

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CURSO DE MESTRADO**

MARISA DE OLIVEIRA BRUCHEZ

**PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA:
MEMÓRIAS E IDENTIDADE DOCENTE**

FREDERICO WESTPHALEN – RS

2026

MARISA DE OLIVEIRA BRUCHEZ

**PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA:
MEMÓRIAS E IDENTIDADE DOCENTE**

Dissertação de Mestrado apresentado como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, pelo Curso de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Ciências Humanas, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luci dos Santos Bernardi.

FREDERICO WESTPHALEN – RS

2026

B911p Bruchez, Marisa de Oliveira
Professores que ensinam matemática : memórias e identidade docente / Marisa de Oliveira Bruchez. – 2026.
130 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, 2026.

Orientadora: Dra. Luci dos Santos Bernardi.

1. Ensino de Matemática. 2. Identidade docente. 3. Saberes docentes. 4. Práticas pedagógicas. 5. Formação de professores.
I. Bernardi, Luci dos Santos. II. Título.

CDU 37

MARISA DE OLIVEIRA BRUCHEZ

**PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA:
MEMÓRIAS E IDENTIDADE DOCENTE**

Dissertação de Mestrado apresentado como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, pelo Curso de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Ciências Humanas, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen.

Frederico Westphalen, 05 de agosto de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Luci dos Santos Bernardi

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW)

Prof.^a Dr.^a Mônica Tessaro

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

Prof.^a Dr.^a Juliane Cláudia Piovesan

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW)

*Dedico este trabalho ao meu esposo, **Michel**, meu amor e companheiro de todas as horas, pelo apoio, compreensão e incentivo constante ao longo desta caminhada. Sua presença foi fundamental para que eu encontrasse forças nos momentos de desafio e perseverasse na realização deste sonho.*

*À minha filha, **Morgana Elisa**, e ao meu filho, **Murilo Eugênio**, razões maiores da minha vida e inspiração diária para seguir aprendendo, crescendo e acreditando que todo esforço vale a pena. Cada conquista alcançada carrega um pouco de vocês, do carinho, da paciência e da alegria que tornam meus dias mais significativos. A vocês, que compartilharam comigo as ausências, as preocupações, as horas de estudo e também as conquistas, dedico esta dissertação com todo meu amor, gratidão e admiração.*

Esta vitória é nossa!

AGRADECIMENTOS

A conclusão desta dissertação representa a concretização de um sonho construído com dedicação, persistência e o apoio de muitas pessoas que, de diferentes formas, estiveram presentes ao longo desta caminhada. Por isso, expresso aqui minha profunda gratidão.

Primeiramente, agradeço a **Deus**, fonte de força, sabedoria e esperança, por iluminar meus caminhos, sustentar-me nos momentos de incerteza e renovar minha fé diante dos desafios encontrados ao longo desta trajetória.

À **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**, pelo apoio financeiro concedido ao longo do curso de mestrado, sem o qual seria inviável a realização desta pesquisa.

À minha orientadora, **Prof.^a Dr.^a Luci dos Santos Bernardi**, minha sincera gratidão pela acolhida, pela confiança em meu trabalho, pela competência, dedicação e sensibilidade com que conduziu este processo. Seus ensinamentos, questionamentos e incentivos foram fundamentais para minha formação acadêmica, profissional e humana. Muito obrigada por compartilhar seus conhecimentos e por acreditar em meu potencial.

Aos **Professores e Secretárias do Programa de Pós-Graduação em Educação da URI – Frederico Westphalen**, pelos conhecimentos compartilhados, pelas reflexões provocadas e pelas contribuições que enriqueceram minha formação durante o curso.

Às **Professoras da Banca Examinadora**, pela disponibilidade em participar deste momento tão significativo, pelas leituras atentas e pelas valiosas colaborações que certamente enriquecerão este trabalho.

À **Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto de Chapada**, meus amados colegas e amigos, pelo apoio e incentivo à qualificação profissional, possibilitando a realização desta pesquisa.

Às **Professoras Participantes** deste estudo, que gentilmente compartilharam suas histórias, memórias, experiências e sentimentos. Sem a generosidade de cada uma de vocês, esta pesquisa não teria sido possível. Meu respeito e admiração pelo trabalho que realizam diariamente na Educação.

Aos **Colegas do Mestrado**, pelas aprendizagens compartilhadas, pelas conversas, pelos desafios enfrentados em conjunto e pelos momentos de amizade que tornaram essa caminhada mais leve e significativa.

À minha família, especialmente ao meu esposo **Michel**, à minha filha **Morgana Elisa** e ao meu filho **Murilo Eugênio**, pelo amor incondicional, pela compreensão diante das ausências, pela paciência nos momentos de dedicação aos estudos e pelo incentivo constante. Vocês foram meu porto seguro e minha maior motivação para seguir em frente.

Aos meus **Pais**, ao meu **Pai** (*in memoriam*), cuja lembrança permanece viva em meu coração e continua sendo fonte de inspiração, força e ensinamentos. À minha **Mãe**, pelo amor incondicional, pelas palavras de incentivo e por acreditar em mim em todos os momentos.

Aos meus **Familiares e Amigos**, que sempre acreditaram em mim e compreenderam os momentos em que precisei me dedicar intensamente a esta jornada acadêmica.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste sonho, seja por meio de palavras de incentivo, gestos de carinho, apoio profissional ou amizade. Cada aporte foi importante e permanecerá guardada com gratidão em minha memória.

A todos, meu mais sincero muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas, ao investigar a constituição da identidade docente, os saberes profissionais e as práticas educativas relacionadas ao ensino da Matemática. Teve como objetivo principal investigar como as memórias das aulas de matemática, experienciadas pelos Professores Municipais dos Anos Iniciais de Chapada (RS), influenciam na construção de sua Identidade Docente. O estudo reconheceu a importância das experiências pessoais e históricas desses educadores como elementos fundamentais para entender a formação e a atuação profissional no contexto do ensino da Matemática. A pesquisa se fundamentou em uma abordagem qualitativa e exploratória, que privilegia a interpretação dos significados construídos pelos professores a partir de suas vivências e trajetórias formativas. A produção dos dados ocorreu por meio de entrevistas narrativas, instrumento que possibilitou às professoras relatarem suas histórias, experiências e percepções acerca da Matemática e da docência. Além disso, foi aplicado um questionário sociodemográfico com o objetivo de caracterizar o perfil das participantes. A pesquisa contou com a participação de oito professoras dos Anos Iniciais que atuam no ensino de matemática no município de Chapada, Rio Grande do Sul. A escolha do município de Chapada, localizado no noroeste do Rio Grande do Sul, justificou-se pela especificidade do contexto local e pela relevância de investigar fenômenos educacionais pouco explorados na região. O estudo observou os princípios éticos previstos na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, assegurando o anonimato, a confidencialidade e a autonomia das participantes. A análise dos dados foi realizada por meio da Análise Textual Discursiva (ATD). Esse processo mobilizou a construção de três categorias emergentes: A Dimensão Afetivo-Memorial na Relação com o Saber Matemático; A Formação Docente como Dispositivo de Ressignificação Epistemológica; e A Prática Pedagógica como Espaço de Mediação e Produção de Sentidos no Ensino da Matemática. Os resultados indicam que as experiências escolares vividas pelas professoras permanecem presentes em sua atuação profissional, repercutindo na constituição de seus saberes, de sua identidade docente e de suas práticas pedagógicas. As narrativas revelam que memórias marcadas por experiências de acolhimento, diálogo e participação contribuíram para relações mais positivas com a Matemática, enquanto vivências associadas ao medo, à insegurança e à ausência de significado nos processos de ensino deixaram marcas que continuam sendo revisitadas e ressignificadas ao longo da trajetória profissional. As descobertas também evidenciam que a formação docente, especialmente a formação continuada, desempenham papel fundamental na reconstrução das concepções sobre a Matemática e seu ensino, favorecendo práticas mais contextualizadas, dialógicas e inclusivas. Além disso, demonstram que as professoras mobilizam em suas práticas atuais saberes construídos a partir da articulação entre memórias escolares, processos formativos e experiências profissionais. Ao valorizar as narrativas das participantes, o estudo reafirma o potencial de reconhecer as experiências vividas como elementos constitutivos da docência e como potencializadores de processos de reflexão, formação e desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Memórias escolares; identidade docente; prática pedagógica; formação continuada.

ABSTRACT

This research is linked to the research line Teacher Education, Knowledge, and Educational Practices, as it investigates the constitution of teacher identity, professional knowledge, and educational practices related to Mathematics teaching. Its main objective was to investigate how memories of Mathematics classes experienced by municipal elementary school teachers from the early years of schooling in Chapada, Rio Grande do Sul, Brazil, influence the construction of their Teacher Identity. The study recognized the importance of these educators' personal and historical experiences as fundamental elements for understanding their professional education and practice in the context of Mathematics teaching. The research was grounded in a qualitative and exploratory approach, emphasizing the interpretation of meanings constructed by teachers based on their lived experiences and educational trajectories. Data were produced through narrative interviews, an instrument that enabled the participants to report their stories, experiences, and perceptions regarding Mathematics and teaching. In addition, a sociodemographic questionnaire was administered to characterize the participants' profiles. The study involved eight teachers from the early years of elementary education who teach Mathematics in the municipality of Chapada, Rio Grande do Sul. The choice of Chapada, located in the northwestern region of the state, was justified by the specificity of its local context and the relevance of investigating educational phenomena that remain underexplored in the region. The study complied with the ethical principles established by Resolution No. 510/2016 of the Brazilian National Health Council, ensuring participants' anonymity, confidentiality, and autonomy. Data analysis was conducted through Discursive Textual Analysis (DTA). This process led to the construction of three emerging categories: The Affective-Memorial Dimension in the Relationship with Mathematical Knowledge; Teacher Education as a Device for Epistemological Resignification; and Pedagogical Practice as a Space for Mediation and Meaning-Making in Mathematics Teaching. The findings indicate that the teachers' school experiences remain present in their professional practice, influencing the constitution of their knowledge, teacher identity, and pedagogical practices. The narratives reveal that memories marked by experiences of acceptance, dialogue, and participation contributed to more positive relationships with Mathematics, whereas experiences associated with fear, insecurity, and a lack of meaning in teaching processes left marks that continue to be revisited and re-signified throughout their professional trajectories. The findings also demonstrate that teacher education, especially continuing professional development, plays a fundamental role in reconstructing conceptions about Mathematics and its teaching, fostering more contextualized, dialogical, and inclusive practices. Furthermore, the results show that teachers mobilize in their current practices knowledge constructed through the articulation of school memories, educational processes, and professional experiences. By valuing the participants' narratives, the study reaffirms the potential of recognizing lived experiences as constitutive elements of teaching and as catalysts for reflection, education, and professional development processes.

Keywords: School memories; teacher identity; pedagogical practice; continuing teacher education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Descritores e operadores booleanos.....	28
Figura 2 – Ordem do método de seleção das obras vinculadas.....	29
Figura 3 – Nuvem de palavras elaborada a partir dos trabalhos selecionados	38
Figura 4 – Mapas de localização do município de Chapada (RS).....	77
Figura 5 – Panorama visual do município de Chapada (RS).....	78
Figura 6 – Entrevistas com as professoras participantes	80
Figura 7 – Processo de unitarização das falas e marcação por cores	85
Figura 8 – Nuvem de palavras elaborada a partir das entrevistas com as docentes.....	89

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Vínculo efetivo por concurso público ou contrato temporário	81
Gráfico 2 – Faixa etária das participantes	82
Gráfico 3 – Quantidade de instituições escolares em que atua.....	82
Gráfico 4 – Tempo de atuação na carreira do magistério	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos selecionados: professores, matemática e memória.....	30
Quadro 2 – Matriz de Categorização a partir da Análise Textual Discursiva.....	86

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Temas dos trabalhos não selecionados para análise.....	30
---	----

LISTA DE SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNS	Conselho Nacional de Saúde
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	CONTEXTO DA PESQUISA	20
2.1	Tecendo a identidade docente: o percurso da pesquisadora	22
2.2	O Estado do Conhecimento: memórias e identidade no ensino da Matemática	27
2.2.1	O panorama das pesquisas sobre professores que ensinam Matemática	34
2.2.2	Repercussões teóricas e lacunas no campo investigado	39
3	EDUCAÇÃO, MEMÓRIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA: FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS	42
3.1	O papel da memória na formação e na prática docente.....	44
3.2	Memórias da infância e ensino de Matemática	47
3.3	Memórias positivas e negativas: reflexões sobre as experiências escolares	50
3.4	A construção da memória coletiva nas escolas	53
3.5	Amarrações teóricas: a memória como dispositivo formativo	55
4	A IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: MEMÓRIAS, PRÁTICAS E FORMAÇÃO	57
4.1	A identidade docente: conceitos e contribuições teóricas	59
4.2	Influências pessoais e profissionais na construção da identidade docente.....	62
4.3	A Matemática e a identidade docente: desafios e percepções	65
4.4	As memórias escolares e a construção da identidade do professor que ensina Matemática.....	68
4.5	A identidade docente como reflexo das práticas educativas	71
4.6	Amarrações teóricas: o diálogo entre memória, identidade e prática ...	74
5	METODOLOGIA: TECENDO OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO	76
5.1	Interlocutores da pesquisa: população e amostra	77
5.2	Produção da materialidade empírica	81
5.3	Organização e análise de dados	84
5.4	Uma visão panorâmica dos significados	88
6	ENTRE SENTIDOS, INTERPRETAÇÕES E RECONSTRUÇÕES	90

6.1	A dimensão afetivo-memorial na relação com o saber matemático	92
6.2	A formação docente como dispositivo de ressignificação epistemológica ..	99
6.3	A prática pedagógica como espaço de mediação e produção de sentidos no ensino da Matemática	104
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS: SENTIDOS CONSTRUÍDOS NA DOCÊNCIA...	111
	REFERÊNCIAS	115
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	123
	APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CHAPADA (RS)	124
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	125
	APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO E USO DE VOZ E/OU REGISTRO E USO DE IMAGENS (FOTOS E/OU VÍDEOS) ...	127
	APÊNDICE E – UNITARIZAÇÃO.....	128

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo de dissertação foi desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGEDU) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), vinculado à Linha de Pesquisa Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas, que investiga os processos formativos docentes, os saberes profissionais, as práticas pedagógicas e os contextos nos quais os sujeitos se constituem como professores.

A vinculação desta pesquisa à referida Linha de Pesquisa justifica-se pelo interesse em compreender como os processos de constituição da identidade docente são influenciados pelas experiências vividas ao longo da trajetória escolar e profissional dos professores. Ao investigar as memórias das aulas de matemática e suas repercussões na prática pedagógica, o estudo dialoga com os eixos centrais da linha, especialmente aqueles relacionados à formação de professores, aos saberes construídos na experiência, às práticas educativas e à constituição do ser professor.

A pesquisa também dialoga com o Grupo de Pesquisa Processos Educativos: Formação de Professores, Saberes e Práticas, ao reconhecer que a docência é resultado de múltiplos processos formativos que envolvem vivências pessoais, escolares e profissionais. Tais experiências contribuem para a construção de conhecimentos, valores, crenças e concepções que orientam a atuação docente. Nessa perspectiva, o estudo aproxima-se das discussões sobre identidade docente, saberes profissionais e desenvolvimento profissional, temáticas amplamente contempladas pela Linha de Pesquisa.

O estudo aborda as interfaces entre memória, identidade e prática pedagógica, com foco na docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e no ensino de matemática. O tema investigado é “Professores que Ensinam Matemática: Memórias e Identidade Docente”. Parte-se do pressuposto de que as experiências escolares vividas, especialmente aquelas marcantes do ponto de vista emocional e cognitivo, contribuem significativamente para a constituição de crenças, atitudes e abordagens pedagógicas adotadas pelos professores no ensino da Matemática.

A escolha por investigar as memórias escolares dos professores, particularmente aquelas relacionadas à Matemática, justifica-se pelo fato de que muitos docentes que atuam nos Anos Iniciais não possuem formação específica na área e, frequentemente, carregam marcas de suas próprias experiências escolares

para o exercício da docência. Conforme Nóvoa (2019), a identidade profissional docente constrói-se por meio de trajetórias de vida, sendo marcada pelas experiências e significações atribuídas ao longo do tempo. Nesse contexto, as memórias escolares constituem um arquivo afetivo e cognitivo capaz de impactar, consciente ou inconscientemente, a atuação docente. Tardif (2014) destaca que grande parte dos saberes docentes é constituída na experiência e na prática cotidiana, reforçando a importância de compreender como essas vivências repercutem na constituição profissional dos professores.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Tessaro (2020), ao afirmar que a aprendizagem docente constitui um processo permanente, construído tanto em dimensões individuais quanto coletivas, envolvendo experiências, reflexões e interações que possibilitam ao professor produzir novos sentidos para sua prática. Sob essa perspectiva, as memórias e experiências vividas ao longo da trajetória formativa assumem papel relevante na constituição dos saberes profissionais e da identidade docente.

Entende-se, portanto, que a constituição da docência ultrapassa os conhecimentos técnicos e metodológicos, envolvendo dimensões subjetivas, afetivas e sociais construídas ao longo da trajetória de vida dos sujeitos. Segundo Goodson (2000), compreender as trajetórias docentes implica reconhecer que as experiências pessoais e profissionais dos professores constituem elementos fundamentais na produção de sentidos sobre a docência e sobre suas práticas pedagógicas. Nesse contexto, as vozes dos professores permitem compreender, de maneira mais sensível e próxima, os caminhos percorridos, os desafios enfrentados e as conquistas vivenciadas por aqueles que ensinam Matemática, especialmente nos Anos Iniciais.

No campo da Educação Matemática, Fiorentini e Castro (2003) apontam que as experiências escolares anteriores exercem influência significativa sobre a maneira como os professores ensinam Matemática, sobretudo nos Anos Iniciais, contexto em que muitos docentes carregam inseguranças, crenças e concepções construídas ainda durante sua escolarização básica. Essas experiências podem repercutir tanto na reprodução de práticas tradicionais quanto na construção de estratégias mais reflexivas e significativas. Compreender as memórias relacionadas ao ensino da Matemática torna-se, portanto, essencial para problematizar crenças, medos, afetos e percepções que permeiam a prática docente.

Apesar da relevância da temática, identifica-se uma lacuna na literatura referente à influência das memórias escolares na construção da identidade docente, especialmente no contexto do ensino da Matemática nos Anos Iniciais. Grande parte das pesquisas concentra-se em aspectos metodológicos ou na formação inicial, relegando a segundo plano a análise das trajetórias pessoais e afetivas dos professores como elementos constitutivos de sua prática profissional. Tal lacuna evidencia a necessidade de estudos que valorizem as histórias de vida dos docentes, considerando que a compreensão de suas experiências anteriores pode revelar sentidos e significados que orientam suas práticas educativas.

A investigação concentra-se nas memórias escolares e na construção da identidade docente de Professores Municipais dos Anos Iniciais do município de Chapada (RS), focalizando suas trajetórias de vida e seus fazeres cotidianos. Parte-se da hipótese de que tais experiências exercem influência significativa, muitas vezes de forma inconsciente, sobre a maneira como esses professores ensinam e percebem a Matemática em sala de aula. O município de Chapada, situado no noroeste do Rio Grande do Sul, foi escolhido em razão das especificidades de seu contexto educacional e da importância de investigar fenômenos ainda pouco explorados na realidade local.

O estudo justifica-se pelo potencial de compreender como experiências escolares pretéritas podem interferir, positiva ou negativamente, na forma como o professor desenvolve o ensino da Matemática. Ao reconhecer essas influências, torna-se possível promover processos formativos mais conscientes, valorizando a dimensão subjetiva da docência e fomentando práticas pedagógicas mais críticas, reflexivas e transformadoras, cujas contribuições podem ultrapassar os limites do contexto investigado.

