



## **Matemática na prática: um olhar (auto)biográfico de uma pedagoga nos anos iniciais**

Mathematics in practice: an (auto)biographical look at a pedagogue in the early years

**Edja Souza Barbosa<sup>1</sup> Claudiene dos Santos<sup>2</sup>**

**DOI: [10.5281/zenodo.16755632](https://doi.org/10.5281/zenodo.16755632)**

Submetido: 20/06/2025    Aprovado: 20/07/2025    Publicação: 06/08/2025

### **RESUMO**

Este artigo visa refletir, a partir de uma perspectiva (auto)biográfica, sobre as experiências de uma pedagoga lecionando matemática nos anos iniciais. Justifica-se pela necessidade de valorizar as narrativas docentes como fonte formativa, especialmente diante das fragilidades da formação inicial em matemática. Utiliza-se como metodologia a pesquisa narrativa, articulando memórias escolares, acadêmicas e práticas. O primeiro tópico aborda a pesquisa narrativa como método de investigação e formação, seguido de uma apresentação da trajetória profissional com reflexões sobre a prática docente em matemática. O último tópico reflete sobre a importância da formação continuada no ensino de matemática. Os resultados demonstram que o processo de formação continuada é desafiador para professores sem uma sólida base teórica, e que a formação continuada desempenha papel essencial na superação de dificuldades e no desenvolvimento de práticas pedagógicas mais significativas.

**Palavras-chave:** Pesquisa narrativa. Anos iniciais. Prática pedagógica. Ensino de matemática.

### **ABSTRACT**

This article aims to reflect, from an (auto)biographical perspective, on the experiences of a pedagogue teaching mathematics in the early years of elementary education. It is justified by the need to value teachers' narratives as formative sources, especially in light of the weaknesses in initial mathematics teacher education. The methodology adopted is narrative inquiry, articulating school, academic, and professional memories. The first section discusses narrative research as both an investigative and formative method, followed by an account of the author's professional trajectory with reflections on mathematics teaching practice. The final section highlights the importance of continuing education in mathematics teaching. The results show that the process of continuing education is particularly challenging for teachers lacking a solid theoretical foundation, and that ongoing professional development plays a crucial role in overcoming difficulties and fostering more meaningful pedagogical practices.

**Keywords:** Narrative research; Early years; Pedagogical practice; Mathematics teaching.

<sup>1</sup> Mestre em Ensino e Formação de Professores. Professora dos Anos Iniciais pela Secretaria Municipal de Educação de Teotônio Vilela, Alagoas Alagoas, Brasil. [edja.barbosa@professora.educacao.teotoniovillela.al.gov.br](mailto:edja.barbosa@professora.educacao.teotoniovillela.al.gov.br).

<sup>2</sup> Doutoranda em Ciências da Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) vinculada à Universidade Aberta do Brasil (UAB). Alagoas, Brasil. [claudiene.santos@uneal.edu.br](mailto:claudiene.santos@uneal.edu.br)

## 1. Introdução

Este trabalho é fruto de reflexões no âmbito da Pós-graduação no Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). A participação na especialização, motivada justamente pela prática no ensino de Matemática nos primeiros anos do ensino fundamental, especialmente nos quartos e quintos anos, dando aula exclusivamente com Matemática, nos levou a refletir determinados elementos da prática da pedagoga no ensino neste componente curricular.

O ensino de Matemática é um desafio, tanto para os estudantes, que precisam assimilar conceitos muitas vezes abstratos, quanto para os docentes, que enfrentam questões relacionadas à sua própria formação. Frequentemente, as impressões a respeito do componente curricular antecedem a formação profissional, remetendo-nos à memória, nem sempre positiva, de quando ainda éramos alunos.

Nesse contexto, é importante reconhecer que a Matemática ocupa um lugar de destaque no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos e tem sido cada vez mais valorizada nas atividades laborais e no cotidiano. Apesar das dificuldades enfrentadas por muitos estudantes na compreensão dos modelos matemáticos, o domínio dessa área do conhecimento é fundamental para a resolução de problemas, a tomada de decisões e a atuação consciente na vida social (Dos Santos Silva et al., 2022).

Embora haja avanços na formação docente, ainda persiste uma lacuna em relação à formação para o ensino de matemática nos primeiros anos do ensino fundamental, especialmente devido a formação generalista do pedagogo (Curi, 2020; Schramme, 2024). Esse cenário demanda algumas reflexões.

Por isso, esse artigo nasce do desejo de dar voz à experiência vivida por uma das autoras, enquanto pedagoga ensinando Matemática nos iniciais. Por meio da escrita (auto)biográfica, busca-se compreender como suas vivências, escolhas didáticas e aprendizados cotidianos contribuíram para a formação e para o modo como concebe e pratica o ensino dessa área do conhecimento na escola.

