os seguintes: os de conteúdo, os experienciais, os pedagógicos e didáticos, além dos saberes relativos à dimensão afetiva, a fim de lidar com os estudantes da atualidade, especificamente os que têm adentrado na universidade pública e, particularmente, nos cursos de licenciatura em matemática. Ademais, muitas vezes tais estudantes iniciam a trajetória universitária sem o domínio de conhecimentos prévios e sem o exercício do raciocínio lógico e abstrato, indispensáveis à ampliação e ao aprofundamento do estudo da aritmética, álgebra, trigonometria e tantos outros conceitos abstratos.

Com efeito, cada vez mais se torna imprescindível ao professor universitário o aprimoramento da sua prática educativa, a fim de garantir a qualidade do ensino aprendizagem, especificamente no curso de licenciatura em matemática das universidades públicas. Gatti (2021) mostra a falta de professores licenciados no Brasil. Para se ter uma ideia, 38,6% dos professores de Matemática não apresentam formação compatível com a área, e 16,9% daqueles que lecionam Física também não apresentam a necessária formação.

Além do domínio dos conhecimentos da área específica, Ribeiro (2010) defende o domínio do saber afetivo por parte dos docentes universitários, considerando que são seres relacionais e que a afetividade negativa do docente gera o afastamento do discente do componente curricular ministrado. Ademais, isto dificulta a aprendizagem, podendo ocasionar a evasão do estudante da disciplina, e até do curso.

Nessa mesma linha de raciocínio, Esteves (2021) mostra que os professores universitários necessitam formar os estudantes de maneira integral, isto é, ensinando-lhes valores éticos e deontológicos, atitudes, habilidades, competências denominadas “disposições socioafetivas”. A nosso ver, esse tipo de conhecimento não se adquire de forma teórica, mas vivencial, mediante as atitudes e intencionalidade do próprio professor na sala de aula. Em havendo domínio da pedagogia universitária, busca-se saber quem são os estudantes, as motivações, os pré-requisitos que dominam e as carências deles, levando-se em conta as aprendizagens, a fim de traçar o planejamento.

Posto isto, questionamo-nos: como os professores de matemática de uma universidade pública da Bahia se relacionam com seus estudantes na prática educativa? Para responder esta questão, realizamos uma pesquisa cujo objetivo consistiu em discutir a relação afetiva estabelecida na prática educativa de docentes universitários do colegiado de licenciatura em matemática de uma universidade pública da Bahia mediante suas representações. De posse dos resultados, escrevemos este artigo, cuja organização será exposta a seguir. Primeiramente, abordamos a construção teórica acerca do objeto de estudo em questão. Em seguida, descrevemos os procedimentos metodológicos utilizados. Na sequência, apresentamos os achados e a discussão, com base na análise do discurso dos docentes, que nos permite visualizar os conteúdos das representações sobre a relação afetiva presentes na prática deles. Na última seção, exibimos algumas considerações finais.

2 A DIMENSÃO AFETIVA NA PRÁTICA EDUCATIVA E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Este estudo tem por base conceitos de prática educativa, afetividade e representações sociais tratados nesta seção.

A prática educativa acontece no encontro de docentes e discentes na sala de aula, com a finalidade de vivenciarem encontros e construir conhecimentos aos quais se atribua significado. Cabe ao docente que conduz esses momentos torná-los prazerosos, vivenciando, com seus discentes, encontros positivos. Tais práticas visam a elevar o protagonismo dos discentes, a fim de que estes participem ativamente do processo de aprendizagem, ou seja, não apenas realizem o processamento de informações, mas a construção de conhecimentos que sejam utilizados em outras situações de suas vidas, como mencionado anteriormente.

Considerando o histórico da prática educativa – modelo cartesiano ou bancário –, podemos observar que, por muito tempo, esta se concentrava na transmissão dos conhecimentos verbais do professor, enquanto os estudantes tomavam notas do discurso. No entanto, atualmente, existem sinais de mudanças paradigmáticas, isto é, parte dos docentes realiza práticas fundamentadas no modelo

emergente. Estas se baseiam na compreensão dos discentes (aprendizagem significativa) em vez da repetição mecânica, visando à generalização ou transferência das aprendizagens para outras situações da vida (BEHRENS, 1996; POZO; PÉREZ ECHEVERRÍA, 2009).

De conformidade com Freire (2011), não há docência sem discência, ou seja, a relação que se estabelece entre docente e discente é essencial, importante e interativa. Esse entendimento se contrapõe ao velho paradigma de que o professor é o detentor do conhecimento, o maioral em sala de aula, passando para o entendimento de que a universidade é um lugar de troca de saberes, em que o professor estimula o estudante a perguntar, pensar, criticar, investigar e envolver-se cada vez mais em seu processo de aprendizagem.

Todavia, pesquisas apontam que grande parte dos docentes que atuam em cursos das áreas de saúde e exatas, entre outros provenientes de cursos de bacharelado, apresenta necessidades formativas no campo pedagógico e didático, principalmente porque não tiveram formação específica para a docência (BELEI *et al.*, 2006).

