



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
Centro de Ciências Exatas  
Departamento de Física

---



**HUDSON LUPES RIBEIRO DE SOUZA**

**Narrativas discentes a respeito das  
Experiências Afetivas em um curso de  
Licenciatura em Física**

**VITÓRIA - ES  
2023**

**HUDSON LUPES RIBEIRO DE SOUZA**

**Narrativas discentes a respeito das Experiências Afetivas em um curso de Licenciatura em Física**

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentado ao Departamento de Física do Centro de Ciências Exatas da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Física.

Orientador: Prof. Dr. Geide Rosa Coelho.

**Joana D'arc, Vitória-ES**

**2023**

**HUDSON LUPES RIBEIRO DE SOUZA**

# Narrativas discentes a respeito das Experiências Afetivas em um curso de Licenciatura em Física

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentado ao Departamento de Física do Centro de Ciências Exatas da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Física.

Aprovado em 13 de Dezembro de 2023.

## **BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Geide Rosa Coelho  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Orientador

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Denise da Costa Assafrão de Lima  
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Me. Leandro da Silva Barcellos  
Universidade Federal do Espírito Santo

***In memoriam de***

Meu Pai Clodoaldo Pinto Ribeiro de Souza  
(19/10/1948-19/07/2023)

Meu primo, Lucas Lupes de Souza  
(06/05/1986-26/08/2023)

Minha tia, Maria Nilza Souza Silva  
(15/01/1947-18/07/2021)

Minha avó paterna, Maria Cândida Pinto de Souza  
(01/01/1925-19/09/2016)

Minha avó materna, Assunta Maria Balarini Lupes  
(15/08/1917-24/01/2008)

*e demais Ancestrais,  
que do outro lado da vida olham por nós.*

## AGRADECIMENTOS

À Exú, Oxalá, Xangô, Oyá e Iemanjá, à Haile Selassie e aos demais Orixás e Deuses que me deram a vida e me guiaram por caminhos tortuosos até aqui.

À Vovó Maria Redonda, Seu Martinho, Seu Marcelo, Maria Medalha, Dona Dama da Noite, Sete Saias, Maria Padilha, Tranca Ruas, Capa Preta, Zé Phelindra e tantas outras Entidades que me guiaram e deram forças para não desistir dos estudos.

À minha Mãe Luzia Lopes que, desde o primeiro momento e até o último, foi quem me apoiou incondicionalmente nos sonhos de me graduar na Ufes e de morar em Vitória.

Ao meu Pai Clodoaldo que sempre foi suporte e apoio para as minhas ações e que hoje me protege do *Orun*.

À minha companheira Ione Reis por todo amor, incentivo, inspiração e carinho durante as melhores e piores fases até a colação, e à sua família, que sempre foram locais seguros para o descanso e o incentivo de nossa luta diária.

À Tia Maria Nilza, que foi a segunda pessoa a me apoiar no sonho de me graduar.

À Vovó Lilia, que me fez repensar minhas escolhas, meus sonhos e sobre o que eu realmente quero e gosto de fazer para ter coragem de mudar de curso, saindo de uma “engenharia” para me tornar um professor do ensino público.

Ao Pai Gabriel e à toda a Família de Axé da Casa da Vovó Maria Redonda pela compreensão e pelo suporte espiritual durante a reta final do curso e do TCC.

Ao meu Irmão Ton que, na vida e na Ufes, abriu os caminhos para que eu pudesse trilhar com mais tranquilidade.

Ao meu orientador e professor Dr. Geide Rosa Coelho, que desde o projeto de monografia me motivou e apresentou os desafios que precisaríamos superar.

Ao professor doutorando Leandro Barcelos, que desde o projeto de artigo me possibilitou alternativas e escolhas coerentes para a pesquisa.

Às Colegas de curso, especialmente àquelas pessoas que cederam suas entrevistas ou com quem discutimos sobre o curso inúmeras vezes.

Aos Governos de Dilma Rousseff e Luiz Inácio Lula da Silva, que finalmente iniciaram um projeto de democratização da Universidade pública, fazendo com que, após mais de uma década de políticas afirmativas, hoje ela esteja um pouco menos elitizada e composta com mais pessoas em vulnerabilidade social, cotistas, negras, indígenas ou pessoas com deficiências (PCDs).

[...] *O mundo não é. O mundo está sendo.* [...] Meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. [...] No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência. O conhecimento sobre terremotos desenvolveu toda uma engenharia que nos ajuda a sobreviver a eles. [...] *Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela.* [...] **Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra.**

Paulo Freire (2005, p. 77, grifo nosso)

## RESUMO

Este trabalho mobiliza compreender, por meio de narrativas estudantis, como se mostram as experiências afetivas em processos socializadores, entre professores e estudantes, seus afetos e ensino-aprendizagem, ao longo do curso de graduação em Licenciatura em Física, na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), *campus* Goiabeiras. A partir de uma abordagem metodológica qualitativa de pesquisa Narrativa, da realização de uma entrevista piloto e de três entrevistas narrativas com estudantes do curso, da revisitação do nosso memorial de formação, de uma revisão bibliográfica e de um processo fenomenológico, interpretativo e reconstrutivo dos dados oriundos do memorial de formação e das narrativas utilizando a Análise Textual Discursiva (ATD). Os dados mostram que as experiências afetivas ruins são recorrentes durante toda grade curricular, mais presentes nas disciplinas “específicas” (de física e matemática) e influenciam no abandono das disciplinas e na exclusão de estudantes do curso. Já as experiências afetivas boas ocorrem, em geral, nas disciplinas pedagógicas e naquelas voltadas para o ensino de física, são determinantes para o engajamento, a melhora do desempenho acadêmico e a permanência no curso, e estão associadas à manutenção de um diálogo crítico nos espaços acadêmicos (salas de aula e espaços informais). Além disso, que as pessoas não-brancas e/ou não-homens cisgêneros têm experiências afetivas diferentes das brancas e/ou homens cisgêneros ao longo do curso, com relatos de situações de racismo institucional, de violência de gênero, de capacitismo e das suas implicações na expulsão desses corpos da composição dos corpos docente e discente do curso de Física. Por isso, são requeridas ações afirmativas na realização de concursos para o departamento de Física, que priorizem a entrada de pessoas com formação na área da Educação, mulheres e pessoas pretas como professoras efetivas do departamento, para uma consequente mudança estrutural no processo formativo identitário de professores do ensino básico. Concluindo que é possível uma mudança de dinâmica nas aulas do curso de Física, com base na amorosidade, no diálogo crítico e na ética docente e sonhando com uma formação que proporcione experiências afetivas totalmente positivas.

Palavras-chave: afetividade; experiências afetivas; relação professor-aluno; narrativa; formação docente; ensino de física.

## **ABSTRACT**

*This work aims understanding how Affective Experiences are demonstrated in socializing processes between teachers and students, their affections and teaching-learning throughout the Licenciata degree in Physics at the Federal University of Espírito Santo, Goiabeiras campus, from student narratives. Based on a qualitative methodological approach to Narrative research, in a realization of one pilot interview and three narrative interviews with students on the course, from revisiting our formation memorial, a bibliographic review and an phenomenological, interpretative and reconstructive process of the data from our memorial and the narratives using Discursive Textual Analysis (DTA). The data shows that bad affective experiences are recurrent, more present in “specific” subjects (physics and mathematics) and influence the abandonment of disciplines and the exclusion of students from the course. While good affectives experiences occur, in general, in pedagogical disciplines and those focused on teaching physics, they are decisive for engagement, improved academic performance, stay in the course, and are associated with maintaining a critical dialogue in academic spaces (classrooms and informal spaces). Moreover non-white people and/or non-cisgender men have different affective experiences from white people and/or cisgender men throughout the course, with reports of institutional racism, gender-based violence, ableism and their implications for these expulsion from the composition of the teaching and student bodies of the Physics degree. Thus, affirmative actions are required in the holding of public contests for the Physics Department, prioritizing the selection of individuals with a background in Education, women and black people as full-time professors in the department, aiming for a consequent structural change in the identity training process of basic education teachers. In conclusion it is possible to change the dynamics in physics classes, based on love, critical dialogue and teaching ethics and to dream of an education that provides entirely positive affective experiences.*

*Keywords: affectivity; affective experiences; professor-student relationship; narrative research; teacher training; physics; teaching.*

## Sumário

<b>1. Introdução.....</b>	<b>10</b>
<b>1.1. Referencial teórico.....</b>	<b>14</b>
1.1.1. <i>A afetividade na educação.....</i>	14
1.1.2. <i>Uma breve revisão de literatura sobre afetividade e processos educativos....</i>	17
<b>2. A narrativa como estratégia de pesquisa.....</b>	<b>21</b>
<b>2.1. Procedimentos metodológicos.....</b>	<b>22</b>
<b>3. Compreensões emergentes em diálogo com as narrativas estudantis.....</b>	<b>27</b>
<b>3.1. Experiências afetivas em processos socializadores ao longo do curso de licenciatura em física.....</b>	<b>27</b>
<b>3.2. Experiências afetivas nas relações interpessoais.....</b>	<b>34</b>
3.2.1. <i>Experiências afetivas discriminatórias.....</i>	37
<b>3.3. Experiências afetivas para a permanência ou expulsão no curso e os processos de formações identitárias docentes.....</b>	<b>43</b>
<b>4. Conclusões e perspectivas futuras.....</b>	<b>49</b>

## 1. Introdução

A utilização da escrita em primeira pessoa do plural em todo o texto é uma escolha político-linguística, que dialoga com a pesquisa narrativa, além de “[...] uma questão estética [...]” que visa dialogar com vivências em espaço-tempos diferentes das nossas próprias vidas, conforme evidenciado pelo professor Dr. Carlos Eduardo Ferraço (2021, p. 2) em seu memorial. Essa escolha político-estética objetiva expressar com mais vigor a nossa trajetória de vida e experiências individuais, sociais e acadêmicas, cujas percepções, em muitos momentos, são coletivizadas e foram construídas durante um processo de intensa observação, leitura, escrita e orientação, bem como dialogar constantemente com as autoras referenciadas como coparticipes da pesquisa; considerando que o "Eu" é sempre uma composição de vários "Nós"! Ou seja, que as experiências enquanto estudante cotista, assistido e branco na única universidade pública federal do estado é a lente pela qual percebemos essa universidade, mesmo que não as escreva em terceira pessoa.

Para além disso, que toda a construção de sentido para essas percepções individuais é resultado de uma construção social mais ampla e complexa e, mais que isso, de uma construção individual de conhecimento composta recursivamente pela nossa experiência vivente em instantes diferentes do espaço-tempo da vida. Não partiremos de um ponto de vista “único” ou “neutro” para a pesquisa, pois não pensamos a nós e sim COM os “*Outros*” (Carlos SKLIAR, 2003)<sup>1</sup>.

Em pouco mais de uma década de estudos e trabalhos na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), com experiências em seus diversos espaços – desde as salas de aula, os laboratórios, os projetos de ensino, pesquisa e extensão, os movimentos

---

1 O formato de referência adotado objetiva identificar as pessoas autoras com base numa linguagem não sexista, conforme evidenciado na tese de doutoramento de Megg Rayara Gomes de Oliveira (2017, p. 14): “Assim, na primeira citação de uma autora transcrevemos seu nome completo para identificação de seu sexo (gênero) e para maior visibilidade às pesquisadoras”. Já que também defendemos uma educação não sexista, mas vivenciamos uma linguagem portuguesa colonial e patriarcal, evitamos ao máximo utilizar termos que evidenciem gênero e sexo das pessoas - a não ser nos casos em que isto demarca uma imposição heteronormativa e/ou de gênero ou nas citações diretas de outros escritos.

estudantis, até os Conselhos Superiores – pudemos entender um pouco acerca dos mecanismos que organizam e mantêm de pé uma universidade pública como a Ufes, seus atores, gestores, público e base reais.

A partir dessas vivências e do envolvimento com movimentos sociais de luta por melhorias na qualidade da educação pública, decidimos nos desligar do curso de Engenharia de Computação, para mudar os rumos profissionais e nos matricular, em 2018, no curso de Licenciatura em Física. Sem dúvidas motivados pelo interesse crescente no campo da Educação e também porque havia compatibilidades entre suas grades curriculares.

Ambos os cursos ocorrem no *campus* de Goiabeiras, mas esta não é a única semelhança e isto era algo que de fato nos surpreendeu. O início no curso de Licenciatura em Física foi ótimo, cursando as disciplinas pedagógicas pela primeira vez, grande parte da turma seguia entusiasmada e ativa nos debates em sala apesar de que já havia desistências de colegas, principalmente devido à impossibilidade de trabalhar em tempo integral e ao mesmo tempo estudar em um curso que é de oferta exclusiva no período noturno “apenas no papel” – pois grande parte das disciplinas, principalmente as Experimentais, têm sido ofertadas até mesmo no período matutino. Porém, já em meados do segundo semestre do primeiro ano, sofremos uma fratura que nos levou à uma cirurgia, à busca por um documento de Amparo Legal junto ao Departamento de Atenção à Saúde (DAS) da Ufes e à necessidade de afastamento do *campus* e de retorno à cidade natal por alguns meses. Citamos esse episódio pois foi um momento determinante, ainda em fevereiro de 2020, para nossa decisão do tema de pesquisa desta Monografia (TCC).

Após o envio do documento para professores das disciplinas em curso, voltamos à universidade, em meio a consultas médicas, para solicitar a adaptação dos trabalhos acadêmicos aos professores, tendo em vista de que justo a mão que usamos para escrever estava enfaixada e imobilizada (com um pino de titânio removível

encravado), o que demandaria alguma adaptação para que pudéssemos realizar os trabalhos acadêmicos. No entanto, o professor, do Departamento de Matemática, dispensou o pedido dizendo que só faria a prova escrita quem conseguisse, ou seja, que, no caso, teríamos que aprender a escrever com a outra mão (o que de fato aprendemos) ou mesmo não estar vivendo aquela situação para poder realizar seus trabalhos acadêmicos. Não fizemos a prova e fomos reprovados por nota na disciplina em questão sem a disponibilização de outra forma de avaliação que não fosse a de prova escrita, mesmo após a apresentação do documento de Amparo Legal.

