

**INSTITUTO
FEDERAL**

Alagoas

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS

CAMPUS MACEIÓ

CURSO DE GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

JENNEFER ALINE LIMA BARBOSA

**ENTRE TRAUMAS E ENCANTAMENTOS: A AFETIVIDADE DE LICENCIANDOS
EM MATEMÁTICA E SUA PROJEÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE FUTURA**

MACEIÓ, ALAGOAS

2025

JENNEFER ALINE LIMA BARBOSA

ENTRE TRAUMAS E ENCANTAMENTOS: A AFETIVIDADE DE LICENCIANDOS EM
MATEMÁTICA E SUA PROJEÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE FUTURA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de graduação em Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Alagoas, *Campus Maceió*, como requisito parcial para obtenção de grau de Licenciada em Matemática.

Orientador: Prof. M^º. Lucas De Stefano Meira
Henriques

MACEIÓ, ALAGOAS
2025



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal de Alagoas
Campus Maceió
Biblioteca Benevides Monte

510.07
B238e

Barbosa, Jennefer Aline Lima.

Entre traumas e encantamentos [recurso eletrônico] : a afetividade de licenciandos em matemática e sua projeção na prática docente futura / Jennefer Aline Lima Barbosa. - Dados eletrônicos (1 arquivo : 308 KB). - 2025.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: Internet.

Orientação: Prof. Me. Lucas de Stefano Meira Henriques.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – Instituto Federal de Alagoas, Campus Maceió, Maceió, 2025.

1. Licenciatura em Matemática – Formação de professores. 2. Matemática – Ensino. 3. Afetividade. 4. Experiência emocional. I. Título.

Bibliotecária Nalva Maria Amaral / CRB-4/989

JENNEFER ALINE LIMA BARBOSA

ENTRE TRAUMAS E ENCANTAMENTOS: A AFETIVIDADE DE LICENCIANDOS EM
MATEMÁTICA E SUA PROJEÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE FUTURA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de graduação em Licenciatura em Mate-
mática do Instituto Federal de Alagoas, *Campus*
Maceió, como requisito parcial para obtenção de
grau de Licenciada em Matemática.

Aprovada em 18/12/2025.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. M^º. Lucas De Stefano Meira Henriques(Orientador)
Instituto Federal de Alagoas (IFAL)

Prof. M^º. Diogo Meurer de Souza Castro
Instituto Federal de Alagoas (IFAL)

Prof. M^º. Enaldo Vieira de Melo
Instituto Federal de Alagoas (IFAL)

MACEIÓ, ALAGOAS
2025

Dedico este trabalho aos que me disseram que não
seria fácil: vocês tinham razão. Mas cá estou,
viva, cansada e (quase) sábia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo, a Deus, por me sustentar em cada passo dessa caminhada. Pela força nos dias difíceis, pela luz nos momentos escuros e pela paz silenciosa que só a fé é capaz de oferecer. Sem Ele, nada teria sentido.

Ao meu esposo, companheiro de vida, de curso e de profissão, Alexandre Firmino. Sua parceria incondicional foi o abrigo seguro nos dias de tempestade e o sorriso partilhado nas pequenas conquistas. Obrigada por sonhar comigo, por me ouvir, por me incentivar e por caminhar ao meu lado nessa jornada.

À minha mãe, Aurilene Lima, meu alicerce e exemplo de força. Sua presença firme e amorosa me guiou mesmo quando o caminho parecia incerto. Tudo o que sou carrega um pouco do que aprendi ao seu lado.

À minha irmã, Jacilene Alice, que com seu carinho e apoio constante tornou os dias mais leves. Sua fé em mim foi muitas vezes o impulso que precisei para continuar.

Ao meu orientador Lucas De Stefano, que não apenas compartilhou conhecimento, mas também acreditou no meu potencial. Suas orientações foram fundamentais para que este trabalho ganhasse forma e sentido.

Aos meus amigos e familiares, que me incentivaram, acreditaram em mim e celebraram cada pequena vitória, o meu sincero agradecimento. Nos gestos simples, nas palavras de ânimo e nos abraços silenciosos encontrei força para continuar. Ter vocês por perto fez toda a diferença.

A cada um de vocês, minha eterna gratidão. Este trabalho é também de vocês. Porque nenhum caminho é trilhado sozinho, e o meu foi cheio de vozes, silêncios, mãos estendidas e olhares que me sustentaram. O que carrego agora não é apenas um diploma ou um título, mas a memória viva de uma travessia feita com amor, coragem e companhia. E isso vale mais do que qualquer conquista.

"O amanhã é ilusório, o ontem já não existe mais. O teu presente é o que importa. Faça a escolha certa e não olhe pra trás."

L7nnon

RESUMO

Este trabalho propõe uma reflexão sobre o papel da afetividade na formação de professores de Matemática, partindo do olhar de licenciandos em Matemática do Instituto Federal de Alagoas, campus Maceió. A pesquisa busca compreender como as experiências emocionais vividas por esses estudantes, ao longo de sua trajetória com a disciplina, influenciam a forma como projetam sua futura prática docente. Assim, a relação afetiva construída com a Matemática – seja marcada por bloqueios, medos ou encantamentos – pode funcionar como uma herança pedagógica, sendo transmitida, ainda que inconscientemente, nas práticas que esses futuros docentes virão a desenvolver. A metodologia adotada é qualitativa, com base em entrevistas semiestruturadas realizadas com dez licenciandos distribuídos entre diferentes períodos do curso. Os dados foram analisados seguindo os pressupostos da Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Os resultados mostraram que as experiências afetivas com a Matemática, marcadas tanto por traumas quanto por encantamentos, exercem influência significativa na constituição da identidade docente. Observou-se que vivências negativas, como medo, bloqueios e práticas pedagógicas autoritárias, tendem a gerar inseguranças e preocupações quanto à atuação futura, enquanto experiências positivas, associadas ao apoio docente, compreensão conceitual e incentivo, favorecem uma postura mais sensível, empática e humanizada em relação ao ensino da Matemática. Além disso, os participantes demonstraram a intenção de ressignificar sua própria trajetória escolar por meio de práticas pedagógicas que valorizem o diálogo, o acolhimento emocional e a mediação afetiva da aprendizagem. Ao evidenciar como a afetividade atravessa a formação docente, o trabalho contribui para o debate sobre a humanização do ensino de Matemática, propondo uma escuta sensível às emoções que permeiam a prática educativa.

Palavras-chaves: Afetividade. Licenciatura em Matemática. Formação de professores. Ensino de Matemática. Experiência emocional.

ABSTRACT

This work proposes a reflection on the role of affectivity in the training of mathematics teachers, based on the perspective of undergraduate mathematics students at the Federal Institute of Alagoas, Maceió campus. The research seeks to understand how the emotional experiences lived by these students throughout their journey with the discipline influence the way they project their future teaching practice. Thus, the affective relationship built with mathematics – whether marked by blockages, fears, or enchantments – can function as a pedagogical legacy, being transmitted, even unconsciously, in the practices that these future teachers will develop. The methodology adopted is qualitative, based on semi-structured interviews conducted with ten undergraduate students distributed across different periods of the course. The data were analyzed following the assumptions of Bardin's Content Analysis (2016). The results showed that affective experiences with mathematics, marked by both traumas and enchantments, exert a significant influence on the constitution of teacher identity. It was observed that negative experiences, such as fear, blockages, and authoritarian teaching practices, tend to generate insecurities and concerns about future performance, while positive experiences, associated with teacher support, conceptual understanding, and encouragement, favor a more sensitive, empathetic, and humanized approach to mathematics teaching. Furthermore, participants demonstrated an intention to reframe their own school trajectory through pedagogical practices that value dialogue, emotional support, and the affective mediation of learning. By highlighting how affectivity permeates teacher training, this work contributes to the debate on the humanization of mathematics teaching, proposing a sensitive listening to the emotions that permeate educational practice.

Keywords: Affectivity. Mathematics undergraduate degree. Teacher training. Mathematics teaching. Emotional experience.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Padrões afetivos identificados na relação dos licenciandos com a Matemática	42
Figura 2 – Percepção dos licenciandos sobre a atuação do professor como mediador emocional	43
Figura 3 – Fatores associados à resignificação da Matemática ao longo da licenciatura	43
Figura 4 – Expectativas docentes e implicações afetivas	44

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias temáticas e perguntas da entrevista	29
Quadro 2 – Categorias temáticas, descrições e autores de referência	30
Quadro 3 – Síntese dos participantes da pesquisa	32
Quadro 4 – Relações transversais entre experiências afetivas e desenvolvimento da identidade docente com a Matemática	41

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	CONTEXTUALIZAÇÃO	13
1.2	PROBLEMA DE PESQUISA	15
1.3	OBJETIVOS	15
1.3.1	Geral	15
1.3.2	Específicos	15
1.4	JUSTIFICATIVA	15
1.5	ESTRUTURA DO TRABALHO	16
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
2.1	FORMAÇÃO INICIAL E A IDENTIDADE DOCENTE	17
2.2	CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE AFETIVIDADE	19
2.2.1	Na perspectiva dos teóricos clássicos	19
2.2.2	Na identidade profissional	20
2.2.3	Nas relações formativas	22
2.2.4	Na prática docente futura	24
2.3	RESSIGNIFICAÇÃO DA MATEMÁTICA	25
3	METODOLOGIA	26
3.1	ABORDAGEM QUALITATIVA E OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO	27
3.2	TIPO DE PESQUISA E SEUS OBJETIVOS	27
3.3	PARTICIPANTES E CRITÉRIOS DE SELEÇÃO	27
3.4	INSTRUMENTOS E ETAPAS DE COLETA	28
3.5	ANÁLISE DE CONTEÚDO	29
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	30
4.1	QUEM SÃO OS PARTICIPANTES: BREVES PERFIS	31
4.2	AS VOZES DOS LICENCIANDOS: CATEGORIAS EMERGENTES	33
4.2.1	Experiências afetivas na trajetória escolar	33
4.2.2	Professores como mediadores afetivos	34
4.2.3	Influência da afetividade na aprendizagem Matemática	36
4.2.4	Ressignificação da Matemática na licenciatura	37
4.2.5	Expectativas para prática docente futura	39
4.3	SÍNTESE INTERPRETATIVA: ANÁLISE CRUZADA DAS CATEGORIAS	40
4.3.1	Padrões afetivos identificados	41
4.3.2	A centralidade do professor como mediador emocional	42

4.3.3	Processos de resignificação ao longo da licenciatura	43
4.3.4	Expectativas docentes e implicações afetivas	44
4.3.5	Síntese interpretativa final	45
5	Considerações Finais	46
	REFERÊNCIAS	48

1 INTRODUÇÃO

A afetividade, embora muitas vezes silenciada nos discursos pedagógicos tradicionais, constitui-se como um dos elementos mais potentes da formação humana e profissional. No contexto do ensino de Matemática, ela adquire contornos ainda mais complexos, pois essa disciplina, historicamente marcada pela racionalidade e pelo rigor lógico, tende a ser vista como distante das emoções e dos sentimentos. Entretanto, ensinar e aprender Matemática são processos que ultrapassam a mera transmissão de conteúdos: envolvem experiências subjetivas, memórias, medos, encantamentos e vínculos que se constroem ao longo da vida escolar (Chacón, 2000; Wallon, 2007).

Refletir sobre a afetividade na formação de professores de Matemática é, portanto, refletir sobre a dimensão humana do ato educativo. É reconhecer que, por trás de cada professor em formação, há uma história marcada por experiências emocionais com a disciplina, algumas de superação e alegria, outras de frustração e dor. Essas vivências moldam não apenas o modo como o licenciando compreende a Matemática, mas também como ele virá a ensiná-la, influenciando a forma como acolhe, motiva ou afasta seus futuros alunos desse campo do saber (Chacón, 2000).

Assim, este trabalho se insere no entrelaçamento entre emoção e razão, buscando compreender como os afetos vividos por licenciandos em Matemática repercutem na construção de suas identidades docentes. Entre traumas e encantamentos, o estudo propõe olhar para a formação inicial não como um percurso puramente técnico, mas como um espaço de ressignificação, no qual, as experiências emocionais se convertem em aprendizagens e potencialmente em práticas pedagógicas mais humanas e sensíveis.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Ingressar no curso de Licenciatura em Matemática foi, para mim, um marco de grandes expectativas e também de profundas inquietações. Logo nas primeiras disciplinas percebi que a Matemática acadêmica se distanciava bastante daquela que eu havia estudado na educação básica. A presença constante de demonstrações formais, definições rigorosas e uma linguagem Matemática altamente abstrata me fizeram, em muitos momentos, duvidar da minha própria capacidade de aprender. Recordo de noites em claro tentando compreender conteúdos que, em sala, pareciam inacessíveis, e de vezes em que saí de avaliações com a sensação de fracasso, acreditando que talvez não fosse capaz de continuar no curso. Esse cenário não era apenas individual: percebia em meus colegas os mesmos olhares de desânimo e o mesmo silêncio diante das explicações dos professores, como se estivéssemos presos a um conhecimento que, em vez de aproximar, criava barreiras.

Apesar dessas dificuldades, também vivi experiências de encantamento. Houve aulas em que, ao conseguir resolver um problema complexo ou compreender um teorema depois de

muito esforço, senti uma alegria que renovou meu vínculo com a Matemática. Essas pequenas conquistas, muitas vezes celebradas coletivamente entre colegas, mostravam que o processo de aprendizagem também podia ser marcado por afetos positivos, por estímulo e até mesmo por encantamento diante da beleza do raciocínio matemático.

