Trajetórias formativas na matemática escolar: vivências e recordações das discentes de Pedagogia de uma universidade estadual

Formative Trajectories in School Mathematics: experiences and memories of Pedagogy students from a State University

Rhebeca Oliveira Mendonca[*]
Marcos Gonçalves Júnior[**]
Maria Goretti Quintiliano Carvalho[***]

Imperatriz (MA), v. 8, e-0826296, jan./dez. 2026.

Recebido em: 31 de março de 2026
Aprovado em: 14 de julho de 2026

RESUMO

Este texto deriva de uma pesquisa de mestrado desenvolvida em um programa de pós-graduação em Ensino na Educação Básica. O estudo teve por objetivo analisar e compreender as marcas deixadas na trajetória escolar e formativa de futuras pedagogas em relação ao ensino e à aprendizagem da matemática. A pesquisa foi realizada a partir do acompanhamento de uma disciplina de um curso de Pedagogia, intitulada Conteúdos e Processos de Ensino de Matemática, ofertada ao longo de um semestre letivo, durante o qual foram desenvolvidas atividades formativas, incluindo uma oficina pedagógica voltada à escrita reflexiva sobre as experiências pessoais com a matemática. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, fundamentada em uma abordagem biográfica-narrativa, articulada à perspectiva da pesquisa-formação. A

[*] Mestra pelo Programa de Pós- Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/ UFG), foi bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG). Graduada em Pedagogia (2021/2). Especialista em Gestão Pública na educação profissional e tecnológica (EPT). Pós- Graduada em Educação Infantil e anos iniciais (FAVENI), pós-graduada em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (FAI) e licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG).

[**] Possui Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-UNESP (2001), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina-UEL (2004) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2015). Desde 2006, é professor no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG). Atualmente, é docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (CEPAE/UFG) e coordenador do grupo de estudos e pesquisas "Abakós: Práticas Formativas e Colaborativas em Educação Matemática na Escola".

[***] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica Goiás (Bolsista Capes-Prosup), Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2007), especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Federal de Goiás (2000) e graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação Ciências e Letras de São Luís de Montes Belos (1998). Professora efetiva da Universidade Estadual de Goiás - Câmpus São Luís de Montes Belos. Editora da Revista Eletrônica Ícone. Coordenadora do grupo de pesquisa Educação, formação docente e linguagem/GPEFDL.

produção dos dados ocorreu por meio de memoriais de formação escritos pelas licenciandas, registros em áudio de atividades coletivas e entrevistas. Esses materiais possibilitaram a análise das narrativas produzidas pelas futuras pedagogas, com foco nas experiências vividas com a matemática na educação básica, na influência dos professores em suas trajetórias e nos processos de ressignificação construídos ao longo da formação inicial. Conclui-se que as futuras pedagogas trazem algumas marcas de experiências escolares mecanizadas, associadas à insegurança e ao distanciamento em relação à matemática; por outro lado, as atividades formativas favoreceram a ressignificação dessas marcas e dos conhecimentos construídos, contribuindo para o fortalecimento da identidade docente.

Palavras-chave: Formação de Professores. Futuras pedagogas. Memoriais de Formação. Pesquisa-formação.

ABSTRACT

This text derives from a master's research developed in a graduate program in Teaching in Basic Education. The study aimed to analyze and understand the marks left on the school and formative trajectories of future pedagogues regarding the teaching and learning of mathematics. The research was conducted through the monitoring of a course in a Pedagogy program entitled *Contents and Processes of Mathematics Teaching*, offered over one academic semester, during which formative activities were developed, including a pedagogical workshop focused on reflective writing about personal experiences with mathematics. This is a qualitative study, based on a biographical-narrative approach, articulated with the research-training perspective. Data production occurred through training memorials written by the students, audio recordings of collective activities, and interviews. These materials enabled the analysis of the narratives produced by the future pedagogues, focusing on their experiences with mathematics in basic education, the influence of teachers on their trajectories, and the processes of re-signification developed throughout initial teacher education. It is concluded that future pedagogues carry marks of mechanized school experiences, associated with insecurity and distancing from mathematics; on the other hand, the formative activities promoted the re-signification of these marks and the knowledge constructed, contributing to the strengthening of teacher identity.

Keywords: Mathematics teaching in early grades. Future pedagogues. Training memorial. Research-training.

Introdução

A formação para o ensino de matemática, desenvolvida nos cursos de Pedagogia, constitui um dos principais desafios enfrentados pelos futuros professores, especialmente durante o estágio supervisionado e nos primeiros anos de docência. Nesse contexto, licenciandos e professores iniciantes recorrem, com frequência, às próprias vivências escolares para orientar suas práticas pedagógicas, mobilizando aprendizagens que marcaram suas trajetórias (Tardif, 2000). Dessa maneira, a formação docente não se restringe aos conhecimentos acadêmicos, mas incorpora experiências anteriores que influenciam diretamente a prática educativa (Nacarato; Mengali; Passos, 2017).

As trajetórias formativas desses sujeitos nem sempre são marcadas por experiências positivas com a matemática, o que pode impactar a construção da identidade profissional dos futuros pedagogos. Quando tais experiências não são problematizadas, tendem a ser reproduzidas em sala de aula, mantendo práticas associadas a dificuldades e percepções negativas da disciplina, tanto para o professor quanto para seus alunos, como indicam Brito e Fiorentini (2024). Nesse sentido, a escrita de si se apresenta como uma possibilidade formativa, uma vez que favorece a reflexão sobre os percursos vividos (Moura, 2019).