No curso de Engenharia da Computação, tínhamos dificuldades em assistir as aulas e aprender com professores com os quais não tínhamos uma boa relação, chegando ao ponto de sermos perseguidos por professores cujas posturas obrigaram as turmas a abrirem processos administrativos. Ainda não sabíamos, mas este era um dos diversos efeitos que as experiências afetivas ruins causavam no ensino-aprendizagem: dificuldades de aprendizagem, crises, episódios de ansiedade e depressão, faltas e, conseqüentemente, reprovação e/ou exclusão. Talvez, apenas agora, no decorrer dessa escrita, é que ligações entre fatos como esse se tornam perceptíveis e possibilitam denominar os fenômenos envolvidos.

Portanto, chegar num curso de formação de professores e encontrar as mesmas deficiências no ensino-aprendizagem por parte do corpo docente foi aterrorizante: desmandos, maus tratos, assédios, falta de didática e de comprometimento com a graduação, altíssimas e abusivas taxas de reprovação etc. Com o episódio descrito, apenas tivemos, novamente, mais desapontamentos com a Ufes e seus representantes burocráticos. Percebemos que muitos problemas do curso de Engenharia de Computação, que esperávamos evitar com a mudança de curso, eram idênticos aos da Licenciatura em Física.

Isso nos fez buscar compreender se aquele era um problema estrutural do curso de Licenciatura em Física da Ufes, com a hipótese de que isso ocorria não só nos

cursos de ciências exatas e naturais e da graduação, como fruto do formato de ensino majoritário na Ufes: uma estrutura de “ensino bancário” baseada na “transferência” de conteúdo, como já conceituou Paulo Freire (1983), extremamente burocratizada (FREIRE, 2005) e hierárquica. Foi assim que, ano a ano, frente às inúmeras dificuldades encontradas no curso, a ideia de tema se confirmou e, inclusive, se estabeleceu como uma estratégia de enfrentamento das adversidades encontradas e de permanência para a conclusão do curso.

Para a concretização da definição sobre o tema, foi essencial o contato com o TCC *“Retratos Negros: uma poética sobre pretitudes e representatividade”*, de autoria de nossa companheira Ione dos Santos Reis (2021), essa produção “abriu nossa mente” para a possibilidade de uma escrita sobre nossas vivências no curso. O que até então era impossível, apesar de estar prevista no novo Projeto Pedagógico do Curso (2018), já que, para grande parte do corpo docente do Departamento de Física, um “TCC da Física” pressupõe um trabalho técnico, “profissional e não educacional”, objetivo, impessoal, com contas, distanciamento entre sujeitos e objetos de pesquisa, neutralidade e “imparcialidade” científica. O que em nosso entendimento configura uma postura excludente ao campo de pesquisa do Ensino em Física, da Educação e das Ciências Humanas e Sociais como um todo. Além de uma postura incoerente, pois não há neutralidade na educação (FREIRE, 2005).

Durante a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica no Ensino de Física (PPPEF), no semestre 2021/1, conhecemos a Pesquisa Narrativa e começamos a pesquisar sobre o campo da Afetividade, a partir da escrita de um projeto de artigo com tema similar a este, porém com recorte no período da pandemia e da adoção do Ensino-Aprendizagem Remoto Temporário e Emergencial (Earte) pela Ufes, que firmou bases para a escrita deste trabalho monográfico e cujas análises relacionadas ao período devem figurar em um artigo a ser submetido futuramente.

Por isso, surgiu o interesse em refletir acerca dessa **didática da violência intelectual, emocional e moral** sofrida por estudantes e professores, registrando

em nosso memorial de formação e narrando esses eventos da vida universitária para questionar sua burocratização, precarização e elitização. Compondo uma pesquisa sobre nossas experiências como estudantes de Física para o combate às violências e para orientar a criação de uma Outra proposta teórico-prática de formação de professores, fundamentada na afetividade, amorosidade, alegria, ética e respeito mútuos.

Nesse sentido, a questão que merece avanços e traçamos como objetivo geral deste estudo, mobiliza compreender como se mostram as experiências afetivas, a partir de narrativas estudantis, na relação entre professores e estudantes, seus afetos e ensino-aprendizagem, durante o curso de graduação em Licenciatura em Física na Ufes, *campus* Goiabeiras.

## **1.1. Referencial teórico**

### *1.1.1. A afetividade na educação*

Na perspectiva de uma educação comprometida, ética, antirracista, igualitária e acolhedora, Azoilda Loretto da Trindade<sup>2</sup> propõe “[...] uma afetividade crítica, eticamente comprometida com a vida, com a acolhida do outro, independentemente da sua orientação sexual, política, da sua religião, raça/etnia, classe social...” (TRINDADE, 2006, p. 110).

[...] Porque afetividade tem relação direta com o influenciar e ser influenciado, potencializar, possibilitar. Porque afetividade está relacionada ao gostar de gente, propiciar encontros, contatos, afetos e afetações. Porque afetividade nos reporta ao corpo e porque os corpos são potências, possibilidades, amorosidade. A afetividade é uma manifestação corporal, uma expressão corporal fundamental para os encontros, contatos, para as expressões de desejos, pensamentos individuais e coletivos, de emoções as mais diversas, de sentimentos como amor, ódio, cuidado. Em síntese, a forma, a maneira como estou/sou no mundo afeta o mundo, as pessoas (TRINDADE, 2006, p. 102-103, grifo nosso).

---

2 Azoilda Loretto da Trindade (1957-2015), mulher negra, professora, Doutora em Comunicação e Cultura pela UFRJ e consultora da UNICEF. Considerada uma “intelectual das brechas”, ao longo da vida dedicou-se aos estudos das relações raciais, currículo, multiculturalismo crítico, História da África e Cultura afro-brasileira e psicanálise. Criadora de teorias pedagógicas tais quais os *Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros e a Pedagogia Brasilis* (Angela Maria Parreiras RAMOS *et al.*, 2016).

Assumindo uma afetividade responsável com todos grupos sociais, Trindade (2006) relembra que discriminações, como o racismo, produzem **distúrbios de afetividade** nas pessoas e, conseqüentemente, **em toda a sociedade**. Dada a importância do papel docente e das suas ações pedagógicas para o combate às desigualdades, todo esforço se faz necessário para alcançar uma educação realmente comprometida com a sociedade, enquanto grupos sociais, e com as pessoas, enquanto indivíduos. Pois concordamos que:

A nossa afetividade (os afetos, sentimentos, emoções) se manifesta via nosso corpo, que circunscreve nossos sentimentos, nossas percepções: um toque, uma carícia, um aperto de mão, um afago, uma música, uma grosseria, a leitura de um poema, uma brincadeirinha, um xingamento, um encontro, um desencontro, uma agressão... (TRINDADE, 2006, p. 103)

Uma das principais lentes teóricas que nos ajudam a compreender os fenômenos educacionais expostos neste trabalho é a da *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire<sup>3</sup> (2005). Obra em que esse autor enuncia os saberes necessários à uma prática docente humanizada e libertadora, explica que *não existe docência sem discência*, argumenta pela *compreensão da História como possibilidade e não como determinismo* e disserta sobre a importância da amorosidade, da afetividade e da alegria como um querer bem às pessoas estudantes. Como prática inteiramente humana, não entende a Educação como uma “experiência fria”, que reprime os sentimentos, emoções e sonhos dos seres envolvidos, e que nem por isso lhe falta o rigor científico em que se faz a “disciplina intelectual”. Segundo Freire (2005, p. 142), é falsa a separação entre seriedade docente e afetividade, tornando inimigas a alegria e a rigorosidade: “[...] Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também.”

Para Freire (2005) não é possível separar a relação de afetividade da cognoscibilidade e é fundamental ir além: é essencial ser uma pessoa docente aberta a querer bem às pessoas estudantes e à própria prática educativa, e às

3 Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), homem cisgênero, branco, educador popular e filósofo nordestino. Patrono da Educação Brasileira, influenciador do movimento da pedagogia crítica, um dos pensadores mais notáveis da história da pedagogia mundial, um dos brasileiros mais citados em trabalhos científicos e o mais homenageado com títulos de Doutor Honoris Causa pelo mundo (WIKIPEDIA, 2021).

vezes para isso é preciso ter muita coragem e vontade. Isso significa estabelecer um compromisso autêntico com estudantes:

[...] Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. [...] O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade (FREIRE, 2005, p. 141).

É no sentido do que aponta Trindade (2006) que concebemos uma definição de **experiências afetivas** como tudo aquilo que atravessa os corpos, as vivências, as memórias, as emoções, os sentimentos e os sonhos das pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, bem como os subprodutos dessa relação e afetividade: aprendizados, reconhecimentos, distúrbios, etc.

Também do que nos alerta *Jorge Larrosa Bondía* (2002), de que nem tudo é experiência (como a mera informação) e que a sociedade da informação, o trabalho como mercadoria, as faltas de silêncio e de memória e o tempo veloz são inimigos da experiência. Afirma que a experiência requer um gesto de interrupção, requer dar-nos tempo, e é aquilo que nos passa, como travessia e perigo: “[...] A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. [...]” (BONDÍA, 2002, p. 21)

Moacir Gadotti (2007) afirma que uma relação afetiva positiva entre professor e estudante facilita a aprendizagem, ao passo que experiências afetivas negativas estão associadas ao fracasso acadêmico. Para uma análise crítica do ensino-aprendizagem a partir dos dados e em diálogo com Freire (2005), sinalizamos que as experiências se fazem libertadoras quando pautadas na amorosidade, na alegria e na ética: “[...] a prática educativa é tudo isso: **afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança** ou, lamentavelmente, da permanência do hoje [...]” (2005, p. 143, grifo nosso).

### 1.1.2. Uma breve revisão de literatura sobre afetividade e processos educativos

A importância das experiências afetivas no processo de ensino-aprendizagem é evidenciada por diferentes estudos e discutida sob referenciais teóricos distintos. Uma pesquisa de estado da arte sobre o tema foi realizada, a partir das discussões na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso I no semestre de 2022/2, com os termos: “afetividade” e “paulo freire”, “afetividade” e “formação docente”, “afetividade” e “formação docente” e “ensino de física”, nos repositórios do *SciELO* e do *Google Scholar*; no portal Periódicos de Minas; em revistas como *Ciência e Educação*, *Ensaio e Ibero-Americana de Humanidades*, *Ciências e Educação*; e nos anais do Seminário Nacional de Ensino em Física. Resultando no aproveitamento de cerca de 15 trabalhos, desde uma dezena de resultados nos repositórios científicos até as centenas de resultados nos repositórios mais amplos. Além disso, buscamos indicações em cursos de formação de professores e com professoras e professores da graduação, que compartilharam conosco obras de autoras centrais para o trabalho, como Azoilda Trindade e bell hooks.

Por exemplo, em uma perspectiva integradora entre os campos afetivo, cognitivo e motor a partir da teoria de *Henri Wallon*, o estudo “*Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana*”, realizado numa escola privada de ensino básico do interior de São Paulo, obteve dados que demonstraram que a mediação docente estabelecida provoca sentimentos que influenciam a aprendizagem e alteram a relação de estudantes com os conteúdos abordados, e que influenciam até mesmo a compreensão que essas crianças e adolescentes estudantes têm sobre si mesmas (Elvira Cristina Martins TASSONI; Sérgio Antônio da Silva LEITE, 2013). Segundo Tassoni e Leite (2013, p. 270): “[...] Não se trata de esquecer os conteúdos, mas pensar num trabalho que passa pela qualidade da relação que se estabelece entre professor, aluno e conhecimento.”

Outro estudo, “*Representações sociais de professores sobre afetividade*”, que escolheu como público de pesquisa docentes em formação no curso de Licenciatura

em Pedagogia do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana-BA, atuantes em escolas públicas da região, afirma que em parte das Universidades brasileiras ainda não há um equilíbrio entre as dimensões da afetividade e da cognição e que as pessoas participantes reivindicaram a existência da dimensão afetiva nos programas de formação (Marinalva Lopes RIBEIRO; France JUTRAS, 2006).

Nessa pesquisa, as participantes foram solicitadas a escrever palavras referentes ao termo “afetividade”, gerando um universo de 249 citações, e por meio de triagens sucessivas observou-se um consenso em torno das palavras “amor” e “respeito” como melhores representantes da “afetividade” (RIBEIRO; JUTRAS, 2006). Dentre as conclusões do estudo, destacamos a afirmação de que

[...] a afetividade é importante para o ensino e para a aprendizagem na medida em que contribui para a criação de um clima de compreensão, de confiança, de respeito mútuo, de motivação e de amor que podem trazer benefícios para a aprendizagem escolar (RIBEIRO; JUTRAS, 2006, p. 43, grifo nosso).

No trabalho “*A afetividade na relação professor-aluno<sup>4</sup> e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário*”, que investiga as consequências da postura docente em sala de aula para uma “aprendizagem positiva” de estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade pública de Recife-PE, a partir da teoria walloniana e de entrevistas com professoras e estudantes, suas autoras afirmam que todas as pessoas envolvidas devem estar propensas a instaurar uma relação afetiva e que a postura tomada por ambas influenciará o processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, surgiu da fala de uma estudante o fato de que a preocupação da professora com um planejamento que instigasse o interesse da turma e a variabilidade de recursos utilizados por ela contribuiu para uma relação positiva entre estudantes e objeto de conhecimento (Renata da Silva VERAS; Sandra Patrícia Ataíde FERREIRA, 2010).

---

4 Já em nosso trabalho, utilizamos o termo “professor-estudante” e não “professor-aluno”, na tentativa de descaracterizar a imposição do gênero masculino para um público de estudantes que é diversificado. Por outro lado, mantém-se “professor” pois tratamos de um curso onde há apenas uma professora mulher e uma pessoa negra (homem cisgênero), caracterizando bem o caráter branco e heteronormativo do corpo docente e da formação oriundos do departamento de Física.

