

CARTAS E RESSIGNIFICAÇÕES: NARRATIVAS FORMATIVAS SOBRE A RELAÇÃO COM A MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGAS(OS)

Marcos Vinícius Soledade¹; Gerson dos Santos Farias²

¹ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia¹, Vitória da Conquista, BA, Brasil,
mvssoares2022@gmail.com

² Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, gerson.farias@uesb.edu.br

Resumo

Este trabalho analisa como a disciplina *Conteúdos e Metodologias do Ensino Fundamental de Matemática*, ofertada no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), contribui para a ressignificação da relação de licenciandas(os) com a matemática e com o ser professor que ensina matemática nos anos iniciais. A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, a partir das narrativas autobiográficas, e utiliza cartas produzidas por quatro estudantes como corpus de análise. Os resultados evidenciam que as experiências formativas vivenciadas na disciplina tensionam memórias escolares marcadas por medo, insegurança e práticas mecanizadas, possibilitando a reconstrução de concepções sobre ensinar e aprender matemática. As narrativas revelam que o ensino da matemática passa a ser compreendido como prática que envolve cuidado, intencionalidade pedagógica, formação continuada, compromisso com a diversidade e enfrentamento das desigualdades sociais. O estudo também problematiza a limitação curricular da formação matemática no curso de Licenciatura em Pedagogia, destacando a necessidade de fortalecimento desse campo na formação inicial. Conclui-se que a disciplina analisada se constitui como espaço formativo capaz de promover deslocamentos identitários e ampliar a compreensão da docência em matemática como prática reflexiva, contextualizada e socialmente comprometida.

Palavras-chave: Relação subjetiva com a matemática; Cartas; Formação da(o) pedagoga(o); Construção identitária docente; Processos de ressignificação.

Percursos, inquietações e caminhos da pesquisa

A formação matemática das(os) pedagogas(os) no Brasil é atravessada por questões que exigem um olhar atento e sensível. Entre elas, destacam-se as concepções enraizadas que os estudantes trazem desde a Educação Básica (Soares; Souza; Sousa Filho, 2024), as dificuldades em abordar conteúdos matemáticos que não foram devidamente aprofundados ao longo da escolarização (Oliveira; Nacarato, 2024) e a limitada carga horária destinada à matemática na maioria dos cursos de Pedagogia. Esse cenário é sintetizado por Soledade e Farias (2025, p. 12), ao afirmarem que “[...] há uma tensão constante entre o medo e o enfrentamento, entre a dor de um passado marcado por bloqueios e a construção de um novo olhar sobre o ensinar matemática”. Diante disso, emerge uma inquietação central: até quando a matemática continuará sendo vivenciada como um pesadelo por pedagogas(os) em formação?

A maneira como cada futura(o) pedagoga(o) construiu sua relação com a matemática ao longo da vida escolar revela traços significativos das formas pelas quais se relacionará com esse conhecimento em sua prática docente. Trata-se de uma questão que ultrapassa o domínio conceitual e alcança dimensões identitárias. Santos e Paula (2026) evidenciam que professores que ensinam matemática frequentemente recorrem às próprias vivências enquanto estudantes da Educação Básica para orientar suas práticas pedagógicas. Muitas vezes, essas recordações trazem à tona experiências negativas que, longe de desaparecerem, permanecem influenciando a constituição da identidade profissional. Compreender tais experiências torna-se, portanto, fundamental para refletir sobre os rumos da formação inicial das(os) pedagogas(os) no Brasil, especialmente considerando o caráter multidisciplinar de sua atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para investigar essas questões, adotamos uma abordagem qualitativa, entendida como um tipo de investigação que busca compreender fenômenos sociais, culturais e educacionais a partir da análise de dados subjetivos, visando uma compreensão profunda e detalhada do objeto estudado (Lösch; Rambo; Ferreira, 2023), a partir de uma abordagem narrativa autobiográfica (Farias, 2022). Como estratégia de produção de dados, optamos por um dispositivo narrativo que se afasta das entrevistas tradicionais: solicitamos aos participantes que escrevessem uma carta destinada a futuras(os) estudantes de Pedagogia.

