

EQUIDADE NA EDUCAÇÃO: narrativas da formação de professores que ensinam Matemática

EQUITY IN EDUCATION: narratives of the training of teachers who teach Mathematics

EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN: narrativas de la formación de profesores que enseñan matemáticas

Rodrigo Gomes – UNOCHAPECÓ - ORCID ¹ 0000-0001-7574-9954

Valdir Lamim-Guedes – UDESC - ORCID ² 0000-0002-5021-4176

Resumo: O ensino de Matemática, historicamente marcado por visões tecnicistas e pela crença em uma neutralidade epistemológica, tem sido tensionado por perspectivas críticas que o compreendem como prática social, cultural e política. Nessa perspectiva, este estudo tem por objetivo analisar como a formação de dois professores, evidenciada em suas (auto)biografias, se articula à construção de práticas pedagógicas e avaliativas comprometidas com a equidade no ensino de Matemática. De abordagem qualitativa, a pesquisa utiliza a narrativa (auto)biográfica como fonte de coleta de dados e adota a Análise Textual Discursiva (ATD) como método de exame do material empírico. O *corpus* é constituído pelas narrativas de dois professores que ensinam Matemática, identificados como “Professora Experiências” e “Professor Equidade”. Os resultados indicam que a formação docente alinhada à perspectiva da Educação Matemática Crítica (EMC) pode promover a equidade, além de reafirmar a educação como prática de liberdade, pautada na escuta, no diálogo e no compromisso com a transformação social.

Palavras-chave: Educação Matemática Crítica; Formação Docente; Equidade.

Abstract: The teaching of Mathematics, historically marked by technocratic views and a belief in epistemological neutrality, has been challenged by critical perspectives that understand it as a social, cultural, and political practice. From this perspective, this study aims to analyze how the education of two teachers, as evidenced in their (auto)biographies, is linked to the construction of pedagogical and assessment practices committed to equity in Mathematics education. Using a qualitative approach, the research uses (auto)biographical narrative as a source of data collection and adopts Discursive Textual Analysis (DTA) as a method of examining the empirical material. The *corpus* consists of the narratives of two teachers who teach Mathematics, identified as “Teacher Experiences” and “Teacher Equity”. The results indicate that teacher education aligned with the perspective of Critical Mathematics Education (CME) can promote equity and reaffirm education as a practice of freedom, based on listening, dialogue, and a commitment to social transformation.

Keywords: Critical Mathematics Education; Teacher Education; Equity.

Resumen: La enseñanza de las Matemáticas, marcada históricamente por visiones tecnicistas y por la creencia en una neutralidad epistemológica, ha sido cuestionada por perspectivas críticas que la entienden como una práctica social, cultural y política. Desde esta perspectiva, el objetivo de este estudio es analizar cómo la formación de dos profesores, evidenciada en sus (auto)biografías, se articula con la construcción de prácticas pedagógicas y evaluativas comprometidas con la equidad en la enseñanza de las Matemáticas. Con un enfoque cualitativo, la investigación utiliza la narrativa (auto)biográfica como fuente de recopilación de datos y adopta el Análisis Textual Discursivo (ATD) como método de examen del material empírico. El corpus está constituido por las narrativas de dos profesores que enseñan Matemáticas, identificados como “Profesora Experiencias” y “Profesor Equidad”. Los resultados indican que la formación docente alineada con la perspectiva de la Educación Matemática Crítica (EMC) puede promover la equidad, además de reafirmar la educación como una práctica de libertad, basada en la escucha, el diálogo y el compromiso con la transformación social. **Palabras clave:** Educación Matemática Crítica; Formación Docente; Equidad.

PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES ENTRE MATEMÁTICA E DESIGUALDADE

O ensino de Matemática é atravessado por tensões históricas que revelam desigualdades, silenciamentos e disputas de sentido. Com frequência, o componente curricular é concebido como uma linguagem neutra e universal, desvinculada das dimensões sociais, culturais e políticas que permeiam o ato educativo. No entanto, perspectivas críticas têm problematizado essa aparente neutralidade, defendendo que o ensino e a aprendizagem desse campo do conhecimento são também práticas de poder, mediações culturais e instrumentos de emancipação (D’Ambrosio, 2005; Gutiérrez, 2013). Gutiérrez (2013) alerta que o ensino e a aprendizagem da Matemática não são atividades neutras, pois reproduzem relações de poder e desigualdades sociais, ao passo que D’Ambrosio (2005) destaca que a contextualização é fundamental para se atingir uma sociedade pautada pela equidade e pela justiça social.

Nessa perspectiva, a Educação Matemática Crítica (EMC) propõe um deslocamento paradigmático ao compreender a Matemática como prática social, isto é, como leitura e intervenção no mundo. Ensinar Matemática passa, assim, a significar promover a formação cidadã, ética e reflexiva dos estudantes, em diálogo com as realidades que os constituem (Ferreira; Richetto, 2025). Essa concepção convoca o

professor a atuar como mediador de experiências emancipatórias, comprometido com a equidade e com a justiça social (Freire, 2019).

A equidade, por sua vez, implica reconhecer que as diferenças não são deficiências, mas expressões da diversidade humana. Em oposição à igualdade formal, que oferece as mesmas condições a todos, a equidade propõe oferecer a cada sujeito o que ele necessita para aprender e participar plenamente do processo educativo (Castro; Santana, 2025). Nesse sentido, práticas pedagógicas e avaliativas equitativas exigem sensibilidade, escuta e compromisso ético com a transformação social.

