

A dimensão afetiva na formação docente: uma análise do PPC da licenciatura em matemática da UESB

Gabriele Silva Carneiro Batista¹ Daniele dos Santos Silva²
Tania Cristina Rocha Silva Gusmão³

Resumo

Contexto: A formação inicial de professores de Matemática no Ensino Superior tem evidenciado tensões entre as dimensões cognitivas e afetivas da aprendizagem, sendo esta última frequentemente pouco explicitada nos documentos curriculares. Nesse contexto, coloca-se a questão de como a dimensão afetiva é concebida, explicitada ou silenciada nos Projetos Pedagógicos dos cursos de formação docente. **Objetivo:** Analisar como a dimensão afetiva é concebida, explicitada ou silenciada no Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática da UESB, investigando como aspectos relacionados às emoções, valores, atitudes e relações interpessoais são incorporados na formação inicial de professores. **Justificativa:** O estudo fundamenta-se na premissa de que o ensino e a aprendizagem da Matemática não se limitam ao domínio cognitivo, sendo fortemente influenciados por aspectos afetivos, o que reforça a necessidade de uma formação docente integral. **Metodologia:** Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza documental, baseada na análise de excertos do Projeto Pedagógico do Curso, incluindo objetivos, concepções formativas, metodologias, perfil do egresso, processos de avaliação e programas de disciplinas pedagógicas. A análise foi orientada por eixos que permitiram identificar a presença explícita, implícita ou ausente da dimensão afetiva no currículo. **Resultados:** Os resultados evidenciam que a afetividade aparece de forma implícita e transversal, especialmente em princípios como formação integral, inclusão e ética. Destaca-se na avaliação formativa e nas práticas supervisionadas, nas quais emergem práticas baseadas no diálogo, na escuta e no apoio ao estudante. Contudo, não é explicitada como eixo formativo ou competência no perfil do egresso. **Reflexões Gerais:** Ressalta-se a necessidade de reconhecer a afetividade como elemento estruturante do ensino, superando abordagens exclusivamente técnicas. **Prospectiva:** Sugerem-se estudos em outros cursos de formação e pesquisas empíricas que analisem sua manifestação nas práticas pedagógicas. **Palavras-chave:** Formação de professores, Educação Matemática, Dimensão afetiva, Projeto Pedagógico do Curso, Currículo.

The affective dimension in teacher education: an analysis of the pedagogical course project of the mathematics teacher education program at UESB

Abstract

Context: Initial teacher education in Mathematics in Higher Education has revealed tensions between the cognitive and affective dimensions of learning, with the latter often being insufficiently explicit in curricular documents. In this context, the question arises of how the affective dimension is conceived, made explicit, or silenced in the Pedagogical Projects of teacher education programs. **Objective:** To analyze how the affective dimension is conceived, made explicit, or silenced in the Pedagogical Project of the Mathematics teacher education program at UESB, investigating how aspects related to emotions, values, attitudes, and interpersonal relationships are incorporated into initial teacher education. **Justification:** The study is based on the premise that the teaching and learning of Mathematics are not limited to the cognitive domain, but are strongly influenced by affective aspects, which reinforces the need for comprehensive teacher education. **Methodology:**

¹ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. E-mail: gabriele1977@hotmail.com

² Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Pinheiro, Maranhão, Brasil. E-mail: daniel.silva@ufma.br

³ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. E-mail: professorataniagusmao@gmail.com

This is a qualitative documentary research, based on the analysis of excerpts from the Pedagogical Course Project, including objectives, educational conceptions, methodologies, graduate profile, assessment processes, and syllabi of pedagogical disciplines. The analysis was guided by axes that made it possible to identify the explicit, implicit, or absent presence of the affective dimension in the curriculum. **Results:** The results show that affectivity appears implicitly and transversally, especially in principles such as comprehensive education, inclusion, and ethics. It stands out in formative assessment and supervised practices, in which practices based on dialogue, listening, and student support emerge. However, it is not explicitly presented as a formative axis or competence in the graduate profile. **General Reflections:** The need to recognize affectivity as a structuring element of teaching is emphasized, going beyond exclusively technical approaches. **Prospective:** Studies are suggested in other teacher education programs, as well as empirical research that analyzes its manifestation in pedagogical practices.

Keywords: Teacher education, Mathematics Education, Affective dimension, Pedagogical Course Project, Curriculum.

La dimensión afectiva en la formación del profesorado: un análisis del proyecto curricular del grado en matemáticas de la UESB

Resumen

Contexto: La formación inicial de profesores de Matemáticas en la Educación Superior ha evidenciado tensiones entre las dimensiones cognitivas y afectivas del aprendizaje, siendo esta última frecuentemente poco explicitada en los documentos curriculares. En este contexto, se plantea la cuestión de cómo la dimensión afectiva es concebida, explicitada o silenciada en los Proyectos Pedagógicos de los cursos de formación docente. **Objetivo:** Analizar cómo se concibe, explicita o silencia la dimensión afectiva en el Proyecto Pedagógico del Grado en Matemáticas de la UESB, investigando cómo se incorporan aspectos relacionados con emociones, valores, actitudes y relaciones interpersonales en la formación inicial del profesorado. **Justificación:** El estudio se fundamenta en la premisa de que el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas no se limitan al ámbito cognitivo, sino que están profundamente influenciados por aspectos afectivos, lo que refuerza la necesidad de una formación docente integral. **Metodología:** Se trata de una investigación cualitativa de carácter documental, basada en el análisis de extractos del Proyecto Pedagógico del Curso, incluyendo objetivos, concepciones formativas, metodologías, perfil del egresado, procesos de evaluación y programas de disciplinas pedagógicas. El análisis se orientó por ejes que permitieron identificar la presencia explícita, implícita o ausente de la dimensión afectiva en el currículo. **Resultados:** Los resultados evidencian que la afectividad aparece de forma implícita y transversal, especialmente en principios como formación integral, inclusión y ética. Se destaca en la evaluación formativa y en las prácticas supervisadas, donde emergen prácticas basadas en el diálogo, la escucha y el apoyo al estudiante. Sin embargo, no se explicita como eje formativo o competencia en el perfil del egresado. **Reflexiones Generales:** Se resalta la necesidad de reconocer la afectividad como elemento estructurador de la enseñanza, superando enfoques exclusivamente técnicos. **Prospectiva:** Se sugieren estudios en otros cursos y pesquisas empíricas que analicen su manifestación en prácticas pedagógicas. **Palabras clave:** Formación docente, Didáctica de las Matemáticas, Dimensión afectiva, Proyecto Pedagógico del Curso, Currículo.

1. INTRODUÇÃO

Historicamente, a Matemática tem sido social e culturalmente representada como um campo do conhecimento marcado pela abstração extrema, neutralidade emocional e rigor formal, atributos que, embora fundamentais à sua estrutura epistemológica, contribuíram para consolidar a percepção de um saber frio e distante das experiências humanas (D'Ambrósio, 2001; Skovsmose, 2014). Essa imagem não se construiu de forma natural, mas resulta de processos históricos ligados à institucionalização da Matemática escolar, à ênfase

em procedimentos técnicos e à valorização de respostas corretas em detrimento dos processos de significação e do envolvimento subjetivo dos sujeitos.

Assim, analisar como a dimensão afetiva se manifesta na formação inicial de professores de Matemática constitui uma necessidade teórica e formativa, uma vez que os afetos desempenham papel central nas relações que os sujeitos estabelecem com o conhecimento matemático e com o ensino dessa disciplina. Conforme destaca (Chacón, 2003, p. 26), “as crenças, atitudes e emoções dos sujeitos em relação à matemática influenciam significativamente a forma como eles aprendem, ensinam e se posicionam diante dessa área do conhecimento”, evidenciando que a aprendizagem e o ensino da matemática não podem ser compreendidos apenas a partir de aspectos cognitivos. Dessa forma, a dimensão afetiva assume caráter estruturante na constituição da identidade docente e nas práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da formação inicial.

Diante da complexidade que envolve os processos formativos docentes, este estudo delimita como foco a análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Vitória da Conquista. A escolha do PPC como corpus de análise justifica-se por se tratar de um documento orientador que expressa concepções de formação, princípios pedagógicos, objetivos, organização curricular e pressupostos teóricos que fundamentam o curso (Passos & Veiga, 2003; Pimenta & Anastasiou, 2014).

O objetivo desta análise é: Analisar como a dimensão afetiva é concebida, explicitada ou silenciada no PPC da Licenciatura em Matemática da UESB, investigando de que modo aspectos relacionados a emoções, valores, atitudes e relações interpessoais são incorporados à formação inicial de professores. Verificando de que modo os aspectos afetivos são explicitados, concebidos e integrados às propostas formativas. Pretende-se investigar como o PPC incorpora elementos relacionados a valores, atitudes, emoções, relações interpessoais e formação humana, bem como identificar se tais aspectos aparecem de forma central, transversal ou periférica na organização curricular, nos princípios pedagógicos e nos objetivos formativos dos cursos.