As narrativas e escritas autobiográficas configuram-se como estratégias fundamentais na formação docente, permitindo aos licenciandos articular suas experiências prévias aos saberes teóricos (Nacarato; Passos; Silva, 2014) e auxiliando diretamente na constituição da identidade profissional, sobretudo na matemática (Nacarato, 2020). Ao refletirem sobre suas emoções, trajetórias e crenças — que muitas vezes não dialogam com as propostas acadêmicas (Nacarato; Passos; Carvalho, 2004) —, os futuros professores ressignificam a forma como se reconhecem e projetam suas ações (Gonçalves Júnior; Nacarato, 2024). Por fim, a elaboração desses memoriais reflexivos explicita os desafios de transpor o conhecimento acadêmico para a sala de aula (Moura; Nacarato, 2022), evidenciando a profunda influência dessas vivências nas futuras práticas pedagógicas.

Este artigo, vinculado à pesquisa de mestrado intitulada “Narrativas de Futuras Pedagogas em Relação ao Ensino e à Aprendizagem Matemática” (Mendonça, 2025), tem como objetivo analisar as marcas deixadas na trajetória de futuras pedagogas em relação ao ensino e à aprendizagem da matemática, a partir de memoriais reflexivos produzidos na disciplina “Conteúdos e Processos de Ensino de Matemática”. A investigação visa responder à seguinte questão: Quais marcas a matemática deixou na trajetória escolar e formativa dessas futuras professoras e como essas experiências influenciam suas expectativas em relação ao ensino?

O texto está organizado em três momentos: inicialmente, apresenta uma discussão sobre a formação do pedagogo para o ensino da matemática; em seguida, aborda o papel das narrativas e dos memoriais na atribuição de significados à aprendizagem; e, por fim, analisa as escritas produzidas pelas futuras pedagogas, destacando aspectos da aprendizagem na educação básica, a influência dos professores, as expectativas em relação à docência e as possíveis ressignificações construídas ao longo de suas trajetórias.

O futuro pedagogo e a sua formação para lecionar matemática

A formação de professores para o ensino de matemática, especialmente no âmbito da licenciatura em Pedagogia, constitui uma temática fundamental, uma vez que os saberes adquiridos ao longo do percurso formativo influenciam diretamente as concepções e práticas pedagógicas dos futuros docentes nos anos iniciais do ensino fundamental. Conforme destaca Curi (2011), esses conhecimentos não são apenas assimilados, mas também reconstruídos e ressignificados ao longo da trajetória acadêmica, em diálogo com experiências formativas e vivências anteriores.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (CNE, 2006), o curso de Pedagogia habilita o profissional para a docência na educação infantil e anos iniciais, além de funções de gestão e planejamento (Brasil, 1996), exigindo amplo domínio didático e conceitual não apenas em matemática, mas em todas as áreas do currículo básico. Contudo, essa formação polivalente enfrenta sérios desafios, pois há evidentes lacunas nos currículos quanto à preparação matemática e didática dos futuros educadores (Curi, 2006). Agravando esse cenário, o caráter frequentemente burocrático dos cursos não garante uma base consistente (Nacarato; Mengali; Passos, 2011), resultando em raras oportunidades de aprofundamento que superem a visão puramente metodológica e atendam às reais demandas matemáticas da sociedade contemporânea.

Outro desafio relevante refere-se à escassez de formadores especializados em educação matemática, ou seja, profissionais capazes de articular conhecimentos específicos da matemática com fundamentos pedagógicos adequados à realidade dos anos iniciais. Isso compromete a qualidade da formação, uma vez que muitos cursos de pedagogia não contemplam, de forma efetiva, as especificidades do ensino da matemática nessa etapa da escolarização (Curi, (2006).

Devido a uma formação acadêmica que muitas vezes não supre as demandas para o ensino da matemática, os professores tendem a ancorar suas práticas em vivências anteriores à graduação, carregando experiências tanto positivas quanto negativas que acabam moldando sua própria maneira de ensinar. Contudo, apenas essa bagagem empírica e o domínio do conteúdo não são suficientes para a eficácia do trabalho docente. Como alertam Nacarato, Passos e Carvalho (2004, p. 18–19), o saber disciplinar de nada adianta se não estiver aliado ao "como fazer", ou seja, à capacidade de tornar o conhecimento acessível aos estudantes.

O professor precisa dominar as intervenções pedagógicas e identificar o momento exato de aplicá-las, sabendo como criar efetivas possibilidades de aprendizagem dentro da sala de aula. Nesse mesmo contexto, D'Ambrosio (1993) considera que a formação do professor de Matemática para o século XXI deve abranger uma compreensão aprofundada sobre a própria Matemática, sua natureza e seus processos. Para um ensino significativo,

> é preciso que seja possível ao aluno estabelecer um sistema de relações entre a prática vivenciada e a construção e estruturação do vivido, produzindo conhecimento. Novamente a ação transformadora do professor é ressaltada no sentido de desencadear um processo de ensino que valorize o "fazer matemática", ou seja, o fazer com compreensão (Grando, 2009, p. 28).

Sob essa perspectiva, a prática docente deve ser compreendida como uma atividade reflexiva, na qual o professor analisa o que ensinar, como ensinar, com quais objetivos e para quem. Uma ação didática que "deve ser definida a partir de uma reflexão sobre objetivos, conteúdos e estratégias de ensino (currículo), definindo seu projeto pedagógico" (Grando, 2009, p. 29).