Partindo dessa compreensão, este estudo tem como objetivo analisar como a formação de dois professores, evidenciada em suas (auto)biografias, se articula à construção de práticas pedagógicas e avaliativas comprometidas com a equidade no ensino de Matemática. A investigação toma como base as narrativas da Professora Experiências e do Professor Equidade, cujas trajetórias formativas revelam o entrelaçamento entre teoria crítica, docência e compromisso político com a educação como prática de liberdade (Freire, 2019).

Assim, orienta este trabalho a seguinte questão-problema: Como a formação docente crítica e equitativa contribui para a construção de práticas pedagógicas e avaliativas voltadas à promoção da equidade e da justiça social no ensino de Matemática? A partir dessa indagação, busca-se compreender de que modo experiências pessoais e profissionais se convertem em ações pedagógicas que enfrentam as desigualdades e afirmam a educação como direito e como esperança.

CAMINHOS TEÓRICOS ENTRE CRÍTICA, EQUIDADE E MATEMÁTICAS

A presente seção organiza-se em torno de três eixos que, embora distintos, dialogam de forma complementar na compreensão do ensino de Matemática como uma prática crítica, comprometida com a justiça social. Inicialmente, apresenta-se a Educação Matemática Crítica, perspectiva que problematiza a neutralidade atribuída ao conhecimento matemático e o compreende como linguagem de poder e instrumento de leitura do mundo. Em seguida, discutem-se a equidade e a justiça social como princípios

fundamentais para enfrentar desigualdades históricas e para orientar práticas pedagógicas sensíveis aos contextos e às pluralidades dos estudantes. Por fim, aborda-se a articulação entre essas concepções e as práticas de sala de aula, especialmente no que se refere aos modos de ensinar e avaliar, entendidos aqui como espaços de disputa e de possibilidades emancipatórias. Assim, os três subitens convergem ao situar a Educação Matemática como campo político, ético e pedagógico, no qual a formação cidadã, a inclusão e a criticidade constituem pilares indissociáveis.

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA E CIDADANIA

Ao problematizar a concepção tradicional de neutralidade e tecnicismo, a EMC consolida-se como campo teórico que compreende a Matemática como prática social, cultural e política. Seu propósito é superar a visão instrumental do conhecimento matemático, destacando seu papel como linguagem e instrumento de poder que estrutura a vida em sociedade.

Skovsmose (2014) sustenta que a Matemática deve ser entendida como uma forma de leitura e de ação sobre o mundo. Ao propor conceitos como *materacia*¹ e cenários para investigação, o autor amplia a ideia de aprendizagem, situando-a em contextos reais e socialmente significativos. Nesses cenários, o estudante é sujeito ativo, produtor de significados e de interpretações, e não mero reprodutor de regras. Assim, a Matemática deixa de ser instrumento de exclusão e passa a ser meio de emancipação.

A leitura crítica da realidade requer a desconstrução da ideologia da certeza, sustentada pela crença de que a Matemática é um saber puro, infalível e universal. Essa ideologia baseia-se na noção de que as verdades matemáticas são independentes de contextos empíricos e interesses sociais, bem como na convicção de que sua aplicação é ilimitada e sempre confiável. Ao assumir esse caráter impessoal e objetivo, próximo do

¹ O termo *materacia* refere-se à capacidade de interpretar e analisar sinais e códigos, propor e utilizar modelos e simulações no cotidiano e elaborar abstrações sobre representações do real. Trata-se de um conjunto de competências que articula raciocínio matemático, linguagem e leitura crítica da realidade, superando uma concepção mecânica de alfabetização matemática e ampliando o papel social da Matemática (Skovsmose, 2000; D'Ambrosio, 2005).

platonismo, a Matemática passa a ocupar um lugar de autoridade inquestionável tanto no espaço escolar quanto em discursos sociais mais amplos, legitimando decisões e naturalizando desigualdades (Borba; Skovsmose, 2001). Compreendê-la como prática social implica instaurar o diálogo, a crítica e a participação democrática como dimensões da aprendizagem, em consonância com a concepção de Freire (2019) de educação como ato de intervenção no mundo e de leitura crítica da realidade como condição para a liberdade.

Nessa direção, a formação docente também se constitui como dimensão essencial da EMC, uma vez que professoras e professores são mediadores desse processo de conscientização e transformação. Groenwald *et al.* (2013) defendem que a qualificação da prática docente favorece que a escola promova a igualdade de condições humanas, fortalecendo o papel social da Matemática na formação cidadã. Além disso, ao compreender o ensino como espaço de reflexão e reconstrução coletiva de saberes, a formação continuada assume um caráter emancipatório, na medida em que estimula o professor a “aprender a aprender para aprender a ensinar” (Groenwald *et al.*, 2013, p. 835). Essa concepção aproxima-se do pensamento freiriano (2016) e reforça o ideal de que a prática educativa deve ser dialógica, crítica e socialmente comprometida.

Sob essa ótica, ensinar Matemática implica criar condições para que os estudantes leiam criticamente o mundo e nele atuem de forma ética e transformadora (D’Ambrosio, 2005). Sendo assim, a EMC não é apenas um campo de estudo, mas um projeto político-pedagógico comprometido com a vida e com a formação cidadã.

EQUIDADE E JUSTIÇA SOCIAL NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

A discussão sobre equidade tem se tornado central nas pesquisas contemporâneas em Educação Matemática. Diferentemente da igualdade formal, que oferece as mesmas condições a todos, a equidade reconhece as diferenças históricas, culturais e epistemológicas dos sujeitos, buscando responder a elas de forma justa. Tal perspectiva desloca o foco do “tratar todos da mesma forma” para o “oferecer a cada um o que necessita para aprender e participar plenamente do processo educativo”.