A proposta está ancorada na compreensão de que a experiência docente é um saber legítimo e potente, capaz de gerar conhecimento sobre os processos de ensinar e aprender. Bueno (2002) discute questões teóricas e metodológicas relacionadas às abordagens

(auto)biográficas, notando um redirecionamento nos estudos sobre formação docente desde os anos 1980, com ênfase na pessoa do professor.<sup>3</sup>

Assim, o objetivo deste artigo é refletir, a partir de uma abordagem (auto)biográfica, as vivências e práticas no ensino de Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, evidenciando os desafios, aprendizagens e transformações no percurso docente de uma pedagoga.

A justificativa para esta investigação se apoia na necessidade de valorizar as narrativas de professores como fonte de conhecimento e formação, especialmente no que diz respeito à Matemática, uma disciplina que, historicamente, tem gerado sentimentos de insegurança e resistência tanto em alunos quanto em docentes. Ao trazer essa narrativa, espera-se contribuir com outras educadoras e educadores que, vêm construindo seus caminhos no ensino da Matemática a partir da escuta, da experimentação e da afetividade.

## 2. Pesquisa narrativa: método de investigação e formação

A utilização das narrativas (auto)biográficas como método de pesquisa, embora possa parecer uma abordagem recente, tem suas raízes na virada epistemológica ocorrida entre as décadas de 1920 e 1930, especialmente no campo da Sociologia. Esse movimento marcou uma aproximação das pesquisas com as experiências subjetivas dos indivíduos, deslocando o foco exclusivo nos dados objetivos para uma valorização dos sentidos, memórias e trajetórias de vida dos sujeitos pesquisados (Bueno, 2002).

No Brasil, essa metodologia de pesquisa ganhou destaque na década de 1950, com o surgimento de outras possibilidades metodológicas que utilizavam diversas fontes para a produção do conhecimento. Isso ocorreu concomitantemente às críticas às produções baseadas exclusivamente em fontes documentais, por não darem espaço às versões dos indivíduos que não ocupavam posições de privilégio (Ventura; Cruz, 2019).

Sobre a perspectiva da formação por meio das narrativas, a literatura acadêmica já produzida sobre o tema revela a crescente valorização das narrativas de caráter (auto)biográfico na produção de conhecimento nas ciências sociais, especialmente no campo da formação de professores. A partir dos anos de 1990, observa-se uma valorização do papel do professor(a) nas investigações sobre educação e ensino, impulsionada pelo uso da pesquisa narrativa (Matos, 2016).

A crescente relevância dos estudos (auto)biográficos no campo educacional, especialmente no que se refere à formação continuada de professores é destacada por Belmira

---

<sup>3</sup> Considerando que este trabalho está alicerçado na metodologia da pesquisa narrativa (auto)biográfica, que reconhece o pesquisador como fonte de investigação, algumas seções estão redigidas em primeira pessoa. No entanto, tomou-se o cuidado de preservar o rigor acadêmico ao longo de toda a escrita.

Bueno (2002). A autora ainda observa que há menor atenção dedicada às narrativas de ex-docentes, evidenciando diferentes perspectivas profissionais entre os grupos pesquisados por ela.

A narrativa, portanto, é compreendida como um elemento essencialmente humano, uma vez que o ser humano sempre relatou suas próprias experiências ou as de outros; ela é considerada como um meio de formação e, também, como um método de pesquisa. Por isso,

A pesquisa (Auto)Biográfica consiste num estudo do sujeito, no qual visa conhecer a trajetória de vida pessoal e profissional do indivíduo e as significações que o próprio sujeito constrói sobre si, tratando de uma descrição de momentos significativos na vida do indivíduo, assim como suas relações pessoais, acadêmicas e profissionais. (Alves, p. 4)

Ou seja, esse tipo de pesquisa circunscreve o eu, a subjetividade da pessoa. Para Bréton (2023, p. 46) “a descrição da experiência vivida demanda descrever um fenômeno que ocorre ao longo do tempo”. Assim, neste trabalho, serão construídas reflexões a partir de memórias sobre a Matemática e seu ensino, desde os tempos de escola até as vivências como pedagoga que ensina matemática nos anos iniciais, entrelaçando experiências e aprendizagens ao longo do percurso.

Nesse sentido, a pesquisa narrativa supera a ideia positivista de neutralidade, que coloca o pesquisador distante da realidade pesquisada, pois:

[...] ainda existe em muitas pesquisas uma crença na qual o pesquisador não pode se deixar envolver com a realidade pesquisada, ou seja, ele deve ser neutro, pois isso evita a “contaminação” dos dados e a pesquisa é considerada mais confiável. Mas todo esse “cuidado” e essa neutralidade do pesquisador têm produzido pesquisas em que os sujeitos não se reconhecem, dado que suas próprias práticas estão bem distantes (Oliveira; Gonçalves Junior, 2020, s.p.).

