RONALD MORAES
ORGANIZADOR

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE LICENCIANDOS DE MATEMÁTICA DA URCA CRAJUBAR



Pedro & João editores

Narrativas autobiográficas de licenciandos de matemática da URCA CRAJUBAR

Pedro & João editores
20 AÑOS

Francisco Ronald Feitosa Moraes
(Organizador)

Narrativas autobiográficas de licenciandos de matemática da URCA CRAJUBAR

Pedro & João editores
20 AÑOS

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Francisco Ronald Feitosa Moraes [Org.]

Narrativas autobiográficas de licenciandos de matemática da URCA CRAJUBAR. São Carlos: Pedro & João Editores, 2026. 261p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-3047-4 [Impresso]
978-65-265-2848-8 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526528488

1. Narrativas autobiográficas. 2. Formação de professores. 3. Licenciatura em Matemática. 4. URCA CRAJUBAR. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta
Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828
Diagramação: Diany Akiko Lee
Revisão: Hanne Raffaela Turek Lúcio Krempi
Editor: Valdemir Miotello
Diretores executivos: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:
Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patricia da Silva (UERJ/Brasil).

Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2026

Sumário

Apresentação 7
Francisco Ronald Feitosa Moraes

Prefácio 11
Paulo Meireles Barguil

O pulsar e o pular da corda trançada de quatro fios: a invenção contínua do Ser docente 15
Paulo Meireles Barguil

A prática docente e a constituição da identidade profissional de um educador matemático 61
Francisco Ronald Feitosa Moraes

Um encontro com a matemática: de aluna a docente 87
Maria Vanessa dos Anjos Lourenço

A matemática como ato de humanização – entre a teoria e a vida 99
Maísa Cidrão Justino

Caminhos, desafios e descobertas: a Matemática na história da minha vida 115
Maria Sâmia Quinderé Silva

Entre pausas e propósitos: a construção de um professor de matemática 131
Edivan Gomes Amorim

Da infância à licenciatura: minha caminhada com a Matemática 147
Raquel Brito Silva

Ser professora de matemática: uma jornada de superação sobre uma mulher da zona rural enquanto estudante universitária.. 165
Josefa Estela Felipe Barbosa

Uma trajetória formada entre sonhos e números 181
Ana Luísa Rocha Ribeiro

O "x da questão": a escolha pela matemática 195
Carlos Athyrson Sousa Silva

Do sítio à sala de aula: uma trajetória traçada pela matemática 215
Jonas dos Santos Luna

Minha trajetória com a matemática e a educação matemática . 231
Cicero Gustavo Gonçalves Arruda

O teorema da minha vida: o desenvolvimento de um improvável matemático..... 241
João Gabriel de Araujo Silva

Autoras e autores 257

Apresentação

Prof. Francisco Ronald Feitosa Moraes
Universidade Regional do Cariri

No primeiro semestre do ano de 2025, durante a disciplina de Prática de Ensino IV – Formação de Professores de Matemática, orientei a produção das narrativas autobiográficas de 14 alunos/futuros professores do curso de licenciatura em Matemática da Universidade Regional do Cariri (URCA), no campus CRAJUBAR.

Durante as aulas dessa disciplina, dialoguei com os alunos/futuros professores sobre a formação de professores, os seus aspectos históricos, teóricos e legais, bem como acerca da temática dos saberes docentes e as diversas tipologias elaboradas por pesquisadores internacionais e nacionais, bem como a respeito dos fundamentos e das potencialidades das narrativas autobiográficas para a formação de professores de matemática.

A Prática como Componente Curricular constitui-se como espaço de articulação entre teoria e prática, devendo ocorrer durante todo o processo formativo no curso de graduação, de forma integrada entre as diferentes disciplinas, no nosso caso, a matemática teórica e a aplicada com a educação matemática, não se limitando apenas aos momentos de estágio supervisionado, em busca de constituir a identidade profissional do futuro professor e a reflexão crítica sobre a ação pedagógica através da diversificação de atividades de ensino-aprendizagem para ampliar as competências e habilidades necessárias para a docência.

Como destacamos na apresentação do livro *Narrativas autobiográficas: memórias dos estudantes do curso de licenciatura em*

matemática da Urca em Campos Sales (Moraes; Souza, 2020, p. 6)[1], "[...] o professor, durante a sua formação inicial (e continuada), precisa investigar as suas experiências, as quais o influenciaram (e o influenciarão) na sua prática, pois elas alimentam, continuamente, os seus saberes docentes".

No livro mencionado, compartilhamos as histórias de vida de alunos curso de licenciatura em matemática da Urca, no campus Bárbara de Alencar, em Campos Sales, Ceará, um dos frutos do trabalho de pesquisa que realizei durante o mestrado em Educação que cursei pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e pode ser lido em Moraes (2016)[2], disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/20823.

Na trilha dessa produção, orientei os alunos/futuros professores da disciplina de Prática de Ensino IV a realizarem o exercício de olharem para suas histórias a partir da perspectiva da matemática, compartilhando suas reflexões e aprendizagens.

Assim, os futuros professores produziram textos reflexivos sobre suas vivências matemáticas — brincadeiras, jogos, livros, músicas… — desde a infância, passando pela adolescência, até a vida acadêmica, relatando ações, afetos e aprendizagens em tais momentos, conforme as orientações a seguir:

> a) **Identificação pessoal**: nome, local e data de nascimento; características de sua família: pais, irmãos e pessoas próximas a você; escolaridade e profissão de seus pais; breve descrição da sua vida atual: com quem reside, trabalho/estágio?; filhos? e outros aspectos que você entender relevantes.

---

[1] MORAES, F. Ronald F.; SOUZA, Adílio J. de (Org.). **Narrativas autobiográficas:** memórias de estudantes do curso de licenciatura em Matemática da Urca em Campos Sales. Curitiba: Appris. 2020. (Formação de professores)

[2] MORAES, F. Ronald F. **História de Vida e Formação Docente:** o Estágio Supervisionado no Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Regional do Cariri – URCA. 2016. 195 f. Dissertação (mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

b) **A matemática na minha vida**: apresente brincadeiras, brinquedos, jogos, livros e músicas marcantes da sua infância e adolescência, bem como sua vivência acadêmica (URCA), situando-os no **tempo** — a sua idade —, no **espaço** — na casa, escola, rua… — e as **companhias** dos seus folguedos, relacionando-os com a matemática; O que você *sentia* e *aprendia* nesses momentos?

c) **Hoje o que eu mais gosto na matemática e na educação matemática**: de acordo com suas vivências durante o curso de matemática (disciplinas de maneira geral), destaque um tema relevante para a sua formação docente e escreva um tópico (texto) referenciado à luz das teorias que tratam do assunto, ressaltando suas **aprendizagens** e seus **sentimentos** no decorrer desses **momentos** importantes do processo formativo.

d) **O curso de licenciatura em matemática na URCA**: escreva sobre as experiências vivenciadas durante o curso de matemática, os projetos em que participou, os eventos, as atividades extraclasse, etc., dando ênfase ao projeto de intervenção elaborado por você e sua equipe durante a disciplina de Prática de Ensino IV, descrevendo como foi sua experiência com esses projetos.

Tais orientações mencionadas foram adaptadas do roteiro proposto pelo professor Paulo Meireles Barguil no ano de 2015[3].

O exercício de escrita de uma narrativa autobiográfica permite repensar a própria jornada formativa, descrever lugares, experiências e personagens alçados pelas memórias selecionadas, tendo como referencial os "divisores de água", momentos fundamentais nas nossas vidas que nos encaminham para tornarmo-nos quem somos.

[3] BARGUIL, Paulo Meireles. Memorial I. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disciplinas: Seminário Temático II – PEP0899 e IV – PEP1888 (Educação Matemática e Educação Infantil). UFC, 2015.

Nesse sentido, dos 14 alunos da turma de 2025, oito, que concordaram em participar desta publicação, além da monitora da disciplina e de outras duas estudantes que são membros do nosso grupo de estudos e pesquisas, sendo uma delas bolsista de Iniciação Científica e a outra de Extensão Universitária, assinam a autoria dos capítulos individuais que compõem esta obra.

Crato-CE, 20 de junho de 2026.

Prefácio

Prof. Paulo Meireles Barguil
Professor da Universidade Federal do Ceará

Feliz! É assim que me sinto ao redigir o prefácio deste livro, composto por 13 capítulos, dos quais 12 são narrativas autobiográficas produzidas no âmbito da disciplina de Prática de Ensino IV – Formação de Professores de Matemática, do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Regional do Cariri (URCA): 11 de estudantes e uma do professor ministrante Francisco Ronald Feitosa Moraes, que é o organizador desta obra.

Os autores discorrem sobre aspectos de suas vidas pessoais e socializam memórias relacionadas à vivência da Matemática no cotidiano, no ambiente escolar e na URCA, as quais participaram da constituição de suas identidades docentes.

Quando (re)visitamos o passado, não encontramos apenas acontecimentos e afetos. Temos a possibilidade de entrelaçar as experiências ao que somos, de entender como elas impactaram nossas vidas – ampliando-as ou limitando-as – e de identificar o que aprendemos com elas e como nos sentimos em tais ocasiões.

Na Educação, há um vigoroso e importante campo de pesquisa sobre histórias de vida, desenvolvido a partir da Sociologia, o qual possui várias expressões cunhadas por diversos investigadores: relatos/narrativas de vida, método (auto)biográfico, autobiografia, pesquisa (auto)biográfica, narrativas autobiográficas entre outras. Elas possuem como característica partilhada o vínculo entre a autobiografia e a formação pessoal.

Contar a própria história é, antes de tudo, um ato de coragem e de esperança, que favorece a autodescoberta e a autoinvenção!

Com vistas ao aprimoramento da atividade laboral e à promoção do bem-estar, o autoconhecimento é imprescindível, pois os saberes, os sentires e as práticas docentes são frutos de intensas e misteriosas conexões entre as dimensões cognitiva, afetiva e motora, elaboradas ao longo de um percurso repleto de desafios, alguns vencidos, uns não e outros em aberto.

Conheci o Ronald em 2014, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), quando tive o privilégio de orientar a sua dissertação de Mestrado, intitulada História de vida e formação docente: o estágio supervisionado no curso de licenciatura em Matemática da Universidade Regional Cariri – URCA, defendida em 2016.

Desde 2013, é docente da URCA vinculado ao curso de Licenciatura em Matemática. Foi professor temporário até 2024, quando, após aprovação em concurso público, assumiu como professor efetivo. Tem atuado principalmente nas diferentes disciplinas de Estágio Supervisionado e de Prática do Ensino.

Sua produção acadêmica é robusta, tendo mais de 40 artigos, capítulos de livros e livros organizados ou publicados, os quais são, em sua maioria, decorrentes de parcerias com pesquisadores de diferentes instituições. Esse fato expressa sua convicção de que a pesquisa é uma prática coletiva, que promove a construção compartilhada de conhecimentos e o fortalecimento da comunidade científica.

Os assuntos contemplados nesses trabalhos são plurais, merecendo destaque os seguintes: formação de professores de Matemática, Educação Matemática, letramento matemático e Educação Financeira, e aspectos afetivos da Educação Matemática.

No segundo capítulo, Ronald Moraes descreve e analisa a sua formidável carreira docente em municípios do Cariri cearense, iniciada como professor substituto da Educação Básica. Posteriormente, trabalhou em diversas instituições de Educação Superior, lecionando nos cursos de Administração, Matemática, Pedagogia e Serviço Social.

Na sequência, de modo uníssono, os autores discentes – futuros professores – partilham sobre a transição de estudantes para educadores, declaram que a aprendizagem matemática é um fenômeno social, bem como defendem a articulação entre teoria e prática como ingrediente indispensável para uma formação profissional crítica e transformadora.

Os 12 relatos autobiográficos registram trajetórias de superação e de identificação com a docência, assim como acentuam que a Educação é um ato de humanização e de responsabilidade social. Os textos contemplam múltiplos aspectos da Educação Matemática, com ênfase no fenômeno educativo, na formação docente e nos processos de aprendizagem e de ensino da Matemática. Nesse cenário, eles dialogam com aportes teóricos de vários autores nacionais e estrangeiros: Bernardete Gatti, Dermeval Savianni, George Polya, Lev Vygotsky, Luis Radford, Maurice Tardif, Paulo Freire, Ubiratan D'Ambrosio, entre outros.

Estas narrativas irão inspirar você a manter vivos a curiosidade e o compromisso ético com uma Educação Matemática humanizadora, a qual contribui para a construção de um mundo mais justo, solidário e alegre.

Com o propósito de realçar a relevância do material ora disponibilizado, apresento, no capítulo inaugural, algumas reflexões sobre o saber existencial, categoria proposta por mim em 2012, que se articula com o assunto central deste volume.

Esse livro não é apenas um registo académico. É um presente planejado por um obstinado educador matemático e dedicado pesquisador. É também convite para que cada leitor(a) narre a sua história e se engaje na mutação do mundo, processo que acontece no interior de cada pessoa e nas relações por ela estabelecidas.

Junte-se a nós!

Eusébio, 08 de junho de 2026.

O pulsar e o pular da corda trançada de quatro fios: a invenção contínua do Ser docente[1]

Paulo Meireles Barguil

1 Manifestações iniciais

> Cada um tem o seu ponto de vista
> Encare a ilusão da sua ótica
> Os olhos dizem sim
> O olhar diz não
> [...]
> Sou cego
> Não nego
> (Gessinger, 1990).

> [...] temos que nos lembrar que aquilo que observamos não é a Natureza em si mas, sim, a Natureza exposta ao nosso método de questionar (Heisenberg, 1995, p. 48).

> [...] cada um de nós vê o mundo com os olhos que tem, e os olhos vêem o que querem, os olhos fazem a diversidade do mundo e fabricam as maravilhas, ainda que sejam de pedra, e as altas proas, ainda que sejam de ilusão (Saramago, 2008, p. 189).

Uma das minhas diversões preferidas é olhar para a realidade de uma forma que destoa do usual. Por variados motivos, esse folguedo, quase sempre, acontece apenas dentro de mim. Às vezes,

[1] https://doi.org/10.51795/97865265284881559

eu os enuncio para familiares, amigos, orientandos da Pós-Graduação e estudantes de Graduação.

Quando quero identificar aspectos ignorados, crio verbetes – **saber existencial**[2] (Barguil, 2012)[3], **cifranava**, **sistema cifranávico**, **cifranavização** (Barguil, 2016a), **Pedagogia do Discurso** e **Pedagogia do Percurso** (Barguil, 2016b) – e vislumbro novos cenários, os quais são pesquisados por mim e por estudantes dos cursos de mestrado e de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, que oriento no âmbito do Laboratório de Educação Matemática (LEDUM)[4].

Uma variação dessa brincadeira é a identificação de expressões que entendo inadequadas, ou seja, são mal ditas, nomeadas por mim de malditas, bem como, eventualmente, a proposição de outras que acredito pertinentes, ou seja, são bem ditas, designadas por mim de benditas. As locuções passar (ou transmitir) o conteúdo e fazer avaliação foram as malditas analisadas por Barguil e Ribeiro (2013).

Nesse texto, outras serão contempladas. Seguem algumas: saúde mental (quando não menciona, também, a saúde afetiva e a saúde corporal); professor experiente (quando designa o professor que não está no início da docência, ou seja, é não iniciante); formação inicial (quando associa o curso de Graduação ao primeiro momento da formação docente); educação emocional (quando se identifica o todo, que é afetividade, por uma parte, as emoções).

Antes de prosseguir, exponho alguns esclarecimentos indispensáveis.

Destaco, de início, o fato de que os vocábulos têm uma história, ou seja, não são neutros. Eles possibilitam identificar – e esconder –

---

[2] Irei grafar em negrito, somente na primeira vez que citar, as expressões criadas por mim.

[3] As referências neste parágrafo indicam a minha primeira publicação referente a cada termo.

[4] Para conhecer o LEDUM (história, notícias, participantes, produtos...), acesse o site: https://ledum.ufc.br/.

aspectos da realidade, a qual nunca pode ser completamente entendida. As palavras não têm o poder de, sozinhas, mudar algo. Acredito que novos termos, quando indicam aspectos negligenciados, podem favorecer vivências distintas das vigentes.

A Pedagogia do Percurso, por exemplo, denuncia a Pedagogia que privilegia o discurso do professor – quando esse objetiva impedir o estudante de experimentar, de descobrir, cabendo a esse apenas repetir o que é ensinado por aquele – e defende que a ação educativa vise à transformação de todos os envolvidos, que se percebem aprendizes e, também, ensinantes. O fato de eu ter proposto tais expressões não significa que sempre desenvolva práticas pedagógicas pertinentes ao que proponho, mas elas me lembram de que a minha fala não pode ser um instrumento de dominação, de controle, de cerceamento do estudante.

Se, por um lado, a diversidade linguística é interessante e importante, em virtude da multiplicidade de contextos, por outro lado, ela pode indicar imprecisão, a qual entendo que precisa analisada, investigada.

Esclareço, por fim, que, no âmbito deste trabalho, maldita e bendita[5] não podem ser associadas, respectivamente, a errada e certa. Peço-lhe que as entenda como um recurso linguístico de uma pessoa que se diverte enquanto pensa e fala de temas vitais.

É com profunda indignação que constato, no ambiente educacional, um amplo conjunto de discursos e atitudes que aparentam ter tanto zelo com a dimensão cognitiva, ao mesmo tempo em que revelam uma acentuada negligência com as demais dimensões! Especificamente, por que a dimensão afetiva não recebe a mesma atenção da dimensão cognitiva?

Neste capítulo, dividido em cinco seções (incluindo esta, Manifestações iniciais, e as Ponderações sem finais), exponho algumas das minhas invenções e discordâncias relacionadas à seara

[5] Objetivando a transformação do cenário educacional, a partir deste dueto, Eduardo Loureiro Junior me convida a pensar em práticas pedagógicas malfeitas e práticas pedagógicas bem-feitas, bem como na relação entre as palavras e as ações.

educacional. Umas, embora já tenham sido proferidas, nunca foram publicadas. Outras são inéditas.

Na segunda seção, Das engrenagens da certeza à dança da incerteza, verso sobre alguns paradigmas científicos e epistemológicos: da Ciência Moderna – o Universo como uma máquina, o conhecimento decorre da fragmentação do todo... – e da Ciência Pós-Moderna – o Universo como um ser vivo, o conhecimento requer a integração das partes... Essa temática é imprescindível, pois sentimos, interpretamos e agimos no mundo conforme crenças, tenhamos consciência disso ou não, sendo que cada uma dessas está vinculada a uma daquelas. O mais frequente é a maioria dos nossos ideários e das nossas atitudes estarem associados ao mesmo conjunto de paradigmas.

Na terceira seção, As tramas entre o trabalho, os saberes, a formação e a identidade docentes, reflito sobre o trabalho docente, com foco nos saberes docentes, a partir do significado de experiência, que pode ser entendida como resultado do tempo em que algo é praticado ou da aprendizagem propiciada por uma vivência. Nessa conjuntura, explico os motivos da minha recusa em utilizar a consagrada terminologia saber da experiência ou saber experiencial e a minha a proposição do saber existencial.

Na quarta seção, esclareço que a memória não é um registro digital, cujo conteúdo é o mesmo cada vez que é acessado. Afetos, crenças e contextos culturais impactam na seleção, no armazenamento e na reconstrução dela. Na sequência, proponho dois novos conceitos, os quais se articulam com o saber existencial.

Nas Ponderações sem finais, sintetizo os meus argumentos e indico a intenção de continuar, em outro momento, alguns deles.

2 Das engrenagens da certeza à dança da incerteza

> Todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão. A educação do futuro deve enfrentar o problema de dupla face do erro e da ilusão. O maior erro seria subestimar o problema do erro;

> a maior ilusão seria subestimar o problema da ilusão. O reconhecimento do erro e da ilusão é ainda mais difícil, porque o erro e a ilusão não se reconhecem, em absoluto, como tais (Morin, 2000, p. 19).

Conforme Houaiss e Villar (2009, p. 1.429), paradigma, vocábulo originado do grego *parádeigma*, é "[...] um exemplo que serve como modelo, padrão [...]".

Morin (2000, p. 25) declara que o paradigma

> [...] privilegia determinadas operações lógicas em detrimento de outras, como a disjunção em detrimento da conjunção; é o que atribui validade e universalidade à lógica que elegeu. Por isso mesmo, dá aos discursos e às teorias que controla as características da necessidade e da verdade.

Se, por um lado, um paradigma influencia várias teorias, por outro lado, toda teoria está vinculada a algum paradigma. Quanto mais um paradigma é ignorado, maior o seu poder, pois passam a ser vividos como verdades, crenças, as quais raramente ousamos questionar. Por vezes, a convicção em alguma explicação é um empecilho para a sua eventual ampliação, sendo esse um dos motivos dos debates entre as pessoas, muitas vezes, serem monólogos, pois cada uma está interessada apenas em falar e defender as suas ideias, não havendo disponibilidade, abertura para alterá-las.

Constituídos durante a vida, mediante múltiplas interações, os paradigmas só podem ser modificados quando a pessoa compreende que não é refém dos seus pensamentos, os quais costumam ter forte tom afetivo, ao mesmo tempo em que aceita o fato de que a transitoriedade, característica da natureza, é um convite, não uma intimação, para crescer, ampliar.

A compreensão do caráter histórico do conhecimento possibilita que o sujeito estabeleça com o universo uma relação menos tensa e angustiante e mais leve e tranquila, pois ele está cônscio de que a sua missão é interminável: sempre haverá algo a ser descoberto, refeito e ampliado, afinal, há sempre algo novo (Barguil, 2000).

Assim, o foco da sua existência sai do produto, do que ele sabe não ter final, e se dedica ao processo, ao percurso, desfrutando do privilégio que é aprender. Nesse sentido, a Educação deixa de ter um caráter meramente decorativo (no duplo sentido) e passa a contribuir na investigação e exploração do universo, bem como na constituição da subjetividade da pessoa.

A Humanidade, desde o seu início, elabora múltiplas interpretações sobre o mundo, as quais estão relacionadas com a expansão de suas habilidades afetivas, cognitivas, corporais e espirituais, que favorecem a complexificação da vida coletiva e da relação com a natureza. Ou seja, teoria e prática são aspectos da mesma moeda. Arte, Ciência, Filosofia e Religião são produtos milenares do Homem em variados espaços-tempos nessa aventura interminável.

Apresentarei, a seguir, os paradigmas da Ciência Moderna e da Ciência Pós-Moderna, cuja transição, conforme explica Kuhn (2013), não é "[...] um processo cumulativo por meio de uma articulação do velho paradigma. [...] Completada a transição, os cientistas terão modificado a sua concepção da área de estudos, de seus métodos e de seus objetivos". Os períodos revolucionários, que são descontínuos, decorrem de perguntas, indagações, que possibilitam que novos caminhos sejam trilhados.

Até meados do século XV, influenciado por uma Filosofia Aristotélica e uma Teologia Cristã, prevalecia o paradigma do Universo orgânico, vivo e espiritual. A Revolução Científica, efetivada nos séculos XVI e XVII, em virtude de grandes descobertas na Física, Astronomia e Matemática, propôs uma nova

perspectiva, que tornou a metáfora da Ciência Moderna[6]: o mundo é uma máquina (Capra, 2001).

Conforme os pressupostos da Ciência Moderna, o único conhecimento válido é o que pode ser quantificado, sendo necessário, portanto, construir instrumentos adequados e utilizá-los conforme procedimentos adequados.

A Ciência Moderna possibilitou ao Homem a proposição de explicações cada vez mais sofisticadas sobre a vida, as quais alimentaram e foram enriquecidas com a crescente conquista do Universo[7]. Por outro lado, contudo, ela desqualificou e excluiu outras formas de conhecimento, de modo especial, aquelas que não seguiam os princípios propostos, respectivamente, por Galileu, Descartes e Newton: neutralidade do conhecimento, fracionamento da realidade e universo estável/fechado.

> A metodologia de Descartes da "razão correta" era tão certa e dogmática quanto a metodologia escolástica que ela substituiu, e a Ciência mecanicista de Newton baseava-se numa ordem cosmológica, estável, uniforme. A parte mais importante desta visão, o determinismo causa-efeito matematicamente mensurado, dependia de um universo fechado, não-transformativo, linearmente desenvolvido (Doll Jr., 2002, p. 37-38).

Quanta ironia! A promessa de mundo mais justo e menos autoritário contribuiu para aprofundar o que desejava abolir. Estejamos, pois, atentos, quando nos prometerem que aparatos tecnológicos propiciarão relações mais democráticas e menos opressoras.

---

[6] Seus principais mentores foram: Nicolau Copérnico (1473-1543), Galileu Galilei (1564-1642), Francis Bacon (1561-1626), René Descartes (1596-1650) e Isaac Newton (1643-1727).

[7] Os parágrafos seguintes sobre paradigmas científicos sintetizam o exposto nas seções 2.4, 2.5 e 2.6 de Barguil (2006).

De acordo com Descartes, o fracionamento da realidade em partes, nomeados de objetos de estudo, é o que possibilita o seu entendimento. Ao contrário do que ele supunha, o todo não é a soma das partes, mas é fruto das relações entre elas, as quais só podem ser entendidas quando conectadas, o que não acontece quando as isola!

É uma tremenda incoerência que a Ciência – fruto do desejo da Humanidade de melhorar a vida – seja no ambiente escolar, para a maioria dos discentes, apartada do seu cotidiano.

Conforme Najmanovich (2001), o conhecimento constituído pela fragmentação, pelo isolamento de aspectos e pela crença na estabilidade das condições, está vinculado a um mundo artificial, sendo inaceitável que ele seja mais importante do que o mundo que tem cheiro, barulho, afetos, pois é nesse que o Homem vive.

Desde então, lamentavelmente, a supremacia da dimensão cognitiva, que se manifesta na Ciência e na Educação, ocasiona a desconsideração das outras dimensões da pessoa: afetiva, corporal e espiritual.

Ao endeusar a Ciência e depreciar outras formas de conhecimento (Arte, Filosofia e Religião), o Homem sufoca aspectos intrínsecos do existir, ao mesmo tempo em que tenta se distanciar do seu corpo, que é visto somente como um objeto, o qual precisa ser disciplinado e controlado, assim como toda a natureza (Gonçalves, 1994).

> A *modernidade concebeu o humano dividido em compartimentos estanques*. Sob o olhar newtoniano, conhecimento/emoção/ação são esferas que não se comunicam, porque absolutamente autônomas. Impôs-se socialmente uma confiança ilimitada nos poderes da razão na qual a ciência impulsionaria o progresso permanente se os seres humanos se mostrassem capazes de dominar seus sentimentos e disciplinar seu agir atrás dos ditados da razão. Por sua vez, o homem se

> considerava radicalmente separado da natureza, observador e observado eram termos rigorosamente separados (Najmanovich, 2001, p. 83, itálico no original).

Sintetizando, na Ciência Moderna, o mundo é uma máquina, cuja explicação é mecanicista, gerada a partir dos pressupostos da certeza, do determinismo, da linearidade e da causalidade. As dimensões do ser humano são cindidas e antagonizadas, o que se expressa na clássica dicotomia razão x emoção, a qual será discuta em breve.

No início do século XX, um novo paradigma e inéditas teorias foram desenvolvidas a partir de várias áreas da Ciência.

O primeiro golpe foi a Teoria da Relatividade Especial proposta por Albert Einstein (1879-1955), que reformulou as definições de massa (que varia de acordo com a velocidade do objeto) e de espaço e tempo (precisa considerar a posição e o movimento do observador e do observado), propostos por Newton.

Na Mecânica Clássica, o ser é somente matéria, a realidade é permanente e a compreensão requer que o objeto seja isolado ou percebido numa lógica de causa-efeito. Na Mecânica Quântica/Relativista, por outro lado, o ser se manifesta como matéria *e* movimento, como corpúsculo *e* irradiação. Assim, a realidade é transitória, fluida e probabilística, sendo que o entendimento do evento prescinde da relação entre energia e matéria. Nesse cenário, Bachelard (1985, p. 66) declara que equação de Einstein é "[...] mais do que uma equação de transformação, é uma equação ontológica".

> Na mudança do pensamento mecanicista para o pensamento sistêmico, a relação entre as partes e o todo foi invertida. A ciência cartesiana acreditava que em qualquer sistema complexo o comportamento do todo podia ser analisado em termos das propriedades de suas partes. A ciência sistêmica mostra que os sistemas vivos

> não podem ser compreendidos por meio da análise. As propriedades das partes não são propriedades intrínsecas, mas só podem ser entendidas dentro do contexto do todo maior. Desse modo, o pensamento sistêmico é pensamento "contextual"; e, uma vez que explicar coisas considerando o seu contexto significa explicá-las considerando o seu meio ambiente, também podemos dizer que todo pensamento sistêmico é pensamento ambientalista (Capra, 2001, p. 46-47).

A crença de que há somente uma forma de entender, interpretar a realidade alimenta o mito da neutralidade científica e do cientista, o qual precisa se distanciar do objeto para conhecer. Conforme Weil (1993), a fragmentação é fruto de uma ilusão, de uma miragem, qual seja: a separação entre sujeito e objeto é indispensável para existir conhecimento. A Ciência Pós-Moderna indica o contrário: conhecedor, conhecimento e conhecido só existem na relação que estabelecem.

> A objetividade postulada e praticada pela Ciência moderna influenciou a forma como o corpo do sujeito foi percebido, porque as emoções, a forma de perceber, sentir e agir, e os vínculos do pesquisador com o mundo, devem ser extirpados para que ele produza um conhecimento válido. Assim, o corpo é reduzido àquilo que pode ser medido, representado (Najmanovich, 2001, p. 19).

A mudança de paradigmas não ficou circunscrita às chamadas Ciências da Natureza, pois as Ciências do Humano/Sociais também foram impactadas pela troca de uma concepção linear para uma visão não-linear, em rede. O conhecimento, portanto, é fruto das

conexões entre as partes. Ou seja, todas elas são importantes, sendo inadequado compará-las ou tentar entendê-las isoladamente.

Sob a luz da Ciência Pós-Moderna, o corpo não é um objeto, uma máquina, que reage, responde automaticamente a estímulos. O corpo é sensível, tem uma história repleta de afetos, os quais nutrem a subjetividade. Motricidade, afetividade e cognição são indissociáveis, ou seja, elas não podem ser entendidas separadamente (Wallon, 1981)[8].

Sintetizando, na Ciência Pós-Moderna, o mundo é um ser vivo, cuja explicação é holística, sistêmica, ecológica, organísmica, a qual é constituída a partir dos pressupostos da incerteza, da dúvida, da imprevisibilidade, da não-linearidade e do acaso. As dimensões do ser humano – afetiva, cognitiva, corporal e espiritual – são integradas, compondo um todo. Usando uma linguagem artística, postulo que ele é uma corda trançada de quatro fios[9], em que cada um participa da composição do todo.

Nesse cenário, a secular dicotomia razão x emoção é inadequada por alguns motivos. Primeiro, porque a emoção é apenas um aspecto da afetividade, que é composta de emoções, sentimentos e paixões (Wallon, 1981). Segundo, porque a relação entre razão e afetividade não é de antagonismo, mas de mútua e intensa influência (Damásio, 2004). Terceiro, porque sem corpo, não existem razão e emoção. Para quem não é materialista, ou seja, não acredita que a consciência é fruto apenas do cérebro, há um quarto: o ser humano tem um espírito.

Uma variação desse antagonismo, dessa separação entre as dimensões, é associar a razão à cabeça e a emoção ao coração. Nem Goleman (1995, p. 08) escapou dela: "A cabeça e o coração precisam um do outro".

---

[8] Wallon (1981) propôs a Psicogênese de Pessoa Completa, com o estudo integrado do desenvolvimento humano, contemplando as dimensões afetiva, motora e cognitiva.

[9] Imagem disponível em: https://ledum.ufc.br/Ser_Humano_Quatro_Dimensoes_2026_07_06.jpg.

Na visão de Wallon (1981), os sentimentos emergem a partir das experiências emocionais vividas nas relações sociais e progressivamente elaboradas pela consciência. À medida que a criança desenvolve a linguagem, a memória e a capacidade de reflexão, as emoções deixam de ser apenas reações imediatas e passam a ser interpretadas, compreendidas e organizadas em formas afetivas mais estáveis, que são os sentimentos. A emoção é uma manifestação imediata e transitória, enquanto o sentimento é representacional e duradouro.

A emoção é um processo psicobiológico complexo desencadeado pela avaliação de estímulos internos ou externos relevantes para a sobrevivência, o bem-estar ou os objetivos da pessoa. Assim, emoções como medo, alegria, tristeza, raiva, surpresa ou nojo podem ser entendidas como respostas relativamente rápidas e dinâmicas a eventos percebidos como significativos.

Uma emoção de medo pode durar alguns segundos ou minutos, enquanto um sentimento de insegurança pode persistir durante meses ou anos, organizando a maneira como a pessoa interpreta o mundo. O sentimento refere-se à experiência subjetiva e consciente associada às emoções. É a forma como a pessoa percebe, interpreta, atribui significado e integra emocionalmente suas experiências (Damásio, 2004). Uma criança que experimenta várias emoções de alegria e de segurança na convivência com uma pessoa tende a desenvolver um sentimento de amizade, confiança ou carinho por essa.

Infelizmente, a expressão saúde mental costuma ser utilizada como se a mente tivesse vida própria, pois raramente se mencionam as saúdes afetiva e corporal, as quais não podem ser entendidas de formas isoladas. Essa omissão, na minha compreensão, explicita de forma inequívoca o quanto a fragmentação ainda influencia o nosso olhar para o mundo. Ora, o que existe é um ser humano com ou sem saúde! O sofrimento, o cansaço e o adoecimento não podem ser somente mental, afetivo, corporal ou espiritual.

No entendimento da Organização Mundial da Saúde, a saúde mental é

> [...] um estado de bem-estar vivido pelo indivíduo, que possibilita o desenvolvimento de suas habilidades pessoais para responder aos desafios da vida e contribuir com a comunidade.
> **O bem-estar de uma pessoa não depende apenas do aspecto psicológico e emocional, mas também de condições fundamentais, como saúde física, apoio social, condições de vida. Além dos aspectos individuais, a saúde mental é também determinada pelos aspectos sociais, ambientais e econômicos.**
> A saúde mental não é algo isolado, é também influenciada pelo ambiente ao nosso redor. Isso significa que deve-se considerar que a saúde mental resulta da interação de fatores biológicos, psicológicos e sociais. Pode-se afirmar que a saúde mental tem características biopsicossociais.
> Entender a saúde mental como algo que envolve o corpo, as emoções e a forma como interagimos ajuda a ver que todos têm um papel importante em cuidar do bem-estar de todos, cuidando de nós mesmos e apoiando uns aos outros" (BRASIL, 2026, negrito no original).

Uma compreensão alargada de saúde, propiciada por uma perspectiva sistêmica do ser humano[10], torna-se indispensável no atual cenário de ocorrências crescentes da Síndrome de *Burnout*[11] (SB) de professores, o que demanda considerar aspectos sociais e educacionais.

---

[10] A locução saúde integral está articulada a essa visão.

[11] Originado da expressão inglesa *to burn out*, que significa queimar completamente, consumir-se.

> Para ele [Alain Ehrenberg], a depressão é a expressão patológica do homem pós-moderno. Mas pertence também à depressão, precisamente, a carência de vínculos, característica para a crescente fragmentação e atomização do social. [...] O que causa a depressão do esgotamento não é o imperativo de obedecer apenas a si mesmo, mas a *pressão de desempenho*. [...] a Síndrome de Burnout não expressa o si-mesmo esgotado, mas antes a alma consumida (Han, 2020, p. 26, itálico no original).

Diante de tantas adversidades (salário baixo, excesso de trabalho, indisciplina e violência na sala, pressão dos superiores na hierarquia, desgaste físico e falta de valorização) e exigências, o docente brasileiro está, cada vez mais, doente, o que interfere na qualidade do seu trabalho, da sua vida social e pessoal.

Na dimensão profissional, reduz o engajamento com a docência, prejudica o planejamento pedagógico, a criatividade, a qualidade das interações com os estudantes e os colegas, bem como a capacidade de responder às demandas inerentes ao trabalho educativo, podendo favorecer o absenteísmo e o abandono da carreira.

Na dimensão social, a SB prejudica as relações familiares, a convivência com colegas e a participação comunitária, uma vez que o esgotamento obstaculiza o estabelecimento e a manutenção de vínculos interpessoais saudáveis. Já na dimensão pessoal, a exaustão afetiva, física e mental, os distúrbios do sono, a irritabilidade e o sentimento de ineficácia afetam a qualidade de vida, a autoestima e o bem-estar.

Enfatizo: a Síndrome de *Burnout* não é apenas o adoecimento mental de um indivíduo, pois ele padece integralmente! Ela, portanto, precisa ser compreendida como um fenômeno multifacetado, produzido na interação entre características individuais e condições institucionais e organizacionais do trabalho docente, o que demanda ações de prevenção e intervenção

que ultrapassem abordagens centradas apenas na responsabilização do professor.

Defendo uma Educação que esteja em consonância com a compreensão do mundo elaborada na Ciência Pós-Moderna, objetive o desenvolvimento holístico de professores e estudantes, bem como o viabilize. Para que isso aconteça, é necessário refletir sobre o trabalho docente, o que será feito na próxima seção.

3 As tramas entre o trabalho, os saberes, a formação e a identidade docentes

> Essas múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem do(a) professor(a) um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade em investir, em integrar e mobilizar tais saberes como condição para a sua prática (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991, p. 221).

> O ensino é uma prática social concreta, dinâmica, multidimensional, interativa, sempre inédita e imprevisível. É uma prática que recebe influências de aspectos econômicos, psicológicos, técnicos, culturais, éticos, políticos, institucionais, afetivos e estéticos. O desenvolvimento do trabalho docente, pelo grau de complexidade que envolve, não se encaixa em saberes estáveis, sistemáticos e instrumentais, automaticamente aplicados às situações de ensino-aprendizagem (Passos, 2007, p. 77).

> [...] o processo educativo aponta para transformações de um sujeito convivendo com outros sujeitos situados no mundo, tendo a intersubjetividade como condicionante desse encontro. Esse olhar aponta para uma concepção de educação como constituição de *sujeitos*,

> portanto de desenvolvimento de *identidades* de sujeitos e de sociedade o que remete a processos de socialização e de individuação. É neste enfoque que reside o desafio profissional de produzir *aprendizagem aos saberes*! (Therrien, 2010, p. 314, itálico no original).

"Quais são as características do trabalho docente?", "Quais são os saberes mobilizados pelo docente na sua prática profissional?", "Como e quando esses saberes são (re)elaborados por eles?" e "Como e quando se desenvolvem a formação e a identidade docente?".

As respostas para essas – e muitas outras – importantes perguntas, que estão relacionadas, não são simples, motivo pelo qual inúmeros pesquisadores nacionais e estrangeiros, de modo especial, nas últimas quatro décadas, têm se dedicado nessa missão. A partir de algumas dessas contribuições, apresento nesta seção, de forma breve, minhas perspectivas.

Morgado (2011) reflete sobre competência profissional, identidade profissional e profissionalidade docente. Conforme esse estudioso, a competência profissional está relacionada aos saberes mobilizados durante a sua prática, os quais não se reduzem aos conteúdos que leciona, mas contempla conhecimentos didáticos. A identidade docente, por sua vez, não pode ser entendida como algo estático, pois está em contínua transformação, em virtude das experiências e das reflexões sobre elas. Essa perspectiva também se aplica à profissionalidade docente, nomeada por alguns teóricos de desenvolvimento profissional [docente].

Na sequência, tecerei algumas considerações sobre as indagações acima.

3.1 "Quais são as características do trabalho docente?"

> [O trabalho docente] exige, constantemente, um investimento profundo, tanto do ponto de vista afetivo como cognitivo, nas relações com os

> alunos. Essas relações podem dificilmente ser superficiais. Elas exigem que os professores se envolvam *pessoalmente* nas interações, pois eles lidam com pessoas que podem desviar e anular, de diferentes maneiras, o processo de trabalho e das quais eles devem obter o assentimento ou o consentimento, e mesmo a participação. Nesse sentido, a *personalidade* do professor é um componente essencial de seu trabalho (Tardif, 2006, p. 141, itálico no original).

Conforme Tardif (2002), a primeira delas é ser um trabalho individual e heterogêneo.

Individual, pois docente e estudante – que são sujeitos singulares, em virtude da unicidade do que cada pessoa viveu – estabelecem vínculos, visando à aprendizagem e ao desenvolvimento integral de ambos. Acredito ser um lamentável engano acreditar que somente o discente pode ser beneficiado da relação que acontece entre eles no espaço-tempo escolar ou universitário.

Heterogêneo, pois cada sala de aula é um sujeito pedagógico, como postula Eduardo Loureiro Junior, constituído das pessoas que a frequentam e das relações que estabelecem. A não consideração disso é a padronização, que se manifesta de várias formas – no ensino, na expectativa de aprendizagem, na avaliação... – e está articulada com o desejo de controlar a realidade, que, conforme exposto há pouco, é fruto do paradigma da modernidade.

Entender e aceitar que a vida e o ensino são complexos e imprevisíveis são grandes desafios para cada professor, mas indispensáveis para que ele consiga criar e manter laços saudáveis com os estudantes.

Outra característica citada por Tardif (2006) é a dimensão afetiva.

> Quando se ensina, certos alunos parecem simpáticos, outros não. Com certos grupos,

> tudo caminha bem; com outros, tudo fica bloqueado. Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade de pensar não somente nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos (Tardif, 2006, p. 130).

Antes de prosseguir, sinalizo o fato de que, no meu entendimento, o autor escreve como se emoções e afetos fossem distintos, ignorando o fato de que emoções são um tipo de afeto. A despeito disso, destaco ele ter enaltecido a importância da afetividade no trabalho docente, pois isso raramente acontece nos textos que abordam tal temática.

Quando ensina, os professores fazem escolhas na interação com os estudantes, as quais dependem das suas experiências, "[...] de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem, de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos" (Tardif, 2006, p. 130).

Na sequência, o autor destaca que o trabalho docente é singular, pois "[...] um professor não pode somente 'fazer seu trabalho', ele deve também empenhar e investir nesse trabalho o que ele mesmo é como *pessoa*." (Tardif, 2006, p. 141, itálico no original). Ele sinaliza que o professor pode, contudo, trabalhar de modo indiferente, desapegado, o que impacta na forma como os estudantes se relacionam com ele.

3.2 "Quais são os saberes mobilizados pelo docente na sua prática profissional?" e "Como e quando esses saberes são (re)elaborados por eles?"

> Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os

> saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige, uma formalização e uma sistematização adequadas (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991, p. 218).

> Saberes múltiplos e heterogêneos circulam na complexidade da ecologia da classe e dos ambientes educacionais de aprendizagem: têm origem nas experiências diversas de vida cultural, social, familiar, escolar e profissional do educador, além de expressar os elementos curriculares, disciplinares e pedagógicos de sua formação (Therrien, 2006, p. 74).

Se, por um lado, é consenso que os professores utilizam vários saberes, os quais são plurais e indispensáveis "[...] para a formação, atuação e desenvolvimento dos professores" (Cunha, 2007, p. 32), por outro, são múltiplas as categorias propostas. Em alguns casos, elas são coincidentes, em outros não.

No Quadro 1, distribuí as categorias de estudiosos brasileiros e estrangeiros em três grupos, de acordo a percepção que tenho das suas múltiplas contribuições. Na discussão que segue, problematizarei o conceito "saber experiencial/da experiência".

Quadro 1 – Saberes docentes propostos por estudiosos brasileiros e estrangeiros

Tardif, Lessard e Lahaye (1991)	**Saviani (1996)**	**Gauthier *et al.* (1998)**	**Pimenta (1999)**	**Therrien (2006)**	**Barguil (2016)**
das disciplinas	específico	disciplinares	do conhecimento	disciplinares	conteudístico
curriculares e da formação profissional (das ciências da educação e pedagógicos)	didático-curricular, pedagógico, crítico-contextual e atitudinal	curriculares, das Ciências da Educação, da tradição pedagógica e da ação pedagógica	pedagógicos	curriculares, de leitura do mundo e de formação pedagógica	pedagógico
da experiência		experienciais	da experiência	da experiência	existencial

Fonte: Elaborado por Paulo Meireles Barguil.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) postulam que são quatro os saberes docentes: da formação profissional (das ciências da educação e pedagógicos), das disciplinas, curriculares e da experiência.

Conforme esses autores,

> [...] o(a)s próprio(a)s professore(a)s, no exercício de sua função e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, fundados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser. Podemos chamá-los de saberes da experiência ou da prática (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991, p. 220, itálico no original).

Portanto, para eles, o saber experiencial é constituído pelo docente no cotidiano profissional, considerando a realidade complexa, com múltiplas relações, em que ele atua.

Savianni (1996), por sua vez, propõe as seguintes categorias de saberes docentes: atitudinal, crítico-contextual, específico, pedagógico e didático-curricular. Em relação ao saber da experiência, o autor declara que acreditou não ser pertinente incluí-lo porque ele não se trata "[...] de um conteúdo diferenciado dos demais, mas de uma forma que pode estar referida indistintamente aos diferentes tipos de saber" (Savianni, 1996, p. 151).

No entendimento de Gauthier *et al*. (1998), são seis os saberes necessários ao ensino: disciplinares (a matéria), curriculares (o programa), das ciências da educação, da tradição pedagógica (o uso), experienciais (a jurisprudência particular) e da ação pedagógica (o repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada).

No que se refere ao saber experiencial, eles assim o explicam:

> A experiência e o hábito estão intimamente relacionados. De fato, aprender através de suas próprias experiências significa viver um momento particular, momento esse diferente de tudo o que se encontra habitualmente, sendo registrado como tal em nosso repertório de saberes. Essa experiência torna-se então "a regra" e, ao ser repetida, assume muitas vezes a forma de uma atividade de rotina (Gauthier *et al*., 1998, p. 32-33).

Os autores também declaram que esse saber é de natureza privada, pois as vivências costumam permanecer confinadas na sala de aula, ou seja, não são confrontadas. É por isso que eles alertam que "[...] um professor pode ter experiências e dar explicações errôneas para justificar sua maneira de agir. O professor pode acreditar que é porque ele age de tal modo que os alunos aprendem, ao passo que, na realidade, a explicação pode muito bem ser outra" (Gauthier *et al*., 1998, p. 33).

A formulação de Pimenta (1999) congrega em três amplas categorias os saberes docentes: do conhecimento, pedagógicos e da experiência. A primeira contempla o saber disciplinar (conteúdo a ser ensinado) e o saber curricular (seleção e organização do conteúdo). A segunda, que vislumbra os processos de ensinar e de aprender, contempla as Teorias da Educação, as metodologias, o conhecimento de recursos didáticos (analógicos e digitais) e a habilidade para realizar a transposição didática.

Os saberes da experiência, conforme Pimenta (1999), possuem dois níveis: dos alunos e dos professores.

No que se refere ao primeiro, os licenciandos possuem "[...] saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar" (Pimenta, 1999, p. 20). Sua vida estudantil lhes propicia terem ideias sobre o que é um professor que (não) ensina bem, bem como identificar quem contribuiu para a sua formação humana. Nesse cenário, o desafio a ser enfrentado pelos

> [...] cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*. Isto é, de construir a sua identidade de professor. Para o que os saberes da experiência não bastam (Pimenta, 1999, p. 20, itálico no original).

Em relação ao segundo,

> [...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores (Pimenta, 1999, p. 20).

No ponto de vista de Therrien (2006, p. 74-75), vários são os saberes (re)construídos pelo professor durante o seu processo formativo e na prática profissional:

> [...] os saberes que lhe proporcionam condições de leitura do mundo nos múltiplos olhares que a ciência desenvolve (noções de sociologia, de psicologia, de história, de filosofia, entre outros); os saberes disciplinares do seu campo próprio de formação profissional e os saberes curriculares das áreas específicas do seu trabalho docente; os saberes de formação pedagógica que fundamentam os processos de ensino-aprendizagem, suas teorias e metodologias, além de elementos de políticas educacionais; e, finalmente, os saberes construídos na sua experiência cotidiana da trajetória pessoal de vida social, cultural, escolar e, particularmente, de trabalho profissional.

Destaco o fato deste autor incluir nos saberes da experiência também aqueles construídos fora dos ambientes escolar e profissional.

Ao propor três categorias de saber docente (conteudístico, pedagógico e existencial), Barguil (2016b, p. 279) postula que o saber existencial "[...] abrange crenças, percepções, sentimentos e valores, ou seja, é a subjetividade do professor, o seu sentir, agir e pensar sobre a vida, o conhecimento, o estudante e a Educação".

Acredito que o que somos – o que sentimos, como agimos e o que sabemos – é fruto do que vivenciamos, fora e dentro da escola, e de como (re)interpretamos tais experiências, motivo pelo qual entendo ser inadequada a categoria saber da experiência, ainda mais porque, conforme os autores citados, ela costuma se alimentar do exercício profissional, o qual está relacionado aos saberes conteudístico e pedagógico.

Outro motivo para a minha proposição do saber existencial é o fato de que a dimensão subjetiva do professor, de modo especial, a afetividade, costuma ser ignorada nas classificações consagradas, embora Tardif (2002) declare que ela é uma característica do trabalho docente. Ou seja, no entendimento de Barguil (2016b), o saber existencial (i)mobiliza o docente na vivência dos demais saberes: conteudístico e pedagógico.

É nesse contexto que problematizo o conceito de experiência[12], o qual costuma ser entendida apenas numa perspectiva quantitativa e temporal.

De acordo com Bondía (2002, p. 21), "[...] experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça". O autor lista quatro motivos para que a experiência seja cada vez mais

[12] Experiência, originado do latim *experientia*, que significa "ensaio", "prova", "tentativa" ou "conhecimento adquirido por meio da prática", que deriva do verbo *experiri* (testar, provar ou tentar). O termo é composto pelo prefixo *ex-* (que significa "fora de" ou "movimento para fora") e *periri* (que significa "tentar", "testar" ou "arriscar").

rara: i) excesso de informação; ii) excesso de opinião; iii) falta de tempo; e iv) excesso de trabalho. Para ele, a experiência é a abertura para o que é ignorado, desconhecido, cujo resultado não se conhece, nem se prevê.

> Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a "o-posição" (nossa maneira de opormos), nem a "imposição" (nossa maneira de impormos), nem a "proposição" (nossa maneira de propormos), mas a "exposição", nossa maneira de "ex-pormos", com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se "ex-põe". É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (Bondía, 2002, p. 25).

Não creio, portanto, que seja experiente quem está sempre fazendo as mesmas coisas, quem não se arrisca, quem não muda a partir da reflexão das suas vivências. Assim, entendo inadequado designar alguém como professor experiente tendo como critério apenas o fato de que tem mais de cinco[13] anos de profissão, em oposição ao "professor iniciante", que está no início da carreira docente. Ademais, como alertaram Gauthier *et at*. (1998), a prática profissional do professor pode ser apenas uma rotina que se repete, não propiciando a criação de sentido para ele.

