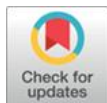


O percurso formativo e as práticas educativas nas (auto)biografias de professores que ensinam Matemática

**Rodrigo Gomesⁱ**

Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, SC, Brasil

Valdir Lamim-Guedesⁱⁱ

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil

Lucia Ceccato de Limaⁱⁱⁱ

Universidade do Planalto Catarinense, Lages, SC, Brasil

Resumo

Este artigo investiga o percurso formativo e as práticas pedagógicas de professores que ensinam Matemática na Educação Básica, considerando suas experiências e reflexões a partir de (auto)biografias. Fundamentado em uma abordagem qualitativa, o estudo adota a Análise Textual Discursiva como metodologia de análise, apoiando-se em referenciais como Freire (2021), Nacarato (2010) e Skovsmose (2022), que destacam a importância da formação reflexiva, crítica e contextualizada. A partir das narrativas de 12 professores, foi possível evidenciar as lacunas na formação inicial, a relevância de práticas pedagógicas contextualizadas e a necessidade de uma formação continuada que dialogue com os desafios contemporâneos do ensino da Matemática. O estudo ressalta a relevância da formação continuada como elemento fundamental para a promoção de práticas pedagógicas eficazes e transformadoras, contribuindo para uma educação mais crítica e significativa.

Palavras-chave

formação de professores; práticas educativas; história de vida; educação matemática.

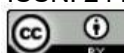
Formative path and educational practices in the (auto)biographies of teachers who teach Mathematics

Abstract

This article investigates the training and teaching practices of teachers who teach mathematics in basic education, considering their experiences and reflections based on (auto)biographies. Based on a qualitative approach, the study adopts Discursive Textual Analysis as its analysis methodology, drawing on references such as Freire (2021), Nacarato (2010), and Skovsmose (2022), who highlight the importance of reflective, critical, and contextualized training. Based on the narratives of 12 teachers, it was possible to highlight gaps in initial training, the relevance of contextualized pedagogical practices, and the need for continuing education that addresses the contemporary challenges of teaching mathematics. The study emphasizes the relevance of continuing education as a fundamental element for promoting effective and transformative pedagogical practices, contributing to a more critical and meaningful education.

Keywords

teacher training; educational practices; life story; mathematics education.



Itinerarios formativos y prácticas educativas en las (auto)biografías de profesores que enseñan Matemáticas

Resumen

Este artículo investiga la trayectoria formativa y las prácticas pedagógicas de los profesores que enseñan Matemáticas en la educación básica, teniendo en cuenta sus experiencias y reflexiones a partir de (auto)biografías. Basado en un enfoque cualitativo, el estudio adopta el Análisis Textual Discursivo como metodología de análisis, apoyándose en referencias como Freire (2021), Nacarato (2010) y Skovsmose (2022), que destacan la importancia de una formación reflexiva, crítica y contextualizada. A partir de las narrativas de 12 profesores, fue posible evidenciar las lagunas en la formación inicial, la relevancia de las prácticas pedagógicas contextualizadas y la necesidad de una formación continua que dialogue con los retos contemporáneos de la enseñanza de las matemáticas. El estudio destaca la relevancia de la formación continua como elemento fundamental para la promoción de prácticas pedagógicas eficaces y transformadoras, contribuyendo a una educación más crítica y significativa.

Palabras clave

formación del profesorado; prácticas educativas; historia de vida; educación matemática.

1 Introdução

O uso de narrativas (auto)biográficas possibilita compreender a docência em sua complexidade, permitindo que professores reflitam suas trajetórias, práticas e identidades profissionais. Ao narrar suas histórias, os docentes revelam experiências formativas, desafios enfrentados e aprendizagens, possibilitando uma análise crítica sobre o percurso da profissão. Investigar o percurso formativo de professores que ensinam Matemática a partir de (auto)biografias contribui para resgatar memórias individuais e compreender aspectos coletivos da formação docente, muitas vezes invisibilizados em pesquisas de caráter estritamente técnico (Borges; Novaes, 2018; Nacarato, 2010).

A Matemática, para além de sua estrutura lógica e formal, contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a compreensão da realidade em suas múltiplas dimensões. Como disciplina essencial no currículo, também desempenha um papel central no desenvolvimento integral dos estudantes, tanto por sua natureza específica quanto por seu potencial educativo.

Assim, o processo de ensino e aprendizagem está interligado a uma série de fatores que abrangem a educação para a formação humana, podendo a Matemática favorecer a socialização e o acesso à democracia e contribuir para a resolução de desafios sociais. Para Martín, Pérez e Esteban (2017), a formação não deve ser

meramente teórica, mas fundamentada em atividades que ajudem a familiarizar-se com métodos ativos de ensino, que aprendam a trabalhar em equipe e desenvolvam uma aprendizagem reflexiva.

Nessa perspectiva, Rebouças, Oliveira e Bezerra (2024) apontam que contextualizar a Matemática ao cotidiano dos estudantes é um aspecto essencial para tornar a aprendizagem mais significativa. A abordagem contextualizada se destaca como fundamento para relacionar a Matemática à formação crítica e cidadã dos estudantes. É comum ouvirmos alunos expressarem que a matéria é desafiadora e irrelevante fora do ambiente escolar, o que pode resultar em diversas lacunas ao longo do processo educativo. Para Pontes (2019, p. 16), “[...] as dificuldades na compreensão de conceitos matemáticos são extremamente visíveis no desempenho escolar dos alunos envolvidos”, o que pode gerar insatisfação e desmotivação entre os estudantes.

Em contraposição ao modelo tradicional de ensino, que posiciona o estudante passivamente, enquanto o professor apenas transmite informações, uma abordagem que valoriza a realidade dos discentes os coloca como protagonistas ativos no processo de aprendizagem (Carrijo, 2024; Skovsmose, 2012). Em vez do padrão de ensino “definição - exemplos - exercícios”, inicia-se com situações-problema que reflitam suas vivências, desafios. Nesse movimento, os alunos constroem saberes matemáticos a partir de suas experiências, enquanto o docente atua como facilitador e incentivador, promovendo autonomia e engajamento ativo dos estudantes (Franchi; Ramos, 2024).

