



Que Educação Matemática inspira, permite e impulsiona o diálogo com lutas sociais?

What Mathematics Education inspires, enables, and drives dialogue with social movements?

Luísa Cardoso Mendes^[1]

Resumo: Este trabalho é uma parte de uma tese de doutoramento em andamento e discute as relações possíveis entre Educação Matemática e lutas sociais, movimentando a literatura da área que já aborda essa conexão com narrativas de uma professora e um professor de Matemática da cidade do Rio de Janeiro. Os movimentos sociais têm demandado o acesso ao conhecimento matemático hegemônico como ferramenta de luta e participação em espaços de poder, seja no campo, nas ocupações ou em iniciativas voltadas a grupos marginalizados, não como solução isolada, mas como recurso crítico para análise e resistência. A partir das ideias de Paulo Freire e autoras(es) da Educação Matemática, discutimos a figura da(o) docente militante, comprometida(o) eticamente com a transformação social e a construção coletiva do conhecimento. Para compreender como essa perspectiva se materializa, realizamos entrevistas narrativas com uma professora e um professor atuantes na Maré (RJ), cujos relatos evidenciam que a formação docente se fortalece no diálogo com as lutas sociais e na escuta das realidades dos(as) estudantes. Assim, defendemos que a Educação Matemática deve não apenas responder às demandas dos movimentos, mas também aprender com esses, construindo ações transformadoras.

Palavras-chave: Movimentos Sociais; Justiça Social; Formação de Professores; Educação em espaços outros; Entrevista Narrativa.

1. Os movimentos sociais querem conversar com a Educação Matemática

Em agosto de 2025 a Fundações das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em parceria com outras instituições, lançou um estudo intitulado “Educação Sob Cerco, efeitos da violência armada no aprendizado e abandono escolar das escolas do Grande Rio”. O estudo comparou o desempenho em provas padronizadas de Língua Portuguesa e Matemática e conclui que estudantes da Região Metropolitana do Rio de Janeiro que moram e estudam em áreas dominadas por grupos armados (tráfico ou milícia) performaram significativamente pior do que estudantes de outras áreas. Além disso, apontou que a violência armada impacta na permanência das(os) estudantes na escola.



Esses dados recentes apenas explicitam aquilo que as(os) docentes do Rio de Janeiro já conhecem na prática: o entorno das(os) estudantes impacta diretamente na sua formação escolar e a Educação Matemática precisa olhar para esse cenário e não mais se omitir para as violações a dignidade humana que acontecem diariamente no Brasil e no mundo. O recorte aqui apresentado é apenas um, porém há reivindicações de movimentos e lutas sociais para a Educação Matemática em diversos contextos e a literatura da área já apresenta alguns diálogos.

Exemplos claros dessa reivindicação surgem na Educação do Campo, das Águas e das Florestas. Movimentos sociais, como o Movimento de Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), lutam contra a imposição de currículos urbanos às escolas do campo e defendem propostas pedagógicas que atendam às necessidades das populações camponesas, incluindo desde infraestrutura adequada até a formação específica de professoras e professores (Wanderson Lopes, 2021). Nesse processo, o acesso ao saber matemático hegemônico aparece como demanda urgente: não como privilégio de uma elite acadêmica, mas como possibilidade de participação em espaços de poder e de enfrentamento de desigualdades sociais (Gleice Lima; Filipe Fernandes, 2022).

A pesquisa de Gelsa Knijnik (1995) ilustra essa questão ao narrar um Curso de Magistério de Férias promovido pelo MST, no qual docentes leigas(os) estudaram a cubação da terra e a cubagem de madeira. O objetivo era formalizar práticas já presentes no cotidiano das comunidades, garantindo maior legitimidade em disputas com grupos dominantes. A experiência mostrou que os métodos populares eram muitas vezes mais práticos, mas também limitados diante dos padrões matemáticos aceitos por aqueles que detêm o poder. Assim, o domínio do conhecimento matemático passou a ser compreendido como estratégia de fortalecimento da luta.

Outro exemplo vem do contexto das ocupações estudantis de 2016, quando estudantes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) buscaram compreender matematicamente os impactos da PEC 55 do governo de Michel Temer, que previa uma restrição dos gastos públicos (Jussara Araujo; Danielle Martins, 2017). Nesse caso, as professoras procuraram as e os estudantes responsáveis pela mobilização e buscaram saber sobre seus interesses,



percebendo que havia demanda de instrumentos críticos para compreender e analisar a conjuntura política e econômica.