Foi possível evidenciar, a partir da fala de um professor entrevistado no referido estudo, uma constatação de que “*mesmo que não se queira*”, o autoritarismo “*sempre permeia a relação pedagógica*”, seja pelas obrigações do currículo ou pela necessária tentativa de “*controle*” da turma (VERAS; FERREIRA, 2010, p. 228, grifos das autoras). Então as conclusões do estudo afirmam:

[...] que tanto os professores quanto os alunos admitem que ao adotarem sentimentos de acolhimento e atenção no processo ensino-aprendizagem, bem como ao tomar decisões comprometidas com o desenvolvimento de todos, favorecendo a compreensão, aceitação e valorização do outro; possibilitam a promoção de uma experiência positiva da aprendizagem (VERAS; FERREIRA, 2010, p. 234).

Na perspectiva socio-cultural e materialista-dialética do pensamento de Lev Vigotski, as capacidades de pensar, falar e recordar estão sujeitas às “leis históricas” e ao contexto concreto em que vivemos. O pensamento vigotskiano rompe com a visão tradicional da Psicologia do século XX (Angel Pino SIRGADO, 2000, p. 70) e assim traz dinamismo também ao campo da Educação. Segundo Vigotski (1989, p. 57 *apud* SIRGADO, 2000, p. 67): “eu me relaciono comigo mesmo como as pessoas se relacionam comigo”.

“*A Afetividade na Relação Professor-Aluno: um Estudo de Caso voltado para o Ensino de Biologia*”, pesquisa construída em um paradigma subjetivista, discute a relação afetiva entre estudantes e professora de Biologia de uma escola pública de Vitória-ES. A autora fundamenta seu estudo lembrando que o predomínio da razão sobre a emoção surge com os filósofos da Grécia Antiga, que essa relação de separação influenciou historicamente as instituições escolares e que a ciência atual não separa as dimensões emocionais das cognitivas, **tratando cognição e afetividade de forma integrada** tanto na Psicologia quanto na Neurologia (Camila Silva CARPIM, 2014).

Segundo Carpim (2014), estudantes e professora deram muita importância à afetividade e isso influenciou não só a relação de estudantes com a Biologia, mas até mesmo a relação da própria professora com o seu trabalho docente. Ressaltando que a importância da escola vai além dos conteúdos, refletindo nas

interações sociais e concluindo que “é fundamental que professores e gestores escolares reconheçam e incorporem a questão da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, buscando, cada vez mais, uma escola solidária e voltada a atender as necessidades dos alunos” (CARPIM, 2014, p. 46, grifo nosso).

Na revisão integrativa “*Relação Professor–Aluno e Afetividade*”, realizada a partir dos dados da Biblioteca Digital de Tese e Dissertação (BDTD), no intervalo de 2015 a 2019, das 216 produções encontradas, com destaque na temática “relação professor-aluno”, apenas 13 desses trabalhos (6,19%) enfatizaram a importância da afetividade para o ensino-aprendizagem, sendo que apenas 1 tese de doutorado tratava da temática. As análises mostraram que **a afetividade não foi o foco das pesquisas mas foi citada em todas**, que enfatizaram mais os aspectos educacionais envolvidos e que houve uma queda no número de trabalhos nessa temática (Maria Anunciada Leão de SOUZA, Diógenes José Gusmão COUTINHO, 2020).

Esses estudos apontam que a afetividade é de grande importância para uma relação construtiva entre as pessoas docentes e estudantes e, conseqüentemente, para um processo de ensino-aprendizagem com qualidade nos diversos campos do conhecimento humano. Portanto, cremos nisso como um fato que aqui não precisa ser ratificado, mas exemplificado, com o objetivo de situar esta pesquisa.

## 2. A narrativa como estratégia de pesquisa

A Narrativa é uma abordagem de pesquisa, aqui associada ao paradigma de pesquisa qualitativo, a partir da qual as pessoas pesquisadoras e pesquisadas são as fontes de dados, que emanam das suas próprias experiências narradas. Permite o “[...] desvendar de elementos quase misteriosos [...]” (Maria Isabel da CUNHA, 1997, p. 189), ou traumáticos intencionalmente escondidos pela memória, e “[...] serve ao mesmo tempo, como procedimento de pesquisa e como alternativa de formação [...]” (CUNHA, 1997, p. 189).

Além disso, as narrativas não se constituem em fatos fiéis da realidade vivida pelas pessoas que as narram, mas “[...] são a sua representação da realidade e, como tal, estão preñes de significados e reinterpretações [...]” (CUNHA, 1997, p. 186, grifo nosso). É essa multiplicidade de representações possibilitada pela entrevista narrativa que potencializa as conclusões resultantes dos diálogos entre pessoas pesquisadas e autoras, considerando que a memória também influencia os fatos narrados e, portanto, a nossa compreensão construída acerca da realidade que envolve o objeto de pesquisa.

É por isso que, seguindo os ensinamentos de Maria Isabel da Cunha, buscamos entender “como se mostram” os fenômenos que analisamos – ao invés de dizermos que o que observamos é exatamente como o fenômeno se dá e que essa compreensão específica é a realidade em si.

Trabalhar com narrativas na pesquisa e/ou no ensino é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências, tanto das pessoas professoras/pesquisadoras quanto dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino. Exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós (CUNHA, 1997, p. 187, grifo nosso).

Para a interpretação e análise dos dados, apostamos no processo reconstrutivo e fenomenológico da Análise Textual Discursiva (ATD), abordagem de análise de

dados que transita entre as análises qualitativas de conteúdo e de discurso. A ATD inicia-se com a produção do *corpus* de pesquisa e a separação dos textos transcritos em diferentes unidades de significado, o chamado processo de *Unitarização*. Depois, com a organização por aproximação de sentidos, articulam-se os significados similares nos processos de *Categorização* inicial, intermediária e final. De todos esses processos, complexos e recursivos, de movimentos entre ordem e caos, por fim emanam os metatextos analíticos que compõem as análises e interpretações que são os frutos da pesquisa (Roque MORAES; Maria do Carmo GALIAZZI, 2006).

Concretizar uma análise textual [discursiva] é mergulhar no rio da linguagem, movimentar-se nele, assumir-se parte do meio. Por isso uma análise efetiva é contextualizada, o sujeito é parte do processo, sem possibilidade de objetividade e neutralidade do tipo positivista (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 123, grifo nosso).

Com similaridades envolvidas, a combinação entre ATD e pesquisa narrativa tem sido utilizada por diversos autores em pesquisas sobre a formação inicial e continuada de professores de ciências e as experiências discentes no processo de ensino-aprendizagem. Essa possibilita a “[...] análise de um fenômeno em que o pesquisador, ao mesmo tempo que amplia os sentidos sobre o objeto de estudo, compreende a si mesmo e se transforma no processo da pesquisa” (Junia Freguglia Machado GARCIA, Geide Rosa COELHO, 2022, p. 203, grifo nosso).

### **2.1. Procedimentos metodológicos**

Pretendemos responder às questões surgidas neste trabalho através de uma pesquisa qualitativa do tipo Narrativa; de uma complexa análise teórica dos temas e referenciais utilizados; da realização de uma entrevista piloto; da execução de três entrevistas narrativas com estudantes do curso de Licenciatura em Física, de acordo com os critérios abaixo descritos; da transcrição fiel e análise de seus relatos; da revisitação de escritos, anotações e memórias registrados em diários pessoais e em nosso memorial de formação (Maria Helena Menna Barreto ABRAHÃO, 2011) durante as disciplinas do curso, para uma escrita reflexiva, constituindo também uma

abordagem narrativa de história de vida; e da interpretação dos dados com a Análise Textual Discursiva para a construção de pontes entre as experiências vividas e as relatadas coletivamente.

O público da pesquisa são estudantes do curso de Licenciatura em Física da Ufes, *campus* Goiabeiras, que cursaram aproximadamente metade das disciplinas da grade curricular e é dado pelo interesse de participarem da pesquisa a partir da divulgação através das redes sociais de estudantes do curso. Essa opção objetiva encontrar-se com pessoas que conviveram com diferentes estudantes e professores das diferentes áreas e disciplinas do curso.

Outro critério de seleção de participantes foi a presença de pelo menos uma mulher, o que parte da intencionalidade de busca por paridade de gênero no público de pesquisa, já que se trata de uma pesquisa narrativa escrita por um homem branco e cisgênero de um curso masculinizado. Partimos da hipótese de que as pessoas não-brancas e/ou não-homens cisgêneros têm experiências afetivas diferentes das brancas e/ou homens cisgêneros durante a graduação, especialmente em um curso de física de uma historicamente elitizada e única universidade federal do estado.

Então, quais são as experiências afetivas de estudantes na relação professor-estudante no curso de Licenciatura em Física? Como a aprendizagem têm sido afetada pela relação professor-estudante? São estas as perguntas que inicialmente nos movem em busca por respostas para desafios que enfrentamos diariamente no curso.

Escolhemos a pesquisa narrativa porque planejamos contar a história de formação, num curso tão rígido como o de Licenciatura em Física da Ufes, com base em nossas vivências e memórias e em diálogo com colegas, promovendo assim uma possibilidade de reelaboração do passado e de enfrentamento de diversas situações vivenciadas, a partir do seu registro e estudo (ABRAHÃO, 2011). Também por

acreditar que este movimento contribui para uma “autoatualização” (bell hooks<sup>5</sup>, 2017, p. 28) das pessoas envolvidas no processo de formação docente, dessa forma, podendo trazer melhorias para o curso e para a formação de futuras pessoas professoras de Física do ensino básico.

O uso de narrativas se baseia em uma contraposição ao senso de que o modelo tradicional de entrevistas (semi) estruturadas com perguntas e respostas é capaz de obter experiências complexas e subjetivas das pessoas entrevistadas. Na entrevista narrativa, por exemplo, inicia-se com uma pergunta gerativa narrativa, ao mesmo tempo específica ao tema de estudo e abrangente o bastante para que as entrevistadas sintam-se estimuladas a narrar suas experiências de vida (Uwe FLICK, 2009).

A pergunta gerativa de narrativa é uma pergunta científica que se constitui como o cerne do levantamento de dados com as pessoas entrevistadas, pois é a partir dela que construímos um ambiente de “dupla descoberta” (CUNHA, 1997, p. 187) e um espaço seguro de escuta ativa para que contemos a história da nossa área de interesse como uma história consistente de todos eventos importantes, do início ao fim da graduação em Física (FLICK, 2009). A seguinte pergunta foi utilizada nas entrevistas:

Gostaria que você me contasse suas experiências afetivas na relação com professores durante o curso de Licenciatura em Física. A melhor maneira de fazer isso seria você nos contar os sentimentos com o curso, com as disciplinas, as relações estabelecidas com os professores e colegas de turma e como isso tem influenciado o seu desempenho acadêmico. Então você pode contar todas as coisas que aconteceram, uma após a outra, até o dia de hoje. Você pode levar o tempo que for preciso para isso, podendo também dar detalhes, pois tudo o que for importante para você nos interessa.

Uma narrativa caracteriza-se por três fases ou estágios: “como tudo começou”, “como as coisas se desenrolaram” e “o que aconteceu” (Harry HERMANNNS, 1995, p.

---

5 “bell hooks (1952-2021), pseudônimo de *Gloria Jean Watkins*, nasceu nos Estados Unidos [da América - EUA] [...] professora de inglês no *City College de Nova York*. Escreveu inúmeros livros [mais de trinta], entre os quais: *Thinking Critical Teaching: Practical Wisdom*” (hooks, 2017). “[...] Uma pensadora, professora, escritora e ativista negra norte-americana de grande importância” (Laura AIDAR, 2021).

83 *apud* FLICK, 2009, p. 164). Com base nesses trabalhos e com o intuito de orientar este e possíveis novos estudos em torno dessa perspectiva, desenvolvemos algumas orientações para a entrevista narrativa (Apêndice I).

É importante frisar que a entrevista narrativa produz uma quantidade expressiva de informações, muito maior do que em uma pesquisa objetiva quantitativa ou até mesmo do que uma entrevista qualitativa estruturada, por possibilitar maior proximidade entre pessoas entrevistadas e entrevistadoras, o que faz surgir narrações de questões pessoais e até de traumas; o que apenas a pesquisa narrativa é capaz de trazer à tona e é este o trunfo da entrevista narrativa que nos motiva à sua adoção como estratégia de pesquisa (e não apenas como um método). Nesse sentido, pesquisas mais robustas e com algum aporte financeiro seriam capazes de entrevistar um maior número de estudantes e compreender de maneira mais ampla se os apontamentos desse trabalho estão corretos em uma escala global do curso, o que pode e deve ser feito em pesquisas de mestrado e doutorado de nossa área.

Por outro lado, o número de pessoas entrevistadas não desqualifica os resultados e potenciais de nossas análises pois um conjunto de medidas foi adotado para garantir que as entrevistas realizadas (quatro, contando com a entrevista piloto) fossem representativas e bastantes para o objetivo deste Trabalho de Conclusão de Curso, que é compreender como se mostram as experiências afetivas no curso de Licenciatura em Física. Por não se tratar de uma pesquisa quantitativa, o que mais nos interessa não é a quantidade de pessoas, de horas ou de páginas envolvidas, mas sim a qualidade, a profundidade e a gravidade das experiências afetivas narradas. Nesse ponto, a riqueza de nossa pesquisa é imensa pois não foi possível, para a realidade de um TCC, conseguir abarcar todas as falas, narrações e problematizações levantadas apenas nessas quatro entrevistas – e com isso imaginamos o imenso esforço que seria necessário para a realização de entrevistas narrativas com uma amostra de, por exemplo, um quarto ou mais de estudantes do curso.

Destacamos, ainda, o cuidado ético relativo à voluntariedade e ao anonimato das pessoas participantes e das citadas nas entrevistas, assegurado por um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Apêndice II). Para isso, por se tratarem, em alguns casos, de sérias denúncias e diante do sentimento de medo gerado pela perseguição de discentes que buscam por penalizações dos responsáveis pelos casos, ocultamos os nomes das pessoas entrevistadas e das docentes diretamente citadas, utilizando nomes fictícios para nos referirmos às diferentes pessoas entrevistadas.