Por essa razão, certos conhecimentos são essenciais para o ensino de Matemática, como o domínio de recursos didáticos (tanto comuns quanto especializados), a compreensão ampla dos conceitos e procedimentos, e a capacidade de integrar

novos conhecimentos aos já adquiridos pelos alunos (Curi, 2021). Além disso, Curi (2021) enfatiza a relevância do conhecimento didático específico, da compreensão conceitual da matemática, bem como da capacidade de planejar o ensino, selecionar recursos adequados e acompanhar o desenvolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem matemática.

Ainda nesse âmbito, D'Ambrósio (1993) reforça a necessidade de articular as experiências matemáticas com as vivências dos alunos na formação de futuros professores, de modo que essas dimensões se complementem de maneira planejada. Para a autora, os professores devem refletir sobre sua própria aprendizagem da matemática, pois essa reflexão "deve ser traduzida para a ação como professor de matemática" (D'Ambrósio, 1993, p. 40).

Fiorentini e Oliveira (2013) enfatizam que o conhecimento matemático do professor não se limita aos aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais da matemática escolar ou acadêmica, mas também abrange uma compreensão contextualizada da disciplina, essencial para a prática docente: "a matemática também precisa ser compreendida em sua relação com o mundo, enquanto instrumento de leitura e compreensão da realidade e de intervenção social, o que implica uma análise crítica desse conhecimento" (Fiorentini; Oliveira, 2013, p. 925).

Esses autores propõem três perspectivas para a prática docente: a prática (baseada na experiência e conteúdo); a técnica (aplicação de teorias acadêmicas); e a social (atividade complexa e reflexiva). Sob este último viés, o saber docente deve transcender o conteúdo específico, incorporando sua historicidade e relação com outros campos. Logo, a formação inicial precisa oferecer vivências que permitam ao futuro professor reconstruir seu pensamento matemático e ressignificar sua relação com a disciplina e com o potencial de aprendizagem dos alunos.

Narrativa e memoriais de formação: atribuindo significados

Ao refletir sobre as práticas pedagógicas que podem ser desenvolvidas ao longo das aulas, torna-se evidente que as narrativas ocupam um papel significativo na formação docente. Para Clandinin e Connely (2015), a pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver, contar e recontar histórias, envolvendo tanto as experiências dos participantes quanto as dos pesquisadores. Esse método permite compreender as vivências por meio de uma colaboração contínua que se desenvolve ao longo do tempo e em diversos contextos.

Ao revisitar memórias e compartilhar experiências, os professores podem identificar elementos que influenciam diretamente sua prática pedagógica, proporcionando a oportunidade de aprimorar suas estratégias de ensino. Desse modo, compreender e valorizar as narrativas contribui para uma formação docente mais reflexiva e contextualizada, possibilitando integrar teoria e prática de maneira mais eficaz e significativa.

Para Souza (2006), as narrativas são construídas a partir da identidade do narrador-professor, uma vez que possibilitam a exploração das representações dos professores acerca das relações entre ensino e aprendizagem, identidade profissional e ciclos de vida. Do mesmo modo, Clandinin e Connely (2015, p. 129) consideram que

> [...] fazer pesquisa narrativa é uma forma de viver. Viver em seu sentido mais geral e ilimitado. As estruturas visíveis e invisíveis, que limitam realmente nossas vidas, quando notadas, podem sempre ser imaginadas de outra forma, podem ser mais abertas, podem te possibilitar alternativas. Essa noção é incorporada à ideia de recontar histórias e reviver experiências de vida.

Segundo Josso (2021), a narrativa proporciona aos alunos a oportunidade de se conectarem com lembranças e recordações, permitindo a rememoração das experiências de aprendizagem vivenciadas. Dessa forma, a narrativa atribui significado às experiências vividas e, ao mesmo tempo, destaca as pessoas que desempenharam um papel significativo na trajetória pessoal e profissional dos indivíduos, contribuindo, assim, para a formação da identidade profissional (Nacarato, 2020). Nessa perspectiva, Moura e Nacarato (2022, p. 8) afirmam:

> Compreendemos como importante, para pensar essas culturas, a escrita de narrativas, tomando a experiência como caminho desencadeador da rememoração, de modo a estimular o exercício do pensar para ajudar a narrar (oral ou escrito), o do narrar para desencadear uma reflexão que sacuda nossas tensões, nossos sentimentos mais escondidos, e a tomada de consciência.

Ainda sob essa perspectiva, Moura (2019) argumenta que o saber da experiência é único e pessoal, proporcionando que cada indivíduo compreenda seu próprio processo de formação por meio da tomada de consciência. No contexto da licenciatura, as narrativas ocupam um papel significativo na intervenção da aprendizagem dos futuros professores, contribuindo igualmente para o seu desenvolvimento profissional. Elas podem ser ferramentas importantes na exploração da história individual de cada educador, especialmente no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem da matemática (Nacarato; Mengali; Passos, 2017). Nacarato, Passos e Silva (2014) complementam essa ideia ao afirmarem que as narrativas

> têm sido utilizadas para intervir na aprendizagem de futuros professores e no seu desenvolvimento profissional por meio da exploração da historicidade dos licenciandos no que se refere ao ensino e à aprendizagem da matemática e/ou temas matemáticos: das experiências destes como alunos de matemática na escola, como estagiários do curso e de seus pensamentos acerca de como deve ser o ensino de matemática, bem como do contato desses com narrativas de professores em serviço (Nacarato; Passos; Silva, 2014, p. 106).

Dessa maneira, as narrativas possibilitam compreender o contexto em que o sujeito vive, as pessoas que o influenciaram (como família, amigos e professores) e avaliar se as escolhas profissionais foram tomadas conscientemente ou determinadas pelas circunstâncias da vida. Clandinin e Connely (2015, p. 120) também enfatizam essa dualidade ao afirmar que “a experiência da narrativa do pesquisador é sempre dual, sendo o pesquisador vivenciando a experiência e também parte da própria experiência”.