Nessa linha de raciocínio, Pachane e Pereira (2004) entendem que os discentes reclamam constantemente do modelo cartesiano ou bancário. Nesse modelo, os professores universitários, principalmente das áreas citadas, embora dominem os conteúdos e as especificidades profissionais da sua área de atuação, não conseguem proporcionar aprendizagens significativas aos discentes.

Na universidade, o docente tem a oportunidade de ensinar, questionar, influenciar e transformar as opiniões dos estudantes, sendo que toda ação gera uma reação. A prática educativa permite que o docente alerte seus alunos para diferentes realidades, ou seja, possibilita ao professor interagir, dentro da instituição de ensino, com uma variedade de pessoas que possuem suas próprias experiências e culturas trazidas de distintos ambientes sociais. Dessa forma, pode proporcionar uma aprendizagem rica e cheia de significados.

Em se considerando os desafios atuais pelos quais passa a universidade pública para se manter e cumprir o seu papel social de produção de conhecimentos, formação de profissionais e de serviço à sociedade, o docente nela inserido e comprometido vê-se diante de precárias condições de trabalho. Esse quadro se agrava especialmente neste momento de pandemia causada pela COVID-19, tendo que se adaptar ao trabalho remoto e a suas consequências para os estudantes, que, muitas vezes, não dispõem dos equipamentos e ambientes necessários à participação efetiva das atividades síncronas e assíncronas das quais todos foram impelidos a participar diante das injunções do momento. Assim, cada vez mais a docência se torna uma profissão complexa.

Nesse sentido, a prática educativa não deve visar apenas ao que acontece dentro da universidade, mas considerar também o contexto social no qual o discente está inserido. Pimenta e Anastasiou (2010, p. 179) afirmam que “[...] a prática educativa é um traço cultural compartilhado que tem relações com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e de suas instituições.” Assim, destacamos que a referida prática na educação superior tem uma abrangência que engloba a sociedade, a universidade, o currículo e o discente. Desse modo, é imprescindível refletir sobre a necessidade de estarmos atualizados e empenhados na formação de cidadãos capazes de conhecer e criticar a realidade e de transformá-la, caso seja necessário.

Outro fator importante a ser considerado na relação afetiva consiste em o docente acreditar que seus alunos têm competência para aprender e compreender o fato de cada um ter seu próprio ritmo de aprendizagem. Enquanto alguns necessitam de mais apoio dos docentes, outros são mais independentes. Sem dúvida, respeitar o tempo de cada um faz parte da relação afetiva estabelecida entre o docente e seus alunos.

Sob o olhar de Freire (2011), não existe docência sem discência. Pensar nesse sentido quebra o velho paradigma de que o professor é detentor do conhecimento, passando para o entendimento de que a universidade é um lugar de troca de saberes. Nesse cenário, o professor deve deixar o estudante perguntar, pensar, criticar e investigar e se tornar cada vez mais envolvido nesse processo de aprendizagem.

Ao abordar a prática educativa, não podemos nela situar a relação afetiva defendida por vários autores, entre eles Freire (2011), Masetto (2010), Ribeiro (2010), Day (2011) e Ribeiro, Jutras e Louis (2005). Esses autores defendem que a afetividade é relevante e imprescindível à apropriação dos conhecimentos cognitivos por parte dos estudantes.

O afeto faz parte do nosso cotidiano, seja agradável, seja angustiante, na medida em que tudo isso envolve a afetividade. Esta abarca as emoções e os sentimentos, duas dimensões importantes no universo humano. Entretanto, estas não são consideradas no pensamento cartesiano, nem como objeto de conhecimento, tampouco como objeto de ensino e de aprendizagem, como postula Ribeiro (2010). A afetividade se inscreve nas interações sociais, isto é, nas relações entre professores e estudantes e pode ser objeto de desenvolvimento e de formação, como evidencia Veiga (2019, p. 111):

Tanto os estudantes como o professor estão sujeitos ao desenvolvimento de atitudes negativas e/ou positivas relacionadas à dimensão afetiva. Assim o papel do professor no processo interativo torna-se fundante, pois sua prática pedagógica pode ou não aproximar os estudantes: quando pautada na ética, no respeito e no diálogo, os estudantes tornam-se parceiros no processo de ensino-aprendizagem.

Nessa linha de raciocínio, a prática educativa na universidade deve primar pelas relações de afeto e proximidade entre docentes e discentes, proporcionando situações agradáveis e favoráveis à construção do conhecimento. Mas, para que isto aconteça, é necessário que o docente assuma o papel principal, mediando o processo de ensino-aprendizagem, por ser mais experiente, enquanto o discente passa a ser mais ativo, interagindo igualmente no seu processo de aprendizagem.

Considerando o discente e o contexto por ele vivenciado, o docente pode trazer situações atuais da realidade para fomentá-la paralelamente com a disciplina. Desse modo, proporciona a troca de experiência e cria vínculo com a turma, além de mostrar que todos fazem parte da mesma sociedade e precisam compreendê-la para melhor vivenciá-la como seres humanos. Perrenoud (2005, p. 139) evidencia a condição humana de tais sujeitos:

Os alunos não precisam de guias espirituais, nem de catequizadores. Eles se constroem encontrando pessoas confiáveis, que não se limitam a dar aulas, mas que se apresentam como seres humanos complexos

e como atores sociais que encarnam interesses, paixões, dúvidas, falhas, contradições [...] atores que se debatem como todo mundo, com o sentido da vida e com as vicissitudes da condição humana.