A análise proposta fundamenta-se em trechos gerais do PPC do mencionado curso, considerando especialmente as concepções educacionais, os objetivos do curso, as metodologias de ensino, o perfil do egresso e os processos avaliativos descritos no documento. Esses elementos foram selecionados por expressarem as intencionalidades formativas institucionais e por explicitarem, de modo mais amplo, as concepções de docência e de formação de professores que orientam a organização curricular.

Além disso, a investigação contempla a análise das ementas das disciplinas pedagógicas, por compreender que tais componentes curriculares constituem espaços privilegiados para a materialização das concepções expressas no PPC, especialmente no que se

refere à articulação entre saberes pedagógicos, práticas formativas e a dimensão afetiva. As ementas permitem identificar como aspectos relacionados a valores, atitudes, relações interpessoais, formação humana e mediação pedagógica são incorporados ou não, às propostas de ensino das disciplinas.

Assim, ao provocar reflexões sobre a dimensão afetiva no currículo, este estudo busca contribuir para a construção de propostas formativas mais humanizadas, que compreendam à docência como uma prática marcada por relações humanas complexas e intencionais. Como destaca (Charlot, 2000), p. 61, “ensinar é sempre um ato relacional”, o que implica reconhecer que formar professores é, acima de tudo, formar pessoas que irão formar outras pessoas, em um processo contínuo de construção de sentidos, saberes e identidades profissionais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste tópico apresenta-se a fundamentação teórica do estudo, elaborada a partir de uma investigação sistemática da literatura sobre as temáticas da dimensão afetiva, da formação docente, do PPC como documento orientador da formação e das disciplinas pedagógicas como espaços potenciais para a promoção da afetividade. Esse referencial teórico orienta as análises e os debates desenvolvidos ao longo da pesquisa, oferecendo subsídios conceituais e analíticos para a compreensão do objeto de estudo.

2.1 A Dimensão Afetiva na Educação Matemática

A Educação Matemática contemporânea reconhece que os processos de ensino e aprendizagem extrapolam a dimensão cognitiva, sendo atravessados por aspectos afetivos que influenciam a relação dos sujeitos com o conhecimento matemático. Emoções, crenças, atitudes e percepções de competência configuram-se como elementos estruturantes da aprendizagem e da prática docente, demandando uma compreensão integrada entre cognição e afetividade.

No cenário internacional, (McLeod, 1992) foi pioneiro ao sistematizar o domínio afetivo na Educação Matemática, compreendendo-o como um conjunto de crenças, atitudes e emoções relacionadas à Matemática e ao seu ensino, as quais interferem diretamente na interpretação das situações matemáticas e no engajamento dos estudantes. Essa compreensão é aprofundada por Chacón, (2003); Gusmão *et al.* (2019) ao destacar que as experiências emocionais vivenciadas ao longo da escolarização moldam a relação do sujeito com a Matemática, podendo favorecer ou bloquear a aprendizagem.

No contexto brasileiro Fiorentini (2005) aponta que a relação dos estudantes com a Matemática é historicamente construída a partir de práticas pedagógicas, discursos escolares e vivências afetivas em sala de aula. Nessa perspectiva, ensinar Matemática implica

considerar o estudante como um sujeito integral, cujas emoções, expectativas e crenças influenciam a atribuição de sentido ao conhecimento matemático, tornando indissociáveis as dimensões cognitivas, humanas e sociais do processo educativo.

A dimensão afetiva também se relaciona à autoestima acadêmica e à percepção de competência em Matemática. (Matos, 2008), ressalta que sentimentos de incapacidade tendem a gerar insegurança, evasão e resistência à aprendizagem, enquanto experiências afetivas positivas fortalecem a confiança, a autonomia intelectual e o engajamento dos estudantes em situações de aprendizagem matemática.

No campo da formação inicial de professores, (M. M. Nunes *et al.*, 2023) enfatiza que a afetividade ocupa papel central na constituição da identidade docente, sendo influenciada pelas experiências vividas na licenciatura. Ao estudarmos a formação docente no contexto de grupo, observa-se que a unidade afeto-cognição permite compreender os sinais internos gerados pelos acontecimentos vividos pelo sujeito em atividade (Lopes *et al.*, 2025). Essa compreensão reforça a inseparabilidade entre cognição e afetividade, em consonância com a perspectiva histórico-cultural. Para (Vigotski, 2001, p. 16), “quem separa o pensamento do afeto nega, de antemão, a possibilidade de explicar as causas do pensamento”.

A formação inicial de professores de Matemática tem sido historicamente marcada pela centralidade nos conteúdos específicos e no domínio de procedimentos técnicos, o que contribui para a secundarização das dimensões humanas da docência. Tal perspectiva, de caráter técnico-instrumental, tende a reduzir o ensino a um processo essencialmente cognitivo, desconsiderando que “é essencial considerar os fatores afetivos dos estudantes e professores, pois emoções, atitudes e crenças influenciam a aprendizagem” (Silva, Gusmão, Souza, & Lando, 2025), p. 13). Nesse contexto, compreende-se que o afeto abrange uma variedade de experiências, incluindo emoções e preferências, constituindo-se como dimensão inerente à prática educativa (Gusmão, 2009).

Nunes *et al.* (2023) observa que, nos currículos de licenciatura em Matemática, a afetividade raramente aparece como objeto explícito de estudo ou como eixo estruturante da formação, permanecendo, em geral, diluída em discursos genéricos sobre prática pedagógica. Segundo a autora, “a ausência de uma abordagem sistemática da dimensão afetiva na formação inicial fragiliza a preparação dos futuros professores para lidar com as complexas relações humanas que permeiam o ensinar e o aprender Matemática” (M. M. Nunes *et al.*, 2023), p. 89).

Essa lacuna formativa favorece práticas pedagógicas centradas na transmissão de conteúdos, pouco sensíveis às necessidades emocionais dos alunos. Como alertam Fiorentini & Oliveira (2013), tal concepção limita o potencial formativo da Educação Matemática ao desconsiderar o papel dos afetos na construção do conhecimento e da identidade docente. Apesar de reconhecidos, os aspectos afetivos ainda ocupam lugar periférico nas investiga-

ções da área (Gusmão *et al.*, 2019), contribuindo para a manutenção dessa lacuna. Assim, a ausência de uma abordagem que integre a emoção à aula pode gerar práticas desumanizadas e prejuízos à ação pedagógica, afetando professores e estudantes (Chacón, 2003; Gusmão, 2009).

A articulação entre afetividade e formação docente relaciona-se ao desenvolvimento de práticas pedagógicas humanizadas, que reconhecem o estudante em sua totalidade cognitiva, social, cultural e emocional. Nesse sentido, Fiorentini & Oliveira (2013) destacam que tais práticas rompem com modelos transmissivos, valorizando o diálogo, o erro como parte do processo e a participação ativa dos alunos. As emoções, por sua vez, constituem o cotidiano escolar, manifestando-se em atitudes como prazer pela aprendizagem, indisciplina, erros e acertos ou até desprezo pelo professor (Gusmão *et al.*, 2019). Discutir a afetividade na formação docente implica, portanto, repensar currículos e práticas, reconhecendo que formar professores envolve também a reflexão sobre experiências, emoções e relações com o conhecimento, especialmente no campo da Educação Matemática, onde se busca compreender e mobilizar esses aspectos em diferentes contextos de ensino e aprendizagem (Gutierrez & De Bortoli, 2026).

2.2 O PPC como Documento Orientador da Formação

O Projeto Pedagógico Curricular (PPC), é o principal documento que orienta a formação docente: nele se explicitam finalidades, perfil de egresso, organização curricular, metodologias, formas de avaliação e concepções de ensino, de aprendizagem e de professor que se pretende formar. Em termos mais gerais, o PPC “apresenta informações que servem como aporte teórico, prático e legal para formação dos estudantes” (Chaves *et al.*, 2024, p. 113).

Nessa perspectiva, o PPC opera como um mediador entre políticas nacionais de formação (DCN⁴ de formação de professores, BNCC⁵) e as práticas formativas efetivamente vividas no curso: ele traduz orientações normativas em decisões curriculares concretas (organização por núcleos, eixos formativos, lugar do estágio, peso das disciplinas pedagógicas/psicológicas etc.). Estudos recentes mostram que decisões curriculares expressas em PPCs de Matemática estão intrinsecamente ligadas às identidades profissionais que se pretende construir, ao selecionar certos saberes e deixar outros em segundo plano (Hoffmann & Bittencourt, 2020)

Quando se introduz a dimensão afetiva nessa discussão, o papel do PPC ganha ainda mais relevância. A literatura em Educação Matemática tem demonstrado que emoções, crenças, atitudes e afetos constituem uma dimensão estruturante da docência em Matemá-

⁴ Diretrizes Curriculares Nacionais.

⁵ Base Nacional Comum Curricular.

tica, influenciando tanto a relação do professor com o conhecimento quanto sua forma de mediar a aprendizagem (de Amorim *et al.*, 2013; Faria, 2008).

Quando essa dimensão não aparece de forma explícita no PPC, seja em seus princípios, em seus objetivos formativos, nas ementas de disciplinas pedagógicas/psicológicas ou nos componentes de Educação Matemática, tende a permanecer como um tema periférico, tratado apenas a partir da sensibilidade individual de alguns professores e não como eixo formativo do curso (de Amorim *et al.*, 2013).