Com o tempo, compreendi que esses contrastes não eram apenas circunstanciais, mas revelavam a dimensão afetiva que atravessa a formação dos licenciandos (Chacón, 2000). Essa percepção me levou a refletir sobre como tais experiências pessoais, de dor e de superação, podem se projetar na prática docente futura.

Minhas experiências, embora pessoais, não são isoladas: refletem sentimentos recorrentes entre muitos licenciandos que transitam entre a frustração e o encantamento diante da Matemática. Esse percurso exemplifica que a disciplina não pode ser compreendida apenas como um conjunto de conteúdos abstratos e procedimentos formais, mas como um espaço marcado por emoções, significados e afetos que se entrelaçam à aprendizagem (Chacón, 2000; Wallon, 2007).

Nesse sentido, estudos sobre emoção e cognição no contexto educacional indicam que as experiências afetivas vivenciadas ao longo da formação inicial repercutem diretamente na constituição da identidade docente e nas práticas pedagógicas futuras. Para Vygotsky (2007) e Damásio (2012), emoção e cognição constituem dimensões indissociáveis do desenvolvimento humano, sendo as emoções elementos estruturantes do pensamento, da aprendizagem e da ação pedagógica. Assim, traumas, resistências, paixões e encantamentos não permanecem restritos ao passado escolar, mas tendem a se projetar nas práticas docentes, influenciando a forma como o professor se relaciona com seus alunos e com o conhecimento.

Dessa forma, se a escola é um espaço em que os sentimentos se manifestam de maneira constante, o professor assume papel central na construção de práticas pedagógicas que integrem cognição e afetividade. Conforme destacam Rodrigues e Garms (2013, p. 35), “educar significa desenvolver a inteligência em conjunto com a emoção”, o que reforça a necessidade de uma formação docente que reconheça e valorize a dimensão afetiva do processo educativo.

Henri Wallon (2007) foi um dos primeiros teóricos a defender que o desenvolvimento humano não se dá apenas por aspectos cognitivos, mas também emocionais e sociais. Para ele, emoção e cognição estão intimamente ligadas no processo de aprendizagem. Nesse contexto, pensar a afetividade na formação de professores de Matemática é essencial para compreender que tipo de educador está sendo formado e, principalmente, que tipo de vínculo ele construirá com seus futuros alunos.

Licenciandos em Matemática não são apenas estudantes de conteúdos técnicos, são sujeitos em formação que, a partir de suas próprias vivências emocionais com a Matemática, vão (re)construindo sua identidade docente. Muitos chegam ao curso carregando experiências traumáticas com a disciplina, enquanto outros vivenciam reencontros significativos que os reencantam com o saber matemático. Como ressalta Chacón (2000), a dimensão afetiva na Matemática não é apenas acessória, mas atua como força estruturante do aprendizado, e compreender suas dinâmicas é fundamental para formar professores mais conscientes de seu papel humano e

transformador.

1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

Este estudo parte do entendimento de que ninguém ensina da mesma forma que aprendeu, mas todos ensinam carregando o peso ou a leveza das experiências que viveram (Chacón, 2000). A partir disso, buscamos responder à seguinte pergunta: Como os licenciandos em Matemática percebem a importância da afetividade e sua relação com o ensino da disciplina?

A Matemática, nesse contexto, deixa de ser apenas um conjunto de conteúdos e passa a ser um território simbólico de memórias, traumas e descobertas. Assim, esta pesquisa busca mapear e interpretar como esses futuros professores se relacionam emocionalmente com a disciplina e como essa relação pode se transformar em práticas pedagógicas mais humanas ou, por outro lado, mais rígidas e reprodutoras de seus próprios sofrimentos escolares.

1.3 OBJETIVOS

Com base no questionamento levantado, investigar essas marcas é um caminho para identificar se os futuros professores tendem a reproduzir os padrões afetivos que viveram ou se estão em processo de resignificação, reconstruindo sua relação com a disciplina de modo mais empático e sensível. É a partir dessa lente que se delineiam os objetivos relatados abaixo.

1.3.1 Geral

Analisar como as experiências afetivas vividas por licenciandos em Matemática influenciam na projeção de suas práticas docentes futuras.

1.3.2 Específicos

- Investigar as memórias afetivas, positivas e negativas, dos licenciandos com a Matemática ao longo da vida escolar;
- Compreender o papel de professores anteriores como mediadores de vínculos afetivos com a disciplina;
- Analisar se e como a formação acadêmica atual tem contribuído para resignificar a relação afetiva desses estudantes com a Matemática.

1.4 JUSTIFICATIVA

A Matemática, por muito tempo, foi ensinada de forma excessivamente técnica e pouco sensível às dimensões emocionais da aprendizagem, contribuindo para a construção de uma relação afetiva fragilizada entre alunos e a disciplina (Chacón, 2000). Muitos estudantes, inclusive aqueles que hoje trilham o caminho da docência, vivenciaram experiências de medo,

insegurança e bloqueio em sua trajetória escolar com a Matemática. No entanto, ao longo da licenciatura, alguns conseguem ressignificar essa relação, construindo novas formas de se conectar com o conhecimento matemático.

Além disso, a formação de professores é, antes de tudo, um processo de reconstrução identitária (Nóvoa, 1992). O futuro docente não é uma tábula rasa, ele carrega marcas emocionais profundas deixadas por sua própria trajetória escolar. Por outro lado, a Matemática, historicamente marcada pelo rigor e pela objetividade, muitas vezes é vivida mais como obstáculo do que como descoberta (Chauí, 2003). É nesse campo de tensões que se insere esta pesquisa: no esforço de compreender como os afetos moldam o ser-professor.

Esta pesquisa parte da premissa de que o afeto tem papel fundamental na formação docente. Como destacam autores como Wallon (2007) e Chacón (2000), a afetividade está diretamente ligada à aprendizagem e à forma como o sujeito se envolve com o conhecimento. Assim, ao investigar as experiências emocionais de licenciandos em Matemática, buscamos entender como essas vivências impactam a maneira como projetam sua futura prática pedagógica.

Portanto, esta pesquisa se justifica pela necessidade de compreender o papel do afeto na formação do professor de Matemática, reconhecendo-o não como um apêndice emocional da prática docente, mas como elemento estruturante da forma como se ensina, se aprende e se transforma o outro. Em tempos de racionalização extrema e desumanização da educação, pensar a afetividade como eixo central da prática pedagógica é, mais do que urgente, um gesto de resistência.

1.5 ESTRUTURA DO TRABALHO

Este trabalho se organiza em cinco capítulos, que se articulam de forma complementar, com o objetivo de analisar a dimensão afetiva na formação docente em Matemática.

Inicialmente, trazemos a missão de situar o leitor diante do problema de pesquisa. Nele, apresenta-se a inquietação que move este estudo: a forma como os licenciandos em Matemática se relacionam afetivamente com a disciplina e como essa relação molda (ou distorce) suas futuras práticas pedagógicas. Ao discutir a construção da identidade docente, as emoções na prática educativa e os traços afetivos da trajetória acadêmica, busca-se evidenciar que a sala de aula não é neutra: nela se expressam histórias, frustrações, encantamentos e marcas deixadas por outros professores. A partir disso, delineiam-se os objetivos e justifica-se a importância de romper com visões tecnicistas da formação de professores, reconhecendo o afeto como uma força pedagógica legítima.

Na segunda parte apresentamos a metodologia da pesquisa, que se ancora numa abordagem qualitativa e se apoia nos pressupostos da Análise de Conteúdo segundo Bardin (2016). A escolha dessa técnica não é apenas metodológica, mas epistemológica: parte do pressuposto de que as falas dos sujeitos entrevistados são mais que dados, são narrativas de si, atravessadas por experiências afetivas profundas. Neste capítulo, explicita-se também quem são os sujeitos da pesquisa, como foram escolhidos, e como se cuidou das implicações éticas do estudo (Minayo,

2014).

Na terceira parte traz o ponto central da nossa análise. Nele, os relatos dos licenciandos do campus Maceió do Instituto Federal de Alagoas são organizados em categorias que emergem do próprio material. As falas são analisadas em diálogo com os autores da fundamentação teórica, numa tentativa de compreender como traumas, encantamentos e ressignificações afetivas convivem e influenciam o modo como esses futuros professores projetam suas práticas pedagógicas.

Por fim, a última parte apresenta as considerações finais. Neste capítulo propõe-se uma abertura para repensarmos a formação docente de modo mais sensível, reconhecer o impacto do afeto nos processos de ensinar e aprender, e encorajar pesquisas que rompam com a lógica fria da formação técnica e abracem as dimensões humanas que habitam a escola e os sujeitos que a constroem.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A afetividade tem ganhado cada vez mais destaque nas discussões sobre educação e formação docente. Na licenciatura em Matemática, marcada por experiências que oscilam entre traumas e encantamentos, torna-se essencial compreender como os futuros professores constroem sua identidade profissional a partir de vivências permeadas por sentimentos, emoções e relações interpessoais. A fundamentação teórica deste trabalho aborda, assim, a formação inicial, a afetividade e seu impacto na prática pedagógica.

O capítulo está organizado em três eixos: formação inicial e identidade profissional; concepções teóricas sobre a afetividade; e o papel do afeto na prática pedagógica, com foco no ensino da Matemática. A intenção é articular contribuições teóricas e vivências práticas, valorizando as emoções que atravessam a trajetória acadêmica e projetam-se na futura atuação docente.

2.1 FORMAÇÃO INICIAL E A IDENTIDADE DOCENTE

A trajetória do futuro professor de Matemática envolve desafios, descobertas e dilemas que vão além do conteúdo disciplinar, moldando escolhas e práticas. Logo, investigar a formação inicial permite compreender tanto o acúmulo de saberes quanto as vivências e reflexões que sinalizam caminhos para a atuação docente. Nesse cenário, surgem dois questionamentos: o que faz alguém se tornar um professor além do domínio da disciplina? E como experiências de encanto ou frustração durante a formação podem influenciar a maneira de ensinar Matemática?

Para responder à questão sobre o que move alguém para a docência além do domínio disciplinar, é fundamental recorrer aos estudos sobre os saberes docentes. Tardif (2002) desmistifica a ideia do professor como simples "transmissor". Segundo o autor, a docência é sustentada por saberes plurais:

- **Saberes Disciplinares:** o conhecimento formal da Matemática;
- **Saberes Curriculares:** a organização e os programas da instituição escolar;
- **Saberes Profissionais:** as ciências da educação e metodologias de ensino;
- **Saberes Experienciais:** as aprendizagens brotadas da prática cotidiana e da história de vida.

Essa articulação revela que a competência técnica, embora necessária, é insuficiente. Conforme afirma Nóvoa (1992), "[...] hoje, sabemos que não é possível separar o eu pessoal do seu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideias e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana"(Nóvoa, 1992, p. 7). Isso se deve ao fato que, o professor, enquanto profissional da educação, manifesta crenças, cultura, hábitos, inquietações, interesse e/ou desinteresse durante sua carreira. Marcando a construção de sua história profissional por fatores que influenciam o seu ofício.

A construção do conhecimento pedagógico durante a formação inicial refere-se ao processo pelo qual o futuro professor assimila, organiza e apropria-se de saberes teóricos e didáticos essenciais para o exercício da docência, conforme propõem Piaget (1973), Vygotsky (1991) e Freire (1996, que ressaltam a importância da mediação, da experiência e da reflexão crítica no desenvolvimento da aprendizagem e na prática educativa.

De acordo com Freires (2023), a escola deve ser um ambiente no qual o professor também tenha oportunidade de aprender, questionar certezas e reformular suas práticas, sendo a formação inicial um elemento fundamental para esse processo. Nesse sentido, a compreensão da identidade docente vai além dos saberes pedagógicos, envolvendo igualmente o desenvolvimento contínuo da profissão ao longo da carreira. Assim, a identidade docente se constrói de forma dinâmica, incorporando aprendizados, adaptações e reformulações ao longo da trajetória profissional.

Ao longo da carreira, muitos educadores que ingressam com referenciais teóricos sólidos acabam reelaborando suas concepções diante dos desafios da sala de aula. A prática cotidiana, com suas exigências e imprevisibilidades, favorece uma identidade que articula teoria e experiência, enriquecida por reflexões e saberes adquiridos na prática profissional.

No contexto educacional atual, o conhecimento pedagógico deixou de se restringir a aspectos meramente técnicos ou instrumentais, passando a englobar competências socioemocionais, tecnológicas e reflexivas. Anjos et al. (2024) destacam que, diante das transformações socioculturais e do avanço da tecnologia, a formação inicial precisa integrar novos saberes pedagógicos capazes de atender às demandas contemporâneas da docência. Nesse processo, as vivências acadêmicas exercem papel central, uma vez que o ambiente universitário, os professores formadores, os colegas e os projetos desenvolvidos contribuem para a construção do “ser professor”. Conforme ressalta Freires (2023), a experiência universitária deve ser ética, instigante e emancipadora, favorecendo a formação de docentes críticos e conscientes de seu

papel social, o que se concretiza por meio de iniciativas como projetos interdisciplinares, grupos de pesquisa e programas de iniciação à docência (Anjos et al., 2024).

Contudo, a transição da universidade para a prática docente frequentemente apresenta desafios concretos, muitas vezes associados ao chamado “choque de realidade”, que expressa o distanciamento entre o ideal construído na formação acadêmica e as exigências encontradas nas escolas (Freires, 2023). Nesse momento, habilidades como planejamento de aulas, gestão do tempo e dos recursos e adaptação às diferentes realidades escolares tornam-se tão relevantes quanto os saberes técnicos adquiridos, exigindo do professor iniciante uma articulação constante entre teoria, prática e reflexão.