Considerando o exposto, proponho substituir a expressão professor experiente como **professor não iniciante** ou **professor iniciado** para designar o docente que ultrapassou o rito de passagem dos primeiros anos da docência. Aprofundarei essa temática a seguir.

[13] Este quantitativo varia, conforme diferentes autores, de cinco a sete anos.

3.3 "Como e quando se desenvolvem a formação e a identidade docente?"

> [...] o(a) educador(a) é visto(a) como um profissional do saber: domina determinados saberes, que, em situação de ensino, transforma, dando novas configurações a estes e, ao mesmo tempo, assegurando a dimensão ética de sua práxis cotidiana, ao mesmo tempo, a intersubjetividade da ecologia da classe (Therrien, 2006, p. 74).

O primeiro aspecto que quero destacar é a profunda relação entre a aprendizagem dos saberes docentes, a formação docente e o desenvolvimento da identidade docente.

Considerando o exposto há pouco, entendo ser inadequada a expressão formação inicial para se referir ao curso de Graduação, pois ela indica que a aprendizagem dos saberes docentes começa na Educação Superior, o que não é verdade, pois esses são constituídos durante toda a vida, fora e dentro da escola. Nesse espaço-tempo, o aprendizado deles se inicia na Educação Básica e não na Educação Superior.

No que se refere aos saberes conteudísticos e pedagógicos, a Educação Básica propicia que o eventual futuro docente desenvolva conceitos – mesmo que de forma precária e, eventualmente, de forma equivocada – de diversas disciplinas, bem como ideias e comportamentos sobre a relação professor-estudante. Em relação ao saber existencial, todas as vivências, desde a concepção, participam com diferentes graus de intensidade, do seu desenvolvimento pessoal.

Enfatizo, contudo, que a aprendizagem sistematizada sobre a docência acontece na Educação Superior, em cursos de licenciatura[14], os quais, mediante principalmente disciplinas

[14] O art. 62 da LDBEN/1996 institui: "A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena,

pedagógicas e estágios, habilitam legalmente os estudantes para o exercício profissional.

O Quadro 2 apresenta os saberes docentes propostos por Barguil (2016), as perguntas e os respectivos espaços-tempos de aprendizagem.

Quadro 2 – Saberes docentes propostos por Barguil (2016), as perguntas e os respectivos espaços-tempos de aprendizagem

SABER	PERGUNTA	APRENDIZAGEM
Conteudístico	O que ensinar?	Na Educação Básica (estudante) Na Educação Superior (estudante) Na prática profissional (professor)
Pedagógico	Como ensinar? Quando ensinar? Ensinar com o quê? Como avaliar?	Na Educação Básica (estudante) Na Educação Superior (estudante) Na prática profissional (professor)
Existencial	Por ensinar? Para que ensinar?	Em toda a vida

Fonte: Elaborado por Paulo Meireles Barguil.

Tendo em vista que defendo que a constituição dos saberes docentes acontece durante toda a vida, acredito ser mais apropriada o dito **formação acadêmica para a docência** para se referir ao curso de licenciatura (ou, se for o caso, à formação para o exercício do magistério na modalidade normal). Em relação ao termo formação continuada, que também refuto pelos mesmos motivos, avalio que a locução desenvolvimento profissional docente, amplamente difundida por vários autores (Marcelo, 2009; Nóvoa, 2022; entre outros) é mais oportuna.

A identidade docente constitui-se como um processo contínuo, dinâmico e historicamente situado, desenvolvido

admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal" (BRASIL, 1996).

durante a trajetória pessoal, acadêmica e profissional do professor. Ela é (re)elaborada por meio das experiências vividas, das interações estabelecidas com estudantes, colegas, gestores e comunidade escolar, bem como das suas concepções de educação, aprendizagem e ensino.

A identidade docente, portanto, resulta da articulação entre dimensões subjetivas e objetivas, envolvendo valores, crenças, afetos, saberes, expectativas e condições de trabalho. Ser professor implica um percurso de construção de si, no qual os seus saberes contribuem, que confere singularidade ao modo como cada docente compreende e exerce sua profissão.

Necessário esclarecer que a identidade docente não se desenvolve de forma isolada, pois é influenciada pelas transformações sociais, culturais, políticas e institucionais que impactam o trabalho docente. As políticas educacionais, as condições de trabalho, o reconhecimento social da profissão, as relações estabelecidas no ambiente escolar e as demandas crescentes atribuídas ao professor interferem significativamente na maneira como eles se percebem e atribuem sentido à docência.

Quando essas condições favorecem a autonomia, a colaboração e o desenvolvimento profissional, fortalecem o sentimento de pertencimento e de realização na carreira. Em contrapartida, contextos marcados pela intensificação do trabalho, pela precarização das condições laborais, pela desvalorização profissional e pela sobrecarga afetiva podem fragilizar a identidade docente, comprometendo o bem-estar, a motivação e o compromisso com a profissão.

Nóvoa (2022, p. 05) destaca a significativa expansão de estudos, nas últimas décadas, sobre a formação de professores, sendo um "[...] um universo vasto, de grande complexidade e diversidade". Em seguida, ele declara: "Três grandes eixos, interligados, dominam a maioria dos escritos e das propostas de trabalho das tendências modernas: o professor reflexivo, o professor pesquisador e as abordagens (auto)biográficas" (Nóvoa, 2022, p. 06).

O autor ressalta que, apesar das valiosas contribuições, elas não conseguiram contribuir de forma mais efetiva na formação docente, tendo elencado os seguintes motivos: a desatenção às *dimensões institucionais*, a depreciação das *questões profissionais* e a omissão dos *referenciais públicos* (Nóvoa, 2022). Conforme esse pensador português, o conhecimento profissional docente é a temática central da formação dos professores. Ele é um "terceiro género" de conhecimento, sem o qual não é possível a formação docente. Os outros dois conhecimentos são os científicos e os pedagógicos.

O conhecimento profissional docente, conforme Nóvoa (2022, p. 08, itálico no original), é

> [...] um conhecimento que está na docência, isto é, que se elabora na ação (*contingente*); um conhecimento que está na profissão, isto é, que se define numa dinâmica de partilha e de co-construção (*coletivo*); um conhecimento que está na sociedade, isto é, que se projeta para fora da esfera profissional e se afirma num espaço mais amplo (*público*).

Diante de contextos social e educacional, caracterizados pela fragmentação, pelo isolamento, Nóvoa (2022) está a enfatizar a importância do coletivo, da interação entre os professores para propiciar a ampliação de seus saberes, o seu desenvolvimento profissional e a atualização da sua identidade.

Quero destacar o fato de que a memória é indispensável para o desenvolvimento das perspectivas investigativas citadas por Nóvoa (2022): o professor reflexivo, o professor pesquisador e as abordagens (auto)biográficas.

4 A sinfonia da afetividade na sala de aula

> [...] pensando bem, o homem comum do início do século XXI, rico ou pobre, imerso em um mundo que mal consegue compreender [...].

> Sem suas memórias, não seria ninguém; e sem chamá-las, evocá-las e misturá-las ou falsificá-las, não poderia viver (Izquierdo, 1991, p. 221).

> [...] a alegria é uma condição interior, uma experiência de riqueza e de liberdade de pensamentos e sentimentos. A educação, fascinada pelo conhecimento do mundo, esqueceu-se de que sua vocação é despertar o potencial único que jaz adormecido em cada estudante (Alves, 1994, p. 18).

Ao contrário do que se costuma acreditar, a memória, conforme as pesquisas em Psicologia Cognitiva e Neurociências há anos explicam, não é um registro digital, que se recupera com o mesmo conteúdo cada vez que se deseja, ela é um processo dinâmico e reconstrutivo.

Quando vivenciamos um acontecimento, não armazenamos todos os seus detalhes de forma exata. O cérebro, a partir de conhecimentos, afetos, crenças e contextos culturais, seleciona informações que considera relevantes e as organiza. Posteriormente, cada vez que recordamos um evento, a memória é reconstruída, e não simplesmente reproduzida. Nesse processo, novos elementos podem ser incorporados, enquanto outros podem ser esquecidos, modificados ou reinterpretados (Genova, 2021; Izquierdo, 2021).

Diversos fatores influenciam essa modificação da memória ao longo do tempo:

- Os afetos atuais podem alterar a forma como interpretamos experiências. Ou seja, um mesmo evento pode ser lembrado de maneira diferente, pois depende do estado emocional da pessoa;
- Novas experiências e aprendizagens podem levar à ressignificação de episódios;
- Conversas com outras pessoas, leituras e informações podem modificar ou complementar as lembranças;

- O esquecimento natural tende a enfraquecer alguns detalhes, preservando aspectos considerados mais significativos;
- O desenvolvimento humano também interfere nas recordações, pois mudanças cognitivas, afetivas e sociais alteram a maneira como compreendemos o passado.

Sob essa perspectiva, lembrar não é recuperar uma cópia exata do que ocorreu, mas reconstruir continuamente uma experiência à luz das condições presentes do sujeito. Por isso, a memória é simultaneamente uma conservação do passado e uma recriação dele.

De fato, "Há um passado no meu presente" (Nascimento; Brant, 1989), mas isso não quer dizer que o presente pode ser, em algum momento, completamente compreendido, nem que o passado influencia sempre da mesma forma o momento atual. Entendo, portanto, que o processo de autoconhecimento é uma autoinvenção e não uma descoberta. Se o que somos não está determinado, imagina o que poderemos ser, motivo pelo qual, inspirado nos poetas, declaro: Há vários futuros no meu presente!

Do ponto de vista educacional e autobiográfico, essa característica é especialmente importante, pois revela que as narrativas que as pessoas fazem de suas práticas e trajetórias não expressam apenas fatos vividos, mas também os sentidos que atribuem a esses fatos no momento em que os narram. Assim, ao recordar uma experiência, a pessoa fala de quem ela era (passado), de quem ela é (presente) e de como se vê (futuro).

Independentemente do contexto e da finalidade, lembrar de ocorrências, portanto, não é um ato mecânico, mas intensamente influenciado por aspectos afetivos. Ao narrar a história de vida, alguém não simplesmente identifica crenças, afetos, valores e ideais que tinha, pois tais aspectos atuais interferem, quer se queira ou não, quer se saiba ou não, nessa elaboração existencial. A despeito dessa característica da memória, continuo acreditando na necessidade e na importância dessa prática para a constituição da subjetividade, da identidade (Candau, 2023).

Conforme mostrei, no campo educacional, consolidaram-se, nas últimas décadas, importantes discussões acerca dos saberes docentes e das práticas pedagógicas, com foco nos conhecimentos profissionais, no processo de ensino (por vezes, negligenciando o entendimento do processo de aprendizagem...), nas metodologias e nas competências mobilizadas no exercício da docência.

Embora o pensar e o agir ocupem posição central nas teorizações sobre o trabalho docente, o sentir é frequentemente esquecido, como se os afetos constituíssem uma dimensão acessória ou inadequada à racionalidade pedagógica. Tal perspectiva ignora o fato de que não há prática educativa dissociada de afetos.

Sempre estranhei com o fato de que os textos no campo educacional raramente falam sobre alegria, tristeza, cuidado, descaso, satisfação, frustração, entusiasmo, apatia, empolgação, desânimo... Será que esses pesquisadores acreditam que docentes e estudantes são robôs, que não sentem, que não se afetam quando interagem?

Para sanar essa grave ausência, a partir dos contributos de vários pesquisadores, refleti sobre os saberes docentes e as práticas docentes (práticas pedagógicas), bem como as conexões entre eles, e expliquei a importância que reputo do saber existencial.

Nesse cenário de adoecimento docente, a partir das contribuições de Nóvoa (2022), que indica a importância do conhecimento profissional docente, defendo, também, a relevância da **afetividade profissional docente**.

Urge que sejam considerados os **sentires docentes**, os **afetos docentes**, ou seja, o que o docente sente na sua profissão, seja dentro ou fora da sala de aula. Sem isso, nos sentiremos, cada vez mais, cansados e frustrados. Sem isso, adoeceremos cada vez mais.

Os sentires docentes podem ser compreendidos como o conjunto de afetos sentidos nas vivências da profissão. Ou seja, é uma dimensão constitutiva do trabalho docente, por meio da qual os sujeitos experienciam, interpretam e elaboram as intensidades afetivas produzidas no cotidiano educativo.

Os afetos docentes abrangem tensões, desejos, frustrações, entusiasmos, desconfortos, pertencimentos e modos de ser afetado e de afetar nas experiências pedagógicas. Eles, portanto, articulam corpo, pensamento, memória, valores, relações e contextos socioculturais, evidenciando a inseparabilidade entre as dimensões afetiva, corporal e cognitiva na constituição e vivência da docência.

Os sentires docentes explicitam o fato de que o trabalho educativo não se realiza exclusivamente por competências técnicas ou cognitivas, mas também pelas atmosferas afetivas que permeiam os processos de aprender e de ensinar e aprender. É por isso que sentires docentes são produções subjetivas e relacionais, que influenciam a maneira como o professor se percebe, constrói vínculos, elabora sentidos à profissão e lida com demandas e desafios do cotidiano escolar.

No aprender e no ensinar, a pessoa deseja, se envolve, se vincula, se frustra, se entusiasma, se angustia, ou seja, tem múltiplos afetos – agradáveis ou não[15] – nas relações estabelecidas dentro ou fora da escola, da universidade. Os sentires docentes e os **sentires discentes** não são, portanto, um elemento periférico da experiência educativa.

Barguil (2017, p. 225, negrito no original) lista alguns sentires docentes e discentes:

> Na **Pedagogia do Discurso**, as emoções e os sentimentos mais frequentes de docentes e discentes são medo, vergonha, culpa, raiva (mágoa), tristeza e frustração. Na **Pedagogia do Percurso**, por sua vez, eles são: confiança (coragem), poder (segurança), liberdade (criatividade), amor (compaixão), alegria e

[15] É frequente nomear emoções, sentimentos ou eventos como positivos ou negativos. Considerando que podemos aprender com eles, apesar da dor que sentimos, penso que os adjetivos agradáveis e desagradáveis para nomeá-los são, respectivamente, mais adequados.

> realização. Essa manifesta disparidade decorre dos pressupostos e práticas de cada Pedagogia.

Os afetos docentes são uma categoria fundamental para a compreensão tanto das potencialidades humanizadoras da docência quanto dos processos de sofrimento e de adoecimento que caracterizam o trabalho educativo contemporâneo.

Manifesto, por fim, a defesa de uma **Educação Metafetiva**[16], a qual visa ao desenvolvimento da consciência de cada pessoa sobre seus próprios afetos, favorecendo sua compreensão, elaboração e regulação nas relações consigo, com os outros e com o mundo. Sentir é um direito inaliável de cada pessoa. Assim como aprender a lidar com as complexas, diversas e paradoxais manifestações afetivas.

A Educação Metafetiva está profundamente articulada aos sentires docentes, pois ambas assumem que os afetos constituem dimensão central da vida, da experiência educativa. Enquanto os sentires docentes dizem respeito às formas pelas quais o professor vive, experiencia e elabora afetivamente a docência, a Educação Metafetiva se refere a uma perspectiva formativa que objetiva o desenvolvimento da consciência, da compreensão e da regulação dos afetos.

Assim, os sentires docentes configuram parte do conteúdo experiencial sobre o qual a Educação Metafetiva incide, ao passo que a Educação Metafetiva oferece condições para que tais sentires sejam percebidos, interpretados e elaborados de maneira consciente em prol do bem-estar pessoal e coletivo.

Esclareço, por fim, que a Educação Metafetiva não é um conteúdo a ser ensinado em uma matéria na Educação Básica ou em uma disciplina na Educação Superior, pois ela é necessária para que cada pessoa possa viver de forma mais intensa e equilibrada. Ela nos possibilita avançar no processo de humanização, o qual se inicia no nascimento e é infindável.

---

[16] Pelas razões expostas no texto, proponho que ela substitua a locução Educação Emocional.

Na perspectiva da Educação Metafetiva, ensinar não é somente mobilizar conhecimentos e práticas, mas, principalmente, lidar continuamente com afetos que atravessam a vida, as relações pedagógicas. No contexto educacional, o professor não atua somente a partir da sua dimensão cognitiva visando apenas ao desenvolvimento do raciocínio do estudante, mas como sujeito afetivamente implicado nas experiências educativas, consciente de que o discente também partilha dessa condição.

Em recente estudo, realizado com 679 docentes e mais de 17.500 estudantes, em oito países (Alemanha, Chile, China, Colômbia, Espanha, Japão, México e Reino Unido), Pfeifer *et al*. (2026) concluíram que as emoções docentes não são um adorno do ensino, mas têm grande influência na qualidade dele e na aprendizagem discente.

Quando o professor ensina com prazer, ele administra melhor a sala, cria vínculos com os discentes e propõe atividades que favorecem o desenvolvimento do crítico. Essas três dimensões impactam significativamente a confiança, o interesse e o desempenho dos estudantes.

Os efeitos são contrários quando o professor ensina com raiva, pois ela se manifesta em atitudes mais autoritárias, gerando resultados ruins, os quais aumentam a frustração docente e alimentam o ciclo nocivo.

Os sentires docentes, portanto, influenciam diretamente os modos como o professor ensina, se relaciona com os estudantes, interpreta conflitos, constrói vínculos e elabora sentidos ao trabalho pedagógico. Quando tais sentires são invisibilizados e desprovidos de identificação e de reflexão, há maior possibilidade de sofrimento, desgaste e adoecimento. Acredito que uma Educação Metafetiva pode favorecer o autoconhecimento afetivo, indispensável para a respectiva autorregulação, contribuindo, também, para práticas pedagógicas mais éticas, sensíveis e humanizadoras.

Para que isso aconteça, conforme me lembra Eduardo Loureiro Junior, é imprescindível que outras linguagens – não somente as adotadas pela Ciência, notadamente textos acadêmicos – sejam

vivenciadas por docentes e discentes nos ambientes educacionais. Sons, movimentos, pinturas favorecem, de forma singular, que os sentires dos agentes pedagógicos sejam experimentados, acessados, incorporados, ampliando a Educação Metafetiva e, consequentemente, a sua qualidade de vida, dentro e fora da escola.

5 Ponderações sem finais

> Mas eu não estou interessado em nenhuma teoria
> Em nenhuma fantasia, nem no algo mais
> Longe, o profeta do terror que a Laranja Mecânica anuncia
> Amar e mudar as coisas me interessa mais
> (Belchior, 1999)
>
> Corpos em movimento
> Universo em expansão
> [...]
> Novos horizontes
> Se não for isso, o que será?
> Quem constrói a ponte
> Não conhece o lado de lá
> Quero explodir as grades e voar
> Eu não tenho pra onde ir
> Mas não quero ficar
> Suspender a queda livre
> Libertar
> O que não tem fim sempre acaba assim
> (Gessinger, 2000).

Sem a pretensão de convencer você, mas de instigar suas reflexões, partilhei algumas visões – alucinações? – que embalam a minha existência.

Os paradigmas científicos que caracterizam a produção e a divulgação dos seus inventos influenciam a vida, especialmente, os espaços educacionais formais. Quanto mais eles são ignorados,

mais eficientes e perigosos eles são, pois impactam as nossas relações sem qualquer questionamento e resistência.

Apresentei e discuti os paradigmas das Ciências Moderna e Pós-Moderna, tendo destacado que a explicação da realidade, do todo, não pode advir do fracionamento, da fragmentação e do isolamento, como defendia Descartes, mas do contrário, com a compreensão dos vínculos, das relações que as partes estabelecem entre si, as quais geram o todo.

Infelizmente, no universo pedagógico, ainda predomina o ideário da Ciência Moderna, que se expressa em atividades escolares que não favorecem a constituição de sentido para os seus agentes (professor e estudantes) e contribuem para que a convivência entre eles seja, por vezes, apenas burocrática, com poucos afetos agradáveis.

O novo paradigma, com uma visão holística do mundo, que o percebe como um todo integrado e não como a junção de partes diversas, tem uma perspectiva ecológica profunda e assume a conexão intensa de todos os eventos. A urgência da divulgação desse novo entendimento sobre o funcionamento da vida reside no fato de que o paradigma antigo continua impregnado em diversos valores, discursos e atitudes.

O trabalho docente é uma prática social complexa, dinâmica e essencialmente relacional, que requer do professor um profundo investimento: afetivo, corporal e cognitivo. O ensino é, ao mesmo tempo, um trabalho individual e heterogêneo, pois ocorre em um sujeito pedagógico, a sala de aula, que é formado por pessoas singulares, o que torna a atividade marcada pela imprevisibilidade.

Os saberes docentes são plurais, constituídos durante toda a vida mediante experiências, fora e dentro da sala de aula. O saber existencial preencher a lacuna da subjetividade e da afetividade, as quais são descritas como indispensáveis ao trabalho docente. Por fim, defendo que a experiência docente não pode ser medida apenas pelo tempo de serviço, mas pela capacidade de o professor ser transformado pelas vivências no cotidiano escolar.

No que se refere à formação e à identidade docente, postulo que são processos contínuos, dinâmicos e situados historicamente, que são mutuamente influenciados pelo trabalho e pelos saberes docentes. A identidade docente é permanentemente produzida e ressignificada na interação entre a história de vida do professor e as múltiplas relações que configuram o exercício da docência.

A histórica valorização da racionalidade técnica e da objetividade no campo educacional contribuiu para a construção de uma cultura profissional que frequentemente reprime os afetos. Nesse contexto, o docente, raramente, encontra nas instituições em que labora o acolhimento que precisa para entender e regular o que sente na sua prática. Os afetos não desaparecem quando são ignorados ou reprimidos.

Muito pelo contrário: eles permanecem influenciando as relações que o professor estabelece, seja com colegas, estudantes, familiares e amigos. E, principalmente, eles impactam o seu bem-estar pessoal, a sua subjetividade. É por isso que temos assistido a um aumento exponencial de sofrimento e adoecimento docente, notadamente em contextos caracterizados pela precarização do trabalho, pela intensificação das cobranças e pela fragilização das condições de atuação profissional.

Reconhecer os sentires docentes significa, portanto, afirmar o magistério em sua integralidade humana, compreendendo que sentir, pensar e agir constituem dimensões indissociáveis da prática educativa. Não é suficiente, contudo, apenas constatar que os afetos estão no cotidiano escolar, pois é necessário problematizar como eles são produzidos, vividos, regulados e, muitas vezes, silenciados nas instituições educativas.

Essa aceitação é indispensável para a construção de práticas pedagógicas mais conscientes e humanizadoras, bem como para a promoção da saúde dos(as) profissionais da educação, cujos processos de adoecimento frequentemente decorrem da impossibilidade de elaborar, compartilhar e compreender as intensidades afetivas do trabalho docente.

A Educação Metafetiva está relacionada à capacidade de aprender como a afetividade é composta; perceber emoções, identificando sentimentos correspondentes; usar as emoções no cotidiano em prol do bem-estar pessoal e coletivo; e regular as emoções, para evitar ser sequestrado por elas.

Em outra oportunidade, escreverei mais sobre os sentires docentes e a Educação Metafetiva, com foco nas conexões entre elas, no que pode e precisa ser feito no ambiente educacional – de modo especial, nos cursos de licenciatura – para vivenciá-las, assim como nos respectivos desafios.

Que este texto inspire os seus quatro fios a vibrarem na misteriosa e sublime sintonia da natureza.

Agradecimentos

Registro, com alegria, minha gratidão à professora doutora Beatriz Meireles Barguil (UESPI), à professora doutora Débora Cristina Vasconcelos Aguiar (UECE) e ao professor doutor Eduardo Américo Pedrosa Loureiro Junior (UFC), que lecionam em cursos de licenciatura de universidades públicas e com quem, há vários anos, estabeleço fecundas interlocuções, as quais enriquecem as minhas ideias educacionais. Eles leram a primeira versão deste artigo e apresentaram diversos comentários e sugestões, que procurei contemplá-los.

Declaração de uso de Inteligência Artificial

Durante a escrita deste trabalho, utilizei a versão gratuita do ChatGPT (OpenAI) para auxiliar na organização de ideias relacionadas aos sentires docentes e à Educação Metafetiva. Todo o conteúdo gerado foi criticamente revisado, editado e validado por mim, que assumo integral responsabilidade pelo conteúdo, pelas interpretações e pelas conclusões apresentadas nesta publicação.

Referências

ALVES, Rubem. **A Alegria de ensinar**. 5. ed. São Paulo: Ars Poética, 1994.

BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico**. Tradução Juvenal Hahne Júnior. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

BARGUIL, Paulo Meireles. **Há sempre algo novo! –** algumas considerações filosóficas e psicológicas sobre a avaliação educacional. Fortaleza: ABC Fortaleza, 2000.

BARGUIL, Paulo Meireles. **O Homem e a conquista dos espaços -** o que os alunos e os professores fazem, sentem e aprendem na escola. Fortaleza: LCR, 2006.

BARGUIL, Paulo Meireles. A Prova didática na formação do pedagogo que ensina Matemática. *In*: Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, 3., 2012, Fortaleza. **Anais** [...]. Fortaleza: UFC/UECE, 2012. Disponível em: https://ledum.ufc.br/arquivos/produtos/trabalhos/Trabalho_Prova_Didatica.pdf. Acesso em: 29 jun. 2026.

BARGUIL, Paulo Meireles; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros. (Mal)ditas: desvelando expressões educacionais. *In*: Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade", 7., 2013, São Cristóvão. **Anais** [...]. Fortaleza: UFS, 2013. Disponível em: https://ledum.ufc.br/arquivos/produtos/trabalhos/Trabalho_Malditas.pdf. Acesso em: 29 jun. 2026.

BARGUIL, Paulo Meireles. Cifranava: batizando o conjunto dos algarismos indo-arábicos. *In*: ANDRADE, Francisco Ari de; GUERRA; Maria Aurea M. Albuquerque; JUVÊNCIO, Vera Lúcia Pontes; FREITAS, Munique de Souza (org.). **Caminhos da Educação:** questões, debates e experiências. Curitiba: CRV, 2016a.

p. 385-411. Disponível em: https://ledum.ufc.br/arquivos/produtos/capitulos/Cifranava_Batizando_Conjunto_Algarismos_Indo-Arabicos.pdf. Acesso em: 29 jun. 2026.

BARGUIL, Paulo Meireles. Educação Matemática e Educação Infantil: esclarecendo alguns equívocos seculares. *In*: ANDRADE, Francisco Ari de; TAHIM, Ana Paula Vasconcelos de Oliveira; CHAVES, Flávio Muniz (org.). **Educação, saberes e práticas**. Curitiba: CRV, 2016b. p. 275-293. Disponível em: https://ledum.ufc.br/arquivos/produtos/capitulos/Educacao_Matematica_Educacao_Infantil_Esclarecendo_Alguns_Equivocos_Seculares.pdf. Acesso em: 29 jun. 2026.

BARGUIL, Paulo Meireles. Aprendizes em múltiplos espaços-tempos. *In*: BARGUIL, Paulo Meireles (org.). **Aprendiz, Docência e Escola:** novas perspectivas. Fortaleza: Imprece, 2017. p. 199-231. Disponível em: https://ledum.ufc.br/arquivos/produtos/capitulos/Aprendizes_Multiplos_Espacos_Tempos.pdf. Acesso em: 29 jun. 2026.

BELCHIOR. Alucinação. Intérprete: Belchior. *In*: **Auto-retrato**. BMG, 1999. CD 2. Faixa 01.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Saúde Mental**. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/saude-mental. Acesso em: 29 jun. 2026.

CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. Tradução Maria Letícia Ferreira. 1. ed. 9. reimp. São Paulo: Contexto, 2023.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida:** uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. Tradução Newton Roberval Eichemberg. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

DAMÁSIO, António. **Em busca de Espinosa:** prazer e dor na ciência dos sentimentos. Adaptação para o português do Brasil Laura Teixeira Motta. 1. ed. 2. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DOLL JR., William E. **Currículo:** uma perspectiva pós-moderna. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma Teoria da Pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução Francisco Pereira de Lima. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GENOVA, Lisa. **Memória:** a ciência da lembrança e a arte do esquecimento. Tradução Camila von Holdefer. Rio de Janeiro, Harper Collins, 2021.

GESSINGER, Humberto. Ilusão de ótica. Intérprete: Engenheiros do Hawaii. *In*: **O papa é pop**. Universal, 1990. Faixa 10.

GESSINGER, Humberto. Novos Horizontes. Intérprete: Engenheiros do Hawaii. *In*: **10.000 destinos**. Universal, 2000. Faixa 18.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional:** a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Tradução Marcos Santarrita. São Paulo: Objetiva, 1995.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir –** corporeidade e educação. Campinas: Papirus, 1994.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução Enio Paulo Giachini. 2. ed. ampl. 9. reimp. Petrópolis: Vozes, 2020.

HEISENBERG, Werner. **Física e Filosofia**. Tradução Jorge Leal Ferreira. 3. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1995.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IZQUIERDO, Ivan. **Memória**. 3. ed. reimp. Porto Alegre: Artmed, 2021.

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 12. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, v. 08, p. 07-22, jan./abr. 2009. Disponível em: http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130. Acesso em: 29 jun. 2026.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/04. Acesso em: 29 jun. 2026.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação no futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado:** questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NASCIMENTO, Milton; BRANT, Fernando. Bola de meia, bola de gude. Intérprete: 14 bis. *In*: **14 bis Performance**. EMI, 1989. Faixa 03.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, e270129, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129.

PASSOS, Carmensita Matos Braga. **Novos projetos pedagógicos para cursos de formação de professores:** registros de um percurso. 2007. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

PFEIFER, Marina Elena; LÜDKE, Pfeifer; KLUSMANN, Uta; FRENZEL, Anne Christiane. Linking Teacher Emotions, Teaching Quality Indicators, and Student Outcomes in Mathematics: Results From the Global Teaching InSights Study. **Journal of Educational Psychology**, Washington, 2026. DOI: https://doi.org/10.1037/edu0001036.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

SARAMAGO, José. **A Jangada de pedra**. 1. ed. 1. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. *In*: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (org.). **Formação do Educador:** dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Editora da Unesp, 1996. p. 145-155.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução Francisco Pereira. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

THERRIEN, Jacques. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. **Educativa**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 67-81, jan./jun. 2006. Disponível em: https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/75. Acesso em: 29 jun. 2026.

THERRIEN, Jacques. Da epistemologia da prática à gestão dos saberes no trabalho docente: convergências e tensões nas pesquisas. *In*: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas; PEREIRA, Julio Emilio Diniz; LEAL, Leiva de Figueiredo Viana; SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: didática – formação docente – trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 307-323.

WALLON, Henri. **A Evolução psicológica da criança**. Tradução Ana Maria Bessa. Lisboa: Edições 70, 1981.

WEIL, Pierre. Axiomática transdisciplinar para um novo paradigma holístico. *In*: WEIL, Pierre; D´AMBROSIO, Ubiratan; CREMA, Roberto. **Rumo à nova transdisciplinaridade:** sistemas abertos de conhecimento. 3. ed. São Paulo: Summus, 1993. p. 09-73.

A prática docente e a constituição da identidade profissional de um educador matemático

Francisco Ronald Feitosa Moraes

1 Introdução

Durante o mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), no ano de 2014, na disciplina **Seminário de produção científica**, escrevi pela primeira vez uma narrativa autobiográfica, com enfoque na minha formação inicial e nas experiências vivenciei nos estágios supervisionados. Além disso, na disciplina de **Educação Matemática e Educação Infantil**, escrevi um outro memorial de formação docente com destaque para a matemática na minha vida pessoal (músicas, brincadeiras, brinquedos *etc.*) bem como na vida escolar (aprendizagem nas aulas, práticas dos professores *etc.*)

Os textos resultantes, inicialmente, foram compostos por profundas memórias, com destaque para as pessoas que fizeram parte dos momentos importantes da minha formação docente, desde os jogos de RPG com meus irmãos até os desafios de estudar Cálculo Diferencial e Integral e Análise real no curso de licenciatura em matemática e elaborar conexões entre esses e outros saberes com a prática docente na Educação Básica. Embora não fosse o objetivo principal, vivenciei um processo terapêutico enquanto escrevia sobre aquelas lembranças formativas que compuseram esses dois trabalhos acadêmicos.

Ao reescrevê-lo, uma terceira vez, para inserir como capítulo da minha dissertação de mestrado (Moraes, 2016), modifiquei algumas partes e, dessa vez, consegui dar maior enfoque aos aspectos formativos relacionados à docência, considerando o

tempo e o processo de rememoração de outras lembranças que ocorreu desde as versões anteriores do texto.

Foi nesse processo que entendi a relevância das narrativas como possibilidade para revisitar e compreender nossa própria história. Isso porque, quando nos propomos a ser narrador e personagem, buscamos nas referências pessoais informações sobre a história de vida em formação e, aos poucos, vamos construindo os significados das trajetórias vividas e ressignificando a compreensão que se tem da própria formação.

Em vista disso, a escrita de uma narrativa autobiográfica permite repensar a própria jornada formativa, descrever lugares, experiências e personagens alçados pelas memórias selecionadas, tendo como referencial os "divisores de água", momentos fundamentais nas nossas vidas que nos encaminham para tornarmo-nos quem somos.

Dessa vez, alguns anos depois, decidi olhar para a minha prática profissional na docência em matemática, desde as primeiras aulas que ministrei no Ensino Fundamental e Ensino Médio até chegar à Educação Superior, espaço esse que desejei ocupar desde que cursei a licenciatura em matemática entre os anos de 2005 e 2008, na Universidade Regional do Cariri (URCA).

Nesse sentido, o objetivo é apresentar um relato reflexivo da minha trajetória profissional no ensino de matemática na Educação Básica e em Educação Matemática na formação de professores desde o ano de 2012 até os dias atuais, ponderando de que modo as experiências que vivenciei e as aprendizagens pessoais e profissionais, contribuíram para o desenvolvimento de um processo contínuo de constituição da minha identidade docente.

Para isso, apresento algumas experiências como professor no Ensino Fundamental e Médio, como os momentos de estudo para relembrar dos conteúdos, o nervosismo durante a explanação de alguns desses conteúdos, os desafios enfrentados com a distância e o trajeto para uma escola localizada em um distrito de um pequeno município no interior do estado do Ceará, e pela forma como fui recepcionado por um dos alunos no primeiro dia de aula,

bem como pelo amadurecimento relacionado à postura profissional, à relação professor-alunos e com os outros profissionais que trabalham na escola.

Na sequência, destaco como ser professor de estágio supervisionado e das disciplinas de prática de ensino no curso de matemática, aliados aos momentos de orientação de monitores de disciplinas de extensão e de iniciação científica, das participações em eventos científicos com a orientação, produção e publicação de trabalhos, impulsionaram a minha formação continuada e diversificaram a minha prática docente.

Encerro refletindo sobre quais serão os próximos passos da minha carreira docente como professor e orientador na pós-graduação *stritu-sensu*, que se inicia em 2026, no curso de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT, coordenado pela Sociedade Brasileira de Matemática (SBM) e ofertado pela Universidade Regional do Cariri (URCA).

2 Aprendizagens da e na prática docente na educação básica

Nesta seção convido o leitor a percorrer as memórias de minhas primeiras experiências docentes no Ensino Fundamental e Médio. São recordações que guardam o esforço das noites de estudo para relembrar os conteúdos, o nervosismo que me tomava as mãos durante as explicações e os desafios logísticos de lecionar em um distrito rural de um município no interior do Ceará. Mais do que relatos técnicos, este texto trata de um amadurecimento profundo da postura profissional à sensibilidade na relação com alunos e colegas, tudo atravessado pelo impacto daquele meu primeiro dia de aula.

Ao refletir sobre minha trajetória, encontro ressonância na leitura que Maria Lúcia de Arruda Aranha faz da filosofia do devir de Hegel(1770-1831), ao afirmar que ele concebe o ser como movimento ou processo, como vir-a-ser, deslocando a compreensão do homem como essência fixa para entendê-lo como ser-no-tempo, sendo assim, o homem deixa de ser compreendido

como uma essência imutável e passa a ser pensado como um ser-no-tempo, constituído historicamente, atravessado pelas contradições e pelas mediações da cultura (Aranha, 2006).

Inspirado por essa concepção, compreendo minha própria trajetória como um percurso dialético. Não há como se constituir de uma vez por todas, por isso vamos nos formando nas tensões entre aquilo que éramos e aquilo que vamos nos tornando. Cada conflito vivido, dúvida enfrentada ou ruptura experimentada pode ser compreendida como momento necessário de superação, isto é, um processo que ao mesmo tempo nega, conserva e eleva a etapa anterior.

Para Hegel (2008), a consciência se desenvolve historicamente até alcançar formas mais complexas de autocompreensão. Isso é possível ser observado na minha formação pessoal e profissional ao mostrar que não sou resultado apenas de escolhas individuais, mas da inserção dialética em um contexto histórico, social e cultural que me constitui e ao mesmo tempo é transformado por meio das minhas ações. Desse modo, reconheço minha identidade não como substância pronta, mas síntese provisória de múltiplas experiências. Sou processo, sou tempo, sou história em construção.

Assim, a primeira vez que me propus a narrar minhas memórias, ainda com pouca experiência profissional, direcionei a escrita sobretudo às contribuições das pessoas que atravessaram minha trajetória, tanto no plano pessoal quanto no profissional (Moraes, 2016). Desta vez, entretanto, enfatizo as práticas que desenvolvi como professor, enfatizando de que maneira tais experiências repercutiram na constituição e no fortalecimento de minha identidade docente.

Nesse sentido, entendo que o processo de escrita autobiográfica envolve um trabalho reflexivo no qual o sujeito autobiográfico, aquele que se compreende e se produz a partir daquilo que narra sobre si, pode reorganizar suas experiências por meio da linguagem, reinterpretando, selecionando e atribuindo sentidos aos acontecimentos, resultando na transformação do sujeito naquilo que ele aprende com o processo narrativo (Passeggi, 2021).

Tendo isso em vista, e olhando para minha jornada docente que começou em 2012, inclusive, um ano emblemático para a humanidade. Enquanto o mundo discutia interpretações místicas sobre o fim do ciclo de 5.125 anos do calendário de longa contagem da civilização maia (BBC News, 2012)[17], o Brasil vivenciava marcos históricos na educação.

Daniel Cara nos informa, em sua matéria publicada em 19 de dezembro de 2012 na Revista Educação[18], que o ano de 2012 foi um dos mais marcantes na história do direito à educação pública de qualidade no Brasil, devido, entre outras coisas, à aprovação pela Câmara dos Deputados do investimento de 10% do PIB para o Plano Nacional de Educação (PNE) e a sanção da Lei de Cotas (Lei nº 12.711), que redesenhou o acesso à educação superior no país, garantindo a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades e institutos federais para alunos oriundos integralmente do ensino médio público, com critérios sociais e raciais.

Esses marcos nacionais se entrelaçavam, no entanto, com a dor silenciosa do meu âmbito pessoal devido à perda recente de minha avó materna, Maria José Feitosa Andrade, Dona Zezé (*in memoriam*). Entre o luto e o recomeço, mudei de cidade e de emprego, iniciando minha trajetória como professor de Matemática tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior.

Mas, antes de prosseguir, peço licença para me apresentar formalmente. Sou Francisco Ronald Feitosa Moraes, hoje com 39 anos. Compartilho a vida e o nascimento com meu irmão gêmeo, Francisco Rômulo Feitosa Moraes, somos filhos únicos de Maria Yonne Feitosa Moraes (*in memoriam*). Natural do Crato, Ceará, resido atualmente em minha terra natal com meu marido, José Werbto Xavier Sales — mestre em Artes e professor do Ensino Médio — e meus "filhos felinos", Tidus e John Snow.

---

[17] https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2012/12/121217_maia_profecia_fim_do_mundo_lgb.

[18] https://revistaeducacao.com.br/2012/12/19/educacao-2012-foi-bom-mas-2013-precisa-ser-melhor/

Sou professor doutor efetivo na área de Educação Matemática na Universidade Regional do Cariri (URCA), campus CRAJUBAR e, desde fevereiro de 2026, integro o corpo docente do PROFMAT nesta mesma universidade. Pesquiso sobre a formação inicial de professores de matemática, estágio supervisionado, saberes docentes e, mais recentemente, durante o curso de doutorado (2021-2024), sobre Educação Financeira e a teoria da Objetivação (Radford, 2021).

Nos últimos 13 anos, desde que me tornei professor temporário da URCA em 2013, tenho me dedicado a contribuir com a formação de professores de matemática, nos campi Bárbara de Alencar, em Campos Sales (2013-2021) e CRAJUBAR, em Juazeiro do Norte (2016; 2021-atual), tendo participado de sete processos seletivos para professor temporário ou substituo ao longo desses anos, até que, em 2022, participei do concurso para professor efetivo, sendo nomeado e empossado no ano de 2024.

2.1 Vivências e aprendizagens da docência no Ensino Fundamental e no Ensino Médio

O caminho para o cargo que ocupo hoje foi forjado na poeira das estradas de Aiuaba, em 2012, quando assumi turmas de Ensino Médio na sede e no anexo do distrito de Bom Nome, a 60 km de distância da sede. O trajeto diário era feito em uma picape D20 de cabine dupla, junto aos colegas professores de outras disciplinas que ensinavam no mesmo dia. Recordo-me de uma madrugada em que o eixo dianteiro do carro quebrou, deixando-nos à deriva até às 4 horas da manhã, apenas para que, às 7 horas, eu estivesse novamente de pé, pronto para o trabalho.

Foi nesse anexo que vivi um dos episódios mais marcantes da minha carreira. Ao entrar na sala do 2º ano, deparei-me com um desafio que a minha ingenuidade da época mal sabia processar. Ao solicitar uma atividade diagnóstica, um aluno confrontou-me abertamente. Em tom de ameaça, disse que não a faria e me advertiu para que eu tivesse "cuidado", pois eu estava em seu

território — uma localidade conhecida pela fama de seus habitantes resolverem conflitos com as próprias mãos.

O medo foi físico, veio em forma de uma paralisia de segundos, um frio na barriga e o suor repentino. No entanto, por puro instinto de sobrevivência pedagógica, forcei uma postura que eu ainda não possuía. Falei mais alto, com uma rispidez necessária, recriminando a atitude e reafirmando que naquela sala todos eram iguais em direitos e deveres, bem como seria importante para que eu pudesse diagnosticar os conhecimentos da turma. Para minha surpresa, o aluno sentou-se em silêncio. Naquele instante, o aluno tensionou minha autoridade, se eu tivesse recuado, o solo daquela sala de aula jamais seria firme para a minha atuação.

No dia seguinte eu quis desistir e não ensinar mais naquela escola, mas depois me muita reflexão, resolvi enfrentar a situação, por mim e meu futuro na profissão e, de certa forma, para resguardar o corpo docente, evitando que uma eventual desistência concedesse ao aluno um sentimento de impunidade que poderia comprometer a dinâmica de outras aulas. Após esse episódio, as aulas transcorreram com mais tranquilidade, o aluno em questão, eleito líder da turma, revelou-se colaborativo e diligente sem reincidir nos comportamentos do primeiro dia.

Hoje, percebo que não se tratava de impor controle, mas de sustentar uma presença pedagógica coerente, sem confundir a autoridade do professor com autoritarismo, por meio da competência profissional, da generosidade e da postura ética diante dos estudantes (Freire, 2020). Assim, minha reação não foi apenas disciplinar, mas também formativa.

Ao resgatar minhas memórias daquele período, recordo-me do esforço diário para estudar e revisar os conteúdos de matemática do Ensino Médio, especialmente os de geometria e trigonometria, antes de ir para a sala de aula ensiná-los. Nas aulas, os procedimentos metodológicos restringiam-se a realização de aulas expositivas dialogadas e à resolução dos exercícios indicados nos livros didáticos. Essa organização se devia, principalmente, às limitações de tempo, já que eu trabalhava meio período em outro

emprego, precisava estudar os conteúdos e ainda me deslocava para lecionar praticamente todos os dias da semana.

Minhas práticas pedagógicas iniciais foram, assim, marcadas por uma perspectiva tradicionalista e tecnicista. Naquele momento, eu acabava reproduzindo modos de ensinar que havia observado na atuação de diversos professores de matemática ao longo da minha trajetória escolar. Apesar disso, essa postura já me causava certo incômodo, contudo, eu ainda não sabia como diversificar as práticas em sala de aula.

Autores como Fiorentini (2005), Lorenzato (2006) e Saviani (2011) alertam que, a prática pedagógica frequentemente reproduz as condições em que foi constituída, o que ajuda a compreender a permanência de abordagens tradicionais no ensino de Matemática.

As mudanças começaram a ocorrer cerca de um ano depois, quando me tornei professor da Educação Superior e passei a ter acesso a outros saberes e referenciais teóricos, entre eles os fundamentos e as diferentes tendências da Educação Matemática. Inclusive, com os estudos de Cury (1999) sobre concepções a respeito da Matemática e da Educação Matemática.

Naquele período, estudar era necessário porque, durante a Licenciatura (2005-2008), o contato com a matemática básica limitou-se ao início do curso de graduação. Conforme a matriz curricular vigente na época, apenas o primeiro período contemplava apenas duas disciplinas, uma de **Lógica, Conjuntos e Funções** e outra de **Trigonometria, Números Complexos e Polinômios**, seguidas por **Geometria Plana e Espacial** no segundo semestre.

Após essa etapa inicial, o curso mergulhava na matemática teórica específica para a Educação Superior, distanciando-se progressivamente dos temas da Educação Básica. Cabia, então, aos educadores matemáticos a complexa tarefa de tentar articular, em disciplinas de Estágio e Prática de Ensino, os saberes necessários à constituição do ser professor com os conteúdos que seriam, de fato, ensinados em sala de aula.

É alarmante observar que, passadas duas décadas, essa dinâmica de ensino pouco se alterou, tais práticas de distanciamento ainda

persistem nas práticas docentes atuais, perpetuando o abismo entre a formação acadêmica e a realidade escolar.

Essa minha trajetória ilustra as marcas de uma formação docente historicamente fundamentada na racionalidade técnica. O distanciamento que senti na pele reflete o esquema '3+1' denunciado por Saviani (2009), que expõe a fragmentação entre o conhecimento do conteúdo específico e a preparação para ser professor.

No ano de 2013, passei a residir em Campos Sales, Ceará, após receber um convite para lecionar em uma escola de Ensino Fundamental. Nessa instituição, assumi a disciplina de matemática nas turmas do 8º e 9º anos, além de ministrar conteúdos de química e física para o 9º ano - experiência única em minha trajetória docente, o que tornou o desafio ainda maior. Esse período foi particularmente desafiador, pois, paralelamente a essas atividades, desde junho de 2012, eu também atuava como professor em algumas faculdades particulares nos fins de semana.

A partir desse momento, minhas práticas em sala de aula começaram a se transformar gradualmente. Aos poucos, passei a incorporar jogos pedagógicos às atividades didáticas, alguns confeccionados por mim em casa e outros produzidos coletivamente com os próprios estudantes durante as aulas. Entre essas atividades, utilizei, por exemplo, o jogo **"Batalha das Expressões Algébricas"**, composto por dois tipos de cartas: um conjunto contendo expressões algébricas e outro com seus respectivos resultados simplificados. Esse recurso era utilizado com o objetivo de ensinar a identificar termos semelhantes, a simplificar expressões e a estimular o desenvolvimento do cálculo algébrico mental.

Além disso, propus a realização de seminários nas três disciplinas que eu lecionava, incentivando os estudantes a pesquisarem e apresentarem determinados conteúdos. Também organizei gincanas no formato "passa ou repassa", nas quais as equipes respondiam a perguntas relacionadas aos conteúdos que estavam sendo estudados.

Paralelamente a essas estratégias, procurei constantemente contextualizar os conteúdos ensinados, relacionando-os a situações do cotidiano dos alunos. No caso de expressões algébricas no 8º ano, por exemplo, utilizei problemas envolvendo o cálculo de despesas em situações do dia a dia, como a soma de valores gastos em uma compra de materiais escolares em uma gráfica. Já no 9º ano, ao ensinar função quadrática, explorei situações relacionadas ao lançamento de uma bola em uma quadra de esportes, discutindo como a trajetória parabólica poderia ser representada por uma função.

Uma das atividades que apresentou resultados bastante positivos ocorreu no último semestre daquele mesmo ano, quando propus aos alunos do 9º ano a leitura do livro **As mil e uma equações,** de autoria de Ernesto Rosa Neto (1993). O livro apresenta uma narrativa literária que integra elementos de aventura e fantasia com a aprendizagem da matemática, utilizando a história como recurso pedagógico para introduzir e desenvolver conceitos especialmente relacionados às equações de segundo grau, por meio diferentes situações-problemas desafiadoras.

Ao final da obra, o autor sugere que o professor incentive os estudantes a recriarem ou reescreverem a narrativa, elaborando novos problemas matemáticos inspirados na história contada em seu livro (Rosa Neto, 1993). E foi isso que eu fiz, organizei a turma em pequenos grupos, indiquei a leitura do livro. Na aula seguinte nós conversamos sobre o livro, quando pude ouvir as percepções dos alunos e solicitei que cada equipe escrevesse uma nova história considerando as orientações do autor.

Dentro do prazo estabelecido, os grupos concluíram a escrita de suas histórias e levaram para a sala de aula os textos impressos e encadernados. Dois dos trabalhos, inclusive, apresentavam capas ilustradas pelos próprios estudantes, com desenhos relacionados às narrativas que haviam criado. Em seguida, organizamos uma pequena exposição desses livros na escola, ocasião em que cada grupo teve a oportunidade de apresentar, de forma breve, o enredo da história que havia produzido. Esse momento de socialização dos

trabalhos foi bastante significativo, pois despertou o interesse e a curiosidade de outros estudantes e professores.

Naquele mesmo ano a escola realizou uma semana cultural, com cada turma ficando responsável por apresentar a cultura e atualidades de um determinado país. Em outro evento, uma feira do conhecimento, a turma organizou um estande no pátio da escola para conscientização sobre questões de saúde pública. Nesses dois eventos eu e uma colega professora ficamos responsáveis pelo 9º ano.

Vivenciar essas experiências como professor me lembraram das várias Semanas Culturais e Feiras de Ciências que participei como estudante durante o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Na primeira Feira de Ciências que participei como aluno, quando estudava a 6ª ou 7ª série, fiquei responsável por apresentar um pôster de ciências sobre o sistema urinário para todos os visitantes, inclusive alunos e professores de outras escolas, como uma turma de crianças de 2º ano do Ensino Fundamental que, no momento da explicação eu procurei adequar o vocabulário da melhor forma possível, mostrando os órgãos e o caminho por onde o líquido percorre o corpo humano até se transformar em xixi, atuação que foi bastante elogiada por várias professoras visitantes e da própria escola.

No ano de 2014, durante minha atuação com o 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, continuei buscando diversificar as estratégias de ensino, incorporando algumas atividades inspiradas em propostas discutidas na literatura da Educação Matemática.