Nessas cartas, pedimos que abordassem três aspectos centrais: (1) sua relação com a matemática desde a Educação Básica e como essa trajetória os moldou; (2) de que modo a disciplina *Conteúdos e Metodologias do Ensino Fundamental de Matemática* contribuiu para sua formação como educadora(or) que ensina matemática; e (3) um conselho aos ingressantes do curso de Pedagogia acerca da construção de uma relação mais significativa com a matemática. A proposta foi direcionada a 22 estudantes que cursaram o referido componente curricular no semestre 2025.2, no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Vitória da Conquista, ministrado por docente da área de Educação Matemática vinculado ao Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas (DCET).

A investigação integra o projeto de pesquisa “Identidades profissionais: um estudo de narrativas (auto)biográficas de (futuros) professores de matemática”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UESB, sob o Parecer nº 6.052.515/2023. Dos 22 estudantes convidados, quatro aceitaram participar da pesquisa, sendo três mulheres e um homem. Nós utilizamos nomes fictícios, sejam eles: Charlene, Luísa, Gabriela e Manoel, para garantir a

privacidade dos participantes. As cartas produzidas revelam memórias, tensões, ressignificações e esperanças que permitem compreender como a formação inicial pode atuar na reconstrução da relação com o saber matemático.

A partir dessas narrativas, realizamos uma análise interpretativa, inspirada em Farias (2022), que busca compreender, de modo singular, cada trajetória apresentada, articulando-as com a literatura que discute formação docente, identidade profissional e relação com a matemática. Interessa-nos perceber como essa única disciplina voltada especificamente ao ensino de matemática no curso de Licenciatura em Pedagogia da UESB contribui para que esses estudantes se reconheçam como futuras(os) docentes capazes de ensinar matemática, bem como compreender o que os conselhos dirigidos aos ingressantes revelam sobre suas transformações formativas e sobre o esperar cotidiano em torno de uma educação matemática libertadora.

Com base nesse percurso, este artigo tem como objetivo analisar, a partir de cartas autobiográficas de estudantes de Licenciatura em Pedagogia, como suas experiências escolares com a matemática foram constituídas, de que modo a disciplina *Conteúdos e Metodologias do Ensino Fundamental de Matemática* contribuiu para a ressignificação dessa relação e quais sentidos formativos emergem dessas narrativas para a formação de futuras(os) pedagogas(os).

A matemática lembrada: memórias escolares e marcas afetivas

A matemática, no âmbito da Educação Básica, é frequentemente apontada como a disciplina que mais provoca tensões entre crianças, adolescentes e jovens do ensino regular. Tal percepção encontra respaldo em Farias, Souza e Uribe (2018), ao evidenciarem que muitos estudantes a enxergam como um “bicho de sete cabeças”. Essa construção simbólica não surge de maneira isolada; ela é atravessada por diferentes fatores, entre eles a forma padronizada e pouco contextualizada de ensinar matemática, bem como a concepção de que se trata de uma ciência puramente exata, rígida e destinada a poucos.

Essas representações aparecem de maneira explícita nas cartas dos participantes. Charlene afirma que, “durante o ensino básico, ela [a matemática] esteve atrelada ao medo de errar”. O erro, nesse contexto, não é compreendido como parte do processo de aprendizagem, mas como ameaça, julgamento e exposição. A metáfora do “bicho de sete cabeças” materializa-se, assim, no sentimento de medo que acompanha a experiência escolar com a

matemática, um sentimento que parece destoar da ideia de que essa disciplina deveria ser apenas mais um componente curricular, e não um espaço de sofrimento.

Luísa, por sua vez, declara que a matemática “era algo sempre impossível de aprender”. A afirmação evidencia não apenas a dificuldade, mas a construção de uma barreira simbólica que coloca a matemática em um lugar de inacessibilidade. Quando o conhecimento passa a ser percebido como impossível, ele deixa de ser desafio e torna-se obstáculo. Essa construção contribui para o que Negrão e Anic (2025, p. 365) denominam de “má-matemática”, isto é, uma matemática que “[...] se constrói em meio às narrativas de experiências consideradas ‘negativas’”. Trata-se de uma disciplina que, ao invés de produzir sentido, produz tensão; ao invés de incluir, seleciona.

A ideia de seletividade aparece com força nas narrativas. Charlene relata que “apenas alguns ‘sabiam’ matemática”, evidenciando a crença de que a competência matemática pertence a um grupo restrito. Essa percepção dialoga com a fala de Luísa, que afirma: “eu cheguei a acreditar por muito tempo que matemática era coisa de homem, e português de mulheres, pois meus irmãos não tinham dificuldades com cálculos, mas tinham problemas com português, enquanto eu e minhas irmãs éramos boas em português, mas muito básicas em matemática”. A fala revela não apenas a ideia de seletividade, mas também a presença de marcadores de gênero na relação com o saber matemático.