Tal perspectiva evidência que a busca por uma suposta neutralidade, frequentemente, resulta na desumanização dos participantes da pesquisa, ao não contemplar a complexidade das experiências humanas. Nesse contexto, torna-se recorrente que os próprios indivíduos não se reconheçam nos resultados produzidos, o que compromete a legitimidade e a representatividade da investigação.

Ao tratar da narrativa como metodologia de pesquisa, Hervé Breton (2023) propõe três categorias fundamentais para a análise de conteúdo em investigações narrativas: temporalidades, doação experiencial e processos inferenciais. A primeira categoria, tem por objetivo reconstituir o encadeamento cronológico dos acontecimentos vividos, mesmo quando fragmentados, gerando uma sequência temporal coerente. Essa categoria permite organizar os dados narrativos e reconstruir o tempo vivido considerando sua evolução histórica.

A categoria denominada doação experiencial, volta-se aos efeitos vividos e a entregar do indivíduo à experiência durante o relato. Observando as percepções, sentidos e significados.

Nessa o foco recai, portanto, não apenas na sucessão dos eventos, mas nos impactos produzidos pelas experiências. São observadas microdinâmicas como repetição, acumulação, aceleração e desaceleração, que atravessam diferentes aspectos da vida adulta.

A categoria inferencial, diz respeito aos processos de interpretação e configuração que o narrador realiza ao contar sua história. Trata-se da articulação de sentidos entre os fatos vividos, estabelecendo relações de causalidade, coerência e estrutura narrativa. Essa dimensão permite compreender como o sujeito atribui significado à sua trajetória por meio de inferências, interpretações e conexões entre os eventos.

Levando em consideração que, na pesquisa narrativa, a experiência ocupa um lugar central e é compreendida como elemento fundamental para o desenvolvimento da investigação (Oliveira, 2021), e que “as pessoas vivem histórias e é no contar dessas histórias que vamos nos reafirmando e nos modificando, criando novas histórias” (Clandinin; Connelly, 2011, apud Oliveira, 2021, p. 12148), neste trabalho, reconta-se a trajetória da pedagoga, pensando no contato com o ensino de matemática.

Em relação às concepções sobre a pesquisa narrativa do tipo (auto)biográfica, Abrahão (2008), na obra *A aventura (auto)biográfica*, discute essa metodologia e enfatiza que, especialmente em trabalhos que envolvem a auto(narrativa), o pesquisador pode ser uma fonte legítima de pesquisa. Nessa perspectiva, a pesquisa (auto)biográfica depende fundamentalmente da memória.

Para recontar essa trajetória, recorreu-se às memórias evocadas por fotografias arquivadas, cadernos de registros e planos de aula guardados. À época em que esses materiais estavam sendo produzidos como parte das demandas da prática pedagógica, ainda não se percebia sua importância formativa. No entanto, ao serem revisitados em paralelo com os processos formativos da caminhada acadêmica, compreendeu-se que muito antes de qualquer formação acadêmica, já começamos a moldar nossa identidade profissional.

A identidade profissional vai se tecendo nas leituras que fazemos do mundo, nas experiências vividas, nos sentidos que atribuímos ao que vemos, ouvimos e sentimos ao longo da vida. Assim, esses registros passaram a revelar elementos de uma formação no fazer e refazer docente.

Os registros dessas vivências são importantes, tanto os escritos quanto aqueles relacionados às vivências pessoais e práticas profissionais, pois isto “é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor” (Nóvoa, 2009, p. 39). Nesse recontar, damos novas significações, refletindo sobre o que deu certo ou poderia ter sido melhor, e, nesse processo de reflexão, a atuação docente vai se qualificando.

Embora essas vivências pertençam ao passado, registradas em cadernos de registros e planos de aula arquivados, foi a memória que as fez ressurgir com mais força e nitidez. Esses

cadernos, sujeitos à ação do tempo, talvez não resistam fisicamente. No entanto, como afirma Proust (p. 72), “[...] quando nada subsiste de um passado antigo, depois da morte dos seres, depois da destruição das coisas, sozinhos, [...] o aroma e o sabor permanecem ainda por muito tempo, [...], o imenso edifício das recordações.” Como os aromas e sabores que agem ativando a memória, são as experiências que marcam nossa trajetória docente. É por meio da memória, essa matéria sensível e resistente, que as experiências voltam a pulsar, ganhando novos sentidos no presente.