Nessa direção, Weschenfelder e Cirilo (2025) compreendem a prática educativa como uma micropolítica de resistência, capaz de tensionar as relações de poder e promover rupturas nos mecanismos que perpetuam desigualdades. A partir dessa compreensão, a equidade pode ser entendida como um ato de resistência ética e política, que se manifesta no compromisso docente com a transformação das condições de ensino e aprendizagem e com a construção de uma escola mais justa e inclusiva.

Castro e Santana (2025) indicam que práticas pedagógicas equitativas dependem de sensibilidade docente e de atenção aos contextos de vida dos estudantes. As autoras compreendem que a equidade implica um compromisso ético e político com a diversidade, exigindo que o professor atue como mediador e não como aplicador de métodos padronizados. Assim, o papel docente consiste em escutar, dialogar e reorganizar continuamente as práticas de modo a garantir o acesso real ao conhecimento matemático.

O ensino de Matemática, nesse sentido, precisa acolher as dimensões cognitivas, afetivas e sociais do aprender, valorizando a colaboração, o diálogo e o respeito mútuo. Esse olhar humanizado aproxima-se das proposições de Boaler (2017), para quem o ensino equitativo requer práticas que desenvolvam o pensamento criativo e crítico, rompendo com a cultura da memorização e do medo de errar. Assim, equidade também significa oferecer experiências de aprendizagem em que todos possam se sentir capazes de pensar matematicamente, sem medo da comparação ou do fracasso.

Freire (2016, 2019) converge nesse entendimento ao afirmar que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e abertura para os contextos que os constituem. Quando o ensino é permeado por escuta, diálogo e sensibilidade social, ele se torna mais do que uma prática cognitiva: transforma-se em um ato de humanidade e de libertação.

Desse modo, a equidade em Educação Matemática não se limita a corrigir desigualdades pontuais, mas orienta uma postura docente comprometida com a justiça social e com a reconstrução de práticas pedagógicas mais humanas (Castro; Santana, 2025). Promover equidade significa reconhecer desigualdades estruturais, valorizar saberes plurais e criar condições para que todos os estudantes aprendam, participem e se reconheçam como produtores de conhecimento.

PRÁTICA PEDAGÓGICA E AVALIAÇÃO EM CONTEXTOS DIVERSOS

Consolidar uma prática docente orientada pela equidade e pela criticidade requer atenção aos modos de ensinar e de avaliar. As práticas pedagógicas são espaços de disputa simbólica e política: podem reproduzir desigualdades ou contribuir para superá-las. A escolha de metodologias, linguagens e instrumentos avaliativos reflete concepções de ensino e revela que tipo de Matemática se considera legítima (Gutiérrez, 2013).

A avaliação é um campo particularmente sensível na promoção da equidade. Pesquisas como a de Ferreira e Richetto (2025) mostram que práticas avaliativas rígidas e homogêneas tendem a excluir grupos e reforçar hierarquias, enquanto abordagens dialógicas e formativas reconhecem trajetórias individuais e possibilitam novas formas de aprender. A equidade educacional se fortalece quando o ensino e a avaliação são permeados pela escuta, pela contextualização e pela valorização das experiências dos estudantes, de modo que o conhecimento matemático seja construído de forma participativa e socialmente situada. Assim, a avaliação deve ser compreendida como parte do processo formativo, orientada por princípios de inclusão, reflexão e construção compartilhada do saber (Gutiérrez, 2013; Ferreira; Richetto, 2025).

Quando concebida como acompanhamento contínuo, a avaliação promove o desenvolvimento da autonomia e da reflexão. Ao se converter em um processo de escuta e diálogo, torna-se formativa, pois reconhece as singularidades dos sujeitos e considera suas trajetórias de aprendizagem. Essa concepção aproxima-se da perspectiva freireana (2016) de educação como prática de liberdade, na qual o ato de ensinar implica corresponsabilidade e partilha.

A equidade em Matemática, contudo, transcende as dimensões avaliativas e metodológicas. Ferreira e Richetto (2025) argumentam que ela envolve a criação de ambientes de aprendizagem em que o estudante se reconheça como sujeito de direitos e produtor de conhecimento. Nesse sentido, os cenários para investigação configuram-se como alternativas pedagógicas potentes, nas quais o estudante é convidado a explorar

situações reais, formular hipóteses e argumentar coletivamente (Skovsmose, 2000; Mesquita *et al.*, 2021; Braga, 2024).

De forma convergente, Cintra e Darsie (2024) observam que o ensino tradicional da Matemática, centrado na repetição e na obediência a ordens, reforça processos de alienação, afastando o estudante de seu próprio aprendizado. Em contraposição, defendem metodologias investigativas e dialógicas, inspiradas na EMC, como caminhos de superação, pois favorecem a autoria e o engajamento coletivo. A prática docente comprometida com a equidade requer, portanto, que a avaliação seja integrada ao processo de ensino e aprendizagem, não como instrumento de controle, mas como momento formativo de compreensão do percurso do estudante e de reflexão sobre o próprio ato de ensinar. Assim, a desalienação educativa envolve também o professor, que precisa repensar sua função e reconhecer-se como sujeito do processo, comprometido com práticas formativas que articulem criticidade e emancipação (Cintra; Darsie, 2024; Gutiérrez, 2013).

Nessa perspectiva, Freire (2016) e Skovsmose (2000) lembram que educar é um ato político e ético, orientado pela humanização e pela transformação das relações pedagógicas. Ao situar a Matemática nas realidades dos estudantes e articulá-la com suas histórias e contextos, o ensino assume um papel emancipador, tornando-se espaço de empoderamento, diálogo e produção de sentidos. A avaliação, nesse cenário, reafirma-se como prática reflexiva e coletiva, capaz de promover aprendizagens significativas e de consolidar uma Educação Matemática verdadeiramente equitativa.