Historicamente associada à racionalidade e à objetividade, a matemática foi socialmente vinculada ao universo masculino. Contudo, essa perspectiva é tensionada quando observamos o protagonismo de mulheres na docência e na formação de professoras(es) que ensinam matemática. Dias (2025, p. 56) oferece uma imagem potente ao afirmar que “[...] a identidade das mulheres formadoras de professoras de matemática é um rio, não uma rocha. Ela flui, se reconstrói, se ressignifica no movimento constante dos encontros, das leituras, das ausências e das vozes que descem a trama”. A metáfora sugere que as identidades não são fixas nem determinadas por estereótipos, mas se constroem e se transformam ao longo das experiências formativas.

O contraste entre as narrativas também revela dimensões de gênero e desempenho. Manoel relata que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sentia-se inteligente por dominar as quatro operações, especialmente adição e subtração, orgulhando-se das notas 10 em matemática. Esse depoimento, quando colocado ao lado das narrativas femininas marcadas pelo medo e pela insegurança, suscita reflexões sobre como as expectativas sociais podem influenciar a forma como meninos e meninas se percebem em relação à matemática.

Entretanto, mesmo aquele que inicialmente se percebia como bem-sucedido relata dificuldades posteriores. Manoel menciona que, ao avançar para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, deparou-se com a recuperação justamente em matemática. Esse movimento encontra respaldo em Soares *et al.* (2025, p. 3), ao afirmarem que “[...] quanto mais os assuntos se tornam complexos, mais os(as) alunos(as) se fecham para a aprendizagem matemática”. A mudança de conteúdo e o aumento da complexidade parecem intensificar a sensação de distanciamento.

Outro elemento recorrente nas cartas é a ênfase na memorização como estratégia predominante de ensino. Charlene afirma que aprender matemática significava “repetir procedimentos, sem compreender de fato o sentido do que estava sendo feito”. A aprendizagem reduzida à repetição de fórmulas e “macetes” contribui para o esvaziamento de significado e para a consolidação de uma matemática excludente. Luísa reforça essa percepção ao declarar que, no Ensino Médio, “não aprendia matemática, não porque não gostava, mas porque tinha dificuldade de compreender”. Sua fala indica que o problema não estava na disposição para aprender, mas na ausência de condições pedagógicas que possibilitassem a compreensão.

Diante dessas dificuldades, surgem estratégias compensatórias, como relata Gabriela ao mencionar que frequentou aulas de reforço - as chamadas “bancas”. A busca por apoio externo revela tanto o desejo de aprender quanto a insuficiência das experiências vividas na escola regular. Assim, as narrativas evidenciam que, independentemente do nível de desempenho inicial, a matemática marcou a trajetória de todos os participantes como um campo de tensão, desafio e, em muitos momentos, frustração.

As cartas, portanto, revelam que a relação com a matemática na Educação Básica não se constitui apenas como domínio de conteúdos, mas como experiência afetiva e identitária. Medo, seletividade, marcadores de gênero, memorização e complexificação progressiva dos conteúdos aparecem como elementos que moldam a forma como essas(es) futuras(os) pedagogas(os) passaram a significar a matemática, marcas que, como veremos na seção seguinte, começam a ser tensionadas no contexto da formação inicial.

A disciplina como experiência formativa e possibilidade de ressignificação

Nesta seção, analisamos os sentidos atribuídos pelas(os) participantes à disciplina *Conteúdos e Metodologias do Ensino Fundamental de Matemática*, focalizando não no que se tornaram após a experiência, aspecto aprofundado na seção seguinte, mas a relação direta

estabelecida com o componente curricular e as transformações iniciadas nesse percurso formativo.

Cabe destacar que esse componente representa o único momento do currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da UESB, Campus Vitória da Conquista, destinado especificamente à discussão do ensino de matemática. Tal configuração não é isolada. Soledade e Farias (2025), ao analisarem a presença da matemática nos currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia das universidades estaduais baianas, afirmam que “[...] a presença ainda é tímida e, muitas vezes, marcada por abordagens teóricas desvinculadas da prática pedagógica” (Soledade; Farias, 2025, p. 5). Nesse cenário, a disciplina assume um papel estratégico na constituição da identidade profissional dessas(es) futuras(os) docentes.