Em ambos os casos, fica evidente que os saberes matemáticos hegemônicos não entram nas lutas como solução salvacionista, mas ganham sentido quando articulados às reivindicações sociais, que oferecem as perguntas, as lentes e a urgência necessárias para que o ensino da matemática seja uma das ferramentas possíveis para a luta social de grupos marginalizados.

2. A Educação Matemática precisa conversar com os movimentos sociais

Entretanto, enquanto pesquisadoras e pesquisadores, precisamos esperar que os movimentos sociais cheguem até nós com as demandas? Acreditamos que podemos procurar agir a partir da nossa vivência quando nos juntamos aos movimentos sociais e participamos, em algum nível, de suas lutas diárias.

Um exemplo disso aparece no trabalho de Denner Barros (2021), realizado em uma casa de acolhimento para pessoas LGBTIA+ no interior de São Paulo. Inspirado nas ideias de leitura e escrita do mundo com a matemática propostas por Eric Gutstein (2006), o autor promoveu rodas de conversa em que voluntárias(os) discutiam temas ligados à representatividade política. A atividade consistiu em representar graficamente a composição da Câmara dos Deputados (2019-2022) em termos de gênero, raça e orientação sexual, comparando-a com os dados da população brasileira. O exercício revelou a discrepância entre a representação política e a social e, em seguida, as(os) participantes refletiram sobre que tipo de representatividade realmente importa no contexto político, indo além da presença numérica de determinados grupos.

Esse exemplo mostra que o trabalho com lutas sociais não se limita ao domínio do conhecimento matemático hegemônico: ele ganha sentido quando retorna às realidades vividas e às disputas concretas dos grupos envolvidos. Assim, se por um lado os movimentos sociais apresentam reivindicações à educação, por outro, cabe também à Educação Matemática buscá-los, reconhecendo o caráter formativo das lutas e o quanto essas têm a acrescentar para a área. Como lembra Maria da Glória Gohn (2001), os movimentos sociais produzem uma educação autoconstruída, em que a participação gera consciência crítica sobre as condições de vida. Nesse processo, é necessário estar com as lutas, compartilhando processos e construindo conhecimento a partir dessas.



3 A potencialidade das lutas como espaço de formação docente

A discussão sobre a educação autoconstruída nos movimentos sociais trazida por Gohn (2001) destaca o caráter educativo dessas lutas para qualquer participante, e não seria diferente para uma(um) educadora(or) matemática(o). De acordo com Paulo Freire (1997), educadores progressistas são necessariamente militantes, pois sua tarefa exige compromisso e engajamento na superação das injustiças sociais. O termo “militante” aparece em diferentes sentidos: para Freire (1997), basta o compromisso ético-político da(o) educadora(or); para Gohn (2019), envolve também filiações e compromissos coletivos com grupos e movimentos. João Paulo Riso (2025) acrescenta a ideia da(o) professora(or) militante em diálogo com a figura da(o) professora(or) poeta: enquanto a(o) poeta anuncia criticamente a possibilidade de um mundo novo, a(o) militante busca vivê-lo e produzi-lo em suas práticas.

Para aprofundar essa definição de docente militante, Riso e Tiago Donda (2020) apontam três características da chamada educação matemática menor, com a qual essa(e) docente deveria se comprometer: (1) a desterritorialização dos processos educativos, criando outros modos de pensar a Educação Matemática; (2) a ramificação política, em que a(o) educadora(or) não se omite diante das injustiças e apoia as lutas sociais; e (3) o valor coletivo, que coloca os anseios dos múltiplos coletivos em primeiro plano. Essa última característica, voltada para o coletivo, é central para compreender a prática docente militante, como já se observa em experiências relatadas por Knijnik (1995) e Araújo e Martins (2017), que partiram das demandas dos movimentos sociais de seus contextos para planejar ações pedagógicas.

Assim, compreendemos a(o) professora(or) militante como aquela(e) que se constitui na relação com os coletivos marginalizados, assumindo suas demandas como parte essencial da prática educativa. Com a intenção de conhecer um pouco mais da realidade de docentes com esse perfil, realizamos entrevistas narrativas com uma professora e um professor de Matemática que atuam na cidade do Rio de Janeiro.

O professor é morador da Maré, comunidade do Rio de Janeiro, e atua como docente na rede privada na Zona Norte e dentro da própria Maré. Para além de seu trabalho como docente, ele também trabalha em duas ONGs da região, uma com foco no esporte e outra em um trabalho educacional e cultural. A professora, por sua vez, trabalha na rede municipal em



escolas da Maré e, a partir do seu trabalho na região, se envolve ativamente com as lutas locais, por meio de manifestações e greves.