Diante dessas considerações, definiu-se como objetivo geral desta pesquisa: **Investigar como as memórias das aulas de matemática, experienciadas pelos Professores Municipais dos Anos Iniciais de Chapada (RS), influenciam a construção de sua identidade docente.** Para alcançar esse objetivo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) Compreender a influência da memória na constituição de saberes pedagógicos e práticas educativas; b) Conhecer os elementos constitutivos da identidade docente, especialmente no campo da Educação Matemática; c) Identificar memórias positivas e negativas relacionadas às práticas dos professores de Matemática vivenciadas pelos participantes durante sua

trajetória escolar; d) Explorar a relação entre essas memórias e as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da sala de aula nos Anos Iniciais; e) Compreender como essas memórias influenciam a constituição da identidade docente, especialmente no que se refere à percepção do papel do professor no ensino da Matemática.

A dissertação está organizada em sete seções. A primeira seção corresponde à presente **Introdução**, na qual são apresentados o contexto da pesquisa, os pressupostos que orientam a investigação, a justificativa, os objetivos, a relevância do tema e a organização geral do estudo.

A segunda seção — **Contexto da pesquisa** — apresenta o percurso que deu origem à investigação, situando a pesquisadora e o contexto em que o estudo foi desenvolvido. Contempla a construção do Estado do Conhecimento, por meio do levantamento e da análise de produções científicas relacionadas às memórias, à identidade docente e ao professor que ensina Matemática. Busca-se identificar tendências, lacunas e aportes das pesquisas já realizadas, destacando a pertinência e a originalidade da presente investigação.

A terceira seção — **Educação, memória e prática pedagógica: formação docente e ensino de matemática nos Anos Iniciais** — apresenta uma revisão da literatura sobre os processos de formação docente e sobre a contribuição das memórias escolares para a prática pedagógica. São discutidos conceitos relacionados à memória e às experiências formativas, contextualizando a atuação docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, especialmente, no ensino da Matemática. Busca-se compreender como as experiências vividas pelos professores durante a escolarização inicial e a formação continuada contribuem para a construção de saberes pedagógicos e práticas educativas.

A quarta seção — **A identidade docente na Educação Matemática: memórias, práticas e formação** — aborda a construção da identidade profissional docente a partir das memórias, experiências e vivências de cada professor. Discute-se como elementos afetivos, cognitivos e sociais se entrelaçam na constituição do “ser professor” e como repercutem na prática pedagógica, especialmente no ensino da Matemática.

A quinta seção — **Metodologia: tecendo os caminhos da investigação** — descreve o percurso metodológico adotado, incluindo a abordagem qualitativa, os critérios de seleção dos participantes, os procedimentos de produção dos dados e os

processos de análise fundamentados na Análise Textual Discursiva (ATD). Também são apresentados os cuidados éticos observados ao longo da pesquisa.

A sexta seção — **Entre Sentidos, Interpretações e Reconstruções** — apresenta a análise e a interpretação dos dados produzidos na investigação. O metatexto organiza-se a partir de três categorias emergentes: A Dimensão Afetivo-Memorial na Relação com o Saber Matemático; A Formação Docente como Dispositivo de Ressignificação Epistemológica; e A Prática Pedagógica como Espaço de Mediação e Produção de Sentidos no Ensino da Matemática. As narrativas das participantes são articuladas ao referencial teórico, permitindo compreender como as memórias escolares influenciam a constituição da identidade docente e a organização das práticas pedagógicas.

Por fim, a sétima seção — **Considerações finais: sentidos construídos na docência** — retoma os objetivos da pesquisa e apresenta as principais compreensões construídas ao longo da investigação. São sintetizados os resultados alcançados, explicitando as relações entre memória, identidade docente e prática pedagógica, bem como as contribuições do estudo para o campo da Educação Matemática e da formação de professores.

Em síntese, a problematização desta pesquisa parte da compreensão de que as memórias das aulas de Matemática não permanecem circunscritas ao passado, mas podem ser revisitadas e ressignificadas ao longo da formação e da prática docente. Nesse sentido, a questão central que orienta a investigação é: Como as memórias das aulas de Matemática vivenciadas pelos professores dos Anos Iniciais influenciam a constituição de sua identidade docente? A partir dessa questão, busca-se compreender como experiências de acolhimento, medo, insegurança, ludicidade, formação e relação pedagógica são mobilizadas pelas participantes na construção de seus modos de ensinar e de se reconhecer como professoras.

2 CONTEXTO DA PESQUISA

Este capítulo tem como propósito apresentar o percurso que fundamenta e justifica a presente pesquisa, situando tanto o olhar investigativo quanto o espaço acadêmico em que ele se insere. Constitui-se como um ponto de partida que articula dimensões pessoais, profissionais e científicas, revelando as motivações que impulsionaram o desenvolvimento deste estudo e contextualizando a investigação no campo da Educação, mais especificamente no âmbito da formação de professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais. A partir da reflexão sobre trajetórias significativas e da sistematização do conhecimento produzido na área, delineia-se o caminho teórico-metodológico que sustenta esta pesquisa.

A escolha do tema não foi fruto do acaso, tampouco respondeu apenas a demandas acadêmicas. Ela emergiu de uma trajetória de vida marcada por experiências concretas no campo da Educação e por vivências que, ao longo do tempo, contribuíram para minha identidade docente¹. Ser professora constituiu-se, para mim, como um processo que começou ainda na infância, nas experiências vividas em uma comunidade rural de Chapada (RS), onde o ambiente familiar e a escola deram contorno para minhas primeiras impressões sobre o ofício docente.

Influenciada por educadoras presentes em minha família e inspirada por uma professora de Matemática que marcou profundamente minha formação, desenvolvi, desde cedo, admiração pela prática pedagógica e o desejo de trilhar esse mesmo caminho. As experiências vividas nesse percurso contribuíram não apenas para a escolha profissional, mas também para a compreensão de que as marcas deixadas pelos professores ao longo da escolarização podem repercutir na forma como cada sujeito percebe a aprendizagem, constrói saberes e exerce a docência.

Essa trajetória pessoal encontrou ressonância no percurso acadêmico e profissional, despertando inquietações acerca da influência das experiências escolares na constituição da identidade docente. Tais questionamentos impulsionaram a busca por compreender como as memórias relacionadas ao ensino da Matemática permanecem presentes nas práticas pedagógicas de professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

¹ Optou-se pela escrita em primeira pessoa do singular por tratar-se da apresentação do percurso formativo, profissional e pessoal da pesquisadora, aspectos que contribuíram para a construção do objeto de estudo e para a delimitação da investigação.

Com o intuito de compreender o panorama teórico e investigativo relacionado ao tema, realizou-se a construção de um Estado do Conhecimento, instrumento essencial para identificar o que já fora produzido na área, bem como suas lacunas e potencialidades. Conforme Romanowski e Ens (2006), esse tipo de levantamento possibilita organizar e analisar criticamente a produção acadêmica, fundamentando a relevância do estudo e delimitando o espaço que a pesquisa pretende ocupar.

O Estado do Conhecimento concentrou-se nas produções científicas voltadas às memórias e à identidade docente de professores que ensinam Matemática, especialmente nos Anos Iniciais. Embora os estudos sobre formação docente, identidade profissional e narrativas autobiográficas tenham se ampliado nas últimas décadas, ainda se observa um número mais restrito de pesquisas que abordam especificamente as memórias escolares relacionadas ao ensino da Matemática nesse segmento da Educação Básica.

Dessa forma, não se trata de uma temática ausente no campo acadêmico, mas de um enfoque ainda pouco aprofundado em determinadas especificidades, sobretudo no que se refere à compreensão das experiências escolares que marcam a constituição da identidade docente e influenciam as práticas pedagógicas dos professores que ensinam Matemática.

As discussões acerca da identidade docente ganharam maior visibilidade à medida que os estudos sobre formação de professores passaram a reconhecer a importância das experiências pessoais, das narrativas de vida e dos saberes construídos ao longo da trajetória profissional. Para Tardif (2014), os saberes docentes são plurais e resultam não apenas da formação acadêmica, mas também das experiências vividas ao longo da escolarização e da prática cotidiana. De forma semelhante, Nóvoa (2019) destaca que a formação docente envolve processos identitários construídos historicamente e atravessados pelas experiências pessoais e profissionais dos sujeitos.

Nesse contexto, as memórias escolares, muitas vezes pouco exploradas nos debates acadêmicos, revelam-se importantes fontes de compreensão do fazer docente, uma vez que evidenciam marcas afetivas, metodológicas e conceituais que podem repercutir na atuação profissional. Segundo Josso (2004), as experiências vividas e rememoradas possibilitam compreender os processos de formação humana e profissional, revelando sentidos construídos ao longo das trajetórias de vida. Goodson (2000), por sua vez, ressalta que as narrativas e histórias de vida constituem

importantes instrumentos para compreender as práticas pedagógicas e os processos de constituição das identidades docentes.

Assim, a presente pesquisa nasce do entrelaçamento entre trajetória pessoal, experiência profissional e fundamentação científica. O diálogo entre memória, identidade e conhecimento acadêmico constitui o alicerce desta investigação, que busca compreender, de maneira sensível e crítica, como as experiências escolares relacionadas à Matemática influenciam a constituição da identidade docente e as práticas pedagógicas de professores que ensinam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

2.1 Tecendo a identidade docente: o percurso da pesquisadora

Minha aproximação com a docência teve início ainda na infância, em um contexto familiar marcado pela presença de educadoras, especialmente minhas tias. Suas experiências, práticas e dedicação ao ensino despertaram em mim admiração pela profissão docente e influenciaram a forma como passei a compreender a escola e o papel do professor. As lembranças relacionadas ao cotidiano escolar, aos materiais pedagógicos, aos planejamentos e às conversas sobre a educação constituíram referências significativas em minha compreensão sobre os processos de ensinar e aprender.

Mais do que recordações pessoais, essas vivências contribuíram para a constituição do próprio objeto desta pesquisa, pois suscitaram reflexões acerca das marcas que as experiências escolares deixam na formação e na prática docente. Compreender como as memórias escolares repercutem na identidade de professores que ensinam Matemática tornou-se, portanto, não apenas uma inquietação pessoal, mas também uma problemática relevante para o campo da formação de professores.

Durante o Ensino Fundamental, uma professora de Matemática exerceu papel decisivo em minha trajetória escolar. Sua maneira de ensinar, a relação estabelecida com os estudantes e o entusiasmo demonstrado em sala de aula despertaram em mim o desejo de seguir a mesma profissão. Essa experiência revelou, ainda que de forma intuitiva, a força que determinados professores exercem na constituição das escolhas profissionais e das concepções que os alunos constroem sobre o conhecimento ao longo da vida.

Em 2002, concluí o Magistério, concretizando meu primeiro objetivo profissional. A formação inicial foi marcada por desafios, inseguranças e descobertas, especialmente durante o estágio, momento em que me deparei com as exigências da prática docente. Apesar das dificuldades, essa etapa foi fundamental para consolidar minha escolha pela Educação e fortalecer minha identificação com a profissão.

Após a conclusão do curso, vivi um período em Porto Alegre (RS), onde trabalhei como babá. Embora distante da sala de aula, essa experiência ampliou minha compreensão sobre diferentes contextos sociais e culturais, contribuindo para minha formação humana e para a maneira como passei a perceber as relações educativas.

Posteriormente, retornei ao município de Chapada (RS) após ser aprovada em concurso público municipal para atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O ingresso na rede pública de ensino representou um momento significativo de minha trajetória profissional, pois possibilitou o contato cotidiano com os desafios e as potencialidades da docência. Foi nesse contexto que minha identidade profissional começou a se consolidar de forma mais concreta, articulando os conhecimentos construídos na formação inicial às experiências vividas na escola.

Paralelamente ao exercício da docência, mantive vivo o desejo de aprofundar meus estudos na área da Matemática. Em 2003, ingressei no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), dando continuidade ao projeto profissional inspirado pelas experiências escolares que marcaram minha formação. As primeiras disciplinas constituíram um verdadeiro teste de afinidade com a área, pois, dos 40 estudantes matriculados, muitos desistiram já no primeiro semestre. Por se tratar de um curso intensivo, realizado durante o período de férias, a carga de estudos era elevada e exigia dedicação integral.

Algo que me marcou profundamente no início da licenciatura foi a diferença na postura de alguns professores universitários. Minha trajetória escolar havia sido construída em uma cidade pequena, onde todos se conheciam e os professores demonstravam maior proximidade e cuidado com os estudantes. Na universidade, entretanto, a maioria dos docentes mantinha uma postura mais distante. Recordo-me de frases como: “Se vira!”, “Isso é conteúdo de Ensino Médio!” e “Vai em busca!”. Essas experiências constituíram marcas importantes em minha formação, levando-

me a refletir sobre diferentes formas de exercer a docência e sobre a relevância das relações estabelecidas entre professores e alunos.

Foram anos exigentes e desafiadores, pois conciliava os estudos intensivos realizados durante as férias com a necessidade de recuperar, na escola em que lecionava, os períodos em que me ausentava para frequentar a graduação. Ainda assim, nunca medi esforços para seguir adiante. Sempre contei com o incentivo de minha família. Sou a irmã mais nova de cinco irmãos e a única a cursar o Ensino Superior, trajetória construída apesar das limitações financeiras enfrentadas por nossa família.

Se, durante o estágio do Magistério, eu havia me sentido insegura diante dos desafios da prática docente, nos estágios da licenciatura a experiência foi bastante diferente. Naquele momento, já acumulava aproximadamente cinco anos de atuação como professora, o que me proporcionava maior segurança e confiança. Em março de 2003, fui nomeada no concurso público para atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, em setembro do mesmo ano, recebi uma proposta de contrato na mesma escola para trabalhar como professora de matemática nos Anos Finais.

Em 2008, fui nomeada em outro concurso público para os Anos Finais, na área de Matemática, efetivando 40 horas semanais na escola em que já atuava. Nesse mesmo ano, juntamente com um grupo de colegas, mobilizamo-nos para realizar uma pós-graduação. Entramos em contato com o Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniassevi), que disponibilizou uma extensão em nosso município. Para viabilizar a formação, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Chapada cedeu uma sala para a realização das aulas. Em janeiro de 2010, concluí a Especialização em Pedagogia Gestora: Administração, Supervisão e Orientação Educacional, alcançando mais uma importante conquista em minha trajetória profissional.

Em 2009, fui convidada a integrar a equipe diretiva da escola como vice-diretora administrativa. Senti-me honrada com o convite e aceitei o desafio. Cerca de um ano e meio depois, a diretora afastou-se do cargo e convidou-me para substituí-la. Permaneci por quatro anos na equipe diretiva, período que ampliou minha compreensão sobre a gestão escolar e proporcionou aprendizados significativos, tanto no âmbito profissional quanto no pessoal. Em 2013, retornei à sala de aula, função da qual sempre senti saudade, pois a docência continuava sendo minha maior paixão.

Ao retornar ao trabalho docente, percebi o quanto havia amadurecido profissionalmente. Minha maneira de conduzir as aulas e de me relacionar com os

estudantes havia se transformado. Tornei-me mais sensível às suas necessidades, compreendendo que o acolhimento, o respeito e a proximidade favoreciam ambientes de aprendizagem mais significativos. Passei a desenvolver atividades capazes de despertar o interesse e o envolvimento dos alunos, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais natural, prazeroso e significativo.

Em 2021, recebi o convite para atuar como Supervisora de Ensino Municipal na Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto de Chapada (RS). Lisonjeada, aceitei prontamente a proposta. O exercício dessa função ampliou minha visão acerca da prática docente e da gestão educacional, permitindo-me acompanhar diferentes realidades escolares e compreender, de forma mais abrangente, os desafios e potencialidades da educação pública.

O ingresso no Mestrado em Educação, em 2024, representou um marco profundamente transformador em minha trajetória. Tomei conhecimento do processo seletivo durante uma conversa casual com uma professora do município de Ronda Alta (RS), que me informou sobre as inscrições abertas para o Mestrado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), campus de Frederico Westphalen (RS). Ao ler o edital, senti entusiasmo e, ao mesmo tempo, o peso do desafio. Imediatamente comecei a refletir sobre possíveis temas de pesquisa e percebi que minha própria trajetória poderia tornar-se objeto de investigação.

Ingressar no Mestrado significou romper barreiras pessoais e profissionais que, durante muito tempo, pareciam distantes da minha realidade. Como professora da rede pública, oriunda do interior e com uma trajetória construída por meio de esforço constante, chegar à pós-graduação *stricto sensu* representou a concretização de um sonho que exigiu coragem, disciplina e confiança em minha própria capacidade. Cada etapa vencida no processo seletivo fortaleceu em mim a convicção de que era possível ocupar esse espaço acadêmico e produzir conhecimento a partir de minha experiência e do contexto em que estou inserida.

Ao longo do curso, as disciplinas proporcionaram contato com autores, teorias e debates que ampliaram significativamente minha compreensão acerca da educação, da formação docente e da pesquisa. Os seminários, as discussões em grupo e as trocas realizadas com colegas de diferentes trajetórias enriqueceram minha visão de mundo e permitiram perceber que muitos dos desafios vivenciados na escola pública são compartilhados em distintas realidades educacionais. Esse movimento contribuiu

para que eu deixasse de olhar apenas para a prática cotidiana e passasse a analisá-la de forma crítica, reflexiva e fundamentada.

O Mestrado não representou apenas uma etapa acadêmica, mas constituiu-se em um intenso processo de transformação pessoal e profissional. Ao longo das disciplinas, das leituras, dos debates e das orientações, fui instigada a revisitar minha história, reinterpretar minhas experiências e compreender com maior profundidade as marcas que minhas memórias escolares haviam deixado em minha prática docente. Passei a enxergar minha trajetória não apenas como uma sucessão de acontecimentos, mas como um processo formativo permeado por sentidos, aprendizagens e significados.

As orientações recebidas durante a construção desta pesquisa foram decisivas para meu amadurecimento intelectual. Aprendi a organizar ideias, delimitar problemas investigativos, dialogar com referenciais teóricos e compreender a importância do rigor científico na produção do conhecimento. Mais do que elaborar uma dissertação, aprendi a pesquisar, a questionar e a reconhecer a produção acadêmica como um importante instrumento de transformação educacional.

Esse percurso investigativo permitiu-me reconhecer que muitas das minhas escolhas pedagógicas estavam relacionadas às experiências vividas como estudante, especialmente nas aulas de Matemática. Ao refletir sobre essa relação, consolidou-se a inquietação que orienta esta pesquisa: compreender como as memórias de professores dos Anos Iniciais, em relação aos seus próprios professores de Matemática, influenciaram suas práticas docentes e sua constituição identitária.

Também no plano pessoal, o Mestrado fortaleceu minha autoestima e minha identidade profissional. Passei a reconhecer o valor de minha caminhada, compreendendo que a experiência construída ao longo dos anos na escola pública, aliada ao estudo sistemático, constitui uma base legítima para pensar, problematizar e propor caminhos para a educação. Essa percepção renovou meu compromisso com a formação continuada e com a busca permanente por aprendizagens.

Assim, o Mestrado consolidou-se como um espaço de amadurecimento intelectual, fortalecimento profissional e reconstrução identitária. Mais do que uma etapa de formação acadêmica, constituiu-se como um tempo de reflexão sobre minha própria história docente, permitindo-me compreender como memórias, experiências e processos formativos se entrelaçam na constituição da identidade de professores que

ensinam Matemática nos Anos Iniciais e reafirmando meu compromisso com a Educação e com a formação docente.