As cartas revelam que Manoel e Charlene ingressaram no curso carregando receios quanto ao ensino de matemática. Ambos mencionam o medo de “não dar conta” e a insegurança diante da futura responsabilidade de ensinar a disciplina nos anos iniciais. Considerando que a formação do pedagogo é multidisciplinar, a matemática surge como um campo que gera tensão antecipada: sabe-se que ela fará parte da prática docente, mas não se sente preparado para enfrentá-la.

Luísa, por sua vez, relata que já havia cursado a disciplina anteriormente, mas não a concluiu, afirmando que naquela ocasião “não aprendeu nada”. Ao ter a oportunidade de refazê-la, destaca que, dentre todas as disciplinas de conteúdos e metodologias, a de matemática foi a que mais fez sentido para sua formação. Essa afirmação evidencia que a experiência não se restringe ao conteúdo em si, mas à forma como o componente é organizado e vivenciado.

Manoel sintetiza essa mudança ao afirmar: “tenho aprendido que existem diversas formas de ensinar e aprender matemática. Aos poucos, compreendo que meu professor é formador de conhecimentos e não de medos”. A fala revela uma ruptura significativa com a experiência anterior marcada por reprovações e inseguranças. O professor deixa de ser associado à cobrança e ao julgamento e passa a ser reconhecido como mediador de aprendizagens. Trata-se de uma resignificação que desloca a matemática do campo do temor para o da possibilidade.

Em consonância, Charlene declara que a disciplina transformou sua relação com a matemática: “mais do que aprender conteúdos, aprendi sobre como ensinar. Entendi que a matemática nos anos iniciais não precisa ser mecânica nem distante da realidade das crianças. Pelo contrário: ela pode ser sensível, concreta, dialogada e cheia de significado”. Sua fala

aproxima-se da perspectiva freireana ao reafirmar que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 12). A matemática, antes associada à repetição mecânica, passa a ser compreendida como prática pedagógica sensível e contextualizada.

Gabriela também evidencia esse movimento ao afirmar que foi convidada a ampliar seu pensamento matemático, “compreendendo que a matemática vai muito além de números, fórmulas ou procedimentos mecânicos”. Ela destaca a vivência por meio de jogos, materiais manipuláveis, investigações, situações-problema e relações presentes no mundo físico e social. Essa concepção dialoga com perspectivas da Educação Matemática que defendem a contextualização e a construção de sentido como elementos centrais da aprendizagem, aproximando-se de uma compreensão da matemática como prática social e culturalmente situada.

A noção de matemática como construção humana é reafirmada por Charlene ao declarar que a disciplina lhe permitiu enxergá-la “como uma construção humana, presente no cotidiano, nas brincadeiras, nas histórias, na medida do corpo e nos objetos simples que nos cercam”. Tal compreensão rompe com a ideia de uma ciência distante e intocável, deslocando-a para o campo da experiência cotidiana e das relações sociais.

Gabriela complementa ao afirmar que essa nova compreensão “ressignificou meu olhar enquanto futura educadora que ensina matemática, permitindo-me entender que ensinar matemática é, sobretudo, criar possibilidades de sentido para os estudantes”. Quando a matemática deixa de ser apenas conteúdo e passa a ser experiência significativa, abre-se espaço para uma relação menos excludente e mais dialógica com o saber.

A organização didática da disciplina também aparece como elemento central nesse processo. Luísa destaca que a divisão dos conteúdos, as dinâmicas e as atividades propostas fizeram diferença em sua aprendizagem. O componente foi estruturado a partir das cinco unidades temáticas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (números, álgebra, geometria, grandezas e medidas, estatística e probabilidade), sendo que as avaliações consistiram na elaboração de um portfólio reflexivo e na construção de um jogo didático relacionado à temática escolhida. Ao produzir um jogo sobre estatística e probabilidade, Luísa afirma ter descoberto que esse conteúdo também integra os anos iniciais do Ensino Fundamental, desconstruindo a ideia de que essa etapa se restringe às quatro operações.

Por fim, Luísa problematiza a própria estrutura curricular do curso ao afirmar que “o currículo do curso de Pedagogia precisa repensar a carga horária, principalmente da disciplina

de metodologia”. Sua fala dialoga diretamente com os dados apresentados por Soledade e Farias (2025), que identificam que, dos 17 cursos de Licenciatura em Pedagogia analisados nas universidades estaduais baianas, 11 ofertam apenas uma disciplina relacionada à matemática. Essa constatação evidencia a distância entre a responsabilidade atribuída ao pedagogo, ensinar matemática nos anos iniciais, e o espaço efetivamente destinado à sua formação matemática.