### **3. Caminhos da pedagoga: minha trajetória com a Matemática nos anos iniciais**

O contato com a Matemática antecede a prática pedagógica e o próprio ato de ensinar Matemática. Antes de assumir a posição de professora, estive na condição de estudante. Das experiências vividas nos anos iniciais tenho poucas memórias. Recordo-me, sobretudo, das atividades tiradas do quadro para o caderno, resolução de muitos exercícios. Durante a infância, não lembro de atividades lúdicas para aprender Matemática. Assim, cheguei ao ensino médio como uma aluna dedicada, que obtinha boas notas principalmente por meio da memorização temporária de conteúdos e fórmulas.

A formação do pedagogo, como professor polivalente, está envolta no campo das disputas. No período de formação que ele tem, precisa se apoderar de vários saberes e conhecimentos, como alfabetização, artes, conhecimentos históricos, dentre outros, além da didática adequada para mediar todos esses campos do conhecimento. Nesse contexto, os conhecimentos matemáticos podem ficar limitados, dentro desse processo formativo.

As pesquisas de Schramme (2024) evidenciam que pedagogas que ensinam matemática carecem de formação adequada em conteúdos e conceitos matemáticos e afirma que “o professor pedagogo que leciona conteúdos matemáticos necessita de aprofundamento teórico, visto que o contato com os conteúdos pertencentes a essa área, durante a graduação, é escasso [...]” pois não tiveram acesso a esse conteúdo em suas formações iniciais.

Ao revisitar minhas memórias formativas, recordo que, durante a graduação, tivemos uma disciplina voltada ao ensino de Matemática. No entanto, seu foco principal era a didática, com ênfase em metodologias consideradas mais adequadas ou criativas para o ensino desse componente curricular. Contudo, essa abordagem não estava necessariamente articulada aos conteúdos e conceitos específicos da área, essenciais para a atuação docente nos anos iniciais do ensino fundamental.

A carência de formação específica para o ensino de Matemática tem raízes históricas nos cursos normais no Brasil que foram instituídos no Império, em 1827, com o foco principal em moral, religião e caligrafia. Nessa fase, as disciplinas consideradas fundamentais para a alfabetização, como a Matemática, não recebiam a devida atenção nos currículos desses cursos. Ao longo do tempo, as grades curriculares dos cursos de formação de professores foram progressivamente modificadas, com a inclusão de novos conteúdos. No entanto, a Matemática continuou sendo negligenciada em termos de uma abordagem pedagógica mais ampla e integrada (Curi, 2020).

Somente no final do século XIX, com o impacto das ideias positivistas, houve uma maior valorização das ciências exatas e a Matemática passou a ser oferecida de forma mais estruturada em áreas como Aritmética, Álgebra, Geometria e Trigonometria. Contudo, mesmo com essas mudanças, os cursos de formação continuaram a apresentar um modelo de ensino predominantemente técnico, centrado na resolução de exercícios, sem uma conexão mais profunda com a prática pedagógica. Curi (2020) analisou alguns livros didáticos de Matemática para a produção de sua dissertação defendida em 2004, observou que a ênfase estava em um número excessivo de exercícios, especialmente de Aritmética, sem a devida contextualização ou reflexão pedagógica.

Esse modelo de ensino, que priorizava a prática mecânica e repetitiva, refletia a ausência de um compromisso com a formação dos professores para uma Matemática significativa, voltada para a compreensão e a aplicação contextualizada dos conceitos.

Isso dialoga com a pesquisa de Soares et al. (2024, p. 5), que analisou as pesquisas acadêmicas sobre a formação em Matemática nos cursos de Licenciatura em Pedagogia. A pesquisa evidenciou que “é comum entre os alunos do curso de Pedagogia desenvolver certa aversão à Matemática ensinada na escola e, por consequência, esses futuros professores acabam sentindo-se inseguros e incapazes de trabalhar com a Matemática em sala de aula” e afirma que é necessária uma nova abordagem por parte dos(as) professores(as) dos anos iniciais no ensino deste componente curricular para que esse ciclo seja quebrado.

De toda forma, tive aulas marcantes na graduação, dentre elas se destaca a que a turma foi dividida em equipes e deveríamos criar recursos didáticos para mediar a Matemática. Uma gama de jogos e recursos foram criados, geralmente com material reciclado, foram apresentados pela turma, além da forma de utilizá-los.

Mas, apesar dessa abordagem, ainda existia um receio latente, apreensão em como abordar a disciplina e se saberíamos mediar todos os conteúdos. O interesse pela Matemática continuou a partir de uma pesquisa do uso de aplicativos de Matemática, apoiada pelo Programa

Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), nos pondo em contato com os estudantes do segundo ano dos anos iniciais.