2.2 O Estado do Conhecimento: memórias e identidade no ensino da Matemática

A construção do Estado do Conhecimento em uma dissertação constitui uma etapa fundamental para situar a pesquisadora no campo investigado, favorecendo a identificação de avanços, lacunas e tendências relacionadas à temática. Esse processo mostrou-se essencial para compreender o cenário acadêmico e estabelecer as bases teóricas e metodológicas da pesquisa. A análise sistemática das produções científicas oportunizou não apenas a apropriação crítica dos estudos já realizados, mas também a fundamentação da relevância e da originalidade da investigação desenvolvida. Dessa forma, o Estado do Conhecimento tornou-se um elemento estruturante da pesquisa, assegurando sua contribuição científica e seu alinhamento ao campo em que se insere, conforme destacam Romanowski e Ens (2006).

O tema desta pesquisa concentra-se nas relações entre memória escolar, identidade docente e ensino da Matemática, com atenção aos professores que atuam nos Anos Iniciais. O levantamento realizado no Estado do Conhecimento, apresentado nas páginas seguintes, foi utilizado como ponto de partida para reconhecer como essas relações vêm sendo abordadas na produção acadêmica e para delimitar o recorte específico desta investigação.

Com o propósito de investigar o tema e compreender os conhecimentos já produzidos a seu respeito, realizou-se o mapeamento e a análise de pesquisas brasileiras relacionadas à temática, por meio da construção do Estado do Conhecimento. Esse tipo de levantamento possibilita sistematizar a produção acadêmica existente, identificar tendências investigativas e apontar lacunas que justificam a realização de novos estudos, conforme argumentam Morosini e Fernandes (2014):

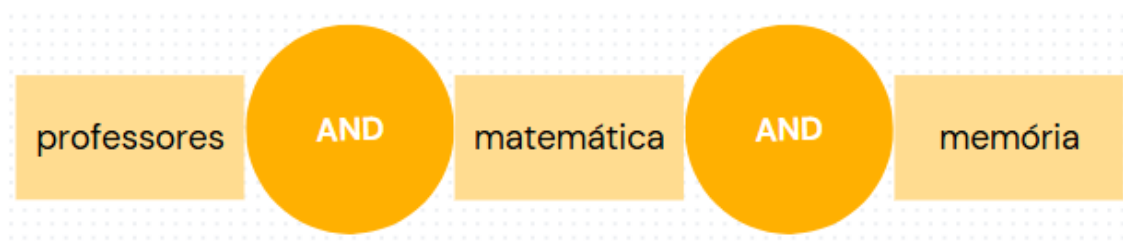
[...] é identificação, registro e categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo na monografia (Morosini e Fernandes, 2014, p. 155).

Assim, recorreu-se ao site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e de Nível Superior (CAPES), especificamente ao Catálogo de Teses e Dissertações, para identificar os trabalhos acadêmicos relacionados à temática investigada. A escolha dessa base de dados justifica-se por sua abrangência nacional e por reunir produções acadêmicas *stricto sensu*, conferindo maior confiabilidade e consistência ao levantamento realizado.

Inicialmente, foram realizadas diferentes tentativas de busca, utilizando descritores variados e combinações entre palavras-chave relacionadas à temática da pesquisa. Entre os descritores empregados estiveram: “memórias escolares”, “identidade docente”, “professores que ensinam Matemática”, “ensino de Matemática nos Anos Iniciais”, “trajetórias docentes”, “formação de professores” e “memórias de professores”. Também foram realizadas combinações por meio de operadores booleanos, como AND, com o intuito de refinar os achados e localizar produções mais próximas ao objeto investigado.

Entretanto, verificou-se que algumas combinações apresentavam resultados muito amplos, envolvendo estudos que abordavam a formação docente de maneira geral, enquanto outras restringiam excessivamente a busca, resultando em um número reduzido de trabalhos. Diante disso, após sucessivos refinamentos, optou-se pela utilização dos descritores e operadores booleanos que apresentaram maior aproximação com os objetivos da pesquisa e maior pertinência em relação ao tema investigado, conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Descritores e operadores booleanos



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

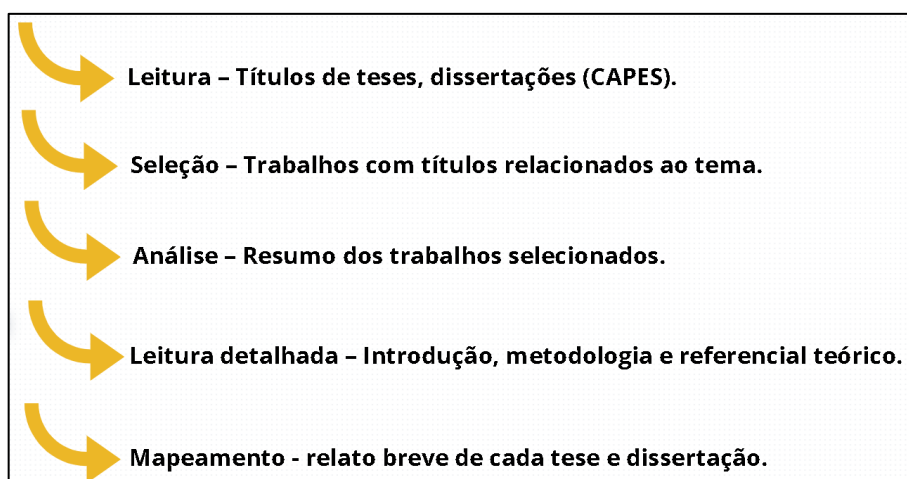
A partir dessa expressão de busca, foram encontrados 214 trabalhos. Ao delimitar a pesquisa para os últimos 10 anos, compreendendo o período de 2014 a 2024, obtiveram-se 107 trabalhos, sendo 82 dissertações de mestrado e 25 teses de doutorado, provenientes de universidades brasileiras públicas e privadas.

Nesse momento, iniciou-se a leitura exploratória dos títulos e resumos, com o objetivo de identificar quais produções apresentavam relação com o tema desta dissertação. Após essa filtragem inicial, os trabalhos potencialmente relevantes tiveram seus resumos analisados de forma mais criteriosa.

Como etapa seguinte, realizou-se a leitura das introduções, das metodologias e dos referenciais teóricos dos estudos selecionados, buscando confirmar a vinculação dos textos ao tema proposto, bem como assegurar a qualidade e a relevância das referências incorporadas à pesquisa. Por fim, elaborou-se um mapeamento contendo uma breve apresentação de cada texto analisado.

A organização do método de seleção das obras e as demais etapas realizadas são apresentadas na Figura 2:

Figura 2 – Ordem do método de seleção das obras vinculadas



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

A seleção das obras que compuseram o corpus de análise desta pesquisa foi conduzida mediante critérios metodológicos rigorosos, buscando garantir a pertinência dos materiais em relação ao objeto investigado. Dos 107 trabalhos inicialmente identificados, 96 não foram selecionados para análise por não apresentarem relação direta com o tema desta dissertação, uma vez que abordavam temáticas distintas daquelas vinculadas às memórias, trajetórias e identidade dos professores que Ensinam Matemática, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 – Temas dos trabalhos não selecionados para análise

Tema	Quantidade
Evasão	1
Escola itinerante	1
Grupo de pesquisa	1
História da Matemática	2
Conflitos	2
Proposta didática	2
Reforço	3
Livro didático	4
Saberes dos estudantes	5
Educação Infantil	5
Memórias de idosos e de alunos	6
Softwares	6
Educação inclusiva	7
Gêneros	7
Formação de professores	19
Educação ambiental	25
Total	96

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Dos 107 trabalhos identificados, 11 foram selecionados para compor o corpus de análise desta pesquisa, por apresentarem maior aproximação com a temática investigada, envolvendo aspectos relacionados aos professores que Ensinam Matemática, suas memórias, trajetórias formativas e processos de constituição da identidade docente. Os estudos selecionados estão apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 – Trabalhos selecionados: professores, matemática e memória

(continua)

Tipo de trabalho — Título	Autor — Ano — Link	Resumo
Dissertação BAÚ DA MEMÓRIA: FUTUROS PROFESSORES E A MATEMÁTICA	Tatiana Vasconcellos Pinto 2020 https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9801558	Quais são as memórias trazidas pelas estudantes iniciantes de cursos de Pedagogia com relação à disciplina de Matemática? Para responder esta questão de pesquisa, além da fundamentação teórica sobre a formação de educadores e o ensino de Matemática, foi criado um “Baú da Memória da Matemática Escolar”, com objetos que despertaram possíveis sensações, percepções, lembranças de experiências e conhecimentos vividos anteriormente, que foi utilizado como recurso na dinâmica de grupo focal.
Dissertação MEMÓRIAS DA PROFESSORALIDADE: TRAJETÓRIAS	Cris Elena Padilha da Silva 2018	Esta dissertação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEMAT), da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), referente à linha de pesquisa História, Currículo e Cultura. Identifica-se com trabalhos na área da História da Educação Matemática, principalmente aqueles que envol-

Quadro 1 – Trabalhos selecionados: professores, matemática e memória

(continuação)

Tipo de trabalho — Título	Autor — Ano — Link	Resumo
DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DA CIDADE DE PELOTAS	https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6627618	vem aspectos da formação de professores. Além disso, produziu-se reflexões a respeito da professoralidade, marcas da trajetória desses professores, a partir das fontes produzidas nas entrevistas. As fontes nesta pesquisa foram construídas com base na perspectiva teórico-metodológica da História Oral.
Dissertação MEMÓRIAS DE PEDAGOGAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA: REPENSANDO SABERES E FAZERES NA PRÁTICA DOCENTE	Maria de Fatima Caldas de Figueiredo 2020 https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10865333	Este trabalho apresenta relatos de memória escolar de professoras aposentadas referentes a formação escolar primária e atuação docente na zona rural do Município cearense de Barro, referentes ao recorte temporal nas décadas 40-90 (século XX) e início do século XXI, relacionados ao conteúdo da Matemática no antigo primário. Objetivando analisar os relatos de professoras pedagogas acerca dos saberes e fazeres referentes ao ensino da Matemática nas séries iniciais da Educação Básica, verificando dificuldades didático-pedagógicas por elas enfrentadas na docência da Matemática.
Dissertação CONSTRUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS INTERDISCIPLIN ARES POR ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DE MEMÓRIAS E TRAJETÓRIA DO PROFESSOR HENRIQUE ROOLAART	Marciane Blume Inamine 2020 https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10666170	O presente trabalho tem como tema a trajetória de professores de educação básica, no qual se propõe investigar, junto a professores de matemática, desafios encontrados durante a docência, a forma como motivam e orientam seus alunos na resolução de problemas de caráter lógico, bem como, suas memórias e metodologias adotadas para desmistificar a visão de alta complexidade que muitos alunos possuem com relação a esse componente curricular. Assim, o produto técnico reúne atividades de matemática que podem ser usadas com fins didáticos com o intuito de desmistificar a visão da alta complexidade que muitos alunos possuem em relação a esse componente curricular tendo por base a discussão sobre registros de memória de professores de matemática.
Dissertação ESTAÇÕES DA ESCRITA DE SI: TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM MEMORIAIS	Iara Leticia Leite de Oliveira 2017 https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5023409	Esta pesquisa tem como objeto de estudo a trajetória formativa de professores de Matemática e está problematizado em torno da seguinte questão: Que elementos da trajetória formativa um grupo de professores de Matemática desvela no decorrer da escrita de si no memorial de formação? Exercendo a profissão buscam cursos para aprimorar as habilidades e conhecer outras metodologias, dentre eles aparece o mestrado. No contexto dessas vivências, constatamos que a constituição como docentes ocorre em diversas etapas, em que vão construindo saberes, crenças

Quadro 1 – Trabalhos selecionados: professores, matemática e memória

(continuação)

Tipo de trabalho — Título	Autor — Ano — Link	Resumo
		e valores. Portanto, essa constituição se dá durante toda a trajetória de vida do sujeito.
Dissertação NARRATIVAS FORMATIVAS: AS MEMÓRIAS NA CONSTITUIÇÃO DE UMA PROFESSORA- PESQUISADORA -PARTICIPANTE	Denise Marques Moraes 2021 https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11522430	O presente trabalho foi desenvolvido por meio de narrativas, com o objetivo de apresentar as experiências que me constituíram como professora-pesquisadora-participante, em um processo de transformação profissional. São narrativas construídas a partir da minha voz, das minhas memórias e dos teóricos com os quais dialoguei, buscando a produção de sentidos como estratégias de transformação. Por fim, construo uma carta reflexiva fundamentada nas narrativas formativas, convidando minhas antigas professoras e meus colegas de profissão para que reflitam junto comigo sobre seu estar no mundo consigo e com o/a outro/a.
Dissertação MEMÓRIAS DE PROFESSORAS QUE ENSINAM MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS: SABERES- FORMAÇÃO- AÇÃO	Alice Ferreira Guimaraes Aquino 2022 https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13579771	O estudo que aqui se apresenta é resultado de uma pesquisa desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências e Matemática, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus de Barra do Bugres-MT, com foco na trajetória de professores pedagogos, que ensinam Matemática nos anos iniciais no município de São Félix do Araguaia-MT. O objetivo principal é realizar um estudo panorâmico da trajetória do ensino de Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental do Município de São Félix do Araguaia-MT, ponderando sobre como foi no passado, como está sendo no presente e o que se espera deste ensino no futuro, levando-se em consideração as políticas educacionais dos últimos 20 anos.
Dissertação NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁ- FICAS DAS PROFESSORAS QUE ENSINAM MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS: APRENDER PARA ENSINAR, ENSINAR PARA APRENDER	Leticia Pacheco de Mello Trotte 2021 https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10949790	Esta pesquisa objetiva compreender, a partir das narrativas (auto)biográficas das professoras, a relação entre o percurso de estudante com a sua prática docente, identificando o que repercutiu na construção de ser professora de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. As professoras buscaram atender e compreender o percurso de seus alunos, valorizando a escuta, o diálogo em sala, bem diferente da vivência escolar de cada uma. Algumas destacam suas práticas, pontuando experiências específicas, as quais se viram diante de um problema que fizeram rememorar seu percurso de estudante.
Tese MEMÓRIA	Gilvana Bezerra de Sousa 2019	As análises foram desenvolvidas com base nas tessituras de um modelo analítico da memória didática, o qual se nutriu por elemento importante

Quadro 1 – Trabalhos selecionados: professores, matemática e memória

(conclusão)

Tipo de trabalho — Título	Autor — Ano — Link	Resumo
DIDÁTICA NUMA PERSPECTIVA NARRATIVA: A HISTÓRIA DE VIDA DE UM PROFESSOR PESQUISADOR DA ÁREA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7926486	da Teoria Antropológica do Didático e de informações de áreas sociais como a sociologia, antropologia e outras, os quais conformam os milieu do professor sujeito da pesquisa que apresentou interações de memórias particulares nas construções da memória didática, o que concretizou a tese nas percepções de novas praxeologias que possibilitaram responder a questão de pesquisa no espectro de informações da vida do professor a partir das narrativas explicitando memórias didáticas inseridas em experienciais para o fortalecimento de gestos profissionais na formação de professores.
Tese DO ENREDO À PASSARELA DA PESQUISA: OS SABERES EXPERIENCIAIS NA DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA	André Ricardo Lucas Vieira 2022 https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13180028	Ao desenvolver esta tese, tive como objetivo compreender como as aprendizagens experienciais da docência em matemática emergem narrativamente dos processos de formação. As discussões partem da compreensão de que o saber é o vivido na dimensão da singularidade, das especificidades de acontecimentos, gerando um movimento de aprendizagem modificado, estruturado e organizado por aquilo que me toca de modo singular e que acontece comigo. Por fim, a tese me permite concluir, ainda, que a tríade formativa da auto, eco e heteroformação são centrais para a produção de aprendizagens experienciais do professor de matemática.
Tese CONSTITUIR-SE PROFESSORA PRIMÁRIA NO INTERIOR DO ESTADO DA BAHIA – CAETITÉ (1926-1956): RELAÇÕES DE GÊNERO, CONHECIMENTO MATEMÁTICO E PODER	Angelita de Souza Leite 2021 https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11087382	Neste trabalho, procuramos compreender como se deu a formação das professoras primárias, considerando a relação entre o ensino e aprendizagem da matemática e as relações de gênero e poder no Curso Normal da Escola Normal de Caetité. O estudo favoreceu a compreensão de que as lembranças elaboradas pelas ex-normalistas, relacionadas às experiências vividas em família, à Matemática, bem como às relações de gênero e poder instituídas pelos preceitos sociais da época em que viveram, perpassam todas as áreas do conhecimento e não só a área de matemática, trazendo importantes contribuições para a construção do lugar ocupado por mulheres professoras primárias no cenário socioeconômico e sociocultural.

Fonte: Dados extraídos do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2024) e organizados pela autora.

A análise conjunta das produções selecionadas permitiu identificar três tendências principais: a valorização das narrativas autobiográficas como dispositivo metodológico de investigação; a compreensão da memória como elemento constitutivo da identidade docente; e a formação continuada como espaço de reflexão e ressignificação das experiências escolares e profissionais.

Entretanto, observou-se que poucas pesquisas investigaram especificamente professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais em contextos municipais de pequeno porte, focalizando as relações entre memórias escolares de Matemática, trajetórias formativas e processos de constituição identitária. Essa lacuna reforça a pertinência da presente investigação, uma vez que busca ampliar as discussões acerca das experiências e memórias que atravessam a constituição docente nesse contexto específico.

2.2.1 O panorama das pesquisas sobre professores que ensinam Matemática

A análise dos 11 trabalhos selecionados (oito dissertações e três teses) possibilitou uma visão abrangente sobre o tema investigado. A leitura dos resumos indicou a predominância de estudos que abordam as relações entre memória docente e práticas pedagógicas, evidenciando como as experiências escolares vivenciadas pelos professores influenciam sua identidade profissional.

Os resultados revelaram convergências relacionadas à importância da formação inicial e continuada como espaços de ressignificação das memórias construídas ao longo das trajetórias docentes, bem como aos desafios enfrentados no cotidiano da prática pedagógica. Além disso, verificou-se a predominância de abordagens qualitativas, especialmente por meio de narrativas autobiográficas e entrevistas, utilizadas como estratégias metodológicas para compreender as experiências e os percursos formativos dos professores.

Esse mapeamento possibilitou identificar contribuições e lacunas presentes nas pesquisas analisadas, reforçando a necessidade de ampliar os estudos sobre o impacto das memórias na construção da identidade docente e nas práticas de ensino da Matemática, conforme será evidenciado na análise dos trabalhos apresentados a seguir.

A dissertação “Baú da Memória: Futuros Professores e a Matemática”, de Tatiana Vasconcellos Pinto (2020), apresentou aproximações significativas com o

tema desta pesquisa ao investigar as memórias e experiências escolares de estudantes de Pedagogia em relação à Matemática. O estudo buscou compreender como lembranças relacionadas às práticas dos professores, às metodologias utilizadas e às experiências vivenciadas durante a escolarização influenciam as concepções construídas sobre o ensino da Matemática.

A pesquisa evidenciou que as experiências anteriores desempenham papel relevante na formação das futuras professoras, interferindo na construção de crenças, atitudes e posicionamentos pedagógicos. Nesse sentido, o trabalho aproxima-se da presente investigação ao considerar a memória como elemento constitutivo da identidade docente e como possibilidade de compreensão das relações estabelecidas pelos professores com o conhecimento matemático. A utilização de narrativas e relatos de experiências também evidencia a potência metodológica das abordagens autobiográficas para investigar processos de formação e construção identitária.