As cartas revelam, portanto, que a disciplina analisada não se configurou apenas como espaço de transmissão de conteúdos, mas como experiência formativa capaz de tensionar medos, ampliar concepções e inaugurar novos modos de se relacionar com a matemática. Trata-se de um movimento inicial de reconstrução identitária que prepara o terreno para as transformações mais profundas evidenciadas nas trajetórias individuais, discutidas na próxima seção.

O ser professor que ensina matemática: reconstruções identitárias nas cartas

Nesta seção, analisamos elementos centrais das cartas que evidenciam deslocamentos na compreensão do que significa ser professor que ensina matemática. Organizada em tópicos, a análise evidencia como cada participante reconstrói sua identidade docente a partir de experiências formativas, trajetórias pessoais e tensionamentos sociais.

➤ Charlene: ensinar matemática como ato de cuidado

Charlene afirma que “ensinar matemática é um ato de cuidado. É observar o ritmo de cada criança, respeitar suas hipóteses, valorizar suas estratégias e ajudá-la a construir confiança em si mesma”. Sua fala desloca o ensino da matemática de uma perspectiva técnica para uma dimensão ética e relacional.

Ao enfatizar a subjetividade de cada criança, Charlene aproxima-se de uma compreensão que reconhece o processo educativo como experiência de socialização e construção identitária. Souza e Soledade (2025, p. 1) afirmam que, ao ingressarem na sala de aula, “[...] as crianças estão dando um passo importante para a socialização, para o contato com as diferenças e até mesmo para o processo de reconhecimento identitário”. Nesse sentido, ensinar matemática implica considerar que cada estudante chega à escola com histórias, saberes e inseguranças próprias.

Charlene também aconselha futuras(os) pedagogas(os): “olhem para a matemática com curiosidade, permitam-se errar, perguntar e reconstruir sentidos; a forma como vocês se relacionam com a matemática influenciará diretamente a forma como seus futuros alunos irão

se relacionar com ela”. Essa fala reforça uma ideia central já discutida nas seções anteriores: a relação do professor com o saber impacta diretamente a relação que os estudantes construirão com ele. O “olhar de cuidado” proposto por Charlene sugere uma prática docente que valoriza o erro como parte do processo, legitima estratégias diversas e rompe com a lógica punitiva historicamente associada à matemática.

➤ **Luísa: a formação continuada como reinvenção da prática**

A fala de Luísa marca um ponto de inflexão importante. Ao afirmar que “com certeza minhas aulas não serão mais as mesmas depois dessa disciplina”, ela evidencia que a experiência formativa impacta diretamente sua prática docente.

Luísa possui trajetória diferenciada: lecionou por 12 anos após concluir o magistério. Hoje, com mais de 40 anos, retorna à universidade em busca de uma nova compreensão sobre ensinar. Sua narrativa revela que, embora reconheça a qualidade de sua formação inicial, compreende que o tempo e as transformações educacionais exigem atualização constante.

Ela afirma: “a disciplina mudou minha relação com a matemática e, mais ainda, a forma como vou ensinar. Percebi que, apesar de toda minha boa vontade e amor pela docência, é necessário ter técnica, estudo e estratégia para ensinar; é preciso primeiro aprender”.

Aqui emerge a compreensão de que a docência não se sustenta apenas pelo desejo ou no afeto, mas demanda fundamentação teórica e metodológica. Sua fala dialoga com Moreira *et al.* (2021, p. 15), ao defenderem que “[...] a melhoria na educação pública perpassa, necessariamente, pela boa formação dos seus professores, principalmente no que diz respeito à formação continuada”. Luísa encarna, portanto, a figura da professora que reconhece a necessidade de se reinventar, inclusive na matemática, rompendo com práticas cristalizadas e assumindo o estudo como prática permanente.

➤ **Gabriela: matemática, território e inclusão**

A trajetória de Gabriela é atravessada pela Educação do Campo. Ela estudou toda a Educação Básica em escola rural e revela que a matemática que aprendeu pouco dialogava com o contexto em que vivia. Sua experiência evidencia o distanciamento entre currículo escolar e realidade sociocultural. Santos, Soledade e Farias (2025, p. 6) afirmam que muitos cursos de licenciatura em matemática são “[...] estruturados segundo modelos curriculares que ignoram a diversidade cultural, social e econômica que caracteriza o campo”. Tal afirmação ajuda a compreender a sensação de não pertencimento que atravessa a narrativa de Gabriela.