O processo de ensino e aprendizagem exige que o professor reflita sobre estratégias que auxiliem os estudantes a se integrarem no mundo de forma crítica e responsável, favorecendo o respeito às diversidades, à democracia e à equidade. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Básico (DCNEB) (Brasil, 2013, p. 181), é “[...] indispensável a promoção de um ambiente democrático em que as relações entre estudantes e docentes e entre os próprios estudantes se caracterizem pelo respeito aos outros e pela valorização da diversidade e da diferença”.

Diante do contexto apresentado, o objetivo deste estudo é analisar o percurso formativo e as práticas pedagógicas realizadas por professores que ensinam Matemática por meio de suas (auto)biografias, uma vez que, para superar a educação tradicional, é imprescindível reavaliar o papel da escola como espaço de formação crítica, visando a desenvolver atitudes transformadoras na sociedade.

2 Metodologia

Esta pesquisa adotou a abordagem qualitativa e utilizou o método biográfico como coleta de dados, que pode contribuir com a análise do processo de educação, do conhecimento, da formação de professores, como também com a constituição da Matemática na educação brasileira. De acordo com Borges e Novaes (2018), conhecer a biografia de educadores matemáticos permite compreender transformações no processo educacional, já que muitos atuaram em reformas, livros didáticos, cursos, revistas e outros espaços pedagógicos.

Assim, a escrita (auto)biográfica de professores pode contribuir para a desconstrução de crenças e práticas tradicionais no ensino da Matemática, pois favorece a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem a partir de diferentes histórias de vida. Além disso, amplia o repertório de saberes docentes e possibilita a atuação em novas perspectivas didático-pedagógicas (Nacarato, 2010).

Para a coleta das (auto)biografias, realizou-se uma chamada pública para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio que ensinam Matemática. A pesquisa foi divulgada em diversas redes sociais, como Telegram, Facebook e Instagram, a fim de alcançar docentes das cinco regiões do Brasil. O convite apresentava a proposta da pesquisa, seus objetivos e os critérios de participação.

Os critérios de inclusão foram: ser professor(a) da Educação Básica, ter ao menos três anos de experiência no ensino de Matemática e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da instituição de dois dos autores, conforme a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (Parecer nº 6.262.443/2023), assegurando o cumprimento dos princípios éticos e a proteção dos participantes.

No total, 12 professores aceitaram o convite e submeteram suas (auto)biografias. A fim de manter o anonimato na presente pesquisa, os docentes participantes receberam codinomes identificados no Quadro 1, a seguir. Esses codinomes foram escolhidos com base na centralidade dos relatos de cada (auto)biografia, ou seja, nos temas predominantes abordados pelos professores, proporcionando maior clareza sobre o processo de codificação e sua relação com os objetivos da pesquisa. Além dos

codinomes e dos temas centrais, o quadro também apresenta informações sobre a cidade e o estado em que os profissionais atuam, seu gênero e o nível de ensino em que lecionam. Esses dados permitem uma compreensão mais ampla do contexto de atuação dos participantes, contribuindo para a análise das experiências e desafios relatados.

Quadro 1 – Dados dos participantes da pesquisa

Codiname	Tema central abordado na (auto)biografia	Cidade - Estado	Gênero	Atuação
Professor Aprendiz	Aprendizado contínuo e reflexões sobre o papel docente	Russas - CE	Masculino	Ensino Médio
Professor Trajetórias	Percurso profissional e influências na construção da identidade docente	Jequié - BA	Masculino	Anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio
Professora Alfabetizadora	Ensino de Matemática nos anos iniciais e o processo de alfabetização matemática	Tianguá - CE	Feminino	Anos iniciais do Ensino Fundamental
Professor Vivências	Experiências marcantes na trajetória docente	Ubatã - BA	Masculino	Anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA
Professora Obstinada	Superação de desafios e persistência na atuação docente	Garanhuns - PE	Feminino	Anos iniciais do Ensino Fundamental
Professora Experiências	Compartilhamento de experiências significativas no ensino de Matemática	Belém - PA	Feminino	Anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio
Professora Práticas	Estratégias pedagógicas e metodologias inovadoras no ensino de Matemática	Nova Iguaçu - RJ	Feminino	Anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA
Professora Pedagógicas	Desafios e adaptações das práticas pedagógicas na Educação Básica	Taboão da Serra - SP	Feminino	Anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio
Professor Equidade	Inclusão e diversidade no ensino de Matemática	São Paulo - SP	Masculino	Anos finais do Ensino Fundamental
Professor Caminhos	Diferentes percursos na docência e desafios enfrentados	Florianópolis - SC	Masculino	Anos finais do Ensino Fundamental
Professora Transformação	Impacto da Educação Matemática na transformação social	Florianópolis - SC	Feminino	Ensino Médio
Professor Reflexões	Reflexões críticas sobre a prática pedagógica e os desafios da docência	Lages - SC	Masculino	Ensino Médio

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Para a análise das (auto)biografias, foi utilizado o método da Análise Textual Discursiva (ATD), que é “[...] mais do que um conjunto de procedimentos definidos, constitui metodologia aberta, caminho para um pensamento investigativo, processo de colocar-se no movimento das verdades, participando de sua reconstrução” (Moraes;

Galiazzi, 2006, p. 119). Essa metodologia caracteriza-se por sua flexibilidade, permitindo que o pesquisador se envolva ativamente na interpretação dos dados, reconstruindo significados ao longo do processo investigativo. De acordo com o percurso da ATD, a análise foi estruturada em três fases: a unitarização, a categorização e o metatexto. Na primeira etapa, de unitarização, foram identificados os fragmentos que emergiram das (auto)biografias, levando em conta os propósitos deste estudo. Cabe ao pesquisador fazer tais seleções, pois “[...] constitui um esforço de interpretação e construção pessoal do pesquisador em relação aos significados do ‘corpus’” (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 53). Essa fragmentação permitiu uma leitura mais detalhada dos relatos, destacando aspectos relevantes à pesquisa.