Por meio da análise de narrativas, podemos examinar os saberes, ou seja, como os sujeitos compreendem a matemática, explorando suas experiências de aprendizado desde a infância. Além disso, ao conhecer sua trajetória, é possível identificar fatores sociais e escolares que influenciam o aprendizado dos discentes e ainda se compreendem e reconhecem a importância da matemática em suas vidas.

Quando compartilhamos nossas histórias de vida, seja oralmente ou por escrito, mesmo que não sejam experiências positivas, criamos oportunidades para que outras pessoas se identifiquem com nossas vivências (Bondía, 2011). Nesse processo, nossas experiências deixam de ser exclusivamente nossas, passando a integrar e ressoar na trajetória de outros indivíduos.

Para Passeggi (2016), as palavras não apenas descrevem a realidade, mas contribuem para sua construção, assumindo papel central na produção de conhecimento. Nesse sentido, escrever narrativas significa atribuir sentido às experiências, tanto para quem escreve quanto para quem lê (Clandinin; Connelly, 2015).

No contexto educacional, ouvir e compartilhar histórias de aprendizagem matemática permite atribuir significado às práticas pedagógicas, uma vez que essas práticas estão relacionadas às experiências e à identidade dos professores (Clandinin, 2011).

O memorial de formação destaca-se como um texto narrativo em que o autor assume, simultaneamente, os papéis de escritor, narrador e personagem, articulando experiências de formação, vida pessoal e prática profissional. Segundo Prado e Soligo (2007, p. 58), essa escrita "encadeia acontecimentos relacionados à experiência de formação", enquanto o grupo Hifopem (2018) a define como uma "escrita de si" composta por rememorações não necessariamente lineares, que unem memória, reflexão e experiência. Para Moura (2019), o memorial permite relacionar vivências à prática pedagógica, possibilitando que, mesmo sem experiência profissional prévia, o estudante reflita sobre sua futura atuação com base em memórias formativas. Portanto, incentivar essa produção na formação inicial é fundamental para a construção da identidade docente e a melhoria do ensino e da aprendizagem, especialmente na matemática.

Metodologia

A presente pesquisa foi desenvolvida sob uma abordagem biográfica-narrativa, articulada à perspectiva da pesquisa-formação, conforme discutida por autores como Josso (2021) e Passeggi (2016). Essa escolha metodológica parte do reconhecimento dos colaboradores da pesquisa, neste caso, futuras pedagogas, como indivíduos em permanente processo de formação, cuja experiência pessoal e profissional é atravessada por memórias, emoções e saberes que merecem ser compreendidos, refletidos e narrados.

A pesquisa-formação, conforme proposta por Passeggi (2016), propõe uma reflexão sobre os sujeitos, objetos e métodos de investigação, legitimando novas formas de produção de conhecimento. Neste estudo, a pesquisadora posiciona-se como um sujeito em formação que compartilha inquietações de seu próprio percurso para investigar as marcas da matemática na trajetória de licenciandas em Pedagogia. Diferentemente dos moldes clássicos, o objeto de estudo foca em

"aprendizagens experienciais" acessadas por narrativas e memoriais formativos, e não por testes ou escalas. Assim, a investigação analisa os sentidos atribuídos às experiências e o ato de narrar como espaços fundamentais para a produção de sentido e a reconstrução da identidade profissional docente.

Foram utilizados memoriais de formação, narrativas autobiográficas e gravações de voz como instrumentos de coleta de dados. Os dados foram produzidos por discentes (mulheres) do 6º período do curso de Pedagogia de uma Universidade Estadual. A coleta de dados ocorreu durante o trabalho de campo, que consistiu no acompanhamento da disciplina “Conteúdos e Processos de Ensino de Matemática”, durante todo o segundo semestre letivo de 2023. Durante as aulas presenciais, realizadas às segundas-feiras na instituição, participei da regência da disciplina em colaboração com a docente titular da turma.

A coleta de dados ocorreu no segundo semestre de 2023, iniciada por uma roda de conversa sobre memórias matemáticas. Ao serem questionadas sobre suas trajetórias, as concepções iniciais das licenciandas emergiram: Marletti demonstrou insegurança ao afirmar que a disciplina não era seu "forte"; Margor associou-a ao campo financeiro; e Oliva relacionou-a estritamente à memorização da tabuada. Essas falas revelaram, precocemente, visões utilitaristas ou de dificuldades pessoais com o componente curricular. Posteriormente, compartilhei com o grupo aspectos da minha trajetória com a matemática, incluindo desafios e superações.

Para contextualizar minha atuação, mencionei que estava realizando o mestrado e que a colaboração das alunas seria fundamental para o desenvolvimento da pesquisa. Na sequência, apresentei a atividade “Jornada Matemática Pessoal”, disponibilizada no Google Classroom, na qual cada aluna deveria escrever um memorial relatando sua relação com a matemática ao longo da vida, abordando experiências, dificuldades e aprendizagens, em consonância com a proposta de Passeggi (2016).

Após a apresentação da atividade, orientei as alunas quanto à escrita em primeira pessoa e à importância de refletirem sobre experiências significativas. Foi estabelecido um prazo de sete dias para a entrega. Durante esse processo, algumas alunas demonstraram dificuldade em revisitar memórias de forma detalhada, sendo orientadas a focar nos momentos mais marcantes de sua trajetória.