A dissertação “Memórias da Professoralidade: Trajetórias de Professores de Matemática da Cidade de Pelotas”, de Cris Elena Padilha da Silva (2018), também estabeleceu diálogo com o tema ao analisar como as memórias e as experiências estruturam a identidade e as práticas docentes relacionadas à Matemática. O conceito de “professoralidade” empregado no estudo contribuiu para compreender o processo contínuo de constituição do ser professor, marcado pelas vivências pessoais, formativas e profissionais.

A partir de uma abordagem fundamentada na História Oral, a pesquisa evidenciou que as narrativas dos docentes possibilitam acessar marcas das trajetórias individuais e coletivas, revelando como os professores reinterpretam suas experiências e ressignificam suas práticas pedagógicas. Esse movimento demonstra que a identidade docente não é fixa, mas construída continuamente nas relações entre memória, formação e exercício profissional.

Outro trabalho relevante foi a dissertação “Memórias de Pedagogas no Ensino da Matemática: Repensando Saberes e Fazeres na Prática Docente”, de Maria de Fátima Caldas de Figueiredo (2020), que analisou como as memórias da formação inicial e as experiências de vida das pedagogas repercutiam em suas práticas de ensino da Matemática. A pesquisa ressaltou a ressignificação das vivências como elemento importante para a superação de desafios e para o desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas, evidenciando a relação entre memória, teoria e prática na constituição da docência. Além disso, apontou que sentimentos de

insegurança e dificuldades em relação ao ensino da Matemática frequentemente estavam associados às experiências vividas pelas professoras durante sua trajetória escolar. Nesse sentido, o estudo contribui para compreender como as memórias influenciam os processos de constituição identitária e as práticas desenvolvidas nos Anos Iniciais.

A dissertação “Construção de Materiais Didáticos Interdisciplinares por Alunos da Educação Básica: Uma Experiência a partir de Memórias e Trajetória do Professor Henrique Roolaart”, de Marciane Blume Inamine (2020), abordou a influência das memórias e experiências docentes na elaboração de materiais didáticos inovadores. A investigação tomou como foco a trajetória profissional do professor Henrique Roolaart, evidenciando como suas vivências contribuíram para a construção de concepções pedagógicas e práticas educativas. Ao relacionar memória, experiência e ensino, o estudo demonstrou que as trajetórias pessoais constituem elementos relevantes na formação docente e podem favorecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas inovadoras. Além disso, ressaltou que tais experiências repercutem não apenas na atuação do professor, mas também no envolvimento e na aprendizagem dos estudantes.

No campo das narrativas autobiográficas, a dissertação “Estações da Escrita de Si: Trajetórias de Professores de Matemática em Memoriais”, de Iara Leticia Leite de Oliveira (2017), investigou os processos de constituição identitária presentes na escrita de memoriais de formação. O estudo frisou que a reflexão sobre experiências pessoais e profissionais possibilita aos docentes atribuir novos significados às suas trajetórias, contribuindo para a compreensão de si e para o desenvolvimento profissional.

A dissertação “Narrativas Formativas: As Memórias na Constituição de uma Professora-Pesquisadora-Participante”, de Denise Marques Moraes (2021), ressaltou a significância das narrativas como ferramentas reflexivas para compreender e ressignificar práticas pedagógicas. A pesquisa destacou como o exercício de rememorar experiências e atribuir sentidos às vivências favorece a constituição da identidade profissional e amplia as possibilidades de transformação das práticas pedagógicas.

A dissertação “Memórias de Professoras que Ensinam Matemática nos Anos Iniciais: Saberes-Formação-Ação”, de Alice Ferreira Guimarães Aquino (2022), examinou o papel das memórias formativas na construção dos saberes docentes

relacionados ao ensino da Matemática nos Anos Iniciais. Os resultados evidenciaram a ressignificação de desafios vividos pelas professoras como elemento essencial na construção de uma identidade docente sólida, manifestando a inter-relação entre saberes, formação e ação pedagógica.

De forma semelhante, a dissertação “Narrativas (Auto)biográficas das Professoras que Ensinam Matemática nos Anos Iniciais: Aprender para Ensinar, Ensinar para Aprender”, de Letícia Pacheco de Mello Trotte (2021), explorou as relações entre histórias de vida, formação e prática docente. O estudo demonstrou que as narrativas autobiográficas constituem importantes espaços de reflexão, permitindo a ressignificação de experiências e a reconstrução de modos de ensinar e aprender Matemática.

A tese “Memória Didática numa Perspectiva Narrativa: A História de Vida de um Professor Pesquisador da Área de Educação Matemática”, de Gilvana Bezerra de Sousa (2019), investigou a relação entre memória didática e construção identitária a partir da história de vida de um professor-pesquisador. A pesquisa evidenciou que os processos de rememoração e reflexão sobre a prática favorecem a construção de saberes profissionais e a compreensão da docência como um percurso dinâmico e contextualizado.

A tese “Do Enredo à Passarela da Pesquisa: Os Saberes Experienciais na Docência em Matemática”, de André Ricardo Lucas Vieira (2022), destacou a relevância dos saberes experienciais construídos ao longo da trajetória profissional dos docentes. O estudo evidenciou que as experiências vividas constituem importante fonte de aprendizagem, contribuindo para a reflexão sobre a prática da docência em Matemática e para a construção da identidade profissional.

Por fim, a tese “Constituir-se Professora Primária no Interior do Estado da Bahia – Caetité (1926-1956): Relações de Gênero, Conhecimento Matemático e Poder”, de Angelita de Souza Leite (2021), analisou como aspectos históricos, sociais e culturais participaram da constituição da identidade de professoras primárias. Ao articular relações de gênero, conhecimento matemático e memória, a pesquisa demonstrou que os processos de formação docente são atravessados por múltiplos condicionantes históricos e socioculturais, ampliando a compreensão das relações entre memória, identidade e ensino da Matemática.

Organizou-se, então, a visualização dessas informações por meio de uma nuvem de palavras elaborada a partir das palavras-chave presentes nos resumos dos 11 trabalhos selecionados, conforme apresentado na Figura 3.

Figura 3 – Nuvem de palavras elaborada a partir dos trabalhos selecionados



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

A análise da nuvem de palavras permite identificar os conceitos que se destacam com maior recorrência nos estudos selecionados. Os termos “prática”, “docente”, “identidade”, “memória” e “matemática” aparecem em posição de destaque, evidenciando a centralidade dessas categorias nas pesquisas analisadas. Tal resultado reforça a compreensão de que as memórias constituem um elemento relevante nos processos de formação e constituição da identidade docente, influenciando as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores que ensinam Matemática. Além disso, a presença de palavras como “formação”, “construção”, “vivência”, “reflexão”, “narrativa” e “ressignificação” indica a predominância de estudos que compreendem a docência como um processo contínuo de aprendizagem e reconstrução de sentidos, fortemente marcado pelas experiências pessoais e profissionais dos sujeitos. Desse modo, a nuvem de palavras corrobora as tendências identificadas no Estado do Conhecimento, evidenciando a estreita articulação entre memória, trajetória formativa, identidade docente e ensino da Matemática.

Ademais, a recorrência desses termos sugere que as pesquisas têm privilegiado abordagens que valorizam as narrativas e as experiências vividas pelos

professores como fontes legítimas de produção de conhecimento sobre a docência. Esse cenário reforça a pertinência da presente investigação, que busca compreender como as memórias escolares relacionadas à Matemática participam dos processos de constituição identitária de professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

2.2.2 Repercussões teóricas e lacunas no campo investigado

A análise dos trabalhos selecionados evidenciou a relevância das memórias docentes — aquelas provenientes da formação, das experiências vividas com outros professores e das práticas cotidianas — para os processos de construção da identidade profissional. As pesquisas analisadas indicam que lembranças, experiências e trajetórias formativas influenciam as formas pelas quais os professores compreendem o ensino da Matemática e se posicionam diante dos desafios da prática pedagógica.

Os estudos também permitiram identificar que as trajetórias pessoais e profissionais se entrelaçam continuamente. Experiências de formação, desafios enfrentados, descobertas, inseguranças e aprendizagens constituem elementos que participam da construção do “ser professor”. Nesse processo, a formação inicial e continuada destaca-se como elemento central na ressignificação das memórias, favorecendo a transformação das práticas pedagógicas e o desenvolvimento profissional docente.

Outro aspecto recorrente nas pesquisas analisadas refere-se à centralidade das narrativas, dos relatos de vida e das histórias contadas pelos próprios professores como ferramentas investigativas. Conforme Goodson (2000), as narrativas docentes possibilitam compreender os sentidos atribuídos às experiências vividas, tornando visíveis os processos pelos quais os sujeitos constroem suas identidades profissionais ao longo do tempo. Nesse sentido, as vozes dos professores oferecem importantes elementos para compreender, de maneira mais sensível e próxima, os percursos formativos, os desafios enfrentados e as conquistas vivenciadas por aqueles que ensinam Matemática, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O mapeamento realizado também evidenciou lacunas que demandam maior aprofundamento investigativo, especialmente no que se refere aos impactos dos contextos regionais, sociais e culturais na constituição da identidade docente e às

especificidades da atuação de professores que ensinam Matemática sem formação específica na área. Gatti (2010) realça desafios relacionados à formação dos professores dos Anos Iniciais, apontando fragilidades que podem repercutir nas práticas pedagógicas e nas concepções construídas acerca da Matemática. De modo semelhante, Nóvoa (2019) e Tardif (2014) ressaltam que os contextos socioculturais e as trajetórias pessoais impactam diretamente a constituição dos saberes docentes e da identidade profissional. Dessa forma, o levantamento bibliográfico reforçou a necessidade de ampliar investigações que considerem as memórias escolares, as experiências formativas e as trajetórias de vida como elementos constitutivos da docência.

As pesquisas analisadas contribuíram para reafirmar que ensinar Matemática vai além da mera transmissão de conteúdos, envolvendo memórias, afetos, histórias de vida e experiências construídas ao longo da trajetória profissional. Nesse contexto, consolidou-se o pressuposto que orienta esta pesquisa: as experiências e as memórias constituídas durante a formação pessoal e profissional exercem influência significativa nos processos de constituição da identidade docente e nas práticas pedagógicas dos professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais. Estudos como os de Souza (2006) indicam que as experiências pessoais e as práticas reflexivas desempenham papel crucial na maneira como os professores compreendem sua profissão e sua relação com os conhecimentos matemáticos.

Entretanto, apesar do crescimento das pesquisas sobre identidade docente, observou-se que ainda são escassos os estudos que abordam especificamente como as memórias relacionadas ao ensino e à aprendizagem da Matemática influenciam a formação, a identidade e a prática de professores que atuam nos Anos Iniciais. Tal constatação evidencia a necessidade de aprofundar as análises acerca dos modos pelos quais essas memórias repercutem no ensino da Matemática em diferentes contextos educacionais e socioculturais. Nesse sentido, a presente pesquisa busca compreender como as memórias escolares e formativas participam da constituição da identidade docente de professores que ensinam Matemática, contribuindo para o avanço das discussões nesse campo de investigação.

Por fim, a construção do Estado do Conhecimento mostrou-se fundamental para a compreensão do fenômeno investigado, permitindo identificar tendências, aproximações teóricas e lacunas presentes na produção acadêmica. Conforme destacam Romanowski e Ens (2006), “a sistematização das produções acadêmicas

permite aprofundar a compreensão dos fenômenos investigados, ao mesmo tempo em que revela lacunas e aponta novos caminhos para a pesquisa” (Romanowski e Ens, 2006, p. 42). Assim, o percurso realizado forneceu subsídios teóricos e metodológicos essenciais para o desenvolvimento desta investigação e para a delimitação de sua contribuição ao campo da Educação Matemática.

3 EDUCAÇÃO, MEMÓRIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA: FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS²

Do ponto de vista metodológico, a seleção do referencial teórico desta seção foi orientada pelo diálogo com os estudos identificados no Estado do Conhecimento e, posteriormente, ampliada por autores que oferecem categorias conceituais necessárias à compreensão da memória, da experiência, da formação e da prática docente. Assim, foram priorizadas contribuições que permitissem articular as experiências escolares narradas pelas participantes aos processos de formação e à constituição da prática pedagógica, mantendo coerência com o objeto e com a abordagem qualitativa da pesquisa.

Nesta seção, examina-se a relação entre memória e prática pedagógica docente, tomando como ponto de partida a seguinte questão: em que medida as memórias da infância, da vivência escolar e da trajetória formativa influenciam a constituição da prática pedagógica e da identidade docente? Tal questionamento insere-se em um campo de investigação que busca compreender dimensões ainda pouco exploradas na constituição da docência, especialmente no que se refere à articulação entre experiências subjetivas e práticas profissionais.

O foco recai, especialmente, sobre professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais. Neste estudo, compreende-se por Anos Iniciais o período que abrange, em geral, do 1º ao 5º ano da educação básica, atendendo crianças de aproximadamente 6 a 10 anos de idade. Trata-se de uma etapa marcada pela introdução e consolidação de conhecimentos fundamentais, na qual o professor atua de forma polivalente, sendo responsável pelo ensino de diferentes áreas do conhecimento, incluindo a Matemática. Esse contexto implica especificidades pedagógicas próprias, uma vez que envolve sujeitos em processo de alfabetização e letramento, bem como a construção inicial de conceitos matemáticos, o que torna particularmente relevante a análise das memórias docentes na constituição das práticas de ensino.

Nesse sentido, parte-se da compreensão de que a memória não se configura como um mero arquivo de informações passadas, mas como um processo ativo, enraizado em um contínuo temporal, no qual as experiências vividas — escolares,

² O texto foi apresentado na forma de artigo na Revista Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (Rev. PEMO/UECE) e recebeu, em 01 de maio de 2026, o aceite para publicação.

familiares e profissionais — constituem um repertório emocional e cognitivo constantemente mobilizado e atualizado. Nesse sentido, a prática pedagógica é atravessada por experiências, emoções e lembranças que constituem a memória docente, compreendida como dinâmica, viva e socialmente construída, ultrapassando a simples recordação de fatos.

Ao assumir essa abordagem, o estudo busca contribuir para o debate sobre a formação de professores, indicando que a prática pedagógica, para além de prescrições curriculares ou metodológicas, constitui-se também a partir de histórias de vida, afetos e sentidos atribuídos ao conhecimento ao longo do tempo. No campo da Educação Matemática, especialmente nos Anos Iniciais, tal perspectiva demonstra-se relevante diante da necessidade de compreender como essas dimensões determinam concepções de ensino, escolhas metodológicas e modos de organização da prática. Embora a literatura reconheça a contribuição dos saberes experienciais, observa-se menor aprofundamento acerca do papel das memórias — individuais e coletivas — na constituição da docência, o que reforça a pertinência da problematização aqui proposta.

A seção está organizada em cinco movimentos articulados. Inicialmente, discute-se o papel da memória na formação e na prática docente; em seguida, examinam-se as memórias da infância e suas relações com o ensino de Matemática. Na sequência, são problematizadas as experiências escolares positivas e negativas e, posteriormente, a construção da memória coletiva no espaço escolar. Por fim, as amarrações teóricas retomam esses elementos, compreendendo a memória como dispositivo formativo e preparando a discussão sobre identidade docente desenvolvida na seção seguinte.

Essa discussão torna-se ainda mais significativa quando se considera que a Matemática tem sido associada, historicamente, a sentimentos ambíguos, como medo, dificuldade e fracasso escolar. Tais marcas indicam a importância de examinar as memórias docentes relacionadas a essa área do conhecimento, uma vez que incidem na forma como o professor compreende o saber matemático e organiza situações de ensino e aprendizagem. Além disso, tais experiências podem repercutir na reprodução ou na superação de práticas pedagógicas, impactando diretamente a forma como os alunos se relacionam com a Matemática.

3.1 O papel da memória na formação e na prática docente

Segundo Izquierdo (1989), a memória não apenas organiza nosso passado, mas estrutura a forma como percebemos o presente e projetamos o futuro. Nessa perspectiva, a memória pode ser compreendida como um elo entre diferentes momentos da trajetória docente, funcionando como um dispositivo que conecta experiências pretéritas às demandas contemporâneas do exercício profissional, permitindo ao professor interpretar o presente à luz do que já foi vivido. Assim, revela-se como um elemento importante na constituição da prática pedagógica, influenciando, em diferentes graus, as suas escolhas didáticas.

Historicamente, a formação e a prática pedagógica de professores estiveram pautadas em modelos que valorizavam os conteúdos, tratando o saber como um produto a ser “transferido”. Em contraste, a partir de uma perspectiva mais contemporânea, reconhece-se que as práticas não são apenas fruto do conhecimento técnico, mas também de um complexo entrelaçamento de memórias pessoais, escolares e profissionais constantemente revisitadas e ressignificadas no contexto da prática. Tal compreensão encontra respaldo em teóricos como Halbwachs (2006) ao considerar a memória como uma construção social e contínua. A partir desse referencial, pode-se tensionar a ideia de prática pedagógica como aplicação de técnicas, compreendendo-a como produção situada, atravessada por experiências e significados socialmente construídos.

Nesse horizonte analítico, contribuições de autores como Tardif (2014) e Ricoeur (2007) possibilitam aprofundar a compreensão da memória no campo da formação docente. Para Tardif (2014), os saberes profissionais dos professores não se restringem aos conhecimentos formais adquiridos em cursos, mas incluem, de modo decisivo, os saberes experienciais, construídos ao longo da trajetória escolar e profissional e constantemente mobilizados na prática. Já Ricoeur (2007), ao articular memória e identidade narrativa, afirma que o professor constrói a si mesmo ao narrar, reinterpretar e reorganizar suas experiências ao longo do tempo. Nessa perspectiva, a memória deixa de ser apenas um conteúdo a ser lembrado e passa a ser entendida como um processo interpretativo, por meio do qual o docente atribui sentido às suas vivências e orienta suas ações pedagógicas. Essa abordagem amplia a compreensão da prática docente como uma produção simbólica e histórica, na qual a identidade profissional se constitui na interface entre experiência, reflexão e contexto.

Nesse sentido, defende-se uma formação docente que ultrapasse a difusão de conteúdos teóricos, considerando as trajetórias concretas dos professores como elemento fundamental para o desenvolvimento profissional. Além disso, pontua-se a importância de promover a articulação entre teoria e prática por meio de processos reflexivos que promovam ao professor compreender como suas experiências afetam suas decisões pedagógicas. Tal articulação implica reconhecer o professor como sujeito produtor de saberes, e não apenas como executor de propostas formativas. A ausência dessa articulação pode resultar em práticas pedagógicas descontextualizadas, pouco sensíveis às reais necessidades dos alunos e distantes das demandas do cotidiano escolar.

Essa lacuna entre o que se aprende nos cursos de formação e o que se vivencia em sala de aula é frequentemente apontada como um dos principais desafios da profissionalização docente. Como destaca Santos (2024),

Críticas frequentes são direcionadas ao enfoque excessivamente teórico dos programas de formação e à negligência do saber prático docente, resultando em uma lacuna significativa entre a formação acadêmica e a aplicação prática nas escolas e metodologias de ensino. É recorrente entre professores em formação, ou recém-formados, a percepção de que os currículos dos cursos falham em cobrir a matemática que necessitam ensinar aos seus alunos, sem estabelecer conexões entre a matemática abordada nas universidades e aquela essencial para a educação básica. Sublinha-se que o conhecimento profissional relevante para a atuação docente é adquirido através da experiência prática, com seus respectivos erros e acertos (Santos, 2024, p. 04).

A leitura desse argumento, à luz do presente estudo, permite compreender que a distância entre teoria e prática não se explica apenas por limitações curriculares, mas também pela ausência de espaços formativos que promovam a reflexão crítica sobre as experiências vividas pelos professores.