Concordando com o autor, o docente tem o papel importante de orientar seus discentes para que possam participar ativamente e com autonomia em sala de aula, preparando-se para atuação consciente na sociedade que vivenciam. Para Freire (2011), sem uma intervenção democrática, não há educação progressista.

Considerando esse contexto, Pimenta (2002) declara ser necessário ao docente, bem como à instituição a que ele esteja vinculado, o investimento em formação continuada para que os professores tenham conhecimento didático-pedagógico. Nessa linha de raciocínio, para que o professor alcance o objetivo que visa ao sucesso, levando-se em conta a aprendizagem dos conteúdos específicos do componente que ministra e dos valores éticos e deontológicos, das competências e habilidades, das atitudes e disposições socioafetivas dos estudantes, faz-se necessário empenho na formação docente também nesse campo.

Esse cenário é propício às representações sociais e a comportamentos guiados por elas, tendo em vista que tais representações se revelam, segundo Moscovici (2005), como um modo de interpretar e falar da realidade habitual, uma forma de conhecimento da atividade mental desenvolvida pelos grupos para consolidar suas posições em relação a pessoas, objetos e situações, apresentando o mundo ou dada realidade como ela é na representação desse grupo.

Nessa perspectiva, os papéis dos estudantes e dos professores vão sendo representados como foram construídos ao longo do percurso escolar de cada um. Durante muito tempo, o professor foi representado como profissional que tinha habilidades de erudição e domínio de determinado campo do saber; assim sendo, sua professoralidade era sustentada no domínio desse campo e nas habilidades de comunicação. Segundo Cunha (2018), esse profissional era o referente da verdade defendida pelos cânones da ciência moderna. Quanto aos estudantes, a representação constatada era daquele sujeito que apresentava as respostas que mais se aproximavam dos ditames do mestre ou do livro didático; isto é, não errava nos exames.

Contudo, importa notar que, enquanto representações originadas na vida cotidiana mediante as comunicações sociais, tais “[...] práticas não são decisões individuais dos professores, mas estão impregnadas nas culturas valorizadas na sociedade e nas instituições.” (CUNHA, 2018, p. 7). Conforme Anadón e Machado (2003, p. 73), “[...] o estudo das representações sociais em sala de aula supõe uma atenção especial aos sistemas organizados de significações ao qual o sistema de representações sociais do campo educativo é dependente.”

Aprofundando nossa compreensão, Moscovici (2005) aborda as representações sociais como grupos quase tocáveis. Estes se apresentam e/ou interpretam uma realidade cotidiana por meio de uma fala, um gesto, no fazer, constituindo, assim, uma modalidade de conhecimento particular ou coletivo que tem por finalidade a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os sujeitos.

Ante o imperativo das representações nos comportamentos e nas práticas educativas, os professores de matemática eram representados como deuses. Como tal se comportavam, austeros, distantes, rígidos; essas condutas foram sendo aprendidas pelos estudantes por homologia. A esse respeito, Cunha (2018, p. 8) assim se manifesta:

Os exemplos cotidianos do exercício da profissão fazem com que esta alcance a condição de um fazer do senso comum, e é por essa razão que grande parte dos docentes da educação superior se instituem como professores, apesar de nunca terem tido formação para tal. E mesmo os docentes de carreira e formação são constantes em afirmar que muitas de suas aprendizagens são históricas, isto é, aprenderam com as práticas escolarizadas que vivenciaram.

Nessa linha de raciocínio, Arruda (2002) considera que as representações sociais configuram sistemas de valores e práticas. Estas têm sua própria forma de evidenciar a realidade, sendo recomendadas, pois surgem no meio social, depois se esvaem, reaparecendo sob a forma de novas representações, em um processo contínuo. A partir dessa compreensão, ocorre uma analogia estreita com a relação estabelecida na prática atual de professores de matemática no contexto da universidade. Há também a possibilidade de as representações sobre o professor universitário de matemática evoluírem e se transformarem no seio dessa prática educativa. Faz-se, pois, relevante conhecer as representações docentes no que tange à relação afetiva na sala de aula.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo descritivo de abordagem qualitativa centrou-se na compreensão das subjetividades e do simbólico como partes da realidade social (MINAYO, 2006). A autora acrescenta que o método qualitativo se aplica ao estudo “[...] das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam.” (MINAYO, 2006, p. 57).

A produção dos dados deu-se por meio de entrevistas semiestruturadas. Esse processo foi possível mediante uma plataforma digital, tendo em vista as restrições impostas pela circulação de pessoas com a pandemia causada pela COVID-19. Isto nos fez reconfigurar nosso planejamento e, em vez de entrevistas presenciais, tivemos que realizá-las na modalidade *on-line*, o que resultou na dificuldade de encontrar docentes que concordassem em conceder as entrevistas; muitos deles alegaram estar atarefados em treinamentos com vistas a planejar e realizar atividades no formato não presencial.