A seguinte etapa da ATD foi a categorização, que “[...] revela-se um exercício de classificação dos materiais de um ‘corpus’ textual” (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 75). Dessa forma, as categorias emergem a *posteriori*, como resultado do processo interpretativo do pesquisador. Dessa sistematização emergiram duas categorias: formação de professores que ensinam Matemática; e contexto social e aprendizagem. Após concluir essa categorização, a etapa final da ATD envolve a elaboração do metatexto, que é desenvolvido a partir das unidades emergentes. Esse metatexto proporciona uma compreensão das narrativas presentes no *corpus* textual. Assim:

A análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos. Este processo todo gera metatextos analíticos que irão compor os textos interpretativos (Moraes; Galiazzi, 2006, p. 118).

Com base nas categorias que emergiram das narrativas dos professores, foi elaborado o metatexto que compõe os resultados e discussão desta pesquisa. Os relatos e reflexões dos participantes revelam desafios e potencialidades do percurso formativo, como também indicam impactos dessas experiências na prática em sala de aula.

3 Resultados e discussão

Partindo das (auto)biografias analisadas, discutiremos a formação de professores que ensinam Matemática, destacando a necessidade de práticas pedagógicas reflexivas para a aprendizagem dos alunos, a partir de diferentes contextos

sociais dos docentes, a interdisciplinaridade e a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes.

3.1 Formação de professores que ensinam Matemática

O percurso formativo de professores que ensinam Matemática é essencial para aprimorar habilidades pedagógicas, ajustar estratégias de ensino às necessidades e interesses dos discentes e promover a compreensão conceitual e a aplicação prática dos conteúdos matemáticos. Ao considerar a importância da contextualização do conhecimento, os docentes são estimulados a adotar abordagens que favoreçam a aprendizagem significativa, articulando teoria e prática. A reflexão constante sobre as práticas pedagógicas fortalece identidades profissionais dinâmicas e criativas, incentivando metodologias que dialoguem com os desafios do ensino de Matemática e com as demandas do mundo contemporâneo (Azerêdo, 2021). Assim, a Professora Práticas (2024) aponta que:

Levar aos alunos à Matemática, que pode ser utilizada tanto em sala de aula como em seu cotidiano, e que a Matemática está presente o tempo todo em nossas vidas, é o meu objetivo maior. Desejo crescer cada vez mais em conhecimento e poder transmiti-lo de forma efetiva na Escola.

Quanto à sua formação inicial, o Professor Reflexões (2024) considera que houve lacunas que influenciaram suas práticas pedagógicas. Percebe que alguns aspectos poderiam ter sido desenvolvidos para consolidar efetivamente sua atuação profissional.

Eu não diria que a minha formação inicial tenha sido extraordinária. Acho, sim, que ela conseguiu lançar as bases para aquilo que um dia viria a ser um professor de Matemática. Aliás, penso que esta seja exatamente a função da formação inicial, mas quero dizer que ela poderia ter sido muito melhor, em termos de conteúdo e prática. Esta avaliação faço hoje, mais de dez anos depois, com alguma experiência e identificando várias lacunas não preenchidas pela licenciatura (Professor Reflexões, 2024).

Na formação inicial dos professores que ensinam Matemática, não basta abordar os conteúdos específicos da disciplina, é preciso contemplar também o compromisso político, a ética, o conhecimento didático e a compreensão do professor como aprendiz permanente. Tal formação deve ocorrer em uma perspectiva colaborativa e reflexiva, que favoreça práticas compartilhadas, análise crítica da atuação docente e avaliação do impacto no aprendizado dos estudantes (Ferreira; Souza Neto; Batista, 2022).

Ambientes formativos baseados em comunidades de aprendizagem favorecem a discussão e a construção de significados, fortalecendo tanto o conhecimento específico quanto o pedagógico dos docentes (Rebouças; Oliveira; Bezerra, 2024). Destaca-se, assim, a importância de considerar a escola como uma comunidade de aprendizagem, entendida como “[...] uma proposta baseada na transformação do contexto educativo, realizada pelos(as) agentes educacionais da instituição escolar em conjunto com familiares e estudantes” (Cruz *et al.*, 2023, p. 3), onde diferentes saberes se complementam em um projeto pedagógico compartilhado.

Nessas comunidades de aprendizagem, ocorrem trocas de conhecimentos, valores, ideias e técnicas, promovendo uma aprendizagem contínua ao longo da vida por meio de interações e experiências cotidianas. Nesse contexto diversificado, os indivíduos se desenvolvem e constroem conhecimento de forma colaborativa e reflexiva, o que também impacta a formação continuada dos professores. Fatores como a compreensão do contexto dos estudantes, a aplicabilidade do conteúdo e a troca de experiências entre docentes são essenciais para aprimorar a qualidade do ensino, tornando a prática pedagógica mais significativa e alinhada às necessidades educacionais. Nesse sentido, o Professor Caminhos (2024) afirma que “[...] *é fundamental ter uma boa formação inicial e continuada. E ainda: não cabe aos professores buscarem isso sozinhos, pois os sistemas de ensino devem oferecer condições de discussão e aprendizados constantes*”.

De acordo com Severino (2020), a busca por mudanças nesse cenário passa pela necessidade de uma formação inicial e continuada que ofereça aos docentes bases teóricas e práticas consistentes. Essa formação deve possibilitar não apenas a aquisição de conhecimento, mas também o desenvolvimento da capacidade crítica para questionar, refletir e superar a simples reprodução de diretrizes impostas.

A Professora Alfabetizadora (2024) aponta que as dificuldades dos alunos em reconhecer números em contextos cotidianos reforça a importância de uma formação docente que prepare os professores para desenvolverem estratégias que aproximem os conteúdos matemáticos da realidade dos discentes. A docente relata que: “[...] *ao direcionar os alunos para realizarem a atividade do livro de Matemática [...], percebi que a maioria, cerca de 22 alunos, não reconhecia os números em contextos específicos, como preços de produtos, contagem de dinheiro e troco*” (Professora Alfabetizadora, 2024). Diante disso, fortalecer o pensamento matemático desde os anos iniciais exige que os

educadores recebam suporte formativo, capacitando-os a irem além da simples aplicação de atividades do livro e promovendo uma aprendizagem mais significativa (Pontes, 2019).