Assim, o PPC entendido como documento orientador da formação, cumpre um duplo papel na definição de concepções, currículos e identidades docentes: por um lado, organiza formalmente os saberes, práticas e perfis desejados; por outro, sinaliza o que é reconhecido como central ou secundário na formação. A forma como ele incorpora (ou não) a afetividade não é um detalhe marginal, mas um indicador de que tipo de professor de Matemática se pretende formar: um docente restrito ao domínio técnico do conteúdo ou um profissional que, além de sólido conhecimento matemático, reconhece a centralidade dos afetos e das relações humanas na construção do conhecimento e na própria profissão docente.

2.3 As Disciplinas Pedagógicas como Espaços Potenciais para Afetividade

As disciplinas pedagógicas configuram-se como espaços fundamentais para o desenvolvimento da afetividade na formação inicial de professores, ao contribuírem para a construção de práticas docentes mais humanas, reflexivas e comprometidas com os processos de aprendizagem. Componentes curriculares como Didática, Psicologia da Educação e Educação Inclusiva possibilitam a abordagem das dimensões emocionais, relacionais e éticas que atravessam o trabalho docente, uma vez que se dedicam à compreensão dos sujeitos envolvidos no processo educativo e das condições em que o ensino se realiza.

A disciplina de Didática, ao tratar da organização do ensino, das metodologias, da avaliação e da mediação pedagógica, oferece subsídios para compreender a afetividade como dimensão indissociável do ato de ensinar. Autores como Libâneo (1999) e Candu (2012) destacam que o ensino não se limita ao domínio técnico de conteúdos, mas envolve a construção de relações pedagógicas pautadas no diálogo, no respeito e na escuta sensível, revelando que as escolhas metodológicas expressam, a concepções do aluno, o conhecimento e relação pedagógica. A Psicologia da Educação, fundamentada em autores como Wallon e Vygotsky, bem como em estudos da psicologia histórico-cultural, evidencia a unidade entre emoção, cognição e ação no desenvolvimento humano, ressaltando que aspectos como motivação, ansiedade, autoestima e pertencimento interferem diretamente nos processos de aprendizagem (Leite, 2012; Tassoni & Santos, 2013).

A disciplina de Educação Inclusiva destaca-se como espaço privilegiado para a reflexão sobre a afetividade ao problematizar a diversidade e os desafios de uma escola demo-

crática. Conforme apontam Mantoan (2015) e Glat & Pletsch (2012)), a construção de práticas inclusivas exige não apenas conhecimentos técnicos e legais, mas também atitudes éticas e afetivas, tais como empatia e sensibilidade. Entretanto, a efetiva integração da dimensão afetiva na formação docente depende de sua explicitação no PPC, uma vez que sua ausência pode resultar em práticas formativas fragmentadas. Quando assumida intencionalmente, a afetividade favorece a articulação entre as disciplinas pedagógicas, fortalecendo a construção de uma identidade docente que reconhece o ensinar como uma prática relacional e afetivamente comprometida com a aprendizagem.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, uma vez que se preocupa com a compreensão aprofundada dos significados, interpretações e sentidos atribuídos aos fenômenos investigados, considerando-os em seus contextos sociais e históricos. De acordo com (Nunes, 2007), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, valores, crenças e atitudes, permitindo uma análise mais sensível e interpretativa da realidade).

Trata-se também de uma pesquisa documental, pois utiliza documentos oficiais e institucionais como fontes primárias de dados, analisados sistematicamente à luz dos objetivos da investigação. Para Gil (2008), a pesquisa documental baseia-se em materiais que ainda não receberam tratamento analítico aprofundado, possibilitando novas interpretações.

Os dados analisados nesta pesquisa consistem em trechos do PPC, contemplando concepções formativas, objetivos, metodologias de ensino, perfil do egresso e processos de avaliação. Esses elementos foram examinados por se configurarem como documentos orientadores da formação inicial, uma vez que o PPC expressa as intenções educacionais e as diretrizes que fundamentam a organização do curso (Brasil, 2002), materializando princípios, valores e concepções de docência assumidos institucionalmente (Passos & Veiga, 2003).

Também foram analisadas as ementas das disciplinas pedagógicas, por serem componentes diretamente vinculados à dimensão didático-pedagógica da formação docente. Conforme Pimenta (1999), essas disciplinas desempenham papel central na articulação entre teoria e prática e na construção da identidade profissional do professor. A análise desses documentos permite compreender como os fundamentos previstos no PPC se concretizam no currículo, “entendido como uma seleção intencional de conhecimentos e práticas” (Sacristán, 2000, p. 17), bem como identificar potencialidades para a abordagem da afetividade na formação docente.

A análise documental foi orientada por uma compreensão da dimensão afetiva como componente constitutivo da formação docente, fundamentada na psicologia histórico-cultural e na Educação Matemática crítica, considerando a afetividade como dimensão transversal da formação integral. A leitura do PPC foi organizada a partir de eixos analíticos que permitiram identificar a presença explícita, implícita ou a ausência dessa dimensão nos princípios formativos, nos processos avaliativos, nas práticas de estágio, nas disciplinas pedagógicas e no perfil do egresso. Parte inferior do formulário

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO

A partir dos eixos de análise, equivalentes às categorias definidas, serão apresentadas as discussões de cada eixo com base em recortes do PPC, possibilitando uma análise interpretativa que busca compreender como a dimensão afetiva se manifesta, de forma explícita ou implícita, nos diferentes elementos do documento.

4.1 Concepção de Formação: Formação Humana como Princípio Orientador

O PPC do curso de Matemática da UESB parte de uma compreensão abrangente de formação, que não se restringe ao domínio técnico ou cognitivo, mas inclui aspectos sociais, éticos, estéticos e culturais.

Ainda que a afetividade não esteja explicitamente nomeada no PPC identificam-se manifestações indiretas dessa dimensão, especialmente quando se observa que o curso se propõe a formar profissionais sensíveis às diferenças, comprometidos com os direitos humanos, com a inclusão e com a democratização do conhecimento. Nesse sentido, o documento também dialoga com o tópico direcionado à Assistência ao Estudante, no qual se reconhece a importância das condições institucionais que favoreçam a permanência, o bem-estar e o sucesso acadêmico, evidenciando uma concepção de formação que considere o sujeito em sua integralidade. Logo:

O direito educacional, a garantia da cidadania e da dignidade humana, visa assegurar condições para a permanência de todos os estudantes na universidade, em especial dos graduandos que se encontram em condições de vulnerabilidade socioeconômica ou psicossocial, contribuindo com a redução dos índices de retenção e evasão na instituição. A política de Assistência Estudantil se efetiva através de programas, projetos e ações nas áreas de manutenção/sobrevivência, formação complementar e ampliada, qualidade de vida, direitos da juventude, inclusão educacional e desempenho acadêmico, respeitando as demandas e especificidades discentes (UESB, 2024.1, p. 197).

Ao articular inclusão, equidade e políticas de apoio, o PPC evidencia uma compreensão ampliada da formação universitária, na qual a dimensão afetiva se expressa de forma implícita por meio do cuidado com as trajetórias formativas e do compromisso com uma educação socialmente referenciada. Essa perspectiva encontra respaldo na afirmação de

que “a educação brasileira deve primar pela formação integral do homem e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (UESB, 2024, p. 182), reforçando uma concepção de formação que integra dimensões éticas, sociais e humanas, indissociáveis da afetividade no contexto educativo.

Neste cenário sob a coordenação da Subgerência de Acessibilidade e Inclusão SAI/AAPA, o NAIPD colabora com a construção da política de educação inclusiva na UESB, assessora e oferece suporte aos diversos setores da universidade na superação de todos os tipos de barreiras (físicas, comunicacionais, pedagógicas, atitudinais, etc.) que dificultam os processos de aprendizagem e de convivência dos referidos discentes (UESB, 2024.1).

A ausência explícita do termo “afetividade” no PPC fragiliza sua visibilidade curricular, ainda que o documento apresente princípios que dialoguem indiretamente com essa dimensão, fazendo com que ela permaneça implícita e dependente das práticas docentes para se concretizar. Como argumenta Sacristán (2000), o currículo expressa valores e intencionalidades formativas, de modo que aquilo que não é explicitado tende a perder centralidade no projeto educativo. Nesse contexto, a não explicitação contribui para que a afetividade seja tratada como aspecto transversal não sistematizado, dificultando sua consolidação como elemento estruturante da formação, embora, conforme destacam Wallon (2019) e Freire (2005), essa dimensão seja indissociável dos processos de aprendizagem, da constituição do sujeito e da prática pedagógica.

No PPC embora apareçam referências à formação integral, à ética, à sensibilidade às diferenças, ao respeito à diversidade e à inclusão, tais princípios não garantem, por si só, a centralidade da afetividade no currículo. A ausência do termo reduz sua força normativa, uma vez que aquilo que não é explicitado tende a não ser objeto de planejamento intencional, avaliação ou acompanhamento sistemático. Nessa perspectiva, a afetividade corre o risco de ser tratada como dimensão acessória, associada à postura pessoal do professor, e não como conhecimento pedagógico a ser desenvolvido ao longo do curso (Pimenta, 2012).