Dessa forma, a trajetória acadêmica e os primeiros contatos com a realidade escolar constituem referências que contribuem para a formação da identidade do futuro professor, influenciando sua maneira de atuar diante de situações complexas em sala de aula. Esses momentos vivenciados ao longo da graduação revelam como o aprendizado teórico e prático se articula com os desafios cotidianos da profissão, preparando o terreno para a reflexão sobre dimensões mais subjetivas e humanas da prática pedagógica, que serão exploradas no próximo tópico.

2.2 CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE AFETIVIDADE

Compreender a afetividade envolve reconhecer seu papel no desenvolvimento humano, na aprendizagem e nas relações interpessoais. No contexto educacional, isso significa perceber que o processo formativo inclui emoções, vínculos e significados construídos nas experiências vividas. A aprendizagem, portanto, não é apenas cognitiva, mas também afetiva, tornando o afeto um eixo fundamental para criar segurança, acolhimento e engajamento na prática pedagógica.

Segundo Wallon (1968), emoção, movimento e cognição estão intimamente relacionados, de modo que o aspecto afetivo não pode ser dissociado da construção do conhecimento. Sendo assim, neste tópico, discutem-se as concepções teóricas de afetividade e suas implicações na constituição da identidade docente, nas relações formativas e na projeção da prática pedagógica futura dos licenciandos em Matemática.

2.2.1 Na perspectiva dos teóricos clássicos

A afetividade é uma dimensão essencial do ser humano que se manifesta nas relações interpessoais, influenciando a forma como o sujeito percebe o mundo e se posiciona diante dele. No contexto educacional, essa dimensão adquire um papel decisivo, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve emoções, vínculos e experiências subjetivas. Segundo Wallon (2007), a afetividade é um dos pilares do desenvolvimento humano, interligando-se às dimensões motora e cognitiva. Assim, compreender o papel da afetividade significa reconhecer que aprender é também um ato emocional.

Nessa perspectiva, Piaget (1982) contribui ao afirmar que a afetividade é o motor da ação,

responsável por impulsionar o desenvolvimento da inteligência. Para o autor, emoção e razão não se opõem, mas atuam de forma complementar na construção do conhecimento. Em cursos de licenciatura em Matemática, por exemplo, o modo como o estudante se relaciona afetivamente com a disciplina, seja por meio do encantamento ou do trauma, influencia diretamente sua aprendizagem e sua futura atuação docente.

Vygotsky (1991) amplia essa compreensão ao defender a indissociabilidade entre pensamento e afeto. Em *A formação social da mente*, o autor enfatiza que a motivação, o desejo e as emoções são forças constitutivas do pensamento humano, afirmando que:

O pensamento não nasce da razão pura, mas das motivações que impulsionam o sujeito. Suas origens estão nos desejos, nas necessidades, nos interesses e nas emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetiva e volitiva, e somente compreendendo essa base emocional é que se pode compreender plenamente o desenvolvimento da consciência e do intelecto humano (Vygotsky, 1991, p. 112).

Essa concepção reforça a ideia de que o processo de aprendizagem é atravessado por dimensões subjetivas que precisam ser consideradas nas práticas pedagógicas. Arantes (2003) destaca que a afetividade constitui um eixo estruturante da relação pedagógica, enquanto Pinto (1992) enfatiza que ela não deve ser compreendida como elemento secundário do processo educativo, mas como condição para a construção de relações de confiança entre professor e aluno.

No caso específico dos licenciandos em Matemática, é comum que as experiências anteriores com a disciplina sejam marcadas por sentimentos contraditórios como medo e/ou bloqueio, mas também fascínio e superação. Essas vivências emocionais tornam-se parte da identidade profissional em formação, influenciando como esses futuros docentes irão se posicionar diante da sala de aula. Assim, estudar a afetividade nesse contexto é compreender o entrelaçamento entre emoção, cognição e prática pedagógica.

Por fim, a afetividade se apresenta como condição necessária para a efetivação do ato educativo. Damásio (2012) destaca que emoções e sentimentos sustentam processos como a tomada de decisões, a memória e o raciocínio, influenciando a maneira como o sujeito interpreta e responde às experiências vividas. Nessa mesma direção, Tardif (2002) afirma que o trabalho docente é profundamente humano, sustentado por saberes construídos na interação e no afeto. Portanto, o diálogo entre as concepções clássicas e os aportes contemporâneos possibilita uma compreensão mais ampla da afetividade na formação docente, favorecendo uma visão humanizada da educação que valoriza o sujeito em sua totalidade.

2.2.2 Na identidade profissional

A identidade profissional docente constitui-se de forma dinâmica e é atravessada pelas dimensões afetivas vivenciadas ao longo da trajetória formativa. Conforme Pimenta (1999), essa identidade se constrói na articulação entre experiências pessoais, formação inicial, contexto social e relações afetivas estabelecidas com o ensino e com o saber. Assim, reconhecer a

afetividade nesse processo implica compreender o papel estruturante das emoções e dos vínculos no modo como o sujeito se percebe e se engaja na profissão docente.

Nesse sentido, a afetividade atua como mediadora entre o sujeito e o mundo da docência. Vygotsky (1991) destaca que os afetos orientam as ações humanas, influenciando as escolhas e o sentido atribuído às experiências. Quando um licenciando em Matemática vivencia situações de incentivo, reconhecimento e pertencimento, esses sentimentos podem fortalecer o desejo de ensinar e consolidar sua identificação com a profissão. Em contrapartida, experiências marcadas por rejeição, desvalorização ou medo tendem a produzir marcas emocionais que fragilizam a construção dessa identidade, evidenciando que a afetividade pode tanto impulsionar quanto limitar o desenvolvimento profissional.

Freire (1996), ao tratar da amorosidade e do compromisso ético na prática docente, reforça a dimensão afetiva como constitutiva da identidade do educador. Para o autor, “não há docência sem discência, ambas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro” (Freire, 1996, p. 25). Essa relação de reciprocidade afetiva confere à prática educativa uma dimensão de sensibilidade e empatia, na qual o educador se reconhece como sujeito inacabado e ressignifica continuamente suas experiências formativas.

Autores como Tardif (2002) reforçam essa perspectiva ao afirmar que os saberes docentes não são neutros, mas atravessados por emoções, crenças e valores. Assim, a identidade profissional não se constrói apenas a partir de saberes técnicos, mas também de saberes experienciais que emergem do encontro afetivo com o contexto de ensino. Nessa mesma direção, Chacón (2000) destaca que a afetividade dá sentido ao ato de ensinar, evidenciando a importância de espaços de escuta e reflexão emocional na formação docente, favorecendo a construção de identidades profissionais mais humanas e conscientes.

A psicologia de Wallon (1968) contribui para compreender que a afetividade é o eixo integrador do desenvolvimento da personalidade, uma vez que as emoções constituem o primeiro meio de comunicação e o fundamento sobre o qual se edificam as demais dimensões da vida psíquica. No campo educacional, essa concepção permite compreender que o modo como o licenciando lida com seus afetos, seja no enfrentamento das dificuldades acadêmicas ou na vivência de experiências de sucesso, influencia diretamente a forma como ele se reconhece como futuro docente. Nessa perspectiva, Chacón (2000) amplia a discussão ao demonstrar que, no ensino e aprendizagem da Matemática, as emoções não são elementos acessórios, mas estruturais da relação com o conhecimento. A autora afirma:

A dimensão afetiva na Matemática abrange uma ampla gama de sentimentos e estados de humor que, em geral, são considerados algo distinto da pura cognição. Esses afetos atuam como veículo de conhecimento, como forças de inércia ou como indicadores dos processos de aprendizagem; por isso, seu estudo é essencial para compreender por que alguns alunos acham fascinante fazer Matemática, enquanto outros, ao contrário, tornam-se profundos rejeitadores dela (Chacón, 2000, p. 22).

Essa reflexão evidencia que os afetos moldam a relação do sujeito com o saber matemático e, conseqüentemente, com a profissão docente. Ao vivenciarem experiências de encantamento ou frustração ao longo da formação, os licenciandos constroem uma identidade profissional permeada por tais emoções, que influencia diretamente sua futura prática pedagógica. Compreender a afetividade como dimensão central desse processo implica reconhecer a formação docente como um percurso integral, que envolve sentir, pensar e agir, no qual experiências afetivas vividas na universidade podem ser ressignificadas em pertencimento e autorreconhecimento. Assim, a afetividade não se apresenta apenas como objeto de estudo, mas como condição essencial para a constituição do ser-professor.

2.2.3 Nas relações formativas

A formação docente constitui-se, antes de tudo, como um processo relacional, no qual o modo como o licenciando se percebe e se desenvolve enquanto futuro professor é profundamente marcado pelas interações estabelecidas ao longo da trajetória formativa. Nesse contexto, a afetividade manifesta-se como força estruturante da aprendizagem e da construção identitária, evidenciando que o conhecimento não se constitui apenas pela razão, mas também pelos vínculos e pelas emoções.

Freire (1996) já defendia que ensinar é um ato de amor, fundamentado na escuta, na empatia e no reconhecimento mútuo entre educador e educando, perspectiva que se torna especialmente relevante nas licenciaturas em Matemática, onde muitos estudantes chegam marcados por experiências de medo, fracasso ou distanciamento em relação à disciplina. Nesse contexto, compreender a afetividade nas relações formativas implica reconhecer o espaço da formação como um lugar de trocas humanas e emocionais, no qual o afeto atua como mediador da aprendizagem e da socialização profissional. Segundo Pimenta (1999), a formação de professores é marcada por uma dinâmica de construção identitária que se dá nas interações com os outros e com o contexto, possibilitando que o licenciando se sinta pertencente, valorizado e confiante em seu processo formativo. Ambientes que acolhem o erro, estimulam a curiosidade e promovem a escuta contribuem diretamente para o fortalecimento emocional e intelectual dos futuros docentes. Como Leite e Tassoni relatam:

O que diz, como se diz, em que momento e por quê – da mesma forma que o que se faz, como se faz, em que momento e por quê – afetam profundamente as relações professor-aluno e, conseqüentemente, influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, as próprias relações entre sujeito e objeto. Nesse processo de inter-relação, o comportamento do professor em sala de aula, através de suas intenções, crenças, seus valores, sentimentos, desejos, afeta cada aluno individualmente (2002, p.10).

Em contrapartida, contextos formativos desprovidos de afetividade tendem a reproduzir práticas de exclusão e silenciamento. A ausência de vínculos positivos com formadores e colegas pode gerar sentimentos de solidão, inadequação ou desmotivação, impactando não apenas o desempenho acadêmico, mas também a constituição da identidade profissional. Vygotsky (1991)

reforça essa perspectiva ao afirmar que o desenvolvimento humano se dá nas interações sociais mediadas, sendo o afeto elemento indissociável do pensamento. Assim, nas relações formativas, o vínculo afetivo não se configura como um adendo, mas como condição para que o processo educativo se realize plenamente. A forma como o professor formador se posiciona diante dos estudantes comunica valores, emoções e modos de ser docente, fazendo com que o licenciando aprenda não apenas conteúdos, mas também posturas e formas de relação com o outro.

Em cursos de Matemática, essa dimensão afetiva adquire relevância especial. A disciplina, frequentemente associada a dificuldades cognitivas e emocionais, exige dos formadores uma atenção particular ao modo como os estudantes vivenciam o processo de aprender e ensinar Matemática. É nesse ponto que as relações formativas se tornam terreno fértil para a construção de uma docência mais humana, em que o domínio do conteúdo se alia à sensibilidade pedagógica. A afetividade, portanto, é o fio condutor que transforma experiências traumáticas em oportunidades de crescimento. Chacón (2000) chama atenção para a centralidade do professor na criação do clima emocional da aprendizagem Matemática, destacando que sua postura influencia não apenas o desempenho cognitivo, mas também o envolvimento afetivo dos alunos. Segundo a autora:

O professor não é apenas transmissor de saberes matemáticos, mas também um mediador de emoções, expectativas e atitudes diante da disciplina. Sua forma de reagir ao erro, de estimular a curiosidade e de acolher a dúvida cria um clima afetivo que pode impulsionar ou bloquear o desenvolvimento matemático dos alunos (Chacón, 2000, p. 83).

A citação de Gómez Chacón contribui diretamente para as discussões sobre as relações formativas ao evidenciar que a afetividade não se restringe a uma dimensão subjetiva, mas atua como força epistemológica que influencia a forma como o sujeito se aproxima do conhecimento. No contexto da formação docente, especialmente na licenciatura em Matemática, reconhecer essa dimensão é essencial, pois a não elaboração das próprias emoções em relação à disciplina pode levar o futuro professor a reproduzir, em sua prática, experiências negativas vivenciadas ao longo de sua trajetória escolar. Nessa perspectiva, Arantes (2003) ressalta que a articulação entre afetividade e práticas educativas promove uma aprendizagem mais humana e integral, capaz de contemplar as dimensões cognitivas, sociais e emocionais.

Logo, a afetividade presente nas relações formativas possibilita que o licenciando aprenda a lidar com a própria vulnerabilidade e com a dos outros, desenvolvendo empatia e escuta ativa. Ao compartilhar dúvidas, receios e conquistas em um ambiente acolhedor, constroem-se vínculos que favorecem a aprendizagem e a valorização dos saberes da experiência, os quais, segundo Tardif (2002), compõem o saber docente juntamente aos conhecimentos científicos. Nesse sentido, a afetividade assume um papel duplo na formação inicial: atua como meio, ao facilitar o aprendizado e fortalecer relações significativas, e como fim, ao constituir um valor que orienta o modo de ser professor.