Diante dessas lacunas formativas, especialmente no que se refere à articulação entre conhecimento acadêmico e prática docente, no campo da formação de professores — particularmente no ensino da Matemática nos Anos Iniciais —, a memória escolar tem se revelado um elemento fundamental para compreender as práticas pedagógicas futuras. Isso porque as experiências escolares anteriores tendem a orientar, de forma explícita ou implícita, as concepções de ensino e aprendizagem mobilizadas pelos docentes.

Trata-se de uma mudança de paradigma que desloca a formação docente de uma lógica transmissiva para uma lógica reflexiva, na qual o professor passa a ser

reconhecido como sujeito histórico, produtor de saberes e protagonista de sua trajetória formativa. Essa reconstrução contínua é o que favorece a adaptação e a inovação pedagógica. Conforme aponta Nóvoa (2019), a formação não se dá pelo acúmulo de cursos ou técnicas, mas por uma reflexão crítica e organizada sobre as práticas vividas, em que a memória atua como matéria-prima para a transformação. Nessa perspectiva, a reflexão sobre a experiência não apenas acompanha a prática, mas constitui-se como condição para sua transformação.

A memória docente não apenas rememora fatos, mas reorganiza significados que se atualizam conforme os contextos vividos pelo professor. Essa natureza reconstrutiva torna-a elemento-chave na produção de saberes pedagógicos que vão além do conteúdo disciplinar, englobando valores, crenças e modos de ser professor. Desse modo, a memória atua como um operador de sentido, permitindo ao docente reinterpretar suas experiências e atribuir novos significados à sua ação pedagógica.

Tudo isso evidencia que a memória é a base sobre a qual se estrutura a própria experiência humana — inclusive a experiência de ser professor. Nessa direção, a memória não apenas sustenta a experiência, mas orienta os modos de interpretá-la e de agir sobre ela. A formação docente, então, não se constrói apenas a partir de cursos e métodos, mas é continuamente alimentada por experiências vividas, lembradas e ressignificadas. Tal compreensão desloca a formação de uma perspectiva acumulativa para uma perspectiva processual e interpretativa.

As memórias da infância e da trajetória como aluno condicionam não apenas a forma como o professor ensina, mas também a maneira como percebe e se relaciona com os alunos. Ao rememorar sua própria experiência escolar, o docente acessa referências que informam suas práticas, ampliam sua compreensão sobre os processos de aprendizagem e permitem um diálogo contínuo entre passado, presente e futuro da sua atuação educativa. Assim, a memória consiste em um eixo estruturante da prática docente, essencial para o autoconhecimento, a reflexão crítica e a construção de uma prática pedagógica consciente e sensível.

Em um estudo desenvolvido com professores da Educação Infantil, Piovesan e Bernardi (2024) destacam que as memórias da infância do docente trazem elementos basilares para a profissão, ao passo que a infância com a qual ele trabalha, representada pelas crianças, renova esse processo, remetendo à vida familiar e à vida escolar (o professor que outrora fora aluno), elementos constituintes da profissão. Essa relação salienta que a docência envolve um permanente diálogo entre

experiências passadas e situações presentes, no qual a memória atua como mediadora da prática pedagógica.

Essa indissociabilidade entre as trajetórias e as práticas de professores pedagogos que ensinam Matemática nos Anos Iniciais também é pontuada por Aquino (2022), ao analisar como essas experiências se projetam para o futuro à luz das políticas educacionais vigentes. Ao fazer essa conexão entre diferentes temporalidades, a autora sinaliza que a memória docente transcende o plano individual e se constitui como uma construção histórica e política. Nesse sentido, a prática pedagógica é compreendida como resultado de múltiplas influências, em que as recordações escolares são atravessadas por contextos sociais, institucionais e normativos que orientam as decisões e ações dos professores em sala de aula.

Em suma, ao visitar e interrogar suas próprias lembranças, o professor transforma a docência em um processo contínuo de aprendizado e produção de saberes. A memória, conseqüentemente, deixa de ser um mero registro estático do passado e passa a operar como um dispositivo formativo dinâmico, indispensável para a consolidação de uma práxis educativa crítica, consciente e contextualizada.

3.2 Memórias da infância e ensino de Matemática

A relação com a Matemática é frequentemente construída sobre uma base de memórias afetivas que remontam à infância. Essas lembranças, carregadas de emoções — alegria, orgulho, ansiedade ou frustração —, têm um poder significativo na forma como os professores dos Anos Iniciais abordam a disciplina, muitas vezes definindo sua postura antes mesmo de entrarem em sala de aula como educadores (Rodrigues; Cyrino, 2020). Nessa direção, contribuições de Damasio (2012) indicam que emoção e cognição são dimensões indissociáveis nos processos de aprendizagem, o que reforça a ideia de que as experiências vividas na infância não apenas são lembradas, mas também sentidas e reatualizadas no exercício da docência.

Além disso, autores como Sarmento (2004) compreendem a infância como uma construção social e cultural, marcada por experiências significativas que participam ativamente da constituição dos sujeitos e de suas formas de conhecer o mundo. A infância configura-se, assim, como um período formativo decisivo, no qual se estabelecem os primeiros vínculos simbólicos com o conhecimento matemático,

repercutindo expectativas, crenças e atitudes que tendem a acompanhar o sujeito ao longo de toda a sua trajetória escolar e profissional.

As memórias afetivas atuam sobre o processo de ensinar de uma maneira quase visceral: lembranças de aulas de Matemática prazerosas, com jogos, desafios em grupo e professores que valorizavam o raciocínio, tendem a gerar educadores que buscam replicar esse ambiente lúdico e investigativo. Em contrapartida, memórias de ansiedade, do medo de ir ao quadro, da humilhação pelo erro ou de uma disciplina apresentada como abstrata e sem sentido podem levar a uma prática pedagógica insegura, rígida e excessivamente tradicional, focada na repetição de algoritmos para evitar o desconforto do desconhecido (Rodrigues; Cyrino, 2020).

As emoções associadas a essas memórias são transferidas, consciente ou inconscientemente, para a sala de aula, impactando a relação dos alunos com o saber matemático. Assim, o professor não chega à sala de aula como uma “folha em branco”, mas carrega consigo marcas emocionais e cognitivas que orientam suas escolhas didáticas, sua relação com o erro e sua forma de mediar o conhecimento matemático.

O impacto das memórias escolares e familiares é igualmente profundo. A família e a escola são os primeiros contextos em que a criança constrói sua representação sobre a Matemática. Frases como “matemática é para gênios” ou “na nossa família, ninguém é bom com números” ouvidas em casa podem criar uma memória de incapacidade que o futuro professor carrega para sua vida profissional. Nesse sentido, Ferreira e Freitas (2025) frisam que memórias negativas vivenciadas na infância escolar exercem papel importante diretamente a prática pedagógica dos professores de Matemática nos Anos Iniciais, afetando suas atitudes, escolhas metodológicas e a forma como estabelecem relações com os alunos. Essas narrativas familiares e escolares contribuem para a naturalização da dificuldade em Matemática, reforçando estigmas que, quando não problematizados, tendem a ser reproduzidos na prática pedagógica, perpetuando ciclos de exclusão e fracasso escolar.

A reflexão sobre essas memórias torna-se, portanto, essencial para romper ciclos de fracasso e construir novas narrativas sobre o que significa ensinar e aprender Matemática. Izquierdo (1989, p. 01) salienta que “as experiências são aqueles pontos intangíveis que chamamos presente” e que “não há memória sem aprendizado, nem há aprendizado sem experiências”. Assim, as memórias que estruturam a prática docente não são apenas lembranças soltas, mas frutos do modo como os professores viveram (ou suportaram) o ato de aprender, muitas vezes em situações marcadas por

forte carga emocional. Desse modo, compreender a origem dessas memórias permite ao professor ressignificar sua própria relação com o conhecimento matemático e adotar práticas pedagógicas mais conscientes e intencionais.

Nesse processo, a memória atua como uma lente que filtra e dá sentido ao presente profissional a partir do passado vivenciado. A relevância dessas marcas iniciais é evidenciada no trabalho de Figueiredo (2020), que analisou os relatos de memória escolar de professoras aposentadas referentes à formação escolar primária e à atuação docente na zona rural, no contexto do ensino da Matemática no antigo primário. Ao investigar as dificuldades didático-pedagógicas enfrentadas por essas educadoras, a pesquisa sugere que tais lembranças de longa duração continuam a estruturar a percepção sobre o ato de ensinar. Esse estudo explicita que as memórias escolares permanecem ativas mesmo após décadas, operando diretamente nas concepções e práticas docentes, o que reforça a necessidade de abordá-las sistematicamente nos processos de formação inicial e continuada.

Pinto (2020), ao desenvolver uma metodologia baseada no “Baú da Memória da Matemática Escolar”, partiu do pressuposto de que objetos concretos possuem a capacidade de despertar sensações, percepções e lembranças de experiências vividas anteriormente por estudantes de Pedagogia. Essa abordagem metodológica confirma o potencial da memória como dispositivo formativo, capaz de promover a reflexão crítica sobre as próprias experiências e de favorecer a reconstrução de concepções sobre o ensino da Matemática. Ao mobilizar tais recursos, amplia-se a viabilidade de transformar memórias implícitas em objeto de análise consciente. Além disso, essa abordagem, valida a premissa de que as memórias escolares, mesmo as mais antigas, constituem um campo fértil para a análise da constituição identitária do professor, repercutindo diretamente suas concepções sobre o ensino e a forma como mediam o conhecimento matemático em sala de aula.

Por outro lado, experiências escolares marcadas pelo diálogo, pela valorização do raciocínio e pelo acolhimento do erro produzem profissionais mais abertos à escuta e à diversificação de estratégias didáticas. Sobre o acolhimento do erro, Nunes e Bernardi (2024) argumentam que podemos entender o erro não como um “adeus”, algo finalizado, mas como um “olá”, uma possibilidade de ensino que viabilize retomar a prática pedagógica, renegociar sentidos e ressignificar os processos de aprendizagem. Essa concepção desloca o erro de uma perspectiva punitiva para uma dimensão formativa, contribuindo para a construção de ambientes de aprendizagem

mais seguros e inclusivos, nos quais o aluno se sente encorajado a experimentar, questionar e construir conhecimentos matemáticos de forma ativa.

Nessa perspectiva, as memórias docentes associadas ao erro em Matemática podem ser reelaboradas, passando a compreendê-lo como indício de um conhecimento ainda não consolidado, em processo de construção. Assim, ao considerar a memória escolar como dimensão estruturante da formação docente, abre-se espaço para compreender como essas experiências interferem as concepções e práticas dos professores no ensino da Matemática nos Anos Iniciais, aspecto que orienta as discussões desenvolvidas nesta pesquisa.

3.3 Memórias positivas e negativas: reflexões sobre as experiências escolares

As memórias escolares, sejam elas positivas ou negativas, funcionam como um espelho para o professor, refletindo suas crenças e determinando suas ações pedagógicas de modo categórico. Elas não atuam de forma neutra, mas carregam significados e valores que se manifestam nas escolhas cotidianas do docente, desde a organização da aula até a forma como interpreta as dificuldades apresentadas pelos alunos. Professores que guardam memórias positivas de suas próprias experiências de aprendizagem — lembranças de um professor que os inspirou, de um projeto que os desafiou ou do prazer da descoberta — tendem a desenvolver estratégias que promovem a participação, a criatividade e a construção autônoma do conhecimento. Nesses casos, a memória funciona como uma referência positiva, orientando práticas pedagógicas mais abertas ao diálogo, à experimentação e à valorização do processo de aprendizagem.

Como aponta Izquierdo (1989, p. 01), “as memórias são fruto do que alguma vez percebemos ou sentimos”, razão pela qual carregam consigo não apenas informações, mas também emoções, sensações e interpretações que marcam profundamente o comportamento e as decisões futuras. Nessa mesma direção, estudos no campo da cognição situada e da aprendizagem significativa, como os de Immordino-Yang (2016), expõem que os processos de aprendizagem estão intrinsicamente ligados às experiências emocionais, reforçando o papel das memórias afetivas na constituição das práticas pedagógicas.

No contexto da docência, essas emoções refletem-se no modo como o professor se posiciona diante do erro, do ritmo de aprendizagem dos alunos e das

avaliações. Se, por um lado, as lembranças negativas da experiência escolar correm o risco de se tornarem padrões repetidos inconscientemente — gerando rigidez, medo do erro ou reprodução de práticas excludentes, especialmente no ensino da Matemática —, por outro, quando criticamente reelaboradas, podem se transformar padrões repetidos de forma não consciente. A lembrança da própria dificuldade pode gerar uma profunda empatia com o estudante que enfrenta barreiras para aprender, levando o docente a buscar novas formas de ensinar e a lutar por uma escola mais justa e acolhedora (Rodrigues; Cyrino, 2020). Nesse processo de ressignificação, a memória dolorosa converte-se em um ato de compromisso ético com a transformação.

De modo similar, Inamine (2020) investiga os desafios enfrentados por professores de Matemática e as estratégias adotadas para reduzir a percepção de complexidade que muitos alunos têm em relação a essa disciplina. Essas estratégias, frequentemente, emergem de processos reflexivos nos quais os docentes revisitam suas próprias memórias escolares, reconhecendo nelas as origens de concepções que precisam ser transformadas. Tal abordagem, que busca desmistificar a Matemática, evidencia o valor analítico e formativo dessas memórias na constituição e reformulação das práticas pedagógicas.

A reelaboração das memórias negativas, portanto, não se restringe a um exercício de introspecção passiva. Ao refletir criticamente, o professor pode compreender de que modo experiências marcantes — inclusive as dolorosas — influenciaram sua trajetória, permitindo-lhe identificar padrões cristalizados, questionar práticas naturalizadas e abrir espaço para a construção de novas formas de ensinar, mais sensíveis às singularidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Para aprofundarmos a compreensão acerca desse processo reflexivo e contínuo, destaca-se a prática da escrita de si: suas lembranças, suas vivências, suas memórias, ou seja, a escrita de um memorial formativo. Mais do que um simples exercício de rememoração, essa escrita constitui-se como um espaço privilegiado de análise e interpretação da trajetória profissional e pessoal do professor. Como afirmam Oliveira, Carvalho e Silva (2019):

Investigar o memorial é uma forma de conhecer a realidade da profissão. É um processo voltado para o futuro e para o passado, uma ação que pode possibilitar um outro olhar sobre os mesmos sonhos. Esse tipo de escrita nos insere como pesquisadores no campo profissional e pessoal do sujeito que

descobre um vínculo entre o indivíduo e sua formação (Oliveira, Carvalho e Silva, 2019, p. 203).

O memorial formativo emerge, assim, como uma ferramenta potente, pois organiza a narrativa de vida do docente em diálogo com sua prática educativa. Ao construir esse documento, o professor revisita experiências, confronta crenças e redescobre sentidos, contribuindo para a consolidação de uma identidade profissional mais consciente, crítica e autônoma. Além disso, abre-se a possibilidade de reconhecer continuidades e rupturas na própria trajetória e compreender como determinadas concepções pedagógicas foram sendo tecidas, mantidas ou transformadas ao longo do tempo. Como ressalta Oliveira (2017):

Esses memoriais estão permeados pela infância, juventude e vida adulta ou ainda escolarização, graduação e docência. Possibilitaram adentrar nas histórias de vida de cada docente, conhecendo seu “mundo” social, histórico e cultural mediado pelo encontro e (des)encontro de pessoas, sentidos e experiências. As configurações do percurso de vida de cada professor têm movimentos singulares, em que cada narrativa expressa sentimentos e sentidos próprios. Os acon(tecimentos) tecem melindrosamente essas trajetórias, assim cada história se tece por uma dinâmica própria que dialoga entre si nas experiências (Oliveira, 2017, p. 156).

Nesse contexto, os estudos de Passeggi, Vicentini e Souza (2013) dão ênfase ao potencial formativo das narrativas (auto)biográficas, especialmente no que se refere à escrita de si como prática reflexiva. Ao narrar suas experiências, o professor não apenas rememora fatos, mas produz novos sentidos sobre sua trajetória, reorganizando suas vivências à luz de novos referenciais teóricos e práticos.

De modo complementar, Souza (2006) enfatiza que as histórias de vida constituem um campo privilegiado para a compreensão dos saberes docentes, uma vez que articulam dimensões pessoais, profissionais e sociais. Para o autor, a memória não se limita a um registro do passado, mas atua como um dispositivo interpretativo, por meio do qual o professor elabora e ressignifica suas experiências, produzindo conhecimentos que orientam sua prática pedagógica. Tal perspectiva sustenta a compreensão de que o saber docente é permanentemente construído na intersecção entre experiência e reflexão.

Sob essa ótica, o saber docente revela-se como um saber narrativo, tecido a partir das histórias e memórias que o professor carrega consigo. Ao escrever ou falar sobre si, o professor acessa camadas profundas de sua constituição, compreendendo as origens de suas crenças e ações. É ao narrar a própria trajetória que se torna

possível identificar os modelos replicados, as resistências que mobilizam o fazer diário e as utopias que guiam o docente, transformando a prática pedagógica em um espaço de reflexão contínua, autotransformação e desenvolvimento de uma postura investigativa sobre a própria prática.

3.4 A construção da memória coletiva nas escolas

A memória não é um fenômeno exclusivamente individual, mas também coletivo, sendo construída, negociada e compartilhada no interior dos grupos sociais. A escola, como instituição, é um espaço privilegiado para a formação de uma memória coletiva que define a cultura, os valores e as tradições de uma comunidade educacional, atuando de forma incisiva sobre todos os seus membros (Nóvoa, 2019). Nesse sentido, essa memória coletiva atua como um elemento organizador da vida escolar, orientando práticas, discursos e expectativas que se consolidam ao longo do tempo e passam a integrar o cotidiano institucional. Tal compreensão dialoga com Halbwachs (2006), ao afirmar que toda memória individual é socialmente ancorada, sendo continuamente reconstruída nos espaços de pertencimento.

O ambiente escolar contribui para a formação de memórias coletivas por meio de seus rituais, festividades, projetos pedagógicos, narrativas partilhadas nos corredores e até mesmo de suas regras e de sua arquitetura. Esses elementos simbólicos constroem referências compartilhadas que determinam a forma como professores e alunos se reconhecem como parte de um mesmo grupo, fortalecendo sentimentos de pertencimento e identidade. Uma instituição que celebra conquistas, possui um histórico de projetos colaborativos bem-sucedidos e valoriza o diálogo edifica uma memória coletiva positiva que impulsiona todos e cria um forte ethos institucional, configurando as expectativas e os comportamentos de docentes, discentes e funcionários. Sob essa ótica, autores como Goodson (2000) destacam que as culturas escolares são constituídas por essas narrativas compartilhadas que orientam as práticas docentes ao longo do tempo.

Nesse contexto, as experiências vividas e compartilhadas no interior do grupo docente assumem papel importante na consolidação dessa memória coletiva. Segundo Halbwachs (2006), a memória individual só existe a partir dos quadros sociais que a sustentam, pois é no interior dos grupos que os indivíduos constroem, reorganizam e atribuem sentido às suas lembranças. Nessa perspectiva, as trocas de

experiências, os espaços formativos de reflexão pedagógica e os projetos desenvolvidos em colaboração contribuem para a construção de um saber comum, que ultrapassa a resolução de questões pontuais e se inscreve na cultura profissional da escola. Essa memória coletiva atua tanto como suporte nos momentos de dificuldade quanto como fonte de inspiração para a inovação pedagógica, ao mesmo tempo em que fortalece a identidade do grupo e a qualidade do trabalho educativo.