Assim, a fragilização da visibilidade curricular da afetividade no PPC evidencia uma lacuna entre os discursos de formação humanizadora e a explicitação dos fundamentos que sustentam tal proposta.

Reconhecer e nomear a afetividade no documento curricular não implica apenas um ajuste terminológico, mas a afirmação de um posicionamento político-pedagógico que compreende à docência como prática relacional, ética e emocionalmente implicada. Nessa direção, Zembylas (2007) argumenta que o currículo não é neutro, sendo atravessado por emoções, valores e relações de poder, de modo que a incorporação explícita da dimensão afetiva expressa um compromisso ético e político com formas de ensino mais humanas e socialmente responsáveis.

E assim, a explicitação dessa dimensão contribuiria para fortalecer sua presença nas disciplinas pedagógicas, nas práticas de estágio e nos processos avaliativos, conferindo maior coerência entre o projeto formativo institucional e os desafios concretos da formação de professores.

4.2 Avaliação Formativa: Um Espaço Natural da Dimensão Afetiva

A avaliação formativa constitui-se como um espaço privilegiado para a manifestação da dimensão afetiva no processo educativo, uma vez que se fundamenta no acompanhamento contínuo da aprendizagem, no diálogo e na escuta sensível dos estudantes. Diferentemente de perspectivas avaliativas classificatórias ou meramente somativas, a avaliação formativa valoriza o percurso, os esforços, as dificuldades e os avanços dos sujeitos, reconhecendo-os em sua integralidade.

A avaliação é concebida como um processo formativo, processual, reflexivo e multidimensional, sendo compreendida não como um mecanismo meramente classificatório, mas como parte constitutiva do processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, a avaliação assume a função de acompanhar o desenvolvimento dos estudantes ao longo do percurso formativo, favorecendo a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e a reorganização do trabalho docente. Ao considerar as múltiplas dimensões que atravessam a formação acadêmica, a avaliação configura-se como um espaço natural de manifestação da dimensão afetiva, na medida em que pressupõe diálogo, escuta sensível, reconhecimento das singularidades e acompanhamento contínuo dos processos de aprendizagem. Tal compreensão é explicitada no documento ao afirmar que a avaliação deve ser entendida como um processo contínuo, formativo e reflexivo, que considera as múltiplas dimensões da formação acadêmica (UESB, 2024.1).

Esse tipo de avaliação exige do professor uma postura pedagógica fundamentada na empatia, na escuta ativa e na sensibilidade docente, uma vez que acompanhar processos de aprendizagem, e não apenas resultados, implica reconhecer o estudante como sujeito histórico, emocional e cognitivo. Ao considerar os percursos individuais, os ritmos de aprendizagem, as dificuldades e os avanços, a avaliação formativa demanda uma relação pedagógica baseada no diálogo e no respeito mútuo, em que o erro é compreendido como parte constitutiva do aprender, e não como elemento de punição ou exclusão. Sendo assim:

A educação brasileira deve primar pela formação integral do homem e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Entretanto, conseguir que todos tenham acesso a esse modelo de educação e de sociedade tem sido um desafio. Nossos sistemas educacionais seguem com dificuldades de concretizar práticas de regulação e avaliação do ensino para garantia dessa formação integral e, infelizmente, ainda são evidentes modelos classificatórios de avaliação em detrimento de um processo que poderia ajudar os alunos a superar dificuldades (UESB, 20024.1, p.182).

Nessa perspectiva, encontramos nesse mesmo documento o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) desde 2010, consolida-se como um espaço formativo que articula teoria e prática por meio de atividades de ensino e extensão em contextos escolares reais. Nesse âmbito, a avaliação formativa assume papel central como princípio pedagógico, favorecendo o acompanhamento contínuo da aprendizagem e a reflexão sobre as práticas docentes. Assim, os discentes do curso de licenciatura da UESB que participam do programa desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão, pois, ao longo do PIBID, eles realizam:

Estudos de textos sobre as concepções que fundamentam a prática pedagógica do educador matemático sob o aspecto cognitivo, afetivo, sociocultural, na finalidade de construir o planejamento das atividades a serem desenvolvidas nas escolas integradas ao longo do projeto. Com a elaboração de oficinas didáticas acerca de variados conhecimentos matemáticos com variadas metodologias (UESB, 2024.1, p.188).

Assim, ainda que a afetividade não seja nomeada como conceito, eixo ou princípio formativo no PPC, ela se manifesta nas orientações que valorizam o cuidado pedagógico, a autonomia discente e a corresponsabilidade no processo educativo. Esses elementos revelam uma compreensão de formação que reconhece o estudante como sujeito ativo, dotado de história, emoções e modos próprios de aprender, demandando práticas docentes pautadas no diálogo, na escuta e no acompanhamento contínuo dos percursos formativos.

Compreendida para além de seu caráter classificatório, a avaliação formativa configura-se como um espaço privilegiado de expressão da dimensão afetiva, uma vez que envolve escuta, diálogo e sensibilidade às singularidades dos estudantes. Conforme destaca, Wallon (2019) a afetividade é constitutiva do desenvolvimento humano e indissociável dos processos cognitivos, sendo elemento central na aprendizagem. No contexto do PIBID, essa perspectiva contribui para a construção de vínculos pedagógicos, para o fortalecimento da responsabilidade compartilhada e para a constituição de práticas educativas mais humanas, inclusivas e significativas.

4.3 Práticas e Estágios: O Encontro com o Humano da Docência

As Práticas como Componente Curricular e os Estágios Supervisionados, conforme sistematizados nos quadros de carga horária visualizados no PPC (2024.1, p. 92-93), constituem-se como eixos estruturantes da formação inicial do professor de Matemática. Esses dispositivos curriculares organizam, ao longo do curso, tempos e espaços destinados à aproximação progressiva do licenciando com a realidade escolar, evidenciando uma concepção de currículo que compreende a docência como prática social, relacional e historicamente situada. Tal compreensão se materializa na distribuição das cargas horárias e nos objetivos formativos de cada componente, conforme sintetizado no *Quadro 1* e *2*, o qual evidencia a intencionalidade de articular teoria e prática de modo contínuo, evitando a fragmentação entre o saber acadêmico e o fazer pedagógico e favorecendo a construção

de uma identidade docente sensível às dimensões humanas do ensino, em consonância com a concepção de currículo defendida por Sacristán (2000). Nessa direção, a organização curricular também se aproxima de perspectivas que defendem maior autonomia institucional na definição dos percursos formativos, reconhecendo que a rigidez na distribuição de conteúdo pode comprometer a integração entre os diferentes saberes da docência. Como destacam (Silva, Gusmão, Souza, & Silva, 2025), propõe-se que as instituições de ensino superior tenham liberdade na definição da carga horária e na escolha das unidades de estudo, evitando a imposição de conteúdos específicos com cargas horárias preestabelecidas, as quais não devem exceder 50% do total do curso.

Quadro 1 – Prática como componente curricular – Carga horária

Componente Curricular	Semestre	CH
Prática para o Ensino de Geometria I (DCET0905)	3º	60h
Prática para o Ensino de Números e Álgebra (DCET0908)	4º	90h
Prática para o Ensino de Combinatória, Matrizes e Sistemas Lineares (DCET0912)	5º	60h
Prática para o Ensino de Matemática na EJA e Educação no Campo –(DCET0926)	7º	60h
Prática para o Ensino de Funções – (DCET0919)	6º	90h
Prática para o Ensino de Geometria II – (DCET0920)	6º	60h
Prática para o Ensino de Matemática na EJA e Educação no Campo –(DCET0926)	7º	60h
Carga Horária Total		420h

Fonte: PPC (2024.1, p.88)

Essas disciplinas concretizam as diretrizes estabelecidas no Art. 8º. A CEE 70/2019 caracteriza o PCC como um conjunto de ações formativas que proporcionam experiências para a aquisição de saberes ou o desenvolvimento de práticas específicas voltadas à atuação docente. Por sua vez, a teoria desempenha o papel de iluminar e fornecer ferramentas e modelos para a análise e pesquisa, permitindo a problematização das práticas institucionalizadas e das ações dos indivíduos, ao mesmo tempo em que essas mesmas teorias são passíveis de questionamento, visto que representam interpretações sempre provisórias da realidade (Lima & Pimenta, 2012).

Propõe-se, de forma intencional, uma articulação entre conteúdos específicos da Educação Básica e a Prática como Componente Curricular. Essa integração contribui para a construção da identidade docente ao estimular dois movimentos dialéticos contínuos, nos quais o “saber” e a prática se inter-relacionam com o fazer e a teoria, superando a separação tradicional entre esses elementos (Souza; Ferreira, 2019). Essa concepção formativa é sintetizada no *Quadro 2*, que apresenta os sentidos formativos, os objetivos e as possibilidades metodológicas associadas à Prática como Componente Curricular.