Com a turma do 6º ano, utilizei o **Bingo dos números racionais**, que possibilitava aos estudantes reconhecerem diferentes representações de um mesmo número, como frações, números decimais e porcentagens, além de frações equivalentes. Já com a turma do 7º ano, utilizei a **Trilha matemática das frações**, um jogo de tabuleiro em que os participantes avançavam ao resolver desafios envolvendo operações com frações. Essas atividades contribuíram para tornar as aulas mais participativas, estimulando o envolvimento dos alunos e favorecendo a compreensão dos conteúdos matemáticos por meio da interação e do trabalho coletivo.

Minhas experiências como professor na educação básica constituíram-se como um alicerce importante para minha atuação posterior como formador de professores. Ter vivenciado, na prática, os desafios do ensino de matemática na Educação Básica permitiu-me compreender de forma mais profunda as demandas reais da sala de aula. Assim, quando passei a desenvolver atividades de formação docente, procurei propor estudos e práticas formativas mais articuladas com as necessidades concretas dos alunos, considerando-os como sujeitos em processo de formação que, no futuro, estarão inseridos na vida social adulta. Nesse sentido, busquei orientar o trabalho pedagógico a partir das orientações curriculares e do contexto dos estudantes, de modo que pudessem aprender matemática de forma significativa.

Foi nesse percurso que as contribuições de Dermeval Saviani (2013), especialmente sobre a pedagogia histórico-crítica, passaram a exercer forte influência em minha forma de compreender o processo educativo. Aprendi que não bastava tomar como referência o aluno empírico, aquele que se apresenta imediatamente na sala de aula, com seus interesses momentâneos, manifestações individuais e respostas imediatas às atividades propostas. Quando o ensino se orienta apenas por essas aparências do cotidiano escolar, corre-se o risco de reduzir o processo educativo às reações imediatas dos estudantes. Destarte, passei a adotar como referência o aluno concreto, entendido como um sujeito histórico, inserido em determinadas relações sociais e com múltiplas possibilidades de desenvolvimento que ultrapassam aquilo que se manifesta de modo imediato na sala de aula.

Tal proposição provocou em mim uma mudança significativa na forma de pensar o planejamento pedagógico, os objetivos das minhas aulas passaram a ser direcionados para o aluno concreto que, embora apareça empiricamente na sala de aula com limitações e experiências, possui potencial para se desenvolver integralmente, aprendendo novas formas de pensar, sentir e agir no e com o mundo por meio do trabalho coletivo e do acesso aos saberes sistematizados e ensinados na escola.

3 As práticas de um educador matemático

Ainda em 2012, poucos meses após o encerramento do meu contrato como professor substituto da rede estadual do Ceará, fui indicado pela professora Martha Edna Reis, minha aluna em um curso de Educação para o trânsito ministrado em 2010, e, em seguida, convidado pelo coordenador do curso de Pedagogia, para lecionar uma disciplina de Metodologia do Ensino de Matemática em uma faculdade particular na cidade de Campos Sales, Ce.

Naquele período eu me encontrava emocionalmente fragilizado pelo luto recente e em processo de transição profissional. Recordo-me de ter sido tomado por sentimentos de receio e ansiedade, contudo, para além da necessidade de um novo emprego, havia uma inquietação que me impulsionava naquela direção, assim, aceitei o desafio.

Do aceite do convite ao primeiro dia de aula houve um intervalo de apenas quatro dias, o que exigiu uma preparação intensiva. Busquei, então, artigos científicos sobre as tendências metodológicas da Educação Matemática com o intuito de subsidiar teoricamente minhas primeiras intervenções em sala de aula na Educação Superior. Considerando que o curso ocorria aos finais de semana, vislumbrei a possibilidade de reorganizar e aprimorar as atividades ao longo do desenvolvimento da disciplina.

Em razão da dedicação às leituras, não elaborei, naquele primeiro momento, uma apresentação estruturada por meio do software *Powerpoint*. Optei por projetar trechos dos textos em formato digital, utilizando o datashow como apoio para conduzir as discussões. Nas aulas subsequentes, consegui planejar atividades mais diversificadas, incorporando o uso de jogos pedagógicos e materiais manipuláveis, como as barras de Cuisenaire, o Tangram e o material dourado, além de indicar livros, softwares e sites que pudessem contribuir para a formação das estudantes de pedagogia no ensino de matemática.

Tal experiência revelou-se decisiva em minha trajetória, pois me apresentou um campo de atuação distinto daquele vivenciado

na Educação Básica. Apesar dos medos, das incertezas e dos equívocos iniciais, encontrei nesse espaço possibilidades formativas que despertaram em mim o interesse pela formação de professores de matemática, delineando, assim, a direção do meu percurso profissional.

Entre os anos de 2012 e 2015, ampliei minha atuação na Educação Superior, ministrando diversas disciplinas em cursos como Pedagogia, Administração, Serviço Social e Educação Física, entre as quais destaco, Didática Geral, Estatística aplicada, Matemática Básica e Matemática Financeira. Em cada uma dessas experiências, tive a oportunidade de revisitar conteúdos estudados na licenciatura e experimentar novas abordagens didáticas, ampliando significativamente minha formação profissional. Afinal, como nos ensina Paulo Freire (2001, p. 58)

> ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.

No ano de 2013, concomitantemente à minha atuação no Ensino Fundamental durante o período diurno, passei a atuar, no turno da noite, como professor temporário e, coordenador em 2014, do curso de Licenciatura em Matemática da URCA, no campus Bárbara de Alencar, em Campos Sales. Nesse contexto, até janeiro de 2021, lecionei disciplinas relacionadas à prática de ensino, estágios supervisionados e fundamentos da Educação Matemática, além de componentes curriculares específicos, como Lógica, Conjuntos e Funções, Introdução à Ciência dos Computadores e Estatística, bem como Bioestatística ofertada no curso de Licenciatura em Biologia.

Minhas práticas pedagógicas, inicialmente centradas em seminários, leitura e discussão de textos, uso de apresentações em

Powerpoint e exibição de vídeos foram sendo gradualmente ampliadas, incluindo resenhas críticas, resumos expandidos e, posteriormente, artigos científicos, promovendo maior engajamento dos estudantes com os conteúdos e com a pesquisa acadêmica.

Durante a pandemia de Covid-19, ao final do ano de 2021, após aprovação em novo processo seletivo, fui contratado como professor temporário de Educação Matemática no campus Crajubar da URCA, onde permaneci até minha posse como professor efetivo, em agosto de 2024. Nesse novo contexto, reencontrei alguns professores da minha graduação, agora como colegas de trabalho.

Considerando a equivalência entre as matrizes curriculares dos *campi*, continuei lecionando disciplinas com a mesma ementa, ampliando, entretanto, o repertório de atividades desenvolvidas. Passei a incorporar a produção de mapas conceituais, a escrita de resenhas críticas, especialmente sobre o vídeo "Donald no país da matemágica"[19], a realização de pesquisas sobre fundamentos teóricos e metodológicos da matemática, incluindo a História da Matemática e os documentos curriculares nacionais como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), a elaboração de verbetes enciclopédicos, durante a disciplina de História da matemática, sobre temas matemáticos como 'ábaco', 'algarismo', 'quadrante', 'simetria', 'zero' etc." (Moraes; Gonçalves, 2022), além da utilização de materiais manipuláveis e tecnologias digitais, como o GeoGebra[20]. Também desenvolvi atividades inovadoras, como a construção de uma base piramidal, dispositivo utilizado para projeção holográfica de objetos geométricos (França et al, 2023).

[19] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wbftu093Yqk.

[20] O GeoGebra é um software de matemática dinâmica para todos os níveis de ensino que reúne geometria, álgebra, planilhas, gráficos, estatística e cálculo em uma única plataforma online com mais de 1 milhão de recursos de sala de aula gratuitos criados por uma comunidade multilíngue (https://www.geogebra.org/).

Desde 2014, venho orientando projetos de monitoria de ensino nas disciplinas de Prática de Ensino I – Didática da Matemática; Prática de Ensino II – Psicologia da aprendizagem matemática; Prática de Ensino III – Filosofia da Matemática e da Educação Matemática; e, Prática de Ensino IV – Formação de Professores de Matemática e Tecnologias Digitais, acompanhando alunos em suas primeiras experiências com a docência. Essas vivências têm se constituído como espaços privilegiados de formação, tanto para os alunos quanto para mim, enquanto formador.

Ainda em 2014, assumi a coordenação de um projeto de extensão voltado ao reforço escolar em matemática para estudantes do Ensino Fundamental. Nos anos seguintes, desenvolvi novos projetos relacionados ao uso de jogos pedagógicos, Educação Financeira, uso de materiais manipuláveis para ensinar ciclo trigonométrico, realizado em parceria com a professora Lília Gonçalves, cuja colaboração tem sido fundamental na orientação de alunos e na produção acadêmica.

No âmbito da iniciação científica atuei como orientador em projetos que abordam temáticas como crenças e concepções sobre matemática e Educação Matemática a partir das pesquisas da Gómez-Chacón (2003), Etnomatemática na agricultura familiar fundamentados nos trabalhos do maior educador matemático brasileiro Ubiratan D'Ambrosio (2011; 2014), Erros e obstáculos didáticos na aprendizagem de números racionais orientados pelas ideias de Helena Cury (2013) e Luiz Carlos Pais (2011). Essas experiências foram particularmente significativas, sobretudo por não tê-las vivenciado durante a minha formação inicial.

O campus da URCA em Campos Sales constituiu-se como um espaço fundamental para a minha formação profissional, integrando ensino, pesquisa e extensão. Nesse contexto, idealizei e coordenei, em 2014, a primeira Semana da Matemática da URCA em Campos Sales (SEMAURCA), evento que em suas dez edições contou com a presença e contribuição de educadores e educadores/as matemáticos/as de renome nacional e internacional como os professores Ubiratam D'Ambrosio, Nilson José Machado, Rute Borba, Sérgio

Lorenzato, Regina Célia Grando, Paulo Meireles Barguil e João Pedro da Ponte, consolidando-se como espaço de socialização de conhecimentos relevantes para a área da Educação Matemática.

Outrossim, minha participação em eventos acadêmicos também se intensificou incluindo algumas edições da Semana Universitária da URCA, o 4º Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (SIPEMAT), em Ilhéus (BA), primeiro evento internacional que participei tendo dois trabalhos aprovados (Moraes, 2015; Moraes; Barguil, 2015), e, o Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM), em São Paulo, primeiro evento nacional que tive trabalho aprovado (Moraes, Barguil, Moraes, 2016). Esses momentos foram fundamentais para o diálogo com pesquisadores da área e para a ampliação do meu repertório teórico e metodológico.

Continuei com as atividades de ensino, pesquisa e extensão no campus Bárbara de Alencar até o ano de 2020, quando iniciou-se uma pandemia do vírus Covid-19 interrompendo todas as atividades humanas, nos forçando a ficar reclusos em nossas casas para diminuir o processo de contaminação, fazendo-se necessário continuar as atividades docentes de forma remota até o ano de 2022.

Nesse mesmo ano, acompanhando as redes sociais por meio de grupos de divulgação de concursos, de seleções para a pós-graduação (mestrado e doutorado) e de eventos acadêmicos, recebi uma divulgação contendo uma chamada para o período de inscrição de um edital de seleção para o curso de Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e resolvi lê-lo, mas acabei desistindo de tentar a seleção devido ao curto prazo restante para elaboração do projeto de pesquisa. Porém, a seleção foi suspensa em decorrência da pandemia do vírus Covid-19.

Somente depois de alguns meses, em julho do mesmo ano, o edital que havia sido suspenso, foi republicado, com seleção e aulas a serem realizadas de forma remota. Nesse momento resolvi aproveitar aquela oportunidade, me inscrevendo para esse processo seletivo e, de forma simultânea, para o Doutorado em

Educação ofertado pela Universidade Federal do Ceará (UFC), tendo sido aprovado em ambos.

No ano de 2021, ingressei no doutorado em Ensino de Ciências e Matemática (UFRN), onde tive contato com a Teoria da Objetivação (TO), proposta por Luis Radford, e fundamentado nos seus pressupostos teórico-metodológicos realizei a pesquisa que resultou na minha tese (Moraes, 2024). Esse referencial teórico-metodológico provocou mudanças significativas em minha prática docente, ao enfatizar o trabalho coletivo não alienante, desenvolvido por meio de uma ética comunitária fundada nos princípios da responsabilidade, compromisso e cuidado com o outro (Radford, 2021).

Em 2022, passei a atuar como professor temporário da URCA, no campus CRAJUBAR, em Juazeiro do Norte, ensinando, principalmente as disciplinas de História da Matemática e Prática de Ensino 3 - Filosofia da Matemática e da Educação Matemática. Experiência que eu já havia vivenciado em 2016 quando fui professor substituto por alguns meses.

Entre 2022 e 2024, orientei apenas um único projeto de iniciação científica a respeito de concepções sobre letramento matemático e financeiro dos estudantes dos cursos de Pedagogia e de Matemática da URCA, temática que estava alinhada com a minha pesquisa de doutorado.

Desde a conclusão do doutorado que ocorreu no mesmo período da minha efetivação como professor da URCA no campus Crajubar, ambos em agosto de 2024, os projetos de iniciação científica e de extensão universitária que coordeno têm sido fundamentados, do ponto de vista teórico-metodológico, na Teoria da Objetivação (Radford, 2021). Tais projetos estão voltados tanto para a formação inicial quanto continuada de professores e têm promovido discussões no campo da Educação Financeira, contribuindo com a formação docente na Educação Básica em escolas municipais e estaduais de municípios como Santana do Cariri, Crato e Juazeiro do Norte, no estado do Ceará.

Nesse percurso, tenho buscado dar continuidade ao meu processo formativo, ampliando minhas investigações e práticas pedagógicas à luz dos pressupostos da Teoria da Objetivação. Considero essa abordagem particularmente potente por contemplar, de maneira mais abrangente, as dimensões humanas, culturais e sociais implicadas nos processos de ensino e aprendizagem, bem como na formação de professores de matemática. Tal perspectiva se contrapõe a modelos historicamente consolidados, marcados por práticas individualistas centradas na reprodução e na memorização.

Compreendo que ter conhecimento profundo sobre o conteúdo específico, neste caso, a matemática, é condição necessária para o exercício da docência. No entanto, ensinar não se reduz à exposição técnica de um saber, e, por isso, é fundamental que o professor proponha situações de aprendizagem que favoreçam a participação dos alunos, estimulando o engajamento, o diálogo e o trabalho coletivo, de modo que possam elaborar sentido por meio da vivência de práticas sociais envolvendo tanto os conteúdos matemáticos quanto os saberes próprios da docência.

Nessa direção, encontro ressonância no pensamento de Paulo Freire (2020, p. 100-101) ao afirmar que

> Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por

> este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste.

Essa compreensão reforça a ideia de que o fazer docente exige não apenas conhecimento, mas também posicionamento crítico e compromisso com a transformação social, por meio de uma prática ética, política e estética, comprometida com valores como a liberdade, a justiça social, a democracia e a dignidade humana.

Dessa forma, entendo que a formação do professor de Matemática se constitui como um processo contínuo de constituição dos saberes docentes (Tardif, 2014; Barguil, 2016; e outros) forjado nas múltiplas experiências vividas ao longo da formação inicial e continuada, nos estágios supervisionados e nas práticas de ensino. Esses saberes não se limitam ao espaço acadêmico, mas começam a se constituir desde as vivências cotidianas, nas relações familiares, sociais e escolares, sendo permanentemente ressignificados à luz da reflexão crítica e da pesquisa.

Assim, ensinar e refletir sobre o ensinar configuram-se como dimensões indissociáveis de um mesmo processo, integrando-se em um movimento contínuo de produção de sentidos da prática docente, contribuindo para a constituição de uma identidade profissional crítica, ética e reflexiva.

Considerações finais

Revisitar minha trajetória docente por meio desta narrativa autobiográfica me permitiu compreender que minha formação como educador matemático não se constituiu de maneira linear ou imediata, mas como um processo histórico, dinâmico e profundamente marcado pelas experiências vividas em diferentes contextos da prática educativa. Cada etapa percorrida, desde os primeiros desafios na Educação Básica até a atuação na formação

de professores na Educação Superior, contribuiu, de modo singular, para a constituição da minha identidade profissional.

As experiências iniciais, permeadas por inseguranças, limitações metodológicas e desafios concretos da sala de aula, foram fundamentais para que eu pudesse reconhecer as lacunas da minha formação e, ao mesmo tempo, impulsionar a busca por novos conhecimentos e práticas pedagógicas mais significativas. Ao enfrentar situações adversas, como o confronto com alunos, as dificuldades de deslocamento e a necessidade constante de estudo, fui desenvolvendo não apenas competências didáticas, mas também resiliência, autonomia e compromisso com a profissão docente.

Nesse percurso, a ampliação do repertório teórico, especialmente a partir do contato com referenciais da Educação Matemática e dos desdobramentos da Teoria histórico-cultural, possibilitou uma mudança qualitativa em minha prática. Deixei de assumir uma postura centrada na reprodução de métodos tradicionais para adotar estratégias que valorizam a participação ativa dos alunos, o trabalho coletivo e a contextualização dos conteúdos, orientando o ensino não mais para o aluno empírico, mas para o aluno concreto, entendido em sua historicidade e potencial de desenvolvimento.

As experiências vivenciadas na formação de professores, por sua vez, consolidaram a compreensão de que ensinar é, também, um processo contínuo de aprender. A atuação em disciplinas de prática de ensino, estágios supervisionados, projetos de extensão e iniciação científica, bem como a participação em eventos acadêmicos, foram espaços privilegiados de reflexão, pesquisa e ressignificação da prática docente. Nesses contextos, pude não apenas compartilhar saberes, mas também aprender com os futuros professores, reafirmando o caráter dialógico e coletivo da formação.

Destaco, ainda, a relevância da escrita desta narrativa como um exercício formativo em si. Ao assumir simultaneamente o papel de autor, narrador e personagem da minha própria história, fui levado a refletir criticamente sobre minhas escolhas, práticas e concepções, ressignificando experiências e atribuindo novos

sentidos à minha trajetória. Esse movimento de rememoração e análise permitiu tornar mais conscientes aspectos que, muitas vezes, permanecem implícitos no cotidiano da docência.

Por fim, compreendo que os desafios que se colocam no presente, especialmente no contexto da formação de professores e das demandas contemporâneas da Educação Matemática, reafirmam a necessidade de manter uma postura investigativa, crítica e comprometida com uma prática pedagógica ética, humana e socialmente referenciada.

Assim, esta narrativa não representa um ponto de chegada, mas um marco provisório de um percurso em contínua constituição, no qual ensinar, aprender e refletir se entrelaçam como dimensões indissociáveis da docência.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação.** 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BARGUIL, Paulo Meireles. Educação Matemática e Educação Infantil: esclarecendo alguns equívocos seculares. *In*: ANDRADE, Francisco Ari de; TAHIM, Ana Paula Vasconcelos de Oliveira; CHAVES, Flávio Muniz (org.). **Educação, saberes e práticas**. Curitiba: CRV. p. 271-289, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: matemática (3. e 4. ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CURY, Helena Noronha. Concepções e crenças dos professores de matemática: pesquisas realizadas e significado dos termos

utilizados. **Bolema**, Rio Claro, v. 12, n. 13, 1999. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/10640. Acesso em: 16 abr. 2026.

CURY, Helena Noronha. **Análise de erros:** o que podemos aprender com as repostas dos alunos. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. 4. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação matemática:** Da teoria à prática. 23ª ed. 2ª reimp. Campinas, SP: Papirus, 2014. – (Coleção Perspectivas em Educação Matemática)

FIORENTINI, Dario. A formação matemática e didático-pedagógica nas disciplinas da licenciatura em matemática. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 18, p. 107-115, 2005. Disponível em: https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/266. Acesso em: 30 abr. 2026.

FRANÇA, Michelle Cristina B. GONÇALVES, Tadeu Oliver; LAMEIRÃO, Soraia Valeria O. C.; MATOS, Maria Dulce G. de. O uso de "elementos holográficos" para o ensino de geometria. In: Educação matemática: tópicos atuais em pesquisa / Organizadores: Maria do Carmo de Sousa, Augusto Schwager, Michelle Cristina Boaventura França, et al. Guarujá-SP: Científica Digital, 2023. Disponível em: https://www.editoracientifica.com.br/books/educacao-matematica-topicos-atuais-em-pesquisa. Acesso em: 16 abr. 2026.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. prefácio de Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres. Notas de Vicente Chel. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 66. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GÓMEZ-CHACÓN, Inés Maria. **Matemática emocional**: os afetos na aprendizagem matemática. Tradução Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do espírito.** Tradução de Paulo Meneses. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LORENZATO, Sérgio. **Para aprender matemática**. Campinas: Autores Associados, 2006.

MORAES, Francisco Ronald Feitosa. Viajando no mundo da matemática através dos jogos pedagógicos: reflexões dos resultados preliminares. *In*: Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, 4º. **Anais**..., Ilhéus, Bahia, Brasil. p. 2097-2102. 2015.

MORAES, Francisco Ronald Feitosa. **História de vida e formação docente:** o estágio supervisionado no Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Regional do Cariri – URCA. 2016. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

MORAES, Francisco Ronald Feitosa; GONÇALVES, Lilia Santos. Proposições e práticas de uso da História da Matemática para ensinar Matemática. *In*: Manrique, Ana Lucia; Groenwald, Claudia Lisete O.. Congresso Iberoamericano de Educação Matemática - CIBEM. 9º. **Anais...** São Paulo: Editora Akademy, 2023. Disponível em: https://www.akademyeditora.com.br/assets/ebooks/akademy-ebook-anaisixcibempucsp2022.pdf. Acesso em: 16 abr. 2026.

MORAES, Francisco Ronald Feitosa. **Letramento em educação financeira:** o trabalho coletivo de futuros professores de matemática. 2024. 224f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024.

MORAES, Francisco Ronald Feitosa. BARGUIL, Paulo Meireles. Ensino de geometria no estágio supervisionado curricular no ensino fundamental. *In:* Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, 4º. **Anais**..., Ilhéus, Bahia, Brasil. p. 280-290. 2015.

MORAES, Francisco Ronald Feitosa; BARGUIL, Paulo Meireles; MORAES, Francisco Rômulo Feitosa. Crenças, atitudes e emoções de futuros professores de matemática. *In:* Encontro Nacional de Educação Matemática - ENEM, XII, 2016. **Anais...** Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo/SP. 2016. Disponível em: https://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/relatos-3.html. Acesso em: 16 abr. 2026.

PAIS, Luiz Carlos. **Didática da Matemática**: uma análise da influência francesa. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 93–113, 2021. DOI: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.8018.

ROSA NETO, Ernesto. **As mil e uma equações**. São Paulo: Ática, 1993. (Coleção A descoberta da matemática).

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14. n. 40, p. 143-155, 2009. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?lang=pt. Acesso em: 16 abr. 2026.

SAVIANI, Dermeval. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: DILEMAS E PERSPECTIVAS. **Poíesis Pedagógica**, Catalão, v. 9, n. 1, p. 07–19, 2011. DOI: https://doi.org/10.5216/rpp.v9i1.15667.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução Francisco Pereira de Lima. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Um encontro com a matemática: de aluna a docente

Maria Vanessa dos Anjos Lourenço

1 Introdução

Narrar a própria história é um ato de coragem e memória. Exige olhar para trás com honestidade, reconhecer os tropeços, valorizar as pequenas vitórias e, acima de tudo, compreender que a jornada é feita tanto dos caminhos escolhidos quanto dos que nos foram impostos. Cada fase da vida deixa uma marca, às vezes discreta, às vezes profunda, que contribui para a construção de quem somos no presente.

No decorrer do tempo, percebi que minha trajetória não foi guiada por felicidades, mas por um desejo persistente de seguir em frente, mesmo quando o cenário parecia incerto. A vida me ensinou que nem sempre as oportunidades surgem prontas: muitas vezes é preciso construí-las, abrindo espaços com esforço, fé e dedicação. As experiências vividas, os ambientes por onde passei, as pessoas que encontrei e os desafios que enfrentei formaram um tecido complexo e único que ainda está sendo traçado.

Ao escrever esta narrativa, quero refletir sobre como a educação impactou minha vida e como, apesar das dificuldades, ela se manteve como um farol aceso em meio a tantas mudanças. É uma história feita de contrastes, entre escolas privadas e públicas, entre estrutura e improviso, entre insegurança e descoberta, mas também uma história de sentido, de propósito. Porque, no fim, foi através da educação que encontrei minha própria voz, minha profissão e a certeza de que ensinar e aprender são atos que transformam não só quem os vive, mas o mundo ao redor.

Convido você a conhecer minha trajetória pessoal e acadêmica, marcada por desafios, mudanças e descobertas que moldaram minha vocação como professora de Matemática. Neste trecho da narrativa, compartilho memórias da minha infância no interior do Ceará, as dificuldades enfrentadas na convivência familiar e no contexto social, além das experiências escolares que influenciaram diretamente minha escolha profissional.

Relembro minha passagem por escolas privadas e públicas, os impactos emocionais da transição entre esses mundos tão distintos, e momentos marcantes — como o acolhimento após um episódio de vergonha na escola pública — que despertaram em mim a sensibilidade para o papel do educador.

Também relato como a paixão pela Matemática foi se firmando ao longo dos anos, especialmente após o contato inspirador com um professor do Ensino Médio, que me incentivou a ingressar no curso de Licenciatura em Matemática na Universidade Regional do Cariri (Urca). Falo ainda sobre os desafios enfrentados na universidade, desde o ensino remoto durante a pandemia até as grandes oportunidades que transformaram minha formação: a bolsa do PIBID e a monitoria da disciplina Prática de Ensino IV.

A partir dessa parte do texto, o leitor encontrará uma narrativa sincera, emotiva e cheia de aprendizados, que revela como a educação não apenas mudou minha vida, mas se tornou o caminho pelo qual quero transformar outras vidas também.

2 Da infância à profissão: a jornada de uma professora apaixonada por ensinar

Falar sobre minha trajetória acadêmica desde a infância até a fase adulta é, acima de tudo, revisitar minhas raízes e reconhecer o quanto cada fase foi marcada por desafios, superações e descobertas. A educação sempre se fez presente como uma espécie de fio condutor, mesmo quando o cenário ao redor parecia instável ou pouco promissor.

2.1 Identificação pessoal

Meu nome é Maria Vanessa dos Anjos Lourenço, nasci no dia 25 de abril de 2002, na cidade de Crato, interior do Ceará. Venho de uma família simples, marcada por algumas dificuldades e desafios. Cresci em um ambiente que nem sempre foi harmonioso, mas que moldou grande parte da pessoa resiliente que sou hoje.

Atualmente, moro com minha mãe e meu tio. Minha mãe, Maria Soraia, 42 anos, possui o ensino médio completo e trabalha como diarista, sempre com muito esforço para manter nosso lar com dignidade. Já meu tio, Jefferson Pinheiro, de 24 anos, enfrenta uma dura batalha contra o vício, algo que, infelizmente, tem sido um fardo silencioso dentro da nossa casa.

Apesar dos obstáculos, busquei sempre me manter firme. Já "fiz de um tudo" nessa vida: vendi doces, como sorvetes caseiros e trufas, na infância, já fui babá e, ainda, ajudava minha mãe em faxinas aos finais de semana. Atualmente, sou professora de Matemática.

Além disso, sou "mãe de pet", tenho duas gatinhas especiais, Michelle e Nina, minhas companheiras de quatro patas. Michelle, a mais velha, é a minha parceira inseparável. Nina, a caçula, é uma gatinha que trouxe uma nova alegria para o nosso lar. Elas fazem parte da minha família, com amor, lealdade e aquela presença silenciosa que só os animais sabem oferecer.

Minha história é marcada por desafios, mas também por muita coragem e força de vontade. Cada passo foi dado com esforço, e cada conquista, por menor que seja, tem um significado profundo. Sou feita das minhas lutas, dos meus afetos e, principalmente, da minha esperança de construir um futuro melhor.

2.2 A matemática na minha vida

Minha história com a escola começou muito cedo, como a de muitas crianças, mas com memórias que, mesmo fragmentadas,

ainda hoje me arrancam sorrisos e suspiros. Como afirma Bauer (2014, p. 33),

> as lembranças da infância são como raízes silenciosas: invisíveis à vista, mas profundamente entrelaçadas em quem somos. É nesse solo de experiências primeiras — entre afetos, descobertas e medos — que germina a essência da nossa identidade.

Estudei em colégios particulares desde o infantil até o 4º ano do ensino fundamental I. Do período do infantil, pouca coisa gravada na memória, mas uma lembrança me marcou profundamente: a vez em que tivemos que adotar um pintinho colorido como dever de casa. O meu era rosa. Rosa mesmo! Cuidei dele com o carinho de uma mãe de primeira viagem, uma criança que acreditava que aquele ser minúsculo era seu filho de verdade. Mas, como todo bom drama infantil, o desfecho foi doloroso: o gato da vizinha invadiu o quintal e comeu meu filho. Chorei como se tivesse perdido parte de mim.

No 1º ano, comecei a me destacar. Era a única da turma que sabia ler e me sentia "a mais, mais!", como eu mesma dizia com orgulho. Sempre fui muito esforçada, curiosa e determinada. Albert Einstein (s.d.) dizia que "a mente que se abre a uma nova ideia jamais voltará ao seu tamanho original", e hoje percebi que sempre busquei aprender e explorar coisas novas.

Permaneci na mesma escola até o 2º ano. Porém, no 3º, quis conhecer uma nova escola. Minha mãe, compreensiva como sempre, "topou". Fui então para o colégio Girassol, a mensalidade mais acessível ajudou na decisão. Essa escola parecia mais com uma casa do que com uma instituição de ensino. Era aconchegante, quase familiar, até o dia em que me tranquei no banheiro — uma experiência traumática para uma criança — e aquele acabou sendo meu único ano por lá.

No 4º ano, voltei para o Colégio Natanael Cortez, uma escola religiosa que, infelizmente, hoje não existe mais. Mas era ótimo. Lá, me sentia segura, conhecida, fazendo parte de algo maior. Foi então que a vida me apresentou um novo desafio. Um dia, minha mãe me deu uma notícia que, para mim, soou como uma sentença: eu iria estudar em uma escola pública. Ela não conseguiria mais pagar a mensalidade do colégio particular. Era o fim de uma era e o começo de outra, que eu jamais imaginaria ser tão transformadora.

Do 5º ao 9º ano, estudei na mesma escola pública. Foi um choque. O primeiro dia foi um verdadeiro pesadelo. Tudo era diferente. O intervalo, que antes era separado por turmas, agora era para todos. Crianças corriam por todos os lados, e eu, assustada, quando cheguei em casa, disse para minha mãe que elas "pareciam descontroladas". Ela sorriu e me garantiu que o segundo dia seria melhor, e, de fato, foi… até a aula de matemática.

Naquela aula, pedi para ir ao banheiro e a professora não permitiu, então não consegui segurar e urinei na roupa, diante de toda a turma. Fiquei devastada, queria desaparecer, sumir dali e nunca mais voltar. Mas, para minha surpresa, no dia seguinte, fui muito bem acolhida, tanto pelos meus colegas quanto pelos professores, que me trataram com carinho, empatia, reacendendo em mim a vontade de continuar estudando naquela escola. Nesse sentido, aprendi com Freire (1992, p. 44) que

> transformar a experiência de opressão em experiência de luta é uma tarefa histórica. É o recomeço, a recuperação de si, a reivindicação da dignidade, […] é esse movimento que nos permite não nos entregarmos, mesmo diante do cansaço.

Mesmo assim, a transição não foi fácil. A troca de escola, os novos professores, a estrutura diferente, entre outras coisas, tudo isso impactou profundamente o meu desempenho. Eu, que sempre

tirava notas 10, agora raramente alcançava uma nota 7. Passei a me sentir burra, desmotivada. Foi um período difícil.

Completei o 9º ano sem me destacar em matemática, apesar de ser a disciplina que sempre me fascinou. Mas isso não me afetou de forma negativa, pois aprendi que

> ninguém nasce feito. É experimentando-nos no mundo que nós vamos nos fazendo, nos testando, nos desafiando […]. A formação é permanente, porque a vida é movimento, e o saber nunca é acabado (Freire, 2011, p. 65).

Porém o Ensino Médio me trouxe uma luz, conheci um dos melhores professores que já tive, o professor de Matemática Claudécio Leite. Suas aulas eram mágicas, o tempo voava quando ele explicava e a matemática — que já despertava meu interesse — se tornou uma paixão. Ele tinha aptidão para ensinar de forma leve, divertida, diferente de tudo o que eu já tinha visto. Foi graças a ele que as minhas notas voltaram a subir. Voltei a ser uma aluna destaque. Mais do que isso, voltei a acreditar em mim.

Claudécio foi também quem me incentivou a prestar vestibular para o curso de Licenciatura em Matemática da URCA. Hoje, com 85% do curso concluído, olho para trás com orgulho da trajetória que percorri. Sempre brinquei de ser professora, mas, antes do Ensino Médio, dizia que seria juíza. Queria fazer Direito, mas hoje sou professora de matemática, e posso dizer, com o coração em paz, que me encontrei.

Ensinar me dá uma alegria indescritível, ver o brilho nos olhos dos alunos quando compreendem um conteúdo é algo que não tem preço. É um sentimento esplêndido. É saber que, de alguma forma, estou plantando sementes no coração e na mente de cada aluno, como um dia fizeram comigo.

Minha jornada foi cheia de altos e baixos. Pintinho colorido, banheiro trancado, mudanças de escola, quedas e recomeços. Mas tudo isso me moldou. Fez de mim quem sou hoje. Uma mulher

forte, determinada, que carrega consigo a certeza de que ensinar é mais do que uma profissão; é aptidão, é amor, é vida.

E, hoje, quando me perguntam se faria tudo de novo, respondo sem hesitar: sim! Com todos os tropeços e vitórias, faria tudo outra vez. Porque foi esse caminho, com todos os seus desafios, que me levou até onde estou. E ainda há muito mais por vir.

3 URCA: da aprovação ao crescimento, um caminho de conquistas e aprendizados

Lembro-me como se fosse ontem do dia em que recebi o tão esperado e-mail. Eu havia passado no vestibular, a sensação foi um misto de desespero e alegria — como se meu coração não soubesse se corria ou dançava. De repente, precisei me organizar às pressas: documentos, comprovantes, papelada, era uma conquista sim, mas também mais uma responsabilidade. Estava prestes a iniciar uma nova fase da minha vida, isso por si só já era emocionante.

> A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei. Então, para que serve a utopia? Para isso: para que eu não deixe de caminhar (Galeano, 1971, p. 240).

Contudo, o universo tinha outros planos. Em 2020, o mundo foi surpreendido com a pandemia da covid-19 e tudo mudou. As aulas passaram a ser on-line, e assim foram por um ano e meio. A adaptação não foi fácil. Era uma nova rotina, uma nova forma de aprender, sem o calor humano das salas de aula, sem os corredores barulhentos, sem os olhares trocados entre colegas, mas resistimos, persistimos e aprendemos, mesmo em meio ao caos e ao medo.

Quando a pandemia finalmente deu uma trégua e as aulas presenciais retornaram, foi como se eu tivesse começado do zero novamente. Conheci meus professores, meus colegas de turma, os

espaços da universidade. Cada novo rosto, cada nova troca, cada aula presencial trazia uma energia que me reabastecia. O primeiro semestre de aulas presenciais foi intenso, cheio de entusiasmo, de descobertas e de confirmações de que eu estava no caminho certo.

Em meio a esse processo, veio uma das oportunidades que mais marcaram a minha trajetória, a tão sonhada bolsa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Ela não apenas aliviou o lado financeiro, mas ampliou a minha visão sobre o que significa ser professora. O Programa me proporcionou experiências em sala de aula, nas quais pude observar e vivenciar a dinâmica entre professores e alunos, os desafios do cotidiano escolar e, principalmente, a postura ética e profissional que a docência exige.

O PIBID foi um divisor de águas para a minha formação profissional, pois me ensinou a como abordar situações delicadas, como lidar com diferentes comportamentos, como escutar e como agir em diferentes situações de sala de aula. Mais do que conhecimento técnico, ele me trouxe amadurecimento pessoal e profissional. Hoje, tudo que aprendi nesse período venho colocando em prática, tanto dentro quanto fora da universidade. Posso dizer com certeza que sou uma profissional em construção e que o que estou construindo tem muito valor.

Ainda nesse percurso, participei da seleção para a monitoria da disciplina de Prática de Ensino IV e fui aprovada. Já havia cursado essa disciplina com a professora Bárbara Lima, uma profissional que admiro muito. Mas, a monitoria em si, estou desenvolvendo com o professor Ronald Moraes, que, em tão pouco tempo, já me fez refletir sobre vários fatores relacionados à educação e à educação matemática. Suas conversas com seus alunos também me afetam em grande parte, pois nos fazem refletir e enxergar a educação de formas totalmente divergentes, fundamentais para o nosso desenvolvimento profissional. A disciplina tem como foco ir além da teoria; ela nos leva a experimentar, a aplicar o que aprendemos em situações reais. Foi

um exercício de autonomia e responsabilidade, fundamental para quem quer exercer a docência com eficácia e sensibilidade.

Ser monitora tem sido uma experiência desafiadora e enriquecedora. É assumir o papel de apoio ao professor, mas também é estar disponível para os alunos — ouvindo, explicando, estendendo a mão. Cada dúvida esclarecida, cada dificuldade vencida junto a eles, de certa forma, significa já estar vivendo a docência.

> A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação (Freire, 2011, p. 52).

Tudo isso me faz ver o quanto cresci. Cada fase, cada desafio, cada oportunidade, agarrei com força. Daquele e-mail de aprovação à primeira aula on-line, da volta às aulas presenciais às bolsas conquistadas — tudo que faz parte da minha história, que ainda está sendo escrita, mas que já carrega traços de quem escolheu a educação não apenas como profissão, mas como propósito de vida.

Considerações finais

Ao revisitar minha trajetória, percebo que cada fase vivida — da infância cheia de curiosidades e sonhos às lutas silenciosas enfrentadas com coragem — foi essencial para a construção da pessoa e da profissional que me torno a cada dia. Minha história é marcada por desafios sociais, emocionais e acadêmicos, mas também por superações, por descobertas e, sobretudo, pela vontade de aprender e de transformar realidades por meio da educação.

Do ensino fundamental em escolas particulares até a adaptação à escola pública, experimentei na prática as

desigualdades e as potências do nosso sistema educacional. No ensino médio, encontrei inspiração nos professores e descobri minha vocação ao lado da matemática. Ao ingressar na universidade, vi meus sonhos ganharem forma — mesmo com os obstáculos da pandemia e da nova rotina acadêmica.

A aprovação no vestibular, a vivência do ensino remoto, o retorno presencial e o contato direto com professores e colegas abriram novas portas e me permitiram crescer não só como estudante, mas como ser humano. As experiências proporcionadas pelo PIBID foram fundamentais nesse processo, pois me inseriram, de forma realista e sensível, no contexto escolar, oferecendo bases sólidas para uma prática docente reflexiva, ética e comprometida.

Mais recentemente, a oportunidade de ser monitora da disciplina de Prática de Ensino IV consolidou ainda mais esse percurso. A disciplina, que vai além da teoria e nos convida a aplicar o conhecimento em contextos reais, tem papel essencial na formação de professores preparados para lidar com os múltiplos desafios da profissão. A monitoria, por sua vez, me permite vivenciar o ensino de uma perspectiva diferente — a de quem apoia, guia, acolhe e ensina com empatia e responsabilidade.

Concluo, assim, com a certeza de que cada etapa foi necessária e valiosa. A disciplina de Prática de Ensino IV e a monitoria não apenas ampliaram minha compreensão sobre a docência, mas reafirmaram minha escolha profissional e fortaleceram em mim o desejo de ser uma educadora que ensina com o coração, com o olhar atento e com compromisso pela transformação social.

Referências

BAUER, Caroline. **Raízes da memória:** infância, linguagem e afetos. São Paulo: Cortez, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

A matemática como ato de humanização – entre a teoria e a vida

Maísa Cidrão Justino

1 Introdução

A formação do professor de Matemática é um processo contínuo, dinâmico e profundamente humano, construído a partir da articulação entre teoria e prática. Trata-se de uma trajetória marcada por experiências, reflexões e descobertas que vão moldando a identidade docente ao longo da vida acadêmica. No contexto da Licenciatura em Matemática, a formação inicial se constitui como um espaço privilegiado de aprendizado e de transformação, onde o futuro educador desenvolve saberes, posturas e valores necessários à prática educativa.

Nesse relato reflexivo apresento minha trajetória de formação docente, destacando as experiências vividas desde a infância até os anos de graduação na Universidade Regional do Cariri (URCA). Busco, a partir dessas vivências, compreender como a Matemática se fez presente na minha vida de forma significativa e como as práticas pedagógicas e teóricas vivenciadas no curso contribuíram para a construção da minha identidade como professora em formação.

Este trabalho está ancorado na compreensão de que a formação docente não se limita à aquisição de conhecimentos técnicos, mas envolve também um processo de autoconhecimento e de construção de sentidos. Ao revisitar minha trajetória, procuro identificar os elementos que me conduziram à docência e refletir sobre o papel que a Matemática e a educação tiveram nesse percurso. Assim, este relato tem como finalidade não apenas registrar uma experiência pessoal, mas também contribuir para o

entendimento de como se constrói o ser professor em diálogo com a vida, a escola e a universidade.

O objetivo é, portanto, analisar e refletir sobre as experiências que marcaram minha formação docente em Matemática, compreendendo de que forma elas se relacionam com as teorias educacionais que fundamentam o ensino e a aprendizagem. Busco, ainda, destacar o papel das disciplinas de prática e da educação matemática na consolidação da identidade profissional, considerando a importância da reflexão crítica, da pesquisa e do compromisso ético com o ato de ensinar.

No primeiro tópico, apresento um relato pessoal sobre a Matemática na minha vida, desde a infância até a entrada na universidade. As reflexões se apoiam em Augusto Cury, especialmente na obra Pais Brilhantes, Professores Fascinantes (2003), que inspira a valorização do exemplo e do afeto no processo educativo, e em Paulo Freire (1996, 1987), cujas ideias sobre a Pedagogia da Autonomia e a Pedagogia do Oprimido me fizeram compreender o ensino como um ato de liberdade e diálogo. Esse capítulo também contextualiza minha relação com a escola, a influência da família e o despertar para a docência como compromisso pessoal e profissional.

No segundo tópico, apresento uma análise sobre minha trajetória formativa na URCA, com base nas teorias de Lev Vygotsky, Paulo Freire e Luis Radford. A partir de Vygotsky (1998), destaco o papel da mediação e das interações sociais na aprendizagem. De Freire (1996), retomo a visão crítica e emancipadora da educação. E, em Radford (2021), encontro a Teoria da Objetivação, que me permite compreender o aprender Matemática como uma experiência cultural e sensível. Além desses, abordo também as ideias de Celso Antunes, que reforçam a importância do afeto e da motivação no processo de ensino. Enfatizo ainda o equilíbrio entre a "Matemática Pura" e a Educação Matemática, ressaltando que esta última é o coração do curso de licenciatura.

Por fim, no terceiro tópico, descrevo as experiências vivenciadas nas disciplinas de prática, com destaque para o trabalho realizado numa comunidade rural da cidade em que moro, onde foram explorados os conceitos de perímetro, área e volume, e para as reflexões sobre a transposição didática, inspiradas em Yves Chevallard e em autores que compreendem o ensino como mediação e diálogo. Esse capítulo evidencia como as práticas pedagógicas se tornaram fundamentais para consolidar minha identidade docente, permitindo a articulação entre teoria e realidade escolar.

Assim, a partir de todas essas reflexões, concluo que a formação docente é um processo contínuo de transformação e de construção de sentidos. A partir das experiências relatadas e das teorias estudadas, compreendo que ensinar Matemática é muito mais do que transmitir conteúdos — é criar possibilidades, provocar o pensamento e humanizar o conhecimento. Ser professora é um exercício constante de esperança, sensibilidade e compromisso, e é nesse caminho que sigo, acreditando que a educação é, acima de tudo, um ato de amor e de libertação.

2 A matemática como ato de humanização – entre a teoria e a vida

A partir deste ponto, o leitor encontrará uma narrativa autobiográfica que entrelaça minhas experiências pessoais com a Matemática ao longo da infância, da adolescência e da vivência acadêmica na URCA. O texto fundamenta-se, sobretudo, nas contribuições teóricas de Lev Vygotsky, Paulo Freire e Luis Radford, autores que, cada um a seu modo, defendem a aprendizagem como um processo social, cultural e afetivo. Vygotsky (1998) destaca que o desenvolvimento cognitivo ocorre nas interações sociais e no diálogo com o outro; Freire (1996) enfatiza a educação como prática de liberdade e de autonomia; e Radford (2021) propõe, pela Teoria da Objetivação, que aprender é participar de práticas coletivas e culturais de produção de conhecimento.

Assim, este capítulo busca compreender como minhas vivências matemáticas se constituíram como processos de objetivação, diálogo e construção de sentidos, permeados por afetos, descobertas e desafios.

2.1 Identificação pessoal

Eu sou Maísa Cidrão Justino, nasci na cidade de Crato, Ceará, no dia 15 de abril de 2003, cresci, amadureci e, até então, perduro em Santana do Cariri, Ceará. Sou filha de professores e, junto a minha irmã mais nova Laísa de 18 anos, fui criada dentro da Escola. Minha mãe, Monalisa Cidrão, e meu pai, José Hilosmande, com respectivamente 45 e 65 anos, graduados em Licenciatura em Letras pela URCA e pós-graduados em gestão escolar, sempre me serviram de exemplo, e, assim como eles, minhas tias paternas e materna também professoras. Pela carga horária de trabalho de meus pais, passei grande parte da minha infância na casa dos meus avós maternos, os quais, confiadamente, foram e são meus maiores incentivadores em meus estudos.

Atualmente, já "fora de casa", em união estável com Maria Andressa de 29 anos, ainda convivo diariamente com os familiares que continuam me incentivando e me apoiando em minhas decisões profissionais. Já fiz estágio dando aulas de reforço de matemática na escola que minha mãe trabalhava, antes mesmo de entrar na licenciatura, enquanto cursava Engenharia Civil na Universidade Federal do Cariri (UFCA). Também ministrei um curso de inglês básico para estudantes da rede pública municipal de Santana do Cariri financiado pelo sindicato APEOC do município. Todas as experiências com a Educação, desde a minha infância, me fazem enxergar o caminho da docência, embora dificultoso, como irrevogável e inquestionável.

2.2 A matemática na minha vida

Desde pequena, a escola sempre foi uma extensão da minha casa. Ser filha de professores fez com que o ambiente escolar estivesse presente em todos os momentos da minha vida — nas conversas em família, nas brincadeiras com minha irmã e nas noites em que acompanhava meus pais em seus afazeres pedagógicos. Meus pais sempre foram meus maiores exemplos de dedicação e amor pela educação.

Na época da minha infância, a escola ainda era um espaço de fortes laços comunitários: professores, pais e alunos se conheciam, e o aprendizado ultrapassava os muros da sala de aula. A casa dos meus avós maternos, onde eu passava boa parte dos dias, tornava-se também um pequeno espaço de aprendizagem. Lá, as brincadeiras simples, como jogar cartas, brincar de loja ou de "escolinha" com minha irmã, eram verdadeiros laboratórios de raciocínio e imaginação, e eu aprendia matemática brincando. Cada gesto carregava o sentido do aprender de forma viva e prazerosa.

Na escola, sempre senti curiosidade pela Matemática. Gostava de descobrir que havia uma lógica por trás dos números e de ver que, mesmo nos erros, existiam caminhos para aprender. Recordo-me dos professores que, com músicas e jogos, tornavam as aulas mais leves. Hoje, olhando para trás, percebo o quanto esses momentos me ensinaram que aprender pode — e deve — ser uma experiência afetiva.

Já na adolescência, conseguia enxergar a Matemática com mais clareza em todas as partes. Ao folhear um caderno de receitas antigo da minha avó cozinheira, nos jogos de computador e até nas conversas com meus colegas sobre notas e médias. A Matemática estava em casa, na rua, na escola — e, sem perceber, eu desenvolvia um olhar mais intuitivo e humano sobre ela. E esse despertar me oportunizou receber reconhecimento pelo meu desempenho na disciplina e ser monitora de professores que, até hoje, tenho muito carinho e respeito.

Mais tarde, ao ingressar na Universidade Federal do Cariri (UFCA), inicialmente no curso de Engenharia Civil, a Matemática ganhou um caráter mais técnico e desafiador. Contudo, foram nas experiências como professora de reforço na escola onde minha mãe trabalhava que reencontrei o encanto pelo ensinar. Ali, percebi que o verdadeiro aprendizado nasce da relação entre pessoas — e não apenas do conteúdo em si.

Ao chegar à URCA, no curso de Licenciatura em Matemática, vivi um novo despertar intelectual. Logo no primeiro semestre, com a interação com alguns professores, comecei de fato a ler e compreender a profundidade das ideias de Paulo Freire. Suas "pedagogias" me fizeram perceber que ensinar Matemática não é apenas transmitir técnicas, mas dialogar com o mundo dos estudantes, reconhecer seus saberes e ajudá-los a construir conhecimento com sentido. A URCA, nesse contexto, tornou-se mais do que um espaço de formação acadêmica: tornou-se um espaço de libertação intelectual, em que o aprender é também um ato político e afetivo.

Hoje, olhando para minha trajetória, vejo que a Matemática sempre esteve presente de forma viva e simbólica na minha vida — nas brincadeiras, nas aulas, nas conversas e nas leituras. Ela me acompanhou na infância curiosa, na adolescência sonhadora e na fase adulta reflexiva. A Matemática me ensinou a pensar, a questionar e a encontrar sentido nas relações entre pessoas, números e histórias. E, inspirada pelos ensinamentos de meus pais, por Cury e por Freire, sigo acreditando que educar é um ato de esperança e que ensinar Matemática é, acima de tudo, ensinar a ver o mundo com sensibilidade, lógica e amor.

3 URCA

Neste tópico, apresento uma reflexão sobre minha trajetória formativa no curso de Licenciatura em Matemática pela URCA, destacando como as teorias de Luis Radford, Paulo Freire e Lev Vygotsky contribuíram para a construção do meu olhar docente.

Busco compreender o processo de aprender e ensinar Matemática como um fenômeno humano, social e cultural, vivenciado ao longo das disciplinas, dos estágios e das experiências pedagógicas. Assim, os próximos tópicos revelam uma narrativa pessoal dos autores e das teorias que fundamentaram minhas aprendizagens, sentimentos e transformações pessoais, ressignificando meu papel enquanto futura professora.

3.1 A Educação Matemática

Logo no primeiro semestre da graduação, tive meu primeiro contato com as ideias de Lev Vygotsky, autor que rapidamente se tornou referência nos meus trabalhos acadêmicos. Seus estudos sobre o papel das interações sociais e da cultura no desenvolvimento humano despertaram em mim um novo olhar sobre a aprendizagem. A partir de suas leituras, compreendi que "o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que só operam quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e em cooperação com seus companheiros" (Vygotsky, 1998, p. 77).