Contudo, é necessário reconhecer que a memória institucional também pode assumir um caráter conservador, quando cristalizada em práticas naturalizadas que dificultam a abertura para a mudança. Quando determinadas formas de ensinar são repetidas sem reflexão, legitimadas pelo argumento do “sempre foi assim”, a memória coletiva pode se tornar um obstáculo à inovação pedagógica. Esse cenário é notoriamente visível no ensino da Matemática, área frequentemente marcada por tradições rígidas e pouco questionadas. Essas tradições se manifestam na reprodução de modelos centrados na memorização de procedimentos, na valorização exclusiva da resposta correta, na fragmentação dos conteúdos e na baixa problematização dos processos de aprendizagem, os quais tendem a desconsiderar a diversidade de formas de pensar e aprender dos alunos. Essa dimensão conservadora da memória é discutida por Candau (2016) ao evidenciar que os processos de memória também envolvem disputas, silenciamentos e seleções que podem tanto preservar quanto limitar transformações sociais e institucionais.

As influências familiares e escolares relacionadas à Matemática integram esse conjunto de memórias que atravessam a trajetória formativa dos professores, estruturando suas concepções, atitudes e expectativas em relação à disciplina. Essas experiências, vividas desde a infância, articulam-se ao longo do percurso escolar e profissional, constituindo referenciais que impactam diretamente a forma como o professor compreende o ensino da Matemática e organiza sua prática pedagógica. Quando tais recordações permanecem pouco problematizadas, tendem a perpetuar discursos de dificuldade, medo e exclusão, afastando os estudantes do conhecimento matemático.

Assim, a incorporação crítica das memórias nos processos formativos revela-se fundamental para que o professor possa ressignificar sua própria trajetória, reconhecendo limites, potencialidades e subsídios de transformação. A formação passa, então, a valorizar não apenas o saber técnico, mas também os saberes construídos na experiência coletiva, reconhecendo a escola como espaço legítimo de

produção de conhecimento pedagógico. Nessa perspectiva, a memória deixa de ser um mero arquivo estático e assegura-se como um território fértil para a construção de práticas mais conscientes, empáticas e assumidamente comprometidas com o ensino da Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

3.5 Amarrações teóricas: a memória como dispositivo formativo

A memória, longe de se configurar apenas como um repositório de informações passadas, constitui-se como um processo ativo que estrutura a percepção do presente e orienta a projeção do futuro. Trata-se de um fenômeno dinâmico, atravessado por dimensões emocionais, sociais e culturais, que impacta diretamente a forma como os professores interpretam suas experiências e constroem suas práticas pedagógicas. No contexto da docência, ela configura-se como uma dimensão relevante na constituição da prática pedagógica e das escolhas metodológicas dos professores. Também integram esse diálogo teórico as contribuições de Freire (1993, 1996) e Vygotsky (2007, 2011), mobilizadas para compreender, respectivamente, a dimensão dialógica e formativa da prática educativa e o papel das interações, das emoções e da mediação nos processos de aprendizagem.

Ao reorganizar significados, interpretações e emoções, a memória articula diferentes temporalidades da trajetória docente, conectando o que o professor foi, o que é e o que deseja ser. Cada decisão tomada em sala de aula carrega marcas dessas experiências acumuladas, tornando evidente que a prática pedagógica é resultado de um processo histórico e formativo contínuo, e não de ações isoladas ou puramente técnicas. Tal compreensão permite interpretar a prática pedagógica como uma produção situada de sentidos, na qual experiências passadas são continuamente reinterpretadas à luz das demandas do presente.

O percurso teórico trilhado neste capítulo buscou analisar como as memórias individuais e coletivas interferem na constituição da prática pedagógica e da identidade profissional de professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais. Ao tensionar como as experiências da infância, da trajetória escolar e da formação docente orientam concepções de ensino e relações com o saber matemático, observa-se que a memória atua como elemento estruturante da ação pedagógica, na medida em que orienta crenças, afetos e modos de compreender a própria disciplina.

Ao revisitar suas histórias de vida, os professores têm a oportunidade de compreender como crenças, medos, admirações e práticas foram sendo construídos, viabilizando uma reconstrução crítica e consciente de sua atuação. Nesse movimento, a memória deixa de ser apenas um dado pessoal e passa a assumir um caráter formativo e profissional, contribuindo para o desenvolvimento de práticas mais reflexivas e intencionais. Contudo, esse processo não ocorre de forma espontânea, mas depende de mediações formativas que promovam a problematização intencional das experiências vividas.

Quando refletidas criticamente, inclusive as memórias negativas da experiência escolar e da própria aprendizagem em Matemática nos Anos Iniciais podem tornar-se recursos para a construção de práticas mais empáticas, humanizadas e significativas. A ressignificação dessas experiências subsidia a ruptura com padrões excludentes, abrindo caminho para formas de ensinar alinhadas aos princípios de uma educação matemática inclusiva e democrática. Nesse sentido, a memória revela seu caráter ambivalente: pode tanto reforçar práticas cristalizadas quanto favorecer processos de transformação pedagógica, a depender das condições em que é mobilizada.

Além disso, a memória coletiva construída no espaço escolar fortalece a identidade dos grupos docentes e favorece a constituição de uma cultura colaborativa, capaz de impulsionar mudanças significativas no cotidiano das salas de aula. Ao compartilhar experiências, desafios e conquistas, os professores constroem saberes coletivos que ampliam as possibilidades de inovação pedagógica no ensino da Matemática. Essa dimensão coletiva amplia a compreensão da docência como prática social, tornando visível que a produção de saberes ocorre também no interior das interações profissionais dos pares.

Reconhecer a memória como eixo fundamental da formação docente constitui, portanto, não apenas um gesto pedagógico, mas também um posicionamento ético e político. No contexto da Educação Matemática nos Anos Iniciais, esse movimento envolve desconstruir visões cristalizadas sobre a disciplina, acolher o erro como parte do processo e valorizar as múltiplas formas de aprender. Assim, a memória deixa de ser apenas uma herança do passado e assegura-se como um recurso ativo para a edificação de uma práxis pedagógica humanizadora, crítica e sensível às trajetórias dos sujeitos, fornecendo o arcabouço teórico necessário para as discussões metodológicas e analíticas que se sucedem nesta dissertação.

4 A IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: MEMÓRIAS, PRÁTICAS E FORMAÇÃO³

A identidade docente constitui um conceito central para a compreensão do que significa ser professor, especialmente no contexto da formação inicial e continuada. Longe de configurar-se como uma característica fixa, ela representa um processo contínuo de construção, reconstrução e negociação entre o “eu” pessoal e o “eu” profissional. Tal processo é mediado por experiências de vida, memórias escolares, crenças, valores e pelas múltiplas relações que o docente estabelece ao longo de sua trajetória. Nesse sentido, como destaca Moll (2000), as histórias de vida dos professores são fundamentais para a compreensão da identidade profissional, pois revelam memórias que influenciam escolhas pedagógicas e maneiras de se relacionar com os alunos, mostrando como o passado individual dialoga com a prática docente no presente.

Desta forma, na construção da identidade docente, é fundamental reconhecer que esse processo não ocorre apenas a partir de trajetórias individuais ou de memórias escolares isoladas, mas também no interior das práticas sociais, discursivas e institucionais que aperfeiçoam o ser professor. Os estudos identificados no Estado do Conhecimento ajudam a sustentar essa compreensão: Silva (2018) evidencia a constituição da professoralidade a partir das trajetórias e experiências; Moraes (2021) destaca as narrativas e memórias como elementos de transformação profissional; e Trotte (2021) evidencia relações entre o percurso de estudante e a prática docente, com valorização da escuta e do diálogo. Nesse sentido, a análise dos discursos que circulam na escola e nos espaços formativos torna-se essencial para compreender como o professor se reconhece e é reconhecido em seu papel.

Nesta seção, a discussão está organizada em seis movimentos articulados: inicialmente, são apresentados conceitos e contribuições teóricas sobre identidade docente; em seguida, são examinadas as influências pessoais e profissionais, as relações entre Matemática e identidade, as memórias escolares e, por fim, as articulações entre memória, identidade e prática pedagógica. Essa organização acompanha o percurso conceitual necessário para interpretar os dados produzidos na pesquisa.

³ O texto foi apresentado na forma de artigo na Revista Dialogia (Uninove) e recebeu, em 14 de abril de 2026, o aceite para publicação.

É nessa perspectiva que Nogaro, Andrade e Grabowski (2017) contribuem para o debate ao afirmarem que a identidade docente se constitui nas tramas da experiência e no entrelaçamento dos discursos que circulam nos contextos de formação, revelando modos de ser e de agir que se consolidam no cotidiano profissional. Essa compreensão denota que a identidade não é apenas fruto de memórias pessoais ou de escolhas metodológicas, mas está profundamente vinculada aos contextos em que o professor está inserido e às relações que estabelece com os demais sujeitos da prática educativa.

A partir dessa leitura, reforça-se que as memórias escolares — embora essenciais — não são suficientes, por si sós, para explicar a constituição da identidade docente. Elas precisam ser compreendidas no interior das redes discursivas e das práticas institucionais que permeiam a formação e o exercício profissional. Assim, o professor se constitui como sujeito educativo a partir de um movimento contínuo de interpretação da própria experiência, de diálogo com os pares e de inserção em culturas escolares que moldam, sustentam ou desafiam suas formas de ser e ensinar.

No campo da Educação Matemática, uma área marcada por fortes dimensões afetivas, simbólicas e sociais, essa identidade assume contornos ainda mais complexos, considerando o histórico de dificuldades e ansiedades frequentemente associados à disciplina, tanto por parte dos alunos quanto dos próprios professores. Nesse sentido, observa-se que muitos educadores carregam memórias de fracasso, medo ou insegurança em relação à Matemática, o que repercute diretamente em suas práticas pedagógicas e em sua autoimagem profissional. Por outro lado, experiências positivas podem funcionar como impulsores de confiança e inovação no ensino.

Diante desse contexto, esta seção tem como objetivo refletir sobre os elementos constitutivos da identidade docente, com atenção à forma como as memórias escolares e as práticas educativas definem essa construção, especialmente no campo da Educação Matemática. O texto perpassa sobre o campo conceitual da identidade docente, aponta influências pessoais e profissionais em sua construção e discute as relações entre a Matemática e a identidade docente. Ademais, valoriza o papel das memórias de aprendizagem na construção da identidade do professor que ensina Matemática, bem como compreende a identidade docente como um reflexo das práticas educativas.

Ao reconhecer o professor como sujeito de memória e afeto, defende-se a pertinência de processos formativos que considerem as experiências anteriores como

base para a resignificação da prática pedagógica e o fortalecimento da identidade profissional, indicando que esse processo pode contribuir para práticas mais conscientes, éticas e transformadoras.

A seção está estruturada em seis movimentos complementares. Parte-se da discussão conceitual sobre identidade docente e, na sequência, analisam-se as influências pessoais e profissionais que participam de sua constituição. Depois, examinam-se os desafios e as percepções relacionados à Matemática, as relações entre memórias escolares e identidade do professor que ensina Matemática e, posteriormente, a identidade docente como expressão das práticas educativas. Ao final, as amarrações teóricas integram memória, identidade e prática, constituindo a base conceitual para a análise dos dados apresentada posteriormente.

4.1 A identidade docente: conceitos e contribuições teóricas

A identidade docente pode ser compreendida como um processo de construção do “eu” profissional, que ocorre na interação contínua com os outros e com o contexto de trabalho. Teóricos como Dubar (2005) são fundamentais para essa discussão ao conceberem a identidade como resultado de uma dupla transação: uma “transação interna”, biográfica, relacionada à forma como o indivíduo se vê e constrói sua própria história; e uma “transação externa”, relacional, vinculada ao reconhecimento (ou não) pelo outro no campo profissional.

Essa concepção é fundamental para compreender a identidade docente como um fenômeno em permanente construção, atravessado por memórias, vivências escolares, processos formativos, práticas pedagógicas e contextos sociais diversos. Nesse sentido, a identidade docente não se define apenas pela autoimagem do professor ou pelo olhar do outro, mas também se expressa concretamente nas práticas que ele desenvolve. O modo como planeja, interage com os alunos, avalia e enfrenta os desafios do cotidiano está impregnado de sua constituição como sujeito. Assim, escolhas metodológicas, recursos utilizados e até mesmo silêncios e resistências em sala de aula configuram manifestações da identidade em ação. Reconhecer essa dimensão é essencial para pensar a formação como um espaço de construção reflexiva e contínua do ser professor.

A identidade, portanto, não é fixa nem dada, mas construída e reconstruída cotidianamente na prática, nas relações com os alunos, com os pares e com a

instituição. Trata-se de um processo permanente de negociação entre a imagem que o professor tem de si (“sou um professor inovador”) e a imagem que lhe é atribuída pelos outros, especialmente alunos e colegas (“ele é um professor que nos desafia”). A identidade se forja justamente na tensão, muitas vezes conflituosa, entre o “eu aspirado” e o “eu atribuído” pelos outros (Nóvoa, 2019).

Além disso, a identidade docente possui um caráter social e cultural, sendo profundamente impactada por políticas educacionais, condições de trabalho, níveis de valorização (ou desvalorização) social da profissão e pelos discursos que circulam na sociedade sobre o que é “ser um bom professor”. No contexto brasileiro contemporâneo, esse processo é atravessado por desafios como a precarização do trabalho, a pressão por resultados em avaliações de larga escala e a presença de situações de violência escolar, fatores que impactam diretamente a construção identitária, podendo gerar sentimentos de impotência ou, ao contrário, de resistência e engajamento político (Gatti, 2010).

Diante dessas múltiplas influências na constituição da identidade docente — que envolvem tanto aspectos estruturais, como as condições materiais de trabalho, quanto simbólicos, como as representações sociais sobre a docência —, é importante considerar também as dimensões subjetivas e biográficas que atravessam a trajetória dos professores. As memórias escolares e afetivas, nesse sentido, configuram um campo fecundo de investigação, pois revelam como os professores se percebem e se narram enquanto sujeitos de sua própria história.

Conforme afirmam Oliveira, Carvalho e Silva (2019),

Durante a escrita dos memoriais, nossos colaboradores apresentam algumas imagens de si. Podemos notar que, no percurso de suas vidas, são unânimes as referências acerca de serem bons alunos: dão ênfase nas notas que obtinham, no gosto pela matemática ou pela área de exatas. Em algumas histórias, isso se resume a gostar de estudar e até mesmo à intensidade dos estudos para atingir determinado objetivo (Oliveira, Carvalho e Silva, 2019, p. 210).

A recorrência dessas imagens de si como “bons alunos”, especialmente na área da Matemática, aponta para a existência de uma autoimagem positiva associada ao desempenho escolar. Esse aspecto revela-se relevante, pois sugere que a percepção de competência construída na infância ou adolescência pode afetar a segurança e a autoridade com que os docentes conduzem suas práticas. Ao mesmo tempo, pode também gerar tensões quando o desempenho dos alunos não reflete as expectativas

formadas a partir dessas memórias. Essa dualidade valida a necessidade das narrativas pessoais como chave interpretativa dos modos de ensinar.

Em diálogo com autores clássicos como Dubar (2005) e Nóvoa (2019), estudos contemporâneos, como os de Gatti (2010), enfatizam que a identidade docente no Brasil tem sido fortemente atravessada por transformações institucionais e políticas que exigem posturas críticas e autorais por parte dos educadores. Nesse cenário, construir uma identidade profissional sólida implica equilibrar expectativas externas com os próprios valores e experiências formativas individuais.

Diante dos desafios que marcam o cotidiano escolar, os professores constroem sua identidade de forma contínua, articulando expectativas externas, vivências pessoais e significados internos. Esse processo não ocorre de forma neutra ou isolada, mas é atravessado por contextos históricos, culturais e institucionais que repercutem diretamente no modo como o professor se percebe e age. As experiências escolares pregressas, especialmente aquelas relacionadas à Matemática, configuram marcos importantes na composição dessa identidade, interferindo, muitas vezes de forma inconsciente, nas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, o resgate das memórias cumpre um papel revelador. Ao revisitarem suas trajetórias escolares e experiências afetivas com a disciplina, os professores tornam visíveis aspectos de sua formação que continuam a determinar suas escolhas e posturas em sala de aula. Essas lembranças contribuem não apenas para a compreensão dos sentidos atribuídos ao ensino de Matemática, mas também para a identificação dos valores e crenças que sustentam a prática docente, especialmente nos Anos Iniciais. A valorização dessas narrativas contribui para que os professores se reconheçam como sujeitos históricos em constante formação, capazes de refletir criticamente sobre seus percursos e de construir novas formas de ensinar.

Por fim, esse olhar sobre a identidade docente, atravessada por memórias escolares e pelas experiências singulares, reforça a compreensão da docência como uma prática profundamente humana. Longe de ser apenas técnica ou normativa, a ação de ensinar carrega marcas pessoais, afetos e histórias que merecem ser escutadas e analisadas. Ao reconhecer essas dimensões, amplia-se a compreensão sobre o que é ser professor e abre-se espaço para práticas formativas mais coerentes com a complexidade do trabalho docente.

4.2 Influências pessoais e profissionais na construção da identidade docente

A identidade profissional não se dissocia da identidade pessoal como se fossem domínios estanques; ao contrário, ambas se encontram intrinsecamente entrelaçadas. As histórias de vida, os valores familiares, as crenças, as escolhas e as experiências pessoais do professor irrigam continuamente sua prática e a forma como ele se constitui profissionalmente (Passeggi, Vicentini e Souza, 2013).

As motivações para a escolha da carreira docente são frequentemente mobilizadas por um conjunto complexo de vivências pessoais e sociais, que ultrapassam a simples escolha racional. O contato próximo com professores inspiradores, os momentos significativos vividos na escola e os valores transmitidos no ambiente familiar compõem uma rede de influências que orienta os futuros educadores. Esses fatores emocionais e afetivos conduzem-se a compreensões decisivas para o desenvolvimento do interesse pela docência e para a construção inicial do vínculo com a profissão, muitas vezes antecedendo a escolha formal por esse caminho. Nessa perspectiva,

Podemos perceber que essas pequenas experiências e motivações não são determinantes, mas podem apontar caminhos ou aproximações do campo e da profissão. A escolha profissional perpassa pelos laços sociais, mas também afetivos ao ter o professor como influência e nos pequenos gostos e gestos vividos no dia-a-dia da escolarização (Oliveira, 2017, p. 112).

Reconhecer o peso dessas experiências é fundamental para compreender que a formação docente não se inicia na universidade, mas possui raízes profundas nas histórias de vida dos educadores. Esses gostos, influências e afetos carregam significados e expectativas, moldando a forma como o futuro professor percebe seu papel e suas possibilidades. Compreender essa dimensão torna-se essencial para a elaboração de estratégias formativas que dialoguem com experiências prévias e promovam a construção de uma identidade profissional consciente e reflexiva.

As trajetórias de vida desempenham papel profundamente ligados à prática pedagógica. A escolha pela docência, muitas vezes, está unida a experiências marcantes que constituem o sujeito. Fatores como classe social, gênero, etnia e as próprias vivências como aluno na educação básica orientam a visão de mundo do professor e, conseqüentemente, sua postura em sala de aula. Um professor que

enfrentou dificuldades e preconceitos ao longo de sua trajetória, por exemplo, pode desenvolver uma prática mais empática e um forte compromisso com a equidade (Passeggi, Vicentini e Souza, 2013).

A identidade docente se fortalece quando há coerência entre o “eu” pessoal e o “eu” profissional, isto é, quando o professor consegue alinhar seus valores mais caros à sua prática pedagógica cotidiana. No entanto, essa interseção é frequentemente um campo de tensão. O chamado “mal-estar docente” muitas vezes emerge do conflito entre as crenças do professor e as exigências do sistema educacional (Nóvoa, 2019). Nesse sentido, o desenvolvimento profissional passa, necessariamente, pela gestão dessas tensões, pela busca de espaços de autonomia e pela capacidade de refletir criticamente sobre as contradições vivenciadas.