Quadro 2 – Prática como Componente Curricular na formação inicial: sentidos formativos e objetivos

Componente Formativo	O que é desenvolvido	Objetivos formativos	Possibilidades metodológicas (ênfase no desenho de tarefas)
Práticas como Componente Curricular	Atividades articuladas às disciplinas teóricas, envolvendo análise de documentos curriculares, observação de práticas pedagógicas, planejamento de aulas, elaboração de materiais didáticos e reflexão sobre o ensino de Matemática.	Promover a articulação entre teoria e prática desde o início do curso, favorecendo a construção progressiva da identidade docente e a compreensão da docência como prática social e relacional.	Discussão e elaboração de tarefas matemáticas contextualizadas; análise de tarefas já utilizadas em sala de aula; reflexão sobre objetivos, estratégias dos estudantes e dimensões afetivas envolvidas no aprender.

Fonte: Construção da pesquisadora (PPC 2024.1, p.8).

No que se refere ao Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO), a organização em etapas, observação, participação e regência, explicita um percurso formativo progressivo que possibilita ao licenciando ampliar, gradativamente, seu envolvimento com o cotidiano escolar, como descrito no *Quadro 3*. Inicialmente, o estágio favorece a leitura crítica do contexto escolar, das práticas docentes e das relações que se estabelecem na sala de aula; posteriormente, amplia-se a atuação do licenciando no planejamento, na execução e na avaliação de atividades didáticas. Essa estrutura segundo Pimenta (2012) e Zeichner, 2010, dialoga com a concepção de estágio como espaço de práxis, no qual reflexão e ação se articulam de forma indissociável, contribuindo para a formação de professores reflexivos e críticos.

O parecer enfatiza a importância de uma formação geral sólida, da autonomia profissional e intelectual aos alunos, do reconhecimento de aprendizagens obtidas fora do ambiente escolar, e da articulação entre teoria e prática, incluindo pesquisa, estágios e atividades de extensão, bem como a implementação de avaliações periódicas visando aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. (Silva, Gusmão, Souza, & Silva, 2025, p.8)

Quadro 3 – ESO na formação inicial: sentidos formativos e objetivos

Componente Formativo	O que é desenvolvido	Objetivos formativos	Possibilidades metodológicas (ênfase no desenho de tarefas)
Estágio Supervisionado I (Observação)	Inserção inicial no contexto escolar, com foco na observação do ambiente, das relações pedagógicas, das práticas docentes e do funcionamento da escola.	Desenvolver uma leitura crítica da realidade escolar, compreendendo o papel do professor, dos estudantes e das interações humanas no processo educativo.	Análise de tarefas observadas em sala; discussão sobre intencionalidade pedagógica, participação dos estudantes e respostas afetivas às propostas de ensino.
Estágio Supervisionado II (Participação)	Participação orientada nas atividades escolares, colaborando com o professor regente no planejamento, na mediação de atividades e no acompanhamento da aprendizagem.	Ampliar o envolvimento do licenciando com a prática docente, desenvolvendo autonomia gradual e capacidade reflexiva sobre o ensino.	Planejamento colaborativo de tarefas; adaptação de propostas didáticas; antecipação de dificuldades e análise das interações geradas pelas tarefas.

Estágio Supervisionado III (Regência)	Atuação direta do licenciando na condução de aulas, incluindo planejamento, execução e avaliação de propostas de ensino de Matemática.	Consolidar saberes docentes, articulando conhecimentos matemáticos, didáticos, comunicacionais e afetivos, em situações reais de ensino.	Desenho, aplicação e avaliação de tarefas matemáticas; reflexão pós-aula sobre engajamento, emoções, dificuldades e aprendizagens dos estudantes.
Síntese Formativa dos Estágios	Integração das experiências vividas nos diferentes momentos do estágio e das práticas curriculares.	Favorecer a compreensão da docência como prática humana, ética e reflexiva, marcada por desafios, afetos e tomada de decisões.	Uso do desenho de tarefas como instrumento de análise da prática e de desenvolvimento profissional docente.

Fonte: Construção da pesquisadora (PPC 2024.1, p. 91–92).

Como apresentado no *Quadro 3*, esse percurso formativo também se constitui como um espaço privilegiado de aproximação com a dimensão humana da docência, no qual emergem afetos, dilemas, inseguranças e aprendizagens que vão além do domínio técnico dos conteúdos, abrangendo também aspectos éticos, comunicacionais e relacionais do trabalho pedagógico (Vigotski, 2001; Wallon, 2019). O ESO será desenvolvido por meio das disciplinas abaixo:

Quadro 4 – Disciplinas que compõem o ESO

Componente Curricular	Semestre	CH
Estágio Supervisionado I – (DCET0914)	5º	135h
Estágio supervisionado II – (DCET0921)	6º	135h
Estágio Supervisionado III – (DCET0927)	7º	135h
Estágio Supervisionado IV – (DCET0931)	8º	90h
Carga Horária Total		495 h

Fonte: PPC (2024.1, p.92-93).

Segundo o PPC (2024.1, p. 94), o Estágio Supervisionado I deve ser realizado no Ensino Fundamental, especificamente no 6º ou 7º ano, enquanto o Estágio Supervisionado II ocorre no 8º ou 9º ano. O Estágio Supervisionado III, por sua vez, é desenvolvido no Ensino Médio, e o Estágio IV acontece no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou da Educação no Campo. Ao compreender o ESO como um conjunto de disciplinas que integram teoria e prática, torna-se necessário assegurar um período destinado tanto ao professor formador (docente da instituição de ensino superior) quanto ao estagiário, possibilitando o contato entre ambos para discutir, estudar, propor intervenções e refletir, à luz da teoria, sobre as situações vivenciadas nas instituições de Educação Básica, especialmente no contexto da sala de aula.

Nesse contexto, compreende-se a necessidade de garantir uma carga horária específica, contabilizada na jornada tanto dos discentes quanto do docente, a ser realizada na Universidade. Além disso, deve-se prever um tempo destinado ao professor formador para dialogar com as escolas, estabelecer os primeiros contatos, encaminhar os estagiários às instituições parceiras e acompanhar o processo de elaboração de planos de aula, bem como

a participação dos licenciandos e a construção de um diálogo entre docente formador, estagiário e professor regente (Universidade e Escola).

Quadro 5 – Distribuição da CH (135H) das disciplinas ESO I, II e III

Docente	Estagiário
60h – Aulas teórica e prática na UESB	60h – Aulas teórica e prática na UESB
10h – Organização do estágio junto às escolas	08h – Observação
30h/a – acompanhamento e avaliação da regência. Recomenda-se 3h/a* por discente	08h – Coparticipação
35h – média prevista para atendimento individualizado, sendo aproximadamente 3h* por discente	32h – Regência
	27h – dentre as atividades previstas estão: atendimento individualizado (mínimo de 3h* por discente), planejamento do estágio e elaboração do relatório

Fonte: PPC (2024.1, p.95)

As aulas na Uesb correspondem aos encontros realizados conforme o horário definido pelo Colegiado do curso, destinados às atividades formativas entre o docente responsável e todos os estagiários de sua turma. Essa organização considera, como referência, turmas com até 10 estudantes. Entretanto, quando o número de estagiários for menor, recomenda-se ampliar a carga horária destinada ao acompanhamento e ao atendimento individualizado. Tal orientação está alinhada à compreensão de que o estágio se constitui como um espaço de acompanhamento formativo e reflexão sobre a prática, no qual o diálogo entre formador e licenciandos favorece a construção de saberes docentes e a análise crítica das experiências vivenciadas no contexto escolar (Lima & Pimenta, 2012).

Quadro 6 – Distribuição da CH (90h) da disciplina ESO IV

Docente	Estagiário
30h – Teórica e prática na UESB(1)	30h – Teórica e prática na UESB
10h–Organização do estágio junto às escolas	06h – Observação
20h – acompanhamento e avaliação da regência. Recomenda-se 2h/a* por discente	06h – Coparticipação
30h – média prevista para atendimento individualizado, sendo aproximadamente 3h* por discente	28h – Regência
	20h – dentre as atividades previstas estão: atendimento individualizado (mínimo de 3h* por discente), planejamento do estágio e elaboração do relatório.

Fonte: PPC (2024.1, p.95)

Ressalta-se que as aulas teóricas e práticas são compreendidas como momentos destinados à problematização da realidade escolar, especialmente do contexto da sala de aula. Nesses encontros, busca-se garantir um espaço de diálogo e reflexão que possibilite compreender o Estágio como um campo de investigação e produção de conhecimento.

Além disso, tais momentos permitem orientar os licenciandos na elaboração de planos de aula, promover discussões sobre as etapas de observação, coparticipação e regência, bem como acompanhar o processo de escrita do relatório final.

As disciplinas práticas e os momentos articulados ao estágio constituem espaços estratégicos para a reflexão sobre a ação docente, nos quais o desenho de tarefas se destaca como metodologia formativa ao orientar o licenciando no planejamento de situações de aprendizagem intencionalmente estruturadas, considerando objetivos, conhecimentos matemáticos, estratégias dos estudantes e dimensões afetivas. Como sintetizado no Quadro 3, sua incorporação nas práticas e estágios contribui para o desenvolvimento de competências relacionadas à análise didática, à tomada de decisões pedagógicas e à avaliação das interações em sala de aula. Nesse sentido, a qualidade das tarefas influencia diretamente o engajamento dos estudantes e os raciocínios mobilizados (Stein & Smith, 2009), favorecendo uma docência mais consciente e alinhada às demandas da educação matemática crítica (Skovsmose, 2014). Assim, os estágios supervisionados e as Práticas como Componente Curricular (PCC) aproximam o licenciando da complexidade do contexto escolar, possibilitando vivenciar a diversidade de sujeitos, ritmos de aprendizagem, conflitos, afetos e demandas que atravessam o trabalho docente.