Como consequência, adotaremos a escolha das nomeações dessas pessoas de forma que não possam ser identificadas através de seu gênero e/ou raça, principalmente porque isso pode gerar constrangimentos e dificuldades para estudantes ainda matriculados no curso – mesmo que isso pudesse significar algum comprometimento da interpretação dos dados durante a leitura, essas características estarão subentendidas de acordo com o contexto do capítulo em que estão sendo apresentadas. Ademais, os trechos de fala gravados foram transcritos de maneira fidedigna, de modo que ocorrências de linguagem coloquial foram mantidas.

### 3. Compreensões emergentes em diálogo com as narrativas estudantis

Após a produção de 1 entrevista piloto e de 3 entrevistas narrativas, com duração total de 241 minutos e que geraram 66 páginas de transcrições, e da releitura de 41 folhas de nosso memorial de formação e de 5 diários pessoais, realizamos a Unitarização de um *corpus* de pesquisa consideravelmente grande e complexo de ser analisado. A partir de suas (re)leituras, o organizamos a partir de uma aproximação de sentidos, construindo categorizações intermediárias até a consolidação de uma Categorização final, cujos três elementos são discutidos nas seções a seguir: (i) Experiências afetivas em processos socializadores ao longo do curso de Licenciatura em Física, (ii) Experiências afetivas nas relações interpessoais e (iii) Experiências afetivas para a permanência ou expulsão<sup>6</sup> no curso e os processos de formação identitária docente.

#### 3.1. Experiências afetivas em processos socializadores ao longo do curso de licenciatura em física

Infelizmente, dentro do *corpus* de nossa pesquisa, a quantidade de referências às experiências afetivas ruins no decorrer do curso é imensamente maior do que às experiências boas. Cenário hipotético que foi confirmado pela pesquisa a partir de uma unanimidade no *corpus* e de narrativas como: “[...] no início [do curso] eu só tive experiências ruins. Todos os professores que eu tive foram horríveis [...]” (Pessoa Entrevistada GARÇA, grifo nosso). É nítido que estes são sentimentos de uma relação professor-estudante ruim:

[...] em seis anos de faculdade no curso de física e nas matérias de física e matemática, eu não tive nenhuma experiência afetiva [positiva], mesmo, com algum professor. [...] Não consegui criar vínculo com nenhum professor. Isso é muito pesado para mim (Pessoa Entrevistada EMA, 2023, grifo nosso).

Compreendemos que se há muitos relatos de situações afetivamente desagradáveis durante o curso – que também surgem cotidianamente em sala de aula durante as

---

6 Utilizamos o termo “expulsão” ao longo de todo texto, ao invés de “evasão” ou “fracasso”, pois acreditamos ser necessário dar visibilidade à responsabilidade coletiva em torno dessa temática – ao invés de apenas uma responsabilização individual dos corpos alijados.

discussões sobre educação nas disciplinas, nos corredores em conversas informais e até mesmo são relatadas por nossos professores, o que sinaliza que este não é um fenômeno recente – já é um sintoma que se mostra e mereceria atenção da comunidade acadêmica. Porém, em se tratando de um tema já conhecido, por vezes normalizado como algo natural ao curso de Física, muito comum e impune, é que se faz necessária a denúncia e o anúncio dos distúrbios de afetividade relatados.

Há narrativas de experiências em que professores “escolhem” estudantes que tiravam as notas mais altas e com essas pessoas mantinham uma “[...] relação de afetividade com alguns, né? Mas com outros não. [...] Só que são, tipo assim, 5 alunos numa turma de 60. [...]” (GARÇA, 2023) Outra narrativa reforça que “[...] você via mesmo como ele excluía a gente, né? [...]” (Pessoa Entrevistada JABUTI, 2023)

[...] Tanto que teve um professor que ele começava o semestre sabendo seu nome, entre aspas. E aí, à medida que você vai tirando notas baixas no curso, ele meio que vai esquecendo seu nome. Assim, ele finge que esquece seu nome durante um período porque você não tá sendo um bom aluno ali, né? Então é meio que uma punição, ser apagado por não saber, por não tirar uma nota boa numa prova, né? (GARÇA, 2023, grifo nosso)

Em diversos relatos surgem também apontamentos acerca das dificuldades para tirarmos dúvidas com professores, não pelo fato de estarem ou não disponíveis para além do horário da aula, mas principalmente por desconsiderarem as dúvidas de estudantes, algumas vezes ignorando e nem mesmo respondendo, o que gera um sentimento de estarmos “[...] sendo persistentemente silenciadas [...]” (EMA, 2023). Em alguns casos, recebemos respostas demasiadamente grosseiras e que contribuem para nossa expulsão do curso:

[...] Ele falou que eu era uma pessoa burra por estar perguntando aquilo. [...] Então foi um baque muito grande, assim. Aí, depois disso, eu me senti muito mal, eu comecei a chorar (GARÇA, 2023).

Outro problema narrado é que muitos professores não apresentam o programa de ensino da disciplina corretamente. Foi comum em nossa graduação a definição da metodologia e datas de avaliação das disciplinas meses após o início do semestre. Bem como não dialogam abertamente acerca dele com as turmas, estipulando a sua definição de maneira monocrática e hierárquica. Surge então, dos relatos, a reivindicação de uma participação efetiva na construção do programa ou plano de

ensino das disciplinas. (EMA, 2023) Para uma construção coletiva do programa, que possibilite, por exemplo, o diálogo sobre a forma e o prazo estabelecidos para as avaliações. O que pode contribuir para a melhoria da relação entre docente e discentes (VERAS; FERREIRA, 2010).

Vivenciamos um curso “[...] baseado em você fazer prova. Então [as disciplinas] são divididas em três provas e acabou. Se você não conseguir atingir a média nessas provas, você reprova na disciplina. [...]” (GARÇA, 2023, grifo nosso) Para complicar ainda mais, a falta de diálogo e de empatia implica em situações tais como o professor marcar, no domingo, via grupo de *Whatsapp*, uma prova teórica para o dia seguinte, na segunda-feira, justo em uma disciplina prática experimental. Ao invés disso, diversas estratégias de avaliação poderiam ser pensadas no escopo de experiências práticas de Física, como uma dinâmica de montagem e/ou de sua correção, seja por uma avaliação oral individual ou em grupo.

Caracterizamos esses como os **professores bomba de ansiedade**, que sempre avisam datas de provas, cancelamentos de aulas, términos de prazo para entregas de trabalhos, etc., apenas no dia anterior e quando os solicitamos dúvidas ou explicações por e-mail ou mensagens, muitas vezes nem nos respondem, como registramos diversas vezes em nosso memorial de formação durante as disciplinas.

É espantoso como o instrumento avaliativo “prova” virou um gatilho instantâneo para a ansiedade, nos colocando em um estado de nervosismo, tensão, auto cobrança, culpa e desânimo, já que o resultado esperado é sempre ruim e parece haver uma briga para demonstrar que “tirar 10” é impossível. “Essa necessidade de julgamento para atribuir uma nota ou conceito ao aluno acaba criando um distanciamento entre professor e aluno, fragilizando assim a relação [...]” (Willians Farias de SOUZA, 2023, pg. 13). O que parece não começar apenas no ensino superior, como registramos no texto “Escola”, escrito em 2019 em nosso memorial de formação durante uma de nossas monitorias no Programa de Iniciação à Docência (PIBID)

numa escola estadual pública de ensino médio em um dia de aplicação de simulado para exames nacionais:

As caras são as mesmas. Parece até eu quando vou às provas da faculdade. Caras de paisagem. De sono. De desespero, arrependimento ou culpa. O estranho silêncio que lá fora se ouve é a prova de que ela só tira a vitalidade do que é a escola.

O que são notas? Respostas bem feitas? Perto da realidade que é entender a vida, seus fenômenos e movimentos? O que se dá e aprende no cotidiano é muito mais amplo, imensurável. E não cabe numa folha de respostas.

Qual seu efeito? Medo, raiva, reprovações e evasão. Nada de auto avaliação e reflexão. Muito menos de injeção de ânimo e energia.

Aliás, quais são as perguntas essenciais para as quais temos resposta? São as perguntas velhas, moldadas pelo o que já foi “descoberto”.

Desvelando em nós uma crise ansiosa, é comum termos “apagões”, esquecendo da matéria que antes sabíamos, “travarmos” em questões difíceis e termos sentimentos ruins de vergonha, medo, raiva e vontade de desistir do curso. Raramente as provas nos acionam experiências afetivas boas, pois é muito difícil “fechar” as provas com a maioria dos professores: “[...] na segunda aula eu peguei o resultado da prova. Foi aquela bomba, né? E não consegui nem assistir aula. Fui embora. Peguei e fui embora.” (EMA, 2023, grifo nosso)

O TCC de Willians Farias de SOUZA (2023) buscou compreender como se mostram as práticas avaliativas no nosso curso de Licenciatura em Física, concluindo que os possíveis motivos para as contradições na avaliação da aprendizagem adotada pelos docentes são

[...] a busca de uma receita única de avaliação, a carga burocrática ao qual os professores são submetidos no exercício de suas profissões e o retorno por parte dos professores aos métodos avaliativos aos quais eles viveram durante sua vida acadêmica (SOUZA, 2023, p. 5).

Também aponta que essas contradições têm origem na formação docente, “[...] que o curso de licenciatura em física pode não estar destinando um tempo ou disciplinas suficientes para a discussão do tema [da avaliação] [...]” (SOUZA, 2023, p. 25) e que podemos estar praticando a “pedagogia do exame” (Cipriano Carlos LUCKESI, 1999

apud SOUZA, 2023, p. 11), nos preparando apenas para realizar provas, visto que essas são um meio mais rápido para os professores obterem as notas:

[...] Essa facilidade pode acarretar na perda de qualidade dos dados que serão recolhidos. O que foi apresentado pelo aluno na prova é o resultado de um aprendizado consistente ou de um treinamento mecânico para resolver um determinado tipo de problema? (SOUZA, 2023, p. 12, grifo nosso)

[...] Às vezes, não tem nem tempo de criar uma afetividade com o professor, porque o professor dá todas as aulas expositivas e você só faz uma prova. E aí no final você é um número. E esse número é isso e acabou (GARÇA, 2023, grifo nosso).

Ao questionarmos os professores no decorrer das disciplinas, seus métodos de ensino-aprendizagem e de avaliação, percebemos que esses são “impermeáveis” às críticas e à autoatualização, tão importante para a prática docente. Chegando ao ponto de que quando externalizamos ao professor a opinião da turma de que a prova não condizia com a forma e o conteúdo ensinados em sala, ele nos respondeu em tom de ameaça: “[...] você quer prestar uma queixa? Eu vou lá com você. [...]” (GARÇA, 2023) Escancarando o ambiente de impunidade e imutabilidade com o qual a maior parte de nossos professores já se conformaram. No entanto,

[...] A competência técnico-científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à produção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vão sendo desvalados. É preciso aprender a ser coerente. De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças (Edna Castro de OLIVEIRA, 2005, p. 10, grifo nosso).

Nas narrativas, estão presentes constatações de que o ensino, principalmente nas disciplinas de física e matemática, ocorrem de maneira rápida e “conteudista” (JABUTI, 2023). Há também a notável presença de uma diferença no tipo de afetividade em experiências entre as disciplinas pedagógicas e as “da física e matemática”. No entanto, isso não significa que são unânimes as boas experiências afetivas nas disciplinas pedagógicas, pelo contrário, como está apontado nitidamente em nossas experiências: também professores dos departamentos do Centro de Educação (CE) produzem experiências afetivas ruins em sala de aula.

Ao passo que nas disciplinas pedagógicas há de fato uma preocupação em formar pessoas educadoras, não há um direcionamento, uma orientação, sobre como podemos aplicar as ferramentas apresentadas dentro da realidade cotidiana da nossa área de atuação. Essa desconexão, entre as disciplinas de um mesmo currículo, é apontada como uma possível motivação para o desinteresse de estudantes de Licenciatura em Física pelas disciplinas pedagógicas. Pois

[...] falta o físico que tá falando sobre aquilo ali também. [...] talvez não ministrando a disciplina, mas ali fazendo um comentário, ou até mesmo lá no no Centro de Ciências Exatas. [...] Falta uma formação específica que te ajuda a casar mais com o que você quer. [...] em contrapartida, lá na área da física, tu tem um monte de gente que é da física, que entende um monte de coisa de física e tal, mas que não entende nada de educação. Aí você fica doido nesse momento, você fica "lá eu não entendo nada de educação e aqui ["na pedagogia"] eu entendo tudo". Como que eu junto isso tudo? (risos) (EMA, 2023, grifo nosso).

Por outro lado, como cantou Geraldo Vandré (1968), para não dizerem que não falamos das flores: as narrativas despertam muitas experiências boas das vivências de estudantes. Também houve, apesar de raros, relatos mais marcados por experiências boas do que ruins. Outras afirmam que experiências afetivas boas durante o curso ocorreram exclusivamente em turmas de disciplinas do CE.

[...] Se o passado foi ontem  
Amanhã o futuro virá  
Se eu for falar de tristeza

O meu tempo não dá (Zeca Pagodinho, 1986).

Apesar de as ruins serem mais numerosas, as experiências boas se mostram determinantes em incentivar o interesse, o engajamento e a continuidade no curso. Ocorrem pelas primeiras vezes especialmente nas “disciplinas da pedagogia”: “[...] ainda bem, porque se não tivesse tido no primeiro período, talvez no primeiro período, já tinha largado de uma vez [...]” (EMA, 2023), mas infelizmente em geral tardiamente ao longo do curso: “[...] e ele foi meu primeiro contato assim com um professor que era, que é muito legal e afetivo com os alunos, né? [...]” (GARÇA, 2023)

Em geral, observamos que as boas experiências em sala de aula emanam de práticas pedagógicas pautadas no diálogo crítico, na humanização e na visibilidade das pessoas estudantes, seus sentimentos e acontecimentos pessoais: “[...] Tanto que teve um dia que eu faltei a aula, ele [o professor] mandou mensagem "e aí, tá tudo bem? você faltou por quê? [...]” (GARÇA, 2023)

É interessante ressaltar que as experiências que tivemos em algumas disciplinas, como Psicologia da Educação, possuíram um caráter mais afetivamente positivo a partir da proposta pedagógica apresentada pela professora. Que contribuía para a construção de uma relação dialógica de entendimento afetivo, de proximidade e reconhecimento, de transparência e diversidade nos métodos avaliativos e de preocupação mútua com o ensino-aprendizagem.