2.2.4 Na prática docente futura

Pensar a afetividade na prática futura do professor implica reconhecer que o exercício docente vai além da transmissão de conteúdos, configurando-se, como um ato relacional que exige sensibilidade, escuta e compromisso com o outro. Nesse contexto, a afetividade constitui um eixo central que orienta o modo como o professor se posiciona diante de seus alunos, do saber e das situações de ensino, conferindo sentido ético e humano à sua prática. Na licenciatura, essa dimensão começa a ser delineada pelas experiências formativas e se concretiza plenamente quando o docente ingressa na sala de aula, sendo necessário articular razão e emoção para lidar com a complexidade do cotidiano escolar. Segundo Tardif (2002), o saber docente não se restringe ao conhecimento teórico, mas incorpora elementos vividos, afetivos e simbólicos construídos na interação com os alunos e com o contexto de trabalho, fazendo da afetividade o solo sobre o qual o professor edifica sua prática pedagógica e transforma o ato de ensinar em uma experiência de vínculo e sentido.

Para muitos professores de Matemática, o desafio de ensinar a disciplina é atravessado por estigmas e ansiedades que afetam tanto alunos quanto docentes, tornando a afetividade uma ponte essencial para superar barreiras emocionais que dificultam a aprendizagem. Nesse contexto, o professor afetivo não abdica da exigência ou da precisão conceitual, mas compreende que o estudante só se arrisca intelectualmente quando se sente acolhido e respeitado, revelando que ensinar Matemática é também cuidar da forma como o aluno se relaciona emocionalmente com o saber. Paulo Freire (1996) sustenta essa compreensão ao afirmar que o compromisso docente nasce da relação amorosa com o ato de ensinar e com os educandos, exigindo a articulação entre rigor científico e ternura. Assim, longe de romantizar a docência, essa perspectiva a compreende como uma prática ética, estética e política, na qual o afeto se traduz em postura pedagógica consciente.

Freire sintetiza essa ideia:

Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo. Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Ensinar exige a apreensão da realidade. Ensinar exige alegria e esperança. Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível. Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade. Ensinar exige comprometimento. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças, não se reduzem à condição de objeto, um do outro (Freire, 1996, p. 38).

Essa compreensão revela a essência da afetividade na prática docente, que não se expressa apenas em gestos de empatia, mas em atitudes concretas de respeito, compromisso e presença, configurando o ensino como uma relação dialógica e transformadora. Ao transitar da formação inicial para a prática profissional, o professor leva consigo não apenas conhecimentos teóricos, mas também marcas afetivas das experiências vividas, as quais influenciam diretamente sua forma de planejar, agir e se relacionar com os alunos. Como afirma Nóvoa (2009), a identidade profissional constrói-se em um movimento contínuo de reflexão sobre a prática e sobre si mesmo, processo no qual o afeto atua como elemento estruturante e transformador. Nesse

sentido, a afetividade manifesta-se no modo como o professor lida com erros e dificuldades, transformando-os em oportunidades de aprendizagem e fortalecimento da autoconfiança dos alunos, equilibrando desafio e acolhimento. Wallon (2007) já destacava que emoção e cognição são dimensões indissociáveis do ato educativo; assim, especialmente no ensino de Matemática, reconhecer o percurso emocional dos estudantes significa valorizar não apenas os resultados, mas todo o processo humano de aprender.

Em síntese, reconhecer o papel dos afetos na Educação Matemática implica compreender a afetividade como competência profissional essencial, que acompanha o professor desde sua formação até a prática cotidiana, reafirmando que ensinar é, antes de tudo, um encontro humano carregado de sentido.

2.3 RESSIGNIFICAÇÃO DA MATEMÁTICA

A Matemática, frequentemente associada à racionalidade, à exatidão e à objetividade, tem sido historicamente marcada por uma imagem de dureza e inacessibilidade emocional, fazendo com que muitos estudantes a relacionem a sentimentos de medo, frustração ou incapacidade. Nesse cenário, compreender o papel da afetividade torna-se essencial para repensar tais percepções, uma vez que a aprendizagem matemática não se restringe a processos cognitivos isolados, mas se constrói na articulação entre dimensões emocionais, sociais e intelectuais, atuando como um eixo de ressignificação, capaz de transformar experiências negativas em novas formas de relação com o conhecimento (Chacón, 2000; Wallon, 2007). É nessa intersecção entre emoção e razão que emergem possibilidades de encantamento e pertencimento diante da disciplina.

Ao tratar da afetividade na relação com a Matemática, Chacón (2000) defende que o aprendizado matemático não pode ser reduzido a processos cognitivos isolados, pois se constrói a partir de dimensões emocionais e sociais que atravessam a experiência do sujeito. Para a autora, compreender como o estudante se sente em relação à Matemática é tão importante quanto compreender o que ele sabe sobre ela, uma vez que sentimentos de medo, bloqueio ou rejeição (frequentemente construídos ao longo da trajetória escolar) podem se cristalizar em crenças negativas sobre a própria capacidade de aprender. Além disso, a autora destaca que a apresentação descontextualizada da Matemática escolar contribui para esse distanciamento afetivo, transformando-o em uma barreira simbólica à aprendizagem. Reconhecer essas dimensões emocionais, portanto, é condição fundamental para reconstruir uma relação mais saudável, significativa e humanizadora com o conhecimento matemático.

Dessa forma, a ressignificação ocorre quando o estudante (especialmente o futuro professor) passa a revisitar suas experiências anteriores com a Matemática à luz de novas vivências formativas. A licenciatura, ao propor reflexões sobre a prática e oferecer espaços de escuta e diálogo, pode ser um terreno fértil para essa transformação. Nesse processo, o afeto atua como mediador entre o passado e o futuro docente, permitindo que antigas feridas escolares se transformem em motivações para uma prática mais empática. Conforme destaca Chacón (2000,

p. 87):

A aprendizagem emocional da Matemática não significa apenas controlar as emoções negativas associadas a ela, mas sobretudo aprender a viver a Matemática de outra maneira — com curiosidade, prazer e confiança. O educador que reconhece o valor afetivo desse processo é capaz de promover uma experiência Matemática significativa, na qual o erro é visto como parte do caminho e não como sinal de fracasso.

Essa compreensão se aproxima das reflexões de Mahoney e Almeida (2005), que, ao analisarem as contribuições de Henri Wallon, destacam a inseparabilidade entre emoção, inteligência e movimento no processo educativo. Para as autoras, a afetividade é o que dá sentido às aprendizagens e possibilita a integração entre corpo, mente e ação. Nessa mesma direção, Damásio (2012) e Leite e Tassoni (2002) ressaltam que o componente emocional das interações em sala de aula é determinante para a motivação, a persistência e a curiosidade dos estudantes. Sob essa ótica, o professor que reconhece a dimensão afetiva de sua prática consegue promover um ambiente de segurança emocional, no qual o estudante se sente autorizado a pensar e a errar, compreendendo o erro como parte constitutiva do aprender — aspecto essencial no contexto da Educação Matemática e da aprendizagem significativa.

Por fim, ressignificar a Matemática sob a ótica da afetividade é reconhecer que o aprender vai além do domínio de técnicas e fórmulas; trata-se de um encontro entre sujeitos que compartilham experiências, medos e encantamentos. A afetividade, portanto, emerge como força transformadora, capaz de deslocar o olhar sobre a disciplina e sobre o próprio ato de ensinar (Freire, 1996; Wallon, 2007; Chacón, 2000). No caso dos licenciandos, esse movimento não apenas redefine sua relação com a Matemática, mas também molda a forma como irão, no futuro, ensinar e sentir a docência. Assim, o afeto se consolida como ponte entre o trauma e o encantamento, entre o passado que marcou e o futuro que se (re)constrói.

3 METODOLOGIA

A metodologia representa o alicerce que sustenta toda a pesquisa, pois é a partir dela que se definem os caminhos para alcançar os objetivos propostos e compreender o fenômeno investigado. Neste estudo, busca-se compreender como as experiências afetivas vivenciadas por licenciandos em Matemática influenciam sua relação com o ensino e a aprendizagem, bem como a forma como projetam sua futura prática docente. Assim, optou-se por uma abordagem qualitativa, que privilegia a escuta, o diálogo e a interpretação de significados, compreendendo o afeto como elemento constitutivo da formação docente (Lüdke; André, 2018).

3.1 ABORDAGEM QUALITATIVA E OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

Este trabalho insere-se no campo da pesquisa qualitativa, de cunho exploratório e descritivo-interpretativo, centrada na escuta sensível de licenciandos em Matemática. A escolha por uma abordagem qualitativa não é acidental: ela permite adentrar as nuances emocionais, simbólicas e subjetivas que atravessam os relatos desses futuros professores. Como destaca Minayo (2014), a pesquisa qualitativa é adequada quando se busca compreender o significado que os indivíduos atribuem às suas vivências, sendo este o centro deste estudo.

Nessa perspectiva, a abordagem qualitativa permite compreender a complexidade das experiências afetivas, valorizando a dimensão simbólica das narrativas. Flick (2009) reforça que esse tipo de abordagem é essencial quando o objetivo é captar sentidos, motivações e percepções individuais, não sendo possível reduzi-los a números ou estatísticas.

Ao compreender o afeto como um fenômeno relacional, humano e subjetivo, esta investigação adota a postura de uma pesquisa interpretativa, que busca escutar as vozes dos participantes, compreender suas histórias e relacionar suas vivências à constituição de sua identidade docente.

3.2 TIPO DE PESQUISA E SEUS OBJETIVOS

A pesquisa desenvolvida tem caráter exploratório e descritivo-interpretativo, permitindo uma aproximação inicial com o fenômeno e, ao mesmo tempo, uma análise detalhada das experiências relatadas pelos participantes.

Gil (2008) afirma que a pesquisa exploratória tem como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito e contribuindo para a formulação de hipóteses ou novas abordagens. Já Lüdke e André (2013) destacam que as pesquisas de natureza qualitativa apresentam caráter descritivo e interpretativo, buscando compreender e explicar os fenômenos educacionais a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, valorizando os significados que estes atribuem às suas experiências.

A escolha por esse tipo de pesquisa reforça a compreensão de que o fenômeno estudado não é mensurável por indicadores objetivos, mas precisa ser interpretado à luz das vozes, sentidos e contextos que emergem das narrativas dos licenciandos.

3.3 PARTICIPANTES E CRITÉRIOS DE SELEÇÃO

Os sujeitos da pesquisa foram estudantes do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Alagoas - Campus Maceió. Participaram da pesquisa 10 estudantes, distribuídos em diferentes momentos da formação (inicial, intermediária e final).

Os participantes foram selecionados a partir de triagem que buscou equilibrar a representatividade de gênero e etapa da formação. A escolha intencional dos sujeitos segue a lógica da amostragem qualitativa, que privilegia a profundidade da informação, e não a quantidade de

participantes (FLICK, 2009).

Essa preocupação ética reforça o compromisso do estudo com a escuta sensível e respeitosa das experiências afetivas, reconhecendo que cada fala expressa uma trajetória singular no processo de formação docente.

3.4 INSTRUMENTOS E ETAPAS DE COLETA

O instrumento de coleta de dados foi a entrevista semi estruturada, por permitir flexibilidade na condução do diálogo, aprofundamento das respostas e adaptação a contextos específicos, sem perder o foco nos objetivos da pesquisa (Lüdke; André, 2018; GIL, 2008). Como destacam Flick (2009) e Minayo (2014), esse método equilibra estrutura e espontaneidade, utilizando um roteiro base com perguntas norteadoras, mas com abertura para explorar nuances trazidas pelos participantes.

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas realizadas no mês de **setembro de 2025**, em encontros previamente agendados, garantindo o consentimento e o anonimato dos participantes. Sendo analisadas com base em eixos temáticos orientadores, e os dados obtidos foram posteriormente submetidos à Análise de Conteúdo, conforme os pressupostos de Bardin (2016). A partir do processo de codificação e interpretação do material empírico, emergiram categorias temáticas, construídas a partir das recorrências, sentidos e significados presentes nas falas dos participantes, em consonância com os objetivos da pesquisa.

A partir desse processo analítico, emergiram as seguintes categorias temáticas:

- Experiências afetivas negativas na trajetória escolar;
- Professores como mediadores afetivos;
- Influência da afetividade na aprendizagem Matemática;
- Resignificação da Matemática na licenciatura;
- Expectativas para a prática docente futura.

As categorias de análise funcionaram tanto como organizadoras do processo interpretativo quanto como base para a compreensão das dimensões afetivas presentes na formação dos licenciandos em Matemática, podendo ter sido refinadas ao longo da análise, conforme a riqueza do material empírico. A seguir, apresenta-se o quadro contendo as categorias e respectivas perguntas que foram utilizadas durante a coleta de dados.

Quadro 1 – Categorias temáticas e perguntas da entrevista

Abertura	Qual o seu nome (ou pseudônimo), idade e em qual período do curso você está? O que motivou sua escolha pela Licenciatura em Matemática?
Encerramento	Gostaria de acrescentar mais alguma informação sobre sua experiência afetiva com a Matemática ou sobre sua formação como professor(a)?
Categoria Temática	Perguntas Orientadoras
Experiências afetivas na trajetória escolar	Como descreveria sua relação com a Matemática na educação básica? Houve alguma experiência marcante (positiva ou negativa) que influenciou essa relação?
Professores como mediadores afetivos	Para você, a empatia do professor com a turma impacta na sua relação com a disciplina? Algum(a) professor(a) de Matemática mudou sua forma de ensinar uma disciplina? Como?
Influência da afetividade na aprendizagem Matemática	Na sua opinião, sentimentos como ansiedade, prazer, frustração ou empolgação interferem na forma como alguém aprende Matemática? De que forma? Já teve alguma disciplina no curso que te provocou emoções fortes?
Ressignificação da Matemática na licenciatura	Desde que ingressou no curso, sua percepção sobre a Matemática mudou? Como? Alguma disciplina ou experiência no curso foi especialmente significativa para você?
Expectativas para a prática docente futura	Como você imagina que sua relação afetiva com a Matemática pode influenciar sua forma de ensinar? Que estratégias usaria para lidar com alunos que têm bloqueios emocionais com a disciplina?