Na análise, dentre os 14 memoriais produzidos, foram selecionados 4 que melhor expressavam os objetivos da pesquisa, considerando as experiências escolares, as percepções sobre o ensino de matemática e as expectativas em relação à docência. Os textos foram lidos e relidos com atenção às marcas mais significativas das experiências com a matemática. A organização dos dados permitiu identificar recorrências e singularidades, resultando na definição de três eixos temáticos: as marcas do ensino e aprendizagem da matemática na educação básica; a influência dos professores; e as possíveis ressignificações ao longo da formação docente.

Durante a escrita, os memoriais foram apresentados em terceira pessoa, preservando trechos originais entre aspas. A análise foi construída em diálogo com os referenciais teóricos, permitindo compreender como as experiências vividas com a matemática contribuem para a constituição da identidade docente e influenciam as concepções sobre o ensinar e aprender.

Marcas do ensino e aprendizagem da matemática, na educação básica

As futuras pedagogas, ao retomarem suas trajetórias, recordam experiências de como viveram a matemática ao longo da escolarização. Em seus memoriais, aparecem sentimentos e situações que ajudam a compreender como essa relação foi sendo construída com o tempo. Também compartilham reflexões sobre seu aprendizado, suas percepções acerca da disciplina "Conteúdos e Processos de Ensino de Matemática" e suas intenções em relação ao ensino nos anos iniciais.

Marilha, em seu memorial "Caminhos percorridos com a matemática", recorda sua experiência em uma escola com turmas multisseriadas onde o ensino era rígido e o erro não era acolhido. Ainda que não se lembre com clareza dos conteúdos trabalhados, permanece a sensação daquele período, marcada pela exposição e pela cobrança: "ou você acerta ou então corre o risco de levar uma bronca e comentários muito insensíveis na frente da turma toda" (Marilha, memorial, 2023).

De forma semelhante, Marletti reconhece em seu memorial, "Desinteresse pela matemática", que, desde a infância, a matemática nunca lhe despertou e que seu primeiro contato com ela ocorreu na pré-escola, por meio de atividades que envolviam traçar pontos numerados para aprender a escrever os números. Segundo ela, "essa atividade parecia automática e não despertou meu interesse pela matemática" (Marletti, memorial 2023).

No memorial intitulado "Matemática por obrigação", Oliva compartilha que o contato com a matemática também ocorreu de forma mecanizada, sem espaço para a compreensão ou construção significativa do conhecimento. Embora se dedicasse aos estudos, motivada tanto pelo gosto de aprender quanto pela consciência do valor do saber, ao longo do tempo essa abordagem contribuiu para o surgimento de uma aversão à matemática. Nesse contexto, é possível compreender que, quando as marcas de aprendizagem se manifestam como bloqueios e sentimentos negativos em relação à matemática, o professor enfrenta um grande desafio.

Por outro lado, em "Números que encantam e desencantam", Margor descreve um primeiro contato positivo com a matemática na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse período, foi apresentada aos números e às operações básicas de forma envolvente, percebendo cada problema como um desafio intelectual a ser superado. A sensação de acertar os cálculos lhe proporcionava entusiasmo e satisfação, fazendo com que a matemática se tornasse, desde cedo, um campo de interesse. Nos memoriais das futuras pedagogas, há algumas semelhanças em relação à frustração e ao desgosto pela disciplina de matemática escolar.

> *No terceiro ano do ensino fundamental, comecei a me interessar pelos números. Junto com uma amiga que tinha na época, começamos a competir para ver quem conseguia resolver as continhas de soma e subtração mais rapidamente. Um dia, terminei a primeira tarefa primeiro e corri para entregá-la à professora. Mas, a professora corrigiu e afirmou que uma das contas estava errada, embora o resultado fosse o mesmo que o da minha amiga. Lembro-me da frustração que senti naquele dia, pois, realmente estava me esforçando, mas ainda não era suficiente (Marletti, memorial 2023).*

No quinto ano, Marletti já havia desistido de aprender os conceitos matemáticos, passando a realizar apenas o mínimo necessário para ser aprovada, mesmo diante das punições impostas por seus professores, como relata: “se você não conseguir aprender a tabuada, ficará sem intervalo” (Marletti, memorial 2023). Ela afirma, inclusive, que até hoje não sabe a tabuada. Os poucos momentos de prazer com a matemática ocorreram fora da escola, em jogos digitais que envolviam desafios matemáticos, como o Sudoku, além de atividades relacionadas a noções de tempo, espaço e lateralidade. A abordagem da matemática, segundo a própria estudante, “passou a exigir aprender rapidamente e esquecer rapidamente, pois havia um ritmo acelerado de novos tópicos para cobrir”.

De modo semelhante, Marilha enfrentou dificuldades com a matemática que se intensificaram do 6º ano ao ensino médio. A estudante relata que os conhecimentos prévios se mostraram insuficientes para a compreensão dos novos conteúdos, dificultando o acompanhamento das aulas. Diante da complexidade crescente, a futura pedagoga passou a concentrar seus esforços na aprendizagem de conteúdos básicos e no cumprimento de atividades protocolares, visando prioritariamente garantir sua aprovação.

Essa nova realidade marcou o início de um processo de desmotivação e desgosto em relação à disciplina, à medida que as dificuldades se tornavam obstáculos cada vez mais difíceis de superar. Como afirma: “Mesmo não tendo o mesmo entusiasmo dos tempos de educação infantil e início do ensino fundamental, eu me esforçava ao máximo para conseguir resolver as atividades com as quais tinha dificuldade” (Margor, memorial 2023). Apesar das dificuldades, a estudante demonstrava esforço contínuo; contudo, esse empenho não foi suficiente para impedir o progressivo distanciamento em relação à matemática.