Conforme avançamos na grade do curso, é possível termos mais experiências com as disciplinas voltadas para o ensino de física e as pedagógicas, então surgem mais discussões a respeito da Licenciatura e da Educação, para pensar em como as pessoas que serão nossas estudantes vão aprender os conteúdos dispostos nos currículos (JABUTI, 2023). Esses diálogos voltados para o ensino de física são apontados como melhores promotores da nossa formação docente do que aqueles que se desenrolam nas disciplinas específicas, por exemplo as de Cálculo.

Felizmente, boas práticas de professores dos núcleos “duros”, das disciplinas de matemática e física do currículo do curso, também são apontadas como representativas e afetivas. Especialmente no que se diz respeito a professores, que em disciplinas como Física I, são capazes de desenvolver estratégias de avaliação coerentes com suas aulas e de estabelecer uma relação de compartilhamento e de entendimento com as turmas:

[...] porque, por exemplo, qualquer outro aluno que ele via, tava nítido, tipo assim, você tava em dúvida, e ele perguntava na hora, sabe? Diferente do outro professor [...], que no caso corria com a matéria, quem pegou, pegou. Quem não pegou, é isso, né? Deixa de lado (JABUTI, 2023, grifo nosso).

Para nossa surpresa, as narrativas também apontam professores recorrentemente ditos como produtores de experiências afetivas ruins no curso, em episódios de aulas dinamizadas, a partir da instrumentalização de experimentos voltados para o ensino de física e com um “[...] pouquinho de afetividade [...]” (GARÇA, 2023). Demonstrando a contradição inerente à educação (FREIRE, 2022), que pode promover espaços de divergências e/ou de conciliações.

Além dessas, surgem narrações de possibilidades, em disciplinas da física e matemática, de abordagens que trabalhem a resolução de questões conceituais em sala de aula a partir de diálogos que relacionem os assuntos da física com os atuais da sociedade e que, dessa forma, isso “[...] gera menos frustração [em estudantes]. [...]” (EMA, 2023).

Também são relatadas situações positivas com professores substitutos da universidade, apesar do regime de contratação de precarização de direitos com o qual convivem. Podem ser inúmeras as motivações para que suas disciplinas sejam abordadas de maneira diferenciada da tradicionalmente executada por professores efetivos, sendo uma das hipóteses mais levantada o fator etário. Mas surge também uma narrativa, aparentemente mais coerente, de que “[...] Eles são tradicionais também, mas eles percebem mais que eles são educadores, e não pesquisadores naquele momento ali [da aula], pelo menos. [...] Isso facilita muito a nossa trajetória na disciplina.” (GARÇA, 2023, grifo nosso)

### **3.2. Experiências afetivas nas relações interpessoais**

[...] Talvez o dia de hoje não daria para poder falar todas [as experiências ruins] [...] (EMA, 2023).

Em geral, observamos que os distúrbios de afetividade relatados estão associados à falta de diálogo entre docente e discentes no decorrer das disciplinas e são inúmeras as situações narradas em que isso ocorre. Desde lamentações por relações distanciadas de muitos anos entre estudantes e professor, em que mesmo assim ele não sabe o nome daqueles, até outras em que é gerado um “[...]”

sentimento muito perturbador dentro da gente. Você fica pensando que às vezes não vale a pena ir lá para assistir aula da pessoa, porque eu vou chegar lá e a pessoa nem vai olhar pra mim direito.” (EMA, 2023, grifo nosso)

Diante da grande evasão que ocorre nos anos iniciais nos cursos de física (Patrick VIZZOTTO, 2021; Christina QUEIROZ, 2023), pensamos então que a falta de diálogo pode contribuir para essa expulsão, pois é nesse momento que estudamos as disciplinas basilares da matemática e da física e há o choque cultural e teórico entre o que foi aprendido no ensino médio público e o que é cobrado na universidade:

[...] [Diálogo com professor] É o que faz a gente ficar preso [imobilizado] dentro do curso, sabe? [...] Tipo, ter aquele pensamento de "ah, sei lá, de sair ou não continuar no curso." Ou ir aos poucos abandonando ou trancar. (JABUTI, 2023, grifo nosso).

Durante as disciplinas é um grande desafio o estabelecimento de um diálogo crítico efetivo, bem sabemos disso, visto que demanda comprometimento de todas as pessoas em sala de aula com o espaço educativo proposto, além de mais investimento em planejamento docente. No entanto, este espaço demanda reconhecimento de ambas partes, o que só pode ocorrer quando se há compartilhamento, o que dificilmente surgirá de uma relação de distanciamento:

[...] Ele falava e tava escrevendo no quadro aqui e nem olhava pra gente. Certamente isso influenciou muito para eu abandonar a disciplina. [...] Abandonei a disciplina. Não só essa disciplina, outra também, de matemática, que a dinâmica de aula era no mesmo sentido. Era um professor que ele parece que nem estava falando comigo [...] que nem estava conversando comigo às vezes (EMA, 2023, grifo nosso).

Situações como essas geram um sentimento de profundo desrespeito em estudantes e, em consequência, a desmotivação e a decisão por abandonar as disciplinas ou até mesmo o curso. Porque, além de todas as dificuldades enfrentadas fora da academia para conseguirmos graduar, “[...] Você tem que enfrentar essa realidade cruel [...] [em] que parece que você não existe mesmo, porque o professor nem olha para você. [...]” (EMA, 2023, grifo nosso)

Nossas narrativas também ressaltam a importância do diálogo e da conversa sobre as disciplinas, com professores e colegas de turma, para o aprimoramento do aprendizado durante as disciplinas. Para alguns estudantes, isso é uma peça fundamental no ensino-aprendizagem e os grupos de estudos estudantis são determinantes nas aprovações. Daí surge o questionamento: se a mediação do conhecimento é feita através da escuta e da fala e nem mesmo olhares são trocados em sala de aula, como seria possível estabelecer uma relação de compartilhamento de saberes? **Como é possível ouvir e compreender o objeto de conhecimento “transmitido” se as falas estão direcionadas “para as paredes” e não para as pessoas?**

Surgem dos relatos referências de boas práticas de professores – que não coincidentemente estão mais conectados em suas pesquisas ao campo do Ensino de Física – com aulas diversificadas, dinâmicas e adaptativas, que se utilizam de ferramentas lúdicas, em oposição às aulas meramente expositivas. Essas práticas sempre estão aliadas a posturas de diálogo que buscam ativamente sanar as dúvidas de estudantes: “[...] Se você tinha alguma dúvida específica, ele parava a aula para responder essa dúvida. Eu não vejo isso acontecendo muito assim com outros professores. [...]” (GARÇA, 2023)

Nesse sentido, o compartilhamento, o diálogo crítico, tanto aquele que ocorre na sala de aula de disciplinas do departamento de Física quanto pelos corredores e cantinas da universidade, é extremamente importante para a construção de uma relação professor-estudante sólida, sincera, real, mais próxima e afetivamente positiva – que por muitas vezes é inédita. Nos levando para um outro lugar dentro do processo formativo de professores: o de reconhecimento e busca por um ideário positivo de prática docente.

Também surgiram, nas narrativas, evidências da importância do diálogo na relação entre estudantes como “[...] uma das maiores motivações de eu ter me mantido no curso de Física. [...]” (EMA, 2023), pois é a partir desse diálogo discente que

podemos realizar estudos em grupos e discutir sobre as disciplinas para além das salas de aula. Além de nos inspirarmos em colegas finalistas e crermos que a graduação é uma possibilidade real para nós, mesmo diante de tantas barreiras, o que influencia diretamente nosso engajamento e desempenho acadêmico.

Apareceram evidências da dificuldade para o estabelecimento do diálogo crítico entre estudantes, com constatações da existência de “divisões” no corpo discente, que se dão entre colegas que vieram de escola pública e de particulares e/ou que divergem do caráter político intrínseco à educação. Assim como de relações sexistas, de homens contra mulheres, e de racismo, de pessoas estudantes brancas contra pretas. Constituindo uma relação de exclusão, “[...] vejo que o diálogo dentro do curso [...] não só de licenciatura, mas de física, é muito maior entre colegas brancos. [...]” (JABUTI, 2023) Vale ressaltar que 70,9% do corpo discente de Física no Brasil são homens enquanto apenas 29,1% são mulheres (VIZZOTTO, 2021).

Se por um lado, a relação entre discentes muitas vezes se torna positiva e potencializadora do desenvolvimento acadêmico, por outro lado, também pode se conformar como excludente, principalmente quando a dinâmica de não-diálogo, tradicional ao curso, é internalizada e passamos a desenvolver uma aversão ao relacionamento com colegas e também com docentes, mesmo que ambas pessoas estejam, em certos casos, dispostas a isso.

### 3.2.1. Experiências afetivas discriminatórias

[...] É muito pesado [falar sobre isso], essas narrativas trazem muitos sentimentos pra gente. Aí dá vontade de chorar, ai meu Deus do céu... é muita coisa... (EMA, 2023, grifo nosso).

A partir da consciência de que estamos, como pesquisador homem branco cisgênero, em uma posição racial de “[...] privilégio. [Pois] mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da brancura [...]” (Maria Aparecida Silva BENTO, 2002, p. 3) dentro da universidade e do curso. Em nosso caso muito

tardiamente, a “racialização” foi inicializada com discussões da disciplina optativa de Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) e essencial para a prática docente nas escolas públicas. Apesar das legislações federais, como a Lei 10.639/2003, que tornaram essas disciplinas obrigatórias, datarem de antes do nosso currículo (2008), apenas foram efetivadas como obrigatórias mais de uma década depois, a partir do currículo aprovado em 2018.

Ao descrever seu processo de mudança de escola após o fim do regime de *apartheid* nos Estados Unidos da América, de uma segregada para as escolas dessegregadas, *bell hooks* afirma:

Quando entramos em escolas brancas, racistas e dessegregadas, deixamos para trás um mundo onde os professores acreditavam que precisavam de um compromisso político para educar corretamente as crianças negras. De repente, passamos a ter aula com professores brancos cujas lições reforçavam os estereótipos racistas. Para as crianças negras, a educação já não tinha a ver com a prática da liberdade. Quando percebi isso, perdi o gosto pela escola. A sala de aula já não era um lugar de prazer ou de êxtase (hooks, 2017, grifo nosso).

O racismo demonstra-se institucionalmente na universidade a partir de um corpo docente e administrativo formado quase que exclusivamente de homens brancos e em um corpo discente majoritariamente branco, sendo que há poucos anos as pessoas pretas, pardas e indígenas puderam, com a criação de políticas afirmativas de acesso e permanência como a Lei nº 12.711/2012, adentrar as salas de aula universitárias como estudantes. É nítida a diferença quando pensamos entre a composição racial da universidade em 2012 e em 2023, com aparente melhoria na diversidade do corpo discente, mas mesmo assim o racismo continua sendo denunciado com frequência e inclusive em situações que envolvem professores do departamento de Física.

As políticas foram exitosas em colocar mais corpos de pessoas não-brancas na universidade, porém, essa universidade que é majoritária, ideológica, bibliográfica e culturalmente eurocêntrica e branca, não está preparada para receber e dialogar com esses estudantes que possuem vivências diferentes, o que pode gerar

distúrbios de afetividade gravíssimos, no caso, como o racismo e o reforço de estereótipos racistas:

[...] esse professor, no caso, cobrava muito mais desse meu colega e de mim [únicos pretos da turma] também, né? Porque justamente ele queria que a gente, sabe, se esforçasse muito mais que os outros alunos. Ele cobrava até demais, tipo, então era muito estranho. [...] [Era uma] cobrança excessiva, muito estresse, porque ele queria as coisas no tempo dele. Então isso acabava comprometendo, tipo, o ensino mesmo, sabe? [...] Com os outros colegas brancos a gente via um tratamento totalmente diferente. Ele respondia de maneira mais séria, séria no caso, em relação ao conteúdo. Respondia sem sarcasmo nenhum e de forma mais calma também [enquanto conosco, respondia com grosseria e sarcasmo]. Então, tipo, a gente via, no caso, um tratamento muito diferente [racista] (JABUTI, 2023, grifo nosso).

O que pode ser exemplificado por uma experiência similar de *bell hooks* na universidade, quando o tema da “diversidade cultural” passou a estar mais presente na pesquisa acadêmica e na composição do corpo discente:

Muitos professores não tinham estratégias para lidar com os antagonismos da sala de aula. Quando esse medo se juntou à recusa à mudança que caracterizava a atitude da velha guarda (composta predominantemente por homens brancos), ele abriu espaço para um recuo coletivo, motivado pela impotência.

De repente, professores que haviam levado a sério a questão do multiculturalismo e da diversidade cultural estavam voltando atrás, expressando dúvidas, votando para restaurar as tradições tendenciosas e proibindo mudanças no corpo docente e no currículo que fomentassem a presença e a perspectiva da diversidade (hooks, 2021, p. 47, grifo nosso).

Não deve ser difícil imaginarmos, até mesmo para nós pessoas brancas, que sermos vítimas de uma experiência afetiva tão ruim (criminosa e prevista no Código Penal) quanto o racismo pode influenciar diretamente para o abandono e a exclusão do curso, já que citamos diversas situações de distúrbios de afetividade nesse sentido. Nem de imaginarmos também que provavelmente muitas situações de racismo já ocorreram e seguiram impunes e sem denúncias.

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia (FREIRE, 2005, p. 36, grifo nosso).