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

3.5 ANÁLISE DE CONTEÚDO

A análise dos dados seguirá os pressupostos da Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2016), cuja estrutura se divide em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise corresponde à etapa preparatória, em que o pesquisador realiza uma leitura flutuante dos dados, buscando familiarizar-se com o corpus e identificar elementos relevantes que orientem a construção de hipóteses e a delimitação dos objetivos analíticos. Nessa fase, também se define o corpus (conjunto de documentos ou falas que serão analisados), os critérios de inclusão e exclusão, e se organiza o material em unidades significativas.

Na fase seguinte, de exploração do material, inicia-se a codificação propriamente dita, com a decomposição dos dados em unidades de registro, que podem ser palavras, frases, temas

ou expressões, a partir das quais se realizam a categorização e a classificação. As categorias podem ser pré-definidas com base no referencial teórico (categorização dedutiva) ou emergir dos próprios dados (categorização indutiva), e devem ser exaustivas, mutuamente exclusivas, objetivas e relevantes em relação aos objetivos da pesquisa. Esta etapa busca reduzir e organizar os dados de modo que os conteúdos latentes e manifestos possam ser evidenciados.

Por fim, na fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, os dados categorizados são analisados criticamente, permitindo ao pesquisador realizar inferências teóricas, estabelecer relações entre categorias e produzir interpretações fundamentadas. Essa etapa exige sensibilidade teórico-metodológica para não apenas descrever, mas compreender os sentidos produzidos pelos participantes à luz do contexto investigado.

Assim, a Análise de Conteúdo permite ir além da superfície textual, acessando significados subjetivos e dimensões simbólicas fundamentais para a compreensão das experiências vividas pelos sujeitos da pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta e discute os resultados obtidos nas entrevistas realizadas com dez licenciandos e licenciandas em Matemática. Os participantes, com idades entre 20 e 40 anos e cursando do 1º ao 8º período, possuem trajetórias bastante diversas em relação à disciplina: alguns relatam experiências marcadas por medo e bloqueios, enquanto outros descrevem vivências positivas ou processos de ressignificação ao longo de sua formação docente.

A análise foi conduzida com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2016), seguindo as etapas já citadas. A categorização foi conduzida dialogando tanto com o quadro teórico apresentado no Quadro 2 quanto com as recorrências que emergiram espontaneamente nas falas dos participantes.

Quadro 2 – Categorias temáticas, descrições e autores de referência

Categoria	Descrição	Autores que podem embasar
Experiências afetivas negativas na trajetória escolar	Traumas, medos e experiências desmotivadoras com a Matemática	Wallon, Vygotsky, Chacón
Professores como mediadores afetivos	A influência do docente na construção da relação com a Matemática.	Freire, Oliveira, Zabala
Influência da afetividade na aprendizagem Matemática	O impacto dos fatores emocionais na aprendizagem da Matemática.	Antunes, Leite, Moreira, Chacón
Ressignificação da Matemática na licenciatura	Mudanças na percepção da Matemática ao longo da licenciatura.	Libâneo, Pimenta, Nóvoa
Expectativas para a prática docente futura	Estratégias que irá adotar para lidar com a afetividade em sala de aula.	Chacón, Freire, Galperin

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A seguir, apresenta-se a descrição dos participantes e, posteriormente, a análise detalhada de cada categoria.

4.1 QUEM SÃO OS PARTICIPANTES: BREVES PERFIS

A composição do grupo é diversa em termos de trajetórias escolares, motivações para escolha do curso e vivências afetivas com a Matemática, elementos que, conforme Bardin (2016), são fundamentais para compreender a complexidade das narrativas antes da etapa de categorização temática. A seguir, apresentam-se breves perfis dos participantes, identificados como P1 a P10, a fim de preservar o anonimato. Os perfis foram construídos exclusivamente a partir das falas dos entrevistados.

P1 — 24 anos, 7º período

Relata trajetória com facilidade relativa em Matemática desde o ensino médio; migrou de Bacharelado em Física para a Licenciatura por questões de horário e afinidade. Destaca experiências positivas em aulas de Geometria Plana e percepção de que a empolgação com acertos melhora o aprendizado. Pretende usar seu exemplo pessoal para motivar alunos.

P2 — 25 anos, 7º período

Ingressou por afinidade e gosto pelo desafio. Viveu processos de ansiedade e frustração ligados a disciplinas mais exigentes (Fundamentos da Matemática 2, Cálculos), mas relata que enfrentar e superar essas dificuldades foi motivador. Valoriza estratégias contextualizadas e recursos digitais/lúdicos para aproximar alunos.

P3 — 23 anos, 1º período

Mostra a escolha recente pela licenciatura a partir de experiências de ensinar a irmã mais nova; teve incentivos de professores no ensino básico. Relata vivências de apoio coletivo (grupos de estudo) que impediram a desistência após a primeira nota baixa; valoriza a escuta e aproximação entre colegas como suporte.

P4 — 24 anos, 8º período

Indica trajetória com boa base e satisfação em aprender; relata episódios de reprovação e trancamento (Cálculo 1 e Fundamentos de Mecânica Clássica) que geraram desmotivação momentânea, mas também aponta mudança de visão sobre aplicações da Matemática. Afirma compromisso em não reproduzir posturas docentes autoritárias.

P5 — 49 anos, 8º período

Retornou aos estudos movido por um sonho de adolescência; descreve experiências fortes em estágios e emoções ligadas à prática docente. Relata ter vivenciado tanto frustração quanto empolgação, e reconhece a importância do estágio para consolidar vocação.

P6 — 24 anos, 7º período

Relata trajetória marcada por participação em desafios lógicos e olimpíadas escolares; atribui a bons professores e práticas lúdicas seu interesse e sensação de competência em Matemática. Identifica ansiedade em disciplinas reputadas “difíceis” e descreve estratégias de superação.

P7 — 36 anos, 2.º período

Possui formação prévia em História; cresceu em família de professores de Matemática e relata vivência ambígua (saber técnico imposto por expectativas familiares versus aversão). Atualmente vive processo de reencontro e ressignificação da disciplina, valorizando acolhimento e escuta.

P8 — 22 anos, 5.º período

Relata uma relação inicial marcada por medo e sensação de incapacidade, transformada por um professor empático que acreditou em seu potencial. Destaca a Didática Geral como disciplina decisiva para compreender bloqueios afetivos e repensar práticas docentes.

P9 — 23 anos, 8.º período

Afirma não ter experiências negativas pessoais com a Matemática, mas observa problemas de falta de interesse de alunos e aponta experiências significativas com EJA; defende a interdisciplinaridade como estratégia para superar bloqueios.

P10 — 28 anos, 8.º período

Relata trajetória com início em escola pública, professores instáveis no fundamental, experiências de “professora” em projeto de extensão que favoreceram a escolha pela licenciatura, e episódios afetivos fortes em disciplinas como Mecânica Clássica e Álgebra Linear. Destaca os estágios como momentos significativos para ajustar práticas pedagógicas ao público diverso.

Com base nos perfis apresentados, considerou-se pertinente elaborar uma síntese geral dos participantes, a fim de proporcionar uma visão integrada do grupo investigado, a qual está sistematizada no Quadro 3.

Quadro 3 – Síntese dos participantes da pesquisa

Participante	Características principais da trajetória	Relação afetiva predominante
P1	Encantamento inicial com a Matemática mediado pelo pai; interesse desde cedo.	Satisfatória
P2	Descoberta autônoma da Matemática no 9º ano; curiosidade crescente.	Satisfatória
P3	Mudanças de escola e experiências ambivalentes com professores.	Mista / instável
P4	Relação neutra; Matemática como disciplina comum.	Neutra
P5	Frustrações iniciais e ressignificação progressiva.	Insatisfatória
P6	Identificação tardia ao perceber gosto por ensinar.	Satisfatória
P7	Experiências irregulares; confiança construída tardiamente.	Mista / reconstrução
P8	Medo e bloqueios na adolescência; busca de superação.	Insatisfatória
P9	Dificuldades iniciais seguidas de apoio docente significativo.	Satisfatória
P10	Aversão inicial devido à rigidez; melhora com práticas lúdicas.	Em ressignificação

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As trajetórias indicam que a relação com a Matemática não se desenvolve de forma linear, mas oscila entre encantamento, medo, rejeição, curiosidade e resignificação. Esses elementos afetivos constituem o pano de fundo interpretativo que orienta as discussões do próximo tópico, no qual as narrativas serão reorganizadas em categorias temáticas emergentes.

4.2 AS VOZES DOS LICENCIANDOS: CATEGORIAS EMERGENTES

A partir da transcrição integral das entrevistas e da leitura flutuante inicial, foi realizada a etapa de pré-análise, conforme orienta Bardin (2016). Em seguida, procedeu-se ao processo de codificação, no qual trechos significativos foram destacados e agrupados segundo regularidades, contrastes e núcleos de sentido. Esses movimentos permitiram a construção de categorias temáticas que expressam dimensões afetivas recorrentes nas narrativas dos licenciandos.

As categorias emergiram do corpus, respeitando a lógica da análise de conteúdo. A organização apresentada nesta seção reflete tanto a frequência quanto a relevância dos temas para a compreensão do papel da afetividade na formação docente em Matemática.

4.2.1 Experiências afetivas na trajetória escolar

As experiências vividas pelos participantes durante a educação básica revelam que a relação com a Matemática começa a se constituir muito antes da escolha pela licenciatura. Para Bardin (2016), compreender o contexto de produção das narrativas é essencial para interpretar os sentidos atribuídos pelos sujeitos. Nesse sentido, as falas evidenciam que a trajetória escolar foi marcada por emoções ambivalentes, como: encantamento, frustração, medo, curiosidade ou indiferença que deixaram efeitos duradouros.

Uma parcela dos licenciandos descreve vivências positivas e marcadas por descobertas, como relata P1 ao lembrar do primeiro contato com representações Matemáticas, “*meu pai me mostrou os números romanos e aquilo parecia mágico pra mim*”. Também P2 menciona o prazer em lidar com cálculos ainda na adolescência ao relatar que “*eu gostava de ficar resolvendo contas sozinho... era divertido pra mim*”. Essas falas dialogam com Vygotsky (1991), ao afirmar que a emoção constitui a base da cognição e que sentimentos positivos podem potencializar o envolvimento do estudante com um conteúdo.

Entre as experiências positivas, P4 também relata uma convivência tranquila e confortável com a disciplina, “*eu sempre tive uma boa relação com a Matemática.*” Tal vínculo evidencia que a afetividade, ao integrar os processos cognitivos, pode favorecer uma relação mais segura e confiante com o conhecimento matemático, conforme discutem autores que compreendem a aprendizagem como um fenômeno indissociável das dimensões emocionais e sociais.

Por outro lado, emergem relatos significativamente marcados por frustrações e bloqueios emocionais. P5 menciona que, na infância, “*a Matemática parecia uma caixa fechada*”, reforçando a percepção de incompreensão e distância em relação à disciplina. P8 relata medo e insegurança diante dos conteúdos, especialmente na adolescência, enquanto P10 lembra da

aversão gerada por práticas rígidas quando menciona que *“odiava Matemática por causa da professora... era sempre aquela pressão”*. Esses exemplos se aproximam das análises de Wallon (2007), que compreende a emoção como dimensão estrutural do desenvolvimento: vivências negativas podem gerar retraimento, resistência e mecanismos de defesa que acompanham o sujeito ao longo da escolarização.

Também há participantes que vivenciaram experiências neutras ou apáticas. P6, por exemplo, afirma: *“eu cresci gostando de entender a Matemática, mas não necessariamente gostando das aulas de Matemática. Isso me acompanhou por muito tempo e só agora, estudando de novo, estou ressignificando essa relação”*. Essa ausência de vínculo afetivo demonstra o que Chacón (2000) descreve como “zona de neutralidade afetiva”, em que não existe rejeição, mas também não há mobilização emocional suficiente para gerar envolvimento com a Matemática.

Há ainda participantes que viveram experiências mistas ou instáveis, como P3 e P7, cujas trajetórias foram marcadas por constantes mudanças de escola ou por professores que alternavam entre práticas acolhedoras e desmotivadoras. P3 menciona os impactos das constantes mudanças de escola, ao afirmar que *“cada escola era um jeito, às vezes o professor explicava bem, às vezes parecia que pulava etapas”*, construindo uma relação instável com a disciplina. P7 também relata oscilações em sua formação relatando que *“tive professores que me fizeram gostar e outros que me travaram... eu ficava no meio termo”*. Essas ambivalências confirmam as observações de Chacón (2000), segundo as quais a afetividade Matemática não é estática, mas se reorganiza conforme o modo como o aluno é acolhido e reconhecido em suas dificuldades e potencialidades.

Por fim, P9 apresenta uma relação marcada pela falta de identificação e interesse, ao relatar que *“eu não tinha muita afinidade... não era algo que me chamava atenção”*. Esse distanciamento inicial evidencia a ausência de vínculos afetivos significativos com a Matemática, aspecto que, segundo Chacón (2003), pode comprometer o envolvimento do sujeito com a aprendizagem e favorecer sentimentos de rejeição ou indiferença em relação à disciplina.

Os dados mostram que a trajetória afetiva construída no ensino básico deixa marcas profundas que reaparecem na licenciatura. Esses achados reforçam a compreensão de que a relação com a Matemática não é apenas um produto intelectual, mas uma construção permeada por emoções, vínculos e memórias que moldam a identidade futura do professor.