Ao defender que “é possível e necessário romper com práticas tradicionais que afastam os alunos do conhecimento matemático, abrindo espaço para metodologias mais significativas

e inclusivas”, Gabriela tensiona o modelo eurocêntrico ainda predominante no ensino da matemática. Soledade, Souza e Farias (2025) apontam que, enquanto a matemática permanecer ancorada em referenciais descontextualizados da realidade dos estudantes, continuará produzindo exclusões.

Seu conselho aos futuros professores é contundente: “permitam-se reconstruir sua relação com a matemática [...] explorem materiais concretos, observem a matemática no cotidiano, façam perguntas, investiguem padrões e valorizem o erro como parte do processo”.

Gabriela apresenta, assim, uma concepção investigativa, inclusiva e territorial do ensino de matemática, defendendo que ele ultrapasse o quadro da sala de aula e dialogue com as vivências concretas dos estudantes.

➤ **Manoel: matemática, identidade e resistência**

A carta de Manoel é atravessada por marcadores identitários e experiências de dor. A morte do pai, o *bullying* sofrido no ensino médio por ser gay e as experiências de homofobia impactaram sua trajetória escolar. Em determinados momentos, o ambiente escolar tornou-se espaço de exclusão. Quando articulamos essas vivências com a matemática, percebemos que o silêncio sobre gênero e sexualidade no ensino contribui para reforçar distanciamentos. Reis e Esquincalha (2025, p. 64) destacam que “[...] o estudo das questões referentes a gêneros e sexualidades já é consolidado nas pesquisas em Educação, mas ainda pouco abordado em Educação Matemática”.

A ausência desse debate no campo da Educação Matemática evidencia que o ensino da disciplina ainda é frequentemente tratado como neutro, desconsiderando as dimensões sociais e identitárias dos sujeitos. Manoel também relaciona sua formação ao campo das relações raciais, destacando, enquanto homem negro, “a importância de uma formação antirracista na educação e de uma prática pedagógica que contribua para a formação e transformação social do sujeito por meio do conhecimento”.

Souza *et al.* (2025) defendem que o ensino de matemática precisa estar comprometido com a luta antirracista, reconhecendo que neutralidade é também uma posição política. Ao integrar relações raciais e Educação Matemática, Manoel amplia a compreensão do que significa ser professor que ensina matemática: não apenas transmissor de conteúdos, mas agente de transformação social. Sua carta revela que ensinar matemática pode ser também um ato de resistência contra a homofobia, contra o racismo e contra estruturas excludentes.

Quando a matemática pode ser reinventada: reflexões finais

Este artigo analisa como a disciplina *Conteúdos e Metodologias do Ensino Fundamental de Matemática* contribui para a ressignificação da relação das(os) licenciandas(os) em Pedagogia com a matemática e com o ser professor que ensina essa área nos anos iniciais. As cartas evidenciam que experiências escolares anteriores, muitas vezes marcadas por medo, insegurança e práticas mecanizadas, são tensionadas no contexto da formação inicial, possibilitando a reconstrução de concepções sobre ensinar e aprender matemática.

As narrativas demonstram que a docência em matemática passa a ser compreendida para além da transmissão de procedimentos, envolvendo cuidado com as subjetividades, intencionalidade pedagógica, formação continuada, compromisso com os territórios e enfrentamento das desigualdades sociais. Charlene destaca o cuidado; Luiza evidencia a necessidade de permanente estudo; Gabriela problematiza a descontextualização da matemática em relação à Educação do Campo; e Manoel reafirma a importância de uma prática pedagógica antirracista e inclusiva. Assim, ensinar matemática configura-se como prática ética, reflexiva e socialmente comprometida.

O artigo também evidencia limites estruturais na formação inicial, especialmente no que se refere ao espaço reduzido destinado à matemática no currículo de Pedagogia. Tal cenário aponta para a necessidade de fortalecimento da formação matemática da(o) pedagoga(o), articulando conhecimentos específicos, metodológicos e críticos.

Conclui-se que a disciplina analisada constitui-se como espaço formativo de ruptura e reconstrução, no qual os sujeitos passam a se reconhecer como futuras(os) professoras(es) que ensinam matemática com maior consciência pedagógica, responsabilidade social e abertura à transformação de suas práticas.