Os sujeitos que colaboraram foram três docentes do colegiado de matemática de uma universidade pública baiana. Eles aceitaram participar do estudo após assinarem um termo de consentimento livre e esclarecido e prometermos sigilo em relação a suas identidades. Assim, eles foram identificados pelo nome de três grandes matemáticos: Sofia, Galileu e Arquimedes.

As narrativas dos sujeitos colaboradores, cujo foco foi a relação educativa com os discentes, foram examinadas com aproximações da análise de conteúdos de Bardin (2001).

4 ACHADOS DA PESQUISA: DIÁLOGO COM OS DADOS

Nesta seção vamos apresentar e discutir as narrativas dos docentes entrevistados sobre a relação educativa. Docentes e discentes são autores ativos de uma

relação educativa que se constrói à medida que interagem, produzindo resultados simultaneamente. Dessa forma, essa relação é importante, considerando que estamos ensinando pessoas em processo de constituição de sua identidade.

A seguir, passamos à apreciação das narrativas:

Uma das **atitudes que eu vejo que o professor tem que ter é ele ser próximo dos estudantes**. E proximidade para mim é uma atitude fundamental, não que necessariamente o professor precisa estar no mesmo nível dos seus estudantes, em termos de, digamos, compartilhar coisas iguais. (Professor Arquimedes, relato de entrevista, 2020, grifo nosso).

Eu não faço, por exemplo, as mesmas coisas que os estudantes fazem, mas **é uma questão de você criar laços de amizade com estudantes**, é você **se envolver com os problemas que os estudantes têm**, com os problemas que os estudantes trazem para a sala de aula, conseguir **compreender**, não se distanciar, não só achar que ele está ali para aprender e acabou. Porque todos os estudantes, aliás todos nós, mais ou menos, temos problemas que influenciam no aprendizado, **todos nós passamos por momentos difíceis**. Há muito tempo que eu venho notando essa mudança na questão da sala de aula. (Professor Arquimedes, relato de entrevista, 2020, grifo nosso).

Com formas diferentes de resolver. Eu acho que a riqueza maior é aí, e quando um resolveu lá uma demonstração e eu procuro saber dos outros como você fez, e aí a gente vai verificar se aquele que o colega fez tá mais completo ou menos completo, o que a gente pode colocar ali. Eu uso ainda um sistema que eu não sei se é para o ensino superior, mas **eu vejo essa necessidade de estar muito próxima do aluno**. (Professora Sofia, relato de entrevista, 2020, grifo nosso).

Nos discursos dos docentes Arquimedes e Sofia, ficam evidenciados pontos de vista quanto à necessidade de estarem próximos aos estudantes. Essa proximidade, por sua vez, contribui para a humanização da relação. Muitos estudantes que frequentam a universidade nos dias atuais passam por inúmeras dificuldades, seja de ordem pessoal, social e/ou de aprendizagem. Como o professor Arquimedes admite, “passamos por momentos difíceis”. Daí a necessidade de criar laços, tão bem lembrado pelo nosso entrevistado ao se referir a Exupéry, em *O pequeno príncipe*. Assim como os docentes, acreditamos que a proximidade na prática educativa se faz necessária para que os professores alcancem seus objetivos de conseguir a tão almejada aprendizagem por parte dos discentes do curso de matemática. Para Freire (2011), a atitude de se envolver com o processo de aprendizagem do estudante fortalece o vínculo entre professor e estudantes, como podemos observar no excerto a seguir: “Eu tenho essa relação assim de sinceridade, de conversar muito com eles, de ser verdadeira com eles. Então, minha relação é essa, né?, **eu não vejo muito a distância entre eu e eles**.” (Professora Sofia, relato de entrevista, 2020, grifo nosso).

Podemos perceber, mais uma vez, a proximidade na narrativa da professora. Identificamos também a presença dos sentimentos de compreensão e amizade. Essa relação contribui para a aprendizagem do estudante, pois estabelece o diálogo, a compreensão, o respeito, requisitos estes importantes na relação entre professor e aluno (RIBEIRO; JUTRAS; LOUIS, 2005).

Além disso, fica evidente, no discurso da professora Sofia, o sentimento de sinceridade e verdade existente na relação educativa que declara estabelecer com os discentes. Consideramos que estas sejam expressões externas de uma interação entre duas ou mais pessoas muito difíceis de serem alcançadas se o docente não se empenhar na formação de valores humanos.

Outro dado importante é a forma como a professora Sofia trata seus estudantes quando eles erram. Vejamos o seguinte excerto:

Eu dizia a meu aluno que você não erra, você fez de uma maneira diferente. Quando você fala assim, você errou, essa palavra erro dá um peso. Mas quando a gente volta e diz assim: houve um desvio aqui, a gente pensou diferente, vamos voltar, então e se a gente errou, também a gente volta, porque **isso vai fazer com que o aluno sinta que a matemática é humana.** (Professora Sofia, relato de entrevista, 2020, grifo nosso).

É notável uma mudança paradigmática na prática docente. Se antes o professor de matemática buscava o erro, agora fica explícita uma mudança de representações e de práticas que podem ser desestabilizadoras e prenes de novos significados para os estudantes em formação para a docência.