Essa visão me fez perceber que o ensino da Matemática não acontece de forma isolada, mas como um processo coletivo e dialógico, em que o conhecimento é construído por meio da mediação entre sujeitos e cultura. Nas primeiras disciplinas pedagógicas, ao elaborar trabalhos e projetos, já aplicava o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), refletindo sobre o papel do professor como mediador e facilitador das aprendizagens significativas.

Nos semestres seguintes, aprofundei-me nas leituras de Paulo Freire, especialmente na obra Pedagogia do Oprimido. Essa leitura foi transformadora, pois me fez entender a docência como um ato político e libertador. Freire (1987, p. 39) afirma que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo".

Essa perspectiva me fez compreender que ensinar Matemática não se resume à explicação de fórmulas e algoritmos, mas envolve o compromisso ético de promover a reflexão crítica sobre a realidade. Em sala de aula, isso significa possibilitar que os estudantes compreendam a Matemática como uma ferramenta de leitura e transformação do mundo, e não apenas como um conjunto de regras descontextualizadas.

Posteriormente, a leitura de Pedagogia da Autonomia (Freire, 1996) complementou minha formação, oferecendo uma visão ética e humana sobre o ato de ensinar, pois "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção" (Freire, 1996, p. 52). Essa obra reforçou em mim a importância da escuta, do diálogo e do respeito à autonomia do estudante.

Com base nessas ideias, percebi que o professor de Matemática precisa promover experiências de aprendizagem que valorizem o pensamento crítico e a curiosidade, transformando a sala de aula em um espaço de partilha e construção coletiva.

Ao mesmo tempo, com o avanço da formação, conheci a Teoria da Objetivação de Luis Radford, que se tornou o ponto central dos meus estudos e da minha identidade como futura professora. Radford (2021) entende que o aprender não é apropriar-se de um conhecimento, mas participar de uma atividade social na qual o saber é objetivado coletivamente.

Essa concepção ampliou minha visão sobre o ensino da Matemática, fazendo-me compreender que o aprendizado não se reduz à interiorização de conceitos, mas é um processo cultural, histórico e sensível, no qual o estudante se constitui como sujeito por meio da interação com os outros e com o mundo. A Teoria da Objetivação me fez perceber que o conhecimento matemático é produzido em práticas sociais e materializado em gestos, símbolos, linguagem e afetos — uma perspectiva que uniu razão e sensibilidade em minha compreensão sobre o aprender.

Por interesse em aprofundar meu repertório teórico, busquei também outros autores que dialogassem com essas ideias, e assim

cheguei à leitura de Celso Antunes, em Aprendendo o que Jamais se Ensina. O autor afirma que "ensinar é, antes de tudo, provocar o desejo de aprender" (Antunes, 2008, p. 11), o que me fez refletir sobre o papel afetivo e motivacional do professor. Entendi que despertar o interesse dos alunos pela Matemática exige criatividade, sensibilidade e vínculo — qualidades que ultrapassam o domínio técnico do conteúdo e se relacionam à dimensão humana do ato educativo.

Ao reunir essas leituras e experiências, percebo que minha formação docente foi construída sobre bases teóricas que se complementam. Cada autor contribuiu para que eu percebesse que o ensino da Matemática é, antes de tudo, uma prática de humanização — uma forma de construir sentidos, afetos e autonomia. Assim, aprendi que ser professora é um exercício constante de refletir, sentir e transformar, com a convicção de que a Matemática, quando ensinada com sensibilidade, pode ser uma linguagem de libertação.

3.2 Entre a "Matemática Pura" e a Educação Matemática

Ao longo da minha trajetória na Licenciatura em Matemática pela URCA, vivi experiências que me permitiram compreender as múltiplas dimensões do curso e, consequentemente, do ser professor. As disciplinas voltadas à chamada "Matemática Pura" — como Cálculo, Álgebra Linear, Geometria Analítica e Análise Real — foram fundamentais para desenvolver o raciocínio lógico, o rigor teórico e a compreensão profunda dos fundamentos da ciência matemática. Essas áreas exigiram de mim esforço, disciplina e perseverança, e me fizeram perceber que o domínio conceitual é indispensável para a atuação docente com segurança e clareza.

Entretanto, com o passar dos semestres, percebi que a Educação Matemática é o verdadeiro coração do curso de Licenciatura. Foi por meio dela que aprendi a olhar para a Matemática não apenas como um corpo de conhecimentos abstratos, mas como uma prática humana, cultural e socialmente construída. Enquanto as outras

disciplinas me ensinavam o "como" e o "porquê" dos conceitos, a Educação Matemática me fez compreender o "para quem" e o "para quê" ensinar. Essa diferença se tornou um divisor de águas na minha formação, pois me ajudou a reconhecer o papel da docência como um ato intencional, que busca dar sentido ao conhecimento no contexto da vida dos estudantes.

Nas disciplinas de Educação Matemática, pude refletir sobre metodologias de ensino, práticas inclusivas, ludicidade e a importância da contextualização. Percebi, à luz de autores como Paulo Freire e Luis Radford, que o ensino da Matemática precisa ser dialógico e significativo, aproximando o conteúdo da realidade dos alunos. Como destaca Freire (1996, p. 30), "ensinar exige respeito aos saberes dos educandos", o que me fez compreender que o professor precisa reconhecer o conhecimento prévio do aluno como ponto de partida para o desenvolvimento do pensamento matemático.

Além disso, inspirada pela Teoria da Objetivação (Radford, 2021), entendi que a aprendizagem matemática não se resume à interiorização de fórmulas e algoritmos, mas envolve o corpo, o gesto, a linguagem e o afeto. A Educação Matemática, nesse sentido, amplia o papel do professor, tornando-o não transmissor de conteúdos, mas alguém que cria condições para que os estudantes percebam a Matemática como uma forma de compreender e transformar o mundo.

Essas experiências me mostraram que a formação docente em Matemática precisa equilibrar o rigor da teoria com a sensibilidade da prática. A "Matemática Pura" constrói o alicerce do conhecimento científico, mas é a Educação Matemática que o torna vivo, humano e acessível. A união entre essas dimensões é o que dá sentido à licenciatura: formar professores críticos, criativos e capazes de construir pontes entre a abstração dos números e a concretude da vida.

3.3 As práticas de ensino

As disciplinas de prática de ensino, ao longo do curso de Licenciatura em Matemática, foram, sem dúvida, essenciais para consolidar minha identidade docente. Foi nelas que os conceitos teóricos, discutidos nas disciplinas pedagógicas e específicas, ganharam vida e significado por meio da vivência em sala de aula, da observação e da intervenção direta no processo de ensino e aprendizagem.

Uma das experiências mais marcantes foi o trabalho desenvolvido na comunidade de Brejo Grande, onde realizei atividades voltadas à exploração dos conceitos de perímetro, área e volume. Esse projeto foi muito mais do que uma simples aplicação de conteúdos: representou a oportunidade de aproximar a Matemática do cotidiano dos alunos, utilizando exemplos concretos da realidade local, como as medidas de terrenos, construções e espaços da própria comunidade. Essa vivência reforçou em mim a importância de ensinar a partir da experiência do estudante, valorizando o conhecimento empírico e cultural que ele já possui.

Durante as práticas de ensino, também tivemos a oportunidade de desenvolver atividades com foco na compreensão da transposição didática, conceito fundamental para o professor em formação. Ao refletir sobre como transformar o conhecimento científico em conhecimento escolar, percebi que o papel do educador é o de mediador — alguém que traduz e reconstrói o saber acadêmico de forma acessível, sem perder a essência do conceito. Essa reflexão foi fortalecida pela leitura de Chevallard (1991) e articulada com as perspectivas de Vygotsky, para quem o aprendizado ocorre por meio da mediação social e da linguagem.

Esses momentos de prática de ensino revelaram que ensinar Matemática é um ato de criação e de sensibilidade. Cada plano de aula elaborado, cada oficina conduzida e cada diálogo com os alunos me ensinou algo novo sobre o processo educativo — a aprendizagem como um movimento de troca e construção coletiva.

Além disso, as disciplinas de prática de ensino me ajudaram a compreender o que Luis Radford chama de processo de objetivação: o aprender como experiência compartilhada, em que os sujeitos, por meio da interação, tornam visíveis seus modos de pensar e sentir a Matemática (Radford, 2021). Ao observar e participar dessas experiências, compreendi que a docência vai além do domínio do conteúdo; ela exige empatia, criatividade e reflexão constante.

Assim, todas essas experiências representam o elo entre a teoria e a realidade escolar, fortalecendo em mim a convicção de que ser professora de Matemática é, antes de tudo, um ato de compromisso com a aprendizagem e com a transformação humana. Foram nesses espaços de ação-reflexão que percebi a profundidade da profissão docente e a necessidade de continuar me formando para ensinar com sentido e humanidade.

Considerações finais

Encerrar este trabalho é, de certo modo, retornar às origens, revisitar os caminhos percorridos e reconhecer como cada experiência, teoria e vivência contribuíram para a construção da minha identidade docente. A trajetória apresentada revelou que ser professora de Matemática é um processo de constante transformação, em que o aprender e o ensinar se entrelaçam em um movimento contínuo de humanização, reflexão e descoberta.

Ao revisitar minha infância e adolescência, percebi que a Matemática sempre esteve presente em minha vida de maneira viva, afetiva e significativa. Nas brincadeiras, nas vivências familiares e nas experiências escolares, a aprendizagem surgia como um processo natural, sustentado pelo diálogo, pela curiosidade e pela emoção. Nesse contexto, o exemplo dos meus pais, educadores por vocação, foi essencial, pois aprendi desde cedo que educar vai além da transmissão de conteúdos, envolve sensibilidade, escuta e compromisso com o outro. Essa compreensão moldou profundamente meu olhar sobre a educação.

Durante a formação acadêmica, especialmente na URCA, a leitura de importantes referenciais teóricos consolidou e ressignificou minhas concepções sobre o ensino da Matemática. Passei a compreender que o conhecimento se constrói nas relações sociais e que a aprendizagem acontece de forma mais significativa quando mediada pelo diálogo, pela cooperação e pela interação entre os sujeitos. Essa perspectiva me levou a enxergar a sala de aula como um espaço coletivo de produção de sentidos. Ao mesmo tempo, compreendi a docência como um ato ético e político, comprometido com a formação crítica dos estudantes e com a transformação da realidade em que estão inseridos.

A aproximação com a Teoria da Objetivação ampliou ainda mais essa compreensão, ao me permitir enxergar a Matemática como uma prática social, histórica e sensível, e não apenas como um conjunto de conceitos abstratos. Aprender, nessa perspectiva, significa participar de uma comunidade de significação, em que o conhecimento se manifesta nos gestos, nas palavras, nos afetos e nas ações dos sujeitos. Essa visão reforçou minha compreensão do ensino da Matemática como um processo profundamente humano, construído nas relações e nas experiências compartilhadas.

Nas disciplinas de prática e nos estágios supervisionados, tornou-se evidente a importância da articulação entre teoria e realidade. As experiências vividas na comunidade de Brejo Grande, por exemplo, mostraram-me que a Matemática ganha sentido quando se conecta ao cotidiano dos alunos, tornando-se um instrumento para compreender o mundo e intervir sobre ele. Nesses momentos, compreendi que ensinar não se resume à transmissão de conteúdos, mas à criação de possibilidades para que os estudantes construam seus próprios conhecimentos de forma crítica e autônoma.

Além disso, passei a enxergar o ensino com mais leveza e sensibilidade, entendendo que despertar o desejo de aprender é um dos principais desafios da docência. Essa percepção reforçou a importância do afeto, da motivação e do cuidado como dimensões fundamentais do processo educativo, especialmente no ensino da

Matemática, disciplina que frequentemente desperta medo ou resistência nos estudantes.

Compreendo, hoje, que a chamada Matemática Pura e a Educação Matemática não são dimensões opostas, mas complementares. A primeira oferece o rigor lógico e conceitual necessário à compreensão dos conteúdos, a segunda atribui sentido, emoção e humanidade ao ato de ensinar. Assim, a formação docente precisa articular a precisão do raciocínio matemático à sensibilidade pedagógica, tornando o conhecimento acessível, crítico e transformador.

Em síntese, este trabalho me permitiu compreender que a docência é um ato de esperança e compromisso. É acreditar na capacidade humana de aprender e se transformar. A formação docente em Matemática, mais do que técnica, configura-se como uma jornada de autoconhecimento, sensibilidade e responsabilidade social. Ser professora é reconhecer-se parte de um processo coletivo, no qual cada gesto, palavra e aprendizado possui potencial transformador.

Assim, concluo reafirmando que ensinar Matemática é um ato de amor, de criação e de libertação. É permitir que o conhecimento ultrapasse as páginas dos livros e se torne prática de vida. É compreender que, ao educar o outro, também nos educamos. E é nesse movimento contínuo, entre o ensinar e o aprender, entre a razão e o afeto, que sigo construindo minha trajetória como professora e como ser humano.

Referências

ANTUNES, Celso. **Aprendendo o que jamais se ensina**. 2. ed. Fortaleza: Editora IMEPH, 2008.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposición Didáctica:** del saber sabio al saber enseñado. La Pensée Sauvage, Argentina. 1991.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes.** Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

RADFORD, Luis. **Teoria da Objetivação:** uma perspectiva vygotskiana sobre conhecer e vir a ser no ensino e aprendizagem da matemática. São Paulo: Livraria da Física, 2021.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Caminhos, desafios e descobertas: a Matemática na história da minha vida

Maria Sâmia Quinderé Silva

1 Introdução

A formação do professor de Matemática é um processo construído ao longo do tempo, marcado por descobertas, desafios e aprendizagens que se entrelaçam com a própria história de vida de quem escolhe a docência. Tornar-se professora não é apenas dominar conteúdos, mas compreender o sentido de ensinar, refletir sobre a prática e reconhecer o papel transformador da educação. Nesse contexto, este trabalho tem como propósito relatar, de forma autobiográfica, a minha trajetória pessoal e acadêmica, evidenciando as experiências que contribuíram para a construção da minha identidade docente e do meu olhar sobre a Matemática.

Desde a infância, as brincadeiras, as leituras e as vivências familiares já despertavam em mim o gosto pelo aprender e o desejo de ensinar. Com o tempo, a curiosidade que eu sentia diante dos números e dos desafios matemáticos foi se transformando em paixão e em um projeto de vida. Assim, esta narrativa busca mostrar como cada etapa dessa caminhada (da infância à universidade) foi essencial para fortalecer a minha escolha pela docência e pela Matemática como caminho profissional e pessoal.

A realização deste trabalho se justifica pela importância de reconhecer que a formação docente não se constrói apenas na universidade, mas nas experiências cotidianas que moldam o modo de pensar e agir como professora. Relembrar minha trajetória é também um exercício de autoconhecimento e reflexão sobre o que me fez chegar até aqui.

O principal objetivo deste relato é compreender como as experiências vividas dentro e fora do ambiente acadêmico contribuíram para o desenvolvimento da minha identidade profissional, além de destacar o papel das práticas de ensino, dos estágios, do PIBID e do projeto de extensão na consolidação do meu compromisso com uma Educação Matemática crítica e humana.

O primeiro tópico, intitulado "Entre sonhos, números e descobertas: a matemática na minha história de vida", apresenta uma narrativa pessoal que revela as lembranças da infância e juventude, destacando como as brincadeiras, os livros e o convívio familiar influenciaram o despertar do meu interesse pela Matemática e pela docência. Nele, compartilho experiências que mostram como a curiosidade e a sensibilidade foram fundamentais na construção do meu modo de ver o mundo e de compreender a importância do conhecimento.

O segundo tópico, "A formação docente na URCA: saberes, experiências e aprendizagens na Educação Matemática", traz reflexões sobre a minha trajetória acadêmica no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Regional do Cariri (URCA). Nele, relato vivências nas disciplinas pedagógicas, nos estágios supervisionados, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e no projeto de extensão "Educação Financeira para Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental". As experiências são analisadas à luz de autores como Freire (1996), Libâneo (1994), Radford (2021), Tardif (2002), Kishimoto (2008) e Baroni, Hartmann e Carvalho (2021), mostrando a importância da integração entre teoria e prática, da ludicidade e do trabalho coletivo na formação do professor.

Assim, apresento uma reflexão sobre tudo o que foi vivido e aprendido ao longo dessa caminhada, reconhecendo a importância de cada experiência na construção da minha identidade pessoal e profissional. Esse percurso reafirma minha escolha pela docência e pela Matemática, mostrando que ser professora é um processo contínuo de aprendizado, sensibilidade e transformação, movido

pelo desejo de ensinar e de fazer a diferença na vida dos meus futuros alunos.

2 Entre sonhos, números e descobertas

Neste tópico, o leitor encontrará uma narrativa construída com base nas minhas experiências pessoais, familiares e escolares que contribuíram para a formação do meu olhar sobre a Matemática e sobre o ser professora. O texto busca revelar como, desde a infância, as brincadeiras, os jogos, os livros e as vivências em diferentes espaços contribuíram para despertar o interesse pela Matemática e fortalecer minha relação com o conhecimento. Essa narrativa representa um percurso de descobertas, afetos e aprendizagens que foram fundamentais para a constituição da minha identidade acadêmica e docente.

2.1. Identificação pessoal

Meu nome é Maria Sâmia Quinderé Silva, nasci no dia 26 de maio de 2004, em Juazeiro do Norte – CE, e desde cedo trilhei minha vida escolar em instituições públicas. Da Educação Infantil até o 7º ano do Ensino Fundamental, permaneci estudando em Juazeiro do Norte, Ceará, mas em 2017, com a mudança da minha família para o sítio Olho D'Água dos Cavalos, no município de Milagres – CE, passei a estudar em uma escola pública localizada no distrito de Café da Linha, onde concluí o Ensino Fundamental.

Sou filha única de Sônia Quinderé Pereira Silva (51 anos) e Pedro Pereira da Silva (59 anos), duas pessoas trabalhadoras e dedicadas que, mesmo sem terem tido a oportunidade de concluir os estudos (ambos fizeram apenas até o Ensino Fundamental I), sempre foram os maiores incentivadores da minha caminhada. Tenho muito orgulho dos ensinamentos que recebi deles e sei que tudo o que fazem é pensando em me oferecer melhores condições de realizar meus sonhos. O fato de ser filha única fez com que toda

a dedicação deles fosse voltada para mim, e isso me inspira a lutar com todas as forças para alcançar meus objetivos.

Minha família sempre foi um grande alicerce. No lado materno, tive a felicidade de crescer próxima dos meus avós, Francisca e Vicente (*in memoriam*). Meu avô Vicente foi um dos maiores incentivadores da minha vida escolar e sempre fazia questão de lembrar-me da importância dos estudos. Sua partida, ocorrida durante o sexto semestre da graduação, foi uma das perdas mais dolorosas que já enfrentei. Em contrapartida, minha avó Francisca permanece ao meu lado, sendo uma grande inspiração e exemplo de força. Ela, junto com meus pais, me apoia em todos os momentos, sempre acreditando na minha capacidade de vencer as dificuldades e conquistar meus sonhos.

Após finalizar o Ensino Fundamental, passei a frequentar o curso técnico em Enfermagem na Escola Profissionalizante Irmã Ana Zélia da Fonseca, na cidade de Milagres. Apesar de ter aprendido muito ao longo desse percurso, percebi que não me identificava com a área da saúde. Foi nesse momento que tomei a decisão de mudar minha trajetória e seguir outro caminho: escolhi a Matemática. Hoje curso Licenciatura em Matemática na URCA, onde venho construindo minha identidade acadêmica e docente, chegando ao último período sem ter desistido diante dos obstáculos.

A caminhada, no entanto, não foi fácil. No primeiro semestre da graduação, vivi a perda de uma das pessoas mais importantes da minha vida: minha tia Cláudia, que sempre esteve ao meu lado e que eu considerava como uma segunda mãe. Mais tarde, no sexto semestre, enfrentei outra dor imensa: a partida do meu avô Vicente, que tanto acreditava em mim e fazia questão de incentivar meus estudos. Ambas as perdas me entristeceram profundamente, mas também me fortaleceram, pois sei que, de onde estiverem, eles torcem pela realização dos meus sonhos.

Em meio a tantas dores e desafios, Deus colocou em minha vida uma das pessoas mais especiais que já conheci: o meu namorado, José Fabrício da Silva Oliveira (26 anos). Ele não é

apenas um companheiro, mas alguém que se tornou parte essencial da minha trajetória. Fabrício tem me acompanhado em todos os momentos, desde os mais alegres até os mais difíceis, sempre com palavras de incentivo, carinho e amor. Sua presença é uma fonte constante de força, esperança e coragem, e sei que não teria conseguido chegar até aqui sem o apoio dele. Em muitos dias em que pensei em desistir, foi o seu olhar e a sua fé em mim que me fizeram levantar a cabeça e continuar acreditando no meu sonho.

Além dele, tive também a felicidade de encontrar amigas muito especiais durante a graduação: Edilania e Saiara. Mais do que colegas de curso, elas se tornaram verdadeiras irmãs que a vida acadêmica me presenteou. Juntas, enfrentamos os desafios das disciplinas, compartilhamos horas de estudos, momentos de ansiedade, mas também de muitas conquistas. Cada uma delas, com sua forma única de ser, contribuiu para que eu não me sentisse sozinha nesta jornada. O apoio, a amizade e o companheirismo delas foram fundamentais para que eu conseguisse superar as dificuldades e chegar até aqui.

Atualmente, passo a semana na casa da minha tia Maria Aparecida da Silva (65 anos) em Juazeiro do Norte – CE, o que facilita minha rotina de estudos, já que moro em um sítio em Milagres onde não há transporte para a universidade. Essa mudança me ajuda a estar mais presente na vida acadêmica e a manter o foco nos meus objetivos. No momento, não trabalho, apenas me dedico aos estudos e à bolsa de extensão que conquistei no ano de 2025. Reconheço que tudo isso é fruto da graça e da vontade de Deus na minha vida, e por isso só tenho a agradecer a Ele por todas as oportunidades e por me sustentar em cada etapa dessa caminhada.

2.2 A matemática na minha vida

Quando eu era criança, por volta dos quatro ou cinco anos de idade, gostava muito de brincar com meus amigos e familiares. As brincadeiras mais comuns eram esconde-esconde, amarelinha,

pega-pega, pular corda e trancelim (pular elástico). No entanto, a que eu mais gostava mesmo era brincar de boneca, especialmente de "mamãe e filhinha". Eu tinha roupinhas, mamadeiras e todos os acessórios, e cuidava das bonecas como se fossem bebês de verdade. Eram momentos cheios de imaginação, carinho e alegria.

Outra brincadeira que marcou muito minha infância foi brincar de Barbie, e o que eu mais gostava era dizer que era a Barbie professora. Desde cedo, eu já demonstrava interesse em ensinar e sonhava em ser professora. Tinha uma lousa e um giz, e minhas bonecas eram minhas alunas. Eu preparava pequenas "aulas" e, muitas vezes, ensinava contas de matemática, porque a matemática sempre foi uma das matérias de que eu mais gostava na escola. Sentia prazer em resolver contas, somar, multiplicar e entender os números. A cada acerto, eu me sentia capaz e orgulhosa do que estava aprendendo.

Nas brincadeiras e nos jogos, a matemática também estava presente, mesmo que eu não percebesse. Costumava jogar dominó, jogo da velha, damas e, às vezes, algumas partidas de baralho com minhas primas. Esses jogos exigiam raciocínio, atenção e estratégia, e hoje percebo que já eram formas divertidas de exercitar o pensamento lógico. Nos anos de 2017 e 2018 (8º ano e 9º ano), especialmente nas aulas de Educação Física, os professores traziam esses jogos, mas não havia jogos matemáticos específicos, pois as aulas eram muito tradicionais, baseadas apenas em livros e exercícios no quadro.

Durante minha infância, sempre gostei de ler. Um dos autores que mais marcaram essa fase foi Monteiro Lobato, e lembro-me com carinho do livro Aritmética da Emília, que misturava histórias divertidas com elementos da matemática. Essa leitura me fez perceber que a matemática podia estar presente até mesmo nas histórias e na imaginação. Também li outros livros dele, como Emília no País da Gramática, Memórias da Emília, Reinações de Narizinho, Caçadas de Pedrinho e A Viagem ao Céu. Além desses, outros livros importantes foram *A Palavra Não Dita*, de Walcyr

Carrasco, e Os Crimes da Biblioteca, de Antônio Filho, que me acompanharam no final da infância e no início da adolescência.

As músicas da Xuxa, como Lua de Cristal e Doce Mel, também fizeram parte da minha infância e me trazem lembranças alegres. Durante a adolescência, mesmo quando muitas meninas da minha idade já falavam de namorados e deixavam de brincar, eu ainda gostava de brincar de boneca e de imaginar histórias. Aproveitei bastante a infância e acredito que isso me ajudou a desenvolver a criatividade, a sensibilidade e o gosto pelo aprendizado.

Naquele tempo, não havia celulares, e por isso a infância era vivida com mais leveza. Brincar, imaginar, criar e aprender eram parte do cotidiano. Cada brincadeira e cada descoberta despertavam em mim o interesse pelos números, pelos desafios e pela lógica da matemática. Hoje, percebo que essas vivências simples contribuíram para formar o meu olhar curioso, paciente e dedicado diante da disciplina. A matemática, para mim, sempre representou descoberta, desafio e satisfação — sentimentos que me acompanham até hoje na minha formação acadêmica e pessoal.

3 A formação docente na URCA: saberes, experiências e aprendizagens na Educação Matemática

Neste tópico, apresento reflexões sobre minha trajetória durante o curso de Licenciatura em Matemática na URCA, destacando aprendizagens significativas que contribuíram para a minha formação docente. Abordo as experiências vividas nas disciplinas pedagógicas e práticas de ensino, nas quais compreendi que ensinar vai muito além de transmitir conteúdos: é promover a tomada de consciência sobre os saberes histórica e culturalmente situados, o diálogo e a reflexão crítica.

A partir de autores como Freire (1996), Libâneo (1994), Radford (2014, 2021), Tardif (2002), Kishimoto (2008), Pimenta (1999) e Baroni, Hartmann e Carvalho (2021), reflito sobre o papel da teoria e da prática na formação do professor, a importância do trabalho coletivo e da ludicidade no ensino da Matemática.

Relato ainda as experiências vividas no PIBID, nos estágios supervisionados e no projeto de Extensão "Educação Financeira para Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental", que me proporcionaram vivências concretas da docência e fortaleceram meu compromisso com uma Educação Matemática humana, crítica e transformadora.

3.1 Educação Matemática

Durante o curso de Matemática, as disciplinas pedagógicas foram as que mais despertaram meu interesse e contribuíram significativamente para a minha formação inicial como futura professora. Desde Prática de Ensino I até Prática de Ensino IV, aprendi que ensinar não é apenas transmitir conhecimentos prontos, mas sim criar possibilidades para que o aluno construa o seu próprio saber. Como afirma Freire (1996, p. 22), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". Essa reflexão me fez compreender a importância de sempre buscar novas metodologias e não me prender ao ensino tradicional, que muitas vezes limita a participação e a criatividade dos estudantes.

Durante essas disciplinas, realizamos diversas práticas com jogos matemáticos, que se mostraram estratégias pedagógicas muito interessantes e eficazes no processo de ensino e aprendizagem. Produzimos jogos como o Jogo da Velha da Potência e da Raiz Quadrada, o Jogo das Frações, a Dama das Multiplicações e jogos de raciocínio lógico, que, posteriormente, aplicamos em uma escola.

Essas experiências foram extremamente enriquecedoras, pois me possibilitaram colocar em prática os conhecimentos sobre didática, que é um dos pilares essenciais para a formação docente. Conforme destaca Libâneo (1994, p. 23), "a didática é o núcleo central da formação do professor, pois articula teoria e prática na construção do saber docente".

Na disciplina de Prática de Ensino III, tive um aprendizado marcante com o professor sobre a Teoria da Objetivação, proposta por Luis Radford, a qual valoriza o trabalho coletivo para a objetivação do conhecimento. Em uma das atividades, desenvolvemos uma proposta pedagógica envolvendo o conteúdo de triângulos, dentro de um contexto de parque de diversões, em que os estudantes precisavam resolver situações-problema relacionadas aos brinquedos. Essa atividade foi muito significativa, pois colocou em prática o princípio do labor conjunto, como defende Radford (2014, p. 121), ao afirmar que "aprender é participar de uma atividade socialmente mediada, na qual o conhecimento emerge da colaboração e da interação entre os sujeitos".

Essas experiências me mostraram aquilo de que mais gosto na Matemática, a forma como ela está presente em tudo o que fazemos e como pode ser ensinada de maneira viva e significativa. Embora muitos alunos não gostem da disciplina, acredito que é papel do professor mostrar que Matemática não é apenas fazer contas, mas compreender o mundo que nos cerca.

Por outro lado, percebo que as disciplinas mais teóricas do curso nem sempre contribuem para essa visão, pois muitos professores não valorizam a didática nem consideram o conhecimento prévio dos alunos, focando apenas nas provas. Isso, muitas vezes, é desmotivador. Contudo, aprendi que uma avaliação não define o que um aluno sabe e que existem várias formas de avaliar, como a observação, os trabalhos em grupo, os projetos e as autoavaliações. De acordo com Luckesi (2011, p. 183), "avaliar é um ato amoroso, que busca compreender o aluno no seu processo de aprendizagem, e não apenas classificá-lo por meio de uma nota".

Essas vivências me fizeram compreender que a Educação Matemática vai muito além dos números e das fórmulas, e que ela é um espaço de criação, reflexão e humanização.

3.2 Experiências no curso de Licenciatura em Matemática

Uma das experiências mais marcantes da minha trajetória acadêmica foi a participação no PIBID. Essa vivência foi fundamental para a minha formação docente, pois foi através dela que tive meu primeiro contato direto com a sala de aula durante o curso de Licenciatura em Matemática e pude compreender, na prática, o que significa ser professora. O PIBID foi o momento em que percebi que ensinar é desafiador, mas também extremamente gratificante.

No ambiente escolar, entendi que o professor muitas vezes precisa ir além do papel de ensinar conteúdos; ele precisa ser também amigo, conselheiro e, muitas vezes, apoio emocional para os alunos. Cada estudante possui suas particularidades, suas dificuldades e seus ritmos de aprendizagem diferentes, e cabe ao professor planejar suas aulas de forma a contemplar essas diversidades. Como afirma Tardif (2002, p. 45), "o trabalho docente é um trabalho humano interativo, realizado com pessoas e para pessoas, o que exige do professor não apenas saberes técnicos, mas também sensibilidade e compreensão".

O PIBID funcionava de forma bastante organizada, quando estávamos atuando em sala de aula no Ensino Médio. No início, realizávamos observações das aulas ministradas pela professora regente, depois, passamos a propor e expor questões no quadro, além de ajudar os alunos individualmente com as dúvidas que surgiam.

Minha experiência foi com uma turma do 3º ano do Ensino Médio, na EEMTI Dona Maria Amélia Bezerra, em Juazeiro do Norte – CE. Nessa vivência, percebi que poucos alunos realmente demonstravam interesse em aprender, o que, às vezes, desmotiva o professor. No entanto, também havia estudantes muito esforçados, que mostravam curiosidade e vontade de aprender, o que fazia toda a diferença.

Durante o programa, organizamos também aulões preparatórios para o ENEM e reforços para os alunos que participaram da segunda fase da OBMEP. Essas ações foram muito enriquecedoras, pois contribuíram para o aprendizado dos

estudantes e fortaleceram em mim a certeza de que quero seguir o caminho da docência. Como afirma Pimenta (1999, p. 26), "a identidade docente se constrói a partir da prática, das experiências vividas e refletidas no cotidiano escolar". O PIBID foi, portanto, um divisor de águas na minha formação, pois me mostrou, na prática, que, apesar dos desafios, nasci para ser professora.

Além do PIBID, também tive importantes aprendizados nos três estágios supervisionados realizados durante o curso. Nos dois primeiros estágios, realizei observações em aulas de Matemática de turmas do 7º ano do Ensino Fundamental A, B e C, o que me ajudou a compreender a dinâmica da sala de aula e as diferentes formas de condução de uma aula. Já no Estágio Supervisionado III, que exigia regência no ensino fundamental, a experiência foi ainda mais intensa. Lecionei na EEF Dona Odorina Castelo Branco Sampaio, nas mesmas turmas que observei nos estágios anteriores, o que me proporcionou vivências muito ricas e desafiadoras.

Durante esse estágio, ministrei aulas de Matemática Financeira, abordando conteúdos como lucro, prejuízo, porcentagem e situações do cotidiano, permitindo aos alunos perceberem a importância prática da Matemática em suas vidas. Nas aulas de Matemática regular, ensinei equações do primeiro grau, um conteúdo que muitos estudantes apresentavam dificuldade de compreender, especialmente no uso das incógnitas x e y. Para facilitar o entendimento, utilizei o exemplo da balança, mostrando que o equilíbrio da equação representa a igualdade entre os lados. Essa abordagem visual ajudou muito na compreensão dos alunos.

Também realizei uma dinâmica de sala de aula com cartões contendo equações e respostas correspondentes, nos quais os alunos deveriam encontrar o par correto. A atividade despertou o interesse e a participação da turma. De acordo com Kishimoto (2008, p. 35), "o jogo e a ludicidade, quando inseridos de forma planejada, tornam-se instrumentos didáticos que favorecem o envolvimento ativo do aluno e a construção significativa do conhecimento". Essa experiência reforçou em mim a importância

de tornar as aulas mais interativas e dinâmicas, aproximando o conteúdo matemático da realidade e da motivação dos estudantes.

De modo geral, o conjunto dessas experiências (PIBID e estágios supervisionados) consolidou minha identidade docente e fortaleceu meu desejo de continuar aprendendo e inovando na forma de ensinar Matemática, sempre com o objetivo de promover uma aprendizagem significativa e humana.

3.3 Projeto de extensão: Educação Financeira para Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental

Em 2025, fui bolsista de Extensão do projeto "Educação Financeira para Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental", coordenado pelo professor Dr. Francisco Ronald Feitosa Moraes. Essa experiência tem sido extremamente enriquecedora, pois tenho aprendido muito sobre Educação Financeira e sobre a Teoria da Objetivação, que constitui a base teórica do projeto.

As leituras solicitadas ao longo do projeto contribuíram significativamente para a minha formação. Um dos livros estudados foi, Uma abordagem crítica da Educação Financeira na formação do professor de Matemática, organizado por Baroni, Hartmann e Carvalho (2021), que propõe uma Educação Financeira crítica, voltada à reflexão sobre o consumo, o valor do dinheiro e as práticas sociais. Compreendi, a partir dessas leituras, que a Educação Financeira deve ser ensinada de forma contextualizada e crítica, como destacam Baroni, Hartmann e Carvalho (2021), auxiliando os indivíduos a compreenderem as relações econômicas e sociais em que estão inseridos.

Além disso, aprofundei meus conhecimentos na Teoria da Objetivação de Luis Radford (2021), a partir da ideia de que a aprendizagem é saber e vir-a-ser, e ocorre por meio do trabalho coletivo, na qual o conhecimento é materializado de forma social, dialógica e colaborativa, o que tem tudo a ver com o espírito do

nosso projeto, que valoriza o labor conjunto e a objetivação coletiva do saber.

Inicialmente, realizamos reuniões on-line para estudar as temáticas e, posteriormente, elaboramos as atividades do projeto. Atualmente, encerramos a aplicação, que teve início na cidade de Santana do Cariri – CE e foi expandida para o Crato – CE. A proposta central foi a elaboração de um Minicurso de Educação Financeira para Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, com foco na Educação Fiscal, estruturado em quatro encontros e três atividades fundamentadas na Teoria da Objetivação.

O minicurso ocorreu na Escola EMEF Generosa Amélia da Cruz, em Santana do Cariri, com a participação de três professores de Matemática, bem como na Escola Estadual EMTI Wilson Gonçalves na cidade do Crato.

Nos dois minicursos, no primeiro encontro, os professores discutiram uma situação-problema: "Produtos como *Labubu*, Morango do Amor e *Boobies Goods* viralizaram nas redes sociais. Apesar dos preços elevados, muitas pessoas fazem sacrifícios financeiros para adquiri-los e ainda pagam impostos embutidos sem consciência disso. Como você percebe a influência dessas *trends* na saúde financeira?" A partir dessa questão, refletimos sobre hábitos de consumo, preenchendo uma tabela de desejos e necessidades, estimulando a consciência crítica sobre escolhas financeiras e consumismo, como propõem Baroni, Hartmann e Carvalho (2021) ao relacionar Educação Financeira à formação de cidadãos críticos.

No segundo encontro, realizamos uma atividade sobre planejamento financeiro em um cenário fictício, a "Cidade Estudantil", com orçamento de R$ 100.000,00. Os grupos precisaram decidir entre demandas como pavimentação, biblioteca, posto de saúde e lazer. Essa dinâmica incentivou discussões sobre equidade, prioridade e limitação de recursos públicos, promovendo uma reflexão ética e social sobre o uso do dinheiro coletivo.

No terceiro encontro, os professores elaboraram atividades próprias de Educação Fiscal para aplicar em suas turmas, pois, como defende Libâneo (1994), o professor é o principal articulador entre teoria e prática, estimulando a autonomia e a criticidade dos alunos.

Apesar do número reduzido de participantes, os resultados foram muito positivos. Os professores demonstraram engajamento, discutiram criticamente as situações apresentadas e valorizaram a importância da Educação Financeira para a formação cidadã. Todas as atividades foram registradas em vídeo, com o devido consentimento dos participantes, servindo de material para futuras análises e aprimoramento do projeto.

Essa vivência tem sido uma das experiências mais significativas da minha trajetória acadêmica. Trabalhar com Educação Financeira e Teoria da Objetivação me fez compreender que o ensino vai muito além da sala de aula e que é uma prática social, coletiva e transformadora.

O projeto de extensão tem me proporcionado um aprendizado que une teoria, prática e compromisso social, preparando-me para ser uma professora reflexiva, crítica e comprometida com a formação humana dos meus futuros alunos.

4 Considerações finais

Ao longo desta narrativa autobiográfica, pude revisitar momentos marcantes da minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, reconhecendo o quanto cada experiência vivida contribuiu para a construção da minha identidade docente. Desde as brincadeiras da infância, que despertaram em mim o interesse pela Matemática, até as experiências mais recentes na universidade, cada etapa teve um significado único e formou a base do que sou hoje como estudante e futura professora.

Percebo que o processo de formação vai muito além da sala de aula. Ele acontece nas relações humanas, nas trocas de saberes e nas reflexões sobre a prática. As vivências no curso de Licenciatura em Matemática na URCA, especialmente nas disciplinas pedagógicas,

nos estágios supervisionados, no PIBID e no projeto de extensão, foram fundamentais para que eu compreendesse o verdadeiro papel do professor: alguém que ensina, mas também aprende (não é apenas detentor do conhecimento), acolhe, escuta e transforma realidades por meio da educação.

Durante essa caminhada, enfrentei desafios, inseguranças e perdas que me fizeram amadurecer. Contudo, cada obstáculo superado fortaleceu minha fé, minha determinação e meu amor pela docência. Aprendi que ensinar Matemática é muito mais do que trabalhar com números; é ajudar os alunos a desenvolverem o raciocínio, a curiosidade e a confiança em suas próprias capacidades. É mostrar que aprender pode ser prazeroso e que a Matemática faz parte do cotidiano e da vida de todos nós.

O projeto de Extensão "Educação Financeira para Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental" e a aproximação com a Teoria da Objetivação ampliaram ainda mais minha visão sobre o ensino. Essas experiências me ensinaram a importância do trabalho coletivo e da construção conjunta do conhecimento, reforçando a ideia de que o professor não é apenas transmissor, mas parte constitutiva do processo de ensino e aprendizagem, atuando de forma intencional na organização das atividades e na construção coletiva do conhecimento. Hoje, compreendo que a educação é um ato de compromisso e responsabilidade social, capaz de transformar pessoas e contextos.

Concluir este trabalho é, para mim, um momento de gratidão e de reconhecimento. Gratidão a todos que fizeram parte da minha trajetória, à minha família, namorado, amigas e professores. E reconhecimento da importância de cada passo dado até aqui. Saio desta experiência mais consciente do meu papel como educadora, mais preparada para os desafios e ainda mais apaixonada pela Matemática e pela profissão que escolhi.

Sinto que este percurso não se encerra aqui, mas segue em constante construção, pois ser professora é estar sempre aprendendo, reinventando-se e acreditando que, por meio da educação, é possível transformar o mundo ao nosso redor.

Referências

BARONI, Ana Karina Cancian; HARTMANN, Andrei Luís Berres; CARVALHO, Cláudia Cristina Soares de. **Uma abordagem crítica da Educação Financeira na formação do professor de Matemática.** Curitiba: CRV, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

RADFORD, Luis. **Teoria da Objetivação**: uma perspectiva vygotskiana sobre conhecer e vir a ser no ensino e aprendizagem da matemática. São Paulo: Livraria da Física, 2021.

RADFORD, Luis. Theoretical foundations of the theory of objectification. *In:* SENSEVY, Gérard; MERCIER, Alain (org.). **Between theory and practice in mathematics education**. Rotterdam: Sense Publishers, 2014. p. 117–129.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Tradução Francisco Pereira de Lima. Petrópolis: Vozes, 2002.

Entre pausas e propósitos: a construção de um professor de matemática

Edivan Gomes Amorim

1 Introdução

A minha história com a matemática começou bem antes de eu pensar em ser professor ou entrar na universidade. Na verdade, ela sempre esteve por perto: nas brincadeiras com meus amigos, nas tarefas da escola, nos desafios do dia a dia. Hoje, ao olhar para trás, percebo que cada experiência vivida contribuiu, de alguma forma, para a formação da pessoa e do profissional que venho me tornando. Este trabalho é um convite para revisitar essa trajetória e refletir sobre como fui construindo, aos poucos, minha identidade como futuro professor de Matemática.

A ideia aqui é contar um pouco da minha história, desde a infância até os dias atuais, passando pelos momentos marcantes que me aproximaram (ou até me afastaram) da matemática. Falo sobre minha família, minha vida escolar, os professores que me inspiraram, os colegas com quem aprendi tanto, as dificuldades enfrentadas e as descobertas feitas ao longo do caminho. Tudo isso com o objetivo de entender melhor como fui me formando — não só como aluno, mas como alguém que escolheu ensinar.

Resolvi escrever este trabalho porque acredito que refletir sobre a própria trajetória é uma forma muito importante de crescer. Quando a gente para e começa a pensar no que viveu, no que aprendeu e até no que errou, consegue perceber com mais clareza os caminhos que quer seguir. Além disso, contar essa história é uma forma de valorizar as experiências que me ajudaram a chegar até

aqui e reforçar o porquê escolhi a docência em Matemática como profissão.

O principal objetivo deste relato é compartilhar como foi (e ainda está sendo) a minha caminhada com a matemática, mostrando os aprendizados e as mudanças que aconteceram ao longo do tempo. Para isso, vou usar lembranças pessoais, experiências de vida e momentos marcantes do meu percurso acadêmico.

No primeiro tópico, eu falo sobre minha infância e adolescência, lembrando como era minha relação com a matemática nesses períodos. Cito também minhas primeiras experiências na universidade e como tudo isso foi influenciado por fatores como minha família, os professores e os contextos em que eu vivia. Para ajudar nessa análise, utilizo autores como Zeichner e Gatti (2013) e D'Ambrosio (1993), que tratam, respectivamente, da formação de professores, do ensino de Matemática voltado para a justiça social e a paz a partir da Etnomatemática, e da resolução de problemas.

Já no segundo tópico, o foco é o tempo de faculdade. Falo das disciplinas que mais marcaram, dos projetos em que participei e das experiências que me fizeram crescer como futuro professor. Destaco também a disciplina Prática de Ensino IV e o projeto de intervenção que desenvolvemos, mostrando como foi pensar, escrever e apresentar essa proposta, além de acompanhar os projetos dos colegas.

No final do trabalho, trago uma reflexão geral sobre tudo isso: o que aprendi, o que mudou em mim e o que levo como bagagem para o futuro. A ideia é mostrar que cada momento vivido — seja na infância, na escola ou na universidade — teve seu valor e me ajudou a chegar onde estou, com mais consciência e vontade de continuar aprendendo e ensinando.

2 Do desconectado ao aprovado: minha experiência e relação com a Matemática

Eu me chamo Edivan Gomes Amorim, tenho 21 anos, filho de Aldenora Gomes de Amorim, que tem 44 anos, e Cícero Gomes

Santana, que tem 50 anos. Sou natural da cidade de Barbalha – CE, mas vivi e vivo a maior parte da minha vida na cidade de Farias Brito – CE. Tenho um irmão e uma irmã de mãe e pai, e mais duas irmãs só por parte de pai.

Durante a minha infância, a separação dos meus pais fez com que eu deixasse minha cidade natal e me mudasse para um sítio localizado em uma cidade vizinha. Depois de cerca de um ano e meio, retornei para minha cidade, onde fui morar novamente em um sítio. Nesse período, enfrentei dificuldades relacionadas aos estudos, já que a escola era distante e as condições de acesso à educação eram bastante precárias. Pouco tempo depois, voltei a morar na sede da cidade, já no segundo ano do ensino fundamental. Lembro-me de que minha mãe me acompanhou no dia da matrícula, mas o diretor hesitou em me colocar no segundo ano por me considerar muito novo. No entanto, fui submetido a uma prova e obtive um bom resultado, o que garantiu minha inscrição no segundo ano.

Sempre fui muito curioso em relação a números, até mesmo antes de entrar na escola. Eu gostava de acompanhar os ponteiros do relógio, tanto que aprendi muito cedo a identificar as horas. Lembro-me de contar os brinquedos espalhados no chão, de brincar de adivinhar quantos passos dava até o portão, e até de tentar entender por que o pacote maior de biscoito acabava mais rápido lá em casa. Tudo isso, sem eu perceber, já era matemática. Esses momentos simples foram me deixando cada vez mais à vontade com os números e, mais tarde, com os desafios da escola. Meu contato mais direto com a Matemática começou em casa, nas pequenas contas do dia a dia com meus pais, e ganhou forma quando comecei a frequentar a escola.

Minha relação com a Matemática começou a ser construída ainda nos primeiros anos da escola. Nos anos iniciais do ensino fundamental, tive a sorte de ser aluno da professora Will Daniele, que foi uma das primeiras a despertar em mim a curiosidade e o gosto pelos números. Ela explicava com paciência e sempre buscava maneiras de tornar os conteúdos mais acessíveis, o que me

fez perder o medo que muitos colegas tinham da disciplina. Naquele tempo, a disciplina de matemática já era a minha favorita. Eu ficava doente quando tirava uma nota menor que nove porque tinha até disputas entre mim e meus colegas… coisa de criança.

Logo mais, cheguei no ensino fundamental II. Ali, no 6º ano, começou um pouco da rebeldia de aluno danado. Desandei um pouco da Matemática e muito mais das outras disciplinas que eu não gostava de estudar, como português. No 7º ano foi até melhor, pois lembro-me de que me destaquei muito no conteúdo de equações do primeiro grau e até hoje gosto desse conteúdo. Nesse período, até me envolvi em uma briga em sala que ocasionou em eu ter que mudar de período, daí então comecei a estudar pela tarde. Mais uma vez ganhei destaque em sala nos conteúdos de matemática, sendo até reconhecido pelo professor. Detalhe, era só em matemática mesmo, nunca gostei das outras disciplinas, mas nunca fui ruim nelas.

Além disso, sempre gostei muito de jogos que envolviam raciocínio. Um dos meus preferidos era o jogo de dama. Ainda no 6º ano, participei de competições organizadas pela escola, e aquilo me despertou ainda mais o interesse pela lógica e pela estratégia. Jogar dama me ensinou a pensar com calma, prever possibilidades e tomar decisões — habilidades que hoje reconheço como fundamentais para o pensamento matemático.

No 8º ano, ainda no período da tarde, o interesse pela Matemática ganhou um novo significado. Tive aula com o professor Edcarlos, que hoje é uma das minhas maiores inspirações na docência. Seu jeito de ensinar, a forma como tratava os alunos, com brincadeiras, mas que não afetavam o respeito, incentivava a pensar de forma lógica e criativa, me marcou profundamente. Era nítido o amor que ele tinha pela profissão e pela Matemática — e aquilo me cativou. Mais do que aprender conteúdos, eu aprendi com ele o valor de ser um bom educador. Eu ainda não tinha certeza se queria ser professor de Matemática, pois tinha vontade de cursar Direito e ser advogado. Depois, descobri que isso era um sonho meio equivocado da minha cabeça porque a minha

verdadeira paixão era pela Matemática, e o professor Edcarlos me ajudou a perceber isso.

Desde então, passei a olhar para a Matemática com outros olhos. Aquilo que antes era apenas uma disciplina da escola tornou-se parte do meu projeto de vida. E hoje, como professor em formação, busco levar comigo os exemplos daqueles que marcaram minha trajetória, especialmente o professor Edcarlos. Quero, assim como ele, despertar o interesse e a confiança dos meus alunos, mostrando que todos são capazes de aprender.

Logo mais, cheguei ao 9º ano e retornei a estudar no turno da manhã. Foi um ano bom e com muito aprendizado. Recordo-me bem de que teve um conteúdo marcante para mim, que foi a equação do segundo grau, fórmula de Bhaskara. Até hoje gosto muito desse conteúdo. No 9º ano, fiz a prova do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), a diretoria anunciou vários prêmios para os alunos-estrelas, e nos aulões preparatórios eu era o mais animado, e até incentivava os meus colegas, ganhando reconhecimento dos professores.

Quando saiu o resultado, saiu um vídeo com as fotos dos alunos-estrelas, no qual a minha foto estava no meio. Colocaram uma foto minha, vestido de indígena, no desfile de 7 de setembro. Passou-se um tempo e meus colegas receberam uma premiação legal, mas infelizmente eu fiquei de fora da premiação, desconhecendo o motivo. Naquele tempo, fiquei até desanimado, mas logo esqueci, pois entendo que o que mais importou foi o meu resultado, meu esforço e o reconhecimento.

Em 2018, dei início ao Ensino Médio, uma fase cheia de mudanças e novas responsabilidades. No começo, confesso que entrei um pouco disperso e desinteressado nos estudos. A transição entre o ensino fundamental e o médio me deixou um tanto desmotivado, e essa falta de foco refletiu no meu desempenho escolar durante os primeiros anos. Mesmo com a afinidade com a Matemática ainda presente, não conseguia manter a mesma disciplina e dedicação que tive nos anos anteriores.