Foi a partir dessa experiência que aportei na prática docente, em 2019, recém-saída da graduação, primeiramente trabalhando com turmas multisseriadas, como professora polivalente. Especialmente em 2023, fui convidada para lecionar, exclusivamente, matemática em turmas de quintos anos, o que configurou um desafio para uma pedagoga.

Curi (2020) lista alguns conhecimentos necessários para o ensino de Matemática nos anos iniciais, dentre eles, destaco “o conhecimento da articulação dos conhecimentos a serem ensinados com outros conhecimentos já construídos pelas crianças, contextualizando-os quando possível em situações que as interessem e com outras áreas do conhecimento” e “o conhecimento (comum e especializado), dos objetos de ensino com base no currículo dos anos iniciais do ensino fundamental”. Esses dois conhecimentos são necessários para a articulação do currículo proposto com o que será realizado em sala de aula.

Continuamente foi necessário avaliar o que as crianças já sabiam e articular com o conhecimento a ser construído. Esse processo foi necessário para não deixar o objeto de conhecimento matemático distante dos estudantes. A matemática precisava fazer sentido para aqueles estudantes.

Dessa forma, a trajetória aqui relatada evidencia um percurso comum a muitos(as) professores(as): o desafio de ensinar Matemática sem uma formação sólida nos conceitos específicos da área, especialmente considerando que retornei à universidade após um longo período afastada do ambiente escolar.

#### **4. Aprendizagens da prática: reflexões sobre ensinar Matemática no chão da escola**

Ao me formar, tive a oportunidade de ser aprovada em um concurso público para a docência. Com muita expectativa, descobri que fui lotada na Educação do Campo, no trabalho a partir do multisseriamento.<sup>4</sup> Além dessa situação, havia a questão da alfabetização que necessitava ser realizada, uma vez que eram turmas do primeiro ao terceiro ano. Entendi que para que os conceitos matemáticos fossem compreendidos, deveria trazer material concreto e promover muita ludicidade.

Diante de um novo cenário profissional, já que, até então, meu contato com a docência havia se dado apenas por meio dos estágios, enfrentei o desafio de mudar não apenas de cidade,

---

<sup>4</sup> O trabalho com o multisseriamento é orientado pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que reconhece as especificidades da Educação do Campo, estabelece que o currículo deve reconhecer os saberes e fazeres da comunidade rural, dentre outras orientações.

mas também de contexto: da zona urbana para a zona rural. A localidade da escola apresentava difícil acesso e, para facilitar a chegada diária, optei por me mudar com toda a família para a comunidade onde estava situada a unidade escolar.

**Figura 1:** Aluna em atividade prática de matemática

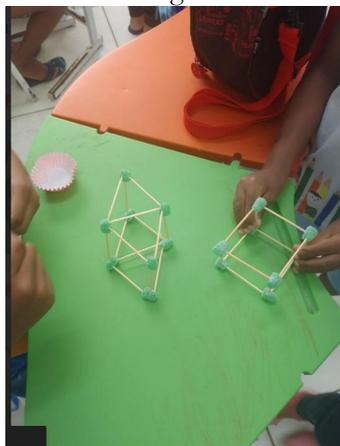


Fonte: Acervo pessoal (2021).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que norteia o que ensinar nas escolas brasileiras, ao conceituar a Matemática, entende que ela não se resume a contagem, medição de objetos, grandezas e aos algoritmos, mas também que é componente que alia a realidade do estudante por meio do letramento matemático (Brasil, 2017).

Para solucionar o desafio de trabalhar habilidades da BNCC diferentes em um mesmo plano de aula, realizei agrupamentos dos objetos de conhecimento que se aproximavam ou eram similares. Além disso, oferecia atividades diversificadas de acordo com esses objetos de conhecimentos e suas habilidades. Outra necessidade específica da Educação do Campo era trazer elementos do cotidiano desses estudantes, ação que sempre procurava realizar. Ressalto que isto não era demanda simples, requeria um planejamento bem articulado e estudo contínuo, além de muitas vezes, produção de material exclusivo para as aulas criadas.

**Figura 2:** Trabalhando sólidos geométricos com palitos e jujuba



Fonte: Acervo pessoal (2021).

Foram dois anos na Educação do Campo, participando dos tempos na comunidade para além da sala de aula. Havia a necessidade de trazer elementos daquela realidade para sala de aula sempre que possível. Para isso, muitas vezes foi necessário produzir o recurso. Pois via a necessidade de trazer elementos daquela região. Produzia os problemas de Matemática usando as frutas mais conhecidas das crianças.

Havia livro didático, mas como tinha-se três anos em uma mesma sala, para a mediação inicial, precisava de um recurso didático comum.