Desafios são encontrados diariamente nas salas de aula. O Professor Caminhos (2024) comenta: *“Comecei a dar aulas ainda na metade da graduação e foi ali, dentro da sala de aula, que entendi que saber matemática não era suficiente para ensinar. Me vi confrontado comigo mesmo, desafiado e com medo de não conseguir”*. Esse cenário evidencia a importância da formação de professores, pois, quando bem preparados, conseguem identificar e abordar essas lacunas de aprendizado desde o início, criando uma base sólida para o progresso dos estudantes ao longo de sua trajetória acadêmica.

É importante reconhecer que os desafios enfrentados pelos professores e discentes não se restringem apenas à “transmissão” dos conteúdos matemáticos, mas envolvem também a relação dos alunos com o conhecimento. Como destaca Skovsmose (2022), os educandos devem ser vistos como sujeitos ativos no processo de aprendizagem, capazes de construir significados e interagir criticamente com a realidade. Assim, a docência deve incorporar estratégias que favoreçam uma participação mais reflexiva e significativa dos aprendizes.

A Professora Alfabetizadora (2024) comenta que, em outra aula:

Na tentativa de uma variação de possibilidades de ensino, na aula seguinte, utilizei alguns problemas matemáticos que envolvessem a habilidade ainda não consolidada pelos alunos, e o resultado foi praticamente o mesmo, os alunos não compreendiam o que estava sendo proposto, logo não conseguiam resolver os problemas propostos.

Para Neres e Correa (2022), apesar dos esforços em diversificar as estratégias de ensino e introduzir uma variedade de problemas matemáticos, alguns estudantes ainda podem enfrentar dificuldades na compreensão e resolução desses desafios, como evidenciado pela Professora Alfabetizadora. Com dificuldades similares, o Professor Vivências (2024) descreve:

Durante meus primeiros anos de ensino, lecionei em algumas escolas da rede pública de ensino da Bahia. Iniciando com alunos do Ensino Fundamental II (5º ao 9º ano), pude trabalhar por cinco anos com adolescentes de 11 a 14 anos; na oportunidade, realizei um trabalho árduo com turmas heterogêneas e com muitas dificuldades de base em Matemática, em especial nas quatro operações.

Os desafios relatados pelos professores evidenciam que, mesmo com esforços para diversificar as estratégias de ensino, as dificuldades persistem, especialmente em

conceitos matemáticos básicos. No entanto, as propostas curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), longe de oferecer soluções eficazes, acabam reforçando um modelo prescritivo e padronizado, incapaz de atender às necessidades reais dos estudantes. Ao desconsiderarem as desigualdades educacionais e as especificidades de cada contexto, esses documentos contribuem para a perpetuação dos equívocos e lacunas na aprendizagem. Diante disso, é essencial que os professores reconheçam tais limitações e busquem, por meio da formação continuada, estratégias mais eficazes para evitar que essas dificuldades se consolidem e comprometam a aprendizagem.

Insatisfeita com os resultados alcançados nas aulas, a Professora Alfabetizadora (2024) comenta:

Pesquisei mais sobre o assunto, encontrei uma reportagem [...] que aborda o letramento matemático em uma perspectiva de vivências, estimulando a problematização, argumentação e reflexão da Matemática em contextos reais, utilizando materiais manipuláveis e interação entre o grupo de alunos. Resolvi, a partir da reflexão sobre a prática, direcionar o planejamento pedagógico. Percebendo as atividades com intencionalidade pedagógica, retornei o assunto sobre o sistema monetário, agora através de jogos manipuláveis; a turma foi dividida em equipes de quatro alunos, cada equipe possuía um jogo diferente, referenciando ao que compreendi anos depois ser um circuito de jogos, onde todas as crianças pudessem experimentar as diferentes etapas e níveis matemáticos. Os grupos foram direcionados a partir das hipóteses de leitura e escrita dos alunos, onde cada grupo possuía pelo menos um aluno leitor, para que fosse garantida a compreensão das regras e movimentos, sendo a vivência oportunizada a todos.

Oliveira e Roehrs (2023) apontam que, apesar dos avanços em metodologias e ferramentas didáticas, disciplinas como Matemática ainda são rotuladas como difíceis pelos estudantes. Essa percepção negativa, muitas vezes associada à complexidade dos conceitos e à linguagem adotada, contribui para o desinteresse e as dificuldades enfrentados ao longo do processo de aprendizagem. Em concordância com isso, a Professora Pedagógicas (2024) diz que:

A disciplina de Matemática é uma disciplina considerada historicamente como 'difícil', 'chata', 'não dá para entender'. Tento em todas as aulas quebrar essa perspectiva, através das conversas e brincadeiras, onde os estudantes e eu possamos criar um ambiente agradável e leve, havendo a possibilidade genuína de aprendizagem.

Assim, as experiências compartilhadas pelos professores ressaltam a importância de uma formação que transcenda a mera aquisição de conhecimentos

matemáticos, abarcando, além disso, uma análise crítica das práticas pedagógicas para promover a eficácia educacional.

3.2 Contexto social e aprendizagem

A aprendizagem da Matemática é um processo dinâmico influenciado pelo contexto social e educacional dos estudantes (Cruz *et al.*, 2023, p. 3). Ao investigar os diferentes contextos sociais vivenciados pelos professores em todo o país, podemos identificar as especificidades e os desafios enfrentados por esses profissionais, bem como as potencialidades e aprendizagens geradas junto aos estudantes.

Essa diversidade de experiências pode proporcionar uma oportunidade única de compreender como as práticas pedagógicas são influenciadas por fatores individuais e coletivos, assim como de explorar maneiras de fortalecê-las para promover uma Educação Matemática de qualidade, que valorize a inclusão de todos. Para tanto, é crucial que os professores reflitam sobre suas práticas pedagógicas, considerando a complexidade dos contextos sociais em que atuam (Vieira; Zaidan, 2013).

Ao considerar as práticas pedagógicas adaptadas às diferentes realidades educacionais, buscamos compreender como os educadores podem ajustar suas estratégias de ensino para atender às necessidades individuais dos discentes, promovendo uma educação crítica e significativa. Além disso, a valorização do conhecimento trazido pelos educandos se mostra essencial para construir uma abordagem pedagógica inclusiva e contextualizada, que reconhece a diversidade de experiências e saberes presentes em sala de aula (Cruz *et al.*, 2023).