Como evidencia Berhens (2003), estamos em momento de transição. Apesar desses indícios de mudança na prática educativa, ainda vamos demorar a incorporar o novo paradigma, como se observa abaixo:

A passagem para um novo paradigma não é abrupta e nem radical. É um processo que vai crescendo, se construindo e se legitimando. Na realidade, o novo paradigma incorpora alguns referenciais significativos do velho paradigma e que ainda atendem aos anseios históricos da época. Nesse processo de transição, os cientistas passam a desafiar os pressupostos do velho paradigma embora ao anunciar um mundo novo ainda se assentem em bases mais utópicas do que concretas [...] a formação de novo paradigma ocorre nas entranhas do anterior. Este por sua vez nunca desaparecerá totalmente. (BERHENS, 2003, p. 27).

Ante o exposto, podemos inferir que a professora Sofia muda sua prática ao inaugurar nova forma de avaliar e de se aproximar dos estudantes, buscando a sua confiança e outras verdades. Contudo, ao fazê-lo, rompe com representações sobre o papel do professor de matemática austero, aproximando-se de uma prática emancipatória que possibilita a formação de outras representações e a aprendizagem da docência dos futuros professores de matemática da escola básica.

Ficou evidente que os docentes entrevistados se aproximam dos estudantes. Isto demonstra que eles se tornam mais humanos, revolvendo a matemática também para uma condição humanizada, como evidencia o professor Arquimedes a seguir:

A minha atitude na sala de aula tem sido uma **atitude de observar, principalmente o comportamento dos estudantes e tentar ajudar nesse sentido.** Não que eu seja um profissional na área de psicologia ou psicoterapia, mas **a gente sabe que hoje a universidade tá com um público muito grande de estudantes que precisam realmente de**

ajuda. Então o problema que eles trazem, de certa forma, prejudica a capacidade cognitiva deles, e isso é ruim. (Professor Arquimedes, relato de entrevista, 2020, grifo nosso).

Aqui, realçamos, no discurso do professor, o espírito de ajuda e também a relação entre a cognição e a afetividade. Por meio da observação, o professor Arquimedes conhece melhor seus alunos e suas dificuldades, podendo, assim, propiciar a ajuda de que eles necessitam.

Em suas representações, fica explícita a atenção do docente para o desenvolvimento das capacidades superiores dos estudantes e, de certa forma, para a influência dos problemas pessoais na capacidade cognitiva do educando. E isto só parece possível a partir da relação humana, aberta, de confiança, de amizade, de pessoa para pessoa, que os professores de matemática estão conseguindo estabelecer:

Se você pede para adjetivar essa relação, **a gente diz que é uma relação boa**, principalmente porque **eu tento sempre tratar os estudantes como pessoas**. Não é aquela diferenciação que eu falei antes, **não fico lá no pedestal** e vejo a turma lá embaixo. Eu sei tudo e eles não sabem nada, e estou ali para ensinar, não é exatamente isso. **Essa relação professor-aluno é uma relação de aprendizagem e ensino, é uma relação de mão dupla: eu sempre estou aprendendo com eles, principalmente a questão ligada à metodologia.** Então, **é uma relação bem aberta**. (Professor Arquimedes, relato de entrevista, 2020, grifo nosso).

Eu poderia, também, caracterizar a minha relação com os alunos como uma **relação aberta** e, principalmente, **de confiança**, porque **eles sabem que eu não estou ali para prejudicar ninguém** e nem para enrolar em minhas aulas. O que principalmente eu sempre coloco para eles, o que me **deixa satisfeito** no final do semestre, é ver que a maioria conseguiu entender alguma coisa e, principalmente, se eles conseguiram passar. Para mim, é uma felicidade quando a turma obtém êxito no final, a maioria. (Professor Arquimedes, relato de entrevista, 2020, grifo nosso).

De amiga, eu vejo o meu aluno e **vejo como colega também**. Quando eu converso com eles, eu chamo de professor, eu falo: e aí professor... Eu vejo porque muitos já estão em sala de aula, eu vejo assim como um colega e eu quero ser o máximo amiga dele também, mas como colega mesmo. (Professora Sofia, relato de entrevista, 2020, grifo nosso).

Nas citadas narrativas, ficou claro que os docentes têm uma relação afetiva com seus estudantes; compreendem que, no processo de ensino-aprendizagem, eles aprendem juntos, em uma relação aberta em que se estabelece a confiança. Nesses termos, a relação entre professor e estudante “[...] deixa de ser vertical e de imposição cultural e passa a ser de parceria, de corresponsabilidade na construção de um conjunto de conhecimentos que se mostrem significativos.” (MASETTO, 2010, p. 41).

É significativa para o estudante essa percepção de que o professor não se acha superior a ele, que o professor ensina, mas também aprende com eles. A relação afetiva se estabelece, potencializando a prática educativa e constituindo uma interação na qual a aula passa a ser um encontro. Nesse contexto, o professor

é mediador, facilitador, incentivador e (ou) motivador da aprendizagem (FREIRE, 2011; MASETTO, 2010).