A partir de uma análise inicial de suas narrativas, percebemos algumas similaridades que iremos abordar nesse texto. A primeira delas é a percepção, a partir dos relatos, de que suas formações iniciais na licenciatura em Matemática pouco impactaram a professora e o professor, pois estavam lidando com situações pessoais específicas que afetaram a sua relação com o ambiente universitário. Porém, a partir dos anseios de suas vivências para além da sala de aula, buscaram estudos paralelos relacionados a questões sociais, principalmente raça e gênero. Nesse letramento, alinhado com tudo que vivenciavam na prática, perceberam a necessidade de primeiro olhar para quem eram as(os) estudantes dessas regiões marginalizadas e depois para o conteúdo matemática que deveria ser ensinado de acordo com o currículo vigente, como evidenciado pelos dois recortes abaixo.

“Na [ONG], começamos a trazer um viés de pesquisa, sobre questões de raça e gênero. [...] Mas, como eu disse, eu sou uma pessoa só. Então, comecei a repensar minhas aulas também, pensei que nas minhas aulas tinha que ter alguma coisa desse tipo. Aí começou a mudar a chave na minha cabeça, percebi que primeiro eu precisava olhar para quem eu estou dando aula, para depois pensar na técnica.” (Recorte da narrativa do professor)

“Estudar sociedade e procurar esse letramento foi uma forma de conhecer aquele público, porque eu compreendi que aquele território demarcava características que faziam aquelas pessoas serem de um jeito que não era tão claro para mim, que não fizeram parte da minha convivência. E eu precisava desenvolver isso para, então, elaborar uma matemática que fizesse sentido para eles” (Recorte da narrativa da professora)

Seus relatos relembram as ideias de Freire (2017) ao afirmar que só conseguiremos romper com a relação opressor-oprimido, ou seja, romper com as violações à dignidade humana, através de uma práxis autêntica. Essa práxis envolve a reflexão e a ação da pessoa sobre o mundo para transformá-lo, não se prendendo apenas teoria por meio de um “blá-blá-blá”, nem só a prática em um “ativismo”. A professora e o professor entrevistados mostram



que, nas necessidades das lutas da prática daquela comunidade, perceberam a necessidade de refletir para agir de forma mais eficaz.

Que a Educação Matemática aprenda com esses exemplos. Que aprenda com as lutas sociais. Que saiba ouvir e agir quando requisitada. Que saiba ter autonomia de agir no coletivo para alcançar mudanças com as lutas sociais.

Referências

ARAÚJO, Jussara de Loiola; MARTINS, Danielle Alves. A oficina de modelagem #OcupaICEx: empoderamento por meio da matemática. *Revista Paranaense de Educação Matemática*, v. 6, n. 12, 0. 109-129, 2017.

BARROS, Denner Dias. *Leitura e escrita do mundo com a matemática e a comunidade LGBT+*: as lutas e a representatividade de um movimento social. 2021. 283 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista. Rio Claro.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo, Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. Instituto Fogo Cruzado. *Educação Sob Cerco*: efeitos da violência armada no aprendizado e abandono escolar nas escolas do Grande Rio. S. l.: UNICEF. FOGO CRUZADO. GENI-UFF. CERES, 2025.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

GUTSTEIN, Eric. *Reading and writing the world with mathematics: towards a pedagogy for social justice*. New York: Routledge, 2006.

KNIJNIK, Gelsa. *Cultura, Matemática, Educação na luta pela terra*. 1995. 255 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

LIMA, Gleice Aparecida de Moraes; FERNANDES, Filipe Santos. Entre movimentos, inclusive os sociais: reflexões sobre políticas de conhecimento e de identidade na formação de professores e matemática. *Revista Eletrônica de Educação Matemática*, dossiê temático, p. 1-18, 2022.

LOPES, Wanderson Rocha. *Tensões em um curso de formação de professores de uma escola do campo*. 2021. 215 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina.

RISSO, João Paulo; RODRIGUES, Thiago Donda. Desterritorializando a aula de Matemática: o que pode um professor militante no âmbito de uma educação matemática menor? *Boletim online de Educação Matemática*, v. 8, n. 17, p. 216-231, 2020.



RISSO, João Paulo. Encontros e outras andanças: experimentações em uma educação (matemática). 2025. 140 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Campo Grande.

[1] Universidade Federal do Rio de Janeiro • Rio de Janeiro, RJ — Brasil • luisamendesc@gmail.com