PERCURSOS METODOLÓGICOS NA ESCUTA DAS HISTÓRIAS DOCENTES

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, utiliza a narrativa (auto)biográfica como fonte de coleta de dados. Para Souza (2011), as narrativas docentes constituem instrumentos fecundos para compreender trajetórias formativas, práticas pedagógicas e concepções de ensino, possibilitando analisar como experiências individuais se articulam a contextos históricos e sociais mais amplos.

A (auto)biografia configura-se como um território de reflexão e produção de conhecimento, no qual o sujeito, ao narrar e interpretar sua própria trajetória, reconstrói sentidos sobre sua formação e sobre o exercício da docência (Souza, 2011). Essa abordagem revela-se, portanto, pertinente nesta pesquisa, por permitir compreender como os professores elaboram, em suas histórias de vida, um compromisso ético e político com a equidade e a justiça social.

A análise tem como base o relato (auto)biográfico de dois professores de Matemática, identificados pelos codinomes Professora Experiências e Professor Equidade. Os pseudônimos foram escolhidos em função das temáticas centrais de suas narrativas. A Professora Experiências, residente em Belém (PA) e atuante nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, apresentou um texto cujo eixo principal é o compartilhamento de experiências significativas no ensino de Matemática. Já o Professor Equidade, residente em São Paulo (SP) e docente dos anos finais do Ensino Fundamental, elaborou uma narrativa centrada na inclusão e na diversidade no ensino de Matemática.

As (auto)biografias analisadas foram recebidas de forma voluntária, com a participação de professores de diferentes níveis de ensino, constituindo um *corpus* já validado acadêmica e eticamente para utilização nesta pesquisa. As narrativas passaram pela apreciação de um Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, em conformidade com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, assegurando a preservação da identidade dos participantes e o cumprimento dos princípios éticos que orientam pesquisas com seres humanos.

Para examinar as narrativas, utilizou-se a Análise Textual Discursiva (ATD), metodologia que possibilita a construção de significados por meio de um processo analítico recursivo, auto-organizado e reflexivo. Conforme Moraes e Galiazzi (2006), esse método promove um movimento investigativo que articula dados empíricos e referenciais teóricos, permitindo ao pesquisador adotar uma postura ativa na produção de compreensões. Nessa perspectiva, o corpus é detalhadamente examinado, fragmentado e reorganizado, de modo a revelar sentidos que não se manifestam de forma imediata no texto. Tal abordagem mostra-se adequada aos propósitos desta pesquisa, pois favorece a

compreensão de como a formação docente, expressa nas narrativas dos professores participantes, evidencia dimensões de equidade na educação.

O processo analítico foi desenvolvido em três movimentos interdependentes: unitarização, categorização e produção dos metatextos. Na primeira etapa, a unitarização, realizou-se uma leitura aprofundada das narrativas, identificando trechos que apresentavam relação direta com os objetivos da pesquisa. Esses fragmentos foram destacados com o propósito de constituir unidades de sentido, que serviram de base para o processo interpretativo.

Na segunda etapa, a categorização, as unidades foram agrupadas considerando aproximações temáticas e conceituais. Esse movimento, de caráter aberto e emergente, possibilitou a construção de categorias analíticas não definidas previamente, mas resultantes do contato direto e reflexivo com o material empírico.

Por fim, na terceira etapa, a produção dos metatextos, as categorias construídas serviram de fundamento para a elaboração dos textos interpretativos, nos quais os excertos das narrativas foram articulados aos referenciais teóricos e às discussões sobre os resultados. Essa etapa buscou promover um diálogo entre as vozes dos sujeitos da pesquisa e as perspectivas críticas da Educação Matemática, resultando em compreensões que transcendem a mera descrição dos dados e evidenciam a complexidade formativa, pedagógica e política das experiências docentes. Esse percurso metodológico permitiu compreender como as trajetórias da Professora Experiências e do Professor Equidade expressam práticas e sentidos comprometidos com uma formação emancipadora e socialmente justa.

ENTRE VOZES, PRÁTICAS E EQUIDADES: ACHADOS EM MOVIMENTO

A formação docente, entendida como processo crítico e ético, constitui base para a construção de práticas comprometidas com a equidade (Castro; Santana, 2025). A trajetória dos professores participantes da pesquisa revela como o contato com a EMC impulsiona uma práxis transformadora, na qual ensinar deixa de ser ato técnico para tornar-se leitura e intervenção no mundo. Ao mesmo tempo, sua atuação em contextos

marcados pela diversidade evidencia que a consciência crítica se materializa no cotidiano pedagógico, por meio de escolhas que reconhecem diferenças e enfrentam desigualdades. É nesse entrelaçamento entre formação, prática e equidade que se organizam os resultados e a discussão da presente pesquisa.

FORMAÇÃO DOCENTE E CONSCIÊNCIA CRÍTICA: O INÍCIO DE UMA PRÁXIS TRANSFORMADORA

A formação de professores ultrapassa a simples aquisição de técnicas. Constitui um processo contínuo de reflexão, engajamento ético e tomada de consciência do papel político do educador. A trajetória formativa do Professor Equidade exemplifica esse movimento, revelando como experiências de pesquisa e formação ampliam a compreensão crítica sobre o ensino de Matemática. Ao narrar sua participação em um projeto orientado por sua professora, ele afirma: “[...] ela me apresentou a teoria da Educação Matemática Crítica (EMC), por meio do projeto intitulado ‘Educação Matemática Crítica em Ação na Formação de Professores que Ensinam Matemática’. Meu trabalho com a Profa. foi maravilhoso!” (Professor Equidade).