A gente não trabalha pelo salário, a gente trabalha realmente pelo amor que a gente tem. Aí quando a gente vê o despertar, quando a gente vê que estimulou... Eu me lembro de um menino que ele tava na sexta, ele queria sempre vir ao quadro. Eu tinha aquela relação assim muito de querer muita proximidade com aluno, e eu queria sempre eles perto de mim. Aí todas as vezes ele queria vir resolver essas questões no quadro, mas ele não conseguia fazer nada. Ele não conseguia fazer ligação com nada, mas ele vinha, ele ria, é aquele bem-humorado. Resultado: ele perdeu comigo. Na época, a gente reprovava. Aí o aluno realmente repetia. Aí, **ele repetiu comigo a sexta série. Quando foi no ano seguinte, esse menino foi assim uma explosão, foi assim excelente,** continuou no mesmo sistema de querer vir ao quadro, mas aí ele veio como outra pessoa. **Depois disso, ele se apaixonou pela matemática também e passou a ser um dos melhores alunos,** até quando ele saiu da escola. (Professora Sofia, relato de entrevista, 2020, grifo nosso).

O depoimento da professora Sofia nos faz refletir quando ela declara que não trabalha por dinheiro, e, sim, pelo amor ao que ensina e à profissão. Podemos perceber o incentivo da professora a seus estudantes, a paciência com aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem. Porém, acreditamos que o docente seja um profissional que deve se dedicar à sua profissão, mas, para isto, precisa ser bem pago. Os docentes universitários, muitos com dedicação exclusiva e com doutoramento, há anos estão sem ter seus salários atualizados. Trabalhar apenas em troca de amor e de satisfação não seria justo. No entanto, no contexto em questão, cabe realçar o fato de a professora estimular o aluno a ir ao quadro, dar atenção a ele e às suas dificuldades de aprendizagem, fazendo com que o aluno mudasse e se “apaixonasse” pela matemática.

A professora Sofia aborda o amor e o cuidado que tem com os graduandos, a ponto de se relacionar bem com eles na universidade, e para além da universidade, em suas conquistas e dificuldades. A seguir, a fala da professora sobre esse retorno:

Ele voltava e dizia o que estava acontecendo e que ele estava realmente se saindo bem e que ele estava sendo líder, vamos dizer. **Eu acho que é o retorno de tudo que a gente fez,** não que a gente fez com aquela intenção, mas quando eles voltam e dando retorno como eles estão é claro que a gente **jogou a semente.** Com certeza, eu não fiz nada, eu joguei a sementinha. Foram eles que realmente cultivaram essa semente. (Professora Sofia, relato de entrevista, 2020, grifo nosso).

Podemos inferir que a professora acredita no estudante e, conforme suas palavras, joga a semente, cultiva e espera os resultados. Fica, assim, implícita a objetivação que aparece no excerto do professor como agricultor ou religioso que joga a semente, tal como escrito no Evangelho. Ademais, não deixamos de considerar a dedicação da professora no acompanhamento aos graduandos, interagindo com eles a ponto de conhecê-los para além da universidade. Podemos, inclusive, inferir que a professora possibilita a autonomia do estudante quando assim afirma: “[...] foram eles que cultivaram essa semente.”

Para Postic (2008), as relações que acontecem no ambiente educacional são afetadas pelas relações que acontecem na sociedade. Então, é salutar esse acompanhamento que a professora faz do processo de aprendizagem de cada um.

Eu tentava estimulá-los a usar caminhos diferentes para resolver determinadas questões, e aí, quando eu corrigia as provas, aí aquele sistema que a gente faz de fazer a correção, aí eu observei que ele encontrava sempre as respostas certas. **Quando eu olhava o caminho dele, era outro totalmente diferente. No início, eu cheguei até a anular a questão, mas depois eu recuei.** Para aí, deixa eu ver o que aconteceu aqui. Era impressionante, ele resolvia as questões pelo processo inverso. Se alguém resolvia por uma adição, ele resolvia pela subtração; se era a divisão, ele ia para um processo inverso. Esse menino, eu fiquei apaixonada. E aí a prova dele era sempre separada, e eu deixava a prova dele por último, **para saborear.** (Professora Sofia, relato de entrevista, 2020, grifo nosso).

A professora colaboradora desta pesquisa reconhece que há formas diferentes de se chegar ao resultado adequado. Ela considera inusitado o fato de o graduando seguir sempre o caminho inverso, o que demonstra flexibilidade e humildade dessa profissional que busca aprender com o aluno. A matemática não deixou de ser exata, mas tornou-se ainda mais instigante à medida que foi trilhada por caminhos até então desconhecidos pela docente, que se dispôs a “saborear” aquele novo saber.

Várias são as imagens que ela traz no seu discurso, ao notar que o aluno usou outro método. Tentou olhar a avaliação sob outra perspectiva, com o intuito de descobrir o caminho que ele percorreu e como chegou ao resultado. Após esse olhar e o entendimento do raciocínio do estudante, ela passou a saborear a prova realizada por aquele aluno, a qual, no primeiro momento, era considerada errada. Imaginamos o quão significativo foi para o estudante esse olhar diferenciado da professora.