No PPC, as competências afetivas não se configuram como eixo explicitamente nomeado, embora estejam implicadas nos princípios formativos, nos objetivos, no perfil do egresso e nas orientações pedagógicas, evidenciando aspectos como acolhimento, manejo emocional e construção de vínculos. O documento adota uma concepção ampliada de formação, comprometida com inclusão, equidade e respeito às diferenças, ao afirmar que “a educação brasileira deve primar pela formação integral do homem e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (UESB, 2024.1, p. 182), o que pressupõe práticas pedagógicas sensíveis às trajetórias e condições socioculturais dos estudantes. Contudo, a não explicitação da afetividade como competência estruturante fragiliza sua centralidade no processo formativo, mantendo-a em um plano implícito e dependente das práticas individuais, o que pode limitar sua efetiva incorporação na formação docente.

A centralidade da avaliação no PPC é evidenciada na defesa de uma abordagem “contínua, processual, formativa, reflexiva e multidimensional” (UESB, 2024.1, p. 181–182), concebida como parte constitutiva do ensino e da aprendizagem, o que demanda do futuro professor competências relacionadas ao manejo das emoções diante de erros, frustrações e dificuldades. As orientações sobre práticas pedagógicas, estágios supervisionados e compromisso social reforçam a importância das relações pedagógicas, do diálogo e da construção de vínculos entre universidade, escola e estudantes (UESB, 2024.1). Contudo, embora o documento afirme a formação integral, a experiência é tratada predominantemente em seus aspectos cognitivos e metodológicos, mantendo a afetividade em um plano implícito e fragilizando sua consolidação como conhecimento pedagógico sistematizado, em contraste

com perspectivas que a reconhecem como dimensão indissociável da aprendizagem e da prática educativa (Freire, 2005; Sacristán, 2000; Wallon, 2019).

4.4 DISCIPLINAS DE DIMENSÃO PEDAGÓGICA: ESPAÇOS POTENCIAIS POUCO EXPLORADOS

Uma possibilidade de assegurar a presença da dimensão pedagógica no currículo consiste em reservar uma carga horária mínima destinada a essa finalidade, correspondente a um quinto da carga horária total do curso, conforme estabelece o parágrafo 5º do Art. 13 da Resolução CNE/CP nº 02/2015. No entanto, o Colegiado do curso de Matemática entende que a dimensão pedagógica não se restringe a um conjunto específico de disciplinas. Ainda assim, para garantir o cumprimento desse tempo mínimo e em consonância com os objetivos do PPC 2024.1, algumas disciplinas foram selecionadas como referência para compor essa dimensão na matriz curricular. O quadro a seguir apresenta as disciplinas indicadas para integrar a Dimensão Pedagógica do curso.

Quadro 7 – Disciplinas de Dimensão Pedagógica

Componente Curricular	Creditação		CH
	Teórica	Prática	
Didática Geral – DFCHNBC01	2	1	60 h
Filosofia da Educação – DFCHNBC02	2	1	60 h
Leitura e Produção de Textos – DELLNBC01	2	1	60 h
Libras – DELLNBC02	2	1	60 h
Política e Gestão Educacional – DFCHNBC04	2	1	60 h
Psicologia da Educação – DFCHNBC03	2	1	60 h
Relações Étnico-Raciais – DFCHNBC05	2	1	60 h
Educação Inclusiva – DFCHNBC08	2	1	60 h
Tecnologias para o Ensino de Matemática I – DCET0904	0	2	60 h
Ensino de Matemática na Educação Especial – DCET0913	0	2	60 h
Tópicos de História da Matemática I – DCET0928	4	0	60 h
Educação Matemática e Tendências de Ensino – DCET0900	4	0	60 h
Desenho Geométrico – DCET0929	0	2	60 h
Estatística Aplicada à Educação Básica – DCET0898	0	1	30 h
Carga Horária			810 h

Fonte: PPC (2024.1, p.78)

No âmbito do PPPC 2024.1 de Licenciatura em Matemática da UESB (Campus de Vitória da Conquista, Bahia), as disciplinas de dimensão pedagógica constituem espaços formativos estratégicos para a construção da identidade docente. Esses componentes curriculares buscam articular conhecimentos matemáticos, pedagógicos e práticos, contribuindo para a compreensão da complexidade da docência. Nessa perspectiva, a formação inicial de professores deve possibilitar a mobilização de diferentes saberes profissionais, que incluem

conhecimentos pedagógicos, curriculares e experienciais, fundamentais para o exercício da docência (Tardif, 2014).

Entretanto, ao analisar a organização curricular e as ementas dessas disciplinas, é possível identificar espaços potenciais ainda pouco explorados, sobretudo no que se refere à ampliação de abordagens que integrem dimensões epistemológicas, pedagógicas e humanas da docência. Embora esses componentes apresentem forte potencial para problematizar o ensino de Matemática, discutir metodologias e refletir sobre a prática pedagógica, muitas vezes permanecem centrados em discussões teóricas mais gerais sobre educação, sem aprofundar de maneira sistemática sua articulação direta com o ensino da Matemática e com as situações concretas da sala de aula. Tal questão dialoga com as reflexões de Shulman (1986), ao destacar a importância do conhecimento pedagógico do conteúdo, isto é, a capacidade do professor de articular o domínio do conteúdo específico com estratégias pedagógicas adequadas para torná-lo compreensível aos estudantes.

Observa-se fragilidade na articulação entre disciplinas pedagógicas, PCC e estágios, o que compromete a consolidação da formação como práxis. Em tese, esses dispositivos deveriam constituir um continuum formativo, no qual os debates desenvolvidos nas disciplinas pedagógicas alimentassem as experiências de prática e estágio, e vice-versa. No entanto, quando essa articulação não se efetiva plenamente, perde-se uma oportunidade importante de fortalecer a formação docente como processo de práxis, no qual teoria e prática se constituem mutuamente. Essa compreensão aproxima-se das reflexões de (Freire, 2005), ao afirmar que a prática educativa exige permanente diálogo entre ação e reflexão, constituindo-se como um processo crítico de construção do conhecimento.

Além disso, as disciplinas de dimensão pedagógica apresentam grande potencial para ampliar discussões relacionadas às dimensões afetivas, comunicacionais e relacionais do ensino de Matemática, aspectos que têm sido apontados por pesquisas educacionais como centrais para a aprendizagem e para o engajamento dos estudantes. Estudos no campo da psicologia histórico-cultural, especialmente os desenvolvidos por Vigotski (2001) e Wallon (2019), evidenciam que cognição e afetividade constituem dimensões indissociáveis do desenvolvimento humano, influenciando diretamente os processos de aprendizagem e as relações estabelecidas no contexto escolar.

Desse modo, as disciplinas de dimensão pedagógica, presentes no PPC 2024.1, configuram-se não apenas como espaços de estudo sobre educação, mas como territórios formativos com grande potencial para aprofundar a reflexão crítica sobre o ensino de Matemática. Explorar de maneira mais intencional esses espaços pode contribuir para fortalecer uma formação docente que articule conhecimento matemático, sensibilidade pedagógica, compromisso ético e compreensão das múltiplas dimensões que constituem a prática edu-

cativa, favorecendo a construção de profissionais reflexivos e comprometidos com a transformação da realidade educacional (Nóvoa, 1995).

4.5 PERFIL DO EGRESSO: A LACUNA MAIS EVIDENTE

A análise das competências previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (Resolução CNE/CP nº 02/2015; Parecer CNE/CES nº 1.302/2001) evidencia que o perfil do egresso da Licenciatura em Matemática incorpora elementos que dialogam com a dimensão afetiva da docência, ao enfatizar ética, justiça social, respeito à diversidade e compreensão do desenvolvimento humano. Tais diretrizes apontam para uma formação que ultrapassa o domínio técnico, exigindo do futuro professor a construção de vínculos pedagógicos baseados no diálogo, na empatia e na cooperação, bem como o reconhecimento do papel das emoções e experiências dos estudantes na aprendizagem matemática. Ao valorizar práticas de ensino criativas, investigativas e reflexivas, esse perfil favorece a constituição de ambientes de aprendizagem mais acolhedores e significativos, fortalecendo o engajamento dos estudantes e uma docência sensível às dimensões cognitivas, sociais e afetivas. À luz dessas diretrizes, destacam-se, no quadro a seguir, as principais características que evidenciam a presença da dimensão afetiva no perfil do egresso.