Esse relato evidencia como o contato com a pesquisa e com referenciais teóricos críticos permitiu ao docente ressignificar sua compreensão sobre a Matemática e o papel da escola. Ferreira e Richetto (2025) denominam esse processo de formação equitativa, destacando que ele não se limita a domínios técnicos, mas envolve sensibilidade, ética e diálogo com as experiências dos sujeitos. Nesse sentido, formar-se implica reconhecer as desigualdades que estruturam os espaços educativos e desenvolver práticas voltadas à superação dessas assimetrias.

Essa perspectiva também é observada na trajetória da Professora Experiências, que ingressou na licenciatura em Matemática após enfrentar barreiras socioeconômicas e geográficas significativas. Oriunda de uma comunidade ribeirinha do interior do Pará, ela relata que só pôde tentar vaga em um curso ofertado na UFPA, “porque era o lugar mais perto que não me custaria tão caro, já que minha família não tem uma boa instabilidade financeira” (Professora Experiências). Sua trajetória evidencia como o acesso à formação

inicial é, por si, um ato de resistência, pois representa a oportunidade de romper com desigualdades históricas de território e classe. Assim, a docência torna-se, desde o início, um espaço de transformação social.

Freire (2019) reforça que a formação docente deve promover a leitura crítica da realidade e a compreensão da educação como prática de liberdade. Ao compreender o ato educativo como um movimento histórico e ético, o autor destaca que ensinar não é apenas transmitir conteúdos, mas engajar-se em uma práxis transformadora, alinhando-se à perspectiva da EMC.

A narrativa do Professor Equidade dialoga com a concepção de Braga (2024), que entende a EMC como um “meio do caminho”, um percurso inacabado em que o educador se constrói à medida que constrói o mundo. Essa ideia reforça que a formação crítica exige abertura ao diálogo, valorização da experiência e atenção aos contextos de atuação. Ao longo dessa trajetória, a formação torna-se espaço de reconstrução de saberes e de engajamento ético. É nesse movimento que o professor se reconhece como sujeito histórico e mediador de processos emancipatórios, incorporando a perspectiva de Freire (2019) sobre a esperança ativa, na qual a práxis amorosa e transformadora é um ato de esperar, e não de espera passiva.

Essa esperança, contudo, não é exclusiva. A Professora Experiências expressa movimento semelhante quando afirma que “a educação me faz ser melhor como ser humano e como integrante de uma sociedade que grita por uma educação de qualidade”. Tal afirmação traduz o sentido ético e político de sua docência, reafirmando que a formação em Matemática, quando orientada por valores de justiça e solidariedade, torna-se um caminho de humanização e compromisso social.

Ferreira e Richetto (2025) reforçam que a formação crítica e equitativa demanda reflexão sobre a prática e sensibilidade às complexidades do ensino. Nessa lógica, teoria e prática se entrelaçam, permitindo que a docência se constitua como ação politicamente comprometida com a justiça social. Com base nessa perspectiva, o Professor Equidade também revela um olhar crítico sobre a própria estrutura formativa da universidade:

As disciplinas de matemática da nossa grade na USP pouco se preocupam com o ensino da matemática, várias disciplinas como os cálculos, geometrias, álgebras etc. desconsideram que os alunos que as fazem serão professores de matemática. No fim, ficamos com pouco espaço para pensar a prática pedagógica no IME-USP (Professor Equidade).

Dessa forma, o professor explicita as tensões entre a formação disciplinar e a formação pedagógica, evidenciando a fragmentação que ainda marca muitos cursos de licenciatura. Tal crítica reforça a necessidade de repensar a organização curricular, articulando saberes matemáticos e pedagógicos de modo integrado e contextualizado. Essa leitura aproxima-se de Freire (2016) e Mazzi, Hartmann e Pessoa (2025), para quem a formação docente deve ser compreendida como prática de totalidade, e não como soma de partes isoladas.

Assim, o Professor Equidade ressalta outro movimento fundamental de sua trajetória: a recusa à formação fragmentada e o protagonismo na construção do próprio percurso, ao afirmar que “Não contente com essa situação, busquei experiências, dentro e fora da USP, para enriquecer minha formação inicial”. Esse gesto evidencia uma postura de autonomia e resistência, na qual a formação equitativa se sustenta na capacidade de questionar e reinventar percursos formativos (Ferreira; Richetto, 2025).

De modo semelhante, a Professora Experiências também demonstra essa postura autônoma e de resistência, ao relatar que “participar de projetos, estágios e programas como o Residência Pedagógica foi essencial para compreender o que realmente significa ser professora”. Sua busca por vivências diversificadas demonstra a recusa em limitar-se ao currículo formal e o desejo de construir uma formação que dialogasse com a realidade dos estudantes e com os desafios da escola pública. Essa atitude revela, na prática, o que Freire (2016) descreve como o movimento de assumir-se sujeito histórico da própria formação.

Braga (2024) e Krenak (2022) defendem uma formação que “envolve e não molda”, marcada pela criatividade, pela ética e pela invenção. Nessa perspectiva, o educador não é produto de estruturas rígidas, mas autor de sua própria caminhada. Mazzi, Hartmann e Pessoa (2025) compreendem essa busca como expressão da consciência de que o professor é sujeito histórico e político, capaz de intervir criticamente nas condições

de formação e nas estruturas educacionais. A crítica à padronização e à passividade institucional, portanto, aponta para uma docência inventiva e insurgente, que se recusa a reproduzir práticas engessadas.