No início do ano letivo de 2023, fui convidada a lecionar matemática para as turmas de 5º ano da escola para a qual fui transferida. Estava saindo da realidade das turmas multisseriadas da Educação do Campo para atuar especificamente com a disciplina de Matemática. Deixaria, assim, a polivalência à qual estava habituada para trabalhar com apenas uma área de conhecimento.

Nesse interim, foi possível perceber que a prática docente é construída concomitantemente ao processo formativo e ao próprio fazer pedagógico. Nesse sentido, a prática se constitui também como um processo formativo, em que o professor precisa refletir continuamente sobre suas ações cotidianas.

O contato com os alunos não representou dificuldade alguma, pois sempre manifestei afinidade no trabalho com pré-adolescentes, jovens e adultos. O principal desafio, contudo, consistiu em reorganizar a prática pedagógica e a gestão do tempo para atender às especificidades do ensino de uma única área do conhecimento. Como estratégia inicial, realizei uma avaliação diagnóstica, a fim de conhecer o nível de conhecimento Matemático das turmas. Eram três turmas de 5º ano, cada uma com suas necessidades específicas.

Destaco que um dos fatores que auxiliou nesse processo de adaptação foram as formações continuadas oferecidas pelo município. Nessas formações, éramos levados à reflexão coletiva: compartilhávamos nossas apreensões, nos apoiávamos mutuamente, estudávamos as habilidades que compunham o currículo municipal e recebíamos sugestões de práticas e atividades para o trabalho em sala de aula.

As formações eram realizadas a cada quinze dias tendo um formador designado pela secretária de educação do município de Teotônio Vilela-AL e, também se constituía um curso formativo, pois não ficávamos apenas na teoria. A prática era-nos requerida como critério inclusive de avaliação nesse processo de formação continuada.

Assim, estabelecia-se uma rotina pautada no movimento de ação-reflexão-ação, especialmente diante das exigências impostas pelas avaliações externas, tais como as avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB) e as avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica de Alagoas (SAVEAL), as quais representavam um desafio adicional para as

professoras, uma vez que carregávamos a responsabilidade de assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

As metodologias inovadoras, que possibilitavam ao aluno um contato mais efetivo com o objeto de conhecimento, para além das atividades tradicionais e dos exercícios sistematizados, eram amplamente utilizadas. Algumas ações tornaram-se memoráveis, como os aulões preparatórios, as oficinas de Matemática em sala de aula e os momentos de afetividade do cotidiano escolar.

**Figura 3:** Aula realizada em 2023 por grupos de estudo.



Fonte: Acervo pessoal (2023).

Um aspecto relevante evidenciado ao longo desses dois anos lecionando exclusivamente matemática foi a compreensão de que uma mesma habilidade demanda, por vezes, mediações diversificadas, pois os estudantes aprendem de formas diferentes. Essa ideia foi levantada por Fleming e Mills (1992), que categorizaram os estilos de aprendizagem no que ficou conhecido como modelo VARK (*Visual, Aural, Read/Write, Kinesthetic*). As categorias foram distinguidas como: Visual (V), preferência por gráficos, diagramas e imagens; Auditiva (A), preferência por ouvir explicações, discussões e aulas; Leitura/Escrita (R), preferência por textos escritos e anotações; e Cinestésica (K), preferência por experiências práticas, exemplos do mundo real e simulações.

**Figura 4:** Aluno participando da construção de gráfico com os desenhos preferidos da turma.



Fonte: Acervo pessoal (2024).

Assim, seja em uma única aula, seja ao longo de aulas distintas era necessário variar as formas de ensino e observar quais se adequavam melhor ao perfil dos estudantes. Tal prática

exige uma avaliação contínua do processo de aprendizagem, de modo a verificar se o conteúdo foi plenamente consolidado pelos estudantes.

A experiência com o ensino de Matemática se encerrou ao iniciar o ano de 2025, pois não estaria diretamente mais em sala de aula. Agora, o contato com a disciplina seria a partir da coordenação de professoras pedagogas. Mas, a jornada foi de aprendizagem significativa, marcando a minha carreira docente.

## **5. A formação continuada como espaço de consolidação de saberes**

Como dito anteriormente, a formação continuada foi um dos fatores de auxílio em minha jornada com o ensino de Matemática para o desenvolvimento de práticas que atendessem à demanda das turmas. Para que minha prática docente fosse, portanto, bem-sucedida, tornou-se necessário um movimento contínuo de busca por aprofundamento teórico. Nesse contexto, as formações continuadas configuram-se como elementos fundamentais nesse processo de construção e reconstrução dos saberes docentes.