Compreendendo a complexidade inerente à prática educativa, podemos imaginar o impacto de cenários em que discriminações de raça e gênero são combinadas na permanência ou na exclusão de estudantes. Dados da Prova Brasil 2015 mostram

uma diferença por gênero no desempenho no ensino básico, com um menor rendimento para as meninas nas áreas de matemática e ciências. Dados do Pisa sugerem que as disparidades de gênero por área são determinadas por um “[...] esforço concentrado de pais, professores, políticos e líderes para que meninos e meninas sejam capazes de contribuir para o crescimento dos seus países.” (Marina LOPES, Regiany SILVA, 2018) Que a sociedade tem se esforçado para garantir que as meninas não acessem determinadas carreiras que são “exclusivas” aos homens e para a manutenção das estruturas sociais do patriarcado.

Durante as entrevistas, enquanto homens brancos narram o vínculo com professores do ensino médio que os fizeram buscar a universidade, mulheres estudantes narram situações de desincentivo:

[...] E o engraçado é que esse processo de afetividades negativas começou muito antes, no meu ensino médio. Uma professora falou para mim que não seria bom fazer física [...] ela fez um semestre ou dois e desistiu [...] Então, o meu processo de achar que o curso não era para mim começou muito antes de eu entrar, né? (GARÇA, 2023, grifo nosso)

O que se mostra parte da realidade em que são os homens que estão mais presentes nas carreiras científicas, de engenharia e executivas, enquanto as mulheres estão nas da saúde, da educação e das ciências humanas. “[...] No Brasil, apesar das mulheres representarem mais de 60% dos concluintes de cursos de ensino superior, quando considerados os cursos de ciências, como engenharia, matemática e física, essa participação cai para 41%.” (LOPES, SILVA, 2018) Vale lembrar que há apenas uma professora mulher em todo o departamento de Física da Ufes, *campus* Goiabeiras.

A desigualdade de gênero se impõe a partir de professores que estabelecem relações completamente diferentes com homens do que com as mulheres; com o silenciamento de dúvidas, participações e falas de mulheres nas aulas; com “brincadeiras” e “piadas” sexistas (discriminatórias e criminosas) de professores capazes, por exemplo, de atribuir caráter sexual aos componentes utilizados em laboratórios de física, e da omissão de estudantes diante dessas situações:

[...] Vai desde piadas até a desumanização mesmo. De você não considerar que aquela é uma pessoa boa naquilo, porque ela é uma mulher. [...] por exemplo, o professor fazer uma pergunta e uma mulher responde e a resposta dela é totalmente ignorada. E aí um menino levanta a mão e responde a mesma coisa e o professor viabiliza a resposta dele (GARÇA, 2023, grifo nosso).

O resultado é um ambiente de invisibilidade, desumanização, violência e assédio. A estrutura machista e patriarcal de administração da universidade cria um ambiente de impunidade e de falta de enfrentamento à violência de gênero dentro dos cursos, impedindo o avanço das denúncias contra essas práticas:

[...] a gente só é vista quando acontece um assédio, porque você passa a não ser alguém que tem uma humanidade, passa a ser só um corpo, né? E aí esse corpo é sexualizado dentro do curso. E aí acontecem os casos de assédio [novamente] (GARÇA, 2023, grifo nosso).

As narrativas também apontam que uma superação do viés elitista, que existe no curso, traria ganhos para o processo de ensino-aprendizagem. Inferimos com isso que a manutenção desse elitismo é estabilizada pela estrutura de um corpo docente elitista, racista e machista: “[...] o curso de física, principalmente, não é feito para alguns tipos de corpos. Tanto que a gente pode ver isso no corpo docente.” (GARÇA, 2023)

Evidenciada pelo arquivamento de processos de denúncias, tanto à Ouvidoria da Ufes quanto aos colegiados de curso, que são passíveis de retaliações posteriores durante as disciplinas, e pelo silenciamento e não-exposição de agressores por parte da administração universitária, essa estrutura protege professores assediadores e impede um dimensionamento do real tamanho do problema - opção política esta que deveria ser a adotada pela Universidade nesses casos, a partir de pesquisas e estudos para o seu enfrentamento, ao invés da manutenção da impunidade.

Com isso, processos de exoneração de professores ou servidores, seja por crime de racismo, de transfobia ou de violência de gênero, são muito raros e morosos na Ufes, como pudemos acompanhar durante longos anos de atuação como representante discente nos Conselhos de Ensino, Pesquisa e Extensão e no

Universitário da Ufes e, conseqüentemente, durante o recebimento de diversas denúncias e pedidos de ajuda por estudantes.

As práticas discriminatórias não partem apenas dos professores, afirmam nossas narrativas. Acontecem com frequência também entre estudantes, tanto em casos graves de abusos durante as “calouradas” quanto cotidianamente, ao minimamente não nos incomodarmos e denunciarmos falas machistas em sala de aula, corroborando com “piadas” pensadas para transformar o curso em um ambiente hostil às mulheres.

Nas oportunidades pontuais em que tivemos disciplinas ministradas por mulheres, unicamente a presença delas como professoras não foi capaz de transformar a sala em um espaço seguro e participativo para as estudantes mulheres da turma. A professora falava bem, dinamizava a aula, que tinha participação de muitos estudantes, majoritariamente homens e brancos, que muitas vezes atrapalhavam as suas falas com interrupções constantes. Por isso, se mostra necessária uma mudança estrutural, com formações continuadas, debates, etc., e um aumento significativo do corpo docente não-homem cisgênero para a promoção de um espaço educacional mais respeitoso.

Nessa toada, houve narrativas em consonância com o que relatamos na Introdução (capítulo 1), acerca da inflexibilidade do formato dos trabalhos acadêmicos diante da apresentação do Amparo Legal a alguns professores. No caso narrado, mesmo diante de um estado de saúde mais grave, nenhum professor foi capaz de disponibilizar alternativas de avaliação para a participação do estudante, que continuou estudando por esforço individual (e com a ajuda de colegas estudantes) às custas da própria saúde e bem-estar:

[...] Você chegar de cadeira de rodas na sala de aula e o professor nem perguntar se você precisa de uma ajuda para alguma coisa. [...] E ele falou assim "Só pode sair da aula quando os experimentos forem finalizados. Espero que até nosso primeiro experimento você esteja bom novamente." Acabou. Só isso. Mais nada. (EMA, 2023, grifo nosso).

Nesse ambiente de desrespeito, algumas formas de existência sequer estão sendo percebidas por grande parte da comunidade acadêmica – como é o caso do prédio do curso (IC 1) que possui uma rampa acessível ao segundo andar cuja porta de entrada dificilmente é mantida aberta. Diante disso, as lutas por direitos têm se acirrado nos últimos anos na universidade, em especial de pessoas transgênero, de neuro divergentes e de pessoas com deficiência (PCDs).

[...] Eu tive que no outro dia mandar e-mail para ela, pedindo para ela poder pegar a sala de baixo. Aí ela pegou. [...] ainda quando eu cheguei na sala nesse dia [...] [ela falou] "Ah, e tem até cadeira" [de PCD] [...] Apontou a cadeira pra mim. Olha, que maravilha! Tô no terceiro andar, eu tive que subir um monte de escada e tem uma cadeira acessível. O prédio é inacessível, mas a cadeira é acessível (risos) (EMA, 2023).

### **3.3. Experiências afetivas para a permanência ou expulsão no curso e os processos de formações identitárias docentes**

[...] Porque se eu fosse levar em consideração as vivências da parte específica [da “física e matemática”] [...] Provavelmente eu teria ido embora já. Estou aqui por muita força mesmo (EMA, 2023, grifo nosso).

Ao decorrer das narrativas, por diversas vezes, as experiências afetivas boas e o diálogo entre professor e estudantes são pautados como essenciais promotores da permanência no curso. Apesar de apontarem estar mais concentrado nas experiências em “disciplinas pedagógicas”, há importantes relatos que colocam o diálogo com professores do departamento de Física, em especial acerca do ensino de física, igualmente como fortes influenciadores da permanência. Não apenas disso, mas também do engajamento, e de um diálogo crítico, de troca de saberes com o professor, sobre as matérias, as disciplinas, as possíveis orientações, os processos internos à Ufes, a política estatal de educação, a carreira profissional, etc.

O diálogo é colocado como fator de permanência e também de esperança “[...] de que há um caminho sim, diferente, para as matérias específicas de física e matemática, do que a gente está acostumado em viver. [...]” (EMA, 2023, grifo nosso) Ou seja, podendo o diálogo nas disciplinas “pedagógicas” promover mudanças nas disciplinas específicas do curso, retroalimentando um sistema de

ensino-aprendizagem que pode ser adaptativo e influenciado por novas referências de ensino, discutidas em disciplinas de diferentes departamentos.

Há narrativas que ressaltam a importância de termos as primeiras experiências afetivas positivas com professores como fator de melhor entendimento individual com o curso, de uma mudança de mentalidade, de incremento na dedicação nas disciplinas, de percepção de um aumento da visibilidade das problemáticas discentes e de uma melhoria na relação com professores com uma consequente melhoria no desempenho acadêmico. (GARÇA, 2023)

Ao sentirmos que as pessoas professoras estão em sala de aula aguardando pela nossa presença, expressando contentamento com isso, é gerado em nós um sentimento de compromisso com a disciplina e com a pessoa docente que a ministra, fazendo com que busquemos a todo custo não faltar às aulas dessas pessoas: “[...] Prova disso é que semestre passado eu não faltava aula de Cálculo I, cara! Porque eu gostava daquela professora, era legal, conversava e tal. [...]” (EMA, 2023, grifo nosso)

Ao passo que em situações opostas, de experiências afetivas ruins, esse vínculo de compromisso mútuo é rompido e umas das primeiras estratégias que utilizamos são o atraso e o afastamento das aulas, o que em grande medida ocasiona reprovação, abandono e exclusão:

[...] A título de comparação, em 2018 você via a turma no início ficando cheia, mas conforme o professor [que proporcionou experiências afetivas ruins] vai dando [aula], a disciplina vai esvaziando. Mas com o próprio [professor de Física I promotor de experiências afetivas boas] foi muito diferente, porque a turma em si foi, tipo, permanecendo até o final da disciplina mesmo, sabe? [...] (JABUTI, 2023)

O TCC de Lucas Eduardo Santa Rosa QUEIROZ (2023) investigou fatores que influenciam a permanência no curso de Licenciatura em Física da Ufes, *campus* Goiabeiras, considerando as realidades de liderança dos cursos de Física nas taxas

de evasão, de garantia de políticas afirmativas institucionais de permanência tardiamente na Ufes e de que muitas pessoas estudantes também necessitam trabalhar simultaneamente ao curso, que mesmo sendo de oferta obrigatória no período noturno possui muitas ofertas de disciplinas obrigatórias no período diurno.

A análise de dados apresentada possibilitou a estruturação de três eixos de fatores de influência para a permanência: “[...] estágios remunerados e assistência estudantil; suporte familiar; relações sociais.” (QUEIROZ, 2023, p. 36) O primeiro devido à complementação de renda financeira e à inserção de estudantes no futuro ambiente de trabalho docente; e o terceiro, nas relações discentes, a partir de uma integração acadêmica e geração do sentimento de pertencimento, e nas relações entre professores e estudantes, “[...] a importância da postura pedagógica dos docentes e a dificuldade no diálogo com a coordenação do curso.” (QUEIROZ, 2023, p. 6). Bem como “[...] um bom relacionamento e métodos e/ou abordagens que inspirem os(as) discentes [...]” (QUEIROZ, 2023, p. 37).

Por outro lado, é recorrente a citação de abusivas taxas de reprovação e altas taxas de expulsão já institucionalmente normalizadas no curso. Dados do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC), mostram que os cursos de Física possuem a maior taxa (72%) de desistência acumulada de 2012 a 2021. (Cristina QUEIROZ, 2023)

[...] Durante as aulas os professores falavam: "não, aqui você vai estudar, estudar, estudar e mesmo assim você vai ir mal nas provas". E eu acho que eu incorporei um pouco disso na minha mentalidade. E aí eu não conseguia ir bem nas provas. [...] porque eu achava que eu nunca ia conseguir alcançar o CR [coeficiente de rendimento] 7 [...] E esse mesmo professor falou que tinha alunos que não conseguiriam passar para as outras fases do curso e portanto eles iam desistir (GARÇA, 2023, grifo nosso).

Quando assimilamos, finalmente, que as dificuldades enfrentadas durante a graduação, em grande parte, não são de responsabilidade exclusivamente nossa, mas de uma estrutura de ensino racista, machista e elitista baseada na competição, na transferência de conteúdo, na avaliação majoritariamente por provas, em um sistema de ensino que normaliza as altas taxas de reprovação, abandono e

expulsão e num ambiente precário de cobrança pela produtividade do corpo docente, nos reorganizamos e a raiva e o ódio passam a ser mobilizadores de nossa formação:

[...] you vai pelas brechas no curso [...] suas relações com os professores são construídas na base do ódio. [...] Eu passei nas disciplinas porque eu sentia que eu precisava passar e porque eu sentia um pouco de raiva por não estar conseguindo. Então, eu falava para mim "Eu vou passar nessa disciplina porque eu preciso passar nela e porque eu tô com raiva dessa estrutura (GARÇA, 2023, grifo nosso).

Segundo Freire (2005, p. 40, grifo nosso), equivocou-se a educação que "[...] não reconhece na justa raiva, [...] que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador."

Tenho o direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para minha briga tal qual tenho o direito de amar, de expressar meu amor ao mundo [...] minha justa ira, se funda na minha revolta em face da negação do direito de "ser mais" inscrito na natureza dos seres humanos (FREIRE, 2005, p. 75).

As narrativas também sinalizam para uma dificuldade de formação da identidade docente causada pelo fato de que grande parte das disciplinas do currículo não estão familiarizadas com o contexto do ensino de física nas escolas. Nos colocando uma dúvida sobre se essa formação do núcleo "duro" das disciplinas de matemática e física básicas, atravessada por inúmeros fatores sociais, como descrevemos nas seções anteriores, realmente contribui para nossa carreira docente:

[...] A gente não vai estar inserido numa realidade de laboratório, lidando só com máquinas ali, com ferramentas de medição. A gente vai lidar com pessoas (EMA, 2023, grifo nosso).