Foi apenas no terceiro ano, em 2020, que comecei a me sentir mais centrado. Estava determinado a focar nos estudos, com o objetivo de prestar vestibular. No entanto, foi justamente nesse ano que tudo mudou de forma inesperada: a pandemia da covid-19 chegou, e as aulas presenciais foram suspensas por tempo indeterminado. A partir daí, começou o ensino remoto, que foi um novo desafio para todos, mas especialmente difícil para mim. Não consegui me adaptar à nova realidade. A ausência da rotina escolar, da interação com os colegas e professores, e as dificuldades com o acesso ao conteúdo on-line fizeram com que eu me afastasse completamente da escola. Fiquei como desistente durante o ano de 2020 e decidi que só retornaria no ano seguinte.

Durante esse período afastado, passei o ano trabalhando com meu pai. Foi uma fase de muito aprendizado fora da sala de aula, que me ajudou a amadurecer e a refletir sobre o que eu realmente queria para o meu futuro. E foi justamente nesse tempo que tomei uma decisão importante: voltaria a estudar em 2021, com um objetivo claro: passar no vestibular da Universidade Regional do Cariri (URCA), no curso de Licenciatura em Matemática.

Em 2021, as aulas ainda estavam sendo realizadas de forma remota. Mesmo assim, retornei com outro olhar e muito mais determinado. Passei os primeiros seis meses do ano totalmente focado nos estudos, me dedicando ao máximo para conquistar uma vaga na universidade.

No dia em que eu fui fazer a prova, foi um "perrengue", pois eu morava em uma cidade distante da cidade da aplicação das provas e dependia de transporte. O transporte sairia de Farias Brito e só iria até Crato, porém, no ato da inscrição, isso não me foi informado e eu coloquei para fazer no campus de Juazeiro do Norte. Só fiquei sabendo quando já estava no caminho, pedi para descer do ônibus e subi em uma van indo em direção ao Crato, para de lá pegar outra van para Juazeiro do Norte. Eu estava sem dinheiro e sem celular, pois não era permitido entrar no local da aplicação das provas com celular, mas pude ficar o final de semana em Juazeiro, na casa do meu irmão, para poder fazer as duas provas.

E todo o esforço valeu a pena, pois eu tive a alegria de ser aprovado. Foi um momento inesquecível, um marco na minha trajetória, o qual confirmou que a escolha pela Licenciatura em Matemática fazia sentido e estava alinhada com quem eu era e com o que sonhava ser.

3 URCA – do início ao presente momento

Em meados de novembro de 2021, dei início às atividades acadêmicas. Ali eu me encontrei, porém no começo tive muitas dificuldades. Como sempre gostei de trabalhar e conseguir meu dinheiro, voltei a trabalhar em obras e comecei a seguir uma rotina bem tensa, na qual eu passava o dia trabalhando pesado e à noite ia para a faculdade.

O primeiro semestre foi um pouco mais leve, pois ainda era no ensino remoto. Mas no segundo, a coisa começou a complicar, pois me deparei com a disciplina considerada o terror dos calouros: Cálculo 1. Essa foi a disciplina que mais me causou sofrimento, porque eu não tinha tempo para estudar direito, então acabei reprovando duas vezes seguidas nessa disciplina.

Parte dessa dificuldade acabou quando, no terceiro semestre, eu tive a oportunidade de ingressar no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A partir daí, iniciou-se uma experiência que marcou profundamente a minha formação como futuro professor de Matemática. Foi através desse programa que comecei a vivenciar, de fato, a realidade escolar não mais como aluno, mas como alguém que observa, participa e contribui com o processo de ensino-aprendizagem. E, como eu consegui a bolsa, larguei o trabalho das obras e passei a focar mais na faculdade.

No início, confesso que fiquei um pouco inseguro. A ideia de entrar em uma sala de aula como alguém que "ensina", mesmo que ainda em formação, me causava certo nervosismo. Mas logo percebi que o PIBID é justamente esse espaço de aprendizado conjunto, onde errar faz parte, e onde se aprende tanto com os professores supervisores quanto com os próprios alunos da escola.

Durante minha participação no programa, pude observar o cotidiano de uma escola pública, acompanhar aulas, planejar intervenções pedagógicas e até aplicar atividades com os estudantes. Esses momentos me mostraram o quanto é desafiador e, ao mesmo tempo, gratificante estar em outra posição, agora como docente. Passei a enxergar a Matemática não apenas como conteúdo, mas como uma ponte para desenvolver o pensamento crítico, a autonomia e a confiança dos alunos. Além disso, Paniago, Sarmento e Rocha (2018) apontam que o PIBID promove uma imersão nas práticas da docência e incentiva a articulação entre teoria e prática, instigando reflexões sobre pedagogia e métodos de ensino de forma crítica e inovadora.

Depois de um ano e meio, a vigência da bolsa do PIBID se encerrou. Mais uma vez eu tive que conciliar trabalho e estudo, porém, dessa vez, em uma empresa de *call center* — um trabalho que não exigia força física, mas sim força mental. Entrei nessa empresa por meio de um programa de jovem aprendiz, no qual era disponibilizado um dia da semana para realizar um curso.

Foi nesse curso que tive a honra de ter como professor o Cleiton Félix. Esse "cara" foi outro educador que me inspirou profundamente e fez despertar ainda mais em mim a vontade de ser professor. Com ele, aprendi mais do que conteúdos técnicos — aprendi sobre virtudes e muitos outros conhecimentos que levarei para a vida. Ele me ensinou o valor da humildade, que nos faz reconhecer nossas limitações e estar sempre abertos ao aprendizado. Ensinou também sobre a mansidão, que é a capacidade de manter a serenidade mesmo diante das pressões e dos conflitos, algo essencial tanto na sala de aula quanto na vida. Cleiton me mostrou que o verdadeiro educador é aquele que, antes de tudo, forma pelo exemplo, e que a docência é um caminho de paciência, escuta e generosidade.

No ano de 2025, fui aprovado em uma seleção de tutoria/monitoria da prefeitura da minha cidade para atuar como monitor de Matemática em escolas da rede pública. Quando recebi a notícia, não pensei duas vezes em deixar o emprego no *call center*.

Embora aquele trabalho tenha me ensinado muito sobre responsabilidade, resiliência e convivência com diferentes realidades, a possibilidade de atuar diretamente na minha área era tudo o que eu mais queria. Era como se a vida estivesse me devolvendo à sala de aula, mas agora com outro papel: o de alguém que contribui ativamente para o aprendizado dos alunos.

Vale destacar que ensinar não é só passar o conteúdo, mas saber como mostrar esse conteúdo de um jeito que os alunos entendam. Cada turma tem seu jeito, e cabe ao professor encontrar a melhor forma de explicar. É nessa linha que Shulman (2014) fala sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo, que é justamente essa mistura entre saber a matéria e saber ensinar, ajudando o professor a transformar o que sabe em algo que faça sentido para os estudantes.

Estar novamente inserido no ambiente escolar, vivenciando a rotina pedagógica e podendo aplicar aquilo que aprendi ao longo da graduação, está sendo extremamente gratificante. Cada aula acompanhada, cada aluno atendido, cada desafio enfrentado só confirmava que eu estava no caminho certo. Sentia que, mais do que ensinar, estava aprendendo todos os dias com aquela experiência.

Essa narrativa está sendo construída no âmbito da disciplina Prática de Ensino IV – Formação de Professores de Matemática, e tem como um de seus principais objetivos provocar uma reflexão profunda sobre a minha trajetória formativa à luz dos fundamentos filosóficos que sustentam o ensino da Matemática. A disciplina tem me permitido compreender que a Matemática não é apenas um conjunto de técnicas e fórmulas, mas uma construção humana, histórica e cultural, permeada por valores, intenções e visões de mundo.

D'Ambrosio (1993) destaca que ensinar Matemática vai muito além de transmitir conteúdos: é também formar sujeitos críticos, conscientes e capazes de enxergar a Matemática como parte viva da sociedade. Assim, ao revisitar minha própria caminhada, passo a enxergar com mais clareza como minhas experiências foram moldando não só meu domínio da disciplina, mas também minha postura ética, filosófica e pedagógica como futuro professor.

Cursei a disciplina de história da matemática com o professor Ronald, e nesse período ele me fez refletir sobre três perguntas: "Quem eu sou?", "Quem eu quero ser?" e "O que eu estou fazendo para chegar a ser quem eu quero ser?". Essas perguntas até hoje me fazem refletir sobre práticas que eu ainda não estava exercendo. Eu perdia muito tempo com coisas fúteis e que não me agregavam em nada. Hoje, deixo aqui os meus agradecimentos ao professor Ronald, pois, a partir dessa reflexão, eu consigo abdicar de afazeres desnecessários e aproveitar ao máximo o tempo livre que tenho para me dedicar ao estudo e a atingir minhas metas.

Ao mesmo tempo em que penso na minha própria caminhada, vejo também como a formação de professores no Brasil sempre foi cheia de altos e baixos. Saviani (2011) lembra que muitas vezes ela ficou dividida entre dar mais atenção aos conteúdos ou à parte pedagógica, e isso acabou deixando lacunas na preparação dos futuros docentes. Já Gatti (2021) mostra que, além disso, as políticas para a área sofrem com a falta de continuidade, o que faz com que muita coisa comece, mas não chegue a se firmar. Quando penso nisso tudo, percebo que a minha trajetória não está isolada: faz parte de uma história maior, cheia de desafios, mas também de esperanças de que é possível mudar e construir uma formação mais sólida. Essas discussões sobre a formação de professores me fazem pensar também na minha própria experiência dentro da universidade.

Na disciplina de Prática de Ensino IV, tivemos a oportunidade de realizar projetos no âmbito da aprendizagem lúdica, utilizando tecnologias. A sala foi dividida em grupos e cada grupo escolheu um tema, preparou o projeto e apresentou em sala. Os trabalhos foram os seguintes:

1. O primeiro grupo, formado pelos colegas Aluísio Fernandes Silva, Marcos Brito da Costa e Paulo Henrique da Silva, apresentou um trabalho bem interessante sobre o uso do GeoGebra no ensino de Geometria Plana. A ideia era mostrar como essa ferramenta digital pode ajudar os alunos do Ensino Fundamental a entender melhor os conteúdos de forma mais visual e interativa. Eles

mostraram como o GeoGebra facilita a construção de figuras, a observação de propriedades e a resolução de problemas. Também explicaram a importância dos postulados de Euclides, que servem como base para tudo isso. No fim das contas, ficou claro como a tecnologia pode deixar a aula de Matemática mais atrativa e próxima da realidade dos alunos.

2. O segundo trabalho foi apresentado por mim, Edivan Gomes Amorim, junto com meus colegas Cícero Gustavo Gonçalves Arruda e Dysney Rodrigues Sousa. A gente escolheu trazer o jogo *Slice Fractions* como foco, por acreditar que ele é uma ferramenta muito útil para trabalhar o conceito de frações com os alunos de forma lúdica e envolvente. Durante a apresentação, mostramos como o jogo estimula o raciocínio lógico e ajuda os estudantes a entenderem as frações no contexto de resolução de problemas. Também discutimos como o uso de jogos digitais pode facilitar a aprendizagem e tornar o momento da aula mais leve, divertido e ao mesmo tempo produtivo. A experiência foi muito positiva, e percebemos que, quando o aluno se diverte, ele aprende com mais facilidade — e esse foi justamente o ponto forte da nossa proposta.

3. O terceiro trabalho foi apresentado pelos colegas João Gabriel de Araújo Silva e Carlos Athyrson Sousa Silva. A proposta deles destacou a importância do aluno ser ativo na construção do seu próprio aprendizado, especialmente quando se usa a tecnologia de forma prática e concreta. Eles utilizaram uma balança como recurso didático para ensinar dois conceitos fundamentais: o de equivalência e o de equação do primeiro grau. Por meio de situações manipulativas e visuais, mostraram como a balança pode representar o equilíbrio entre os dois lados de uma equação, facilitando a compreensão dos alunos. A atividade despertou bastante interesse, pois transforma um conteúdo abstrato em algo tangível e intuitivo. É uma abordagem que favorece o raciocínio lógico, a autonomia e o engajamento dos estudantes, sendo uma estratégia bastante eficaz e aplicável nas aulas de Matemática.

4. O quarto trabalho, apresentado pelas colegas Ana Apoliana Alves Xavier e Ana Luísa Rocha Ribeiro, era uma proposta que me

chamou a atenção pelo uso dos jogos eletrônicos no ensino da raiz quadrada. Elas apresentaram a ideia de tornar as aulas mais atrativas e interativas, utilizando a tecnologia como aliada no processo de aprendizagem. A proposta se baseou na teoria construtivista, destacando a importância do aluno participar ativamente da construção do seu conhecimento. Achei interessante como a escolha do jogo ficou por conta dos próprios estudantes, o que reforça essa autonomia e o envolvimento com o conteúdo.

5. O quinto trabalho foi apresentado por Raquel Brito Silva, Danielly Pereira dos Santos Monteiro e Robson Paulino dos Santos. Eles mostraram como o GeoGebra pode ser usado no ensino de perímetro, área e volume. Começaram contextualizando a geometria com curiosidades sobre sua origem e etimologia, e depois destacaram metodologias como resolução de problemas, uso de materiais concretos e tecnologias digitais. A proposta prática consistiu no planejamento de um parque, resolvido primeiro no papel e depois no GeoGebra, o que deixou os conceitos mais claros e visualmente acessíveis para os alunos.

6. O sexto trabalho foi apresentado por Jonas dos Santos Luna e Josefa Estela Felipe Barbosa. Eles mostraram como o aplicativo *Quizlet* pode ser usado no ensino das operações com frações, tornando as aulas mais dinâmicas e atrativas. Com o uso de cartões interativos de perguntas e respostas, os alunos conseguem revisar e fixar os conteúdos de forma lúdica e prática. O grupo também reforçou a importância da formação dos professores para o uso consciente das tecnologias no ensino da Matemática.

7. O sétimo e último trabalho foi apresentado por Patrícia da Silva Pereira e Talita da Silva Damasceno, com foco no uso de jogos tecnológicos para o ensino de equações do primeiro grau. Elas destacaram que, embora os jogos digitais já estejam presentes no ambiente escolar, muitas vezes ainda são pouco explorados de forma pedagógica. Durante a apresentação, mostraram como a plataforma *Wordwall* pode ser usada para criar atividades interativas e dinâmicas, tornando o conteúdo mais acessível e atrativo. Um ponto interessante foi o uso da competição saudável

entre os alunos, que ajudou a aumentar o engajamento e a participação durante as atividades.

Essas apresentações mostraram como a Matemática pode ser vivenciada de forma mais significativa quando unimos criatividade, ludicidade e o uso consciente da tecnologia. Ver diferentes abordagens em sala foi uma forma de ampliar minha visão sobre o que significa ensinar.

Pensando sobre minha trajetória e as discussões que tivemos em sala, percebo também como a formação não acontece só na universidade, mas segue durante toda a carreira docente. Como lembram Traldi Jr. e Fernandes (2021), é na própria prática, no contato com os alunos e na reflexão sobre o que fazemos, que muitas vezes surgem os maiores aprendizados, já que a formação em serviço possibilita ao professor ressignificar sua prática e construir novos sentidos para o ensino.

4 Considerações finais

Escrever esta narrativa foi uma experiência muito especial para mim. Foi como se eu parasse um pouco no meio da correria da vida para olhar para tudo o que já vivi até aqui. Cada lembrança que surgiu enquanto eu escrevia me mostrou o quanto cada fase, por mais difícil ou confusa que tenha sido, teve seu valor na construção de quem eu sou hoje — como pessoa e como futuro professor de Matemática.

Eu comecei lá atrás, quando nem sabia direito o que era ser professor, e fui entendendo isso aos poucos, através das minhas vivências, dos exemplos que tive, dos professores que me marcaram e também dos obstáculos que enfrentei. Lembrar-me da época da escola, do quanto eu gostava (ou não gostava) de estudar, das minhas dificuldades e conquistas, me ajudou a perceber que a minha trajetória foi feita de altos e baixos, mas que em cada momento eu cresci.

Durante a graduação, as experiências práticas fizeram toda a diferença. Participar do PIBID foi um divisor de águas na minha

formação. Foi ali que eu comecei a me ver de verdade como professor, mesmo ainda estando em formação. Pude sentir como é estar em sala, planejar atividades, lidar com alunos e aprender com eles também. A monitoria veio como uma continuidade disso e me deu ainda mais certeza de que estou no caminho certo. Ver um aluno entender algo com a sua ajuda é uma sensação difícil de explicar, mas muito gratificante.

Além disso, a disciplina Prática de Ensino IV – Formação de Professores de Matemática abriu minha mente para coisas que eu ainda não tinha parado para pensar. Eu sempre enxerguei a Matemática como uma matéria importante, desafiadora e até divertida, mas foi com essa disciplina que comecei a entender a Matemática como algo mais profundo: como uma construção humana, cultural, cheia de significados e que pode (e deve) estar ligada à realidade dos alunos. Isso mudou muito a minha forma de ver o ensino e me fez perceber que ensinar Matemática vai muito além de explicar contas ou fórmulas. É também ajudar o aluno a pensar, a se expressar, a enxergar o mundo de outras formas.

As apresentações com os jogos tecnológicos também foram um momento marcante. Ver diferentes colegas propondo atividades criativas, lúdicas e cheias de sentido reforçou a ideia de que é possível ensinar com leveza, sem abrir mão do conteúdo. Participar desse processo me motivou ainda mais a buscar formas inovadoras de ensinar, sempre pensando em como tornar a aula mais atrativa e significativa para quem está aprendendo.

No fim das contas, o que fica para mim é que ser professor não é só uma profissão: é uma escolha de vida. É se colocar todos os dias diante de novos desafios, é ter paciência, empatia, dedicação e, principalmente, acreditar que a educação pode transformar vidas — inclusive a nossa. Eu sigo em frente com muitos aprendizados, algumas certezas, outras dúvidas (que também fazem parte), mas com o coração cheio de vontade de continuar aprendendo e ensinando.

Referências

D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática: um programa. **Educação Matemática em Revista**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 5–11, dez. 1993. Disponível em: https://www.sbembrasil.org.br/periodicos/index.php/emr/article/view/1936. Acesso em: 11 jun. 2025.

GATTI, Bernardete. Formação de professores no Brasil: políticas e programas. **PARADIGMA**, Maracay, v. 42, n. e2, p. 01–17, 2021. DOI: https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2021.p01-17.id1044.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa; ROCHA, Simone Albuquerque da. O PIBID E A INSERÇÃO À DOCÊNCIA: EXPERIÊNCIAS, POSSIBILIDADES E DILEMAS. **Educação em Revista**, v. 34, e190935, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-4698190935. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/Hdww8wDVHXvgbvFWPBrNkph/?lang=pt. Acesso em: 08 jun. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2011. Disponível em: https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/15667. Acesso em: 29 set. 2025.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec/Nova Série**, v. 4, n. 2. p. 196-229, 2014. Disponível em: https://maiza.com.br/wp-content/uploads/2017/04/Conhecimento-e-ensino-Lee-Shulman.pdf. Acesso em: 30 set. 2025.

TRALDI JR, Armando; FERNANDES, Caio Augusto Xavier. Formação em serviço de um professor de matemática realizada

pelo coordenador pedagógico. **Revista Paradigma**, San Cristóbal, v. 42, n. Extra 2, p. 313–332, maio 2021. DOI: https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2021.p313-332.id1048. Disponível em: https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1048. Acesso em: 30 set. 2025.

Da infância à licenciatura: minha caminhada com a Matemática

Raquel Brito Silva

1 Introdução

A escolha pela docência, especialmente na área da Matemática, carrega em si uma série de significados que se constroem ao longo da vida, muitas vezes desde a infância, quando os primeiros contatos com a escola e os números despertam curiosidade, encantamento ou mesmo resistência. Este trabalho, desenvolvido no contexto da disciplina Prática de Ensino IV, parte justamente da proposta de refletir sobre essa trajetória pessoal, relacionando experiências de vida, formação acadêmica e prática pedagógica. Trata-se de uma narrativa autobiográfica que tem como ponto central minha caminhada com a Matemática, desde os primeiros passos na educação infantil até minha formação como futura professora licenciada.

Ao longo deste percurso, apresento vivências marcantes com a matemática, momentos de descoberta, dificuldades enfrentadas, aprendizados e transformações. Compartilho também como o ambiente familiar e escolar influenciou minha relação com o saber matemático e como, aos poucos, fui me reconhecendo como alguém com afinidade pela área e, mais tarde, com o desejo de ensinar. As experiências vividas no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na graduação, somadas aos primeiros contatos com a sala de aula, por meio de projetos, estágios, trabalhos e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), contribuíram significativamente para a construção da minha identidade docente.

Além disso, o trabalho contempla as atividades desenvolvidas na disciplina de Prática de Ensino IV, a qual teve papel fundamental no fortalecimento da reflexão crítica sobre o ensino da Matemática e na experimentação de práticas metodológicas. Por meio de leituras, debates, fichamentos e, especialmente, das apresentações com o uso de tecnologias educacionais, foi possível explorar novas formas de tornar o conteúdo matemático mais significativo, acessível e motivador para os estudantes. A utilização de ferramentas como o *GeoGebra*, o *Quizlet*, o *Wordwall*, entre outras, demonstrou que ensinar matemática pode (e deve) ser uma experiência dinâmica, interativa e adaptada às diferentes realidades e estilos de aprendizagem.

Dessa forma, este trabalho é mais do que um relato de experiências, é um exercício de autoformação, de reconhecimento dos caminhos percorridos e das possibilidades. Ele busca, sobretudo, valorizar a importância da prática docente pautada na sensibilidade, na criatividade e no compromisso com uma educação de qualidade, equitativa e transformadora.

2 Da infância à licenciatura: minha caminhada com a Matemática

Ao longo da vida, minha relação com a matemática passou por diversas fases — momentos de descoberta, desafios e conquistas. Neste tópico, compartilho minha trajetória com essa disciplina: desde os primeiros contatos na infância, passando pelas experiências escolares marcantes, até chegar à escolha pela licenciatura em Matemática. Essa jornada foi fundamental para moldar minha visão sobre o ensino e a aprendizagem da matemática.

2.1 Identificação pessoal

Meu nome é Raquel Brito Silva, nasci no dia 02 de abril de 2003, na cidade de Várzea Alegre, interior do Ceará. Sou filha de Elismar Francisco da Silva (42 anos) e Maria Dasdores Brito Silva (42 anos), cresci em uma família simples, mas cheia de afeto, valores e apoio

mútuo. Meus pais sempre fizeram o possível para garantir que eu e minha irmã tivéssemos uma vida digna, mesmo diante das dificuldades econômicas e das limitações impostas pela realidade.

Meu pai é pedreiro e estudou até o 4º ano do ensino fundamental. Então, não conseguiu concluir os anos iniciais do ensino fundamental. Desde muito jovem, começou a trabalhar para ajudar sua família e, até hoje, mantém essa postura batalhadora, sendo um grande exemplo de esforço e dedicação. Minha mãe concluiu o Ensino Fundamental, mas não chegou a iniciar o ensino médio, pois, logo após encerrar os estudos, se casou com meu pai. Com cerca de um ano de casados, eu nasci, e desde então nossa história foi se construindo a partir de mudanças, aprendizados e muitos recomeços.

Durante meus primeiros meses de vida, ainda moramos em Várzea Alegre, mas logo nos mudamos para a cidade vizinha de Granjeiro, também no Ceará, que hoje tem por volta de 4.800 habitantes. Foi uma fase breve, mas significativa, pois marcou os primeiros anos da nossa vida familiar. Permanecemos lá até meados de 2007, quando nos mudamos novamente, dessa vez, para Caririaçu, cidade em que vivi boa parte da minha infância e adolescência, e onde tive experiências escolares, amizades mais duradouras e o início da construção da minha identidade.

Tenho uma irmã mais nova, Rafaelly Brito Silva, com quem tenho uma relação muito especial. Ela é sete anos mais nova que eu, e mesmo com a diferença de idade, sempre fomos muito próximas. Dividimos muitos momentos importantes e desafiadores, e sua presença trouxe mais cor e alegria para a nossa casa. Sempre me vi como uma referência para ela, o que também me ajudou a amadurecer mais cedo e desenvolver um senso de responsabilidade desde jovem.

Minha relação com a família sempre foi um pilar importante na minha vida. Fui muito próxima dos meus avós maternos, que sempre estiveram presentes e me apoiaram nos momentos difíceis. Em contrapartida, do lado paterno, tive contato com meus avós durante os primeiros anos, mas os perdi ainda muito nova. Meu

avô, minha bisavó e, em seguida, minha avó paterna faleceram num curto intervalo de tempo. Apesar da pouca idade na época, ainda guardo lembranças e sentimentos bons relacionados a eles.

Além disso, tenho tias e tios que, mesmo morando em outras cidades, como Várzea Alegre e até mesmo no Rio de Janeiro, fazem parte da minha história. Um dos meus tios maternos, por exemplo, mudou-se para o Rio pouco tempo depois do meu nascimento, e nunca tive a chance de conhecê-lo pessoalmente. Outro tio se afastou cedo, mas deixou uma filha, minha prima, e a mãe dela, com quem sempre mantive um laço de carinho.

Atualmente, resido sozinha em Juazeiro do Norte-CE, onde busco minha formação acadêmica e profissional. Estou cursando Licenciatura em Matemática na Universidade Regional do Cariri (URCA), onde também atuo como bolsista no Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), experiência que tem me aproximado cada vez mais da sala de aula e da realidade da educação pública, pela qual tenho grande interesse. Além disso, trabalho como atendente de *call center*, o que me ajuda a manter minha independência financeira e desenvolver habilidades como comunicação, paciência e empatia no contato com o público.

Ainda não tenho filhos, mas tive uma gata chamada Liz, que adotei e passou a morar comigo. Ela faleceu em março de 2025, deixando uma saudade imensa. Recentemente, resgatei um novo filhote de gato, que tem preenchido um pouco esse vazio e me trazido alegria nos dias corridos e solitários.

Minha rotina é bastante intensa, dividida entre os estudos, o trabalho, o projeto da universidade e o convívio com amigos que conheci tanto na faculdade quanto no ambiente profissional. Tento manter um equilíbrio saudável entre as responsabilidades e os momentos de lazer, que considero essenciais para minha saúde mental e emocional. Gosto de ler, ouvir música e conversar com pessoas que me inspiram.

Olhando para minha trajetória até aqui, reconheço que enfrentei muitos desafios, mas também tive conquistas importantes. Cada experiência, seja positiva ou difícil, contribuiu

para a pessoa que estou me tornando: mais forte, mais consciente e com muitos sonhos pela frente.

2.2 A matemática na minha vida

Minha entrada na escola não aconteceu tão cedo quanto costuma ocorrer com muitas crianças. Quando eu tinha três anos, morávamos do outro lado do açude da cidade, numa região bastante isolada de Granjeiro, e minha mãe, sem muitos recursos nem informações, ainda não tinha me matriculado. Foi só quando a agente de saúde foi até nossa casa e alertou sobre a importância da educação infantil que minha mãe tomou a decisão de me colocar na creche. E assim comecei minha jornada escolar — um pouco mais tarde.

Passei apenas um ano na creche, mas foi um ano marcante. Ainda em Granjeiro, lembro-me de que minha mãe enfrentava uma longa distância todos os dias para me levar o lanche na escola. Ela ia a pé, carregando frutas, bolacha ou o que fosse possível, e dizia que era porque queria me ver, queria ter certeza de que eu estava bem. Tinha medo de que alguém me batesse, que eu ficasse triste. Eu ainda era muito pequena, mas essas memórias ficaram guardadas.

Estudei apenas dois meses em Granjeiro antes de nos mudarmos para Caririaçu, onde ainda frequentei duas creches diferentes. No ano seguinte, já estava no 1º ano do ensino fundamental.

Ainda na creche, com cerca de quatro anos, enquanto outras crianças se envolviam com bonecas ou carrinhos, eu me divertia contando objetos. Lembro-me de um episódio marcante da infância, quando minha mãe me viu contando números, lembro-me da expressão dela: surpresa, emocionada, quase sem acreditar no que estava vendo. Ela chorou, chorou de felicidade, surpresa e orgulho. Era como se não esperasse que eu estivesse aprendendo tanto, tão rápido.

Todos os dias, ela me ajudava com as tarefas de matemática e se emocionava com minha facilidade. Já conseguia contar até mais de

cinquenta, e fazia disso um jogo pessoal, um desafio que me alegrava. Inclusive, as professoras elogiavam minha desenvoltura, o que me deixava ainda mais animada para aprender.

Já no 1º ano, algo marcante aconteceu, eu ainda não sabia ler, mas já resolvia somas e subtrações bem simples com muita facilidade. A leitura só chegou no final daquele ano, mas os cálculos já faziam parte do meu cotidiano. Somente no 2º ano, aprendi o alfabeto.

Durante esse período da infância, as férias não eram motivo de descanso total. Eu costumava ler livros, revisar cadernos antigos e tentar estudar sozinha. Minha curiosidade era o motor do meu aprendizado. Não gostava de faltar às aulas, principalmente as de matemática. Sentia como se perdesse algo muito valioso se não estivesse presente. No 3º ano do fundamental, os conteúdos foram ficando mais difíceis. Minha mãe, que sempre me apoiou, já não conseguia me ajudar com tanta eficácia. Então, ela contratou uma vizinha, uma jovem de 16 anos, para me dar aulas de reforço. Fiquei pouco tempo com ela, mas o suficiente para destravar algumas dificuldades e conseguir seguir sozinha. Aquilo me deu autonomia, além de mostrar que pedir ajuda também faz parte do processo de aprender.

O 4º ano trouxe um dos meus maiores desafios: a tabuada. Era obrigatório decorá-la, o que eu detestava. Passei dias e dias repetindo, andando pela casa, escrevendo em folhas, até que consegui. Entre todas, a tabuada da multiplicação era minha preferida. Gostava do raciocínio que ela exigia. Foi aí que percebi minha afinidade com contas mais complexas — até mesmo aquelas que envolviam letras — algo que se intensificaria nos anos seguintes.

No 6º ano, enfrentei uma frustração, tirei minha primeira nota baixa em matemática. Era uma prova com dez questões. Como eu conversava muito durante as aulas, só consegui fazer quatro — acertei todas, mas fui colocada para fora da sala. Aquilo me deixou muito triste. Chorei, me senti injustiçada, mesmo entendendo que também tinha errado. Essa experiência me ensinou que, além de entender o conteúdo, era preciso ter foco e responsabilidade.

Por volta do 8º ano, comecei a dar meus primeiros passos como educadora, mesmo sem perceber. A mãe de uma colega da minha irmã pediu que eu ajudasse sua filha, que estudava na creche, com reforço escolar. Passei dois meses auxiliando a criança em todas as disciplinas. Aquilo me marcou. Eu gostava de ensinar, de ver o progresso dela, e aquilo me fazia sentir útil, necessária, feliz.

Durante o ensino médio, esse caminho continuou. No 1º ano, conheci uma professora de matemática, uma inspiração. Ela ensinava com clareza, sabia ouvir e me encorajava. Foi ela quem me fez enxergar a possibilidade de ser professora de matemática. Criou um grupo de estudos no contraturno e, mesmo quando não podia estar presente, confiava em mim para abrir a sala, organizar os colegas e explicar o conteúdo. Ali eu comecei a me ver como educadora, mas até então, isso não passava de um pensamento.

No 2º ano, minha realidade mudou. Precisei começar a trabalhar e mudei para o período da tarde. Fui para uma padaria e, ao mesmo tempo, enfrentei uma queda no interesse pelas aulas — o novo professor não me motivava. Dividia o conteúdo em partes pequenas e mal explicava. Eu apelidei seu método de "matemática para preguiçoso", eu entendia que, para alguns, aquilo era bom, mas, para mim, não.

Apesar disso, no trabalho, tive contato direto com a matemática financeira: em dois meses, já estava no caixa, fazendo troco, controlando valores. Era a matemática na prática, mostrando que o que se aprende na escola realmente importa.

No final do 2º ano, voltei para o período da manhã, quando tive um professor gentil, educado e muito inteligente. Eu gostava dele, embora quase toda a sala não gostasse. Porém, ele não conseguia prender minha atenção, ele sabia muito, é verdade, mas, a meu ver, não explicava muito bem, e eu não conseguia aprender com aquelas idas e vindas, e até seu modo de falar era complicado.

E no 3º ano, ainda era o mesmo professor. As aulas passaram a ser ofertadas de forma remota on-line, devido à pandemia da covid-19. Além disso, o trabalho seguia puxado e, com tudo isso, as minhas notas começaram a cair. Foi um período difícil.

Quando terminei o ensino médio, decidi apenas trabalhar por um tempo, tentando encontrar meu caminho.

Foi só na metade de 2021, quando conheci uma amiga que cursava matemática na Universidade Regional do Cariri (URCA), que reacendi a vontade de voltar a estudar. Ela me contou sobre o curso, sobre a estrutura da universidade, e me inspirou. Eu já pensava no ENEM, mas não tinha escolhido o curso.

A matemática sempre esteve comigo, desde a creche até a vida profissional, e fazer disso uma profissão passou a fazer sentido. O medo do novo existia, mas a perspectiva de estudar algo que eu gostava, ser mais acessível do que meu desejo de fazer medicina, e o fato de ter uma amiga por perto, tornaram a decisão mais leve.

Hoje, sou estudante de Licenciatura em Matemática na URCA e bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Aqui, tenho a chance de unir teoria e prática, aprofundar os conteúdos e participar da formação de outros alunos. O ambiente acadêmico me desafia, mas também me motiva.

Nesse espaço, aprendi que ensinar não é só repetir fórmulas, é formar pessoas, construir pontes e transformar realidades.

> É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (Freire, 1996, p. 13).

Por isso, entendo que ensinar exige alegria e esperança e precisamos dia a dia acender essa chama.

3 URCA

Neste tópico, falarei sobre a minha jornada na faculdade, algumas descobertas e o primeiro contato com a docência.

3.1 Educação matemática

Durante o curso de graduação em Licenciatura em Matemática pela URCA, tive contato com uma formação sólida e multidisciplinar que ampliou minha visão sobre o ensino da matemática. Ao longo dos semestres, pude cursar disciplinas fundamentais para a compreensão da educação básica e do papel social do professor, como Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, Psicologia da Educação, Didática Geral, História da Matemática. Esses componentes me ofereceram um olhar mais amplo e crítico sobre os processos educativos.

Além disso, as disciplinas específicas da prática docente, como Prática de Ensino I: Didática da Matemática, Prática de Ensino II: Psicologia da Aprendizagem em Matemática, Metodologia do Trabalho Científico (MTC) e Prática de Ensino III: Filosofia da Matemática e da Educação Matemática, me permitiram relacionar os conteúdos teóricos com a vivência em sala de aula. A cada etapa, fui compreendendo que o ensino de matemática vai muito além da memorização de fórmulas; trata-se de formar sujeitos críticos, capazes de interpretar o mundo ao seu redor.

Como afirma Lorenzato (2006, p. 23), "a Educação Matemática não deve ser uma simples transmissão de conteúdos, mas um processo que leve o aluno a pensar, a refletir e a construir conhecimento com sentido". O autor ressalta ainda que,

> Para muitos de nós, quando alunos, as aulas de matemática se reduziam à mera instrução e uma conseqüente obrigatoriedade da obtenção de respostas corretas. Não conseguíamos apreender as maravilhas da matemática nem

> perceber a importância dela para o futuro de cada um de nós. (Lorenzato, 2006, p. 1).

Essa compreensão tem orientado minha atuação, ensinar matemática com sensibilidade, conectando teoria e prática, respeitando o tempo dos estudantes e criando experiências de aprendizagem significativas. E a URCA tem sido essencial nessa construção, dando suporte acadêmico e pessoal para me reconhecer e me desenvolver como futura professora comprometida com uma educação transformadora.

3.2 Outras experiências no curso

Desde o momento em que ingressei na URCA, minha trajetória acadêmica passou a ser marcada por um intenso processo de descobertas e crescimento, tanto no campo dos estudos quanto na prática profissional.

Logo no primeiro semestre, percebi que, apesar do nervosismo natural, estava pronta para os desafios que me aguardavam. Fiz amizades rapidamente, o que ajudou bastante na adaptação ao ambiente universitário, trazendo conforto e motivação.

Ainda nesse semestre inicial, tive a oportunidade de participar de um projeto de extensão coordenado por uma professora da URCA. Foi nesse contexto que recebi meu primeiro desafio prático: ministrar uma única aula para uma turma do 2º ano do ensino médio. Eu era muito jovem, recém-chegada à universidade, e a responsabilidade me apavorou. O medo de não corresponder às expectativas se misturava com a vontade de fazer um bom trabalho.

Como observa Tardif (2014, p. 45), "o ingresso na docência envolve um processo contínuo de aprendizado e adaptação, que é marcado por desafios, inseguranças e conquistas que contribuem para a construção da identidade profissional do professor". Apesar do nervosismo, a experiência foi extremamente enriquecedora e me proporcionou uma visão mais clara do que é estar na sala de aula, não só como estudante, mas como educadora.

No segundo semestre, a amiga que já conhecia desde antes de ingressar no curso de graduação me contou sobre uma vaga para professor substituto no município de Caririaçu, Ceará. Era uma função modesta: uma aula por semana e para uma disciplina diferente da matemática, mas decidi aceitar para ganhar experiência e me aproximar do ambiente escolar.

Comecei a dar aulas como substituta, inicialmente isoladas, mas logo fui chamada para outras oportunidades, inclusive para ministrar aulas de matemática no ensino fundamental em diferentes escolas. Ainda que fossem poucas e esporádicas, essas experiências me fizeram perceber o quanto eu gostava de estar em contato direto com os alunos e da sensação de ajudar alguém a aprender.

Ao mesmo tempo, segui firme nos estudos na URCA. No final de 2022, fui aprovada no processo seletivo para o PIBID, uma conquista que significou muito para mim. A bolsa não apenas oferecia um suporte financeiro importante, como também proporcionava a vivência direta no ambiente escolar, complementando a teoria que aprendia na faculdade.

Segundo Gatti (2011, p. 62), "a vivência prática na escola é fundamental para o desenvolvimento do professor, pois possibilita o confronto entre a teoria aprendida e a realidade da sala de aula, promovendo o amadurecimento pedagógico". Essa oportunidade me fez enxergar a profissão de professora com mais clareza e compromisso.

Para conseguir conciliar os estudos, a bolsa e o trabalho, precisei me mudar para o município de Crato, Ceará, onde passei cerca de seis meses, antes de retornar a Caririaçu, ainda como bolsista do programa. Durante esse período, também consegui um emprego como professora de reforço particular em Juazeiro do Norte, Ceará, que se estendeu por cerca de um ano e meio. No início, eu trabalhava com alunos do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental, em uma sala com todos os conteúdos, mas eu auxiliava principalmente em matemática.

Aos poucos, passei a atender turmas dos anos iniciais e foi aí que percebi uma transformação em mim. Trabalhar com crianças

pequenas me trouxe uma nova paixão pela docência, a alegria de ensinar matemática, mas também outras disciplinas, e o prazer de estar em um ambiente acolhedor e dinâmico. Paralelamente, dividia meu tempo entre a graduação, a bolsa do PIBID e esse trabalho, o que exigia uma organização rígida e muita dedicação.

No começo de 2024, assumi ainda mais responsabilidades, passei a ser professora titular de uma turma de 5º ano e de uma turma de 9º ano em uma escola particular. Essa etapa foi desafiadora e exigiu uma capacidade de adaptação e esforço muito maiores do que eu esperava.

Conseguir conciliar os estudos com o trabalho e com a vida pessoal é um grande desafio para os estudantes universitários, pois muitos precisam trabalhar para se manter, e isso exige muita organização e resiliência para se adaptar no dia a dia. O choque da nova rotina fez com que minhas notas começassem a cair. A pressão era grande, mas eu sabia que essa fase, por mais difícil que fosse, era necessária para o meu crescimento pessoal e profissional.

No meio do ano, a bolsa PIBID foi encerrada e precisei deixar a escola particular, ficando apenas com o trabalho de reforço. Pouco tempo depois, comecei a trabalhar como atendente em um *call center*. Essa mudança me trouxe maior flexibilidade de horários, o que ajudou bastante no equilíbrio entre trabalho e estudos.

Com a abertura de uma nova seleção para o PIBID, decidi tentar novamente, pois reconhecia o quanto a bolsa tinha sido importante para minha formação e para a minha experiência prática em sala de aula. Consegui a bolsa mais uma vez, mas a dificuldade de conciliar dois empregos, a faculdade e a bolsa me fizeram repensar minhas prioridades. Decidi então deixar o trabalho de reforço para me dedicar integralmente à faculdade e à bolsa, aproveitando a maior adaptabilidade que o emprego no *call center* me proporcionava.

Essa trajetória me ensinou muito sobre o valor do esforço, da resiliência e da paixão pelo ensino. Enfrentei desafios, aprendi a administrar meu tempo, a lidar com imprevistos e a crescer diante das dificuldades. A universidade, o trabalho e os projetos me ajudaram a

construir uma visão mais ampla do papel da educação e da importância da matemática no cotidiano das pessoas. Hoje, sigo firme nessa caminhada, motivada pela certeza de que estou no caminho certo, preparando-me para transformar vidas por meio do ensino.

3.3 Disciplina de Prática de Ensino IV

Durante o desenvolvimento da disciplina, tivemos a oportunidade de explorar diferentes formas de abordagem do ensino da matemática, tanto teóricas quanto práticas. Ao longo das aulas, entre os textos discutidos, destacamos o trabalho de Gatti (2021), que analisa criticamente as políticas e os programas de formação de professores no Brasil.

A autora discute que a formação docente no país tem oscilado conforme interesses políticos e econômicos, deixando, muitas vezes, de responder às reais demandas da educação básica, e ressalta que,

> entre propor políticas e realizá-las tivemos descompassos, hiatos, reformulações sucessivas, que acabam por não conduzir aos efeitos qualitativos desejados expressos nas intenções dos documentos que sustentam as propostas construídas (Gatti, 2021, p. 14).

Essa reflexão foi fundamental para compreendermos como as condições estruturais influenciam diretamente o trabalho do professor em sala de aula.

Outro texto essencial foi o de Saviani (2001), que discute os dilemas históricos da formação de professores no Brasil, nos fazendo refletir sobre como as políticas públicas tem impacto direto na formação e atuação do professor dentro da sala de aula. Dentre os dilemas citados texto, temos dois que chamam bastante atenção e evidenciam a ideia do que estamos enfrentando. O autor cita:

> [...] Os dilemas que caracterizam a política de formação docente, no Brasil de hoje, nos colocam desafios que precisamos enfrentar. Eis os principais: a) fragmentação e dispersão das iniciativas, justificadas pela chamada "diversificação de modelos de organização da Educação Superior"; b) descontinuidade das políticas educacionais; (Saviani, 2011, p. 14)

Esse ponto nos levou a refletir sobre a necessidade de uma preparação mais sólida, que articule teoria e prática, como buscamos desenvolver nas atividades que realizamos na disciplina.

Ao relacionar as ideias de Gatti (2021) e Saviani (2001), percebemos que a formação de professores é marcada tanto por condicionantes externos, de ordem política, quanto por desafios internos, como a fragmentação entre teoria e prática. Essa compreensão reforçou a importância das discussões realizadas em sala, nas quais pudemos analisar metodologias de ensino e recursos didáticos à luz desses dilemas que nos ajudaram a refletir sobre metodologias de ensino, recursos didáticos e o papel do professor no processo de construção do conhecimento. Essas e outras leituras foram discutidas em sala com o apoio de fichas de leitura que elaboramos individualmente ou em duplas, o que permitiu um aprofundamento mais crítico e colaborativo dos conteúdos trabalhados.

Além das leituras, realizamos atividades práticas bastante significativas, entre elas, a construção de um molde 3D para projeção holográfica. Essa experiência foi importante porque nos permitiu pensar sobre o ensino de forma concreta, aproximando a teoria da realidade da sala de aula. Trabalhar com o modelo tridimensional nos fez perceber como os recursos visuais e manipuláveis podem ser aliados poderosos na aprendizagem dos alunos, especialmente no ensino da matemática, que muitas vezes é vista como abstrata e distante, além de entender como a tecnologia pode estar a nosso favor em sala de aula.

Tivemos apresentações que contribuíram muito para o processo formativo, a turma foi dividida em grupos, e cada grupo escolheu uma abordagem diferente para ensinar conteúdos matemáticos. As apresentações de tecnologias no ensino da Matemática proporcionam um espaço valioso para explorar ferramentas digitais, metodologias inovadoras e estratégias que favoreçam o engajamento dos alunos e a construção do conhecimento matemático.

A primeira equipe, por exemplo, utilizou o *GeoGebra* para trabalhar geometria plana, explorando elementos como reta, círculo, ângulos e retas paralelas. Eles fizeram demonstrações no programa e aplicaram um questionário ao final, promovendo a fixação do conteúdo.

Já a segunda equipe optou pelo jogo *Slice Fractions* para mostrar o impacto dos jogos digitais no ensino, focando nas operações com frações. Eles explicaram as fases do jogo, evidenciando como o nível de dificuldade vai aumentando conforme os conceitos são trabalhados de forma progressiva.

A terceira equipe abordou a teoria do desvanecimento do concreto, partindo de objetos físicos para alcançar o pensamento abstrato. Usaram uma balança para demonstrar equidade e igualdade em equações do primeiro grau e, depois, fizeram a transição para questões mais simbólicas, mostrando como os alunos podem desenvolver o raciocínio lógico.

A quarta apresentação trouxe a plataforma *Matific*, usada para ensinar raiz quadrada de maneira acessível e interativa. A proposta envolvia jogos educativos e acompanhamento individualizado do desempenho dos estudantes, com relatórios tanto para professores quanto para os pais.

A quinta equipe, que foi a minha, utilizou o *GeoGebra*, dessa vez, para trabalhar área, perímetro e volume. Iniciamos com explicações teóricas, aplicamos uma atividade impressa e, por fim, tentamos mostrar visualmente os conceitos usando o programa, tornando o aprendizado mais claro por meio da representação gráfica.

A sexta apresentação teve como objetivo trabalhar frações de forma mais dinâmica e leve, e mais interessante para os alunos. Utilizamos *flashcards*, *quizzes* e jogos no *Quizlet*, aplicando uma abordagem construtivista, na qual o aluno participa ativamente da construção do saber.

Por fim, a sétima equipe utilizou a plataforma *Wordwall* para ensinar equações do primeiro grau, com o intuito de desenvolver o raciocínio lógico dos alunos de forma lúdica. Eles iniciaram com um questionário de múltipla escolha e finalizaram com um jogo interativo no qual era preciso estourar o balão com a resposta correta, tornando o aprendizado mais leve e divertido.

Todas essas experiências contribuíram não só para o nosso entendimento teórico, mas também para a construção de uma prática docente mais consciente, criativa e sensível às necessidades dos estudantes.

4 Considerações finais

Concluir este trabalho é também concluir um ciclo importante da minha trajetória acadêmica e pessoal. Ao revisitar minhas memórias escolares, meu processo de formação e as experiências práticas vividas durante a graduação, pude perceber o quanto a Matemática esteve presente em diferentes momentos da minha vida — ora como desafio, ora como paixão —, mas sempre como um elemento essencial da minha caminhada.

A disciplina de Prática de Ensino IV se destacou por promover um espaço de reflexão, troca e construção coletiva do conhecimento. As atividades desenvolvidas nos proporcionaram não apenas o aprofundamento de conteúdos teóricos, mas também a vivência de metodologias que poderão ser aplicadas em sala de aula. As apresentações com o uso de tecnologias, por exemplo, revelaram o potencial que essas ferramentas possuem para transformar o ensino da Matemática, tornando-o mais atrativo e significativo. Elas mostraram que, ao associar recursos digitais com estratégias pedagógicas bem planejadas, é possível despertar o

interesse dos alunos e favorecer a compreensão de conceitos muitas vezes considerados abstratos.

Outro aspecto marcante foi o caráter colaborativo das práticas realizadas. Trabalhar em equipe, planejar atividades, expor ideias e receber *feedbacks* construtivos foram ações que fortaleceram não apenas a formação pedagógica, mas também habilidades como a escuta, o respeito às diferenças e a capacidade de adaptação. Essas competências são fundamentais para quem escolhe o magistério como profissão e missão.

Também é importante destacar o papel das leituras e das discussões teóricas realizadas ao longo da disciplina, que contribuíram para o desenvolvimento de um olhar mais crítico sobre o papel do professor de Matemática na sociedade. Aprendi que ensinar não é apenas transmitir conteúdos prontos, mas sim provocar o pensamento, incentivar a autonomia dos estudantes e criar um ambiente de aprendizagem acolhedor, inclusivo e desafiador.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete A. **Prática pedagógica e formação docente.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GATTI, Bernardete. Formação de professores no Brasil: políticas e programas. **PARADIGMA**, Maracay, v. 42, n. e2, p. 01–17, 2021. DOI: https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2021.p01-17.id1044.

LORENZATO, Sérgio. **Educação infantil e percepção matemática**. Campinas-SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no brasil: dilemas e perspectivas. **Poíesis Pedagógica**, Catalão, v. 9, n. 1, p. 07–19, 2011. DOI: https://doi.org/10.5216/rpp.v9i1.15667.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Tradução Francisco Pereira de Lima. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Ser professora de matemática: uma jornada de superação sobre uma mulher da zona rural enquanto estudante universitária

Josefa Estela Felipe Barbosa

1 Introdução

Por se tratar de um trabalho autobiográfico e autorreferencial, escrevi sobre a minha história de vida enquanto estudante do curso de Licenciatura em Matemática e enquanto mulher, moradora da zona rural e filha de agricultores. Como todo indivíduo é pertencente a uma cultura, uma sociedade e um contexto familiar específico, torna-se de importantíssima valoração compartilhar como a vida na zona rural, em meio à agricultura, e o contexto familiar de baixa renda impactaram a decisão de me tornar estudante e professora da área da matemática.

Enquanto estudante da Universidade Regional do Cariri (URCA), ingressei no curso de Licenciatura em Matemática e agora estou no sétimo semestre, desenvolvendo na disciplina de Prática de Ensino IV este relato pessoal e, ao mesmo tempo, público, sobre as minhas perspectivas de estudante e de futura professora de matemática. Apesar de ser um curso majoritariamente masculino, esse cenário não me intimidou enquanto mulher e estudante, pois, além de gênero e sexo, a matemática é uma área a ser pesquisada e estudada por qualquer indivíduo.

Já enquanto moradora e filha de agricultores da zona rural, a educação superior e o ingresso na URCA se mostraram como ferramentas poderosas de mobilidade social e de perspectiva de um futuro economicamente melhor. Apesar da profissão docente ser pouco valorizada, a visão da profissão de professora se mostra

promissora em relação à perspectiva da agricultura familiar do local onde vivo com a minha família. O ensino e a licenciatura são, nesse sentido, mais do que uma profissão; são uma forma de ampliar horizontes nos espaços social e econômico, individual e familiar em que estou inserida.