4.2.2 Professores como mediadores afetivos

A presença — ou a ausência — de mediação afetiva por parte dos professores emerge como um dos fatores mais determinantes na construção da relação dos entrevistados com a Matemática. Freire (1996) enfatiza que ensinar é um ato profundamente humano, que requer abertura ao diálogo e o reconhecimento do estudante como sujeito de saberes. Oliveira (1997) destaca que o vínculo entre professor e aluno constitui a própria base do processo de aprendizagem, enquanto Zabala (1998) reforça que práticas pedagógicas acolhedoras favorecem a participação, a motivação e a confiança. As falas dos licenciandos, em consonância com esses

autores, evidenciam a centralidade da postura docente na formação de vínculos afetivos positivos com a disciplina.

Os participantes convergem ao afirmar que a empatia do professor impacta diretamente a relação com o conteúdo. Para P1, a ausência desse acolhimento cria barreiras imediatas ao afirmar que *“impacta. Porque você vê aquele professor mais distante e fica com receio até de perguntar, tirar alguma dúvida, é aquele professor mais rígido”*. Já P4 reforça que o vínculo facilita tanto o ensino quanto o aprendizado ao afirmar que *“quando o professor acolhe a turma, você passa a conhecer os seus alunos e quais métodos são os melhores para ensiná-los”*. Ambos representam o que Freire (1996) chama de educador dialógico, para quem o encontro pedagógico se funda na confiança e na disponibilidade.

P2 traz ainda que a dimensão humana do professor foi determinante para seu próprio progresso ao destacar que *“se eu não tivesse uma parte mais humana na época eu não teria avançado... eu tive ótimos professores que me instigaram bastante no processo”*. Essa fala dialoga com Oliveira (1997), quando afirma que a mediação afetiva atua como suporte emocional e cognitivo para o estudante enfrentar desafios.

Por outro lado, P6 relata como a falta de empatia pode gerar queda de rendimento ao afirmar que *“não me dava muito bem com ele... não sei se era a maneira de ele explicar ou se ele não gostava da turma. Foi o ano que eu tive mais dificuldade”*. A experiência expressa exatamente o que Zabala (1998) descreve ao discutir metodologias que desconsideram o clima emocional da sala de aula: quando o estudante não se sente acolhido, sua disposição para aprender diminui.

Entre os relatos mais marcantes está o de P5, que descreve um episódio de desumanização docente: *“O professor me proibiu de sair para ter a minha necessidade fisiológica atendida... isso me marcou porque se eu passei por isso, imagina se eu fizer isso com meus alunos”*. Essa narrativa reforça o que Freire (1996) critica como práticas autoritárias que rompem o vínculo pedagógico e afastam o aluno da experiência formativa.

P8 também evidencia a força da empatia ao lembrar de um professor transformador quando menciona que *“ele nunca levantava o tom de voz... comemorava junto quando a gente entendia algo. Ele fez a Matemática deixar de ser um monstro”*. Esse depoimento ilustra a mediação afetiva como prática de humanização, essencial na perspectiva freireana.

P7 destaca como professores acolhedores transformaram sua percepção da disciplina: *“Professores empáticos tiram o peso da obrigação e transformam o conteúdo em diálogo”*. Já P10 reforça a importância de reconhecer os limites dos alunos relatando que *“O professor precisa ser empático, entender as dores, os medos e bloqueios”*. Ambas reafirmam o papel do docente como mediador, termo defendido por Zabala (1998) ao tratar da necessidade de práticas sensíveis às diferenças individuais.

Há ainda aqueles cuja trajetória mostra ausência parcial desse mediador. P3 reconhece que não houve um professor específico que mudou sua relação com a disciplina, mas destaca o valor de ter alguém acessível ao mencionar que *“se eu tiver dúvidas eu vou ter fulano para me*

ajudar”. Já P9 foi o único a afirmar não ter vivido influência significativa: aos seus olhos, os professores não interferiram em sua percepção da Matemática, o que também se torna um dado relevante ao mostrar que a mediação afetiva nem sempre é percebida, embora sua ausência possa impactar de forma silenciosa.

No conjunto, as narrativas corroboram os aportes teóricos de Freire (1996), Oliveira (1997) e Zabala (1998), ao evidenciar que professores afetuosos, dialógicos e sensíveis ao ritmo dos estudantes ampliam a autonomia, fortalecem a confiança, reduzem bloqueios emocionais e transformam a percepção sobre a Matemática. Em contraste, posturas docentes rígidas, distantes ou desumanizadoras tendem a gerar retraimento, insegurança e resistência à disciplina. Os dados, portanto, reafirmam a concepção freireana de que ensinar não se limita à transmissão de conteúdos, mas implica criar condições para a produção e construção do conhecimento — condições que se efetivam quando o professor assume, de forma consciente, o papel de mediador afetivo no processo educativo.

4.2.3 Influência da afetividade na aprendizagem Matemática

A análise das entrevistas revela que emoções como ansiedade, prazer, insegurança, empolgação ou frustração impactam diretamente o modo como os licenciandos aprendem Matemática. Essa percepção encontra respaldo em Chacón (2000), ao evidenciar que os vínculos afetivos estabelecidos com a disciplina influenciam o engajamento e a superação de bloqueios, e em Leite (2012), ao afirmar que afetividade e cognição são dimensões indissociáveis nos processos de aprendizagem. As falas dos participantes dialogam diretamente com esses pressupostos, evidenciando que aprender Matemática envolve tanto aspectos cognitivos quanto emocionais.

Grande parte dos licenciandos destaca como a ansiedade prejudica o desempenho, ainda que haja preparo prévio. P1 afirma que *“na hora da prova, por mais que eu estude, dá o famoso branco. . . parece que trava tudo”*. De forma semelhante, P4 relata que *“por mais que você estude, quando chega na hora da prova, o nervosismo e a ansiedade acabam interrompendo o momento de concentração”*. Essas falas ilustram a perspectiva de Antunes (2003) sobre como a ansiedade reduz a capacidade cognitiva disponível para a resolução de problemas.

Alguns participantes associam experiências específicas a emoções negativas que afetaram seu aprendizado. P7 explica que *“quando eu estava ansiosa ou triste, eu não conseguia me concentrar. . . Matemática é passo a passo, se você perde um, você não encontra o resto”*. P10 também relata momentos em que as emoções impactaram seu desempenho: *“por mais que soubesse o conteúdo, sempre vinha aquele sentimento de que não foi o suficiente”*. Essa reflexão se aproxima do que Moreira (1997) descreve como descontinuidade cognitiva causada por estados emocionais adversos.

Em contrapartida, sentimentos positivos foram apontados como facilitadores da aprendizagem. P2 menciona que sempre se sentiu motivado ao resolver contas e desafios, argumentando que *“gostava de ficar resolvendo contas. . . era divertido”*. Já P6 descreve que os desafios lógicos propostos por um professor despertavam engajamento, ao destacar que *“a gente se*

sentia motivado e desafiado... queria resolver, queria ser melhor que o outro". Tais relatos exemplificam o que Chacón (2000) caracteriza como afetividade promotora da curiosidade e do envolvimento intelectual.

Alguns entrevistados narram experiências intensas em disciplinas específicas, evidenciando o impacto emocional no processo de aprendizagem. P4 menciona que *"a primeira vez que tentei pagar Cálculo I... tirei uma nota muito baixa e me senti desmotivado... acabei truncando"*. P3 também descreve esse tipo de vivência, segundo seu relato *"Geometria Plana me deixou nervosa... eu pensava: como é que eu sei isso e não estou conseguindo resolver agora?"* Já P10 afirma que *"Mecânica Clássica me causou pânico... truncava só em pensar"*. Esses exemplos ilustram o que Leite (2012) discute sobre a influência dos fracassos iniciais na construção de crenças negativas de autoeficácia.

Por outro lado, há participantes que ressignificaram emoções negativas ao longo da trajetória. P8 relata que, apesar do medo inicial, pequenas conquistas o ajudaram a avançar, ao relatar que *"no começo de Cálculo I eu achava que não ia dar conta... mas quando comecei a superar pequenos desafios, senti uma satisfação enorme"*. Tal processo está alinhado com Moreira et al. (1997), que destaca a necessidade de experiências de sucesso para promover aprendizagem significativa.

P5 apresenta uma visão geracional interessante sobre ansiedade e frustração quando menciona que *"antes, a frustração servia como alicerce para você se empolgar e superar... hoje veem isso como doença"*. Embora subjetiva, essa fala evidencia como a afetividade é também histórica e cultural, como ressalta Chacón (2000).

Mesmo os entrevistados que relataram poucas dificuldades apontam que a afetividade interfere na aprendizagem dos estudantes. P9 destaca que muitos alunos se frustram ao se compararem com outros: *"Os alunos tendem a se comparar demais e isso gera frustração quando não conseguem alcançar seus objetivos"* A reflexão de P9 se aproxima da análise de Antunes (2003) sobre como a comparação social ativa mecanismos emocionais que podem paralisar o estudante.

No conjunto, os relatos reforçam a compreensão teórica de que aprender Matemática é um processo profundamente atravessado pela afetividade, conforme apontam Antunes (2003), Leite (2012), Moreira (1997) e Chacón (2000). Emoções positivas tendem a potencializar o envolvimento cognitivo, enquanto emoções negativas podem interferir de modo significativo em processos básicos de atenção, memória e raciocínio. Dessa forma, a Matemática se apresenta não apenas como um campo abstrato, mas como uma experiência emocional que acompanha o estudante e estrutura sua relação com o conhecimento.

4.2.4 Ressignificação da Matemática na licenciatura

A licenciatura emerge, nas narrativas dos participantes, como um espaço privilegiado de ressignificação da Matemática. Se, na educação básica, a relação com a disciplina é atravessada por experiências afetivas diversas — positivas, negativas ou ambíguas —, é na graduação que

esses sentidos passam a ser reconstruídos à luz de novos saberes, práticas e relações pedagógicas.

Esse movimento dialoga diretamente com Libâneo (2018), que entende a formação inicial como um processo de reconstrução crítica dos conhecimentos prévios; com Pimenta (1999), ao afirmar que a identidade docente se constitui na articulação entre a história pessoal e as vivências formativas; e com Nóvoa (1992), que destaca a formação como um tempo de “tornar-se professor”, no qual memórias, afetos e saberes se reorganizam. As falas dos licenciandos evidenciam, de maneira clara, essa dinâmica formativa.

Para alguns participantes, a licenciatura trouxe surpresas que romperam expectativas prévias sobre a Matemática. P1 afirma que, ao ingressar no curso, percebeu que *“tinha muita coisa que eu não sabia... a gente vê mais a parte abstrata, e é outro olhar”*. A fala expressa o movimento descrito por Libâneo (2018): a transição entre a Matemática escolar e a Matemática acadêmica exige reelaboração conceitual e emocional.

P4 relata experiência semelhante ao reconhecer que o curso o fez perceber lacunas da sua formação anterior: *“Eu vi que não tinha uma boa base... e como comecei na pandemia, foi mais difícil ainda”*. Aqui se observa o que Pimenta (1999) destaca sobre o papel do curso em trazer à consciência fragilidades, promovendo amadurecimento profissional.

Para outros, a graduação trouxe encantamento e descoberta. P6 relata que *“mudou bastante... comecei a ver profundidade, criatividade e até sensibilidade dentro da Matemática”*. Essa percepção dialoga diretamente com Nóvoa (1992), que compreende a formação como experiência de abertura, capaz de transformar o olhar do futuro professor sobre o conhecimento e sobre si mesmo.

P7 também descreve um reencontro afetivo com a disciplina, ao mencionar que *“é como se eu finalmente estivesse conhecendo a Matemática por mim mesma”*. A fala dialoga com a noção de autonomia intelectual e autoria formativa defendida pelos três autores.

As disciplinas pedagógicas também desempenham papel marcante nesse processo. P6 destaca que *“desenvolvimento e aprendizagem foi muito significativo... entender como a criança funciona muda tudo”*. P8 reforça essa perspectiva ao dizer que a disciplina de Didática foi *“um divisor de águas”*, pois o ajudou a compreender que seus bloqueios anteriores eram emocionais, não cognitivos. Essas experiências dialogam com Libâneo (2018), ao defender que a formação docente não se limita ao domínio de conteúdos, mas integra saberes pedagógicos fundamentais.

O estágio, para alguns, foi o momento mais transformador. P5 afirma que *“foi no estágio que eu pude colocar em prática o pouco que aprendi... tem coisas que só se aprende na prática”*. P10 também reconhece o impacto desse componente, ao destacar que *“os estágios tiveram um significado especial... me mostraram que não posso ser aquela professora engessada”*. Esses relatos aproximam-se da concepção de Pimenta (1999), para quem o estágio não é simples observação, mas espaço de reflexão crítica e constituição da identidade docente.

Há ainda participantes cuja ressignificação foi mais moderada. P8 menciona que passou a ver a Matemática como *“uma linguagem, uma forma de pensar”*, e P9 afirma que sua compreensão mudou especialmente ao perceber sua relação com o cotidiano, segundo o seu

relato, “antes eu não compreendia como a Matemática está no dia a dia”.

Mesmo aqueles que não sentiram rupturas profundas reconhecem mudanças perceptíveis. P2 destaca que “não houve alteração tão grande”, mas admite que passou a enxergar a disciplina “de outra forma” ao longo da graduação. P3 menciona que, embora tenha enfrentado dificuldades em alguns momentos, aprendeu a “enxergar a Matemática ao redor” de formas que antes não percebia. Por fim, P10 resume sua trajetória ao afirmar que “mudou... aquele bicho de sete cabeças pode ser domado”.