Eu acho que a gente não é formado para ser professor. A gente é formado para fazer conta. A formação como professor vem no final do curso, quando você vai começar a fazer estágio ou já está trabalhando (GARÇA, 2023, grifo nosso).

Por outro lado, além de promotor da permanência, o contato com disciplinas que abordam o ensino de física e com estudantes nas salas de aula das escolas é apontado como essencial para a construção da carreira docente (JABUTI, GARÇA, EMA, 2023) e é proporcionado principalmente pelos Programas Integrado de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica (PRP) e pelos Estágios Obrigatórios e Não-obrigatórios. A partir desses espaços, percebemos na prática

como se “encaixam” os objetos de conhecimento no processo de ensino-aprendizagem de estudantes de escolas públicas, o que possibilita a reformulação de nossas ideias de práticas pedagógicas.

Convivendo com a prática cotidiana de professores atuantes na rede estadual de ensino médio, pudemos observar que cada profissional possui suas características de abordagem, que precisam ser respeitadas em sua diversidade, e isso contribui enormemente para a consolidação das nossas próprias. Enfrentamos grandes dificuldades para atuação em campo nas escolas durante a pandemia de *Covid-19*, o que nos demandou resiliência e novas abordagens de ensino remoto.

Durante o PRP de forma presencial, tivemos experiências afetivas positivas além da constituição de um grande espaço de trocas com o professor preceptor, visto que a sua abertura para a proposição de atividades coletivas potencializou as nossas práticas e atividades pedagógicas desenvolvidas com as turmas. Realizando, em 2023, o ensino de física com pilares no ensino por investigação (Anna Maria Pessoa de CARVALHO, 2013), na educação crítica (Demétrio DELIZOICOV, 1983; FREIRE, 2005) e na decolonialidade no ensino de Ciências (Nivaldo Aureliano LÉO NETO, 2018), experienciamos uma ação docente bem diferente do que é tradicional às formações na universidade e nas escolas do ensino médio, demonstrando na prática que novos caminhos do ensino de ciências são possíveis.

Em nossos relatórios narrativos e práticas docentes realizadas durante esses programas, ressaltamos a sua enorme importância para a nossa formação docente e que seria o ideal se todo o corpo discente de licenciatura, já no início do curso, com o PIBID, tivesse essa oportunidade de estar em uma sala de aula da rede pública estadual, o que só será possível quando os programas passarem a ter mais investimentos e atenção dentro da academia e por uma grande ampliação de vagas para bolsistas, preceptores e supervisores pelo MEC.

As narrativas também são unânimes quando indicam para uma fundamental “modernização” do corpo docente a partir de uma mudança epistemológica sobre o que é a formação ideal para um professor universitário formador de professores de física. Professores que “fugiram” do processo tradicional de formação (graduação, mestrado, doutorado, pós-doutorado e concurso consecutivos) e possuem um grande período de atuação em outros espaços de educação, do ensino básico e em especial com as escolas de ensino médio, além de maiores promotores de experiências afetivas positivas, são referências para uma formação docente crítica e voltada para o ensino de física nas escolas. (GARÇA, JABUTI, EMA, 2023)

#### **4. Conclusões e perspectivas futuras**

Acerca da pergunta gerativa de narrativa utilizada nas entrevistas, percebemos que os resultados alcançados a partir das respostas dadas se aproximaram bastante do que esperávamos com a pesquisa e cremos que isso foi resultado da realização de uma entrevista piloto, das readequações da pergunta gerativa e da realização de entrevista qualitativa e fenomenológica capaz de colher informações subjetivas das pessoas entrevistadas.

Se por um lado, a aparição de uma grande importância das relações discentes para o contexto de formação universitária, ocorrida logo na primeira entrevista realizada, fez surgir uma unidade de categoria inesperada. Por outro, a extensa narração de diversificadas experiências afetivas boas e ruins em uma complexa relação entre professores e estudantes, nos confirmou que ainda temos muito a buscar entender no campo de pesquisa da afetividade no ensino de física. Também porque poucos trabalhos robustos sobre o tema puderam ser encontrados nos repositórios acadêmicos clássicos.

O uso da Narrativa como estratégia de pesquisa foi capaz de suscitar respostas à pergunta do nosso objetivo inicial ao passo que contribuiu para uma melhor compreensão sobre como se mostram as interações entre afetividades, desempenho acadêmico e processo de ensino-aprendizagem no curso de Licenciatura em Física.

Uma das constatações mais evidentes do nosso estudo se mostrou a partir da recorrência do apontamento da centralidade do estabelecimento de um espaço de diálogo crítico, em sala de aula e nos “corredores”, para a existência de uma relação professor-estudante positiva e de qualidade, que possibilite a troca de ideias sobre as matérias, a vida, a natureza e a sociedade (FREIRE, 2005) e que promova o ensino-aprendizagem e a aplicação do ensino de física em nossas práticas docentes. Em oposição, a falta de diálogo é descrita como fator crucial para

dificuldades de ensino-aprendizagem nas disciplinas e até para o abandono e consequente expulsão do curso.

É a partir dessas narrativas que podemos reformular a inferência estabelecida por Gadotti (2007) para o nosso curso de Física, citada na seção 1.1.1, entre a “relação afetiva positiva e negativa” e a permanência, da seguinte forma: as experiências afetivas ruins estão associadas ao abandono de disciplinas e à exclusão do curso, enquanto as boas experiências estão relacionadas à melhora no desempenho acadêmico e à permanência no curso.

Já de maneira mais contraditória e imprevisível, surgem evidências de que, em meio a tantas experiências afetivas ruins que atrapalham a nossa vivência enquanto estudantes de licenciatura em Física, ao invés de apenas remoermos esse passado, também somos capazes em um imenso esforço pedagógico, de ressignificá-las para que nos ensinem a sermos boas pessoas professoras. Porém, sem naturalizá-las:

[...] [professores ruins] me ensinaram tudo que eu não deveria ser. E isso foi interessante demais para a minha formação, porque agora eu consigo olhar para uma sala de aula e entender que um aluno que está indo mal, ele está indo mal porque ele tem problemas na família dele, por exemplo, como eu já vi em sala [e não apenas por desinteresse na aula] (GARÇA, 2023, grifo nosso).

Não fomos capazes de responder à primeira hipótese surgida neste estudo (a de que as dificuldades na relação professor-estudante são um problema estrutural de todos cursos da Ufes), pois, apesar de surgirem relatos dessas ocorrências em outros cursos durante as entrevistas, este é um recorte de público (ver seção 2.1) e um objetivo muito mais amplo do que o almejado e adotado para o nosso trabalho (ver página 14). Porém, a pesquisa e análise desse cenário é possível de ser realizada já que estamos em uma instituição federal de ensino e pesquisa que detém os mecanismos necessários para a realização de um estudo desse porte, o que demandaria um esforço coletivo da comunidade acadêmica para buscar compreender as relações afetivas em todos seus espaços acadêmicos, para denunciar, reprimir e punir casos de discriminações e para promover ações efetivas

para as mudanças necessárias para garantia do respeito e da ética inerentes à educação.

Infelizmente, fomos capazes de confirmar a segunda hipótese surgida durante o trabalho, de que pessoas não-brancas e/ou não-homens cisgêneros têm experiências afetivas diferentes das brancas e/ou homens cisgêneros no curso, a partir do encontro com referências de ensino feminista e antirracista como Azoilda Trindade (2006) e *bell hooks* (2017) e de graves narrativas, surgidas no escopo das quatro entrevistas realizadas, que escancararam situações de racismo institucional, de violência de gênero e de capacitismo ao longo do curso, além das suas implicações na expulsão desses corpos da composição dos corpos docente e discente do curso de Física.

Lastimavelmente, um parcela dos cientistas, professores do Departamento de Física e pesquisadores da educação podem querer contrariar as constatações emergentes de nossa pesquisa, tanto por dificuldade de se compreender como peça chave e executante das situações discriminatórias citadas, ou seja, como seus responsáveis diretos ou indiretos; quanto por um não-reconhecimento das estratégias da pesquisa qualitativa, fenomenológica, narrativa, autobiográfica e baseada em entrevista não-estruturada como adequadas para a aplicação de um “método científico cartesiano”.

Nesse sentido, as interpretações que emanam de nossos registros pessoais em conjunto com os das entrevistas evidenciam que há problemas graves nos processos educacionais do curso e o fato de que todas pessoas entrevistadas relataram no mínimo uma situação grave de discriminação não nos obriga, diante do referencial teórico e metodológico adotado, a buscar narrativas que destaquem o inverso como forma de aplicar um exame de falso-verdadeiro em nossos dados (qual seja, com estudantes que tiveram mais experiências boas do que ruins, o que também deve ocorrer com estudantes do curso, como sinalizado em entrevista pela pessoa entrevistada GARÇA).

Configura nas narrativas como uma mudança que seria estrutural para a melhoria do desempenho acadêmico no curso e para o processo formativo identitário de professores de Física do ensino básico, a realização de formações continuadas acerca da afetividade e do respeito às diversidades e a promoção da presença de professores com formação na área da Educação a partir da realização de concursos que priorizem a entrada desses profissionais (e/ou que possuam a formação não-tradicional descrita na seção 3.3) nos departamentos de Física e Matemática, para lecionarem as matérias específicas do núcleo “duro”, como Física I e Termodinâmica, por exemplo:

[...] [contratar] Gente preparada para lidar com a educação e para trabalhar com a gente. E não pra trabalhar só com licenciatura, não. Para trabalhar com bacharel também. O bacharel é gente também. Todo mundo é gente, todo mundo é ser humano (EMA, 2023, grifo nosso).

Para incentivar o ingresso de mulheres estudantes, modificar a forma com que as disciplinas são ministradas e construir espaços de representatividade de raça e de gênero no curso. Além dessa medida, e principalmente, são requeridas ações afirmativas para o ingresso de pessoas pretas e de mais mulheres como professoras efetivas do departamento de Física. Para que assim haja uma formação de uma nova e diversa geração de professoras de Física do ensino básico que, em conjunto com suas escolas, incentivem as meninas e as pessoas negras a estudarem ciências, sabendo que, durante a sua formação, encontrarão um ambiente de estudos respeitoso e que garanta a sua permanência e graduação.

Deus é mãe

E todas as ciências femininas. [...] (Elza Soares, 2018)

Em complemento, acreditamos que muitas “portas” foram abertas com essa pesquisa, sem que tivéssemos condições e tempo para adentrá-las, e que a sua continuidade pode influenciar positivamente para a melhoria da formação de pessoas professoras no curso de Licenciatura em Física. Surge então dessas reflexões que uma das hipóteses a serem estudadas e aprofundadas é se o fato de poucas pessoas pretas, pardas e indígenas se formarem no curso está diretamente relacionado com as experiências afetivas ruins, em específico com situações

discriminatórias de racismo dentro e fora das salas de aula, por exemplo. Bem como a continuidade de pesquisas sobre o curso de Física nos campos: das dificuldades enfrentadas por docentes em uma realidade de produção de sobrecarga acadêmica, a partir de narrativas docentes; das relações pautadas no gênero e sexualidade; das relações entre discentes; das relações raciais; e dos programas de iniciação à docência (PIBID e PRP) e estágios.

Em diálogo com uma postura utópica que nos incentiva a acreditar na História como possibilidade (FREIRE, 2005), a partir desse trabalho, acreditamos que em curto prazo, no mínimo, é possível uma mudança de dinâmica nas aulas do curso de Física, com base na amorosidade, no respeito mútuo, no diálogo crítico e na ética docente. Para o futuro, sonhamos com uma formação docente que proporcione experiências afetivas totalmente positivas.

Esperançamos que esta pesquisa possa contribuir para o campo do Ensino de Física, para a formação das pessoas estudantes e docentes e das que terão acesso ao texto final, podendo trazer melhorias individuais e coletivas e servindo como justificativa para a construção de uma “Nova Educação” para a formação de professores de Física do ensino básico durante o curso de Licenciatura em Física na Ufes, que valorize a diversidade de nosso povo e que ajude a elaborar uma nova cidadania brasileira (Kabengele MUNANGA, 2009).

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, 2011. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8708/6353>>. Acesso em: 04 Fevereiro 2023.
- AIDAR, Laura. Biografia de bell hooks. Em: eBiografia. Disponível em: <[https://www.ebiografia.com/bell\\_hooks/](https://www.ebiografia.com/bell_hooks/)>. Acesso em: 30 Novembro de 2023.

BENTO, Maria Aparecida Silva. BRANQUEAMENTO E BRANQUITUDE NO BRASIL. Em: **Psicologia social do racismo** – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil / Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (Org.), Petrópolis-RJ: Vozes, 2002, pp. 25-58.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>>. Acesso em: 30 Novembro de 2023.

CARPIM, Camila Silva. **A Afetividade na Relação professor-aluno**: um Estudo de Caso voltado para o Ensino de Biologia. 2014. 62 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Departamento de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. O ensino de ciências e a proposição de seqüências de ensino investigativas. Em: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Org.) **Ensino de Ciências por Investigação**: condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, p. 1-20, 2013.

CUNHA, Maria Isabel da. CONTA-ME AGORA! as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1/2, p. 185-195, 1997.

DEUS há de ser. Intérprete: Elza Soares. Compositor: Elza Soares. Em: Deus é Mulher. Local: Deck, 2018.

DELIZOICOV, Demétrio. Ensino de Física e a concepção freiriana de educação. **Revista de Ensino de Física**, v. 5, n. 2, p. 85-98, 1983.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Fios de memórias... Sobre possibilidades de escritas de si e invenção de mundos... **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e75205, 2021. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602021000100214](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602021000100214)>. Acesso em: 04 Fevereiro 2023.

FLICK, Uwe. Narrativas. Em: \_\_\_\_\_. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artemed, 2009. 405 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa (1996). 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005. 148 p. ISBN 85-219-0243-3.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da solidariedade** / Paulo Freire, Ana Maria Araújo Freire, Walter Ferreira de Oliveira. 5. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2022. 142 p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 218p.