De igual modo, a docente se lembra do quanto aprendeu com o professor Carloman. Tais aprendizagens se deram por homologia, tendo o mestre como modelo de rigidez e de paciência:

Eu fui estimulada, né?, como eu disse, **o professor Carloman me estimulou demais, e ele realmente, para mim, foi o meu modelo.** Então, ele, até alguns alunos não têm assim um olhar muito bom com ele, porque **ele era muito rígido. Mas eu vi aquela rigidez como a lição para mim, muita lição, e ele tinha muita paciência com a gente, porque ele sabe como eu também cheguei, com muitas lacunas, e ele tinha muita paciência comigo.** (Professora Sofia, relato de entrevista, 2020, grifo nosso).

A professora trouxe esse modelo para sua prática educativa. Na nossa percepção, ao lidar com os estudantes, a paciência é muito importante, principalmente na área de matemática, tendo em vista as dificuldades apresentadas pelos universitários.

Eu converso, eu gosto muito de conversar assim, individual. Tem aqueles que se chegam mais à gente, tem uns que são mais retraídos,

mas tem outros que são mais sociais. **Eu digo: gente, vocês já estão com a postura de professores! Eles ficam felizes, mas eu não falo isso como mentira: é que eu vejo isso realmente. Eles mudam de um ano para outro**, assim, eles já mudaram. (Professora Sofia, relato de entrevista, 2020, grifo nosso).

Muitas vezes, a gente tem que ser um pouco duro nesse sentido, duro de tentar chamar o aluno à sua responsabilidade. **Então é por aí que eu caminho, eu tenho um olhar preocupado, um olhar humanizado, mas eu também tenho a responsabilidade da formação técnica.** (Professor Galileu, relato de entrevista, 2020, grifo nosso).

Já havíamos abordado o diálogo estabelecido pelo professor Carloman com seus estudantes, hoje docentes, e pudemos perceber o quanto esse protótipo de professor contribuiu na constituição da representação dos seus alunos, agora na condição de professores entrevistados: a dureza e a ternura; a humanização e a formação técnica.

Novamente retomamos a importância do diálogo com os estudantes, o que é mencionado pela professora Sofia, evidenciando o respeito para com os estudantes e futuros colegas. De igual modo, demonstramos a importância do diálogo na prática educativa, com base nos estudos de Postic (2008), Masetto (2010) e Freire (1982). Para este último, o diálogo é visto

[...] como uma relação horizontal de A com B [...] nutre-se de amor, de humanidade, de esperança, de fé, de confiança. Por isso, somente o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no próximo, se fazem críticos na procura de algo e se produz uma relação de empatia entre ambos. (FREIRE, 1982, p. 68).

Nas representações dos docentes até aqui analisadas, vimos traços dos aspectos dos diálogos acentuados por Freire: a humanidade, o amor, a esperança e a empatia.

Todavia, nos limites deste estudo, não foi possível escutar os docentes sobre a possibilidade de conflitos nessa relação. Para Gadotti, ao prefaciar a obra de Freire (1982), *Educação e mudança*, o diálogo não pode excluir o conflito sob pena de ser um diálogo ingênuo.

Continuando a análise das entrevistas, ficou evidente que o ensino da matemática exige rigor, conforme representação do professor Galileu. Salientamos, nas palavras do docente, traços da racionalidade técnica descrita por Schön (2000), para quem o docente é um técnico, cujo papel é solucionar problemas de ordem instrumental. Nesses termos, no papel de formador de novos professores, ele implementa processos educativos sem que os graduandos dominem os princípios políticos e filosóficos que estão na base do seu trabalho.

Vemos também, no discurso do professor Galileu, elementos cruciais da afetividade, mas ela não é representada como um sentimento *piegas* de passar a mão na cabeça do educando. Ao contrário, aproxima-se do que nos fala Freire (2011, p. 51):

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade, que implica a promoção da curiosi-

dade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação.

Realçamos, por último, como o professor Galileu se refere a essa relação com os estudantes:

Eu sempre mantenho **uma relação de não distanciamento**, mas também não é a ponto de ser uma intimidade além da conta. É sempre se colocar na posição que o aluno tem acesso, **mas que o aluno também respeite, não o respeito no sentido de ter medo**. Respeito no sentido de que uma pessoa está cumprindo com suas funções. Com aquilo que vai fazer da melhor forma possível, sempre respeitando, sempre tolerando, o que é uma coisa que nós **não podemos deixar de lado, que é o respeito e a tolerância**. (Professor Galileu, relato de entrevista, 2020, grifo nosso).

No discurso do professor, podemos realçar os seguintes termos: proximidade com limites, respeito, tolerância. Essas expressões são relevantes, tendo em vista a necessidade de que estejam presentes na relação afetiva. O respeito deve, pois, ser encarado como uma via de mão dupla que converge para o aperfeiçoamento da prática educativa.

Assim, apresenta-se inequívoca a relevância da afetividade na educação superior, tendo em vista que ela contribui para uma prática educativa profícua. Como seres humanos, somos afetivos; logo, ter docentes que compreendem a importância da afetividade em sua prática educativa é de suma importância.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar acerca da relação afetiva na educação superior significa identificar atributos que os docentes devem considerar na sua prática educativa, tais como: promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais; fomentar o conhecimento de si próprio e, simultaneamente, reforçar a iniciativa; estimular a participação interativa; fomentar a autonomia e a independência criando espaço para o erro. Este, quando devidamente aproveitado numa relação educativa humanizada, torna-se um mote de desenvolvimento individual e do grupo.