Assim, ao invés de simplesmente transmitir conceitos, aulas de Matemática que trabalham com a realidade dos estudantes promovem uma abordagem mais contextualizada e significativa, permitindo que os aprendizes compreendam a relevância da disciplina em suas vidas e se tornem agentes responsáveis e comprometidos com suas sociedades, colocando-os como ativos na construção do próprio conhecimento. Assim, o Professor Aprendiz (2024) comenta que:

Nesse sentido, acredito em aulas de Matemática que se amparam em temas transversais, problemáticas que surgem da própria realidade local do estudante e caminham nas perspectivas de uma teoria de aprendizagem de abordagem sociocultural denominada de Teoria da Objetivação, a qual preza a aprendizagem coletiva, evidenciando o labor conjunto mediante a formação de grupos de

discussões, instituindo uma ética comunitária que considera o princípio da responsabilidade, compromisso com o trabalho conjunto e cuidado com o outro.

O comentário do Professor Aprendiz vai ao encontro da Educação Matemática Crítica (EMC) de Skovsmose (2012, 2022), que destaca a Matemática não apenas como uma disciplina técnica, mas como uma ferramenta para implicações sociais e políticas. Nela, o autor argumenta que a Matemática não é neutra, que suas aplicações e práticas podem influenciar a sociedade. “Nesse sentido, é fundamental abrir-se para diálogos e cooperação no contexto de abordagem da Matemática, visando principalmente a não desconsideração da conexão histórica desta com aspectos e anseios desenvolvimentistas na sociedade” (Silva; Carvalho, 2024, p. 19).

Quanto às práticas pedagógicas, o Professor Aprendiz (2024) comenta que, “[...] *se transfiguraram em relação a diversos aspectos, mas em evidência destaco a função social e política da Matemática e suas contribuições para a formação de sujeitos subjetivos que se posicionam criticamente em relação às práticas matemáticas*”. Como discutido na subseção anterior, é essencial tratar de forma abrangente os componentes do currículo de Matemática, destacando a justiça social, a ética coletiva e as questões cruciais para a sustentabilidade ambiental e social. Assim, a Professora Experiências (2024) comenta quanto a um projeto em que participou durante a sua formação inicial:

Durante o curso, pude participar de alguns projetos que me deram oportunidade e preparação para atuar na Educação Básica. De início, fui integrante do projeto ‘Mulheres Matemáticas do Baixo Tocantins’, que foi desenvolvido em turmas do 3º ano do Ensino Médio (Professora Experiências, 2024).

A docente explica que o projeto via como necessidade “[...] *incentivar alunas do Ensino Médio a despertarem interesse pela Matemática; ressaltava ainda que a Matemática não é capacidade só para homens*” (Professora Experiências, 2024). Assim, ao trabalhar com informações do cotidiano, os estudantes podem ser desafiados a aplicar conceitos matemáticos para identificar diferentes problemas ou desigualdades sociais e, assim, propor soluções para as diversas demandas existentes. Ao aplicar atividades práticas e críticas na Matemática, os educandos conseguem perceber que fazem parte de um sistema desigual, incentivando-os a refletir sobre a importância da equidade e do acesso igualitário à educação (Skovsmose, 2022). Diante disso, a Professora Experiências (2024) ainda comenta:

Mesmo com o foco nas meninas, assumíamos a responsabilidade de dar atenção a todos. Pude vivenciar experiências incríveis. Na turma havia dois alunos com deficiência visual, e esses alunos me fascinavam pelo esforço e vontade de aprender, além de servirem como inspiração às meninas, assim conseguia sentir a emoção que é ser professora, entender que o professor e a educação são capazes de transformar vidas.

No contexto educacional brasileiro, no entanto, encontram-se desafios que afetam diretamente a aprendizagem e a equidade da educação. Questões como desigualdade socioeconômica, acesso desigual a recursos educacionais, altas taxas de evasão escolar e baixo investimento em infraestrutura das escolas públicas continuam sendo obstáculos prementes. É nesse cenário que o Professor Equidade (2024) aponta:

Paralelamente ao meu trabalho voluntário na ONG, participei como pesquisador em início de carreira num programa de pesquisas sobre equidade na educação. Neste programa, compreendi melhor as estatísticas da educação pública brasileira e notei a gritante desigualdade de aprendizagem (seja por nível socioeconômico, raça/cor, gênero e território) presente nas diversas redes municipais parceiras do programa.

Diante desses desafios, torna-se essencial que os professores reflitam e analisem suas práticas docentes, renovando e ajustando as abordagens pedagógicas para contemplar a função social e política da disciplina de Matemática. Skovsmose (2022) destaca que a EMC está intrinsecamente ligada à justiça social, à política e à estruturação sociopolítica da educação, enfatizando seu papel na formação de cidadãos críticos. Nessa perspectiva, Araujo, Ferreira e Vieira (2023, p. 19) comentam que “[...] a Matemática pode ser um instrumento de libertação que empodera e possibilita a leitura de mundo através dela”. Essa compreensão também emerge no relato do Professor Equidade (2024), ao afirmar que: *“Enquanto docente da rede pública estadual, considero a sala de aula de Matemática como um espaço de grande potencial, que consolida uma diversidade cultural e social. É um espaço político, de produção de saberes e subjetividades”*. Desse modo, o Professor Aprendiz (2024) corrobora essa perspectiva ao destacar que *“Essas práticas apresentam constantes mudanças, sobretudo em virtude das particularidades das novas gerações de jovens existentes na sociedade, as reformas curriculares e a inserção da tecnologia nos ambientes familiares e escolares”*.

O ato de ensinar vai além da simples “transmissão” de conhecimento; o professor deve proporcionar aos estudantes a oportunidade de construir e produzir seu próprio conhecimento. Freire (2021) propõe uma abordagem dialógica e problematizadora, na qual o conhecimento é construído coletivamente e situado na

realidade dos estudantes (Rocha; Lima, 2021). Nesse sentido, o ensino não pode ser reduzido à reprodução mecânica de conteúdos, mas deve fomentar a reflexão crítica, a autonomia intelectual e a participação ativa dos discentes no processo de aprendizagem. Assim, o Professor Caminhos (2024) ressalta:

Testei várias metodologias de ensino, como resolução de problemas, investigação matemática, jogos, projetos e tecnologias. Achava que tinha que descobrir qual era a mais eficaz para usar sempre, mas, com o tempo, descobri que não funcionava assim. Na verdade, considero que primeiro é preciso conhecer os estudantes, os recursos disponíveis, as experiências anteriores para, somente assim, delimitar um caminho metodológico. O sujeito vem primeiro!