GADOTTI, Moacir. A vida como foco central da prática docente. Em: \_\_\_\_\_. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. 1. ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GARCIA, Junia Freguglia Machado; COELHO, Geide Rosa. Narrativa e Análise Textual Discursiva: Lições das experiências em pesquisas sobre formação docente na área de Ciências da Natureza. Em: COUTINHO, Francisco Ângelo. **Tendências de pesquisas para a Educação em Ciências** [livro eletrônico] / Francisco Ângelo Coutinho; Fábio Augusto Rodrigues e Silva; Luiz Gustavo Franco; Gabriel Menezes Viana (Org.). São Paulo: Editora Na Raiz, 2022.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade / bell hooks; Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. - 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LOPES, Marina; SILVA, Regiany. Igualdade de gênero nas carreiras demanda mudança em casa, na escola e na universidade. Inovações em Educação. Em: Porvir. 2018. Disponível em: <<https://porvir.org/igualdade-de-genero-nas-carreiras-demanda-mudanca-em-casa-na-escola-e-na-universidade/>>. Acesso em: 30 Novembro 2023.

LÉO NETO, Nivaldo Aureliano. A contextualização dos saberes para a descolonização de um ensino de Biologia que reconheça as identidades e diferenças. **Entreideias**, Salvador, v. 7, n. esp, p. 23-42, 2018.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação** [online], Bauru, v. 12, n. 1, pp. 117-128, 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009>>. Acesso em: 07 Outubro 2021. Epub 26 Maio 2009. ISSN 1980-850X.

MUNANGA, Kabengele. Relações Étnico-Raciais. Videoaula da disciplina de Introdução à Teoria Social e Relações Raciais. Educação para as Relações Étnico-Raciais, Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira - Núcleo de Estudos Afros da Universidade Federal Fluminense, 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7FxJOLf6HCA>>. Acesso em: 30 Novembro 2023.

OLIVEIRA, Edna Castro de. Prefácio. Em: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa (1996). 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005. p. 9-12. ISBN 85-219-0243-3.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente**: (r)existências de

gays afeminados, viados e bichas pretas na educação. 2017. 190 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

PEROTA, Maria Luiza Loures Rocha; CARVALHO, Isabel Cristina Louzada; BECCALLI, Angela Maria. **Normalização e apresentação de trabalhos científicos e acadêmicos** / Universidade Federal do Espírito Santo, Biblioteca Central. 2. ed. Vitória-ES: EDUFES, 2015. 92 p.

QUEIROZ, Christina. Crise nos programas de licenciatura. **Revista Pesquisa FAPESP**. 332 ed. Outubro, 2023. Disponível em: <<https://revistapesquisa.fapesp.br/crise-nos-programas-de-licenciatura/>>. Acesso em: 29 Novembro 2023.

QUEIROZ, Lucas Eduardo Santa Rosa. **Fatores que influenciam na permanência de estudantes de Licenciatura em Física da Universidade Federal do Espírito Santo**. 2023. 42 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Departamento de Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

RAMOS, Angela Maria Parreiras; BASTHI, Angélica; SILVA FILHO, Carlos Humberto; OLIVEIRA, Celia Regina Cristo de; XAVIER, Giovana; RIBEIRO, Janete Santos; BENTO, Marta Aparecida Muniz. Homenagens: Azoilda Loretto da Trindade - Afetos inscritos: Educação, Cuidado e Relações Raciais - O Legado de Zó. **Revista Aú**, v. 1, n. 01, 2016. p. 56-62. ISSN 2238-8494. Disponível em: <<https://publicacoes.degase.rj.gov.br/index.php/revistaau/issue/view/revista-au-vol-01-n-01-2016>>. Acesso em: 04 Fevereiro 2023.

REIS, Ione dos Santos. **Retratos Negros**: uma poética sobre pretitudes e representatividade. 2021. 108 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Centro de Artes, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

RIBEIRO, Marinalva Lopes; JUTRAS, France. Representações sociais de professores sobre afetividade. **Estudos de Psicologia** [online], Campinas, v. 23, n. 1, pp. 39-45, 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-166X2006000100005>>. Acesso em: 12 Agosto 2021. Epub 09 Out 2007. ISSN 1982-0275.

SE eu for falar de tristeza. Intérprete: Zeca Pagodinho. Compositor: Beto Gago e Zeca Pagodinho. Em: Zeca Pagodinho. Local: Som Livre, 1986.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade** [online], v. 21, n. 71, pp. 45-78, 2000. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200003>>. Acesso em: 12 Agosto 2021. Epub 24 Nov 2000. ISSN 1678-4626.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003.

SOUZA, Maria Anunciada Leão de; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. Relação Professor–Aluno e Afetividade: Uma Revisão Integrativa. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 5, 2020. p. 27252-27262. ISSN 2525-8761.

SOUZA, Willians Farias de. **Compreensão de Práticas Avaliativas em um curso de Licenciatura em Física**: experiências do vivido. 2023. 27 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Departamento de Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. **Educação**, v. 36, n. 2, p. 262-271, 2013. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/9584>>. Acesso em: 12 Agosto 2021.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Fragmentos de um discurso sobre afetividade. Em: A Cor da Cultura - **Saberes e fazeres**: Modos de Ver, v.1 / Ana Paula Brandão (Coord.) - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. 116p. ISBN 85-7484-355-5.

VERAS, Renata da Silva; FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. **Educar em Revista** [online], n. 38, pp. 219-235, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000300015>>. Acesso em: 16 Agosto 2021. Epub 03 Fev 2011. ISSN 1984-0411.

VIZZOTTO, Patrick Alves. Um panorama sobre as licenciaturas em Física do Brasil: Análise descritiva dos Microdados do Censo da Educação Superior do INEP. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 43, p. e20200376, 2021.

WIKIPEDIA. Paulo Freire. Em: Wikipédia, a enciclopédia livre. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Paulo\\_Freire](https://pt.wikipedia.org/wiki/Paulo_Freire)>. Acesso em: 18 Agosto 2021.

## **Apêndice I - Orientações internas para a entrevista narrativa**

### ***Preparação:***

Começar situando o quê e como é uma Pesquisa e Entrevista Narrativa para não haver desentendimentos, com explicação, em detalhes, dos objetivos e dos procedimentos durante a fase de recrutamento das pessoas entrevistadas e o início da entrevista (consultar as definições da Narrativa na página 21), situando também sobre as suas três fases (consultar página 24) e sobre os objetivos do trabalho (consultar página 14). Explicar a intenção da pesquisa com o termo “experiências afetivas” (páginas 14 a 16) e que a entrevista narrativa é mais um formato de conversa, de relato de vida autobiográfico, de entrevista qualitativa de estrutura e de experiências responsivas, para levar a uma teoria geral dos processos, do que de um questionário estruturado.

### ***Gravação:***

Realizar a leitura do TCLE e avisar que os nomes das pessoas envolvidas docentes ou discentes podem ser omitidos, caso isso deixe a pessoa entrevistada mais confortável, e que, mesmo que não sejam, estes serão alterados para fins de comunicação deste e de futuros trabalhos.

### **(I) Como tudo começou?**

**Pergunta Gerativa Narrativa:** Gostaria que você me contasse as suas experiências afetivas na relação com professores durante o curso de Licenciatura em Física. A melhor maneira de fazer isso seria você nos contar os sentimentos e afetações com o curso, com as disciplinas, as relações estabelecidas com os professores e colegas de turma e como isso tem influenciado o seu desempenho acadêmico. Então você pode contar todas as coisas que aconteceram, uma após a outra, até o dia de hoje. Você pode levar o tempo que for preciso para isso, podendo também dar detalhes, pois tudo o que for importante para você nos interessa.

**\* Postura entrevistadora – LEMBRAR de:**

- Não interromper as falas;
- Escuta ativa, com emissão de sinais de reforço (“hmmn”, “sim”, etc);
- Estimular que a pessoa entrevistada conte a história da área de interesse como uma história consistente de todos eventos importantes, do início ao fim;
- Oferecer um espaço seguro para que contem suas histórias (se necessário, por várias horas) e solicitar que assim o façam;
- O fim da história é indicado por uma "coda", por exemplo: "Eu acho que te contei a minha vida inteira".

**(II) Fase do Questionamento**, os fragmentos de narrativas que ainda não tenham sido conduzidos são reintroduzidos ou deve-se utilizar aqueles trechos que não tenham ficado nítidos com a adoção de outra pergunta narrativa:

- **Como as coisas se desenrolaram? O que aconteceu? Como isso aconteceu e por que isso aconteceu?**
- Você poderia me contar essa parte da história com um pouco mais de detalhes?
- Você disse antes que (...). Não entendi bem como ficou sua (...) depois disso. Por gentileza, poderia me contar essa parte da história com um pouco mais de detalhes?
- Por gentileza, se você tivesse que escolher uma experiência afetiva positiva que aconteceu na aula de (...), o que vem a sua mente?
- Por gentileza, se você pensar numa experiência afetiva positiva que aconteceu no curso, qual é a primeira que vem à sua mente? Poderia detalhá-la?
- Por gentileza, se você pensar numa experiência afetiva negativa que aconteceu no curso, qual é a primeira que vem à sua mente? Poderia detalhá-la?
- Por gentileza, você poderia relatar situações de experiências afetivas (positivas e/ou negativas) que influenciaram a sua vida acadêmica (sucesso e/ou fracasso)?
- Por gentileza, você poderia me contar sobre a sua relação com professores do curso?
- Por gentileza, você poderia relatar como foi o dia de ontem, e onde e quando e como o curso de Física fez parte dele?
- Por gentileza, você poderia contar quais foram as mudanças nas abordagens de ensino adotadas pelos professores das disciplinas durante o decorrer de sua graduação?

**(III) Fase de Equilíbrio**, número maior de perguntas abstratas cujo objetivo é a descrição e a argumentação:

- O que você acha que mudou na relação professor-estudante ao decorrer do seu curso?
- A partir das experiências que temos hoje, quais mudanças no ensino de física e na relação professor-estudante você visualiza que ficarão para um futuro próximo no curso de Licenciatura em Física? Quais as utopias e os sonhos?

## **Apêndice II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

Você está sendo convidada para participar, como pessoa voluntária, em uma pesquisa educacional sob o título “Narrativas discentes a respeito das Experiências Afetivas em um curso de Licenciatura em Física”.

Nessa pesquisa, buscamos compreender as experiências afetivas, a partir de narrativas estudantis, na relação entre estudantes e professores, seus afetos e ensino-aprendizagem, durante o curso de graduação em Licenciatura em Física. Dessa forma, o procedimento de produção de dados dessa pesquisa centra-se nas narrativas (orais e escritas) de licenciandas/os, entendendo-as como método poderoso de investigação em educação.

Se você concordar em participar da pesquisa, posso lhe garantir que: (i) adotaremos procedimentos de análise para preservar a sua identidade e resguardar a sua privacidade e (ii) ao divulgarmos os resultados do estudo adotaremos procedimentos que impeçam sua identificação.

Os benefícios de sua participação na pesquisa serão diretos, na medida em que compreendemos que pessoas professoras e futuras professoras, ao narrarem as suas experiências durante a formação, produzem espaços-tempos propícios para o desenvolvimento acadêmico e profissional das envolvidas. Por outro lado, compreendemos o fato de que algumas pessoas têm mais dificuldade com a narração do que outras (por timidez, por medo ou traumas de expor suas histórias com outras, etc.), o que pode gerar constrangimentos ao longo do processo de coleta de dados e que pretendemos evitar a todo custo, construindo um espaço seguro, respeitoso e alegre no qual as pessoas participantes sintam-se convidadas a falar mas sem ultrapassar seus limites pessoais, emocionais, etc.

Destacamos que você poderá retirar esse consentimento a qualquer momento que assim o desejar, sem que isso lhe traga qualquer sanção. Em caso de dúvida sobre a adequação dos procedimentos que estamos usando, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal do Espírito Santo na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação do Campus Universitário de Goiabeiras na avenida Fernando Ferrari, s/n, Vitória - ES, 29060-970. Você também pode entrar em contato com o Comitê de Ética pelo telefone (27) 4009-7840 ou pelo endereço eletrônico: [cep.goiabeiras@gmail.com](mailto:cep.goiabeiras@gmail.com). O Comitê de Ética em Pesquisa é formado por um grupo de pessoas com conhecimentos científicos e tem por missão realizar a revisão ética inicial e continuada das pesquisas, visando garantir a segurança e proteger seus direitos das pessoas envolvidas nos estudos.

Os dados brutos originados a partir das narrativas de participantes serão arquivados e armazenados pelo pesquisador responsável por esse projeto de pesquisa, Hudson Lopes Ribeiro de Souza. Os conhecimentos resultantes deste estudo serão divulgados em revistas especializadas, em congressos e simpósios sobre pesquisas

educacionais, trabalhos de conclusão de curso, pesquisas de iniciação científica e em dissertações de mestrado. Abaixo estão os dados relativos a este projeto e a assinatura será registrada mediante arquivo de áudio gravado com sua permissão, caso concorde em participar voluntariamente dessa pesquisa.

**Título do projeto:** Narrativas discentes a respeito das Experiências Afetivas em um curso de Licenciatura em Física

**Pesquisador responsável:** Prof. Dr. Geide Rosa Coelho (Orientador)

Instituição: UFES - Centro de Educação

Telefone para contato: (27) 4009-2543 / (27) 99779-9422

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória-ES, CEP 29075-910, Universidade Federal do Espírito Santo

**Objetivo do estudo:** compreender como se mostram as experiências afetivas na relação entre estudantes e professores durante o curso de graduação em Licenciatura em Física, a partir de narrativas estudantis.

---

Assinatura do Pesquisador Responsável  
Prof Dr. Geide Rosa Coelho  
E-mail: geidecoelho@gmail.com  
Telefone: (27) 4009-25-43  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Centro de Educação  
Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras  
Vitória - ES - CEP 29075-910

Vitória, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

Nome por extenso:

---

Assinatura:

---