De modo geral, os dados revelam que a licenciatura não apenas aprofunda conteúdos, mas também reorganiza concepções, afetos e práticas — exatamente como argumentam Libâneo (2018), Pimenta (1999) e Nóvoa (2009). Nesse processo, a Matemática deixa de ocupar o lugar restrito de disciplina escolar e passa a configurar-se como um campo de saber, uma possibilidade profissional e, para muitos licenciandos, um espaço de reencontro consigo mesmos.

4.2.5 Expectativas para prática docente futura

As expectativas dos licenciandos sobre sua futura atuação evidenciam como as experiências afetivas construídas ao longo da trajetória escolar e durante a licenciatura moldam a maneira como pretendem ensinar Matemática. Conforme destaca Bardin (2016), a análise de conteúdo requer compreender os sentidos produzidos pelos sujeitos a partir de sua história, sentidos estes que também se projetam na construção de expectativas futuras. Nessa mesma direção, Chacón (2000) argumenta que as crenças afetivas relacionadas à Matemática constituem um eixo organizador das práticas docentes, influenciando escolhas pedagógicas e modos de interação em sala de aula.

As narrativas analisadas revelam justamente esse movimento: os licenciandos não apenas expressam o desejo de ensinar Matemática, mas demonstram a intenção de ressignificar a forma como a disciplina é apresentada aos estudantes, rompendo com práticas traumáticas e fortalecendo abordagens mais humanas, acolhedoras e significativas.

Um dos movimentos mais recorrentes entre os entrevistados é o desejo de não reproduzir práticas negativas vivenciadas como alunos. P10 reflete que não pretende agir como professores que “não têm empatia e não se preocupam se os alunos estão aprendendo”, afirmando que sua intenção é acolher os estudantes e compreender seus bloqueios. P4 também destaca esse cuidado ao afirmar que “eu tento trabalhar a forma de não levar o que passei no curso para os meus alunos”, reconhecendo que vivenciou práticas rígidas na graduação e não deseja repeti-las. Essas falas dialogam diretamente com Freire (1996), ao defender que a prática docente exige reflexão crítica sobre a própria experiência formativa, permitindo ao professor transformar vivências opressoras em ações pedagógicas mais humanas e conscientes.

Outro elemento forte nas narrativas é o desejo de apresentar a Matemática como algo interessante, acessível e presente no cotidiano. P1 afirma que pretende “mostrar o quanto a Matemática é interessante [...] e que o aluno veja com os meus olhos”, enquanto P8 reforça que quer criar um ambiente “onde o aluno se sinta capaz antes mesmo de acertar”. Já P6 diz

que sempre tenta mostrar aos outros “*por que eu gosto da Matemática*”, indicando que pretende levar para a sala de aula uma postura de encantamento e valorização do conteúdo. A perspectiva defendida pelos participantes converge com Galperin (1982), que destaca o papel das mediações simbólicas e afetivas para sustentar processos internos de aprendizagem: o aluno aprende melhor quando percebe sentido e valor no que está estudando.

Há também uma ênfase clara na escuta e no acolhimento das dificuldades emocionais dos estudantes. P3 afirma que pretende usar conversas, contextualizações e adaptações para “*desbloquear*” alunos com dificuldades. P7 destaca que, por ter vivido tanto resistência quanto encantamento, acredita que poderá compreender melhor os alunos que rejeitam a Matemática. P2 enfatiza a importância de desafiar os estudantes de modo positivo, reconhecendo que a ansiedade pode ser um obstáculo, mas também um motor de crescimento quando mediada com cuidado. Esse conjunto de expectativas dialoga com Chacón (2000), que afirma que o professor afeta o clima emocional da aprendizagem.

Diversos licenciandos também mencionam que pretendem utilizar metodologias variadas, reconhecendo que alunos aprendem de formas diferentes. P10 relata que não deseja aulas engessadas, preferindo alternar entre ensino tradicional e modelagem. P5 propõe atividades lúdicas, seminários e pesquisas como estratégias para envolver os alunos emocionalmente e mostrar que “*a Matemática pode ser compreendida de várias formas*”. Já P9 menciona o uso da interdisciplinaridade como caminho para tornar o conteúdo mais próximo da realidade estudantil. Essas escolhas didáticas refletem o que Chacón (2000) defende: práticas docentes que consideram as dimensões afetivas e valorizam múltiplas formas de abordagem permitem que os estudantes construam significados próprios da Matemática, favorecendo uma aprendizagem mais integrada e significativa.

De modo geral, as expectativas dos participantes reforçam a compreensão de que ensinar Matemática não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve acolher e considerar as experiências emocionais dos estudantes, reconhecendo suas histórias, medos e potencialidades. As narrativas revelam um compromisso ético e afetivo com a futura prática docente, mostrando que a afetividade não se constitui apenas como um tema teórico, mas como uma dimensão central na construção da identidade profissional em formação.

4.3 SÍNTESE INTERPRETATIVA: ANÁLISE CRUZADA DAS CATEGORIAS

A etapa final da análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), consiste em integrar os sentidos produzidos nas categorias, construídas a partir do processo de codificação das unidades de registro, observando convergências, tensões e padrões que emergem do corpus. Após a codificação e a organização temática, torna-se possível compreender que as experiências afetivas dos licenciandos não aparecem de forma isolada, mas se articulam, revelando elementos estruturantes da formação docente em Matemática.

Essa etapa de síntese busca superar a leitura fragmentada por categorias, permitindo identificar relações transversais entre trajetória escolar, mediação docente, emoções, processos

de ressignificação e expectativas profissionais. Para explicitar essa articulação, apresenta-se a seguir um quadro com os principais elementos identificados nos dez participantes.

Quadro 4 – Relações transversais entre experiências afetivas e desenvolvimento da identidade docente com a Matemática

Participante	Trajetória Escolar	Emoções	Papel do Professor	Ressignificação na Licenciatura	Prática Docente Futura
P1	Mista	Encantamento, prazer	Acolhedores	Aprofundamento conceitual	Referência a bons modelos
P2	Positiva	Desafio, motivação	Instigavam	Refinamento conceitual	Usar desafios para motivar
P3	Positiva	Incentivo, pertencimento	Atentos	Superação de inseguranças	Escuta ativa
P4	Positiva	Satisfação, curiosidade	Acolhimento pedagógico	Percepção da complexidade	Evitar rigidez
P5	Mista	Prazer, frustração	Experiências ambíguas	Reorientação no estágio	Empatia e flexibilidade
P6	Positiva com rupturas	Ansiedade, motivação	Relações determinantes	Ampliação de perspectivas	Mostrar encantamento
P7	Mista	Aversão → encantamento	Empatia decisiva	Reencontro afetivo	Ensinar sem pressão
P8	Mista	Medo → confiança	Transformador	Compreensão linguística	Criar ambiente seguro
P9	Positiva	Tranquilidade	Influência limitada	Visão cotidiana	Interdisciplinaridade
P10	Mista	Medo, aflição → autonomia	Rígidos	Conceito e prática	Bloqueios e métodos

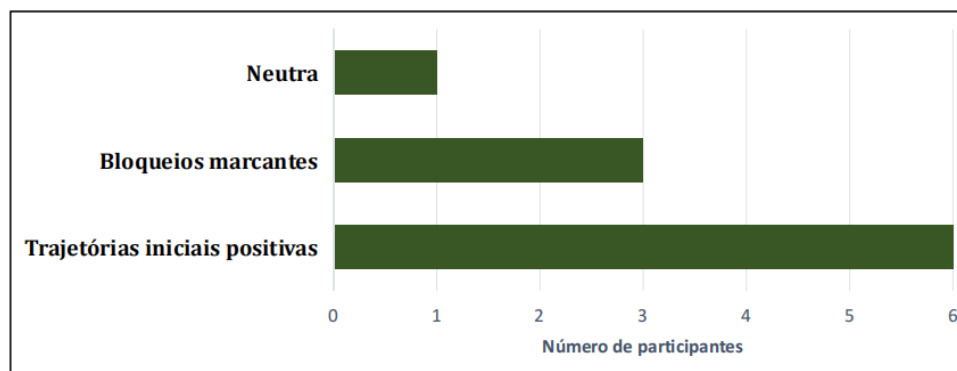
Fonte: Elaborado pela autora (2025).

4.3.1 Padrões afetivos identificados

A análise cruzada dos dados revela que a afetividade se constitui como elemento estruturante da relação dos licenciandos com a Matemática. As narrativas indicam que essa relação não se constrói de forma neutra ou homogênea, mas é atravessada por experiências emocionais diversas, como medo, prazer, ansiedade, motivação, insegurança, encantamento e frustração. Esses afetos emergem ao longo da trajetória escolar e acadêmica, influenciando tanto o modo como os participantes aprendem Matemática quanto a forma como atribuem sentido a essa aprendizagem, corroborando a perspectiva de Wallon (2007), segundo a qual emoção, cognição e aprendizagem integram um sistema indissociável.

A Figura 1 sintetiza os padrões afetivos identificados, mostrando predominância de relações emocionalmente marcadas. Enquanto alguns licenciandos desenvolveram vínculos iniciais positivos, outros enfrentaram bloqueios ou mantiveram relação distante e pouco mobilizadora com a disciplina.

Figura 1 – Padrões afetivos identificados na relação dos licenciandos com a Matemática



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A leitura interpretativa desses padrões indica que as experiências afetivas não permanecem estáticas, mas se reorganizam ao longo do percurso formativo, sendo fortemente influenciadas pelas interações vivenciadas no contexto escolar e universitário. Assim, trajetórias inicialmente marcadas por bloqueios ou inseguranças podem dar lugar a processos de ressignificação, enquanto vivências positivas tendem a fortalecer o vínculo com o saber matemático.

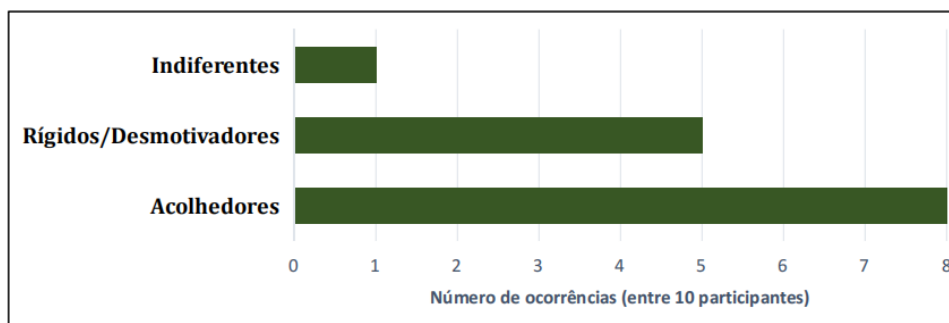
Esses resultados dialogam com Chacón (2000), que destaca que a afetividade em Matemática se constrói continuamente a partir das interações com o ambiente escolar, professores e experiências de aprendizagem, mostrando que aprender envolve tanto dimensões cognitivas quanto emocionais significativas.

4.3.2 A centralidade do professor como mediador emocional

Um ponto transversal a todas as entrevistas é a presença positiva, negativa ou neutra do professor como agente afetivo. Mesmo quando não há impacto direto (caso de P9), o docente é mencionado como referência para a relação com a disciplina.

A síntese dessas percepções está representada na Figura 2, que organiza os relatos dos participantes a partir do modo como caracterizam a atuação docente ao longo de suas trajetórias formativas.

Figura 2 – Percepção dos licenciandos sobre a atuação do professor como mediador emocional



Observação: As categorias não são exclusivas; um mesmo participante pode aparecer em mais de um grupo.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A leitura do gráfico evidencia a coexistência de experiências marcadas por acolhimento, rigidez ou indiferença por parte dos professores, associadas a diferentes sentimentos e modos de relação com a Matemática. Destaca-se que as categorias não são excludentes, uma vez que um mesmo participante pode aparecer em mais de um grupo, refletindo a complexidade e a dinamicidade das experiências afetivas ao longo da formação.

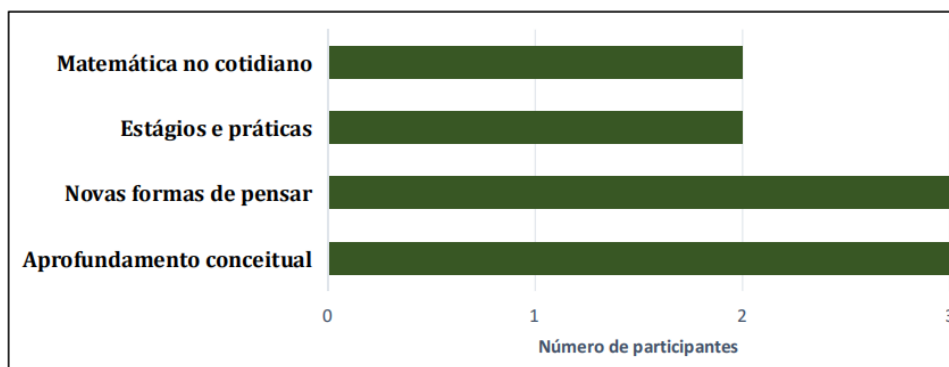
Freire (1996) aponta que a docência humanizadora se funda em escuta, empatia e acolhimento; Oliveira (1997) ressalta que práticas sensíveis às dimensões emocionais favorecem a aprendizagem; e Zabala (1998) destaca o professor como mediador entre aluno e conhecimento, evidenciado nas narrativas analisadas.

4.3.3 Processos de ressignificação ao longo da licenciatura

Outro ponto de convergência identificado na análise refere-se ao fato de que todos os dez licenciandos relataram transformações em sua percepção acerca da Matemática após o ingresso no curso de formação docente. Essas mudanças indicam que a licenciatura atua como um espaço de reconstrução de sentidos, no qual a relação com a Matemática é reelaborada ao longo da trajetória formativa.