Sendo o docente um dos principais responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, a busca pelo aperfeiçoamento da sua prática educativa é essencial para o aprimoramento de seu ofício. Neste sentido, estabelecer uma relação afetiva com os discentes, refletir sobre a ação deles, avaliando-a, pode proporcionar o ensino-aprendizagem com mais significado e qualidade aos discentes.

Compreendemos que o professor universitário é aquele que se empenha no processo de formação de futuros profissionais com vistas ao exercício dessa profissão. Nessa ação profissional, são necessários não só conhecimentos, saberes e fazeres específicos da profissão, mas também as relações interpessoais e afetivas no processo educativo.

Evidenciamos, no discurso dos docentes, aspectos fundamentais da afetividade na relação educativa, tais como: proximidade, cuidado, respeito, amor; ou seja, uma relação afetiva forte e marcada pelo desejo dos docentes em potencia-

lizar essa relação com vistas à aprendizagem dos seus discentes. Não podemos também deixar de destacar que os docentes são compreensivos com as dificuldades de aprendizagem dos seus discentes e, nesse processo, mostram-se como companheiros, estão sempre dispostos a ajudar, a guiar e a incentivar.

Posto isso, podemos inferir que o discurso dos professores entrevistados revela traços de uma mudança paradigmática. Ou seja, segundo explicitam, suas práticas aproximam-se do modelo emergente de prática educativa que valoriza a humanização, o cuidado com o outro, o respeito, a tolerância, embora ainda apresentem traços da racionalidade técnica.

A questão que deixamos para aprofundamentos e debates posteriores é a seguinte: será que o humanismo ressaltado pelos docentes entrevistados está ancorado pela pedagogia tradicional na busca de esconder as disparidades entre as classes ou no humanismo idealista, que se aproxima de uma educação *pietista*, como menciona Gadotti (1998)? De qualquer sorte, empenhamos nossos esforços para que os docentes de matemática entrevistados aproximem cada vez mais suas práticas educativas às de uma racionalidade crítico-emancipatória. E, como profissionais universitários deste momento pandêmico em que estamos inseridos, busquem o exercício da reflexão, da crítica e engajem-se na transformação desta realidade caótica em que vive a sociedade, a saúde e a educação.

REFERÊNCIAS

- ANADON, Marta; MACHADO, Paulo. *Reflexões teórico-metodológicas sobre as representações sociais*. Salvador: Editora UNEB, 2003.
- ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 127-147, 2002.
- AZEVEDO, Rayanne Linhares. *De quem é a universidade?: um estudo sobre a relação de poder na interação aluno-professor*. 2018. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2018.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2001.
- BELEI, R. A. *et al.* Profissionalização dos professores universitários: raízes históricas, problemas atuais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 87, n. 217, p. 401-410, set./dez. 2006.
- BEHRENS, M. A. *Formação continuada dos professores e a prática pedagógica*. Curitiba: Champagnat, 1996.
- BEHRENS, M. A. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. 3 ed. Curitiba: Champagnat, 2003.
- CUNHA, M. Isabel da. Docência na educação superior: a professoralidade em construção. *Educação*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 6-11, jan./abr. 2018.
- DAY, C. *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea, 2011.

- ESTEVEES, Maria Manuela. *Pedagogia universitária: implicações para a excelência docente*. [S. l.: s. n.]. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=H2FxSI2fGJQ>. Acesso em: 3 mar. 2021.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- GATTI, Bernardete Angelina. *Importância da pesquisa em educação para a prática pedagógica*. [S. l.: s. n.]. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_36YaOquKeQ. Acesso em: 2 mar. 2021.
- MASETTO, M. T. *O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior*. São Paulo: Avercamp, 2010.
- MINAYO, Maria Cecília. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Rio de Janeiro. Vozes, 2005.
- OLIVEIRA, Clarissa Tochetto de *et al.* Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 18, n. 2, p. 239-246, ago. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572014000200239&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 mar. 2021.
- PACHANE, G. G.; PEREIRA, E. M. A. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 33, n.1, p. 1-13, 2004. Disponível em: <http://www.rioei.org/deloslectores/674Giusti107.PDF>. Acesso em: 15 fev. 2021.
- PERRENOUD, Phillipe. *Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2010.
- POSTIC, M. *A relação pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais, 2008.
- POZO, J. I.; PÉREZ ECHEVERRÍA, M. D. P. *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata, 2009.
- RIBEIRO, M. L. A afetividade na relação educativa. *Estudos de Psicologia*, v. 3, n. 27, p. 403-412, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=395335744012>. Acesso: 19 jan. 2020.
- RIBEIRO, M. L.; JUTRAS, F.; LOUIS, R. Análise das representações sociais de afetividade na relação educativa. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 20, p. 31- 54, jun. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo>.

php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100003&lng=pt&nrm=iso.
Acesso em: 19 jan. 2020.

SHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VEIGA, I. P. A. *Relação pedagógica na aula da educação superior*. Campinas: Papyrus, 2019.

Recebido em: 16 mar. 2021.

Aceito em: 14 jan. 2022.