Esse entendimento, como propõe Braga (2024), implica um deslocamento conceitual: formar não é moldar, mas envolver-se. Tal concepção atravessa as trajetórias do Professor Equidade e da Professora Experiências, cujas vivências revelam que a formação docente é também um ato de resistência e esperança, no sentido freiriano (2019a) de “esperançar”, isto é, agir, construir e persistir na transformação da realidade.

Essa esperança ativa é visível quando o Professor Equidade afirma que sua motivação em atuar como professor de Matemática é “saber da importância do meu trabalho para mudar a realidade de estudantes que veem na educação a força motriz para uma ascensão social, tenha esses estudantes facilidade ou não com a matemática”.

Essa fala sintetiza a dimensão ética e política de sua docência: ensinar Matemática, para ele, é contribuir para que os estudantes leiam o mundo e nele intervenham de forma crítica. Ao assumir essa perspectiva, o Professor Equidade encarna o princípio freiriano de que a educação não é um ato individual, pois ninguém educa o outro nem a si próprio de forma autônoma; trata-se de um processo coletivo, construído na interação entre as pessoas e o mundo (Freire, 2019).

DIVERSIDADE, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AVALIAÇÃO EQUITATIVA

A trajetória do Professor Equidade revela que o compromisso com a equidade se materializa no enfrentamento das desigualdades presentes no cotidiano escolar. Sua narrativa evidencia que ensinar Matemática em contextos marcados por heterogeneidade implica reconhecer as diferenças como ponto de partida para a ação pedagógica, e não como obstáculos ao ensino. Ele afirma:

Atendemos alunos de diversificados contextos sociais e de diferentes realidades educacionais, pois temos alunos oriundos de escolas públicas como as Escolas Técnicas Estaduais (ETECs) e os Institutos Federais (IFs) que têm um ensino de qualidade, mas também de escolas públicas mais periféricas, que sofrem da realidade da precarização da educação pública.

Essa observação reflete o que Ferreira e Richetto (2025) denunciam como uma das limitações das políticas educacionais que tratam os estudantes como sujeitos homogêneos, ignorando as desigualdades estruturais que impactam a aprendizagem. Ao reconhecer as diferenças socioculturais e escolares como parte constitutiva do processo educativo, o professor consegue, a partir de uma ética da equidade, valorizar os modos diversos de aprender e viver.

A Professora Experiências ressalta seu compromisso com a diversidade. Em uma de suas turmas do projeto “Mulheres Matemáticas do Baixo Tocantins”, atuou com estudantes com deficiência visual e destaca que “esses alunos me fascinavam pelo esforço e vontade de aprender, além de servirem como inspiração às meninas” (Professora Experiências). A presença desses sujeitos levou-a a repensar sua prática pedagógica, desenvolvendo estratégias acessíveis e inclusivas. Esse movimento reflete o que Boaler (2017) e Freire (2019) defendem como pedagogia equitativa: aquela que reconhece as diferenças como parte constitutiva do processo de ensino e aprendizagem, e não como obstáculo a ser superado.

Sua postura também revela sensibilidade ao contexto social e afetivo dos alunos. Ao escutar relatos de estudantes que “sentiam dificuldade na disciplina, seja pelo professor que não tinha paciência com a turma, seja por dificuldades na família”, a Professora Experiências construiu uma prática orientada pela escuta e pela empatia, dimensões fundamentais para o desenvolvimento de uma Educação Matemática que promova justiça e pertencimento.

O Professor Equidade comenta que a heterogeneidade das turmas está longe de ser um problema:

Essa heterogeneidade em nossas turmas, que é maravilhosa, pois reflete bem a diversidade presente nas salas de aulas brasileiras, coloca em uma sala de aula alunos medalhistas de olimpíadas de conhecimento e ao mesmo tempo alunos que chegam ao final do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio sem saber realizar uma simples operação de divisão (Professor Equidade).

Essa postura demonstra sensibilidade ao contexto e consciência das desigualdades estruturais, deslocando a responsabilidade do indivíduo para as condições historicamente

construídas (Weschenfelder; Cirilo, 2025). Nesse sentido, a escuta e o reconhecimento das diferenças tornam-se dimensões pedagógicas centrais.

A Professora Experiências também vivenciou esse desafio ao trabalhar em programas voltados ao reforço da aprendizagem, especialmente com estudantes que apresentavam defasagens em Matemática: “tentava apresentar a Matemática de forma lúdica e leve, isso me fez ganhar a confiança e dedicação dos alunos” (Professora Experiências). Sua postura, contudo, não foi de simplificação do ensino, mas de ressignificação. Ao acolher as diferenças sem reduzir as expectativas de aprendizagem, a professora criou condições de engajamento. Braga (2024) oferece uma leitura dessa postura ao considerar que os saberes dos estudantes se enriquecem ao se cruzarem, tal como rios que se encontram sem perder suas singularidades. Assim, ensinar Matemática para a equidade implica articular conhecimentos acadêmicos, culturais e cotidianos, valorizando a pluralidade e promovendo encontros transformadores.

Braga (2024) reforça que a diversidade não deve ser vista como fragmentação, mas como mobilidade, fluidez e potência criadora. Ao compreender a heterogeneidade como espelho da realidade brasileira, o Professor Equidade realiza aquilo que o autor denomina “fundar outro caminho” (p. 9), abrindo espaço para práticas educativas que acolhem trajetórias e saberes distintos, rompendo com padrões normativos e classificatórios.