Quadro 8 – Características do perfil do egresso que favorecem a dimensão afetiva na docência em Matemática

Características do perfil do egresso	Relação com a dimensão afetiva na docência
Atuação ética e compromisso com a justiça social	Favorece a construção de relações pedagógicas baseadas no respeito, na empatia e na valorização dos estudantes como sujeitos de direitos.
Compreensão ampla e contextualizada dos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano	Permite reconhecer que emoções, motivações e experiências dos estudantes influenciam diretamente a aprendizagem matemática.
Promoção da aprendizagem em diferentes fases do desenvolvimento humano	Estimula práticas pedagógicas sensíveis às necessidades cognitivas e afetivas dos estudantes em diferentes contextos educativos.
Domínio de conteúdos matemáticos e pedagógicos articulados a abordagens metodológicas diversificadas	Possibilita a criação de estratégias de ensino que tornem a aprendizagem mais significativa, motivadora e acolhedora.
Uso de tecnologias da informação e comunicação no ensino	Amplia formas de interação e engajamento dos estudantes, favorecendo experiências de aprendizagem mais participativas e emocionalmente positivas.
Promoção de relações de cooperação entre escola, família e comunidade	Fortalece vínculos e redes de apoio que contribuem para um ambiente educacional mais acolhedor e colaborativo.
Postura investigativa diante de questões socioculturais e educacionais	Incentiva a compreensão das realidades dos estudantes e a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às suas experiências e contextos.
Consciência e respeito à diversidade	Contribui para a construção de ambientes de aprendizagem inclusivos, nos quais as diferenças são valorizadas e respeitadas.

Trabalho colaborativo e participação em projetos coletivos	Favorece a construção de relações interpessoais baseadas na cooperação, no diálogo e na confiança.
Elaboração de propostas de ensino de Matemática para a Educação Básica	Possibilita planejar atividades que mobilizem interesse, curiosidade e atitudes positivas em relação à Matemática.
Desenvolvimento de estratégias que estimulem criatividade, autonomia e flexibilidade do pensamento matemático	Promove experiências de aprendizagem que reduzem ansiedade e favorecem o engajamento afetivo dos estudantes com a Matemática.
Reflexão contínua sobre a prática docente e produção de conhecimento	Permite ao professor analisar suas interações pedagógicas e aprimorar práticas que considerem os aspectos emocionais e relacionais da aprendizagem.

Fonte: Construção da pesquisadora (PPC 2024.1, p. 54–56).

De acordo com o *Quadro 9* as competências pedagógicas aparecem de forma mais explícita como espaço de manifestação da afetividade. O documento destaca que a prática docente deve fundamentar-se em práticas pedagógicas teoricamente embasadas, “em um processo dinâmico que possibilita o desenvolvimento de um espaço de criação e reflexão, onde novos conhecimentos são gerados e modificados continuamente” (UESB, 2024.1, p. 57). Tal formulação sugere uma concepção de ensino que valoriza o acompanhamento dos percursos formativos, a escuta e a mediação, aspectos diretamente relacionados à dimensão afetiva.

No âmbito das competências éticas, o perfil do egresso evidencia de forma mais consistente a presença implícita da dimensão afetiva, ao vincular a atuação profissional ao compromisso social, ao respeito à diversidade e à promoção dos direitos humanos. O PPC afirma que a formação deve orientar-se pela responsabilidade social, pelo respeito à diversidade e pela promoção dos direitos humanos (Uesb, 2024.1), além de reafirmar que “a educação brasileira deve primar pela formação integral e pela construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Uesb, 2024.1, p. 182). Esses princípios pressupõem uma postura docente marcada pela sensibilidade às diferenças, pela empatia e pelo reconhecimento do outro como sujeito de direitos, elementos constitutivos da afetividade na prática educativa.

Dessa forma, a análise do perfil do egresso permite afirmar que, embora a afetividade não seja explicitada como competência ou eixo formativo no PPC 2024.1 da UESB, ela se faz presente de maneira transversal e implícita, ancorada nas competências pedagógicas e éticas que orientam a formação docente. Tal configuração, entretanto, revela uma fragilidade do ponto de vista curricular, na medida em que a ausência de nomeação da afetividade tende a relegá-la a um lugar secundário, dependente das interpretações individuais e das práticas docentes, o que dificulta sua sistematização como dimensão constitutiva da formação inicial.

Por fim, com o objetivo de sistematizar os achados decorrentes da análise documental do PPC, apresenta-se, a seguir, o Quadro Síntese da análise do PPC. Esse quadro tem a função de organizar, de modo sintético e comparativo, os principais eixos analíticos

definidos a priori, evidenciando como determinados princípios formativos, especialmente aqueles relacionados à formação integral, à avaliação da aprendizagem, às disciplinas pedagógicas, aos estágios e práticas e ao perfil do egresso são contemplados no documento.

Quadro 9 – Síntese da análise do PPC da Licenciatura em Matemática da UESB

Eixo de análise	Caracterização no PPC	Forma de abordagem	Presença da dimensão afetiva
Concepção de formação	Formação integral, inclusão e ética	Implícita	Implícita
Avaliação da aprendizagem	Avaliação formativa, processual e reflexiva	Indireta	Indireta
Disciplinas pedagógicas	Conteúdos com potencial formativo, sem explicitação conceitual	Fragmentada	Fragmentada
Estágios e práticas	Contato com o humano da docência e com a realidade escolar	Forte potencial	Potencialmente presente
Perfil do egresso	Ênfase nas competências técnicas e profissionais	Pouco articulada à dimensão afetiva	Ausente ou pouco explicitada

Fonte: Construção da pesquisadora

A síntese apresentada busca explicitar o modo como os elementos analisados no PPC se articulam (ou não) a uma concepção ampliada de formação, que considere o sujeito em sua integralidade, nas dimensões técnica, ética, pedagógica e relacional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do PPC da Licenciatura em Matemática da UESB permitiu atingir o objetivo desta pesquisa, ao evidenciar como a dimensão afetiva é concebida, explicitada ou silenciada no documento, bem como de que modo aspectos relacionados a emoções, valores, atitudes e relações interpessoais são incorporados à formação inicial de professores. Os resultados indicam que a afetividade se apresenta de forma implícita, transversal e pouco sistematizada, manifestando-se em princípios como formação integral, respeito às diferenças e centralidade do estudante, além de se expressar com maior intensidade em espaços como a avaliação formativa e os estágios supervisionados. Contudo, sua não explicitação como eixo formativo ou competência no perfil do egresso fragiliza sua centralidade, mantendo-a dependente das práticas individuais e reforçando uma concepção de docência ainda predominantemente técnica e cognitiva.

Diante desse cenário, recomenda-se a explicitação da dimensão afetiva no PPC, especialmente no perfil do egresso e nas competências formativas, articulando-a às dimensões pedagógicas e éticas já previstas. Além disso, sugere-se o fortalecimento das disciplinas pedagógicas e dos espaços de prática, de modo a incorporar, de forma sistemática, reflexões e experiências que contemplem as dimensões relacionais da docência, como o cuidado, a escuta e a construção de vínculos. Tais encaminhamentos contribuem para a consolidação

de uma formação docente mais humanizada, crítica e coerente com as demandas contemporâneas da Educação Matemática.

REFERÊNCIAS

- Candu, V. M. (2012). *A didática em questão* (33rd ed.). Editora Vozes. <https://pedagogiafadba.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/08/a-didc3a1tica-em-questc3a3o.pdf>
- Chacón, I. M. G. (2003). *Os afetos na aprendizagem matemática*. Artmed.
- Charlot, B. (2000). DA RELAÇÃO COM O SABER: elementos para uma teoria. In *Da Relação com o Saber* (pp. 348–353). Artemed.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002., Conselho Nacional de Educação (2002). https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf
- D'Ambrósio, U. (2001). *Etnomatemática: Elo entre as tradições e a modernidade*. Autêntica. www.autenticaeditora.com.br
- de Amorim, L. C., Gusmão, T. C. R. S., & da Silva, I. A. (2013). MATEMÁTICA E EMOÇÕES: UM DIÁLOGO COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA. *X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO*, (2175–5493).
- Faria, G. G. G. (2008). *OS CICLOS DO FRACASSO ESCOLAR: CONCEPÇÕES E PROPOSIÇÕES* [Tese, Universidade Federal de Goiás]. <https://repositorio.bc.ufg.br/tedeserver/api/core/bitstreams/43d94eb7-9c54-4666-a74c-8263ed8d7e7d/content>
- Fiorentini, D. (2005). A FORMAÇÃO MATEMÁTICA E DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NAS DISCIPLINAS DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA. *Revista de Educação*, 18, 107–115. <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/266>
- Fiorentini, D., & Oliveira, A. T. de C. C. de. (2013). O Lugar das Matemáticas na Licenciatura em Matemática: que matemáticas e que práticas formativas? *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 47, 917–938.
- Freire, Paulo. (2005). *Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. Paz e Terra.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (6th ed.). Atlas.
- Glat, R., & Pletsch, M. D. (2012). *Pesquisas temáticas sobre educação especial no contexto da inclusão escolar* (Vol. 2). EDUERJ.
- Gusmão, T. C. R. S. (2009). *Em Cartaz RAZÃO E EMOÇÃO NA SALA DE AULA*. https://www.researchgate.net/publication/372409909_Em-Cartaz-RAZAO_E_EMOCAO_NA_SALA_DE_AULA_e-book
- Gusmão, T. C. R. S., Doria, M. C. F., & Silva, J. E. R. (2019). PERCEPÇÕES E REAÇÕES DE