Conforme reforçam Lobato *et al.* (2024) e Imbernón (2011), a identidade docente configura-se como um processo entrelaçado entre aspectos pessoais e profissionais que se alimentam mutuamente. A trajetória de vida do professor, seus valores familiares, sua visão de mundo e suas experiências escolares contribuem para a forma como ele se posiciona frente ao ato de ensinar. Essas influências impactam fortemente o modo como a Matemática é compreendida e ensinada em sala de aula.

A identidade docente se constrói em um constante diálogo entre o que o professor traz consigo enquanto sujeito histórico e o que vivencia na prática educativa. Trata-se de um processo não linear, marcado por tensões e revisões que exigem abertura e autocrítica. Reconhecer-se como um profissional em permanente construção oportuniza ao docente acolher as diferenças e os desafios da sala de aula com maior sensibilidade e flexibilidade. É nesse espaço de abertura que se estabelece a viabilidade real do diálogo e da aprendizagem, pois, como aponta Moraes (2021),

Produzir a autocrítica sobre essa própria abertura é parte indispensável do trabalho docente, pois é a ética da abertura que viabiliza o diálogo, a consciência de que somos inacabados/as, contudo, não tem sentido admitir que somos inacabados/as e nos mantermos fechados/as para o mundo. O professor/professora que se abre ao mundo cria condições favoráveis ao aprendizado por meio do diálogo, pois sabe que o conhecimento e a história estão em pleno movimento (Moraes, 2021, p. 40).

A construção da identidade docente, segundo Moraes (2021), relaciona-se diretamente a um movimento reflexivo que favorece ao professor não apenas reconhecer suas experiências, mas também ressignificá-las continuamente. Essa autorreflexão constitui um exercício ativo que favorece a transformação profissional

ao trazer à tona os sentidos pessoais atribuídos a cada vivência. Assim, a identidade emerge como um processo dinâmico e em constante evolução, no qual o docente se posiciona criticamente diante dos desafios e dos conhecimentos que encontra, abrindo espaço para novas interpretações e práticas pedagógicas.

Nesse sentido, as memórias escolares desempenham papel central nesse processo de ressignificação, como apontam Ramos-Rodríguez, Flores Martínez e Ponte (2017). A “biografia escolar” do professor, composta pelas recordações das experiências vividas enquanto aluno, serve como um repertório afetivo e cognitivo que orienta suas ações em sala de aula. Essas memórias podem tanto enfatizar modelos pedagógicos tradicionais quanto impulsionar a busca por inovação e pela superação de dificuldades passadas. Portanto, compreender essa dimensão biográfica é fundamental para interpretar as escolhas e posturas docentes atuais, assinalando que o passado educacional permanece integrado à construção do presente profissional.

Ramos-Rodríguez, Flores Martínez e Ponte (2017) afirmam que o saber docente está imerso em um conjunto de experiências formativas mediadas pela memória. O modo como o professor rememora as práticas escolares vividas como aluno interfere diretamente nas práticas que reproduz ou busca transformar enquanto docente. Essa “biografia escolar” funciona como um arcabouço que sustenta — ou tensiona — as escolhas pedagógicas no presente.

Vivemos um momento histórico em que a rápida evolução das tecnologias tem provocado transformações profundas nas relações sociais e na organização do trabalho, impactando diretamente a educação. Como destaca Santos (2024),

Estamos vivendo em uma sociedade tecnológica, onde o avanço de novas tecnologias tem afetado muitos aspectos da vida humana, transformando a produção e as relações entre si. Isso tem acelerado a comunicação e as mudanças que se anunciam na organização do trabalho já estão sendo sentidas e compreendidas pelos responsáveis pelas políticas públicas educacionais. Essas mudanças também interferem no desenvolvimento do domínio cultural de diversas áreas, especialmente na educação (Santos, 2024, p. 08).

Essas transformações impõem ao professor contemporâneo o desafio de adaptar-se e reinventar suas práticas, dialogando com as novas linguagens e saberes emergentes, sem perder a profundidade do vínculo pedagógico. Essa realidade amplia o escopo da identidade docente, exigindo que o professor não apenas revise suas memórias e trajetórias pessoais, mas também incorpore criticamente as

inovações que permeiam o ambiente educacional. A construção de uma identidade profissional atualizada passa pela reflexão sobre o papel da tecnologia na mediação do conhecimento e na interação com os alunos, reconhecendo as possibilidades e limitações desses recursos no cotidiano escolar.

A reflexão sobre essas influências é essencial para romper com automatismos e reconfigurar a prática. Como assinalam Castro e Fiorentini (2003), professores que narram e analisam criticamente suas experiências escolares e profissionais desenvolvem maior consciência sobre os sentidos atribuídos à sua docência, fortalecendo uma identidade mais coerente, ética e inovadora.

Nesse processo, o resgate das memórias escolares e afetivas constitui um ponto de partida para a construção de um olhar mais reflexivo sobre o ensino. Ao revisitar suas trajetórias, os professores podem identificar padrões, valores e crenças que orientam suas escolhas pedagógicas, abrindo espaço para transformações conscientes. Essa prática de autoconhecimento é fundamental para o desenvolvimento profissional contínuo, permitindo que o educador se posicione de maneira crítica diante dos desafios da prática.

Por fim, compreender a identidade docente como um processo dinâmico, condicionado por múltiplas dimensões — pessoais, sociais, culturais e tecnológicas — permite valorizar a complexidade do trabalho do professor. Essa perspectiva amplia as dimensões de criação de ambientes formativos que respeitem as trajetórias singulares dos educadores e incentivem a construção de práticas pedagógicas significativas, inovadoras e comprometidas com a realidade dos estudantes e da sociedade contemporânea.

4.3 A Matemática e a identidade docente: desafios e percepções

A Matemática ocupa um lugar particular — e, muitas vezes, delicado — na construção da identidade docente, especialmente entre professores dos Anos Iniciais, que, em sua maioria, não possuem formação específica na área e carregam memórias escolares ambivalentes em relação à disciplina (Cyrino, 2021). Isso ocorre porque, para muitos desses professores, a Matemática foi vivenciada mais como um obstáculo do que como uma linguagem compreensível e acessível. Esse sentimento tende a persistir e pode se manifestar em atitudes de resistência, insegurança ou até mesmo

indiferença diante do ensino da disciplina, prejudicando a construção de práticas mais eficazes e sensíveis.

Nesse sentido, o autoconhecimento e a reflexão sobre essas vivências são essenciais para transformar experiências limitantes em probabilidades educativas. O reconhecimento das próprias fragilidades pode abrir espaço para o desenvolvimento de estratégias didáticas mais empáticas, que considerem o percurso de aprendizagem de cada aluno.

A relação do professor com a Matemática, marcada por suas memórias, é um fator determinante na construção de sua identidade profissional. A insegurança e o medo em relação ao conteúdo podem gerar uma identidade fragilizada — a de um “professor que não sabe Matemática” —, levando a práticas de evitação ou à reprodução mecânica de procedimentos do livro didático, como forma de evitar exposição. Em contrapartida, uma relação positiva com a disciplina, mesmo que construída na vida adulta, pode fortalecer a autoimagem e a confiança do professor, que passa a se perceber como capaz de mediar o conhecimento matemático de forma criativa e significativa (Cyrino, 2021).

Por isso, para além do domínio técnico dos conteúdos, é fundamental que o professor compreenda os fundamentos epistemológicos da Matemática, sua evolução histórica e sua aplicação social, estabelecendo conexões entre a disciplina e o cotidiano dos alunos. Dessa forma, a didática da Matemática torna-se um elemento indispensável durante toda a formação docente, pois é por meio desse conhecimento integrado — que alia saberes matemáticos específicos e saberes didáticos — que o professor poderá construir práticas pedagógicas eficazes e significativas. Conforme afirma Santos (2024),

a didática da matemática revela-se necessária ao longo de todo o processo de formação, para que o licenciando, num movimento dialético entre o conhecimento matemático específico e o conhecimento didático, seja capaz de produzir saberes que serão essenciais na organização e execução do trabalho pedagógico, cuja finalidade é ensinar e aprender matemática (Santos, 2024, p. 06).

Como explicitam Ferreira e Freitas (2025), as experiências de aprendizagem matemática vivenciadas pelos professores repercutem diretamente a abordagem pedagógica adotada, revelando, muitas vezes, uma tendência à repetição de práticas mecanizadas, ancoradas em memórias escolares centradas na memorização e no

desempenho. O estudo chama a atenção à essencialidade de criar espaços formativos, como laboratórios de ensino e aprendizagem de Matemática, que permitem aos professores ressignificar suas memórias e construir novas experiências com a disciplina — experiências que favoreçam práticas reflexivas, criativas e significativas, rompendo com a lógica tradicional da repetição.

Dessa forma, a reconstrução da identidade docente não depende exclusivamente do domínio técnico da Matemática, mas de um processo consciente de ressignificação das vivências e de engajamento em práticas de ensino que promovam a descoberta, o diálogo e a problematização, abrindo subsídios para que professores e alunos vivenciem a Matemática como uma construção compartilhada de sentido.

Essa ressignificação exige formação continuada e ações coletivas — como grupos de estudo, espaços de experimentação didática e momentos de reflexão sobre a prática —, para que o professor possa reescrever sua trajetória com a Matemática e desenvolver uma identidade profissional comprometida com a aprendizagem significativa e com a valorização da memória como potência transformadora.

A experiência de Aquino (2022) com professoras dos Anos Iniciais ressalta esse argumento ao oferecer indícios de que, ao revisitarem suas vivências com a Matemática, muitas docentes passaram a adotar estratégias mais acessíveis, lúdicas e significativas. Ao se libertarem de padrões rígidos herdados, encontraram espaço para desenvolver uma identidade profissional que valoriza a escuta, a experimentação e a construção coletiva do conhecimento matemático.

Esse movimento de reconstrução da identidade docente configura-se também como um movimento de humanização do ensino da Matemática. Ao reconhecer que o saber matemático pode ser apropriado de formas diversas, respeitando os tempos, os estilos e as histórias de aprendizagem dos alunos, o professor deixa de ser apenas um expositor de conteúdos e torna-se um facilitador de experiências de sentido.

Em síntese, a relação entre Matemática e identidade docente não se reduz ao domínio de conteúdos, mas envolve aspectos afetivos, formativos e históricos que se entrelaçam com a biografia do educador. Reconhecer e trabalhar essas dimensões é condição essencial para o fortalecimento da prática pedagógica e para a construção de uma escola mais justa e significativa.

4.4 As memórias escolares e a construção da identidade do professor que ensina Matemática

As memórias escolares constituem um dos pilares da identidade do professor que ensina Matemática, relacionando diretamente as concepções que ele constrói sobre a disciplina e sobre seu próprio trabalho docente. Como reconhecem Ferreira e Freitas (2025), experiências marcadas pela repetição mecânica e pela valorização exclusiva do acerto tendem a moldar práticas futuras igualmente rígidas, enquanto vivências mais exploratórias e significativas favorecem a construção de um olhar investigativo sobre o ensino. Assim, as memórias podem tanto limitar a ação pedagógica — quando vinculadas a modelos tradicionais — quanto servir como ponto de partida para a reinvenção de práticas, especialmente quando ressignificadas em espaços formativos que estimulam reflexão, experimentação e novas formas de compreender a Matemática.

O impacto dessas memórias é direto. Um professor que aprendeu Matemática de forma mecânica, silenciosa e com foco no resultado correto tende a se identificar com esse modelo e a considerá-lo como a única forma “segura” de ensinar, associando sua identidade a um perfil de professor tradicional. Por outro lado, um professor que teve a oportunidade de vivenciar uma Matemática investigativa, dialógica e prazerosa buscará construir uma identidade profissional alinhada a essa perspectiva, identificando-se como mediador do conhecimento e provocador de perguntas, e não como mero transmissor de respostas (Cyrino, 2021).

Além disso, nota-se que o modo como o professor lida com suas memórias de aprendizagem contribui diretamente para a sua prática pedagógica. Aqueles que conseguem ressignificar experiências negativas tendem a adotar metodologias mais inclusivas e criativas, ao passo que os que permanecem presos a lembranças de fracasso correm o risco de reproduzir práticas excludentes e desmotivadoras. Portanto, o processo de reflexão sobre as próprias memórias é essencial para o desenvolvimento de uma identidade docente sólida e transformadora.

Um exemplo que ilustra como essas vivências podem moldar o interesse e a confiança na Matemática surge no contexto familiar. Ao resgatarem os laços estabelecidos no seio doméstico, Oliveira, Carvalho e Silva (2019) trazem o relato de Pedro, cujas memórias evidenciam como o trabalho familiar favoreceu a aproximação, o gosto e a aprendizagem dessa disciplina:

Em relação a essas vivências no seio familiar, Pedro comenta que esses laços favoreceram a aproximação, o gosto e a aprendizagem da matemática, através das atividades do trabalho familiar. Narra que “o gosto pela Matemática teve fundamento na minha vivência familiar, morando em sítio e lidando com a plantação de café e a criação de animais. Nesse sentido, [...] foram ferramentas naturais para o aprendizado da Matemática me fazendo ter contato desde muito cedo com as operações Matemáticas. Somar, subtrair, multiplicar e dividir eram muito comuns para mim, ensinado pelo meu pai, um homem que mesmo não tendo a oportunidade de frequentar a escola tinha muito conhecimento da Matemática, de forma prática é claro, nas experiências comerciais que desde muito cedo fizeram parte da sua vida. [...] Na venda dos frangos tinha que lidar com a operação de multiplicação com quilogramas e gramas combinado com o valor que era em cruzeiros e centavos, logo aprendi operar com os números racionais decimais mesmo sem saber que o nome era esse [...] na colheita do café tinha que medir o que era colhido pelos trabalhadores [...] no final da semana era necessário calcular o valor a ser pago, o que combinava as medidas inteiras e não inteiras e os valores pagos por cada caixa de café colhida. Logo, foi muito natural para mim tomar gosto pela Matemática, pois era o meu dia a dia (Oliveira, Carvalho e Silva, 2019, p. 206).

Para além da aplicação prática no trabalho rural, observa-se que o papel da família na construção da relação com o universo matemático se manifesta por meio do suporte afetivo em outras narrativas. Destacam-se experiências que sinalizam a mediação de familiares no processo de aprendizagem, especialmente por meio de rotinas cotidianas e do acompanhamento próximo das atividades escolares. Esse aspecto do suporte familiar é igualmente identificado no memorial de Lobato, também registrado por Oliveira, Carvalho e Silva (2019), ao rememorar os cuidados de sua avó materna durante o estudo doméstico:

“Lembro-me que já tinha facilidade em aprender a tabuada e fazer operação de Matemática. Minha avó materna sempre estudava comigo e tinha muita paciência para me ensinar a tabuada”. Além da dedicação, há destaque para a paciência da avó durante a atividade, ou seja, não se tratava apenas de ensinar, mas também de ter paciência e atenção ao sentar-se junto com ele (Oliveira, Carvalho e Silva, 2019, p. 206)

Memórias como essas podem reforçar ou enfraquecer a confiança docente de maneira cíclica. Memórias de fracasso, se não ressignificadas, podem minar a autoconfiança, gerando o sentimento paralisante de “não sou capaz de ensinar Matemática” e afetando escolhas metodológicas e a relação com os alunos (Passeggi, Vicentini e Souza, 2013). Contudo, é crucial entender que os professores não são prisioneiros de suas memórias. A formação, seja inicial ou continuada, desempenha um papel fundamental ao criar espaços para que essas memórias venham à tona,

sejam analisadas criticamente e, se necessário, ressignificadas. Esse movimento auxilia o professor a “re-autorar” sua relação com a Matemática, permitindo-lhe consolidar uma identidade profissional mais consciente e potente.

A formação continuada se apresenta como elemento central nesse processo, proporcionando oportunidades para revisitar experiências, compartilhar histórias e construir coletivamente novas narrativas sobre o ensino da Matemática. De acordo com Piovesan e Bernardi (2023), a formação docente é um processo contínuo, que ocorre em todos os espaços, de forma individual e coletiva, e viabiliza reflexões capazes de reestruturar o processo educativo. Programas de formação que incentivam a reflexão e o diálogo entre os docentes contribuem para a construção de uma identidade profissional mais consciente e comprometida com a transformação da prática pedagógica.

Estudos recentes reafirmam que a identidade do professor que ensina Matemática é afeiçoada, em grande parte, por suas memórias escolares. Castro e Fiorentini (2003) ressaltam que essas memórias podem funcionar como referência ou obstáculo, a depender de como são trabalhadas nos processos formativos. Dialogando com os demais estudos, os autores mencionam que experiências positivas tendem a replicar práticas significativas, enquanto experiências negativas exigem espaços de reflexão para ressignificação.

É importante enfatizar que as memórias não são estáticas: elas podem ser reconstruídas ao longo do tempo. A reflexão crítica e a troca de experiências com outros profissionais permitem aos professores transformar essas memórias em fontes de aprendizado e crescimento. Esse processo de reconstrução contínua é essencial para o fortalecimento da identidade docente.

Nessa direção, Tessaro (2020) destaca que a aprendizagem docente se constitui como um processo contínuo de construção e reconstrução de conhecimentos, mobilizado pelas experiências vividas, pelas reflexões realizadas sobre a prática e pelas interações estabelecidas nos diferentes contextos formativos. Para a autora, o desenvolvimento profissional do professor ocorre à medida que este atribui novos significados às suas experiências, transformando-as em oportunidades de aprendizagem e de ressignificação de sua identidade profissional.

Ramos-Rodríguez, Flores Martínez e Ponte (2017) salientam que, ao trabalhar com a memória como categoria de análise, é possível compreender o saber docente como construção histórica e afetiva. Isso implica reconhecer que ensinar Matemática

não se limita ao domínio técnico da disciplina: envolve um trabalho de identidade que passa pelo resgate das experiências vividas, marcas e transformações ao longo da carreira.

Portanto, a construção da identidade docente é um processo dinâmico e contínuo, que envolve a constante reflexão sobre as próprias experiências e práticas pedagógicas. Ao integrar memórias pessoais e profissionais, os professores podem desenvolver uma compreensão mais profunda de sua atuação, fortalecendo sua identidade e aprimorando sua prática no ensino da Matemática. Nesse aspecto, Lobato *et al.* (2024) e Imbernón (2011) alertam que as memórias precisam ser mobilizadas de maneira crítica, evitando tanto a idealização quanto o apagamento das experiências difíceis. A elaboração dessas memórias em contextos de formação continuada favorece o professor na construção de novas narrativas sobre si e sobre sua docência, fortalecendo sua identidade profissional e reconfigurando sua relação com a Matemática.

4.5 A identidade docente como reflexo das práticas educativas

A identidade docente não se configura apenas como uma causa, mas também como consequência e reflexo das práticas pedagógicas. As escolhas que o professor realiza diariamente em sala de aula não somente revelam sua identidade, mas também a reafirmam, fortalecem e reconstroem continuamente, em um movimento marcadamente dialético (Nóvoa, 2019).

O papel das práticas pedagógicas no fortalecimento da identidade é nuclear. Ao optar por metodologias ativas, promover o debate e a investigação, ou avaliar de forma processual e formativa, o professor não está apenas ensinando Matemática: está construindo e fortalecendo uma identidade de professor reflexivo, pesquisador e democrático. Cada prática bem-sucedida, cada olhar de compreensão de um aluno e cada projeto concluído com sucesso funcionam como reforços positivos que solidificam a imagem que o professor constrói de si.