Os memoriais analisados mostram que a maioria das participantes associa suas dificuldades com a matemática à forma tradicional e conteudista de ensino, o que, em muitos casos, contribuiu para sentimento de insegurança e baixa autoestima. Como apontam Nacarato, Passos e Carvalho (2004), um dos desafios centrais da formação de professores que ensinarão matemática é justamente promover a tomada de consciência sobre essas marcas, para que possam ser ressignificadas e superadas.

A influência do professor que ensina matemática

Os memoriais das futuras pedagogas possibilitaram compreender algumas marcas positivas e negativas deixadas pela matemática em sua trajetória escolar. De modo geral, as percepções iniciais sobre a disciplina, relatadas pela maioria das participantes, refletem sentimentos como: “abordagem ensinada, sem espaço para construção de conhecimento (Marilha, memorial 2023)”; “apesar de meus esforços, desenvolvi uma aversão à matemática ao longo do tempo”(Oliva, memorial 2023); e “minha perspectiva mudou para aprender rapidamente e esquecer rapidamente, pois havia um ritmo acelerado de novos tópicos para cobrir, então realizava apenas o necessário para passar de ano”(Marletti, memorial 2023). Essas frases evidenciam uma visão negativa e generalizada sobre a matemática.

Durante a análise dos memoriais, percebi que a forma como o professor ensinava matemática influenciava significativamente na aceitação ou rejeição da disciplina. As características desfavoráveis associadas ao professor foram descritas como: carrasco, rigoroso, radical, tradicional e robótico. Alguns trechos dos memoriais ilustram essas percepções:

> *Lembro-me que um certo professor, era extremamente tradicional e muito rigoroso. Devido a essa memória, é possível deduzir que aprendi o conteúdo sem nenhuma ludicidade, naquele método que amedronta, ou você acerta ou então corre o risco de levar uma bronca e comentários muito insensíveis na frente da turma toda (Marilha, memorial 2023).*

> *Devido à minha imaginação e ao fato de eu estar obcecada pelo desenho Pokémon naquela época, tive uma espécie de surto de criatividade e acabei rabiscando todo o desenho do cachorro da prova de matemática. Logicamente, a professora não ficou satisfeita com isso, e quando fui entregar a prova, lembro-me vividamente de me sentir humilhada ao ouvi-la dizer que meu desenho estava feio e compará-lo com os trabalhos dos meus colegas (Marletti, memorial 2023).*

> *Muitas vezes, os professores pareciam robóticos e radicais e não estavam dispostos a explicar novamente se você não entendesse de primeira. Além disso, algumas matérias eram consideradas fáceis e não eram desafiadoras o suficiente para despertar seu interesse (Oliva, memorial 2023).*

A partir dos escritos das futuras pedagogas, é possível perceber o medo, a insegurança e o desinteresse pela matemática. Além disso, as experiências de Marletti envolvem humilhação, enquanto Marilha menciona um ambiente de pressão e medo, e Oliva enfatiza a falta de acolhimento para dúvidas.

Apesar das experiências negativas, alguns relatos indicam influências positivas de professores que, por meio de apoio e incentivo, despertaram o interesse pela matemática. Oliva, por exemplo, lembra de um professor do ensino fundamental que, mesmo sem gostar da disciplina, fazia com que ela valorizasse suas aulas, “eu amava as aulas dele, ele me fazia querer aprender cada vez mais” (Oliva, memorial 2023). Um episódio marcante foi quando Oliva enfrentou dificuldades para aprender o Mínimo Múltiplo Comum (MMC), mas, com o apoio do professor, conseguiu finalmente compreender o conceito. O esforço conjunto gerou uma sensação de conquista e valorização do aprendizado, mesmo que o gosto pela matemática não tenha sido plenamente desenvolvido, como demonstrado no trecho a seguir:

> *Nesta época, tínhamos que aprender a calcular o MMC (mínimo múltiplo comum) e eu não aprendia de forma alguma! Perdi madrugadas estudando, vendo vídeos, tentando aprender e esse professor sempre estava lá tentando me ajudar. Até que um dia consegui! Que felicidade! Mas isso não fez com que eu gostasse da matéria, eu gostava do desafio de aprender (Oliva, memorial 2023).*

Oliva reconhece o papel afetivo e incentivador de um professor, mesmo sem desenvolver uma afinidade pela matemática em si, mas pelo desafio intelectual envolvido no processo. Por outro lado, Marletti também teve momentos positivos com a matemática. No sétimo ano do ensino fundamental, teve um professor atencioso que se aproximava dos alunos para oferecer auxílio individual:

> *Ele era tão dedicado que, se notasse que você estava tendo dificuldades, vinha até a sua carteira para oferecer uma espécie de aula particular. Com sua ajuda, consegui aprender e compreender melhor a matéria na época. No entanto, era lamentável que ele só ensinasse o conteúdo do ano em questão, ficando para trás quando o ano letivo avançava (Marletti, memorial 2023).*

Para Marilha, a lembrança mais marcante ocorreu no último ano do ensino fundamental I. Seu professor promovia um desafio ao final das aulas: chamava os alunos para testar a tabuada da multiplicação, premiando com minutos extras de saída os que acertassem todas as respostas. A atividade despertava motivação e interesse, especialmente quando conseguia concluir com êxito. Essas falas demonstram que o incentivo dos educadores é essencial para despertar a curiosidade e o gosto pela matemática, além de promover um ambiente de aprendizagem mais acolhedor.