Além disso, destaca-se que a formação continuada de professores de Matemática deve ser compreendida como uma estratégia essencial, especialmente diante das transformações científicas, tecnológicas e sociais do mundo contemporâneo. Nesse cenário dinâmico, torna-se indispensável que os próprios docentes se envolvam ativamente nesse processo, a fim de estarem preparados para responder, com qualidade, às novas exigências educacionais e às demandas do mercado de trabalho (Pontes, 2024).

Educar exige a consciência de alguns fundamentos: um deles é que o próprio professor aprende ao ensinar e, assim, se torna um bom docente; outro se concentra no próprio professor, ao reconhecer que aprender a educar é possível quando se têm as competências necessárias para isso. Assim, o/a professor(a) “[...] age guiando-se por certas finalidades, e sua prática corresponde a uma espécie de mistura de talento pessoal, de intuição, de experiência, de hábito, de bom senso e de habilidades confirmadas pelo uso (Tardiff, 2014, p. 161)”.

Com isso, reforça-se a ideia de que ser professor vai muito além de dominar conteúdo. Educar envolve consciência crítica, reflexão constante e capacidade de adaptação. Nessa perspectiva, a docência não é algo estático, mas sim uma construção permanente, que exige atualização, troca de saberes e aperfeiçoamento contínuo.

As formações continuadas permitem que o professor resgate e ressignifique sua experiência, articulando o vivido com novos conhecimentos, em um movimento semelhante ao que Tardif descreve como “agir guiando-se por certas finalidades”. Além disso, ela contribui para o desenvolvimento das competências necessárias para ensinar com intencionalidade.

No entanto, é necessário que a formação continuada tenha intencionalidade e que suas propostas reverberem nas ações em sala de aula. Para isso, é preciso superar a concepção de uma formação meramente transmissiva, que desconsidera as vozes dos docentes em atuação. Assim,

Os programas de formação continuada devem ser delineados para mobilizar os docentes a trabalharem coletivamente, desencadeando mudanças nas escolas, de forma que atendam cada vez melhor às necessidades de aprendizagem e formação dos alunos. As ações de melhoria da escola têm que ser realizadas pelo coletivo, em um processo de interação, de trocas, de colaboração. Elas podem se voltar mais incisivamente para as práticas de sala de aula, mas também podem abranger aspectos mais amplos do projeto pedagógico da escola ou das relações com a comunidade (André; Martins, 2020, p. 194).

Nesse sentido, uma proposta de formação continuada que abre espaço para o(a) professor(a), levando em consideração quem são os(as) alunos(as) que estão em sala, não apenas as possíveis deficiências da formação inicial do(a) docente, contribui para um processo formativo mais significativo, contextualizado e dialógico. Tal abordagem reconhece o saber da experiência e valoriza as práticas docentes já consolidadas.

Ao refletir sobre a formação da pedagoga que ensina matemática, observa-se a necessidade de articular essa formação considerando os conceitos matemáticos, uma vez que “a professora que ensina matemática precisa sentir-se segura ao lecionar o componente curricular” (Ferreira; Alves; Silva, 2021), o que contribui para uma atuação mais confiante em sala de aula. Em outras palavras, entendemos que tanto o conteúdo conceitual do componente curricular quanto a abordagem teórico-metodológica são essenciais para a formação continuada.

## 6. Considerações finais

Este artigo teve como objetivo e refletir, a partir de uma abordagem (auto)biográfica, as experiências e práticas no ensino de Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, evidenciando os desafios, aprendizagens e transformações vivenciadas no percurso docente de uma pedagoga. A escrita da própria trajetória revelou não apenas as fragilidades da formação inicial, mas também o potencial formativo da prática e da escuta de si.

Ao narrar a experiência, foi possível reconhecer a importância da formação continuada como suporte essencial para enfrentar as inseguranças no ensino da Matemática, especialmente quando o percurso formativo não oferece subsídios teóricos e práticos suficientes. A vivência em sala de aula, mediada por estratégias pedagógicas diversas e pela reflexão constante, mostrou-se um campo fecundo para a reinvenção do fazer docente.

A experiência de lecionar exclusivamente matemática nos anos iniciais reforçou a necessidade de um olhar sensível, planejamentos flexíveis e metodologias que considerassem as

múltiplas formas de aprender. Além disso, evidenciou que o ensino da Matemática pode (e deve) ser ressignificado a partir da valorização da experiência, da escuta ativa e da disposição para aprender junto aos estudantes.

Consideramos que outros trabalhos possam se aprofundar no uso da narrativa (auto)biográfica, envolvendo diferentes colaboradores no campo da educação matemática, trazendo novos aportes e, assim, ouvindo quem está no cotidiano dos processos educativos. A presença da narrativa como metodologia nos ambientes de formação continuada pode contribuir para humanizar e ressignificar os modelos formativos, rompendo com as formações excessivamente técnicas e distantes do chão da escola.