A Figura 3 apresenta a síntese dos principais fatores associados a esses processos de ressignificação, organizando visualmente os elementos apontados pelos participantes.

Figura 3 – Fatores associados à ressignificação da Matemática ao longo da licenciatura



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

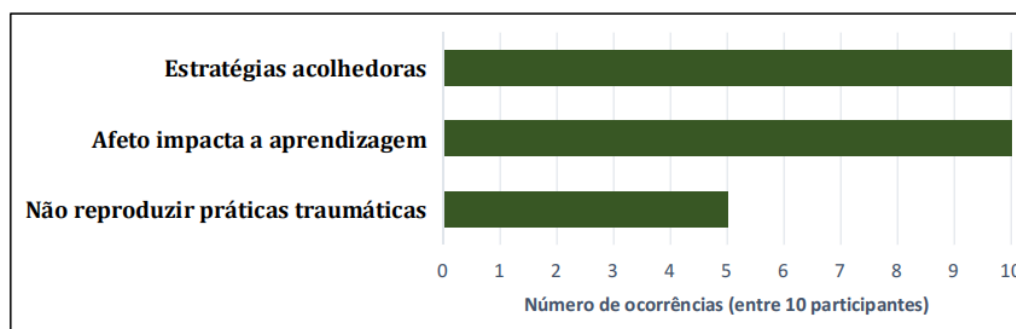
A leitura do gráfico evidencia que as transformações relatadas decorrem de diferentes dimensões da formação, envolvendo o aprofundamento conceitual, a ampliação das formas de pensar a Matemática, as experiências pedagógicas e de estágio, bem como a compreensão da disciplina como linguagem presente no cotidiano. Esses resultados reforçam a ideia de que a ressignificação da Matemática não ocorre de maneira única ou linear, mas a partir da articulação entre experiências acadêmicas, pedagógicas e subjetivas.

Além disso, Libâneo (2018), Pimenta (1999) e Nóvoa (1992) sustentam que a formação docente produz reconstruções identitárias que combinam dimensões emocionais, intelectuais e profissionais, o que se confirma nesta análise.

4.3.4 Expectativas docentes e implicações afetivas

Ao falar sobre o futuro profissional, os participantes convergem em três aspectos centrais, conforme mostrado na Figura 4:

Figura 4 – Expectativas docentes e implicações afetivas



Observação: As categorias não são exclusivas; um mesmo participante pode aparecer em mais de um grupo.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A Figura 4 evidencia que as expectativas docentes dos licenciandos estão fortemente atravessadas por dimensões afetivas, sobretudo no que se refere ao cuidado em não reproduzir práticas pedagógicas traumáticas e à valorização de estratégias que promovam acolhimento e apoio ao estudante. Observa-se que tais expectativas não se organizam de forma excludente, indicando que um mesmo participante pode mobilizar simultaneamente diferentes concepções e preocupações acerca de sua futura atuação docente.

As falas também corroboram as contribuições de Galperin (1982), ao evidenciar que a aprendizagem não se reduz à aquisição de procedimentos ou conteúdos, mas envolve um conjunto de condições internas do sujeito. Para o autor, tais condições abrangem dimensões emocionais, cognitivas e motivacionais que orientam a forma como o indivíduo interpreta, organiza e atribui sentido às tarefas propostas. Nos relatos, essas dimensões aparecem claramente: emoções que facilitam ou dificultam o engajamento, pensamentos que se reconfiguram ao longo do curso e motivações que fortalecem ou fragilizam a relação com a Matemática, ilustrando o princípio galperiniano de que aprender implica transformar o modo de agir e de significar o objeto de estudo.

4.3.5 Síntese interpretativa final

A análise transversal das entrevistas confirma que:

- A afetividade é uma dimensão-chave da formação docente em Matemática, influenciando tanto o aprender quanto o ensinar;
- O professor aparece como figura central, capaz de despertar encantamento ou gerar bloqueios profundos;
- A licenciatura atua como espaço de ressignificação, ampliando horizontes conceituais, emocionais e pedagógicos;
- Os futuros docentes demonstram consciência afetiva, reconhecendo a importância de acolher, ouvir e compreender seus alunos.

A análise das narrativas dos licenciandos evidenciou que a relação com a Matemática é construída de forma profundamente afetiva, atravessada por memórias pessoais, experiências escolares, vínculos estabelecidos com professores e processos contínuos de ressignificação. O corpus revelou que, embora cada trajetória apresente características próprias, emergem elementos comuns que delineiam um cenário complexo no qual emoções e aprendizagem se entrelaçam de modo indissociável.

As categorias identificadas — experiências afetivas na trajetória escolar; mediação docente; influência das emoções no aprender; ressignificação na licenciatura; e expectativas para a prática futura — configuram dimensões interdependentes. Em consonância com Bardin (2016), o processo de categorização permitiu reconhecer regularidades significativas, enquanto a análise cruzada destacou as articulações que estruturam essas vivências, evidenciando que nenhuma fala pode ser compreendida isoladamente, mas apenas em relação ao conjunto de sentidos produzidos.

Os dados apontam que o professor desempenha um papel decisivo como mediador afetivo, capaz de favorecer vínculos positivos com a Matemática ou, inversamente, gerar bloqueios e resistências que se prolongam ao longo da escolaridade. Essa constatação converge com as perspectivas de Freire (1996), Oliveira (1997) e Zabala (1998), para quem o ato de ensinar transcende a transmissão de conteúdos e requer sensibilidade, escuta qualificada e abertura ao diálogo, reafirmando o caráter relacional e ético da prática docente.

Ficou igualmente evidente que a licenciatura constitui um espaço privilegiado de transformação, possibilitando não apenas o aprofundamento conceitual, mas também a reconstrução emocional da relação com a Matemática. Muitos participantes relataram que somente na graduação passaram a compreender a disciplina como linguagem, processo, estrutura ou forma de pensamento, e não como um conjunto fragmentado de técnicas. Essa ressignificação dialoga com autores como Libâneo (2018), Pimenta (1999) e Nóvoa (1992), que concebem a formação docente como um processo identitário em permanente reelaboração.

As expectativas projetadas para a futura prática profissional revelam que os licenciandos possuem consciência do impacto das dimensões afetivas no aprender Matemática e manifestam a intenção de atuar de modo mais humano, empático e sensível às dificuldades dos estudantes. Ao revisitarem suas próprias vivências, constroem referenciais que buscam evitar práticas traumáticas e fortalecer vínculos positivos entre o aluno e o conhecimento matemático.

Dessa forma, evidencia-se que a formação docente em Matemática ultrapassa a dimensão técnica do ensino; ela envolve processos afetivos, identitários e éticos que moldam a maneira como o futuro professor compreende e exerce sua profissão. Ensinar e aprender Matemática configuram-se, assim, como experiências essencialmente humanas, permeadas por emoções que não constituem obstáculos, mas componentes estruturantes da construção do conhecimento.

Com isso, este capítulo oferece bases sólidas para as discussões finais, ao iluminar a maneira pela qual as vivências afetivas influenciam a trajetória dos licenciandos e apontam caminhos para a elaboração de práticas pedagógicas mais acolhedoras, significativas e transformadoras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo compreender como as experiências afetivas vivenciadas ao longo da trajetória escolar e da formação inicial influenciam a relação dos licenciandos com a Matemática e repercutem em suas expectativas para a futura prática docente. A partir da análise de conteúdo dos pressupostos da proposta por Bardin (2016), desenvolvida por meio de um processo sistemático de codificação e categorização do corpus, foi possível identificar não apenas categorias temáticas, mas também sentidos subjacentes que atravessam as narrativas dos participantes, evidenciando a indissociabilidade entre emoção e aprendizagem.

Os resultados indicam que a afetividade se manifesta de maneira significativa desde os primeiros anos de escolarização, por meio de experiências marcadas pelo prazer, curiosidade e incentivo, ou, em contraste, por situações de medo, rigidez, invisibilidade e desmotivação. Essas vivências, positivas ou negativas, constituíram bases emocionais que acompanharam os licenciandos ao longo de suas trajetórias, moldando percepções e modos de se relacionar com a Matemática. Confirma-se, assim, a perspectiva de Wallon (2007) e Vygotsky (1991), segundo a qual emoção e cognição atuam de forma integrada na constituição da aprendizagem e da identidade.

A análise também revelou que o professor ocupa um lugar central como mediador afetivo, podendo atuar como facilitador ou obstáculo no processo de aprendizagem. Professores empáticos e sensíveis às dificuldades dos estudantes foram frequentemente mencionados como figuras que despertaram interesse, confiança e perseverança. Em contrapartida, práticas rígidas, indiferentes ou humilhantes deixaram marcas duradouras, gerando insegurança e bloqueios emocionais. Tais evidências reforçam as contribuições de Freire (1996), Oliveira (1997) e Zabala (1998), que enfatizam a importância da humanização das práticas pedagógicas e do diálogo no

processo educativo.

A licenciatura emergiu como espaço de ressignificação cognitiva e afetiva. Para muitos participantes, o curso permitiu compreender a Matemática em sua profundidade, estrutura e significado, favorecendo a superação de antigos medos e a construção de novas formas de pensar. Para outros, especialmente aqueles que haviam vivenciado dificuldades significativas, a formação inicial funcionou como campo de amadurecimento e reconstrução identitária — movimento que dialoga com as reflexões de Libâneo (2018), Pimenta (1999) e Nóvoa (1992) sobre a docência como processo contínuo de formação e transformação.

As expectativas para a prática futura refletiram esse percurso. A maioria dos licenciandos manifestou o desejo de promover práticas pedagógicas mais humanas e acolhedoras, reconhecendo que ensinar Matemática implica criar condições para que cada estudante se sinta capaz, ouvido e respeitado. O compromisso ético-afetivo emergiu como elemento estruturante da identidade docente em formação.

Em síntese, este estudo evidencia que a formação docente em Matemática ultrapassa o domínio de conteúdo e o domínio metodológico. Ela envolve emoções, memórias e relações que influenciam profundamente a maneira como o futuro professor compreende e exerce sua prática. Desconsiderar essa dimensão significaria ignorar um dos aspectos mais determinantes da aprendizagem humana.

Como toda investigação, esta apresenta limitações, sobretudo pela dimensão reduzida do grupo estudado e pela especificidade do contexto institucional. Ainda assim, oferece caminhos para pesquisas futuras que aprofundem a influência da afetividade na aprendizagem e no ensino da Matemática, considerando diferentes contextos escolares e formações iniciais. Estudos que integrem observações em sala de aula de Matemática, narrativas de professores experientes e acompanhamento ao longo do curso de licenciandos podem ampliar a compreensão de como experiências emocionais moldam a prática docente e a relação dos futuros professores com o conhecimento matemático.

Por fim, reafirma-se que ensinar Matemática é, também, um ato de cuidado. Cada estudante traz consigo histórias, medos e potenciais singulares. Os relatos analisados mostram que, quando o professor se coloca como mediador sensível e atento, a Matemática deixa de ser um obstáculo e se torna possibilidade. É nesse encontro entre o que ensinamos e o que ajudamos o outro a descobrir sobre si que reside a potência transformadora da docência.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, S. M.; PERIN, T. A.; MEDA, M. P. de O.; ANDRADE, H. R. I.; FREIRES, K. C. P.; MINETTO, V. A. **Tecnologia na educação: uma jornada pela evolução histórica, desafios atuais e perspectivas futuras**. 1. ed. Campos Sales: Quipá, 2024. v. 1.
- ANTUNES, C. **A construção do afeto: como estimular as múltiplas inteligências de seus filhos**. São Paulo: Augustus, 2003.
- ARANTES, V. A. **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. 4. ed. [S. l.]: Grupo Editorial Summus, 2003.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- CHACÓN, I. M. G. **Matemática emocional: los afectos en el aprendizaje matemático**. Madrid: Narcea Ediciones, 2000.
- DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. Edição Econômica, 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRES, K. C. P. **Reinventando a escola: repensando modelos e práticas educacionais diante das transformações sociais e tecnológicas contemporâneas**. Brinquedoteca – Universidade Única, [s.d.], 2023. Disponível em: <https://brinquedoteca.faculdadeunica.com.br/reinventando-a-escola-repensando-modelos-e-praticas-educacionais-diante-das-transformacoes-sociais-e-tecnologicas-contemporaneas/>. Acesso em: 25 jul. 2025.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GALPERIN, P. Y. **Introducción a la Psicología**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LEITE, S. A. S.; TASSONI, E. C. M. **A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor**. Em R. G. Azzi e A. M. F. A. Sadalla, (orgs.). *Psicologia e formação docente: desafios e conversas* (pp. 113-141). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 1986.
- MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 20, p. 11–30, 2005.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São

Paulo: Hucitec, 2014.

MOREIRA, M. A.; CABALLERO, M. C.; RODRÍGUEZ, M. L. (orgs.). **Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo**. Burgos, España, 1997. p. 19–44.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. LTC, 1982.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. São Paulo: Cortez, 1999.

PINTO, H. D. de S. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

RODRIGUES, S. A.; GARMS, G. M. Z. Relação professor-aluno e afetividade: reflexões wallonianas sobre o ambiente de aprendizagem e a prática docente. **Série-Estudos**, n. 23, 2013. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/259>. Acesso em: 29 jul. 2025.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. (1971a) **A expressão das emoções e seus fins sociais**. In **As origens do caráter na criança: os prelúdios do sentimento de personalidade**. (pp. 89-94). São Paulo: Difusão Européia do Livro. (Trabalho original publicado em 1934)

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.