Essa concepção converge com o entendimento de Boaler (2017), para quem o ensino equitativo de Matemática deve assegurar a participação ativa de todos os estudantes, reconhecendo o erro como parte essencial da aprendizagem e estimulando a criatividade e o pensamento crítico. Tais princípios reforçam a compreensão de que a equidade não se limita à sala de aula, mas se estende às práticas e políticas que sustentam uma educação mais justa e transformadora. Esse compromisso ético manifesta-se de forma contundente na fala final do Professor Equidade:

Concluo constatando que minha trajetória na educação (ainda curta, mas intensa) provoca em mim o desejo de atuar como liderança educacional, com o intuito de trabalhar duro produzindo políticas públicas que reduzam as desigualdades educacionais brasileiras, pois sei que com equidade na educação será possível que todos os alunos voem mais alto.

No entanto, o desafio da equidade não se encerra no reconhecimento da diversidade. De acordo com Gutiérrez (2013), ele exige transformar o cotidiano pedagógico por meio de metodologias e processos avaliativos que incluam, e não excluam. O Professor Equidade descreve uma situação em que a tentativa de ajustar o ensino às dificuldades de parte dos estudantes gerou tensões:

Os professores da turma começaram a 'baixar o nível' das aulas, para que os estudantes com mais dificuldade pudessem se sentir acolhidos [...] Isso fez com que alguns alunos da turma dissessem que estavam achando as aulas muito fáceis e que estavam pensando em sair da ONG.

Esse dilema ilustra o desafio recorrente apontado por Ferreira e Richetto (2025): práticas que tratam todos de forma igual acabam, paradoxalmente, aprofundando desigualdades. O Professor Equidade, então, mobiliza o diálogo coletivo como estratégia de mediação e corresponsabilidade: “Tive uma conversa com os cinco professores da turma, para pensarmos soluções para essa situação. Uma solução foi o trabalho com metodologias ativas [...] desenvolvemos uma aula com a metodologia ativa da aprendizagem baseada em jogos”.

Integrar a EMC ao uso de metodologias ativas pode favorecer processos educativos que reconhecem o estudante como sujeito histórico e crítico na construção do conhecimento. Orientadas por princípios emancipatórios, abordagens como a aprendizagem baseada em jogos, projetos ou investigação deslocam o foco da simples transmissão de conteúdo para o diálogo, a cooperação e a construção coletiva de sentidos (Mesquita *et al.*, 2021).

A experiência relatada demonstra os efeitos dessa prática: “Conseguimos com essa aula integrar todos os estudantes da turma [...] O ambiente de sala de aula ficou muito descontraído e, conseqüentemente, ocorreu muito aprendizado sem deixar nenhum estudante para trás” (Professor Equidade).

Essa vivência dialoga com a discussão de Rossatto, Furley e Pinel (2024), que reconhecem o brincar como direito humano e como possibilidade de expressão, escolha e escuta. A aproximação está no reconhecimento dos sujeitos e de suas experiências,

oferecendo elementos para analisar como a atividade baseada em jogos, conforme narrada, favoreceu a participação de estudantes com diferentes percursos de aprendizagem.

A aula baseada em jogos, nesse sentido, pode ser entendida como ato de resistência metodológica, pois transforma a sala em ambiente democrático, colaborativo e afetivo. Cintra e Darsie (2024) defendem que a mediação docente, ao transformar diferenças em oportunidades de aprendizagem coletiva, promove emancipação. A avaliação deixa de ser instrumento classificatório e converte-se em narrativa compartilhada, valorizando trajetórias e modos diversos de aprender.

Assim, diversidade, metodologia e avaliação se entrelaçam como dimensões inseparáveis de uma prática comprometida com a equidade. A experiência do Professor Equidade demonstra que ensinar Matemática, nesse horizonte, não é adaptar-se às desigualdades, mas criar condições para que todos aprendam com dignidade, autoria e participação. Suas narrativas revelam que a docência se consolida quando teoria e experiência se entrelaçam e quando o professor se reconhece como sujeito histórico capaz de resistir, criar e esperar uma educação emancipadora (Freire, 2019).

As trajetórias da Professora Experiências e do Professor Equidade, embora distintas, convergem na defesa de uma Educação Matemática humanizadora. Suas narrativas revelam que a docência se consolida quando teoria e experiência se entrelaçam, e quando o professor se reconhece como sujeito histórico capaz de resistir, criar e esperar uma educação emancipadora (Freire, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRE INQUIETAÇÕES, EQUIDADES E ESPERANÇAS

A análise das (auto)biografias da Professora Experiências e do Professor Equidade evidencia que a formação docente crítica e ética é condição fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e avaliativas voltadas à promoção da equidade no ensino de Matemática. Suas trajetórias revelam que o compromisso com a justiça

social não nasce apenas de referenciais teóricos, mas se constrói na vivência cotidiana, nas escolhas pedagógicas e na sensibilidade diante da diversidade dos estudantes.

A EMC, ao ser apropriada como referencial de formação e de atuação docente, pode transformar o ensino em prática política e libertadora. Nesse movimento, o professor consegue deixar de ser mero transmissor de conteúdos e se torna mediador de sentidos, articulando saberes científicos, culturais e afetivos. Assim, é possível que a Matemática passe a ser compreendida como linguagem de leitura e transformação do mundo, rompendo com a lógica da exclusão e abrindo espaço para a emancipação dos sujeitos.

As experiências relatadas pelos professores demonstram que práticas pedagógicas e avaliativas comprometidas com a equidade se constroem a partir da escuta, do diálogo e da contextualização. O uso de metodologias que dialogam com as realidades dos estudantes, aliado à valorização da heterogeneidade das turmas e à adoção de processos avaliativos formativos, configura caminhos possíveis para a construção de uma Educação mais humana e democrática.

Reconhece-se que este estudo, ao centrar-se em duas únicas (auto)biografias, não pretende generalizar resultados, mas oferecer compreensões que iluminam a relação entre formação, prática e equidade. Como desdobramento, recomenda-se que novas pesquisas explorem narrativas de outros professores e contextos, ampliando o diálogo entre Educação Matemática Crítica, equidade e justiça social.