Nesse sentido, este trabalho tem a finalidade de explorar as minhas vivências pessoais e acadêmicas relacionadas à matemática, desde a infância até os dias atuais na graduação, e mostrar como a matemática sempre esteve presente e como ela permeou a minha trajetória. Muitas pessoas enxergam a formação do professor apenas como uma preparação técnica para lecionar, mas vai muito além disso, visto que ela é essencial para a construção da identidade do professor, que é formada por várias influências, como, por exemplo, história de vida, valores, práticas pedagógicas e a própria formação. Sendo assim, justifica-se a escolha dessa narrativa para mostrar que a formação docente não pode ser vista apenas como um processo de adquirir conteúdos acadêmicos.

O objetivo geral da minha narrativa é analisar a minha trajetória pessoal e acadêmica e mostrar como essas vivências estão contribuindo para a minha formação de futura professora.

Para isso, descrevo, no primeiro tópico, a minha infância, o meu convívio familiar e o impacto do ensino da matemática de maneira inicial na minha vida e nos meus primeiros anos escolares. Para entender toda a minha jornada e como cheguei até os anos finais da educação superior em matemática, faz-se necessário iniciar a descrição da minha jornada a partir da minha infância e da minha adolescência.

Descrevo ainda, de forma detalhada, o corpo familiar em que estou inserida, as práticas culturais e educativas da minha família e das escolas onde estudei e as pessoas que influenciaram a minha formação ética, moral e educacional, trazendo para esta narrativa a obra A Hora da Estrela, da autora Clarice Lispector, como fio importante da minha descrição pessoal. Além disso, destacarei Paulo Freire e a ênfase da leitura de mundo na formação

educacional do indivíduo e a importância da educação e da leitura para o desenvolvimento econômico e social a partir da visão de Carolina Maria de Jesus.

No segundo tópico, disserto sobre o meu desenvolvimento pessoal e educacional a partir do meu ingresso na URCA, mostrando como o percurso entre a universidade, o local onde vivo e o apoio familiar influenciaram o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Apresento ainda, um pouco sobre a minha formação enquanto futura professora e a vontade de desenvolver um ensino de qualidade, com destaque para a criação de laços e vínculos de amizade dentro da universidade, que influenciou a elaboração e realização dos meus projetos e trabalhos acadêmicos.

Ao final da descrição pessoal desta jornada, relato, de maneira resumida, todo o impacto socioeconômico da vida na zona rural e o ingresso na universidade em outra cidade, que sofri durante a minha infância até o processo de formação acadêmica e como me enxergo enquanto futura professora e mulher da área da matemática. Nesse sentido, concluo que o contexto social atual, a matemática e o ensino são potencializadores do meu processo de formação acadêmica e pessoal.

2 Início do meu percurso para me tornar professora: minhas origens na zona rural e minha infância

De maneira inicial, apresento o contexto pessoal da minha infância e como a cultura familiar influenciou a minha formação enquanto indivíduo humano. A influência familiar na zona rural é um fator importantíssimo na construção da moral e da ética. Sendo assim, a minha visão de mundo sobre a importância do ensino e da educação vem da influência dos meus pais sobre a cultura dos estudos e da valorização do ensino. Este capítulo inicial abordará também a importância da leitura, das experiências da infância e da adolescência, da interação social com amigos e parentes, dos jogos e das brincadeiras, além da interação inicial com a matemática.

> A decifração da palavra fluía naturalmente da "leitura" do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando supostamente a ele. Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz (Freire, 1989, p. 12).

A importância que Paulo Freire dava ao seu convívio e à sua família enquanto formadores do seu processo inicial de leitura do mundo também se materializa na minha infância enquanto formadora da minha própria percepção enquanto universitária pertencente a uma família humilde da zona rural. Antes de me tornar professora, era uma criança que buscava, em minha curiosidade, entender o mundo, e que encontrie na leitura e nos estudos uma forma de ampliar essa curiosidade.

2.1 Identificação pessoal

A minha jornada começou no dia 6 de maio de 2004, em Mauriti, no Ceará. Meu nome, Josefa Estela Felipe Barbosa, foi escolhido pelos meus pais, Maria das Dores Felipe de Oliveira Barbosa (conhecida como Bida), 49 anos, e Cirilo José Barbosa (conhecido como Piri), 49 anos, devido à lista de nomes enviada pelos meus familiares de São Paulo, na qual, entre eles, Estela foi o que eles acharam mais interessante. Cresci em uma família simples, que sempre fez de tudo para eu ter acesso à educação.

Atualmente, ainda moro com os meus pais, que são agricultores e possuem o ensino fundamental incompleto. Tenho uma irmã mais velha, Ana Cristina Felipe Barbosa (28 anos), e, depois da minha irmã, minha mãe sofreu um aborto antes de eu nascer.

Sempre morei perto da casa de meus avós maternos, Miguel Pimenta de Oliveira e Ana Felipe de Oliveira, e, desde bebê, meus avós e meus padrinhos, Josefa Lene Felipe de Oliveira e Pedro Barbosa

Xavier, cuidaram de mim e da minha irmã. Eles davam proteção, carinho e nos ensinavam sobre a vida, explicando para a gente nunca ir pelo caminho errado. Logo, tiveram papel essencial em minha vida.

Eram pessoas tão simples e sem estudo, mas que tinham muita sabedoria e, da maneira deles, ensinavam muitas coisas para nós, principalmente o valor da família e o respeito. Crescer com eles foi um privilégio enorme e guardo para sempre os ensinamentos e os momentos junto a eles.

Em 2014, perdemos o nosso vô materno. Foi um momento muito difícil. Quatro anos depois, nos despedimos da minha vó materna. As últimas palavras que ela falou foram pedindo à minha tia para cuidar de mim. Depois disso, nada mais fazia sentido. Era uma dor e uma saudade sem fim, não sabia como seguir em frente. Atualmente, consigo lidar melhor com a ausência da minha vó, pois ela é uma das minhas motivações para não desistir dos meus objetivos.

Além disso, sou tia de uma menina, que nasceu em 2022, a Ravanna, com quem compartilho vários momentos. Ela sempre gosta de fazer as atividades comigo, aprendeu, até com certa facilidade, a contar, e a convivência com ela mostra que a educação e o cuidado com as novas gerações são fundamentais, aumentando cada vez mais a minha vontade de continuar na formação de professor.

Hoje, estou cursando o segundo estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Matemática, e essa experiência tem me permitido vivenciar e aprender bastante sobre o dia a dia da educação, a realidade das salas de aula, dos alunos.

Como afirma Lispector (2017, p. 08), "ainda bem que o que eu vou escrever já deve estar na certa de algum modo escrito em mim. Tenho é que me copiar com uma delicadeza de borboleta branca". Dessa forma, entendi que o aprendizado é constante e influenciado pela subjetividade de cada indivíduo, que carrega consigo percepções e reflexões únicas.

Além de dificuldades econômicas e sociais, percebo também que o fato de ser mulher implica em algumas contradições sociais que tenho que superar ao longo da minha jornada e da minha

relação com a matemática. Como detalhado acima, sempre recebi apoio, por mais simples que fosse, da minha família e de todos que estão em meu convívio familiar. Viver no sítio não é sempre tão simples e fácil como parece ser. Algumas questões ainda são consideradas frágeis, principalmente o fato de uma mulher conseguir chegar a altos níveis acadêmicos. Apesar de tudo isso, minha família sempre me apoiou, e percebo que, além do fato de ser mulher, sou acima de tudo uma pessoa que lê e que estuda, em específico, a matemática.

Nesse sentido, me inspiro em autoras como Carolina Maria de Jesus, que superaram o conceito machista de ser mulher e, a partir da educação, desenvolveram obras importantes para o país e para todas as mulheres que estudam e leem, apesar das dificuldades econômicas e sociais. "E depois, um homem não há de gostar de uma mulher que não pode passar sem ler. E que levanta para escrever. E que deita com lápis e papel debaixo do travesseiro. Por isso é que eu prefiro viver só para o meu ideal." (Jesus, 1989, p. 33).

A partir dessa perspectiva, surge a matemática em minha vida, como uma extensão que potencializa o que vivo e de que me identifico como mulher, como estudante e como futura professora de matemática. Apesar do contexto econômico e social e das dificuldades que as mulheres sofrem em cursar matemática, incluindo estereótipos de gênero e falta de representatividade na história das ciências exatas, mostrarei que a minha relação com a matemática se deu de maneira conciliadora e renovadora na qualidade de formadora que sou.

2.2 A matemática na minha vida

A matemática sempre esteve presente na minha trajetória. Durante a minha infância, lembro-me claramente de que minha tia e madrinha, Josefa Lene Felipe de Oliveira, morava com os meus avós maternos, e era ela quem fazia a feira da casa dos meus avós e da minha mãe, e eu sempre lhe acompanhava. Quando a gente chegava em casa, tinha que separar as feiras e o dinheiro, e eu era

responsável por fazer as contas. Era uma experiência simples, mas que me ajudou a lidar com os números, com o dinheiro, com cálculos, trocos e preços, e, com isso, eu estava desenvolvendo o pensamento lógico-aritmético.

Em casa, costumava brincar com os meus primos, eu sempre era a secretária que marcava consultas, dava troco com as notas de dinheiro falso. Às vezes, a gente brincava de escola, e eu era a professora dos meninos. Brincávamos também com blocos de montar e isso envolvia muitas noções de geometria. Ainda, brincávamos com jogos de tabuleiro, como Banco Imobiliário, em que havia compra e venda de propriedades.

Na creche, sempre tinham músicas que remetiam à matemática, como, por exemplo, "Cinco patinhos". Todos se divertiam com a música e, ao mesmo tempo, aprendiam os números.

Já no Ensino Fundamental I, na Escola Walter de Caldas Teles, eu queria ser professora de português. Em 2013, durante uma aula de produção textual no 4º ano, escrevi a minha biografia e citei o desejo de me formar em letras. Na disciplina de matemática, a professora pedia repetidamente para copiarmos a tabuada em casa. Depois de realizar a tarefa, minha mãe sempre me perguntava as contas, eu me sentia muito desafiada e com medo de errar. Por esse motivo, não gostava tanto da disciplina. Apesar disso, sempre fui muito esforçada e dedicada, e, por três anos consecutivos, recebi o certificado de "aluna nota 10", por me destacar em participação, assiduidade e comportamento.

No Ensino Fundamental II, na Escola Filemon Teles, no 6º ano, passei a gostar da matemática devido a uma professora que ensinava muito bem. Aliás, eu admirava a forma como ela ensinava. Nos anos seguintes, foi aumentando a minha conexão com a matemática, e passei a entender os conteúdos com facilidade, alcançando as melhores notas.

Durante a adolescência, comecei a dar reforço para umas crianças que moravam perto da minha casa. Com essa experiência, percebi que a docência realmente seria a minha área de atuação,

pois eu gostava de compartilhar os meus conhecimentos, aprendia como lidar com os alunos, devido a terem níveis de aprendizado e comportamentos diferentes, planejava as aulas para chamar a atenção deles. Sendo assim, aprendia todos os dias com eles.

Os jogos de cartas com os meus amigos e familiares também criavam uma conexão interessante com a matemática, estimulando as minhas habilidades lógicas, o raciocínio e a resolução de problemas. Além disso, já estava aprendendo a importância de trabalhar em equipe e, por meio dos jogos, aprendi a socializar melhor com as pessoas.

Cursei o Ensino Médio na escola E. E. E. P. Padre João Bosco de Lima, a qual funcionava em período integral, com disciplinas da matriz curricular comum e da matriz curricular do ensino técnico em administração. Em relação ao curso focado em administração, a disciplina de que eu mais gostava era contabilidade, pois lidava exatamente com aquilo que a matemática trabalha, os números, mais especificamente, os balancetes e os razonetes, essenciais para a gestão financeira da empresa.

Meu primeiro ano nessa escola foi em 2019 e se deu de forma bem desenvolvida, em virtude de estar presencialmente na escola, poder tirar dúvidas com mais facilidade com os professores e ter acesso aos livros didáticos e literários. Nos anos seguintes, o ensino médio foi cursado de maneira virtual, pois estávamos vivenciando o período da pandemia da covid-19. Foi um período em que se intensificaram os desafios da escola, entre eles destaco: a dificuldade para ter acesso às plataformas digitais, a falta de rotina e de um ambiente propício para se concentrar nos estudos e a oscilação no fornecimento de energia e de internet.

Nesse período, superei as dificuldades de aprendizagem da matemática, do modo como foi possível. Apesar de as aulas de matemática serem cansativas, pois eram realizadas de forma virtual, eu conseguia compreender a explicação dos professores e conseguia resolver tanto as atividades quanto os trabalhos e as avaliações bimestrais. Ao final do ensino médio, saí da escola com

a certeza de que queria cursar uma licenciatura, mais especificamente na área da matemática.

Em 2023, com o ensino médio já concluído, trabalhei em uma escola da rede privada e desenvolvi o ensino de apoio às crianças do 1º ano do Ensino Fundamental. Foi um período de extrema importância para o meu desenvolvimento como professora, pois, no decorrer dele, tive o primeiro contato com alunos em sala de aula, pude vivenciar os desafios e obstáculos enfrentados no ensino, acompanhei o desenvolvimento individual e coletivo dos estudantes, participei das reuniões de pais e formações. Mesmo que tenha sido em uma escola privada, com poucos alunos e com a realidade diferente das escolas públicas, foi uma experiência enriquecedora, em que fui me familiarizando e me identificando cada vez mais com a docência.

3 A URCA

Iniciei minha jornada no curso de matemática na URCA aos 18 anos, em 2022. Eu via minha entrada na universidade na graduação de matemática como um mistério a ser descoberto, mistério no sentido de como seriam as aulas e como seria a faculdade e o seu ambiente em si. Ao ingressar na URCA, tive contato mais profundo com a matemática, aprendi teorias mais avançadas, pois, antes, os conteúdos eram mais básicos. Lembro-me de que, nas primeiras aulas, quando tive o primeiro contato com os conceitos matemáticos, eles eram difíceis de serem compreendidos. Mas eles começaram a fazer parte da minha vida ao longo dos semestres e, assim, foram se encaixando. Além disso, as amizades construídas na universidade foram fator determinante nesse meu processo, pois estamos sempre nos ajudando.

Por ser um ambiente novo e que eu não tinha contato, os vínculos e os laços de amizade na universidade foram fundamentais para a minha permanência no curso. Com certeza, o aprendizado dos conteúdos e das cadeiras disponibilizadas pelos professores é fundamental, porém fazer tudo isso sozinha é muito

mais complicado, principalmente em um ambiente frequentado por poucas alunas mulheres. Nesse contexto, a universidade me abriu horizontes tanto em relação aos conteúdos matemáticos quanto em relação à formação de novos grupos de afeto.

Nesse sentido, o processo de graduação fortaleceu a minha filosofia de vida voltada à matemática. Platão, filósofo grego da Antiguidade, acreditava que o mundo possuía formas ideais, assim como formas matemáticas, e que todo o conhecimento humano deveria ser necessário e universal, assim como as verdades da matemática. Similarmente a Platão, eu vejo na matemática o potencial de ciência verdadeira e universal. Dessa forma, a matemática como filosofia se apresenta como uma lupa que me guia não só de forma acadêmica, mas também de forma cognitiva em relação à minha visão enquanto indivíduo inserido na realidade espacial e temporal. Tal pensamento também se percebe na filosofia moderna cartesiana, que reforça as ideias platônicas e valoriza a forma matemática como descrição verdadeira das coisas da realidade.

Sendo assim, compreendo que a inteligência humana é instigada pela busca do conhecimento verdadeiro, e que a matemática me guia nesse caminho, assim como o indivíduo que está preso às aparências em uma caverna escura e que, ao sair dela, se depara com o brilho da racionalidade e da verdade.

> A caverna-prisão é o mundo das coisas visíveis, a luz do fogo que ali existe é o Sol, e não me terás compreendido mal se interpretares a subida para o mundo lá de cima e a contemplação das coisas que ali se encontram com a ascensão da alma para a região inteligível; essa é a minha humilde opinião, que expresso porque assim mo pediste, e que só a divindade sabe se está certa ou errada (Platão, 2014, p. 230).

Desse modo, a matemática se torna uma ferramenta fundamental para o conhecimento verdadeiro e universal, além de clarear a visão do indivíduo que está inserido em uma realidade de sombras, do movimento material. O ingresso na URCA fortaleceu essa filosofia e essa visão da realidade.

3.1 Educação Matemática

Por ser aluna da licenciatura, percebo que a educação é fator fundamental na formação dos indivíduos e que, na área da matemática, o ensino possui especificidades e questões a serem abordadas. Muito além das informações técnicas da matemática, o professor deve ser capaz de, a partir de uma didática bem elaborada, conseguir transmitir e compartilhar suas informações técnicas para os alunos de diversas idades.

Por estar no processo de formação docente, vejo que disciplinas como a Didática, as Práticas de Ensino e os estágios supervisionados são fundamentais na minha formação enquanto professora. A matemática está presente em todas as fases da vida estudantil, desde o ensino fundamental até o ensino médio e educação superior. Assim, todo profissional de ensino deve valorizar e atribuir a devida importância às disciplinas da área do ensino, como as citadas anteriormente.

Além das questões do ensino da matemática, enquanto aluna e professora em formação, percebo que a matemática é uma disciplina que requer muita observação e cuidado, e que, muitas vezes, os alunos possuem deficiências em relação a essa disciplina. No entanto, a matemática não é uma matéria difícil. Ela possui suas especificidades, é claro, mas deve ser explicada de maneira leve e de acordo com o nível de aprendizado dos alunos e da sua série escolar.

O professor de matemática deve adaptar-se às condições em que está inserido e, principalmente, adequar o ensino da matemática ao nível cognitivo dos alunos, especialmente aqueles que possuem dificuldades de aprendizagem. Inclusive, como cada aluno possui um nível de aprendizado, é fundamental respeitar o

tempo de cada um e não colocar informações que não serão compreendidas pelos discentes.

Enquanto futura professora de matemática, percebo que há uma forte necessidade de criar gincanas e dinâmicas que facilitem uma visão mais material e menos abstrata dos conceitos matemáticos, a fim de facilitar o entendimento dos conteúdos pelos alunos. Assim como a educação matemática era valorizada pelos gregos, essa cultura deve se repetir na sociedade brasileira. Do mesmo modo que Sócrates valorizava a virtude e a racionalidade humana, o professor também deve mostrar aos alunos a importância da matemática e da razão como busca pela verdade.

3.2 Outras experiências no curso

Além do conhecimento da matemática, outros movimentos estudantis e de pesquisa foram fundamentais no meu processo de graduação e de formação acadêmica. O estudante universitário não pode se limitar apenas às aulas em sala de aula, congressos, colóquios e eventos externos são fundamentais para a interação entre alunos e pesquisadores de determinadas áreas. Nesse sentido, a participação em eventos só amplia a gama de conhecimentos que o indivíduo elabora no decorrer de sua formação.

Entre os eventos que foram importantes no processo de graduação, posso citar: a VIII Semana Universitária da URCA, a XXVI Semana de Iniciação Científica da URCA, com o tema "Interiorização da Ciência e Redução de Assimetrias: O Papel dos PIBICS como Experiência de Articulação da Pesquisa na Graduação e na Pós-Graduação", VI Colóquio de Matemática da Região Nordeste, a Feira do Conhecimento Regional Cariri e a palestra Educação Antirracista e a Formação de Professores que Ensinam Matemática. Em relação ao colóquio citado anteriormente, participei de minicursos e de eventos em outras instituições. No tocante aos minicursos assistidos na URCA, destaco "As Aplicações das Funções Afim e Quadrática pela Polícia Militar de Trânsito" e "A Equação de Terceiro Grau".

Esses minicursos e eventos evidenciam como a matemática está presente em várias esferas da sociedade e mostram também como a participação do aluno deve ser ampla e abrangente no decorrer do seu processo de formação acadêmica. A URCA é um espaço não só de ensino, mas também de comunicação e interação entre os graduados e os demais pesquisadores e professores.

3.3 Disciplina de Práticas de Ensino IV

A disciplina de Prática de Ensino IV foi enriquecedora para a minha formação como futura professora. Durante as aulas, o professor passou textos para fazermos fichas de leitura e termos discussões em sala. Ele ministrou uma aula bem diferente e atrativa sobre hologramas, em que, primeiro, passou um texto, do qual fizemos a leitura e debatemos sobre como utilizar o holograma para ensinar as formas geométricas. Depois, ele ensinou como montar um holograma com materiais simples, demonstrando com isso que podemos sair do tradicional e planejar aulas inovadoras. Além disso, levou jogos, como o "Tangram", em que o objetivo era formar as figuras usando todas as peças sem as sobrepor, o que tornou a disciplina mais dinâmica e mostrou que as aulas devem ser lúdicas para atrair a atenção dos estudantes e tornar o aprendizado mais eficaz.

E, para finalizar, passou um projeto sobre as tecnologias para ensinar conteúdos da matemática. Para tanto, a turma foi dividida em sete equipes, e cada uma escolheu a tecnologia e o conteúdo com o qual trabalharia. Depois de terminar a parte escrita do plano de intervenção, cada equipe fez uma apresentação em *Powerpoint* e os apresentou para a turma como se esta fosse composta por alunos do ensino fundamental. A seguir, descreverei o que cada equipe apresentou.

- A primeira equipe fez uso do GeoGebra para ensinar geometria plana, focando em reta, círculo, ângulos, retas paralelas. Eles fizeram demonstrações no GeoGebra, passaram questões sobre o conteúdo e finalizaram com um questionário.

• A segunda equipe usou o jogo *Slice Fractions* e, com isso, mostrou o impacto dos jogos digitais na educação matemática, mais especificamente em relação às operações com frações. De início, eles mostraram, explicaram e demonstraram as fases dos jogos, em que cada uma abordava uma parte do conteúdo de fração, e o nível ia aumentando.

• A terceira equipe demonstrou a teoria do desvanecimento da concretude, que consiste no aprendizado partindo do concreto até chegar no abstrato, ou seja, começa com objetos físicos como a balança utilizada pela equipe para demonstrar igualdade de equações, passa para a imagem dessa balança projetada pelo *datashow* e utilizando-a para solucionar algumas questões e, finaliza com o abstrato, quando os estudantes conseguem resolver as questões matemáticas sem usar objetos físicos, apenas usando o raciocínio com números e operações.

• A quarta equipe utilizou a plataforma *Matific* para ensinar raiz quadrada através de um jogo, de modo a proporcionar um ensino acessível e interativo aos estudantes. Nessa plataforma, os professores conseguem ter uma avaliação do desempenho geral e individual de cada estudante, e os pais também recebem relatórios sobre o desempenho do filho.

• A quinta equipe usou o *GeoGebra* para ensinar área, perímetro e volume. De início, explicaram sobre a Geometria, depois passaram um exercício impresso e, com esse exercício, aplicaram no GeoGebra, deixando as imagens com uma visualização melhor.

• A sexta apresentação foi realizada por mim em parceria com meu colega Jonas. O título do nosso projeto foi "Dominando as operações com frações no *Quizlet*". Por meio dele, mostramos como deixar o conteúdo de operações com frações menos desafiador e mais lúdico, dessa forma, aumentando o interesse e a motivação dos estudantes. A metodologia adotada foi baseada na abordagem construtivista, em que o conhecimento é construído pelo estudante e o professor auxilia esse processo. Aplicamos *flashcards* com o conteúdo e um *quiz* para os estudantes revisarem e praticarem os

conceitos. Finalizamos com dois jogos para os alunos poderem praticar.

• A sétima equipe utilizou a plataforma *Wordwall* para ensinar equação do primeiro grau, com o objetivo de desenvolver o raciocínio lógico e a capacidade de resolver problemas. Iniciaram com um questionário, no qual havia várias perguntas de múltipla escolha sobre o conteúdo, e finalizaram com um jogo cujo nome é "estoura balões", em que se tinha que estourar os balões para cada palavra-chave cair no lugar correto, que era a definição correta.

4 Considerações finais

Ao analisar este trabalho e a minha trajetória como um todo no processo de graduação, percebo que ainda falta muito para percorrer e que os conhecimentos da matemática são vastos demais em relação aos limites da vida humana. Eu, enquanto aluna e professora em formação acadêmica, compreendo que tenho que dar o máximo que posso para além de viver esta realidade humana, participar de maneira ativa da realidade dos números, das medidas e das formas. Além de aluna, também sou uma mulher que, à medida do possível, valoriza os encontros familiares e afetivos na comunidade na qual vivo. O processo de graduação e de formação não é tão simples, mas se faz necessário como ferramenta poderosa das potencialidades que pretendo desenvolver na matemática e em seu ensino.

A minha família, assim como eu, percebe o potencial da matemática mesmo sem ter o conhecimento totalmente "acabado" sobre ela. Na verdade, não há nenhuma ciência que tenha sido totalmente desenvolvida, e nesse caminho de infinita mudança, desejo que eu desenvolva minhas potencialidades humanas na matemática e na vida como um todo. Os problemas e as questões sociais e econômicas permeiam meu convívio, porém não podem ser o único ponto da minha vida. Afinal, a matemática, a universidade, a minha família e todos os laços e sentimentos que me nutre também são fatores cruciais na minha formação enquanto indivíduo humano e enquanto mulher e professora.

Desde a minha infância como ficou esclarecido no início deste trabalho, a matemática me fortalece e me dá um norte sobre qual caminho seguir e como percorrê-lo. A vida do professor carece de inúmeras coisas, porém eu faço parte de um curso que é fundamental na formação dos indivíduos e dos alunos e acima de tudo, gosto de cursar e de me desenvolver enquanto estudante da área da matemática.

Dessa forma, a minha visão da realidade, a minha visão subjetiva enquanto mulher e matemática, têm se fortalecido a cada dia e vêm se modificado com as transformações que a graduação e a vida como um todo requerem. Nenhum indivíduo pode se congelar no tempo e não desfrutar daquilo que o conhecimento das ciências proporciona: as descobertas e redescobertas da realidade que se apresenta em diferentes tipos de fenômenos e se escondem neles. A moradora da zona rural que hoje está no seu processo final de graduação percebe que as dificuldades que estão no horizonte de uma professora do ensino de matemática são apenas uma questão em meio à potencialidade que este curso e que a minha família me proporcionaram.

Referências

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo:** diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 1989.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela.** Rio de Janeiro: Rocco, 2017.

PLATÃO. **A república.** Ed. especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

Uma trajetória formada entre sonhos e números

Ana Luísa Rocha Ribeiro

1 Introdução

Este trabalho apresenta uma narrativa autobiográfica construída a partir das minhas vivências pessoais, acadêmicas e profissionais, com ênfase na minha trajetória formativa como licencianda em Matemática pela Universidade Regional do Cariri (URCA). A proposta parte da ideia de que a formação docente é um processo contínuo e atravessado por múltiplas experiências, afetos e aprendizagens, que ocorrem nos mais variados contextos: na infância, na adolescência, na universidade e nos espaços de prática profissional.

A construção desta autobiografia tem como finalidade refletir sobre os momentos significativos da minha formação, desde as primeiras experiências com a Matemática até a atuação mais consciente como futura professora. Na busca por compreender como essas vivências contribuíram para a constituição da minha identidade docente, considero os saberes que foram sendo construídos ao longo da trajetória.

Para isso, relato, neste texto, os processos que marcaram minha relação com a Matemática, destacando elementos como brincadeiras e jogos da infância, experiências escolares, relações familiares e vivências no curso de Matemática da URCA, com ênfase na disciplina de Prática de Ensino IV, evidenciando como essas experiências contribuíram para o desenvolvimento de uma visão crítica sobre o ensino e a aprendizagem da Matemática.

O primeiro tópico aborda minha história pessoal, familiar e escolar, destacando as memórias da infância e adolescência

relacionadas ao universo da Matemática. São descritas experiências que influenciaram minha forma de aprender e de me relacionar com o conhecimento matemático.

No segundo tópico, serão discutidas minhas vivências acadêmicas mais recentes, com foco nos temas que mais me interessaram durante o curso de Matemática. Será apresentado um recorte da minha trajetória na disciplina Prática de Ensino IV, com destaque para o projeto de intervenção pedagógica desenvolvido em grupo pela turma e as contribuições trazidas pelos projetos que tiveram como foco a utilização da tecnologia no ensino da Matemática.

Por fim, apresento uma reflexão geral sobre a importância dessa escrita autobiográfica para minha formação como professora de Matemática. Expresso os principais aprendizados vivenciados ao longo desse processo, reafirmando o papel transformador da prática reflexiva na construção da identidade docente.

2 Trajetória de uma menina sonhadora

Neste tópico, apresento os caminhos que trilhei desde minha infância até o ingresso na URCA, destacando memórias afetivas, experiências marcantes com a Matemática e fatores que influenciaram minha escolha profissional.

2.1 Um pouco de quem eu sou

Meu nome é Ana Luísa Rocha Ribeiro, tenho 26 anos, resido na cidade de Santana do Cariri, no estado do Ceará. Sou filha de Maria de Lourdes Rocha da Silva, 62 anos, mulher guerreira, mãe solo, que sempre se esforçou para garantir o melhor para mim e meu irmão, Carlos Alberto Rocha Ribeiro, 30 anos, que sempre esteve presente como pilar nas nossas vidas.

Na infância, enquanto minha mãe trabalhava em regime de plantão como auxiliar de enfermagem, incluindo turnos diurnos e noturnos, única fonte de renda para sustentar a nossa família,

precisei ficar aos cuidados, durante grande parte da minha vida, da minha tia Juraci Cajazeira da Silva, 55 anos, carinhosamente chamada pelo seu apelido Nininha, que teve papel importante em minha formação afetiva e social.

Apesar das dificuldades financeiras enfrentadas, tive uma infância confortável e cercada de carinho. Mesmo com essas dificuldades, para minha mãe, uma educação de qualidade sempre foi prioridade. Por isso, estudei até os anos finais do ensino fundamental na escola da rede privada, Centro Educacional e de Cultura Artística Senhora Sant'Ana. A partir dos anos finais do ensino fundamental, minha mãe já não conseguia arcar com os custos da escola privada, mas, graças à ajuda da minha madrinha Neuma, consegui concluir o ensino fundamental. Isso marcou o início da minha consciência sobre os desafios da vida e que precisava dar valor e fazer jus a tudo que estava sendo investido em mim.

Com isso, desde cedo desenvolvi uma personalidade expressiva e com tendência à liderança, gostando sempre de participar ativamente das aulas e atividades escolares, fazendo com que o desejo de ser professora fosse aparecendo e me acompanhando desde a infância, o que já se manifestava em várias brincadeiras.

Atualmente, resido com minha mãe, servidora pública aposentada, e minha filha, Jhullya Sophia Rocha Felix de Matos, 9 anos, conciliando o meu trabalho de atendente comercial na empresa Enel e a maternidade com a vida universitária e com o papel de bolsista da Olimpíada Caririense de Matemática, OCAM, da PROAE, no curso de Matemática da URCA.

2.2 A matemática na minha vida

Minha infância foi marcada por momentos simples e muito significativos. Brincadeiras como amarelinha, sete pedras, roda, pega-pega, pular corda, jogar Uno e brincar de escolinha com bonecas preenchiam meus dias e contribuíram para meu desenvolvimento cognitivo e social. Nessas brincadeiras, de forma intuitiva, conceitos matemáticos, como contagem, lógica e

estratégias, estavam sempre presentes. Lembro-me especialmente da brincadeira de escolinha, na qual eu era sempre a professora. Talvez o primeiro sinal de um chamado que só se confirmou anos mais tarde.

Desde muito nova, demonstrava certa liderança em sala de aula, sempre participativa e observadora dos meus professores, que eram, para mim, grandes fontes de inspiração. Nos tradicionais desfiles cívicos de 7 de setembro, eu me vestia de professora, como forma de homenagear e expressar meu sonho de um dia também estar na sala de aula ensinando.

Com o passar dos anos, fui me identificando cada vez mais com as disciplinas da área de exatas, principalmente com a Matemática. Em 2014, ingressei na EEEP Wellington Bezerra de Figueiredo, escola profissionalizante localizada no município de Nova Olinda, cidade vizinha em que resido. Lá, tive a oportunidade de conhecer o professor Lucas Diniz, licenciado em Matemática pela URCA e docente efetivo do Estado. Sua didática cativante e a forma clara como apresentava os conteúdos fortaleceram ainda mais minha certeza de que eu também queria trilhar esse caminho. Não recordo quantas vezes perdi o intervalo, após suas aulas, para ficar tirando dúvidas, me aprofundando nos conteúdos e em conversas de como eram os desafios da vida docente, mas também como era gratificante exercer essa profissão.

Durante o ensino médio, participei do programa de monitoria da escola, que selecionava os estudantes com melhor desempenho para apoiar colegas com dificuldades. Fui monitora nos dois primeiros anos e tive a oportunidade de vivenciar, ainda que de forma inicial, o que é estar no papel de professor, o que ia confirmando minha afinidade com o ensino.

Ao concluir o ensino médio, em meio à maternidade, precisei pausar meus estudos. Somente após cinco anos, em 2022, prestei vestibular e fui aprovada no curso de Licenciatura em Matemática da URCA. A alegria foi imensa, mas acompanhada de inseguranças, o tempo fora da escola me fez duvidar da minha capacidade. No entanto, com esforço e dedicação, fui superando as

dificuldades. Alguns conteúdos eram totalmente novos para mim, outros eu sequer lembrava, mas com o apoio dos colegas, de alguns professores e da minha família, fui vencendo cada etapa.

Em setembro de 2024, participei de uma bolsa de monitoria estadual, durante o período de três meses, no colégio EEMTI Adrião do Vale Nuvens, localizado na cidade onde moro, que tinha como objetivo dar reforço aos estudantes com dificuldade de compreensão em matemática, com foco no conteúdo do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Essa experiência reafirmou para mim que estou no caminho certo.

Hoje, enxergo o quanto evoluí desde o primeiro semestre. A cada semestre vencido, sinto que estou mais próxima do sonho daquela criança que, com uma boneca nas mãos, brincava de ensinar. A Matemática, que um dia foi apenas uma disciplina da escola, hoje é parte fundamental da minha história de vida, da minha superação e da construção da professora que estou me tornando.

3 A Educação Matemática na minha formação docente

Neste tópico, compartilho minha vivência como estudante de Licenciatura em Matemática na URCA, refletindo sobre os desafios e as conquistas desse percurso formativo. Destaco experiências marcantes que ampliaram meu olhar sobre o ensino de Matemática e contribuíram para a minha formação como futura professora.

Para essa análise, serão mobilizadas contribuições teóricas de autores como D'Ambrosio (2014), Polya (2006) e Vygotsky (2007), cujas ideias dialogam diretamente com os processos de aprendizagem que sejam significativos para os alunos e a importância do contexto sociocultural na construção do conhecimento matemático.

3.1 O que me encanta na Matemática e na Educação Matemática

Ao longo do curso de Licenciatura em Matemática, pude compreender que ensinar Matemática vai além da transmissão de conteúdo. É necessário considerar o contexto sociocultural dos estudantes, suas vivências e seus próprios modos de aprender. Essa visão foi fortalecida pelo contato com as ideias de Ubiratan D'Ambrosio (2014), que propõe uma Etnomatemática, integrando cultura, história e realidade ao ensino, na qual tive conhecimento e aprofundamento desse assunto na disciplina de Prática de Ensino I – Didática da Matemática, lecionada pelo professor Ronald, que mostrou a importância de tal conceito no processo de ensino, não só com essa temática, mas com toda a ementa da disciplina.

As disciplinas teóricas e práticas, além dos estágios, até então o estágio supervisionado II, me fizeram perceber que ensinar Matemática exige sensibilidade, escuta e criatividade. Ao estudar Polya (2006), compreendi a importância de desenvolver no estudante a capacidade de envolvê-los nas situações-problemas, com o intuito de estimular o pensamento crítico e a autonomia, não trabalhando apenas memorização e deixando um pouco de lado o modelo tradicional de ensinar.

Outro autor essencial para minha formação foi Piaget (1998), que destaca o papel do desenvolvimento cognitivo no processo de aprendizagem. Segundo ele, o conhecimento é construído ativamente pelo sujeito à medida que interage com o meio, passando por estágios como o sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. Compreender esses estágios me ajudou a planejar práticas mais adequadas à faixa etária e ao nível de desenvolvimento dos estudantes, respeitando o ritmo de cada um.

Foi um dos primeiros autores de quem tive conhecimento na universidade, já em disciplina do primeiro semestre, mas sendo mais aprofundado no quarto semestre, na disciplina de Prática de Ensino II, que foi lecionada pela professora Bárbara Lima, na qual foi desenvolvido um projeto, junto com três colegas, com base nas

ideias do processo construtivista de Piaget. O projeto foi aplicado em uma escola da cidade de Juazeiro do Norte, Ceará, utilizando um jogo sobre as quatro operações básicas. Recordo-me, com muita emoção, como foi desenvolver a atividade com uma turma do 8º ano, e de como foi gratificante ajudá-los.

Levando em conta todas as experiências e o que vem sendo visto em aula, comecei a valorizar ainda mais o papel do professor como mediador da aprendizagem, conceito reforçado por Vygotsky (2007). Essa perspectiva ampliou meu olhar sobre os estudantes, não os vendo mais apenas como receptores, mas como sujeitos ativos em constante processo de aprendizagem.

Além das disciplinas regulares, ser bolsista da universidade vem possibilitando um maior envolvimento com o ambiente acadêmico e a troca de conhecimento com colegas e professores. Com isso, as vivências dos estágios e dos projetos desenvolvidos nas disciplinas de prática de ensino me fizeram identificar as dificuldades que acontecem na sala de aula, mas também o potencial transformador de uma prática pedagógica sensível e planejada. Consegui aplicar parte do que aprendi na universidade e vi, na prática, como pequenas ações podem fazer grande diferença na trajetória de um estudante.

Outro marco importante foi o início da minha participação como monitora no programa estadual de reforço escolar, em setembro de 2024. Na EEMTI Adrião do Vale Nuvens, em Santana do Cariri, acompanhei alguns estudantes com dificuldades em Matemática, oferecendo apoio focado no conteúdo do SPAECE. Essa experiência foi bastante significativa na construção da minha formação, pois permitiu a vivência direta do cotidiano escolar, o contato com diferentes realidades de estudantes e a prática do planejamento de intervenções didáticas conforme suas necessidades.

Essas experiências reforçam a importância de uma formação docente que valorize a prática, mas que também seja sustentada por teorias que fundamentam as decisões pedagógicas. Com elas, fui percebendo que o processo de ensinar e aprender é dinâmico, e que o papel do professor é também o de um constante aprendiz.

3.2 A Prática de Ensino IV e os projetos de intervenção

A disciplina de Prática de Ensino IV foi, sem dúvidas, uma das mais impactantes do curso. Nela, tive a oportunidade de participar da elaboração e execução de um projeto de intervenção pedagógica em dupla. O processo de construção do projeto nos desafiou a pensar de forma crítica sobre a realidade escolar, diagnosticando dificuldades e propondo estratégias de melhoria no ensino da Matemática, com foco no uso das tecnologias.

Nosso projeto, intitulado *Matemática Divertida: Jogo Eletrônico na Aprendizagem da Raiz Quadrada*, teve como principal objetivo fortalecer o aprendizado do conceito de raiz quadrada por meio do uso de jogos digitais, tornando a aprendizagem mais interativa e acessível para os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Ao longo da elaboração do projeto, levamos em consideração não apenas a aprendizagem dos estudantes, mas também o papel do professor como facilitador desse processo.

Para isso, optamos por utilizar a plataforma MATIFIC, que oferece uma série de recursos adaptados à realidade da sala de aula, como relatórios individuais e coletivos, indicadores de desempenho por habilidade e atividades com diferentes níveis de dificuldade. A escolha dessa ferramenta se deu justamente por sua capacidade de aliar ludicidade, acessibilidade e acompanhamento pedagógico eficaz.

A fundamentação teórica do nosso projeto baseou-se na Teoria Construtivista, a qual ressalta uma abordagem pedagógica que valoriza o papel ativo do estudante na construção do conhecimento e que é influenciada principalmente pelas ideias de Piaget, que defende a aprendizagem como um processo interno e dinâmico de construção, mas também tem influência das ideias de Vygotsky, que destaca a importância das interações sociais e da mediação no desenvolvimento cognitivo. Com isso, essa teoria busca formar estudantes com pensamentos críticos, capazes de compreender e aplicar conceitos matemáticos de forma significativa. Ela rompe

com o ensino tradicional baseado na repetição, promovendo uma aprendizagem mais reflexiva, participativa e contextualizada.

Essa vivência me permitiu consolidar aprendizagens essenciais para a minha formação docente, como o planejamento de atividades, a aplicação de fundamentos teóricos na prática e o desenvolvimento de estratégias inovadoras no ensino da Matemática. Além disso, participar das apresentações dos demais projetos da turma foi uma experiência enriquecedora, pois possibilitou o intercâmbio de ideias, metodologias e reflexões sobre os diferentes contextos educacionais vivenciados pelos futuros professores. Abaixo detalho de forma resumida os trabalhos das outras equipes.

• Equipe 1 (Aluísio, Marcos e Paulo): O projeto apresentado teve como objetivo explorar os conceitos fundamentais da geometria plana por meio do uso do software GeoGebra, uma ferramenta dinâmica que facilita a visualização e compreensão dos elementos geométricos. A proposta foi introduzir os postulados básicos relacionados à reta, ao círculo, aos ângulos e às retas paralelas, e demonstrá-los de forma prática e interativa dentro do ambiente digital, possibilitando que fosse observado de forma concreta como esses conceitos se comportam graficamente. Após a etapa expositiva e interativa, foram propostas quatro questões práticas, que tinham como objetivo aplicar os conhecimentos adquiridos. Por fim, foi aplicado um questionário, com perguntas que buscavam avaliar o projeto.

• Equipe 2 (Gustavo, Dysney e Edivan): Este trabalho teve como proposta utilizar o jogo como ferramenta pedagógica para revisar o conteúdo de frações de forma lúdica, dinâmica e participativa. A atividade foi pensada para reforçar os principais conceitos do tema, tornando a aprendizagem mais atrativa e significativa para os estudantes. O jogo é um aplicativo para ser baixado, o qual é estruturado em **fases**, chamadas de "**mundos"**, onde cada fase representava uma etapa específica do conteúdo trabalhado, como adição, subtração, frações com denominadores comum e diferente, entre outros. Antes do início da aplicação da

atividade, foi feita uma explicação detalhada do projeto e do funcionamento do jogo, suas regras, seus objetivos e a mecânica de progressão entre os mundos. Logo em seguida, foi dada a oportunidade para quem quisesse jogar.

• Equipe 3 (Carlos Athyrson e João Gabriel): O projeto tinha como conteúdo equação do primeiro grau. A sua fundamentação teórica se baseava na Teoria do Desvanecimento da Concretude, que enfatiza o processo na aprendizagem do concreto até o abstrato, que é quando o estudante consegue desenvolver processos sem precisar mais manipular algo, consegue desenvolver de forma mental. A atividade seguiu em três fases: Concreto: em que foi usada uma balança feita pela dupla, para apresentar a equidade e a igualdade. Pictórico: que relaciona a imagem da balança, representada agora de forma simbólica, nessa fase apresentada com algumas questões. Simbólico: que seria resolver as questões sem precisar usar mais nenhum recurso, nem físico e nem de imagem, e o estudante conseguir entender como resolver a questão de forma abstrata.

• Equipe 4: Foi a minha apresentação junto com a colega e amiga Ana Apoliana, a qual já detalhei anteriormente.

• Equipe 5 (Raquel, Danielly e Robson): Projeto intitulado GeoGebra no uso do ensino de geometria, contextualização e resolução de problemas para o conceito do conteúdo de perímetro, área e volume. Foi apresentada a origem da palavra geometria, algumas curiosidades e a etimologia sobre o assunto, além das abordagens metodológicas: resolução de problemas, matérias manipuláveis e uso de tecnologias. Foi desenvolvida uma atividade de forma tradicional, com três questões para se calcular perímetro, área e volume de uma ilustração de um parque recreativo e, depois, feita essa mesma atividade no software.

• Equipe 6 (Jonas e Estela): O trabalho teve o tema Dominando as operações com frações utilizando o aplicativo *Quizlet*, no intuito de tornar o ensino mais interessante para os estudantes, uma abordagem baseada na ideia construtivista de Piaget, uma metodologia ativa. Ele ressaltou a importância da formação

docente nessa área tecnológica de modo que se possa vir a utilizá-la em sala de aula. Logo em seguida, foi explicado como a atividade seria aplicada e demonstrado como o jogo funciona. A equipe utilizou como sugestão para aplicação do jogo uma revisão de conteúdo, já que esse *app* apresenta alguns modelos em forma de cartões rápidos ou perguntas e respostas. Ainda, foram expostos os dois tipos do jogo, em que, na prática, foi bem proveitosa a experiência.

• Equipe 7 (Patrícia e Talita): O trabalho tinha como título Uso de jogos digitais no ensino de equação do 1º grau. Ele ressaltou a falha do ensino tradicional no ensino dos conceitos matemáticos e a forma abstrata e sem relação visível para os estudantes desses conceitos, causando falha na aprendizagem. Além disso, o trabalho teve como objetivo utilizar os jogos digitais para mudar esse ensino, tornando mais fácil e interessante a fixação do conteúdo. Foram citados alguns autores que defendem esse pensamento, ressaltando a importância da utilização dos jogos digitais como ferramenta lúdica e adaptável às turmas que se ensinam. Logo em seguida, foi realizada a atividade proposta, um jogo digital intitulado "Equações do 1º grau", na plataforma *Wordwall*. Eles foram mostrando e explicando como a plataforma funciona.

4 Considerações finais

Ao longo da construção deste trabalho, revisitei momentos marcantes da minha vida pessoal, escolar e acadêmica, refletindo sobre os caminhos que me trouxeram até aqui. Pude reconhecer o quanto cada etapa da minha trajetória foi essencial para a consolidação do meu sonho de ser professora, especialmente de Matemática, área com a qual venho me identificando desde a adolescência.

Relembrar a infância vivida com simplicidade e afeto, as brincadeiras e os jogos que me aproximavam de conceitos matemáticos de maneira intuitiva, foi um exercício importante de valorização da cultura e da aprendizagem fora dos espaços

formais. Da mesma forma, recordar o período escolar, os professores que marcaram minha formação e os desafios enfrentados com coragem e persistência reforçou em mim o orgulho de ter chegado até a universidade.

Durante o curso de Licenciatura em Matemática, enfrentei dificuldades naturais de quem retorna aos estudos após um período de pausa. Entretanto, cada obstáculo vencido, cada disciplina concluída e cada projeto desenvolvido fortaleceram em mim a certeza de que escolhi o caminho certo. As experiências vivenciadas em sala de aula, a monitoria estadual e, principalmente, a participação ativa na disciplina de Prática de Ensino IV, foram decisivas para a construção da minha identidade docente.

A elaboração do projeto de intervenção pedagógica, com foco no uso das tecnologias digitais no ensino da raiz quadrada, foi um momento de grande aprendizado. Pude compreender, na prática, como a teoria se articula com a realidade da escola, e como o planejamento cuidadoso e a escolha de recursos adequados podem tornar o ensino da Matemática mais significativo, atrativo e acessível para os estudantes.

Ao finalizar este trabalho, percebo o quanto cresci pessoal e profissionalmente. A escrita da narrativa autobiográfica me permitiu enxergar com mais clareza as conquistas alcançadas, os apoios recebidos e as minhas próprias transformações como futura professora. Sigo confiante e motivada para continuar aprendendo e contribuindo com uma educação matemática mais humana, inclusiva e transformadora.

Referências

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação matemática:** da teoria à prática. 23. ed. Campinas, SP: Papirus, 2014.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança.** Trad. Maria Luísa Lima. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.

POLYA, George. **A arte de resolver problemas.** Tradução e adaptação de Heitor Lisboa de Araújo. 2. ed. Rio de Janeiro: Interciência, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O "x da questão": a escolha pela matemática

Carlos Athyrson Sousa Silva

1 Introdução

A formação de um professor de Matemática é um processo contínuo e complexo, no qual a identidade docente se constitui a partir da articulação entre saberes teóricos e as múltiplas vivências da profissão. Os estágios supervisionados e as práticas de ensino são espaços privilegiados que permitem ao futuro professor refletir sobre sua trajetória e construir os saberes necessários para a prática profissional. É por meio dessa reflexão crítica sobre o próprio percurso que o estudante se transforma em um profissional consciente de seu papel.

Nessa perspectiva, e atendendo à proposta da disciplina de Prática de Ensino IV, este trabalho se justifica pela necessidade de investigar a própria jornada como um ato formativo. A finalidade deste memorial autobiográfico é analisar as experiências que moldaram minha relação com a Matemática e com a docência, compreendendo como desafios, desvios e descobertas contribuíram para a construção da minha identidade profissional.

Este trabalho é semelhante a sentar em uma cadeira, olhar para mim mesmo e escutar todas as minhas histórias enquanto o tempo passa aceleradamente. É uma busca pelas origens da minha relação com a matemática, traçando seu percurso através das minhas próprias memórias.

Assim, este relato tem como objetivo narrar e refletir sobre momentos decisivos da minha formação, desde as dificuldades iniciais no ensino fundamental e a descoberta gradual da Matemática em contextos informais e lúdicos — como jogos de RPG — e em experiências de trabalho, até as frustrações com

outras escolhas profissionais, e a virada que me conduziu à Licenciatura em Matemática. Desse modo, o texto percorre uma trajetória não linear, culminando nas vivências da graduação e nos programas de iniciação à docência, que fortaleceram minha escolha pela profissão docente.

2 Entre desafios e descobertas: minha história com a matemática

Eu me chamo Carlos Athyrson Sousa Silva, nasci em Barbalha-CE, no dia 13 de junho de 1999. Atualmente, meus pais são divorciados e moro com minha mãe, Terezinha de Sousa (54 anos). Minha irmã, Ariane de Sousa Silva (31 anos) não reside mais conosco, porém mora nas proximidades e tem um filho, meu sobrinho Pedro Miguel (8 anos).

Os meus pais concluíram o ensino médio. Minha mãe é autônoma e meu pai atua há aproximadamente 13 anos como técnico em manutenção de balanças.

Já eu, atualmente, sou bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e atuo como professor informal, oferecendo aulas de reforço escolar.

2.1 A matemática em minha vida

Quando não estava na escola, eu passava a maior parte do meu tempo em casa, jogando no computador ou brincando sozinho com meus brinquedos. Não recordo a idade, mas até eu ganhar um Playstation 2 do meu pai, eu ia jogar nas famosas Play Games, que alugávamos em frações de 30 minutos ao custo de R$ 0,50. Na época, comecei a ter que calcular quanto tempo o dinheiro que eu possuía iria me render de jogatina. Os jogos que me marcaram na época foram: *Zelda Ocarina of Time (Nintendo 64), Shadow of the Colossus, Dragon Ball Z Budokai, Tenkaichi 3, Def Jam: Fight for NY, The Sims 2, Super Mario 64, Mario Party*, entre outros.