A fim de promover um ensino de qualidade e o desenvolvimento integral dos aprendizes, é importante que o professor reflita e busque diversificar suas práticas pedagógicas, o que implica buscar novas metodologias e estratégias que enriqueçam a aprendizagem. Corroborando essa ideia, o Professor Trajetórias (2024) comenta: “*Então, ajustei um pouco minha prática para que estivesse em condições de proporcionar aos meus alunos mais elementos diferentes ou com mais qualidade do que já era ofertado*”.

Da mesma forma, é importante pensar na sala de aula como um ambiente comunicativo compartilhado transcultural, como proposto por Severino Filho e Silva (2021), em que diversas cosmovisões interajam, ampliando o repertório de formas de existir e se relacionar com o mundo. Aprimorar a prática educativa é crucial para criar condições que contribuam para o desenvolvimento dos estudantes. É o que o Professor Aprendiz (2024) descreve:

Nesse contexto, dentre as inúmeras aulas de Matemática lecionadas, menciono o desenvolvimento de uma atividade que envolveu os saberes matemáticos de um grupo de horticultores de uma comunidade local, o uso de um paradiático da literatura matemática como forma de desenvolver as habilidades pertinentes a resolução de problemas, o estudo de alguns conteúdos da Matemática por meio da construção de uma maquete da escola e utilização de uma plataforma online para o ensino da matemática financeira.

Freire (2021) comenta que uma das responsabilidades centrais da escola, enquanto locus de conhecimento, consiste em trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos, bem como sua comunicabilidade. Por isso, é fundamental que a escola estimule a curiosidade do aluno, em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la”.

O Professor Aprendiz (2024) afirma que “[...] são inúmeros desafios vivenciados em sala de aula como professor de Matemática do Ensino Médio”, mencionando “[...] as

dificuldades de aprendizagem, uma vez que os estudantes chegam a essa etapa de ensino ainda necessitando desenvolver habilidades básicas da área”.

Para Malheiros, Forner e Souza (2021), a participação ativa dos estudantes, por meio do diálogo, escuta e problematização, aliada ao desenvolvimento da autonomia e de práticas pedagógicas que os coloquem no centro de sua própria aprendizagem, pode contribuir para a superação das dificuldades na disciplina de Matemática. É o que a Professora Transformação (2024) explica:

Reconheci que, como docente, não poderia me limitar a uma transmissão automática de conhecimento, pois isso resultaria em uma abordagem que contemplaria apenas um grupo específico de alunos, perpetuando assim desigualdades de aprendizado. Queria fugir da educação bancária, que, na visão de Freire, é somente um ato de depositar o conhecimento e o estudante seria só um receptor.

A educação dialógica na Matemática, inspirada nos princípios de Freire (2021), promove um ambiente colaborativo e inclusivo em que os discentes são incentivados a participarem ativamente. Esse modelo rompe com a concepção tradicional da educação bancária, possibilitando uma relação mais horizontal entre professores e alunos, na qual o conhecimento é construído coletivamente por meio da reflexão e do questionamento. Franchi e Ramos (2024) destacam que o diálogo, ao promover a participação ativa dos estudantes, contribui para uma educação mais democrática, na qual os alunos são incentivados a desenvolver autonomia e senso crítico.

O diálogo, na perspectiva da EMC, não se limita a uma simples troca de informações, mas constitui um processo interativo e participativo no qual os sujeitos educativos se reconhecem como protagonistas de sua aprendizagem (Franchi; Ramos, 2024; Rocha; Lima, 2021). A comunicação dialógica implica a construção coletiva do conhecimento, permitindo que professores e estudantes compartilhem experiências, questionem conceitos e desenvolvam um olhar crítico sobre os conteúdos matemáticos e sua aplicação na sociedade. Mais do que um meio de transmissão de saberes, o diálogo possibilita o desenvolvimento de habilidades como argumentação, pensamento crítico e resolução de problemas em grupo, ao mesmo tempo que valoriza as vivências e a diversidade sociocultural dos aprendizes. Assim, o diálogo em aulas de Matemática se torna uma ferramenta para a democratização do conhecimento e a construção de uma educação mais equitativa e significativa (Rocha; Lima, 2021). Dessa forma, o Professor Equidade (2024) afirma que a sua motivação a continuar atuando como professor de

Matemática é “[...] saber da importância do meu trabalho para mudar a realidade de estudantes que veem na educação a força motriz para uma ascensão social, tenha esses estudantes facilidade ou não com a Matemática”.

Para Skovsmose (2000), é essencial que alunos e professores colaborem na identificação de caminhos adequados entre os diversos ambientes de aprendizagem. A definição da rota ideal não deve ser feita precipitadamente, mas sim ser resultado de uma decisão conjunta entre discentes e docentes. Essas transformações nas abordagens na Matemática ao longo dos anos são evidentes em relatos como o da Professora Obstinada (2024), que comenta:

Na minha infância, em meados da década de 1990, a Educação Matemática era algo mecânico, decorado, robotizado e sem nenhuma imersão no lúdico ou mesmo com interação ao dia a dia. Eu acreditava que Matemática era apenas memorizar regras, fórmulas e métodos engessados e concluir as questões propostas pelo professor sem nenhuma contextualização, quero dizer, chato, metódico e sem nenhuma perspectiva de satisfação na aprendizagem.

A Professora Obstinada exemplificou o paradigma do exercício de Skovsmose (2012), no qual o professor apenas faz a transmissão do conhecimento, conforme mencionado anteriormente. A Professora Transformação (2024) descreve que é necessário “[...] buscar estratégias inovadoras e métodos pedagógicos alternativos que estimulam a construção de conhecimento de forma diferenciada para cada aluno”. Dessa forma, evita-se uma abordagem descontextualizada, promovendo uma aprendizagem mais significativa. Logo, é importante considerar o contexto social dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem da Matemática. Destacam-se reflexões sobre as práticas pedagógicas dos professores, enfatizando a necessidade de estabelecer conexões entre os conhecimentos de referência e o contexto dos alunos para promover uma abordagem mais adequada e eficaz.