Conclui-se que a formação docente equitativa não se limita à aquisição de saberes técnicos, mas envolve um processo contínuo de reflexão, autoconhecimento e engajamento ético. O professor que se forma criticamente é aquele que aprende a esperar, no sentido freiriano (2019a), agindo para transformar a realidade e reafirmando a educação como prática de liberdade. Assim, a equidade deixa de ser apenas um princípio abstrato e se concretiza como horizonte de justiça, dignidade e humanidade no ensino de Matemática.

REFERÊNCIAS

BOALER, Jo. **Mentalidades matemáticas**: estimulando o potencial dos estudantes por meio da matemática criativa, das mensagens inspiradoras e do ensino inovador. Porto Alegre: Penso, 2017.

BORBA, Marcelo de Carvalho; SKOVSMOSE, Ole. A ideologia da certeza na Educação Matemática. **Bolema**: Boletim de Educação Matemática, Rio Claro, v. 14, n. 17, p. 1–20, 2001.

BRAGA, Eduardo dos Santos de Oliveira. No meio do caminho... uma Educação Matemática Crítica que possa formar cidadãos realmente! **Bolema**: Boletim de Educação Matemática, Rio Claro, v. 38, n. 68, p. 103–122, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v38a240154>. Acesso em: 14 out. 2025.

CINTRA, Daniel Schönholzer Dunck; DARSIE, Marta Maria Pontin. Uma discussão sobre alienação e educação (matemática). **Bolema**: Boletim de Educação Matemática, Rio Claro (SP), v. 38, e230208, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v38a230208>. Acesso em: 9 out. 2025.

CASTRO, Juscileide Braga de; SANTANA, Eurivalda Ribeiro dos Santos. Equidade e justiça social para a aprendizagem em Matemática: perspectivas de professoras da Educação Infantil. **Bolema**: Boletim de Educação Matemática, Rio Claro (SP), v. 39, p. e240190, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v39a240190>. Acesso em: 14 out. 2025.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FERREIRA, Willian José; RICHETTO, Kátia Celina da Silva. Educação em prol da equidade: a adaptação de práticas avaliativas no contexto multicultural do ensino de matemática. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 41, e93725, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.93725>. Acesso em: 16 out. 2025.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 53.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GROENWALD, Claudia Lisete Oliveira; JUSTO, Jutta Cornelia Reuwsaat; GELLE, Marlise. Formação continuada de professores em Matemática visando ao desenvolvimento para o exercício pleno da cidadania: um recorte da trajetória. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 238, p. 811–838, set./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/CdDvNbCyHHWPFjqP64wYnq/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 14 out. 2025.

GUTIÉRREZ, Rochelle. The sociopolitical turn in mathematics education. **Journal for Research in Mathematics Education**, Reston, v. 44, n. 1, p. 37-68, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.44.1.0037>. Acesso em: 18 out. 2025.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

MAZZI, Lucas Carato; HARTMANN, Andrei Luís Berres; PESSOA, Cristiane Azevedo dos Santos. Educação Financeira e Justiça Social: reflexões no âmbito da Educação Matemática. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 55–73, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v38a240044>. Acesso em: 10 out. 2025.

MESQUITA, Milene Nagila; CEOLIM, Amauri Jersi; CIBOTTO, Rosefran Adriano Gonçalves. Modelagem Matemática na perspectiva da Educação Matemática Crítica: abordagens na educação básica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, e260022, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260022>. Acesso em: 16 out. 2025.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117–128, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009>. Acesso em: 18 out. 2025.

ROSSATTO, Cesar Augusto; FURLEY, Ana Karyne L. G. W.; PINEL, Hiran. Por uma educação libertadora: o brincar como direito humano. **Periferia**, v. 16, e80346, p. 1-23, 2024. DOI: <https://doi.org/10.12957/periferia.2024.80346>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/80346>. Acesso em: 18 out. 2025.

SKOVSMOSE, Ole. **Desafios da reflexão em Educação Matemática crítica**. Campinas: Papirus, 2000.

SKOVSMOSE, Ole. **An invitation to critical mathematics education**. Rotterdam: Sense Publishers, 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-25822011000200012&script=sci_abstract. Acesso em: 18 out. 2025.

WESCHENFELDER, Viviane Inês; CIRILO, Maria Aparecida. Formação docente para a equidade racial e a importância da atuação em rede. **Revista Diversidade e**

Educação, v. 13, n. 1, p. 1103–1125, 2025. Disponível em:
<https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/19198/11955>. Acesso em: 11 out. 2025.

Histórico Editorial

Submetido: 17 de novembro de 2025.

Aprovado: 14 de setembro de 2026.

Publicado: 16 de setembro de 2026.

SOBRE O/A(S) AUTOR/A(S)

¹ **Rodrigo Gomes**. Doutorando em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ. Professor da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina - SEDSC. Membro do Grupo de Pesquisa Noctua - Educação e Desenvolvimento Humano. Contribuição de autoria: Investigação, Conceituação, Metodologia, Análise Formal, Escrita – Primeira Redação e Escrita – Revisão e Edição.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5598997026872924>

E-mail: rodrig.gms@gmail.com

ORCID: 0000-0001-7574-9954

² **Valdir Lamim-Guedes**. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo - USP. Professor da Universidade de Santa Catarina - UDESC.

Contribuição de autoria: Curadoria de Dados, Escrita – Revisão e Edição.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3473994189361010>

E-mail: lamimguedes@gmail.com

ORCID: 0000-0002-5021-4176