Entre os conteúdos mais mencionados nos memoriais, estão as operações aritméticas. Mesmo que na maioria dos memoriais as alunas tenham relatado alguns desafios em aprendê-las, as histórias de vida trouxeram um aspecto positivo categorizado por mim de “matemática lúdica”. A alegria nas gincanas e brincadeiras matemáticas que aconteciam na escola, tornando o aprendizado mais envolvente e divertido, foi uma experiência que Margor teve após se encantar com a disciplina. Ela ainda diz:

> *A matemática, por um bom tempo, era o que eu mais queria para mim, principalmente porque através dela, pude desenvolver habilidades, pude solucionar alguns problemas, tomar decisões lógicas e até mesmo pensar de maneira organizada. Acredite ou não, a matemática que aprendi tinha seu lado divertido com alguns jogos e atividades que estimulava o pensamento (Margor, memorial 2023).*

Margor demonstra uma afinidade com a matemática, despertada especialmente pelas práticas lúdicas, diferentemente das demais, cuja relação com a disciplina permaneceu marcada por ambivalência ou rejeição. Outro aspecto relevante é a satisfação de resolver operações matemáticas com precisão, o que alimentava a paixão de Margor pela matemática.

Na maioria dos memoriais, o aprender a tabuada tinha consequência do tipo: “se você não conseguir aprender a tabuada, ficará sem intervalo (Marletti, memorial 2023)”. Isso reforça a necessidade de estratégias pedagógicas que valorizem o aprendizado significativo e lúdico, evitando traumas e bloqueios que possam prejudicar a relação dos alunos com a matemática.

Por outro lado, também foram mencionadas experiências de aprendizado matemático associadas a práticas lúdicas e gincanas escolares. Margor destacou

que, por meio desses jogos, desenvolveu habilidades de raciocínio lógico e tomada de decisões, despertando seu interesse pela disciplina.

De modo geral, os memoriais mostram que, embora as marcas negativas tenham sido predominantes, o papel do professor como agente de motivação e acolhimento foi decisivo nos momentos de aprendizagem. Como destacam Santos e Almeida (2022, p. 8), "quando se fala em Matemática, comumente nos deparamos com declarações como: não gosto de matemática, matemática é difícil, matemática é para poucos", "é normal reprovar em matemática", dentre outras. Nesse contexto, Nacarato, Passos e Carvalho (2004) ressaltam a importância de promover processos formativos que possibilitem a ressignificação dessas experiências. Nessa direção, Grando (2009, p. 26) afirma que "mais importante que ensinar matemática, é formar cidadãos que sejam capazes de se expressar matematicamente".

Possíveis ressignificações sobre a matemática

A partir dos memoriais analisados, observam-se expectativas semelhantes entre as licenciandas em relação à disciplina de Conteúdos e Processos de Ensino de Matemática e à futura docência. Apesar das diferentes trajetórias, todas demonstram abertura para ressignificar sua relação com a matemática, seja como um processo já iniciado ou ainda em construção.

Oliva destaca que, durante o estágio supervisionado, passou a compreender novas possibilidades de ensino ao integrar a matemática a outras disciplinas, afirmando: "hoje, entendo que os métodos, o incentivo e a dedicação dos meus professores foram essenciais para despertar e manter meu interesse pela matemática, acredito que a disciplina no curso de pedagogia é importante para aprendermos como ensinar matemática" (Oliva, memorial 2023). Essa fala evidencia a valorização do papel do professor como mediador do interesse pela aprendizagem.

Marletti, por sua vez, demonstra um movimento de reflexão sobre sua trajetória ao questionar: "se as coisas tivessem sido diferentes, teria sido uma aluna exemplar? Teria gostado da matéria como alguns alunos? Ou teria permanecido na língua portuguesa, com suas escritas de poemas?" (Marletti, memorial 2023). Mesmo diante das dificuldades, ela acredita que a formação atual pode suprir lacunas anteriores. Esse movimento se concretiza quando assume o compromisso de "aprender matemática", recorrendo a estudos autônomos, como o uso de vídeos, o que evidencia um processo de formação continuada.

De modo semelhante, Marilha também apresenta uma nova perspectiva ao reconhecer: "ao refletir sobre minha vivência com a matemática, reconheço que, se pudesse voltar no tempo, essa seria uma das áreas em que teria me dedicado mais" (Marilha, memorial 2023). Ainda assim, destaca que está disposta a transformar sua relação com a disciplina no presente e no futuro, evidenciando um movimento formativo contínuo, como aponta Curi (2021).

Já Margor apresenta uma trajetória mais equilibrada, marcada por desafios e conquistas, afirmando que "a matemática nos mostra que com o esforço, podemos ir além do que o necessário" (Margor, memorial 2023). Sua fala revela uma relação mais positiva com a disciplina, além do desejo de incentivar seus futuros alunos.

De modo geral, as narrativas evidenciam uma expectativa comum de que a formação inicial contribua para superar experiências negativas e promover novas formas de ensinar matemática, rompendo com práticas tradicionais. Esse movimento dialoga com Shulman (1992), ao destacar que a docência envolve não apenas o domínio do conteúdo, mas sua transformação em saber ensinável.

Por fim, Bondía (2011) contribui ao afirmar que a experiência educativa exige abertura e reflexão, sendo ressignificada ao longo do tempo. Nesse sentido, ao revisitarem suas trajetórias, as futuras pedagogas transformam suas vivências em possibilidades para uma prática docente mais consciente e sensível.