4 Considerações finais

Os resultados revelaram aspectos fundamentais para a compreensão e aprimoramento das práticas pedagógicas nessa área, como a importância da formação inicial dos professores, enfatizando a necessidade de desenvolver não apenas competências técnicas, mas também uma consciência crítica e reflexiva sobre a prática docente. Evidenciou-se a relevância de práticas pedagógicas criativas e contextualizadas

para despertar o interesse dos estudantes na disciplina, assim como a necessidade de abordar as dificuldades de aprendizagem desde os estágios iniciais das licenciaturas, a fim de criar uma base sólida para o progresso dos estudantes ao longo de sua trajetória acadêmica. Além disso, foi ressaltada a importância de os educadores reconhecerem a complexidade da realidade humana e do mundo em geral, evitando simplificações excessivas que possam comprometer a compreensão dos conteúdos matemáticos.

A valorização da diversidade cultural e social em sala de aula foi outro aspecto relevante, ressaltando a importância de considerar os contextos vivenciados pelos discentes no processo de ensino e aprendizagem da Matemática. A interdisciplinaridade e a valorização dos conhecimentos prévios desses estudantes foram apontadas como estratégias essenciais para promover uma Educação Matemática mais inclusiva e significativa.

A pesquisa destacou a necessidade de repensar as políticas públicas de formação continuada, considerando as condições de trabalho e a realidade das escolas. A promoção de parcerias entre universidades e escolas, da mesma maneira que o estímulo à pesquisa com os professores, foi apontada como caminho para fortalecer a formação docente e a qualidade do ensino de Matemática.

5 Referências

ARAUJO, S. S.; FERREIRA, A. T. R. J.; VIEIRA, L. B. Educação Matemática antirracista: pressupostos teóricos, práticas decoloniais e interculturais. *Identidade!*, São Leopoldo, v. 28, n. 1, p. 81-106, 2023. Disponível em: <https://revistas.est.edu.br/Identidade/article/view/2629>. Acesso em: 10 maio 2024.

AZERÊDO, M. A. A formação matemática na pedagogia: a articulação universidade-escola como caminho formativo. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 1, p. 114-132, 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/13780>. Acesso em: 10 maio 2025.

BORGES, L. A. G.; NOVAES, B. W. D. Perspectivas do uso de biografias na formação de professores de Matemática. *Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática*, Londrina, v. 11, n. 1, p. 95-102, 2018. DOI: 10.17921/2176-5634.2018v11n1p95-102. Disponível em: <https://jieem.pgsscogna.com.br/jieem/article/view/4743>. Acesso em: 25 abr. 2024.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília, DF: MEC, 2013.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 15, de 15 de dezembro de 2017. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 2017.

BRASIL. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 abr. 2016.

CARRIJO, M. Encontro entre as diferenças nas aulas de Matemática com estudantes imigrantes: interlocuções com algumas perspectivas de Paulo Freire. *Revista de Educação Matemática*, São Carlos, v. 22, p. 1-23, 2024. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/450/581>. Acesso em: 21 abr. 2024.

CRUZ, Marden Cristian Ferreira *et al.* Escola de tempo integral e comunidade de aprendizagem: conhecer para transformar. In: SEMINÁRIO DOCENTES, 2022, Sobral. *Anais [...]*. Sobral: Seduc, 2023. Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2022/05/sefor-3-marden-cristian-ferreira-cruz-1.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2025.

FERREIRA, J. S.; SOUZA NETO, S.; BATISTA, P. M. F. Desenvolvimento do conhecimento profissional docente no seio de práticas colaborativas: um estudo no contexto de um programa de formação de professores. *Movimento*, Porto Alegre, v. 28, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/127534>. Acesso em: 15 mar. 2025.

FRANCHI, R. H. O. L.; RAMOS, K. Relações entre a Modelagem Matemática e a perspectiva do Diálogo em contextos educacionais. *Revista de Educação Matemática*, São Paulo, v. 22, p. 1-27, 2024. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/451>. Acesso em: 15 mar. 2025.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

MALHEIROS, A. P. S.; FORNER, R.; SOUZA, L. B. Paulo Freire e Educação Matemática: inspirações e sinergias com a modelagem matemática. *Perspectivas da Educação Matemática*, Santa Maria, v. 14, n. 35, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/13155>. Acesso em: 22 abr. 2024.

MARTÍN, L. D.; PÉREZ, M. C. M.; ESTEBAN, M. C. L. La formación inicial de profesores en Matemáticas y su influencia en la mejora educativa de alumnado con necesidades específicas. *Educación & Formación*, Fortaleza, v. 2, n. 5, p. 3-19, 2017. DOI: 10.25053/edufor.v2i5.2173. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/133>. Acesso em: 9 set. 2025.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise Textual Discursiva*. 2. ed. Ijuí: Unijui, 2011.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=251019514009>. Acesso em: 24 fev. 2024.

NACARATO, A. M. A formação matemática das professoras das séries iniciais: a escrita de si como prática de formação. *Boletim de Educação Matemática*, Rio Claro, v. 23, n. 37, p. 905-930, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2912/291221915004.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2024.

NERES, R. L.; CORREA, V. B. Aprendizagem matemática. *Revista de Educação Matemática*: Tangram, Dourados, v. 5, n. 2, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/tangram/article/view/14532>. Acesso em: 21 abr. 2024.

OLIVEIRA, L.; ROEHRS, R. Linguagem imagética na transposição da linguagem algébrica no ensino e aprendizagem da Matemática. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 29, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/QBC76NcqZhddHFC6jpGq8BD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 fev. 2025.

PONTES, E. A. S. Os quatro pilares educacionais no processo de ensino e aprendizagem de Matemática. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, [S. l.], n. 24, p. 2, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/pdf/ritet/n24/n24a03.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2022.

REBOUÇAS, M. S. C.; OLIVEIRA, M. A.; BEZERRA, D. P. Relações conceituais em Freire, Piaget e Vygotsky utilizadas no ensino e aprendizagem da Matemática e na formação de professores. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 9, p. 1-18, 2024. DOI: 10.25053/redufor.v9.e13259. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/13259>. Acesso em: 24 fev. 2025.