Referências Bibliográficas

- DIAS, V. L. **Narrar-se mulher, mãe e professora**: um olhar autobiográfico com as trajetórias de formadoras na licenciatura em matemática. Orientador: Gerson dos Santos Farias. 2025. 64 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licencianda em Matemática) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2025.
- FARIAS, G. S.; SOUZA, J. S.; URIBE, E. B. O. Matemática: um bicho de sete cabeças?. V CEDUCE, Rio de Janeiro, p. 1-4, 2018. V CEDUCE, 2018, Rio de Janeiro.
- FARIAS, G. dos S. Narrativas autobiográficas do percurso formativo de egressos da Licenciatura em Matemática da UFMS/CPTL. 2022. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Instituto de Matemática, Campo Grande, 2022.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

LÖSCH, S.; RAMBO, C. A.; FERREIRA, J. L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. e023141-e023141, 2023.

MOREIRA, G. E. *et al.* Formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática: socializando experiências exitosas do DIEM. **Revista Prática Docente**, [s. l.], v. 6, n. 1, p. e001, 2021.

NEGRÃO, F. da C; ANIC, C. C. Marcas e experiências com a matemática na educação básica: uma pesquisa narrativa com professores em formação inicial. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. l.], v. 13, n. 35, p. 364–386, 2025.

OLIVEIRA, N. R. B.; NACARATO, A. M. O processo de constituição da identidade de professoras que ensinam Matemática. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 16, n. 39, p. 1-18, set./dez. 2024.

REIS, W. S.; ESQUINCALHA, A. C. Por uma virada sociopolítica: a importância da discussão sobre gêneros e sexualidades nas aulas e na pesquisa em (educação) matemática. In: ESQUINCALHA, A. C. **Estudos de Gênero e Sexualidades em Educação Matemática**: tensionamentos e possibilidades. Brasília: SBEM Nacional, 2022. cap. 3, p. 61-82. ISBN 978-65-87305-13-4.

SANTOS, S. P. S.; SOLEDADE, M. V.; FARIAS, G. **Formação Matemática para Educação do Campo: Passos Iniciais de uma Pesquisa**. Trabalho apresentado na VII Semana de Matemática da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Vitória da Conquista, 2025. **No prelo.**

SANTOS, L. N.; PAULA, E. F. “Confesso que não, ainda não tinha me visto assim...”: elementos de identidade profissional docente evidenciados por futuras professoras que ensinarão matemática nos Anos Iniciais. **Revista de Educação Matemática**, [s. l.], v. 25, 2026.

SOARES, M. V. S. *et al.* Desenhos Revelam Verdades: Perspectivas de Futuros (as) Professores (as) que Ensinam Matemática. **Encontro Baiano de Educação Matemática**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 1–6, 2025.

SOARES, M. V. S.; SOUZA, E. A.; SOUSA FILHO, R. L. A formação matemática de professores dos Anos Iniciais: movimentos iniciais de uma pesquisa. **Fórum Nacional sobre Currículos de Matemática**, [S. l.], p. 1–6, 2024.

SOLEDADE, M. V.; FARIAS, G. S. Entre silêncios e operações: a invisibilidade da matemática na formação de pedagogas pibidianas/pibideiras. **Semana de Pedagogia**, [S. l.], v. 3, p. 72–83, 2025.

SOLEDADE, M. V.; FARIAS, G. S. **A Educação Matemática nos Currículos das Pedagogias das UEBA's: Um estudo investigativo**. Trabalho apresentado na VII Semana de Matemática da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Vitória da Conquista, 2025. **No prelo.**

SOLEDADE, M. V.; SOUZA, J. V. B.; FARIAS, G. S. **Matemática e Literatura Negra: Primeiras Reflexões para uma Proposta de Ensino**. Trabalho apresentado na VII Semana de Matemática da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Vitória da Conquista, 2025. **No prelo.**

SOUZA, J. V. B.; SOLEDADE, M. V. A (re) existência de crianças negras na educação infantil: diferenças, pertencimento e representatividade. **Semana de Pedagogia**, [S. l.], v. 3, p. 301–306, 2025.

SOUZA, T. C. *et al.* Educação matemática crítica e a luta antirracista: um relato de experiência. **Anais XI Congresso Nacional de Educação**. Campina Grande: Realize Editora, 2025.