Considerações finais

Os memoriais analisados permitiram alcançar o objetivo desta pesquisa ao revelarem que as trajetórias escolares das licenciandas foram profundamente marcadas por experiências afetivas, pedagógicas e relacionais, frequentemente atravessadas por sentimento de insegurança e medo do erro. Tais marcas, construídas ao longo de uma escolarização pautada em práticas mecanizadas e na ausência de escuta, evidenciam como a figura do professor e os métodos de ensino influenciam diretamente a construção de uma imagem negativa da matemática. No entanto, apesar desses históricos de sofrimento, as colaboradoras reconhecem a relevância da disciplina e manifestam o desejo de romper com modelos tradicionais, buscando uma atuação futura baseada na ludicidade e na contextualização.

Os achados deste estudo, estruturados em três eixos narrativos, destacam que as "escritas de si" funcionaram como potentes dispositivos formativos, possibilitando às futuras pedagogas revisitar suas memórias e ressignificar sua relação com o ensinar e o aprender. Esse movimento reflexivo confirma que a identidade docente é processual e que a pesquisa-formação, ao dialogar com o percurso de Mendonça (2025), favorece deslocamentos significativos nas concepções das alunas. Em suma, conclui-se que incentivar o exercício de recordar e problematizar a própria trajetória é fundamental na formação inicial para desconstruir práticas naturalizadas, transformar obstáculos em possibilidades formativas e consolidar uma docência mais sensível e consciente.

Referências

BONDÍA, J. L. **Experiência e alteridade em educação**. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4–27, 2011.

BRITO, L. L. D.; FIORENTINI, D. “Identidade e Agência de Futuros Professores de Matemática na Residência Pedagógica mediado com Lesson Study”, **Revista de Educação Matemática**, v. 23, 2024. Disponível em: https://revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/589. Acesso em: 26 dez. 2025.

CLANDININ, D. J. (Org.), "Teacher education as narrative inquiry. In: CLANDININ, J. D. et al. (Ed.). Learning to teach, teaching to learn: stories of collaboration in teacher education". **Advances in Research on Teaching**, Londres: Nova Iorque, Teachers College; Columbia University Press, 2011. p. 19–42.

CLANDININ, D. J.; CONNELY, F. M. **Pesquisa narrativa: Experiência e História em pesquisa qualitativa**. [S.l.], Universidade Federal de Uberlândia, 2015.

CURI, E. "A formação inicial de professores para ensinar matemática: Algumas reflexões, desafios e perspectivas", **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 6 n. 9, p. 123–134, 2011.

CURI, E. "A formação matemática de professores dos anos iniciais do ensino fundamental face às novas demandas brasileiras", **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 37, n. 5, p. 1–10, 2006. DOI: 10.35362/rie3752687.

CURI, E. "Conhecimentos para ensinar matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Um longo caminho percorrido e a percorrer na pesquisa e na prática", **ACERVO - Boletim do Centro de Documentação do GHEMAT-SP**, v. 3, p. 1–20, 2021. DOI: 10.55928/ACERVO.2675-2646.2021.3.32.

D'AMBRÓSIO, B. H. **Formação de professores de matemática para o século XXI: o grande desafio**, v. 4, n. 1, p. 35–41, 1993.

FIORENTINI, D.; OLIVEIRA, de C. C. de. **"O lugar das matemáticas na Licenciatura em Matemática: que matemáticas e que práticas formativas? Bolema"**, v. 27, núm. 47, p. 917–938, 2013.

GONÇALVES JÚNIOR, M. A.; NACARATO, A. M. Quem é você, professor que ensina matemática? Biografização e identidade docente a partir de memoriais de formação. **Pro-Posições**, [s. l.], v. 35, 2024. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072024000100644&tlng=pt. Acesso em: 26 dez. 2025.

GRANDO, R. C. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula. Tese (Doutorado em Educação)**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.

JOSSO, M.-C. **Experiência De Vida E Formação**. São Paulo (SP), Cortez Editora, 2021.

MENDONÇA, R. O. **Narrativas de Futuras Pedagogas em Relação ao Ensino e à Aprendizagem Matemática.** 2025. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Goiânia, GO, 2025. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tedeserver/api/core/bitstreams/0818cea6-7c97-437a-95c7-8f47ef491dc6/content.

MOURA, J. F. D. **Pesquisa-formação: marcas, resistências e apropriações reveladas pela escrita de si no processo de formação acadêmica do estudante de pedagogia que ensina(rá) matemática**. 2019. 228 f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – Universidade São Francisco, Itatiba, 2019. Disponível em: https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/1273756787945802.pdf.

MOURA, J. F. de D.; NACARATO, A. M. "Narrativas de licenciandos em pedagogia sobre a matemática escolar e o desafio do formador", **Educação em Revista**, v. 39, 2022.

NACARATO, A. M., "Narrar-se e constituir-se profissionalmente como professor que ensina matemática". In: Paula, Ê. F. D., Cyrino, M. C. D. C. T., **Identidade profissional de professores que ensinam matemática em contextos de formação**, [S.l.], Pimenta Cultural, 2020. p. 140–158.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. da S.; PASSOS, C. L. B. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental - Tecendo fios do ensinar e do aprender**. Belo Horizonte, Autêntica, 2017.

NACARATO, A. M.; PASSOS, C. L. B.; SILVA, H. D. "Narrativas na pesquisa em Educação Matemática: caleidoscópio teórico e metodológico", **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 28, n. 49, p. 701–716, 2014.

PASSEGGI, M. da C. "Narrativas da experiência da pesquisa-formação do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico", **Roteiro**, v. 41, n. 1, p. 67, 2016.

SOUZA, E. C. de. Memória educativa: narrativas de formação –recortes de um eu em crescimento e partilha. In: SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores.** 2006. Universidade do Estado da Bahia: Salvador, 2006.