ROCHA, T. S. F.; LIMA, I. M. S. Diálogo em aulas de Matemática: um estudo a partir do olhar de professoras que ensinam nos anos iniciais do ensino fundamental. *Educação Matemática Pesquisa*, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 356-383, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/emp/article/view/55005>. Acesso em: 15 mar. 2025.

SEVERINO, A. T. B. *Formação continuada em Matemática para professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental*: construção de identidades autônomas e a problematização da realidade educacional. 2020. 210 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/Formacao-continuada-em-Matematica>. Acesso em: 24 fev. 2024.

SEVERINO FILHO, J.; SILVA, A. A. As emergências das matemáticas e a decolonização do pensamento científico do lado de cá. *Revista de Educação Matemática*, São Carlos, v. 20, p. 1-18, 2023. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/17>. Acesso em: 10 maio 2024.

SILVA, G. C.; CARVALHO, L. M. O. Proposta para formação crítica do professor de matemática: princípios a partir do movimento CTSA e da educação matemática crítica. *Revista de Matemática, Ensino e Cultura*, Belém, v. 19, n. 47, p. 1-24, 2024.

Disponível em: <https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/574/557>. Acesso em: 25 abr. 2024.

SKOVSMOSE, O. Cenários para investigação. *Boletim de Educação Matemática*, Rio Claro, v. 13, n. 14, p. 66-91, 2000. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/10635>. Acesso em: 25 abr. 2024.

SKOVSMOSE, O. Concerns of Critical Mathematics Education – and of Ethnomathematics. *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, n. 86, p. 365-382, 2022. Disponível em: <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/13713>. Acesso em: 15 mar. 2025.

SKOVSMOSE, O. Ole Skovsmose e a sua Educação Matemática Crítica. Entrevistadores: Amauri Jersi Ceolim e Wellington Hermann. *Revista Paranaense de Educação Matemática*, Campo Mourão, v. 1, n. 1, p. 8-20, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/rpem/article/view/5922>. Acesso em: 25 abr. 2024.

VIEIRA, G. A.; ZAIDAN, S. Sobre o conceito de prática pedagógica e o professor de Matemática. *Paidéia*, Belo Horizonte, v. 10, n. 14, 2013. Disponível em: <https://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/2375>. Acesso em: 15 mar. 2025.

6 Fontes

PROFESSOR APRENDIZ. *Nascendo um educador matemático*. ((Auto)biografia, 2024).

PROFESSOR CAMINHOS. *De estudante a professor: caminhos que me formam como docente*. ((Auto)biografia, 2024).

PROFESSOR EQUIDADE. *A trajetória ainda curta, mas intensa de um educador que se preocupa com a equidade na educação*. ((Auto)biografia, 2024).

PROFESSOR REFLEXÕES. *Ser matemático ou ser professor?: reflexões sobre a importância do núcleo pedagógico da licenciatura em Matemática e sua relação com a prática docente*. ((Auto)biografia, 2024).

PROFESSOR TRAJETÓRIAS. *Minha trajetória enquanto professor de Matemática: incertezas, desafios, alegrias e conquistas*. ((Auto)biografia, 2024).

PROFESSORA ALFABETIZADORA. *Qual o lugar da Matemática no ciclo de alfabetização?*. ((Auto)biografia, 2024).

PROFESSORA EXPERIÊNCIAS. *Experiências incríveis na Educação Básica*. ((Auto)biografia, 2024).


PROFESSORA OBSTINADA. *A obstinação da professora suscetível*. ((Auto)biografia, 2024).

PROFESSORA PEDAGÓGICAS. *Fala aí, professor(a): práticas pedagógicas na Educação Matemática*. ((Auto)biografia, 2024).

PROFESSORA PRÁTICAS. *Prática docente com o uso de jogos: brincando se ensina, jogando se aprende.* ((Auto)biografia, 2024).

PROFESSORA TRANSFORMAÇÃO. *Do passado aos desafios contemporâneos: uma educadora comprometida com a transformação do ensino de Matemática.* ((Auto)biografia, 2024).

Rodrigo Gomes, Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)

 <https://orcid.org/0000-0001-7574-9954>

Doutorando em Educação pela Unochapecó, mestre em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac) e graduado em Matemática pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi). Professor da rede estadual de Santa Catarina. Contribuição de autoria: Análise formal, conceituação, escrita – primeira redação –, investigação, metodologia, recursos e *software*.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5598997026872924>

E-mail: rodrig.gms@gmail.com

Valdir Lamim Guedes Junior, Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)

 <https://orcid.org/0000-0002-5021-4176>

Pós-Doutor pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e mestre em Ecologia pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Professor temporário no Centro de Educação a Distância da Udesc, supervisor pedagógico na Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp) e editor-chefe da editora Na Raiz.

Contribuição de autoria: Análise formal, investigação, curadoria de dados, escrita – revisão e edição.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3473994189361010>

E-mail: lamimguedes@gmail.com

Lucia Ceccato de Lima, Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac)

 <https://orcid.org/0000-0002-0760-5913>

Pós-Doutora em Educação Ambiental e Sustentabilidade pela Universidade Anhembi Morumbi (UAM), doutora em Engenharia Ambiental pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e professora pesquisadora do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação na Uniplac.

Contribuição de autoria: Conceituação, análise formal, investigação, orientação da pesquisa, escrita – revisão e edição.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7408002765973886>

E-mail: prof.lucia@uniplaclages.edu.br

DISPONIBILIDADE DE DADOS

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

Editora responsável: Lia Machado Fiuza Fialho

Pareceristas *ad hoc*: Franselma Fernandes de Figueirêdo e Evelyn de Almeida Orlando

Como citar este artigo (ABNT):

GOMES, Rodrigo; GUEDES JUNIOR, Valdir Lamim; LIMA, Lucia Ceccato de. Percurso formativo e as práticas educativas nas (auto)biografias de professores que ensinam Matemática. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 10, e15253, 2025. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/e15253>



Recebido em 19 de abril de 2025.

Aceito em 13 de setembro de 2025.

Publicado em 16 de outubro de 2025.