Poucos desses jogos me levaram de fato a usar tanto a matemática como o raciocínio lógico necessário para o *Role Playing*

Game (RPG) de mesa. Meus amigos e eu nos reuníamos quase todas as noites nas calçadas das nossas casas para jogarmos, sempre organizados com um narrador (mestre) e 5 a 10 jogadores. No início, usávamos apenas dois dados de 6 lados para executar as ações, como ataque, esquiva, entre outros.

Conforme crescíamos e o tempo foi passando, tomamos um melhor entendimento sobre o RPG e passamos a utilizar gradualmente as características como atributos, danos, danos críticos, HP, MP, limite de bagagem, ataques mais ou menos efetivos, e com isso passamos a utilizar muitas folhas de papel para registrarmos o HP e/ou MP em cada batalha. Fazíamos operações de subtração a cada golpe, bem como passamos a usar dados com variadas quantidades de faces, desde 4 faces a 20 faces, me fazendo perceber que a matemática está presente em tudo, da mais simples à mais complexa situação.

Vale mencionar ainda, os jogos como Banco Imobiliário, *War*, Detetive, Ludo e Dama. Neles, a matemática era explícita, porém divertida. Banco Imobiliário nos ensinava sobre fluxo de caixa, hipotecas e retorno de investimento. *War* era um exercício de probabilidade, calculando as chances de vitória com base no número de exércitos. Detetive, por sua vez, era um treinamento puro de lógica dedutiva e processo de eliminação. Essas experiências foram fundamentais, pois nos permitiram internalizar conceitos matemáticos de forma orgânica e descontraída, sem a pressão formal que, muitas vezes, mais afasta do que aproxima do conhecimento.

Mesmo sem perceber eu estava desenvolvendo várias habilidades ao jogar, pois, tinha a "oportunidade de resolver problemas, investigar e descobrir a melhor jogada, refletir e analisar as regras, estabelecendo relações entre os elementos do jogo e os conceitos matemáticos" (Smole; Diniz; Cândido, 2007, p. 11).

Quando chegamos ao ano de 2020, a busca por um trabalho havia se tornado uma necessidade urgente, uma questão que começava a afetar meu estado psicológico. A oportunidade finalmente surgiu na forma de um trabalho informal em uma

metalúrgica, onde permaneci por cerca de um ano. Iniciei na função de ajudante de serralheiro, uma posição em que minhas responsabilidades iniciais incluíam tarefas como dar acabamento às peças, realizar a pintura, operar o corte de metais e auxiliar no que mais fosse solicitado.

Com o tempo, fui ganhando a confiança necessária para aprender a soldar, e foi nesse ponto que a matemática, mais uma vez, se revelou uma ferramenta indispensável no meu dia a dia. A construção de um portão de metal, por exemplo, é um processo que depende profundamente do conhecimento de ferramentas específicas e, de forma intrínseca, da matemática. Este conhecimento, muitas vezes, não é acadêmico, mas sim implícito, internalizado pela prática e pela vivência da profissão.

Para montar uma estrutura, era preciso ter um domínio prático de conceitos matemáticos básicos e, a depender o nível, mais avançados. O uso de ângulos era constante, com o uso do esquadro, essenciais para a estabilidade de qualquer peça. A precisão das medidas era fundamental, e a capacidade de fazer conversões rápidas entre metros, pois um erro poderia desperdiçar material. Operações como adição, subtração e divisão eram a base: somar os comprimentos das barras, subtrair a espessura de um perfil para garantir um encaixe perfeito ou dividir o vão de uma grade para que as barras ficassem com um espaçamento idêntico eram cálculos diários. A matemática ali não era teórica, era uma linguagem concreta para transformar metal bruto em um objeto útil.

Paralelo a tudo isso, durante esse período houve muitas questões pessoais o que não há a necessidade de ser exposto neste trabalho, porém vale a pena ressaltar uma música que marcou muito este momento, que acabou sendo associada àqueles sentimentos e ainda hoje ao escutá-la surgem em minha mente alguns questionamentos, porém são sentimentos bons. Trata-se de *Buttercup – Jack Satauber.*

2.2 Vivências na escola

Quando criança, até onde me lembro, sempre fui travesso, fazia brincadeiras em casa que rendiam repreensões de meus pais. Já na escola, até o 4º ano do ensino fundamental, estudei em uma escola particular, o Colégio Objetivo. Porém, não dava a devida atenção aos estudos, além de me deixar levar por pessoas que assim também o faziam. Essa ausência de dedicação acarretou na minha reprovação, situação que foi muito impactante para mim, a partir daquele momento, ver todos os meus colegas de turma um ano à frente.

As outras crianças também se divertiam e, algumas vezes, tiravam sarro da minha reprovação, mas depois de um tempo, não muito longo, passei a não ligar para tal situação. Naquela época não queria sair da escola devido aos amigos que fiz e devido aos eventos da escola, como a noite do pijama e as gincanas, os quais me marcaram muito.

Contudo, prometi para mim mesmo que nunca mais reprovaria novamente. Após o quarto ano, eu passei a estudar em escola pública com relutância, mas foi o que as nossas condições financeiras permitiram.

O 5º e o 6º ano do Ensino Fundamental estudei na EEF Maria Alacoque Bezerra de Figueiredo. Aquele período foi marcante, conheci o meu amigo de infância Danilo, por quem tenho muito apreço e identificação. Além da geometria dos papéis dos *papercrafts*, que falarei mais adiante, a música também estreitou nossa amizade. Algumas canções ficaram marcadas em minha mente desde o primeiro contato que tive através do Danilo. Entre elas, destaca-se "*You spin me round*" do *Dead or Alive*, que ele me apresentou a partir de uma versão modificada de um jogo do *Super Mario*, onde a música apresentava apenas a melodia do refrão acelerada. Outra lembrança forte é a banda Os Seminovos, com destaque para a música Luke, Eu sou seu Pai, a qual devo admitir que ouço até hoje.

Além disso, nesses dois anos, foi o período em que comecei a ter, de fato, interesse para com as disciplinas. Embora não houvesse

tamanha dedicação de minha parte, eu passei a compreender melhor todo o conteúdo, e houve um certo desejo de impressionar a professora e me sentir bem em relação à turma.

De certa forma, houve uma disputa (talvez apenas para mim) entre o meu amigo Danilo, eu e outra aluna para saber quem seria o melhor da sala. Eu afirmo que não poderia competir com Danilo, não naquela época e tampouco atualmente, sempre o admirei e o admiro por ser uma pessoa inteligente.

Devido termos nos tornado extremamente próximos, inclusive comigo passando a frequentar constantemente sua casa, acabei me tornando próximo de sua mãe. Passávamos a tarde assistindo vídeos, brincávamos bastante, e acredito que foi ele quem me apresentou os *papercrafts*. Trata-se de esculturas de papel, semelhantes a origamis, porém feitas a partir de modelos impressos que são recortados e colados.

O que parecia um passatempo era, na verdade, uma aplicação prática da geometria. Cada modelo era uma representação planificada de um objeto 3D, e sua montagem exigia uma noção intuitiva de ângulos, faces e dobras precisas para transformar a folha de papel em uma figura coesa.

A nossa competição saudável, acarretou na minha aprovação por média e, depois desse período, nunca mais fiquei sequer em recuperação, sendo que, em algumas das vezes, já estava aprovado em algumas disciplinas antecipadamente, no 3º bimestre, entre elas a geralmente estava a matemática.

Danilo era um dos meus únicos amigos, pois era uma criança reservada, e sou assim até hoje, porém em um menor grau. Não gostava de fazer muitos amigos, e isso só mudou quando cheguei ao ensino médio, aumentei um pouco meu círculo de amizades, incluindo os amigos que moravam na rua da casa da minha avó.

Retornado à minha formação, durante o restante da minha passagem pelo ensino fundamental, houve um avanço referente à minha relação com as disciplinas da área das exatas. Em contrapartida, nesse mesmo período, percebi um maior

distanciamento da disciplina de português, o que gerou um contraste em meu desempenho acadêmico.

Quando alcancei o 9º ano do Ensino Fundamental, novamente tornei a fechar-me em meu mundo, não me sentia encaixado junto aos meus colegas, tendo conquistado apenas uma amizade naquela turma.

No que se trata da matemática, nesse período não estava tão ligado a ela, mas sim à disciplina de Ciências, que trouxe conceitos da Física, assim como seus cálculos. Como um bom curioso, a disciplina de matemática não deixou de chamar minha atenção, e a ciência que é considerada a mãe de todas as ciências, possuindo uma linguagem universal, estava lá presente.

Curiosamente, há um ditado o qual passei a ouvir ou a prestar devida atenção a ele após o conhecimento do termo incógnita, especialmente o "x": "Esse é o x da questão". Até tomar conhecimento do termo, não tinha ciência de tal ditado ou do seu significado.

Nesse mesmo ano, devido à facilidade com os cálculos e as poucas amizades, pude me distrair menos, aproximar-me de alguns professores e prosseguir com o ano letivo até que, ao fim, consegui a aprovação para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Porém, devido a um erro cometido durante a realização de minha inscrição, não pude permanecer mesmo depois de um mês de aula. O coordenador da época havia selecionado a opção na qual afirmava que eu havia estudado integralmente o ensino fundamental em escolas da rede pública.

Após a frustrada ida ao IFCE, fui matriculado na EEM Gov. Adauto Bezerra, em Barbalha - Ceará, onde permaneci durante todo o ensino médio. Nesse período houve grande mudança na minha vida, na família, emocionalmente e socialmente.

Diferente do Ensino Fundamental, no Ensino Médio algumas disciplinas são separadas, têm um professor para cada uma delas, foi um choque de costumes. Com as salas mais lotadas era maior a probabilidade de que houvessem pessoas com gostos e humores parecidos com meus, e lá estavam. Quando menos esperei estava

fazendo parte de um grupo, o que eu praticamente não havia experienciado até o momento. Éramos 5, todo e qualquer trabalho em equipe fazíamos os 5 ou subgrupos entre nós mesmos sempre que era possível.

Ao iniciar esse novo momento passei a me tornar mais confortável e permitir que aflorasse meu humor, onde descobri que gostava de fazer os outros rirem e assim junto ao meu grupo comecei a contar piadas, porém sempre prestava o devido respeito aos pofessores.

Sobre a matemática, confesso que sempre houve uma repulsa à Bhaskara, e por ironia a tal fórmula foi a que mais fixou em minha memória e ela se faz presente até hoje. Contudo, além do RPG, aquele período não foi marcado pela disciplina de matemática, embora houvesse um bom desempenho da minha parte.

O 3º ano do ensino médio foi um divisor de águas em minha vida. Prestes a sair do ensino médio e próximo dos 18 anos, além de maiores responsabilidades chegando (como decidir uma carreira e gerir a própria rotina). Junto a isso vieram questionamentos: Qual curso eu iria fazer? E depois dali, como seria? Embora hoje eu esteja cursando Licenciatura em matemática na Universidade Regional do Cariri (URCA), essa não era a disciplina do Educação Básica a me fazer cogitar ser professor.

Nesse período da minha vida eu tinha sim facilidade em matemática, física e química, não havia o mínimo de afinidade com português, mas havia uma disciplina que me encantava: a História. O professor foi o principal mediador nessa aproximação, com aulas didáticas e dinâmicas diferentes, uma postura e interação cativantes. O resultado desse despertar de curiosidade resultou em nota máxima em todos os bimestres.

Ao fim do ano letivo fui apresentado aos concursos públicos, especialmente a área de segurança pública o que despertou meu interesse e dedicação. Embora no 3º ano eu fosse um aluno que dormia boa parte do tempo livre, eu passei a estudar no último bimestre simultaneamente, tanto para escola como para o concurso da Polícia Militar do Maranhão. Inesperadamente, meu

rendimento em português aumentou consideravelmente pelo fato de o conteúdo referente a português no edital coincidir com o último bimestre da matéria, porém o cansaço das noites mal dormidas me levou a dormir mais.

Mas, onde a matemática entra nessa história?

No que se refere à PM Maranhão, infelizmente não me classifiquei por dois pontos. Deixei o receio tomar conta e não marquei questões das quais sabia a resposta, o que em lampejos, quando me pego pensando, volto a me lamentar. Mais tarde, para a Polícia Militar de Pernambuco, ocorreu uma frustração em um típico exercício de funções de segundo grau. Frustrado, passei a estudar mais e assistir videoaulas, o que ocasionou um bom aprendizado.

Os primeiros contatos com o ensino vieram na excursão para prestar a prova de um dos concursos, onde passei a explicar alguns conteúdos, inclusive de matemática, relacionados à prova para os outros integrantes, já que haviam me solicitado. Novamente não consegui a aprovação, sendo esse o meu último concurso prestado até o momento.

O caminho a ser trilhado em direção a universidade começou ao fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). No que se refere ao primeiro exame prestado o curso de meu interesse foi Análise e desenvolvimento de sistemas, contudo minha nota não atingiu o valor necessário para que eu pudesse ser classificado em qualquer uma que fosse a bolsa direcionada a este curso.

Nenhum curso foi selecionado e permaneci ocioso até o ano seguinte, quando realizei novamente o ENEM. O curso escolhido dessa vez, direcionado a bolsa do Prouni, passou a ser Educação Física como primeira opção e Administração em segunda, porém devido à minha excessiva verificação sobre a nota de corte, acidentalmente inverti a posição dos cursos e por fim fui aprovado no curso de administração.

Após realizar a matrícula e já tendo iniciado as aulas, tive uma professora que ministrava a disciplina de matemática básica, porém ela não era formada na área. Esse é um ponto de extrema

importância, pois é aqui onde começa a despertar meu interesse por seguir a profissão de professor de matemática.

Um certo aluno, irei chamá-lo de B, de quem me tornei amigo, apresentava extrema dificuldade em compreender o método de resolução de uma equação de primeiro grau. Eu, então, me dispus a tentar explicar para ele utilizando dois pedaços grandes de papel escritos frente e verso, movimentando-os sobre uma folha de papel com um sinal de igualdade fixo ao centro. Após algumas movimentações dos pedaços de papel, enfim, ele compreendeu, e isso gerou satisfação da minha parte por ter conseguido ajudar um amigo.

Por volta do meio do semestre em questão, a professora decidiu dividir a turma, por sinal muito numerosa, em grupos e cada um deles apresentar, por meio de seminário, os conteúdos que faltavam para serem ensinados.

Minha equipe foi composta por aproximadamente 10 pessoas, das quais eu e mais duas ou três, decidimos apresentar, porém o conteúdo a ser apresentado das demais recaiu sobre mim. E assim o fiz, elaborei uma dinâmica semelhante a que utilizei para ensinar o meu amigo B, e apresentei. Toda a sala passou a me elogiar, e verbalizar que eu levava jeito para aquilo. Assim, passei a ajudar todos eles até o fim do semestre nas disciplinas que se fazia necessário realizar cálculos.

No semestre seguinte decidi prestar seleção para Licenciatura em matemática na URCA, pois passei a não conseguir mais me encontrar naquele curso, além de ter ficado preocupado com o mercado de trabalho para aquela profissão.

Fui aprovado no vestibular, mas não consigo afirmar o ano exato em que entrei na URCA, creio que o vestibular tenha sido prestado em 2019. Já o ano letivo teve início para o curso de graduação de licenciatura em matemática no período 2020.2, sendo que os dois primeiros períodos do curso foram realizados na modalidade EAD, devido às complicações da pandemia de COVID-19 que ocorreu entre 2020 e 2022.

Ao ingressar na URCA tive um verdadeiro choque de realidade, pois foi completamente diferente do que eu vinha

presenciado até o momento referente ao ensino. O choque foi tamanho que ocasionou minha desistência do curso. Após um período sem estudar, mudei de ideia e tentei retornar mas, foi o suficiente para reprovas duas disciplinas.

Apesar das noites mal dormidas, subidas e descidas, vitórias e derrotas o curso me proporcionou muitas experiências, como a tutoria de matemática, uma bolsa ofertada pelo Estado do Ceará para alunos das licenciaturas de português e matemática com o intuito de recompor a aprendizagem dos alunos do Ensino Médio.

Permaneci durante 5 meses nesta mesma escola como bolsista e foi a partir dessa experiência que decidi fazer o Estágio Supervisionado I nessa mesma instituição de ensino, em consequência da afinidade que construí com a coordenação e com os professores.

Durante o ano de 2024 fui professor de uma escola no município de Barbalha, mas não desejo identificar a escola por motivos pessoais. Durante essa permanência pude praticar a profissão a qual estou me formando, lecionei em quatro turmas, do 6º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Tratando das turmas e suas peculiaridades posso afirmar que foi um boa experiência, um ano de conviência acaba por gerar um afeto por todos aqueles pequenos que, ao deixá-los, ficou saudades. Contudo a coordenação deixou a desejar, agindo com falta de profissionalismo, além de ser uma instituição onde coordenador, funcionários e alunos são da mesma família. Os pontos contra a minha continuação como professor naquela escola acabam superando os pontos a favor e eu deixei de ensinar lá.

Não deixou de ser uma experiência que contribuiu positivamente para minha formação, mas deixou um "gosto amargo na boca" de injustiça.

Além disso, hoje sou bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, e como aluno desse programa, pude conhecer a profissão docente desde os encontros pedagógicos, planejamentos até a atuação em sala de aula, tendo

sido, para mim o momento em que pude, de fato, confirmar se esse é o caminho que desejo seguir.

3 Jornada formativa na Urca

Neste tópico, apresento uma reflexão sobre minha jornada formativa, iniciando pela valorização das disciplinas pedagógicas e a compreensão de que o ensino da matemática vai muito além da repetição de fórmulas. Em vez de uma visão mecânica da matemática, minha formação na URCA tem sido guiada por referenciais que priorizam a Aprendizagem Significativa de David Ausubel (Moreira; Masini, 1982) e o Construtivismo (Piaget, 1997).

Essas perspectivas defendem que o aluno constrói o conhecimento a partir de suas experiências, transformando o que aprende em algo que realmente faz sentido em sua realidade. Essa base teórica dialoga diretamente com a Engenharia Didática de Artigue (1996), que permite planejar intervenções de ensino mais precisas e investigativas.

Na sequência, descrevo experiências pessoais marcantes, como os desafios com a timidez e o papel decisivo dos estágios supervisionados. O foco principal recai sobre a disciplina de Prática de Ensino IV, onde detalho a concepção de um projeto de intervenção para o ensino de equações, fundamentado na teoria do Desvanecimento da concretude proposta por Bruner (1966) e estudada por Sabel e Silveira (2022). Por fim, analiso as apresentações de outros projetos e a importância do uso de tecnologias digitais como ferramentas para inovar a prática docente.

3.1 Experiências no curso de licencatura em matemática

Durante o curso, por possuir uma personalidade reservada surgiu certa dificuldade na realização dos trabalhos em grupo, com destaque, principalmente, para a apresentação em frente a turma. Sempre nervoso, suando frio, fui me esforçando para conseguir ir apresentando os trabalhos e seminários, assim, com o

passar do tempo, aos poucos essa timidez foi diminuindo de acordo com o que a demanda me solicitasse.

Infelizmente devido à complexidade dos conteúdos estudos, para mim foi inevitável a reprovação. *A priori* tudo aquilo foi extremamente constrangedor, porém não foi um "tropeço" apenas meu, ao ver que estávamos todos no mesmo barco, eu e a grande maioria da turma, aquilo passou a se tornar algo normal.

Sei que isso ocorreu por consequência da minha falta de dedicação, assim como pelo "choque de realidade" ao me deparar com a matemática da Educação Superior, e por isso, percebi que teria que me dedicar cada vez mais. Além disso, há alguns professores que não acham necessário realizar uma autoavaliação, mantém a mesma postura ao longo de muitos anos não possuindo empatia com os alunos, mantendo o nível de exigência e cobrança demasiadamente elevados. Tudo isso tornou a passagem mais difícil, contudo mantendo a dedicação necessária para que a conclusão torne-se possível.

As disciplinas de Estágio Supervisioando I, II e III, que cursei até o presente momento, puderam proporcionar uma vivência real da profissão, bastante semelhante à do PIBID, sendo que a diferença são as reuniões e todos os planejamentos, com a vivência em sala de aula e o estudo da documentação escolar para analisar e conhecer como funciona a intituição escolar da educação básica e as atividades de sala de aula.

De acordo com as minhas vivências e observações nesses anos cursando licenciatura em matemática, para a maioria dos estudantes que conheci, há um certo afastamento das disciplinas pedagógicas, o que eu discordo e precisa ser revisto. Tais disciplinas são a base para nos tornarmos profissionais capazes de compreender teorias pertinentes à nossa área e planejar como agir e portar-nos diante das turmas e instituições. E, por isso, devemos nos manter aprendendo constantemente, na medida do possível, para que possamos fazer a diferença na vida dos estudantes por meio de uma aprendizagem que seja significativa.

Durante minha permanência no curso, fui apresentado a teorias e metodologias que despertaram meu interesse pela pesquisa acadêmica e pela ampliação da melhoria da minha prática docente.

A Engenharia Didática, por exemplo, originária da Didática da Matemática desenvolvida por pesquisdores franceses desde a década de 1980, elaborada por Michelle Artigue (1995, p. 33), utiliza o nome "engenharia" como "uma analogia ao trabalho do engenheiro, que se baseia em conhecimentos científicos e teóricos para projetar, executar, testar e validar um produto, neste caso, uma sequência didática" que será realizada pelo professor junto dos seus alunos em sala de aula de matemática.

3.2 A importância da Prática de Ensino na minha formação

A disciplina de Prática de Ensino IV tem extrema importância no pensar e ser professor. Nessa disciplina foram estudados diversos textos os quais nos levaram a ter um maior senso crítico quanto ao ser professor e cidadão.

Com as leituras dos textos e as discussões e reflexões posteriores nos fizeram perceber a necessidade de estar em constante busca por inovação, compartilhamento de experiências, proporcionando um "pensar fora da caixa" sobre a formação e atuação do professor de matemática.

Nessa experiência destaco a primeira avaliação proposta pelo professor da disciplina, onde nos foi solicitado a elaboração e o desenvolvimento de uma aula utilizando alguma Tecnologia Digital para ensinar um conteúdo de matemática de escolha de cada equipe da turma.

Depois de conversarmos, minha dupla e eu elaboramos uma aula sobre o conteúdo de equações do primeiro grau para o 7º ano do Ensino Fundamental, utilizando a plataforma Canva e o *software PowerPoint*.

Pesquisando metodologias para utilizar na elaboração do projeto de intervenção tomamos conhecimento da Teoria do Desvanecimento da concretude proposta por Bruner (1966) e

aprofundada por Fyfe et. al. (2014) e por Sabel e Silveira (2022), visamos criar, através dela, uma trilha para que pudéssemos lidar com algumas dificuldades dos estudantes bem como introduzir o conteúdo de equações do primeiro grau, conteúdo que escolhemos devido ser o mesmo que eu estava ensinando nas aulas do PIBID.

Essa teoria é composta por três estágios: no estágio **Enativo**, o estudante tem contato com o material concreto e manipulável, podendo tomar consciência das características acerca do objeto matemático. Para Fyfe et. al. (2014, p. 11), "a ideia é começar com uma forma concreta e reconhecível e, gradualmente, eliminar detalhes irrelevantes para chegar à forma mais econômica e abstrata".

No estágio **Icônico**, o estudante deixa o material concreto e passa para o modelo gráfico (pictórico), podendo passar para o processo de assimilação das características essenciais do material concreto que o ligam ao conceito matemático em questão.

> Este passo é importante não apenas para diminuir a necessidade do concreto, mas também porque exigirá um exercício mental de transformar para o papel os elementos visuais considerados relevantes para se manter a referência com o objeto. Aqui não atingimos ainda uma representação ideal e abstrata, embora tenhamos avançado em relação ao estágio anterior (Sabel; Silveira, 2022, p. 8).

E o terceiro é o **Simbólico**, nesse estágio o aluno já não manipula mais materiais concretos tanto quanto modelos gráficos, ele passa a um processo de generalização do conceito em questão deixando de lado as características irrelevantes necessárias nos dois estágios anteriores.

> O conhecimento resultante não é apenas fundamentado e significativo, mas também abstrato e portátil. O processo de

> desvanecimento permite que os aprendizes vinculem mais explicitamente os materiais concretos e os símbolos abstratos como referentes mútuos. Acima de tudo, o resultado é uma compreensão rica e fundamentada do conceito subjacente, que está conectado a símbolos abstratos convencionais (Fyfe et. al., 2014, p. 14).

Tendo isso em vista, confeccionamos uma balança para representar o estágio concreto e utilizamos as ferramentas digitais no estágio enativo até que, por fim, pudéssemos alcançar o estágio simbólico a partir da atividade selecionada.

A nossa apresentação teve início com a exposição teórica, seguido da utilização da balança. Os colegas foram convidados a participar de uma simulação utilizando a balança para exemplificar a igualdade entre pesos de objetos de forma concreta. No estágio simbólico, com auxílio do *PowerPoint* propusemos um quiz e solicitamos a participação de todos os alunos.

Os temas e as tecnologias escolhidas pelas equipes foram diversificadas, teve o ensino de frações com o jogo para celular *Slice Fractions*, outra equipe ensinou perímetro, área e volume utilizando o GeoGebra, e, teve ainda a utilização do *Quizlet*.

Foi bastante prazeroso e muitas vezes ocorreu de forma descontraída a participação nas atividades realizadas pelos meus colegas de classe. Minha mente pôde ser aberta a novas ideias, métodos e ferramentas as quais posso utilizar futuramente quando professor.

> Os softwares educativos podem ser um notável auxiliar para o aluno adquirir conceitos em determinadas áreas do conhecimento, pois o conjunto de situações, procedimentos e representações simbólicas oferecidas por essas ferramentas é muito amplo e com um potencial

> que atende boa parte dos conteúdos das disciplinas (Bona, 2009, p. 36).

Uma das problemáticas enfrentadas nessa disciplina foi que não pudemos realizar os projetos nas escolas de Educação Básica, pois a grande maioria das escolas procuradas pela turma de Prática de Ensino IV não possuía estrutura para a relaização dessas atividades. Espero que de fato passe a ter estrutura para que possamos aplicar tais ideias e metodologias na Educação Básica, para assim transformar os conhecimentos dos nossos estudantes que um dia serão o futuro do nosso país.

4 Considerações finais

Ao revisitar esta trajetória, fica claro que o caminho para a docência em matemática raramente é uma linha reta. Minha jornada, iniciada com as dificuldades de uma reprovação no ensino fundamental e marcada por desvios e incertezas, revela como a identidade de um professor é construída a partir de um mosaico de experiências formais e informais. Este trabalho buscou narrar esse percurso, mostrando que a matemática, para mim, foi descoberta tanto fora quanto dentro da sala de aula.

A análise desta narrativa autobiográfica evidencia que o conhecimento matemático se tornou significativo não apenas através dos conteúdos curriculares, mas principalmente em contextos práticos e lúdicos. A lógica probabilística dos jogos de RPG, a geometria espacial dos *papercrafts* e a aplicação de medidas e ângulos na serralheria foram tão ou mais formadoras do que muitas aulas expositivas. Esses momentos foram cruciais para desmistificar a matemática e transformá-la de uma disciplina abstrata em uma ferramenta concreta para resolver problemas e interagir com o mundo.

Essa jornada também destaca a importância de conectar a teoria à prática. As disciplinas pedagógicas, como as Práticas de Ensino, foram o palco onde teorias como a Engenharia Didática e,

especialmente, o Desvanecimento da concretude, deixaram de ser apenas conceitos para se tornarem fundamentos para a ação docente. O projeto de intervenção sobre equações, desenvolvido na Prática de Ensino IV, materializou essa ponte, mostrando que é possível criar trilhas de aprendizagem que respeitem o tempo do aluno, partindo do concreto para o abstrato e vice-versa.

Por fim, este memorial reforça que a formação de um professor é um processo contínuo e colaborativo. A troca de experiências com os colegas, ao apresentar e assistir aos projetos, abriu um leque de novas ferramentas e metodologias, reafirmando que a inovação muitas vezes surge do compartilhamento. Fica a esperança de que a estrutura das escolas possa, no futuro, acompanhar o potencial dessas novas abordagens, e a certeza de que, apesar dos desafios, a decisão de seguir a docência, confirmada por vivências como as do PIBID, foi o "X da questão" que valeu a pena resolver.

Referências

ARTIGUE, Michele. Engenharia didáctica. *In*: BRUN, J. (org.). **Didáctica das matemáticas**. Tradução de Maria José Figueiredo. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. p. 193-217.

BONA, B. O. Análise de softwares educativos para o ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. **Experiências em Ensino de Ciências**, Cuiabá, v. 4, n. 1, p. 35-55, mar. 2009. Disponível em: https://www.if.ufrgs.br/eenci/artigos/Artigo_ID71/v4_n1_a2009.pdf. Acesso em: 12 jun. 2025.

BRUNER, Jerome Seymour. **Toward a Theory of Instruction**. Cambridge: Harvard University Press. 1966. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/704914364/Bruner-J-S-1966-Toward-a-Theory-of-Instruction-Vol-59-Harvard-University-Press. Acesso em: 12 jun. 2025.

FYFE, Emily; MCNEIL, Nicole; SON, Ji Y.; GOLDSTONE, Robert L.. Concreteness Fading in Mathematics and Science Instruction: A Systematic Review. **Educational Psychology Review**. v. 26, p. 09-25, 2014. DOI: https://doi.org/10.1007/s10648-014-9249-3.

MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elcie F. Salzano. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

SABEL, Eduardo; SILVEIRA, Everaldo. Processos de abstração matemática: reflexões a partir da articulação entre o Desvanecimento da Concretude e a Teoria dos Registros de Representação Semiótica. **Revista Catarinense de Educação Matemática**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1–17, 2022. DOI: https://doi.org/10.37001/recem.v1i1.3245.

SEBER, Maria da Glória. **O diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio**. São Paulo: Scipione, 1997.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. **Jogos de matemática**. Artmed. Porto Alegre, 2007.

Do sítio à sala de aula: uma trajetória traçada pela matemática

Jonas dos Santos Luna

1 Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma narrativa autobiográfica que retrata minha trajetória pessoal e acadêmica enquanto estudante do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Regional do Cariri – URCA. Através dessa escrita autorreferencial, busco refletir sobre as experiências que contribuíram para minha formação como futuro professor, destacando os desafios, as descobertas e os aprendizados construídos ao longo do tempo.

Ao contar minha própria história, partindo da infância vivida na zona rural de Mauriti até os momentos atuais no ambiente universitário, procuro demonstrar como a matemática sempre esteve presente na minha vida, inicialmente como curiosidade e, mais tarde, como vocação. Inspirado pela dedicação da minha mãe, professora, e motivado pelas práticas cotidianas que envolviam cálculos, medições e lógica, desenvolvi, desde cedo, uma relação de afeto e interesse com essa área do conhecimento.

A escolha pela licenciatura em Matemática não foi aleatória. Ela surgiu como um chamado interno, reforçado pelas vivências escolares e pelos exemplos familiares. A universidade, por sua vez, ampliou esse horizonte, revelando novas possibilidades de ensino, metodologias diferenciadas e reflexões profundas sobre o papel do professor na sociedade atual.

Nesta narrativa, abordarei momentos marcantes da minha formação: a influência do contexto familiar, as práticas pedagógicas

vivenciadas na graduação, os projetos desenvolvidos na disciplina de Prática de Ensino IV, bem como os autores que fundamentaram minha compreensão sobre o ensino da matemática — entre eles, Paulo Freire, Jean Piaget e Lev Vygotsky.

Mais do que relatar uma trajetória, este trabalho pretende mostrar que a formação docente é um processo em constante construção, atravessado por vivências afetivas, sociais e intelectuais. A matemática, nesse contexto, se apresenta não apenas como disciplina, mas como linguagem que me ajuda a compreender o mundo e a transformá-lo através da educação.

2 Minhas raízes e a escolha pelo caminho da educação

Desde cedo, vivi cercado por exemplos de esforço e dedicação. Crescer na zona rural me fez entender a importância do trabalho, da família e, sobretudo, da educação como caminho para transformar a realidade. Meus pais sempre valorizaram os estudos. Minha mãe, Cícera Celina, 48 anos, professora da educação básica em Mauriti, sempre foi um modelo de compromisso e vocação. Meu pai, Francisco Joel de Luna, 48 anos, trabalhador incansável, mantém um mercado em casa, e foi com ele que aprendi sobre responsabilidade e esforço diário.

A infância no campo foi marcada por simplicidade, mas também por aprendizados profundos. Os pequenos gestos do cotidiano — acompanhar minha mãe nas correções de provas, escutar conversas sobre educação, vivenciar a rotina de casa — foram me aproximando, aos poucos, da ideia de um dia também ser professor. A educação, mesmo com todas as limitações estruturais da região onde vivo, sempre foi tratada como prioridade por meus pais.

Antes mesmo de entender o que significava ser "licenciado", eu já dizia que queria ser professor de matemática. Isso porque via minha mãe ensinando, explicando com paciência, e essa imagem me fascinava. Hoje, vejo com clareza que essa convivência foi essencial para minha escolha profissional. Ao

mesmo tempo, nunca tive dificuldades com os conteúdos matemáticos, pelo contrário: sempre tive facilidade e prazer em lidar com números, fórmulas e problemas.

2.1 Identificação pessoal

A minha história começa no dia 25 de junho de 2003, no município de Brejo Santo, interior do Ceará. Eu me chamo Jonas dos Santos Luna e atualmente resido na zona rural do município de Mauriti, onde cresci e me formei como pessoa. Minha trajetória foi construída com base nos valores da minha família, que sempre priorizou a educação, o trabalho honesto e o respeito ao próximo.

Minha mãe é professora da educação básica e sempre demonstrou um profundo comprometimento com o ensino e com os seus alunos. Sua dedicação à sala de aula serviu de inspiração para que eu enxergasse a escola como um espaço de transformação social e intelectual. Meu pai, por sua vez, mantém um pequeno mercado em casa, e é por meio do seu esforço diário e da sua força de vontade que aprendi sobre responsabilidade, persistência e o valor do trabalho. Juntos, meus pais foram os principais alicerces do meu crescimento, tanto pessoal quanto acadêmico.

Sou o irmão mais velho entre três filhos. Meus dois irmãos mais novos ainda estão em fase escolar e, de certa forma, sigo como exemplo para eles. Viver na zona rural me proporcionou uma convivência mais próxima com minha família, com a natureza e com as tradições da nossa comunidade. Essa vivência me moldou enquanto sujeito social e influenciou diretamente na forma como encaro o mundo e os desafios que surgem no meu caminho.

Atualmente, estou cursando Licenciatura em Matemática na URCA e estou no segundo estágio supervisionado. Essa etapa tem sido um divisor de águas na minha formação, pois é nela que coloco em prática tudo o que aprendi em sala de aula, enfrentando os desafios da docência real e entendendo a complexidade do ensino na educação básica. Mesmo sendo educador em formação, carrego

a responsabilidade de cuidar, ensinar e inspirar as futuras gerações, assim como meus professores fizeram comigo.

2.2 A Matemática na minha vida

Desde os meus primeiros anos de vida, a matemática se fez presente de forma natural e significativa. Crescendo em um lar onde minha mãe, professora da educação básica, lecionava com dedicação e amor, fui inevitavelmente influenciado pelo seu exemplo. Era comum vê-la preparando aulas, corrigindo atividades e explicando conteúdos — e essa rotina me fascinava. Ainda criança, passava longos momentos observando-a ensinar, e aquilo despertava em mim uma admiração profunda não apenas pela profissão docente, mas também pela disciplina que ela mais ensinava: a matemática.

Nunca tive dificuldades com essa área do conhecimento. Pelo contrário, a matemática sempre foi algo que fluía de forma leve, como se fosse um idioma que eu compreendia com naturalidade. Desde muito novo, sabia que queria ser professor de matemática. Enquanto muitos colegas de escola ainda estavam em dúvida sobre o que seriam no futuro, eu já me imaginava na sala de aula, explicando conceitos e ajudando outras pessoas a entender o mundo por meio dos números.

Durante a infância, os jogos e as brincadeiras também contribuíram para o desenvolvimento do meu raciocínio lógico e matemático. As atividades do cotidiano, como organizar compras, brincar de loja com os irmãos ou resolver desafios em jogos educativos, reforçavam meu gosto pela lógica e pelos cálculos. Tudo isso se somava ao estímulo constante que minha mãe proporcionava, fazendo da matemática uma presença constante e positiva na minha vida.

Essa trajetória me ensinou que o conhecimento matemático vai muito além de fórmulas e equações. Ele está presente nas escolhas, nos desafios e nas formas com que lidamos com o mundo. E foi assim que, inspirado pelo exemplo materno e

fortalecido por uma relação de afeto com a matemática desde a infância, construí meu caminho até a URCA, onde hoje sigo minha formação como futuro professor.

3 URCA: O que eu mais gosto na Matemática e na Educação Matemática

Ao ingressar no curso de Matemática da URCA, percebi rapidamente que a docência é uma construção que vai além da teoria: é um processo que exige compromisso, reflexão, empatia e adaptação constante. Entre as muitas experiências que marcaram minha trajetória até aqui, destaco o impacto das disciplinas de didática e das práticas pedagógicas. O que mais me encanta na formação docente são justamente os professores que fogem do ensino tradicional e se dedicam, com compromisso e criatividade, a desenvolver aulas dinâmicas, significativas e transformadoras.

Esses docentes não apenas transmitem conteúdos — eles nos mostram, por meio de suas metodologias, que é possível ensinar matemática de forma humana, acessível e prazerosa. Como futuro professor, essa postura me inspira a buscar um ensino que vá além da repetição mecânica, apostando na construção ativa do conhecimento. Como diz Paulo Freire (2011, p. 27), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção".

Entre todas as disciplinas cursadas, as voltadas à didática foram as mais marcantes. Elas me ofereceram ferramentas práticas e teóricas para compreender que o ato de ensinar exige planejamento, sensibilidade e intencionalidade pedagógica. A partir dessas aulas, compreendi que cada estudante tem seu tempo e forma de aprender — e que cabe ao professor respeitar essas particularidades.

Uma experiência extremamente significativa foi o Estágio Supervisionado. Acompanhar o dia a dia do professor e observar os alunos em sala de aula me fez entender, de forma mais profunda, a complexidade e a beleza do trabalho docente. Ver as dificuldades

reais, os desafios da gestão da sala e os esforços dos professores para manter o interesse dos alunos tornou-se um verdadeiro aprendizado. Para Perrenoud (2000, p. 19), "ensinar é um trabalho profissional complexo, que exige domínio de saberes e de práticas, mas também a capacidade de improvisar e se adaptar a cada contexto". É exatamente isso que vivenciei ao observar o ambiente escolar na prática.

Essas vivências confirmaram minha certeza de que escolhi o caminho certo. A matemática, mais do que uma ciência exata, é um instrumento poderoso de pensamento crítico e transformação. E ensinar matemática não é apenas resolver equações, mas sim ajudar o outro a compreender o mundo por meio da lógica, da organização do raciocínio e da autonomia.

Como reforça Vygotsky (2007, p. 89), "o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento". Ou seja, a função do professor é desafiar, instigar e promover o avanço cognitivo do aluno, criando condições para que ele atinja o seu potencial. E é isso que tenho aprendido a fazer, com humildade e esforço, a cada aula, estágio e disciplina.

3.1 Educação Matemática

A matemática, no contexto escolar, vai muito além de números e fórmulas abstratas. Ela é uma ferramenta essencial para a vida cotidiana. Por meio dela, somos capazes de organizar nossas finanças, calcular o tempo, fazer orçamentos, planejar compras, entender proporções em receitas culinárias, ler gráficos em noticiários ou até medir espaços e materiais em pequenas reformas domésticas. A matemática está presente nas situações mais simples e rotineiras, o que a torna uma ciência prática e indispensável.

Por isso, acredito que o ensino da matemática deve estar situado entre a prática e o lúdico. O aluno aprende com mais facilidade quando percebe sentido no conteúdo que está sendo ensinado, e esse sentido se revela quando a matemática é conectada com a sua realidade, com o seu dia a dia. Ao mesmo tempo, o

ensino lúdico — através de jogos, desafios, atividades práticas e interativas — contribui para que o aprendizado seja mais leve, envolvente e significativo.

Inspirada nas ideias de Ubirantan D'Ambrosio (2014), que defende uma **Educação Matemática como prática cultural e social**, e que deve considerar o contexto de vida dos estudantes, Fazenda (2003, p. 62) ressalta que, "[...] ensinar matemática é, antes de tudo, ensinar a 'pensar matematicamente', a fazer uma leitura matemática do mundo e de si mesmo", e isso só é possível se a matemática for vivida, experienciada e refletida a partir das situações concretas.

Essa visão dialoga com o pensamento de Vygotsky (2007), que afirma que o aprendizado ocorre de forma mais eficaz quando o aluno é desafiado dentro da chamada "zona de desenvolvimento proximal", ou seja, quando o conteúdo está além do que ele já sabe, mas ainda assim é possível de ser aprendido com mediação adequada. O professor, então, deve adaptar sua aula à realidade do estudante, respeitando seu ritmo e sua vivência, propondo situações-problemas que estimulem a curiosidade e a construção ativa do conhecimento.

Outro autor que reforça essa perspectiva é George Polya (2006), que propõe que a resolução de problemas seja o centro do ensino da matemática. Para ele, ensinar a resolver problemas é ensinar o aluno a pensar, a explorar caminhos, a testar hipóteses, a errar e a tentar novamente. Esse processo faz com que o estudante se sinta participante e não apenas um repetidor de fórmulas.

Portanto, entendo que a Educação Matemática deve se renovar constantemente. O professor não pode ficar preso a métodos tradicionais e descontextualizados. Ele deve buscar estratégias que façam sentido para os alunos, que dialoguem com a sua realidade social, econômica e cultural. Ao fazer isso, ele transforma a matemática em uma ferramenta de empoderamento e autonomia.

3.2 Outras experiências no curso

Durante minha trajetória na URCA, compreendi que ser professor vai muito além de estudar conteúdos e fazer provas. A formação docente exige envolvimento, participação e vivência em diferentes espaços, tanto dentro quanto fora da sala de aula. As experiências que ocorrem em projetos, palestras, feiras, congressos e seminários são essenciais para ampliar a visão de mundo do futuro professor.

Ao longo do curso de Matemática, tive a oportunidade de participar de alguns eventos promovidos pela Universidade, como seminários de formação docente, encontros de práticas pedagógicas e oficinas voltadas ao ensino da matemática com uso de tecnologias e metodologias ativas. Essas experiências foram fundamentais para que eu percebesse o quanto o ensino pode ser transformado quando o professor se dispõe a buscar novas formas de ensinar.

Os momentos de trocas com colegas e professores, seja em apresentações de trabalhos ou rodas de conversa sobre temas atuais, contribuíram muito para o meu crescimento acadêmico e pessoal. Foi nesses espaços que eu aprendi a me posicionar, a ouvir diferentes perspectivas e a perceber a riqueza que há na diversidade de experiências e trajetórias.

Participar de grupos de estudo e discutir temas como a educação inclusiva, a ludicidade no ensino da matemática e o uso de softwares educacionais me fez perceber que a prática docente precisa ser planejada com cuidado, sensibilidade e intencionalidade. Não basta apenas dominar o conteúdo: é preciso saber como, quando e por que ensinar determinado tema.

Acredito que a prática pedagógica deve ser pensada a partir do contexto e das necessidades reais dos alunos, promovendo uma educação significativa. Foi exatamente esse pensamento que fui construindo ao longo das experiências extracurriculares que tive na URCA.

Além disso, pude perceber como o ambiente universitário é um espaço fértil de construção de laços, parcerias e aprendizados coletivos. As amizades formadas durante o curso, o apoio dos colegas e a convivência com professores que acreditam no potencial dos alunos foram aspectos fundamentais para minha permanência e meu entusiasmo com a licenciatura em matemática.

3.3 Sobre a disciplina de Prática de Ensino IV

A disciplina de Prática de Ensino IV foi, sem dúvida, uma das experiências mais significativas da minha formação como futuro professor de matemática. Por meio dela, tive a oportunidade de vivenciar não apenas os fundamentos teóricos da prática docente, mas também momentos concretos de planejamento, aplicação e reflexão sobre metodologias de ensino.

Durante o desenvolvimento das atividades, a turma foi dividida em equipes, e cada grupo ficou responsável por um projeto que envolvia o uso de tecnologias digitais ou métodos inovadores para o ensino da matemática. A diversidade de estratégias apresentadas demonstrou como a matemática pode ser trabalhada de forma dinâmica e significativa.

A **Equipe 1** abordou o uso do ***GeoGebra*** no ensino de geometria plana, destacando conceitos como reta, círculo, ângulos e retas paralelas. A equipe realizou uma demonstração prática no software, seguida da resolução de questões sobre circunferência, ângulos, congruência e retas paralelas, finalizando com um questionário. A apresentação mostrou como a tecnologia pode auxiliar na visualização e compreensão dos conteúdos geométricos.

A **Equipe 2** apresentou o jogo ***Slice Fractions***, sugerindo seu uso como ferramenta de revisão do conteúdo de frações. O jogo foi detalhado por fases (ou "mundos"), cada uma abordando operações específicas com frações — como adição, subtração e frações com denominadores iguais. A proposta evidencia o potencial dos jogos digitais para tornar a aprendizagem mais envolvente e intuitiva.

A **Equipe 3** trabalhou com a **teoria do desvanecimento da concretude**, que parte do concreto (com o uso de uma balança para representar equações do 1º grau), passa pelo pictórico (representações visuais simbólicas) até alcançar o nível simbólico (resolução mental e abstrata). Essa abordagem refletiu uma compreensão profunda sobre o desenvolvimento cognitivo do estudante e a importância de transições graduais no ensino.

A **Equipe 4** apresentou o projeto intitulado **Matemática Divertida: Jogo Eletrônico na Aprendizagem da Raiz Quadrada** foi apresentado pelas colegas Ana Apoliana e Ana Luísa.

O objetivo era fortalecer o aprendizado da raiz quadrada por meio de jogos digitais, proporcionando um ensino mais acessível e atrativo para os alunos do Ensino Fundamental II.

O projeto teve como base teórica o **construtivismo**, especialmente as ideias de Jean Piaget, que defendem o papel ativo do aluno na construção do conhecimento. Segundo Piaget, "o aluno aprende quando interage com o meio e constrói, ele mesmo, significados para o que aprende" (Piaget *apud* Sacristán, 2000, p. 47). A proposta rompe com o ensino tradicional e busca promover uma aprendizagem reflexiva, participativa e contextualizada.

A metodologia consistia na seleção de um jogo pelo professor (plataforma) e na escolha da fase pelo aluno (envolvimento direto com o conteúdo). Essa dinâmica permitiu autonomia e engajamento do estudante, elementos fundamentais na aprendizagem moderna. A experiência demonstrou que a ludicidade aliada à tecnologia é uma ferramenta poderosa para desenvolver o pensamento lógico-matemático de forma significativa.

A **Equipe 5** também utilizou o ***GeoGebra***, mas com foco em **geometria espacial**, envolvendo os conceitos de área, perímetro e volume. A equipe apresentou curiosidades etimológicas sobre a palavra "geometria" e propôs atividades que uniam práticas tradicionais com o uso de tecnologia, destacando a importância da contextualização e da resolução de problemas no processo de ensino-aprendizagem.

Na **Equipe 6**, da qual fiz parte, desenvolvemos o projeto intitulado **Dominando as operações com frações** no ***Quizlet***, com base na abordagem construtivista de Piaget. A proposta teve como foco tornar o ensino das frações mais atrativo e participativo, utilizando *flashcards* e jogos de perguntas e respostas para revisão dos conteúdos. Aplicamos uma metodologia ativa, na qual o estudante é protagonista da própria aprendizagem, e demonstramos, por meio do uso do aplicativo, como a tecnologia pode facilitar o processo de memorização e prática.

A **Equipe 7** apresentou outro projeto impactante, foi o da equipe que trabalhou o tema **Uso de jogos digitais no ensino de equações do primeiro grau.** A apresentação iniciou com uma crítica ao ensino tradicional da álgebra, que ainda privilegia a memorização de fórmulas, desconsiderando o papel da compreensão conceitual. Os dados do PISA em 2022 (BRASIL, 2023) e SAEB em 2021 (BRASIL, 2024) foram utilizados para reforçar a urgência de metodologias mais significativas no ensino da matemática no Brasil.

A justificativa do projeto foi centrada na presença constante da tecnologia na vida dos alunos, que, no entanto, ainda é pouco explorada no ambiente escolar. A equipe defendeu o uso de jogos digitais como forma de desenvolver o raciocínio lógico, a autonomia e a capacidade de resolver problemas.

A fundamentação teórica incluiu autores como, Kenski (2010), que afirma que os educadores precisam integrar os recursos tecnológicos às práticas pedagógicas com intencionalidade; e, Paraíso e Gil (2019), que apontam que os jogos são preferidos pelos alunos, por serem acessíveis e adaptáveis;

A proposta metodológica do projeto consistia no uso de uma plataforma com atividades gamificadas, como o jogo **Estoura balões**, em que os alunos deveriam associar conceitos com suas definições. Além disso, foram aplicados questionários com questões de múltipla escolha que trabalhavam as propriedades das equações do 1º grau. Tudo foi pensado para promover interatividade, autonomia e motivação.

Esse projeto me fez refletir sobre o quanto o uso consciente e planejado da tecnologia pode potencializar o aprendizado e tornar a matemática mais acessível. É papel do professor, como nos lembra Freire (2011), propor práticas educativas que sejam libertadoras, e não que condicionem o aluno à passividade e alienação.

As apresentações foram enriquecedoras, e cada grupo contribuiu para ampliar nosso repertório como futuros professores, considerando a inserção de tecnologias no processo pedagógico aliadas a objetivos claros e estratégias bem definidas, para que a aprendizagem seja eficaz e envolvente (Kenski, 2010).

Além dos projetos apresentados em sala, outras atividades como fichamentos de textos, discussões em grupo, oficinas e a vivência do estágio em escolas públicas proporcionaram uma visão mais concreta e sensível sobre os desafios e as possibilidades do ensino da matemática. Como destacou Piaget, "a principal meta da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas, e não simplesmente repetir o que as gerações anteriores fizeram" (Piaget, *apud* Sacristán, 2000, p. 63).

Essa disciplina me mostrou que ensinar matemática pode — e deve — ser uma prática criativa, acessível e transformadora.

4 Considerações finais

Ao olhar para toda a minha trajetória acadêmica e pessoal até aqui, percebo o quanto a matemática e a educação foram fundamentais para a minha formação, não apenas como futuro professor, mas também como ser humano. Desde a infância, quando observava minha mãe ensinando com dedicação e amor, até os dias atuais na URCA, onde venho construindo, com muito esforço, minha identidade docente, cada experiência contribuiu para fortalecer meu desejo de ensinar e transformar vidas através do conhecimento.

A graduação em Matemática não é um caminho fácil, principalmente para quem, como eu, vive na zona rural e enfrenta desafios sociais, econômicos e estruturais. Mas é justamente nesses

desafios que encontrei força para continuar. Cada disciplina cursada, cada professor que me inspirou, cada estágio realizado e cada apresentação feita foram peças fundamentais para me mostrar que estou no caminho certo.