- PROFESSORES E ALUNOS FRENTE ÀS EMOÇÕES NA AULA DE MATEMÁTICA. *Revista RBBA*, V.8 n 2(2316–1205), 95–109.
- Gutierrez, L., & De Bortoli, A. (2026). Formação de Professores que ensinam Matemática: conexões com história, filosofia, didática e arte. *Centro de Investigaciones Educativas Paradigma (CIEP)*, XLVII, 1–14. <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1771>
- Hoffmann, E., & Bitencourt, L. P. (2020). Identidade Profissional Docente e Currículo: Tessituras Presentes no Projeto Pedagógico de uma Licenciatura em Matemática. *Perspectivas Da Educação Matemática*, 13(33), 1–21. <https://doi.org/10.46312/pem.v13i33.10320>
- Leite, S. A. da S. (2012). Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas Em Psicologia*, 20(2), 355–368. <https://doi.org/10.9788/tp2012.2-06>
- Libâneo, J. Carlos. (1999). *Didática*. Cortez Editora. https://konektacommerce.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/TEXT_SAMPLE_CONTENT/didatica-cortez-editora-4154-1.pdf
- Lopes, A. R. L. V., Binsfeld, C. D., & Marco, F. F. de. (2025). Vínculos afetivo-cognitivos e formação de professores que ensinam matemática: emoções e sentimentos vivenciados em um grupo de estudos e pesquisas. *PARADIGMA*, e2025015. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2025.e2025015.id1721>
- Mantoan, M. T. E. (2015). *INCLUSÃO ESCOLAR O QUE É? POR QUÊ? COMO FAZER?* (2nd ed.). Summus. <http://www.summus.com.br>
- Matos, S. M. S. (2008). *AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO: A DIMENSÃO AFETIVO-VIVENCIAL NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO EM MANIFESTAÇÕES DE FORMANDOS DO CURSO DE PEDAGOGIA. UM ESTUDO SOB O PRISMA DO PENSAMENTO COMPLEXO* [Dissertação]. UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO – UNINOVE.
- McLeod, D. B. (1992). Research on affect in mathematics education: A reconceptualization. In *Handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics*. (pp. 575–596). Macmillan Publishing Co, Inc.
- Nóvoa, A. (1995). *FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFISSÃO DOCENTE*. Dom Quixote.
- Nunes, E. D. (2007). O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, 12(4), 1087–1088. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232007000400030>
- Nunes, M. M., Gusmão, T. C. R. S., Blanco, T. F., & Gutierrez, L. dos S. (2023). A competência do professor em análise de tarefas matemáticas sobre medidas de comprimento. *PARADIGMA*, XLIV, 453–480. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2023.p453-480.id1400>
- Passos, I., & Veiga, A. (2003). INOVAÇÕES E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: UMA RELAÇÃO

- REGULATÓRIA OU EMANCIPATÓRIA? *Cad. Cedes*, 23, 267–281. <http://www.cedes.unicamp.br>
- Pimenta, S. G. (1999). *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. Cortez Editora.
- Pimenta, S. G. (2012). *O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?* (11th ed.). Cortez.
- Pimenta, S. G., & Anastasiou, G. C. (2014). *Docência no ensino superior* (5th ed.). www.cortezeditora.com.br
- PROJETO PEDAGÓGICO DO DE LICENCIATURA MATEMÁTICA DA UESB – CAMPUS DE VITÓRIA DA – BA 2024.1, Universidade Estadual da Bahia (2024). <https://www2.uesb.br/curso/matematica/matematicavca2/wp-content/uploads/2024/02/Projeto-Pedagogico.pdf>
- Sacristán, J. G. (2000). *Currículo: Uma reflexão sobre a prática*. Artimed.
- Silva, D. dos S., Gusmão, T. C. R. S., Souza, G. M. de, & Lando, J. C. (2025). Tarefas para o Ensino de Cálculo Diferencial e Integral: uma Revisão Sistemática da Literatura. *PARADIGMA*, e2025029. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2025.e2025029.id1637>
- Silva, D. dos S., Gusmão, T. C. R. S., Souza, G. M. de, & Silva, J. F. (2025). O CONCEITO DE LIMITE EM PPP DE CURSOS NÃO MATEMÁTICOS: ANÁLISE DOCUMENTAL. *REAMEC– Rede Amazônica de Educação Em Ciências e Matemática*, 13, e25095. <https://doi.org/10.26571/reamec.v13.19824>
- Skovsmose, O. (2014). *Um convite à educação matemática crítica* (1st ed.). Papirus.
- Lima, M. S. L., & Pimenta, S. G. (2012). Estágio e Docência – Teoria e Prática: Diferentes Concepções. In *Formação da Pedagoga e do Pedagogo: pressupostos e perspectivas* (pp. 133–152). Faculdade de Filosofia e Ciências. <https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-258-1.p133-152>
- Stein, M. H., & Smith, M. S. (2009). Tarefas matemáticas Stein Smith. *Educação e Matemática*.
- Tardif, M. (2014). *Saberes Docente e Formação Profissional*. Vozes.
- Tassoni, E. C. M., & Santos, A. N. M. dos. (2013). Afetividade, ensino e aprendizagem: um estudo no GT20 da ANPEd. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(1), 65–76. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000100007>
- Vigotski, L. S. (2001). *A Construção do Pensamento e da Linguagem* (1st ed.).
- Wallon, H. (2019). *A evolução psicológica da criança*. Martins Fontes.
- Zembylas, M. (2007). The Power and Politics of Emotions in Teaching. *Emotion in Education*, 293–309. <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50018-6>

Apêndice - Información sobre el artículo

Historico editorial

Submetido: 22 de Enero de 2026.

Aprobado: 19 de Junio de 2026.

Publicado: 06 de Julio de 2026.

Como Citar — APA

Batista, G. S. C., Silva, D. dos S., & Gusmão, T. C. R. S. (2026). A dimensão afetiva na formação docente: uma análise do PPC da licenciatura em matemática da UESB. *PARADIGMA*, XLVII(2), e2026012. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2025.e2026012.id1822>.

Como Citar — ABNT

BATISTA, Gabriele Silva Carneiro; SILVA, Daniele dos Santos; GUSMÃO, Tania Cristina Rocha Silva. A dimensão afetiva na formação docente: uma análise do PPC da licenciatura em matemática da UESB. *PARADIGMA*, Maracay, v. XLVII, n. 2, e2026012, Jul./Dic., 2026. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2026.e2026012.id1822>.

Conflicto de intereses

Nada que declarar.

Declaración de disponibilidad de datos

Todos los datos han sido presentados/generados en este artículo.

Derechos autorales

Los derechos de autor pertenecen a los autores, que conceden a revista **Paradigma** los derechos exclusivos de primera publicación. Los autores no serán remunerados por la publicación de sus artículos en esta revista. Los autores están autorizados a celebrar contratos adicionales por separado, para la distribución no exclusiva de la versión del artículo publicado en esta revista (por ejemplo, publicación en un repositorio institucional, en un sitio web personal, publicación de una traducción o como capítulo de un libro), con reconocimiento de autoría y primera publicación en esta revista. Los editores de la revista **Paradigma** tienen derecho a realizar ajustes textuales y adecuación normativas en este artículo.

Acceso libre

Este artículo es de acceso abierto (**Open Access**) y sin gastos de envío ni de procesamiento del artículo (**Article Processing Charges - APCs**). El acceso abierto es un amplio movimiento internacional que pretende proporcionar acceso en línea libre y gratuito a la información académica, como publicaciones y datos. Una publicación se define como de acceso abierto cuando no existen barreras financieras, legales o técnicas para acceder a ella; en otras palabras, cuando cualquiera puede leerla, descargarla, copiarla, distribuirla, imprimirla, investigarla o utilizarla en la educación o de cualquier otra forma dentro de los acuerdos legales.



Licencia de uso

Este artículo es licenciado con **Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)**. Esta licencia le permite compartir, copiar y redistribuir el artículo en cualquier medio o formato. La licencia no permite utilizar el material con fines comerciales ni adaptarlo, remezclarlo o transformarlo.



Comprobación de similitud

Este artículo fue sometido a una comprobación de similitud utilizando el software de detección de texto **iThenticate** de Turnitin, a través del servicio de **Similarity Check** de la Crossref.



Proceso de evaluación

Revisión por pares a doble ciego (**Double blind peer review**).

Editor en Jefe

Fredy E. González

Editores Asociados

Luis Andrés Castillo

Ivonne C. Sánchez S.

Publisher

Este artículo ha sido publicado en la revista **Paradigma** vinculada al Centro de Investigaciones Educativas Paradigma (CIEP) del Departamento del Componente Docente de la **Universidad Pedagógica Experimental Libertador** (Núcleo Maracay). La revista **Paradigma** publica artículos de carácter técnico-científico, derivados de estudios e investigaciones que sirvan de apoyo al desarrollo del conocimiento educativo, propiciando el diálogo entre los diferentes campos de la educación. Las ideas expresadas en este artículo son de los autores y no representan necesariamente la opinión del consejo editorial o de la universidad. En Brasil, la revista Paradigma obtuvo la calificación **Qualis A1** en la **Evaluación CAPES (2021-2024)**.