Assim, esta narrativa não se propõe a oferecer respostas prontas, mas sim a destacar a importância da realização de novas pesquisas, especialmente aquelas que provoquem reflexões acerca da ausência do ensino de matemática no currículo do discente de pedagogia. Pretende-se inspirar outros professores e professoras a reflitem sobre suas próprias práticas e histórias, reconhecendo que o conhecimento docente se constrói no entrelaçamento entre o vivido, o pensado e o compartilhado.

## Referências

ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008. Disponível em: <https://books.google.com/books?id=-2msIEqLTjkC>. Acesso em: 20 jul. 2025.

ANDRÉ, M.; MARTINS, F. de P. Reflexões sobre a formação de professores: um diálogo com Marli André. *Revista Devir Educação*, Lavras, v. 4, n. 1, p. 188-198, jan./jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Básica*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 jul. 2025.

BRETON, H. *Investigação narrativa em ciências humanas e sociais*. Tradução de Camila Aloisio Alves. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2023. 265 p. E-book.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11–30, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/fZLqw3P4fcfZNKzjNHnF3mJ/>. Acesso em: 1 mai. 2025.

CURI, E. A formação do professor para ensinar Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: algumas reflexões. *REnCiMa*, São Paulo, v. 11, n. 7, p. 1-18, nov. 2020. Disponível em: <https://funes.uniandes.edu.co/wp-content/uploads/tainacan-items/32454/1206521/CuriEddaAforma25C325A725C325A3o.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2025.

DOS SANTOS SILVA, B. H. M. et al. Jogos matemáticos como ferramenta educacional lúdica no processo de ensino e aprendizagem da matemática na educação básica. *Rebena – Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, v. 4, p. 246-254, 2022.

FERREIRA, L. N. Al; ALVES, A. R. M.; SILVA, S. C. S. da. As concepções pedagógicas de professoras que ensinam matemática no município de Santana do Cariri - CE. In: MOREIRA, M. M.; SILVA, A. G. F. G. da; ALVES, F. C. (orgs.). *O ensino de matemática na educação contemporânea: o devir entre a teoria e a práxis*. Iguatu, CE: Quipá Editora, 2021. p. 393-396.

FLEMING, N. D.; MILLS, C. Not another inventory, rather a catalyst for reflection. *To Improve the Academy*, v. 11, p. 137-155, 1992.

MATOS, R. S. dos S. M. Identidade e profissionalismo docente: uma revisão da abordagem narrativa. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, v. 1, n. 1, p. 61-74, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2521>. Acesso em: 28 abr. 2025.

OLIVEIRA, L. D. G. de C. Pesquisa narrativa e educação: algumas considerações. In: *Anais do VIII Congresso Internacional de Educação e Formação de Professores – CIEFOP*, Teresina: Universidade Estadual do Piauí (UESPI), 2021. Disponível em: <https://www.editorafilo.com>. Acesso em: 1 jul. 2025.

PONTES, E. A. S. *Mathematics teacher's continuing education in Professional and Technological Education: concepts and questions*. 2024. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Edel-Pontes/publication/372348609\\_Mathematics\\_teacher's\\_continuing\\_education\\_in\\_Professional\\_and\\_Technological\\_Education\\_concepts\\_and\\_questions.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Edel-Pontes/publication/372348609_Mathematics_teacher's_continuing_education_in_Professional_and_Technological_Education_concepts_and_questions.pdf). Acesso em: 1 maio 2025.

PROUST, M. *Em busca do tempo perdido*. [S.l.]: InfoLivros.org, [2023?]. Disponível em: <https://www.infolivros.org/livro/em-busca-do-tempo-perdido-marcel-proust/>. Acesso em: 21 jul. 2025.

SCHRAMME, D. S. *Dificuldades dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental ao ministrar aulas de matemática*. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2024. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/90297>. Acesso em: 1 mai. 2025.

SOARES, M. V. S.; SOUZA, E. A. de; SOUSA FILHO, R. L. de. A formação matemática de professores dos anos iniciais: movimentos iniciais de uma pesquisa. In: *Fórum Nacional sobre Currículos de Matemática*, 9., 10 e 11 out. 2024, Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros (MG). Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/eventos/index.php/fncm/article/view/713/236>. Acesso em: 27 abr. 2025.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

VENTURA, L.; CRUZ, D. M. Metodologia de narrativas autobiográficas na formação de educadores. *Revista Diálogo Educacional*, v. 19, n. 60, p. 426-446, 2019. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416X2019000100426&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416X2019000100426&script=sci_arttext). Acesso em: 29 abr. 2025.