A disciplina de Prática de Ensino IV, em especial, me possibilitou ver a sala de aula com outros olhos. Pude refletir, planejar e experimentar novas formas de ensinar matemática, buscando tornar o conteúdo mais acessível e significativo para os alunos. As apresentações dos colegas, os jogos digitais, o uso do GeoGebra e as metodologias ativas me mostraram que o ensino pode ser mais criativo, mais conectado à realidade dos estudantes e mais eficaz.

A convivência com meus colegas de curso e os laços criados ao longo do tempo também foram essenciais para minha permanência na universidade. Saber que não estou sozinho nessa jornada e que posso contar com o apoio de pessoas que compartilham dos mesmos sonhos me dá motivação para seguir em frente.

Sei que ainda há muito a aprender e que a formação de um professor nunca está completa. Mas hoje, ao final desta etapa, me sinto mais preparado, mais consciente do meu papel e mais comprometido com a educação pública de qualidade. A matemática, para mim, deixou de ser apenas uma disciplina e se tornou uma forma de enxergar o mundo, de organizar o pensamento e de contribuir com a transformação da realidade.

Finalizo este trabalho com a certeza de que, apesar das dificuldades, fiz e continuo fazendo a melhor escolha da minha vida. Ser professor de matemática não é apenas uma profissão: é um chamado, uma missão, um compromisso com o futuro.

Referências

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Notas sobre o Brasil no Pisa 2022**. Brasília, DF: Inep, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório de resultados do Saeb 2021** – volume 1: contexto educacional e resultados em língua portuguesa e matemática para o 5º e 9º anos do ensino fundamental e séries finais do ensino médio [recurso eletrônico] – Brasília, DF: Inep, 2024.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática:** da teoria à prática. 23. ed. 2. reimp. Campinas, SP: Papirus, 2014. (Coleção Perspectivas em Educação Matemática).

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade:** qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologia e ensino presencial e a distância**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

PARAÍSO, Marise; GIL, Vitor. **Jogos digitais no ensino:** possibilidades didáticas e tecnológicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinando:** agir na urgência, decidir na incerteza. Trad. Cláudia Schilling e Cristina Dias Allessandrini. Porto Alegre: Artmed, 2000.

POLYA, George. **A arte de resolver problemas:** um novo aspecto do método matemático. tradução e adaptação Heitor Lisboa de Araújo. Rio de Janeiro: Interciência, 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Minha trajetória com a matemática e a educação matemática

Cicero Gustavo Gonçalves Arruda

1 Introdução

Este trabalho tem como foco a elaboração de uma narrativa autobiográfica que retrata minha trajetória de vida, desde a infância até o momento atual, na minha formação no curso de Licenciatura em Matemática pela Universidade Regional do Cariri (URCA). A partir de relatos pessoais, procuro mostrar como a Matemática esteve presente em diferentes fases da minha vida e como minha percepção sobre ela foi se transformando ao longo dos anos.

A narrativa trata de maneira reflexiva experiências vividas em contextos familiares, escolares e universitários, com destaque para os momentos de aproximação com a Educação Matemática. Além disso, são discutidas as contribuições de disciplinas específicas do curso e das experiências e dos projetos desenvolvidos durante a graduação, os quais colaboraram significativamente para a construção da minha identidade como um futuro professor.

A escolha para realizar este trabalho tem como finalidade promover uma reflexão profunda sobre o meu processo formativo, resgatando vivências que marcaram meu desenvolvimento pessoal e profissional. O principal objetivo desse relato é apresentar de forma crítica e pessoal como minha formação foi se constituindo a partir das experiências escolares e acadêmicas, das relações interpessoais e dos desafios enfrentados.

2 Quem sou eu

Meu nome é Cicero Gustavo Gonçalves Arruda, nasci na cidade de Barbalha, no interior do Ceará, no dia 28 de setembro de 2002, atualmente, tenho 22 anos e resido em Moreilândia, no estado de Pernambuco. Vivo com minha mãe, Socorro Gonçalves Arruda, 43 anos, meu pai, Leonardo Arruda Miranda, 44 anos, e meu irmão, Leonardo Arruda Miranda Filho, 16 anos, que são minha base de apoio e convivência cotidiana.

Considero-me uma pessoa tranquila, que enfrenta obrigações da vida com responsabilidade, mesmo diante das dificuldades. Procuro manter uma postura equilibrada e positiva diante dos desafios, buscando sempre realizar minhas tarefas com empenho. Além disso, gosto de conversar, me comunicar e compartilhar momentos com as pessoas ao meu redor. Acredito que essas características me ajudam tanto na vida pessoal quanto na construção da minha identidade enquanto futuro professor.

3 A matemática na minha vida

Na minha infância, costumava brincar na rua. Entre as brincadeiras mais frequentes estavam o futebol, em que era necessário dividir os times de forma equilibrada e usar "ímpar ou par" para decidir qual time começava jogando, além das brincadeiras como bola de gude (ou bila), o pião e o dominó. Todas essas atividades, de maneira lúdica, envolviam noções matemáticas, como contagem, lógica, estratégia e organização.

Uma parte significativa das minhas atividades de infância também acontecia na roça, nela ajudava meu avô desde pequeno, e uma das primeiras responsabilidades era plantar as sementes de milho e feijão, atividade que exigia atenção, ritmo e uma certa lógica de espaçamento e repetição.

Durante essa fase da minha vida, morávamos todos juntos na casa dos meus avós, José Lopes Miranda, 77 anos, e Terezinha Maria Arruda de Miranda, 75 anos, meus pais, meu tio, José Lopes

Miranda Júnior, 46 anos, e eu. Sempre tive muito contato com meu tio, que era estudante de concursos e faculdade. Ele foi a pessoa que mais me incentivou e incentiva até hoje. Costumávamos estudar juntos à mesa, ele com seus materiais de preparação e eu com meu livro de matemática dos primeiros anos do ensino fundamental. Lembro-me de que, em cerca de três meses, eu já havia resolvido todos os problemas daquele livro. Minha professora da época sugeriu que eu avançasse de série, mas minha mãe preferiu que eu continuasse na turma, por receio de colegas mais velhos.

Na adolescência, continuei tendo facilidade com a matemática. Meus professores sempre me apoiaram muito e marcaram minha trajetória até onde estou hoje. Muitos deles ainda mantêm contato comigo. Com a ajuda e o incentivo deles, meu interesse pela disciplina cresceu ainda mais.

Cursei o ensino médio durante o período da pandemia da covid-19, e aquele foi um dos momentos mais difíceis da minha vida escolar. Eu gostava verdadeiramente de ir à escola, de conversar no intervalo, de rir com os meus colegas e de interagir com os integrantes da escola. As aulas presenciais foram substituídas por uma tela de celular.

Ficar em casa durante esse período, sem poder sair e sem ver os colegas da escola, fez com que eu mudasse minha rotina e percebo que hoje essa fase impactou minha vida, não apenas nos estudos, mas também no meu comportamento. Mas, apesar de toda essa dificuldade, o ensino remoto deixou coisas importantes. Tive que aprender a estudar sozinho, a lidar com a frustração de não ter com quem tirar minhas dúvidas e a buscar respostas por conta própria.

Quando fiz o vestibular da URCA pela primeira vez em 2022, confesso que não estava tão esperançoso, mas fui aprovado. Ao ingressar no curso, enfrentei um choque de realidade, pois a educação superior era muito diferente do que eu havia imaginado. Ainda assim, segui em frente, fiz boas amizades e continuo fascinado pela matemática.

Sempre me inspirei nos meus parentes, muitos deles são concursados e seguem suas carreiras acadêmicas, e desejo um dia poder seguir seus caminhos. Sinto-me bem em sala de aula e já tive

experiências que confirmaram isso. É gratificante perceber que já estive no lugar daqueles estudantes, ver seus sonhos e suas particularidades e, ao mesmo tempo, é visível que em algumas escolas a estrutura ainda é bastante precária, o que nos faz refletir sobre o papel e os desafios de ser, em um futuro próximo, docente.

4 URCA e meu crescimento como futuro professor

Ao ingressar na graduação em Licenciatura em Matemática na URCA, vivi experiências transformadoras que mudaram completamente minha forma de enxergar a matemática e o seu ensino. O curso me possibilitou conhecer não apenas conteúdos mais avançados, mas também outras formas de se pensar e praticar a docência. Neste tópico, abordo alguns momentos significativos da minha formação, os temas com os quais mais me identifico dentro da Educação Matemática e como tudo isso contribuiu para a construção da minha identidade docente.

Logo no início do curso, especificamente no segundo semestre, a disciplina de Cálculo I foi um verdadeiro divisor de águas. Foi nela que tive um primeiro contato profundo com uma matemática mais densa e abstrata. Foi um choque perceber que os conteúdos escolares, muitas vezes abordados de forma "simples", tinham por trás uma estrutura lógica e rigorosa que até então desconhecia. Essa nova perspectiva despertou em mim não só a curiosidade, mas a necessidade de aprender mais ainda, o que me motivou a seguir firme na minha trajetória acadêmica.

No decorrer do curso, especialmente nas disciplinas de Prática de Ensino I, II e III, compreendi que ensinar matemática vai muito além de explicar fórmulas ou resolver exercícios no quadro.

Nessas disciplinas, tive contato com propostas de ensino que valorizam o uso de ferramentas pedagógicas capazes de tornar o conteúdo mais acessível e significativo para os estudantes. Aprendi que o ensino precisa estar ligado à realidade do aluno, ao seu contexto e às suas experiências, como defende D'Ambrosio (2014) ao tratar da Etnomatemática como uma forma de traduzir

problemas reais para a linguagem matemática, possibilitando a construção do conhecimento de maneira ativa e crítica.

A modelagem matemática e a resolução de problemas são os temas com os quais mais me identifico. Sempre gostei de pensar soluções, investigar caminhos diferentes para chegar a um resultado e essas abordagens me mostraram que é possível ensinar matemática de forma mais dinâmica. Polya (2006), propõe que ensinar a resolver problemas é ensinar ao estudante a pensar, e isso conecta mais ainda à minha visão atual de educação: formar estudantes que sejam capazes de compreender e agir sobre o mundo com autonomia.

Durante dois anos (2023–2024), participei do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, o que me proporcionou uma vivência concreta com a realidade escolar. Nesse Programa, observei aulas, colaborei com os professores e desenvolvi atividades com as turmas, na ECIM. Dr. Edward Teixeira Férrer. Lá, trabalhamos propostas de modelagem e atividades digitais no laboratório de informática, o que me fez perceber como o ensino pode (e deve) dialogar com o cotidiano do aluno e com as tecnologias disponíveis. Essa experiência me mostrou a importância do planejamento e da intencionalidade pedagógica, fortalecendo em mim o desejo de ser professor.

Essas experiências se consolidaram ainda mais na disciplina de Prática de Ensino IV, ministrada pelo professor Ronald Moraes, em que pude sistematizar tudo que aprendi ao longo do curso. Leituras realizadas na disciplina, como Gatti (2021) e Tardif (2014), ajudaram-me a compreender melhor a natureza dos saberes docentes e a importância do conhecimento pedagógico do conteúdo. Isso dialoga com minhas vivências no PIBID e nas outras disciplinas de prática, em que percebi como o professor precisa transformar o conhecimento matemático em algo acessível.

Elaborar e apresentar trabalhos sobre jogos digitais com meus colegas foi algo incentivador para buscar mais conhecimento sobre a prática docente. Tivemos a oportunidade de ver várias maneiras de ministrar uma aula interativa com ferramentas tecnológicas.

Os trabalhos realizados foram:

1. O primeiro trabalho foi realizado pelos discentes Aluísio Fernandes Silva, Marcos Brito da Costa e Paulo Henrique da Silva. Teve como foco o uso do GeoGebra no sentido de ser uma ferramenta didática para o ensino de geometria plana no Ensino Fundamental. O grupo demonstrou como o site pode tornar o ensino mais visual e dinâmico. Durante a apresentação, eles destacaram a importância dos cinco postulados de Euclides como base teórica e mostraram exemplos práticos da aplicação do GeoGebra para a construção de figuras geométricas, análise de propriedades e resolução de problemas. O trabalho explicou o potencial das tecnologias digitais como aliadas no processo de ensino-aprendizagem da matemática.

2. O segundo trabalho foi realizado por mim, Cicero Gustavo Gonçalves Arruda, em parceria com os colegas Dysney Rodrigues Sousa e Edivan Gomes Amorim. O título do trabalho era *Jogando e aprendendo: o impacto dos jogos digitais na Educação Matemática*, e a pesquisa teve como objetivo explorar o uso do jogo digital *Slice Fractions* no ensino de frações para turmas do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II. O grupo demonstrou como o jogo permite que os estudantes aprendam a ler, visualizar, comparar, identificar equivalências e utilizar as frações de forma interativa e lúdica. A proposta destacou a importância dos jogos digitais como recurso pedagógico que favorece a aprendizagem significativa e o engajamento dos alunos nas aulas de matemática.

3. O terceiro trabalho, de Carlos Athyrson Sousa Silva e João Gabriel de Araújo Silva, foi baseado na teoria do desvanecimento da concretude. A proposta falou sobre o processo de aprendizagem em três etapas: do concreto ao pictórico e depois para o simbólico. No estágio concreto, os estudantes interagem com objetos físicos, uma balança feita pelos próprios, para demonstrar os conceitos de equidade e igualdade em equações do 1º grau. Em seguida, apresentaram o estágio pictórico, no qual imagens são associadas aos termos das equações e, por fim, o estágio simbólico, que é quando os alunos resolvem equações de forma abstrata, sem apoio

de materiais ou imagens. O trabalho também reforçou a importância do docente em se atualizar nas representações dos conteúdos para o entendimento da matemática.

4. O quarto trabalho, realizado por Ana Apoliana Alves Xavier e Ana Luísa Rocha Ribeiro, tinha o título *Matemática Divertida: Jogo Eletrônico na Aprendizagem da Raiz Quadrada*. O objetivo do trabalho foi fortalecer o aprendizado do conceito de raiz quadrada por meio do uso de jogos digitais como ferramenta pedagógica, tornando as aulas mais interativas e acessíveis para os alunos do Ensino Fundamental II. A formação teórica utilizou a abordagem construtivista, que é baseada nas ideias de Piaget e Vygotsky, defendendo o papel ativo do estudante na construção do conhecimento. A dupla destacou a importância de romper com o ensino tradicional baseado na repetição, promovendo uma aprendizagem mais crítica e contextualizada. Durante a apresentação, explicaram o processo da plataforma digital *Matific*, uma ferramenta metodológica que auxilia o professor. Na plataforma, o estudante pode acessar jogos e conteúdos que o professor disponibiliza, no qual ele pode monitorar ao vivo e receber relatórios da turma.

5. O quinto trabalho foi o de Raquel Brito Silva, Danielly Pereira dos Santos Monteiro e Robson Paulino dos Santos. Eles apresentaram sobre o uso do GeoGebra ao ensino de conteúdos como perímetro, área e volume. A equipe iniciou contextualizando a geometria por meio de sua origem, etimologia e curiosidades. Em seguida, destacaram metodologias como a resolução de problemas, o uso de materiais manipuláveis e a tecnologia educacional. A atividade prática envolveu o planejamento de um parque, resolvido primeiro de forma tradicional e, depois, modelado no GeoGebra, o que possibilitou uma análise mais visual e interativa do conteúdo trabalhado.

6. O sexto trabalho foi realizado por Jonas dos Santos Luna e Josefa Estela Felipe Barbosa, focado na utilização do aplicativo *Quizlet* como ferramenta para o ensino das operações com frações. A equipe destacou o potencial do aplicativo para tornar as aulas

mais atrativas e dinâmicas, proporcionando uma forma rápida e eficaz de revisar e consolidar os conteúdos. Por meio de cartões interativos com perguntas e respostas, o *Quizlet* permite aos estudantes fixarem o conteúdo de forma lúdica. O grupo também discutiu a importância da formação docente voltada para o uso consciente das tecnologias na Educação Matemática.

7. O último e sétimo trabalho, foi realizado por Patrícia da Silva Pereira e Talita da Silva Damasceno e foi abordado o uso de jogos digitais como ferramenta pedagógica no ensino de equação do 1º grau. Os discentes fazem uma crítica ao ensino tradicional da Matemática, especialmente pela maneira abstrata. O trabalho teve como objetivo utilizar jogos digitais para tornar o ensino mais interativo. Foram discutidos autores que defendem a importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem, destacando que os jogos podem ser adaptados à realidade das turmas, estimulando a participação ativa dos estudantes e favorecendo a fixação dos conteúdos matemáticos. A atividade prática realizada no trabalho foi uma aplicação de um jogo na plataforma *Wordwall*, intitulado *Equações do 1º grau*. Durante a apresentação, a dinâmica da plataforma foi mostrada e explicada, expondo a facilidade do uso e o potencial para atrair os alunos. A experiência reforçou a ideia de que recursos digitais podem contribuir para um ensino de Matemática mais eficaz, criativo e próximo do cotidiano dos estudantes.

5 Considerações finais

Escrever esta narrativa foi, ao mesmo tempo, revisitar memórias e reconhecer os caminhos percorridos na minha formação pessoal e docente. A infância simples, marcada por brincadeiras na rua e pela convivência familiar. Ajudar o meu avô na roça foi fundamental para desenvolver responsabilidade e disciplina, características que hoje levo comigo em tudo o que faço.

A matemática esteve presente desde cedo, mesmo que de forma intuitiva. Ao longo dos anos, especialmente durante minha graduação na URCA, fui percebendo que ela não se trata apenas de

números e fórmulas, mas de compreender o mundo à nossa volta e desenvolver formas de pensar, argumentar e resolver problemas. Disciplinas como os Cálculos, as Práticas de Ensino e ainda o PIBID foram essenciais para transformar minha forma de enxergar a matemática e principalmente de como ensiná-la.

Refletir sobre a prática docente, conhecer diferentes metodologias e vivenciar a realidade escolar durante o curso me fizeram entender a importância de um ensino que seja significativo. A Educação Matemática me mostrou que ensinar é mais que transmitir conteúdos: é dialogar com realidades diversas, é adaptar estratégias, é aprender com os alunos e com os próprios erros.

Hoje compreendo que todos os desafios enfrentados fizeram parte de um processo formativo e transformador. Reconheço-me como alguém em constante construção, disposto a aprender e a contribuir com o ensino de forma crítica e comprometida. Tenho certeza de que a docência é um caminho possível e que posso unir meu desejo de ser professor e, seguir outros sonhos profissionais, pois o mais importante é não abrir mão de quem sou e do que desejo.

Referências

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação matemática:** da teoria à prática. 23. ed. 2. reimp. Campinas, SP: Papirus, 2014. (Coleção Perspectivas em Educação Matemática).

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no Brasil:** políticas e programas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2021.

POLYA, George. **A arte de resolver problemas.** Tradução e adaptação de Heitor Lisboa de Araújo. 2. ed. Rio de Janeiro: Interciência, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Tradução Francisco Pereira de Lima. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

O teorema da minha vida: o desenvolvimento de um improvável matemático

João Gabriel de Araujo Silva

1 Introdução

A formação de um bom professor de Matemática vai muito além do que se é apresentado no curso de nível superior, por meio de livros didáticos e aulas na universidade. Tal formação configura-se como um processo contínuo, cheio de experiências, descobertas e desafios vividos dentro e fora do curso. O futuro professor começa a construir sua identidade profissional por meio de conhecimentos teóricos e com aquilo que vive na prática, tanto no meio educacional quanto fora dele. Dessa forma, apresento esta narrativa autobiográfica com o intuito de mostrar minha trajetória acadêmica e pessoal, especificamente no curso de Licenciatura de Matemática.

Contando, também, como complementação, trechos de minha vida cotidiana e pessoal, fora da vida acadêmica na Universidade Regional do Cariri (URCA), no intuito de mostrar ao leitor experiências sobre os principais marcos da minha relação com a matemática, desde momentos relacionados a ambientes familiares, escolares e amigáveis que influenciaram minha escolha pela área da docência em Matemática.

Por meio de tantos desafios e aprendizagens vividos durante esse percurso, destaco como objetivo deste artigo uma reflexão sobre o processo formativo do licenciado que não se resume apenas a conteúdos técnicos e pedagógicos, mas também a partir de experiências através de contextos familiares, sociais e interpessoais.

Ao abordar meu trajeto desde a infância até a vivência universitária, pretendo apresentar como a formação de um professor é marcada por um processo contínuo, que é influenciado por sua história de vida.

2 Minha vida

Eu me chamo João Gabriel de Araújo Silva, nordestino, natural de Juazeiro do Norte, cidade localizada no Cariri cearense, no sul do estado. Cidade essa que é movida por muita fé e cultura, tendo em vista suas tradicionais romarias que atraem muitas pessoas de outras cidades e estados do Brasil.

Filho de pai alagoano e mãe goiana, vivendo em uma família humilde junto a oito irmãos (uma já falecida), em uma vida conturbada financeiramente, não pude ter o privilégio de possuir bons brinquedos ou boas roupas. Nem sequer pude gozar de uma festa de aniversário, momento de alegria na vida de muitas crianças, pois as condições dos meus pais eram dirigidas ao sustento da família.

Um pai analfabeto, mas muito trabalhador, fazia de tudo para em casa nada faltar, e uma mãe, com apenas os anos finais do Ensino Fundamental, também se dedicava à dádiva chamada "família", guiando-nos nos caminhos corretos da vida num constante dizer: "Para que possam ser alguém de bem". Contudo, o principal nunca nos faltou, ou seja, a formação de cidadãos de bom caráter. Eles se dedicaram a me proporcionar bons costumes para eu viver bem em sociedade, assim me permitindo trilhar o caminho do profissional docente que estou vivendo.

2.1 Relação com a matemática

Desde pequeno, mesmo sem perceber, sempre fui cercado por números em basicamente tudo ao meu redor. Tenho vívidas em minhas memórias as tardes em que chegava da escola, nos dias das aulas de matemática, e minha mãe, após me ajudar a resolver as

tarefas escolares, me fazia sentar para revisar a tabuada. No início, eu encarava essa atividade como uma obrigação, pois, como eu era criança, não gostava tanto de estudar operações matemáticas. Eu só queria saber de brincar na rua, de futebol e/ou soltar pipa com os meus amigos.

No entanto, com o tempo, fui pegando um certo gosto pelos números, e foi aí que percebi que eles começaram a fazer sentido para mim. Eles não eram apenas contas frias e sem vida, mas sim um grande aprendizado que me ajudaria a evoluir nos meus estudos e na vida. Nos tempos livres, junto aos meus irmãos, jogávamos Banco Imobiliário, e eu, com um determinado tempo de experiências de jogo, comecei a planejar minhas jogadas, somar e subtrair o dinheiro que precisava para comprar terrenos e, com isso, fui começando a trabalhar mais o meu raciocínio matemático.

Guardar moedas no cofre que ganhei de presente também era um hábito bem legal, apesar das várias vezes em que tinha muita vontade de gastar todo o dinheiro com doces. Cada moeda que eu colocava lá, apesar de serem poucas, não representava apenas dinheiro, mas algo além disso. Era uma conquista bastante significativa para mim, pois me possibilitou, além de interessar-me pela matemática, ter noções econômicas para aprender a controlar melhor meus gastos, pensando em — quem sabe futuramente — ensinar outras pessoas a ter autonomia sobre seus gastos. Sempre tive vontade de fazer a diferença, mesmo que singela, na vida de alguém.

Desde muito novo, eu sonhava em ser alguém que pudesse ter impacto positivo na vida de outras pessoas e que pudesse transformar o mundo ao meu redor de alguma maneira. Ainda não sabia exatamente como faria isso, assim essa vontade foi ficando cada vez mais adormecida, porém, com a oportunidade de cursar licenciatura em matemática na URCA, essa vontade voltou a fazer parte da minha vida.

2.2 Período escolar

Minha trajetória escolar iniciou-se na creche EMEI Francisca Pereira Matos. Estudei com meus irmãos e, lá, dei início à minha primeira e rica experiência de socialização e de descobertas em uma sala de aula. Uma sala simples, com mesas e cadeiras que dividia com meus colegas de classe e poucos materiais didáticos. Lembro-me de que uma das minhas primeiras tarefas foi aprender a contar de 1 a 10. Aquele espaço representava para mim um lugar mágico, onde o conhecimento se revelava de forma encantadora.

Lá, podia brincar muito com meus novos amigos e com alguns materiais didáticos pedagógicos que a "tia", como chamávamos a nossa professora, nos dava para brincar. No início, foi um pouco complicado por se tratar de uma nova rotina com a qual eu não estava acostumado, tornando meus primeiros dias um pouco conturbados, assim costumava ficar no cantinho da sala, sem falar com ninguém e sempre querendo voltar para casa.

A professora, com certo carinho, foi me acolhendo junto aos demais, até que comecei a me enturmar com a classe. Após o período da creche, comecei um novo ciclo de estudos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Colégio Dom Vicente de Paula Araujo Matos, situado no bairro Limoeiro. Foi o lugar onde comecei a ter conhecimento sobre novos conceitos matemáticos, como figuras geométricas.

Aquilo para mim, na época, foi um grande marco de descobertas. A professora costumava fazer desenhos na lousa com o giz, como triângulos, quadrados, retângulos, círculos, entre outras figuras geométricas. Ela fazia questão de explicar nome, significado e noções matemáticas de cada uma das figuras apresentadas. Depois, pedia para que a turma fizesse os desenhos em uma folha em branco e que demonstrasse quantos lados e arestas tinha cada uma, para assim poder observar quem da turma conseguiu adquirir o conteúdo e quem ainda apresentava dificuldade.

Também foi nesse período que aprendi a fazer as minhas primeiras contas de matemática, eu somava e subtraía. Apesar de ter

sido o básico e um pouco dificultoso no início, aquilo foi de grande valia para mim, porque fez com que despertasse meu interesse por números. A Matemática, desde cedo, se apresentou como uma disciplina estimulante, na qual eu podia me desafiar e experimentar a satisfação de resolver questões fáceis, medianas e difíceis. Tive uma professora que viu em mim interesse sobre o conteúdo e passou a me fomentar de maneira especial e estimulante.

> O professor dispõe de meios para avaliar seu próprio sucesso ao ensinar as propostas curriculares que lhe são apresentadas; o professor reflexivo utiliza esses meios e busca aprimorar sua ação pedagógica, podendo, através da sistematização de suas observações e trocas de experiências, vir a contribuir para o desenvolvimento das ideias práticas na educação (Nunes, 2005, p. 43).

Ela me dava exercícios adicionais, explicava pacientemente os conceitos e elogiava minhas iniciativas. A atenção que recebi dela foi determinante para o fortalecimento da minha autoestima na escola. O caminhar dos anos finais do fundamental foi um pouco complicado. Isso porque ali percebi que nem todos os professores, pelo menos da rede pública em que estudei, estavam preparados para lidar com as dificuldades dos alunos. Enquanto alguns deles me incentivaram com minhas tarefas e pediram para que eu não desistisse dos estudos, outros não se importavam tanto em contribuir para a aprendizagem dos estudantes, fazendo com que a matemática se tornasse temida por boa parte da turma, causando impacto negativo em muitos colegas, e até mesmo afastamento dos estudos, tornando a disciplina a cara do "bicho-papão".

Frequentemente dizíamos frases como: "Essa matéria não é para mim!" ou "Matemática é impossível!". Essas frases despertaram em mim um questionamento: Porque uma disciplina que eu considerava tão interessante, é vista com tanto receio? Passei

a observar com atenção o modo como os professores ensinavam, e a resposta parecia estar não no conteúdo em si, mas nas estratégias utilizadas, na linguagem empregada e na ausência de conexão entre o conteúdo curricular e a realidade dos alunos.

Nessa época, tive uma experiência individual negativa. No sexto ano, por conta de travessuras e desatenção nas aulas, acabei reprovado na disciplina de português, causando um grande impacto em mim e deixando meus pais bastante descontentes por conta do meu mau desempenho para com os estudos a ponto de me castigarem. Naquele momento, parei para refletir sobre o meu comportamento e decidi me empenhar mais no ano seguinte para evitar, novamente, esse tipo de situação.

Durante o Ensino Médio, essa decisão de empenhar-me mais nos estudos se consolidou. Participei de alguns projetos escolares, como feiras de ciências, projeto Afro-Indígenas, Segundo Grau em Ação, interclasses e exames de seleção, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o vestibular da URCA.

No primeiro ano do Ensino Médio, no ano de 2015, pude fazer amigos — com quem mantenho vínculo até hoje — com quem fazia os trabalhos em equipe. Sempre no recanto da sala, montávamos equipes para apresentações e demais trabalhos que necessitassem de formação em grupo.

Foi também nessa mesma turma, na qual vivi um momento que ficou marcado em mim. Ao receber a prova de matemática, na qual minha nota foi 9,0, fiquei muito feliz, pois foi a nota mais alta da turma, junto com a de uma colega de sala. O professor, que não gostava tanto de mim, resolveu parabenizar apenas essa minha colega e, de certa forma, me ignorou. Isso acabou abrindo questionamentos em minha mente: “Como será o professor que eu quero ser?”, “Será que serei um professor atencioso com toda a turma?”.

Isso serviu até como aprendizado para quando eu me tornar docente, para que não acabe fazendo o mesmo com meus estudantes, porque sei o quanto é ruim e constrangedor esse tipo de experiência. Adiante, no segundo ano do Ensino Médio, em

2016, tive poucas situações marcantes, mas em um desses poucos momentos, trago na memória uma aula bem interativa de matemática. Nessa aula, o professor pediu para fazermos um trabalho avaliativo e nessa atividade teríamos que criar figuras geométricas com os materiais apresentados.

Materiais: gravetos de diferentes tamanhos e espessuras; cola quente para unir os gravetos; tesoura ou estilete para ajustes; e tinta para pintar a figura caso quisesse.

Passo a passo:

1. Escolha a figura geométrica que deseja montar (triângulo, quadrado, hexágono etc.).
2. Corte os gravetos no tamanho necessário para formar os lados da figura.
3. Una os gravetos usando cola quente.
4. Ajuste a estrutura para garantir que fique firme e simétrica.
5. Decore se desejar, pintando ou adicionando elementos extras.

Esse foi um trabalho bem atrativo porque fugiu daquela velha rotina do ensino de matemática em que o professor fica a escrever e o aluno anota tudo no papel. Muitas vezes, o aluno, mesmo com as anotações, não compreendeu o conteúdo. Isso acabou envolvendo a turma, que, até então, a maioria, pelo menos, estava vivenciando a disciplina com desânimo. A aplicação desse trabalho acabou unindo a turma em grupos de quatro a cinco estudantes, trazendo mais interesse para o ensino-aprendizagem de matemática.

O terceiro ano do Ensino Médio, ocorrido no ano de 2017, foi o último ano junto com aquela turma que me proporcionou momentos felizes e emotivos. Eu precisava tirar uma nota oito para passar na disciplina de português no final do ano letivo, pois não estava levando tão a sério essa disciplina. Porém, próximo às avaliações finais, a professora me deu um sermão. Ela falou que, se eu não me esforçasse, iria ficar reprovado e que não queria aquilo para mim. Naquele momento, decidi estudar bastante para a última avaliação, pensando em não gerar uma nova decepção para minha mãe.

Depois de ter feito a avaliação e ter recebido a devolutiva da professora, vi que alcancei a nota 8,5 e acabei passando. Ela me entregou junto um bilhete que dizia: "Você é bastante inteligente e tem capacidade de ser o que quiser, mas é bastante preguiçoso". Isso acabou deixando uma marca na minha memória. Nessa mesma época, tentei de dois modos distintos ingressar na educação superior, o primeiro pela nota do ENEM e o segundo mediante anota do vestibular da URCA, não obtive notas suficientes para a aprovação em nenhuma das duas. Entretanto, as duas ocasiões serviram como experiência e também estímulo para os próximos vestibulares que vim a realizar nos anos seguintes.

3 A URCA

Após o Ensino Médio, com a não aprovação relatada acima, decidi deixar os estudos de lado e passei a buscar independência financeira no mercado de trabalho. No início, fiquei empolgado com a ideia, pois achei que ia ganhar muito dinheiro para comprar o que eu desejasse, mas logo percebi que a rotina repetitiva e bastante cansativa não estava sendo como eu pensei. Chegando em casa praticamente todos os dias cansado e ganhando pouco, percebi que aquilo não era o que eu buscava para a minha vida, tanto pessoal quanto profissional, já que almejava bons retornos financeiros.

Decidi então voltar aos estudos e me dedicar a um curso pré-vestibular. A jornada foi intensa, cheia de desafios, mas a motivação era o que me fazia seguir em frente, enquanto, contraditoriamente, me mantinha no mercado de trabalho atuando como CLT, o que ainda estou fazendo por questões de necessidade.

Outra contradição é que o curso almejado ainda não era o da docência em matemática. Na época, eu queria cursar engenharia civil, só que, ao fazer outro ENEM e não ter conseguido novamente a nota suficiente para ingressar no curso, resolvi tentar de novo. Sem desanimar, pesquisei sobre outros cursos e, pouco tempo depois, meu irmão indicou o curso de licenciatura em matemática da URCA, e, por

gostar de trabalhar com cálculo e raciocínio lógico, decidi encarar esse desafio, realizando mais um vestibular no semestre 2020.2.

Nesse ano, todo o esforço valeu a pena, já que consegui a aprovação na universidade. Esse sentimento e o desejo de não desistir me mostraram que nunca é tarde para se redirecionar ao caminho dos estudos e perseguir o que realmente importa para a realização dos sonhos profissionais.

3.1 Experiências no curso

No primeiro semestre na universidade, na época da pandemia, em 2021, tive muitas dificuldades para acompanhar as disciplinas por conta das aulas que começaram remotas. Quando ingressei na URCA, em 2021, estava cheio de expectativas. No primeiro semestre, percebi que o caminho seria bem mais difícil do que imaginava. Devido à pandemia, todas as aulas eram remotas, e me vi diante de uma realidade completamente diferente do que esperava. A adaptação ao processo remoto foi um pouco complicada, pois sentia a falta do contato direto com os professores e colegas, como ocorria no colégio, e muitas vezes tinha dificuldades para acompanhar as aulas pela tela do computador ou celular.

Muitos imprevistos ocorreram, como quedas da rede de internet, falta de ambiente adequado para estudo e oportunidades de tirar dúvidas. Diante dessa situação, acabei tendo minha primeira reprovação na cadeira de trigonometria, números complexos e polinômios. No semestre seguinte, depois de ter passado na cadeira que tinha reprovado, veio o segundo baque, ao me deparar com a cadeira de cálculo I. Mas foi em outra disciplina que fiquei me questionando se estava no curso correto e se eu tinha potencial para ser professor.

Na disciplina de Didática, a professora pediu para que cada um da turma escolhesse um assunto e que, diante disso, fosse preparada uma aula para apresentar na frente da turma em um período de 20 minutos. O assunto que eu escolhi foi sistemas de medidas. Chegando em casa, preparei todas as anotações e levei

dois objetos: uma trena, para fazer as representações de medida, e uma jarra com água, para fazer as representações de volume.

No dia das apresentações, por mais que eu achasse que estava preparado, pois havia treinado arduamente em casa, estava muito nervoso por se tratar de uma situação que, até então, nunca tinha passado.

Ao chegar a minha vez de apresentar frente à turma, ao soltar minhas primeiras palavras, comecei a gaguejar e sentir o olhar da professora para mim como se dissesse "esse aí não tem preparo algum", mas mesmo assim segui com minha apresentação. Porém, em um determinado momento, quando peguei os objetos e me virei para a turma para fazer a interação sobre o conteúdo, percebi que ninguém estava ligando para a minha apresentação, nem mesmo a professora, que bocejou com cara de sono. Aquilo me causou grande desconforto e me fez duvidar do meu potencial.

Quando entrei no curso de Matemática, imaginava que meu aprendizado se resumiria a fazer cálculos intermináveis e explicações no quadro da sala de aula. Todavia, com o avançar do curso, percebi que a Matemática vai muito além disso, especialmente nas disciplinas de estágios e práticas de ensino, em que tive uma visão mais clara sobre o que é e como funciona o processo de ensino da matemática de forma mais lúdica, dinâmica e envolvente. Tive contato com metodologias que exploravam jogos, tecnologia, experimentos e até mesmo a modelagem matemática.

Oliveira (2024) ressalta que os jogos matemáticos são instrumentos pedagógicos capazes de promover maior interação dos estudantes e facilitar a aprendizagem de conceitos matemáticos.

Assim, percebi que a Matemática não representa apenas números e fórmulas, mas uma ferramenta poderosa para entender o mundo ao nosso redor.

Na disciplina de Prática de Ensino II, a professora Bárbara de Alencar pediu para que montássemos um grupo de quatro a cinco alunos para que pudéssemos produzir um jogo matemático e

aplicá-lo nos anos finais do ensino fundamental de uma escola. Eu e meus colegas, Fabrício, Sâmia, Edilânia e Marcos, fomos para a escola EEF Dona Odorina Castelo Branco Sampaio, situada na Av. José Bezerra, bairro Limoeiro, em Juazeiro do Norte-Ce. Lá, apresentamos um jogo da velha sobre potenciação e radiciação. Esse jogo era composto por folhas de papel-cartão medindo 16 x 25 cm, sendo produzidas 10 unidades de potenciação com números nos cartões elevados à potência, e 10 de radiciação com números em raízes, e também círculos produzidos com EVA, contendo números que representavam as respostas dos números dos cartões.

O objetivo desse jogo era que os estudantes fossem marcando cada quadrado do cartão com o círculo de EVA nas cores escolhidas, fechando uma fileira primeiro, tanto na diagonal, quanto na horizontal ou vertical. Quem fizesse isso ganharia o jogo. Foi bastante estimulante para os alunos daquela escola trabalharem seu raciocínio lógico-matemático, enquanto se divertiam com o jogo e com a atividade de um desafiar o outro. No final, tiveram que responder a um questionário sobre o que acharam do jogo.

3.2 A importância da Prática de Ensino IV na minha formação

Durante a disciplina de Prática de Ensino IV, tive também momentos de extrema importância na minha formação como professor. Os debates sobre os fichamentos dos textos passados pelo professor Francisco Ronald Feitosa Moraes nos levaram a pensar e construir um pensamento de senso crítico, tanto quanto profissional na área da educação tanto quanto cidadão. Para a primeira avaliação, nos foi passada a tarefa de criar uma aula utilizando tecnologias digitais com o intuito de criar um ensino mais dinâmico e envolvente para os estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Inicialmente, o projeto era para ser aplicado nas escolas nas quais estávamos estagiando, mas por causa da falta de estrutura em muitas delas e, de acordo com a nova Lei Federal nº 15.100/2025, que dispõe sobre o uso de celulares nas escolas (BRASIL, 2025), apresentamos as oficinas nas aulas da disciplina de Prática de Ensino IV.

Eu e meu parceiro de trabalho, Carlos Athyrson, decidimos usar a plataforma do *Canva* e o *Microsoft PowerPoint*, ambas ferramentas de construção de *slides*, para elaborar nossa aula. Ao fazermos as pesquisas para a elaboração da aula, achamos um artigo que falava sobre a teoria do desvanecimento da concretude, proposta por Bruner (1966) e aprofundada por Fyfe *et al.* (2014). Dessa forma, com base nessa teoria, optamos por produzir o trabalho sobre equações de primeiro grau para alunos do 7º ano do ensino fundamental.

A teoria se divide em três estágios: estágio enativo/concreto – aqui, os estudantes têm contato com materiais concretos e manipuláveis para entender melhor as características do conceito matemático. Como Fyfe *et al.* (2014, p. 11) explicam: "A ideia é começar com uma forma concreta e reconhecível e, gradualmente, eliminar detalhes irrelevantes para chegar à forma mais econômica e abstrata." Estágio icônico – nessa fase, os alunos deixam de usar materiais concretos e passam para representações gráficas ou pictóricas. Isso os ajuda a associar as características essenciais do objeto matemático à sua representação visual. Como destacam Sabel e Silveira (2022, p. 8): "Este passo é importante não apenas para diminuir a necessidade do concreto, mas também porque exigirá um exercício mental de transformar para o papel os elementos visuais considerados relevantes para manter a referência com o objeto". Estágio simbólico – neste último estágio, os alunos já não dependem mais de objetos físicos ou modelos gráficos. Eles passam a generalizar o conceito matemático, eliminando características irrelevantes dos estágios anteriores.

Como Fyfe *et al.* (2014) apontam, esse processo ajuda os estudantes a desenvolver o pensamento abstrato sobre o conteúdo. Essa avaliação foi bastante interessante por conta dessa maneira inovadora de aplicação da aula de matemática. Nesse trabalho, confeccionamos uma balança para representar o estágio concreto e utilizamos as ferramentas digitais no estágio icônico, até que, por fim, alcançamos o estágio simbólico.

A primeira equipe a dar início à apresentação fez uso da ferramenta GeoGebra para apresentar o assunto da geometria plana. Para tanto, fizeram a demonstração do assunto utilizando elementos como retas, círculos, ângulos, retas paralelas e sistema de coordenadas. No final, aplicaram um questionário para fazer um panorama da turma para ver se esta fixou o conteúdo. Já a segunda equipe a se apresentar fez uso do jogo *Slice Fractions*, por meio de tecnologias digitais, aplicando exercícios de operações com frações, passando por vários níveis do jogo, aumentando a dificuldade a cada um deles.

Nós apresentamos para a turma a teoria do desvanecimento da concretude, partindo de objetos físicos, como a balança física e os pesos, para alcançar o pensamento abstrato, como fórmulas matemáticas de equação do primeiro grau.

Já a quarta equipe apresentou o assunto raiz quadrada por meio da plataforma *Matific* de uma forma bem interativa. A iniciativa incluía atividades lúdicas com jogos educativos e acompanhamento personalizado do progresso dos alunos, proporcionando relatórios detalhados para professores e pais.

A quinta equipe da apresentação ficou responsável por apresentar o GeoGebra para explorar conceitos de área, perímetro e volume. A exposição começou com explicações teóricas, seguidas por uma atividade impressa para reforçar o aprendizado. Por fim, os integrantes da equipe demonstraram os conceitos visualmente no programa, tornando a compreensão mais clara por meio de representações gráficas interativas. Na sexta apresentação, o foco foi tornar o ensino de frações em algo mais dinâmico, acessível e envolvente para a turma. Para isso, foram utilizados *flashcards, quizzes* e jogos interativos no *Quizlet*, proporcionando uma experiência mais participativa.

Encerrando as apresentações, a sétima equipe explorou o ensino de equações do primeiro grau por meio da plataforma *Wordwall*, buscando trabalhar o raciocínio lógico cognitivo dos alunos de forma dinâmica e envolvente. A atividade começou com um questionário de múltipla escolha, permitindo a revisão dos

conceitos abordados. Em seguida, participamos de um jogo, no qual era preciso estourar o balão com a resposta correta, tornando o aprendizado mais leve e divertido.

4 Considerações finais

Olhando para trás, por meio desta trajetória, percebi que o meu caminho para me tornar um professor de Matemática não foi uma linha reta e tampouco fácil. Minha jornada, que começou com a frustração de uma reprovação no ensino fundamental e foi marcada por desvios e incertezas, mostra como a identidade de um professor em sua formação é construída por muitas e variadas experiências, tanto formais quanto informais.

Este trabalho buscou contar essa história, revelando que a Matemática se tornou uma aliada para mim tanto fora quanto dentro da sala de aula. Analisando esta narrativa autobiográfica, fica evidente que o conhecimento matemático se tornou significativo para mim não apenas pelos conteúdos ensinados nas aulas, mas também pelas situações práticas e divertidas que vivi.

A lógica dos jogos, a geometria com suas figuras e seus conceitos, como as aplicações de medidas e os ângulos, foram tão mais importantes para a minha formação do que muitas aulas expositivas. Esses momentos foram essenciais para desmistificar a Matemática e transformá-la de uma disciplina abstrata em uma ferramenta concreta para resolver problemas e interagir com o mundo ao meu redor. Não apenas os conceitos matemáticos foram de extrema importância para a minha formação, mas também cada momento vivido fora da escola, como o meio familiar, em que tive muito apoio de parentes e amigos, mercado de trabalho etc.

Desse modo, vale ressaltar que não precisa nascer um gênio para aprender tanto matemática quanto qualquer outro conhecimento. Basta acreditar em si mesmo, apesar de todas as dificuldades, e ter perseverança de que podemos conquistar qualquer sonho ou objetivo que quisermos.

Referências

BRASIL. **Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025.** Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jan. 2025. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-15.100-de-13-de-janeiro-de-2025-606772935. Acesso em: 12 jun. 2025.

BRUNER, Jerome S.. **Toward a Theory of Instruction**. Cambridge: Harvard University Press, 1966. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/704914364/Bruner-J-S-1966-Toward-a-Theory-of-Instruction-Vol-59-Harvard-University-Press. Acesso em: 12 de junho de 2025.

FYFE, Emily; MCNEIL, Nicole; SON, Ji Y.; GOLDSTONE, Robert L.. Concreteness Fading in Mathematics and Science Instruction: A Systematic Review. **Educational Psychology Review**. v. 26, p. 09-25, 2014. DOI: https://doi.org/10.1007/s10648-014-9249-3.

NUNES, Clarice**.** Professor reflexivo e prática pedagógica. *In:* NUNES, Clarice (org.). **Formação de professores**: saberes e práticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 39–55.

OLIVEIRA, Saulo Macedo de. Os jogos matemáticos no ensino e aprendizagem na Educação Básica. **Revista Educação Matemática em Foco**, v. 22, n. 2, p. 8595–8615, 2024. DOI: https://doi.org/10.33871/23594381.2024.22.2.8595.

SABEL, Eduardo; SILVEIRA, Everaldo. Processos de abstração matemática: reflexões a partir da articulação entre o desvanecimento da concretude e a teoria dos registros de representação semiótica. **Revista Catarinense de Educação Matemática**, v. 1, n. 1, p. 1–17, 2022. DOI: https://doi.org/10.37001/recem.v1i1.3245.

Autoras e autores



Paulo Meireles Barguil
Pós-Doutor em Educação pela UFBA e UFPE. Doutor e Mestre em Educação pela UFC. Licenciado em Pedagogia e Bacharel em Computação pela UFC. Professor Associado IV da UFC. Coordenador do Laboratório de Educação Matemática (LEDUM). Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC, vinculado ao Eixo Temático Aprendiz, Docência e Escola da Linha de Pesquisa Educação, Currículo e Ensino. Pesquisa sobre: Educação Matemática, cifranavização, currículo, didática, saberes docentes, formação de professores e espaço/ambiente escolar.
E-mail: paulobarguil@ufc.br.



Francisco Ronald Feitosa Moraes (Organizador do livro)
Professor de Educação Matemática do Curso de Matemática da Universidade Regional do Cariri (URCA), campus CRAJUBAR e do Mestrado no PROFMAT/URCA. Doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Licenciado em Matemática (URCA). Licenciado em Pedagogia (FAEL). Pesquisa sobre Formação de Professores de Matemática, Teoria da Objetivação e Educação Financeira. Participante do

Grupo de Pesquisa de Educação Matemática da URCA (GEPEMU) e do Grupo de Pesquisa CONTAR (UFRN).
E-mail: ronald.moraes@urca.br.



Maria Vanessa dos Anjos Lourenço
Licenciada em Matemática pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e bolsista do Programa de Monitoria Acadêmica. Atualmente é professora de Matemática da rede privada de ensino no município de Crato, Ceará.
E-mail: Mvanessaanjos@gmail.com.



Maísa Cidrão Justino
Licencianda em Matemática pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Atualmente é bolsista do Programa Institucional de Bolsas para Iniciação Científica (PIBIC). Participou como monitora voluntária de projetos de Extensão Universitária (FECOP/URCA). Integra o Grupo de Pesquisa em Educação Matemática da URCA (GPEMU), desenvolvendo atividades voltadas à Formação de professores e à Educação Matemática.
Email: maisa.justino@urca.br.



Maria Sâmia Quinderé Silva
Licencianda em Matemática pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Foi bolsista de projetos de Extensão Universitária (FECOP/URCA). Participou como monitora voluntária Programa Institucional de Bolsas para Iniciação Científica (PIBIC). Integra ainda o Grupo de Pesquisa em Educação Matemática da URCA (GPEMU), desenvolvendo atividades voltadas à Formação de professores e à Educação Matemática.
E-mail: samia.quindere@urca.br / mariasamia7689@gmail.com.



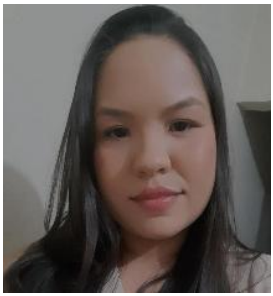
Edivan Gomes Amorim
Licenciando em Matemática pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).
E-mail: edivan.gomes@urca.br.



Raquel Brito Silva
Licencianda em Matemática pela Universidade Regional do Cariri (URCA), Bolsista do PIBID Matemática. Foi monitora voluntária do Programa Institucional de Bolsas para Iniciação Científica (PIBIC).
E-mail: rakel.sylva@urca.br.



Josefa Estela Felipe Barbosa
Licencianda em Matemática pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Foi monitora voluntária em projeto de Extensão Universitária (FECOP/URCA).
E-mail: estela.felipe@urca.br.



Ana Luísa Rocha Ribeiro
Licencianda em Matemática pela Universidade Regional do Cariri, URCA. Participa como bolsista no setor Administrativo, desde 2025, na Olímpiada Caririense de Matemática (OCAM).
E-mail: ana.luisa@urca.br.



Carlos Athyrson Sousa Silva
Licenciando em Matemática pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).
E-mail: carlosathyrson.sousasilva@urca.br.



Jonas dos Santos Luna
Licenciado em Matemática pela Universidade Regional do Cariri (URCA).
E-mail: jonas.luna@urca.br.



Cicero Gustavo Gonçalves Arruda
Licenciando em Matemática pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).
E-mail: gustavo.arruda@urca.br.



João Gabriel de Araújo Silva
Licenciando em Matemática pela Universidade Regional do Cariri (URCA).
E-mail: joao.gbriel@urca.br.

Mais do que um conjunto de relatos pessoais, esta obra constitui um convite à reflexão sobre a formação de professores e o papel das narrativas autobiográficas como instrumento de autoconhecimento, pesquisa e desenvolvimento profissional. Ao compartilhar sentimentos, aprendizagens e desafios vividos no percurso formativo, os autores evidenciam que tornar-se professor/professora de Matemática envolve muito mais do que conhecer conteúdos em profundidade: exige sensibilidade, compromisso ético, reflexão crítica e abertura para aprender continuamente com a própria experiência e com o outro. Este livro oferece ao leitor um mosaico de histórias inspiradoras que revelam a potência da memória e da escrita autobiográfica na constituição de educadores matemáticos comprometidos com uma educação mais humana, democrática e transformadora.

Pedro & João Editores
pedrojoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-2848-8