A prática, portanto, é o lugar onde a identidade se materializa, ganha sentido e se prova possível (Nóvoa, 2019). Ao reconhecer a centralidade do fazer cotidiano na constituição da identidade docente, o autor explicita que a ação pedagógica não apenas expressa quem ele é, mas também o transforma continuamente. No entanto,

esse processo identitário encontra obstáculos significativos quando confrontado com as marcas de uma formação inicial fragilizada.

Como aponta Santos (2024), a desconexão entre a formação teórica e as demandas concretas da sala de aula, aliada à ausência de didática específica — sobretudo no ensino de Matemática — compromete a construção de uma identidade docente sólida e coerente. Assim, o espaço da prática, que deveria ser terreno fértil para o fortalecimento da identidade profissional, pode se tornar um lugar de insegurança e de reprodução de métodos descontextualizados. Essa tensão revela que a identidade docente não pode ser pensada isoladamente das condições estruturais e formativas que a sustentam ou fragilizam. Para o autor,

O processo de formação de professores atualmente enfrenta uma crise de identidade, caracterizada pela fragmentação de seu currículo e pela descontinuidade na educação dos estudantes do ensino básico. Observa-se um significativo abismo entre as instituições responsáveis pela formação docente e os sistemas de educação básica, contribuindo para uma preparação inadequada dos futuros educadores. Esse cenário é agravado pela abordagem superficial dos conteúdos programáticos, no qual frequentemente se negligencia a essencial interconexão entre o conhecimento específico da matéria e sua adaptação didática. Isso resulta em uma desintegração entre os fundamentos pedagógicos e o conteúdo específico a ser ensinado, incluindo uma notável ausência de didática especializada em Matemática (Santos, 2024, p. 2).

Além da defasagem curricular e das lacunas entre teoria e prática, destaca-se o desafio de inserir o professor em uma cultura formativa contínua, que não se esgote na formação inicial. Muitas identidades docentes fragilizadas resultam da ausência de espaços de escuta, reflexão colaborativa e legitimação das vivências profissionais. Quando essas dimensões são negligenciadas, forma-se um docente inseguro, muitas vezes preso a práticas que não representam suas convicções, mas que são reproduzidas por inércia institucional ou medo de errar.

Dessa forma, as escolhas metodológicas no ensino da Matemática funcionam como verdadeiras declarações de identidade. A decisão de usar jogos, trabalhar com resolução de problemas abertos ou explorar a história da Matemática reflete uma identidade docente que compreende a disciplina como uma construção humana, viva e acessível. Por outro lado, quando o ensino se reduz à repetição de exercícios e ao uso rígido do livro didático, revela-se uma identidade docente ainda marcada por modelos tradicionais e por memórias escolares centradas no acerto e na execução de procedimentos.

Como apontam Ferreira e Freitas (2025), práticas automatizadas tendem a reproduzir experiências vividas pelos próprios professores durante sua formação, confirmando a força das memórias na constituição da identidade profissional. Nesse movimento, identidade e prática se entrelaçam: as lembranças moldam a forma de ensinar, e a prática cotidiana, por sua vez, produz novas experiências que podem destacar ou transformar a identidade docente, dependendo das oportunidades de reflexão e ressignificação que o professor encontra ao longo de sua trajetória. Nesse sentido,

Educar deve transcender a mera transmissão de conteúdos predefinidos, representando a arte de cultivar experiências significativas no processo de aquisição de conhecimento. As instituições de ensino devem transcender a função de meros distribuidores de saberes acabados, posicionando-se como ambientes propícios ao fomento do aprendizado autônomo e contínuo. Neste contexto, a flexibilidade torna-se um atributo crucial do conhecimento na contemporaneidade, exigindo uma abordagem pedagógica adaptável e reflexiva. A discussão em torno da formação de professores de matemática, devido à sua intrincada complexidade, emerge como uma área particularmente desafiadora para os profissionais da educação (Santos, 2024, p. 10).

Cabe salientar que a constituição da identidade docente não é um percurso individual isolado, mas um processo social profundamente marcado por interações institucionais, políticas educacionais e discursos dominantes sobre o papel da escola. A maneira como o professor se vê e se posiciona está diretamente relacionada ao reconhecimento — ou à desvalorização — que experimenta em seu contexto profissional. A identidade se fragiliza quando há descompasso entre a missão atribuída ao professor e as condições concretas para exercê-la.

A prática pedagógica é o espaço em que a identidade docente se manifesta e se transforma. Gatti (2010) ressalta que as escolhas metodológicas não são neutras: elas carregam valores, crenças e memórias, refletindo o modo como o professor compreende sua função. Ao optar por práticas autoritárias, mecânicas ou dialógicas e investigativas, o educador revela as raízes de sua identidade e contribui para sua consolidação.

Nesse sentido, a prática docente configura-se como um espaço permanente de recriação, no qual o professor interpreta, revisita e ressignifica suas próprias ações. Ferreira e Freitas (2025) pontuam que, ao analisar os efeitos de suas escolhas pedagógicas e confrontá-las com as memórias que orientam sua trajetória, o docente tem a oportunidade de reconstruir sua relação com a Matemática e,

consequentemente, sua identidade profissional. Essa interação entre passado, presente e projeções futuras torna-se especialmente evidente no ensino da Matemática, em que mudanças metodológicas, abertura ao diálogo e atenção às dimensões afetivas podem redefinir não apenas a aprendizagem dos alunos, mas também a forma como o professor se compreende e se posiciona no processo educativo.

Valoriza-se, ainda, que a identidade docente é simultaneamente singular e coletiva: marcada pela história individual, mas também atravessada por discursos institucionais, políticas educacionais, memórias escolares e expectativas sociais. Ao analisar os aspectos que interferem sua constituição — desde vivências familiares até práticas em sala de aula — mostram-se elementos que fortalecem ou fragilizam a autoimagem profissional. Nesse percurso, a reflexão, o reconhecimento das próprias experiências de aprendizagem e o diálogo com os pares configuram-se como práticas formativas potentes para promover uma docência mais consciente, autêntica e transformadora.

Assim, a construção da identidade docente exige um olhar atento às práticas cotidianas, bem como aos contextos formativos, institucionais e subjetivos que atravessam o fazer pedagógico. Reconhecer o professor como sujeito em constante transformação implica compreender sua identidade como dinâmica, viva, histórica e relacional. Investir em processos formativos que promovam a escuta, a reflexão crítica e o diálogo entre teoria e prática é fundamental para fortalecer identidades docentes capazes de enfrentar os desafios da contemporaneidade com sensibilidade, conhecimento e compromisso ético.

4.6 Amarrações teóricas: o diálogo entre memória, identidade e prática

A identidade docente é, ao mesmo tempo, origem e resultado das práticas pedagógicas. Ela se constitui nas experiências acumuladas, nos vínculos estabelecidos com o saber e nas interações com os alunos, sendo constantemente influenciada pelas condições de trabalho, pelas políticas educacionais e pelas representações sociais da profissão docente. No campo da Educação Matemática, essas influências se tornam ainda mais reveladoras, dada a carga simbólica historicamente atribuída a essa área do conhecimento.

Ao longo desta seção, evidenciou-se que a memória escolar — especialmente aquela construída na infância e na adolescência — exerce papel decisivo na forma como o professor se relaciona com a Matemática e com o ato de ensinar. Defende-se que a ressignificação dessas memórias, em contextos formativos, é essencial para romper com práticas excludentes, transformar o medo em confiança e promover uma abordagem pedagógica mais sensível, crítica e significativa.

Retomando o objetivo deste estudo — refletir sobre os elementos constitutivos da identidade docente, com foco especial nas memórias escolares e nas práticas educativas —, os resultados confirmam que tais dimensões são determinantes na construção da identidade profissional, sobretudo no campo da Educação Matemática. As análises realizadas reforçam que as vivências escolares, os afetos, as crenças e as experiências práticas atuam como forças que moldam o modo como o professor compreende a Matemática, ministra seus conteúdos e se reconhece como sujeito da ação educativa.

Portanto, pensar a formação docente sob a ótica da identidade implica compreender o professor como sujeito histórico, cultural, emocional e reflexivo, reconhecendo o papel constitutivo das memórias e das práticas educativas. Isso significa assumir que a docência é um processo vivo, que se constrói no diálogo constante entre passado, presente e futuro. Nesse contexto, torna-se fundamental a criação de espaços de escuta, de reconstrução narrativa e de desenvolvimento profissional contínuo. Somente assim será possível fortalecer identidades docentes mais conscientes, críticas e coerentes com as exigências e desafios da Educação Matemática contemporânea.

5 METODOLOGIA: TECENDO OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

Ao elaborar uma dissertação de mestrado, a descrição da metodologia não se limita a uma exposição técnica dos procedimentos adotados, mas representa uma etapa essencial que retrata as escolhas epistemológicas do pesquisador, bem como sua postura ética e científica diante do objeto investigado. É por meio da metodologia que se estabelece a coerência entre os objetivos do estudo, os instrumentos utilizados e as formas de análise, garantindo a legitimidade do conhecimento produzido. Nesse sentido, para Lüdke e André (2013),

A metodologia de uma dissertação deve evidenciar com clareza os caminhos trilhados pelo pesquisador para alcançar os objetivos propostos. Trata-se de uma descrição detalhada que envolve desde o tipo de pesquisa, os sujeitos investigados, os instrumentos de coleta de dados, até os procedimentos adotados para a análise. Mais do que uma etapa técnica, a metodologia expressa o compromisso ético, teórico e epistemológico do pesquisador com o objeto de estudo. É ela que confere rigor, coerência e transparência ao processo investigativo, permitindo que os leitores compreendam como o conhecimento foi produzido e quais critérios sustentam sua validade (Lüdke; André, 2013, p. 14).

A proposta metodológica adotada nesta pesquisa estruturou-se com base no objetivo geral do estudo: investigar como as memórias das aulas de Matemática, experienciadas por professores municipais dos Anos Iniciais de Chapada (RS), influenciaram a construção de sua identidade docente.

Este percurso foi construído de forma a respeitar a complexidade dos processos formativos docentes, considerando as experiências, memórias e identidades dos professores como elementos centrais da pesquisa. A escolha por uma abordagem qualitativa e exploratória refletiu o interesse em interpretar, a partir da perspectiva dos próprios sujeitos, as influências das memórias escolares nas práticas pedagógicas de professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais.

O estudo adotou a abordagem qualitativa por se propor a compreender os significados construídos pelas participantes a partir de suas experiências de formação e de prática docente. Como sustentam Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa busca a compreensão dos fenômenos sociais a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, coletando dados descritivos em ambientes naturais para apreender os sentidos das ações humanas.

A pesquisa também possui natureza exploratória, visto que buscou levantar e aprofundar o conhecimento sobre um fenômeno ainda pouco discutido em nível local: as influências das memórias escolares na constituição da identidade docente e no ensino da Matemática. Segundo Gil (2002), “as pesquisas exploratórias têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (Gil, 2002, p. 41). Essa abordagem permitiu que as vozes dos professores fossem ouvidas e valorizadas, reconhecendo o caráter subjetivo, afetivo e histórico de suas trajetórias.

5.1 Interlocutores da pesquisa: população e amostra

Os interlocutores desta pesquisa foram oito professoras professores da Rede Municipal de Ensino de Chapada (RS) que atuavam nos Anos Iniciais e ensinavam Matemática em suas turmas. Embora a população elegível compreendesse 19 docentes, o grupo efetivamente participante foi constituído por oito professoras, todas do sexo feminino. O Município de Chapada localiza-se na região Noroeste do estado do Rio Grande do Sul, na microrregião do Médio Alto Uruguai. Com uma área territorial de 684,043 km², a cidade possui uma população estimada em 9.540 habitantes, de acordo com o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022). As características geográficas e o panorama visual do município encontram-se ilustrados nas Figuras 4 e 5.

Figura 4 – Mapas de localização do município de Chapada (RS)



Fonte: Wikipedia (2026), com base em dados do IBGE.

Figura 5 – Panorama visual do município de Chapada (RS)



Fonte: Portal Passeios (2026).

A população da pesquisa foi composta por todos os professores da Rede Municipal de Chapada (RS) que atuaram no ano letivo de 2025 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e que eram responsáveis por ministrar conteúdos de Matemática em suas turmas regulares. Segundo dados obtidos junto à Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto de Chapada, a rede contava com 19 docentes atuando nos Anos Iniciais naquele período, distribuídos em escolas urbanas e do campo.

A amostragem configurou-se de forma intencional. Na pesquisa qualitativa, a amostragem intencional consiste na seleção deliberada de participantes que apresentam características pertinentes ao fenômeno investigado, de modo a possibilitar a produção de informações relevantes e aprofundadas, e não a obtenção de representatividade estatística. A seleção das participantes ocorreu por meio de convite direto, considerando critérios de inclusão como: tempo de atuação no magistério, estar em exercício efetivo no município, ser responsável pelo ensino de Matemática e demonstrar disponibilidade e interesse em participar da pesquisa, incluindo a concessão de entrevista individual. Foram excluídas da amostra as docentes que estavam afastadas do exercício por motivos de licença médica, licença-

maternidade ou afastamento para estudos, bem como aquelas que não aceitaram participar voluntariamente. A adoção desse procedimento mostrou-se coerente com o objetivo da investigação, pois privilegiou a riqueza das experiências e a possibilidade de aprofundamento das narrativas das professoras participantes.

A constituição do grupo participante contou com professoras com diferentes tempos de experiência, formações iniciais e trajetórias profissionais. O grupo final consolidou-se exclusivamente por mulheres, de idades variadas, atuantes tanto em escolas da zona urbana quanto do campo. Essas professoras apresentaram percursos diversos — algumas com formação recente e outras com longa carreira no magistério — o que viabilizou uma rica diversidade de narrativas. Essa heterogeneidade auxiliou na identificação de múltiplas formas de relação com a Matemática e com a docência.

Para a constituição da amostra, a pesquisa contou com oito participantes, número considerado ideal para o aprofundamento das narrativas sem comprometer a densidade analítica. A definição do número de participantes não esteve vinculada à representatividade estatística, mas à profundidade das narrativas produzidas e à suficiência interpretativa dos dados obtidos. Conforme esclarece Minayo (2001, p. 23), “a escolha dos participantes na pesquisa qualitativa está vinculada à intencionalidade, pois não se busca a representatividade numérica, mas sim a riqueza e a diversidade de experiências que contribuam para a compreensão do fenômeno investigado”.

O processo de autorização (Apêndice B) e seleção ocorreu por meio de levantamento junto à Secretaria Municipal de Educação, seguido de contato com as direções escolares e convites individuais. A participação foi formalizada mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE — Apêndice C), e do Termo de Autorização para Gravação e Uso de Voz e/ou Registro e Uso de Imagens (Apêndice D), garantindo a ciência e a concordância voluntárias das participantes quanto aos procedimentos éticos.

Quanto aos registros fotográficos das participantes apresentados na Figura 6, o uso das imagens está respaldado pelo Termo de Autorização para Gravação e Uso de Voz e/ou Registro e Uso de Imagens (Apêndice D), que prevê autorização específica para fotografias e/ou vídeos, preservação da privacidade e possibilidade de interrupção da participação. Assim, a utilização das imagens nesta dissertação está vinculada ao consentimento formal das participantes.

As colaboradoras foram informadas detalhadamente acerca dos objetivos da pesquisa, da metodologia utilizada e da forma como os dados seriam coletados e analisados pela pesquisadora. Também foram esclarecidos os aspectos relacionados ao sigilo e à confidencialidade das informações. Para preservar o anonimato das participantes, optou-se por identificá-las ao longo do estudo por códigos alfanuméricos, de P(1) a P(8).

As entrevistas ocorreram em diferentes espaços, conforme a disponibilidade das participantes. Algumas foram realizadas nas próprias escolas, em ambientes institucionais organizados, favorecendo a relação direta com o contexto de trabalho. Outras aconteceram nas residências das entrevistadas, em um ambiente mais acolhedor e íntimo, o que contribuiu para o fortalecimento do vínculo e para a espontaneidade das falas, conforme documentado nos registros fotográficos da Figura 6.

Figura 6 – Entrevistas com as professoras participantes



Fonte: Arquivo da pesquisa (2026).

De modo geral, os encontros foram marcados por momentos de reflexão profunda, nos quais as professoras revisitaram suas memórias escolares, especialmente aquelas relacionadas à Matemática. Em diversas situações, emergiram sentimentos, ressignificações e conexões diretas entre suas experiências

como alunas e suas práticas docentes atuais, tornando evidente o caráter eminentemente formativo dessas memórias.

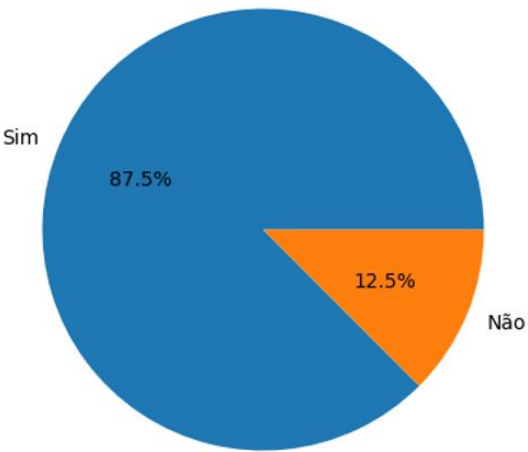
5.2 Produção da materialidade empírica

A produção da materialidade empírica foi realizada por meio de entrevistas narrativas, que propiciaram às participantes contarem suas histórias de maneira espontânea, respeitando sua memória, seu ritmo e a forma como organizaram suas experiências vividas. Trata-se de uma vertente metodológica que valorizou a subjetividade dos sujeitos e oportunizou o acesso às suas trajetórias de formação e atuação docente por meio do depoimento de vivências significativas.

Ressalta-se que a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus Frederico Westphalen/RS, sob o CAAE nº 92355125.6.0000.5352, assegurando o estrito cumprimento dos princípios éticos exigidos para investigações com seres humanos, conforme preconiza a Resolução n.º 510/2016 do Conselho de Saúde.

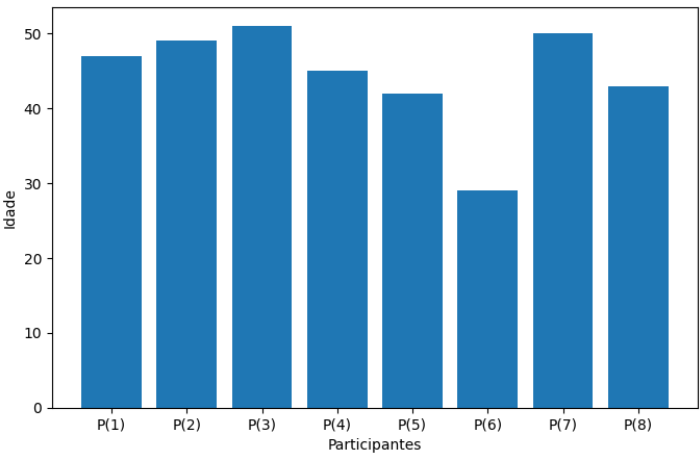
Inicialmente, aplicou-se um questionário sociodemográfico (Apêndice A) para contextualizar o perfil das participantes, coletando informações como idade, formação inicial, tempo de atuação no magistério, entre outros dados relevantes. Com o objetivo de caracterizar o perfil das colaboradoras da pesquisa, foram elaborados gráficos contendo informações referentes ao vínculo funcional (Gráfico 1), à faixa etária (Gráfico 2), à quantidade de escolas em que atuam (Gráfico 3) e ao tempo de docência (Gráfico 4). A apresentação desses dados estatísticos e descritivos viabiliza uma melhor compreensão do contexto profissional das professoras, fornecendo subsídios para a posterior análise e interpretação das entrevistas realizadas.

Gráfico 1 – Vínculo efetivo por concurso público ou contrato temporário



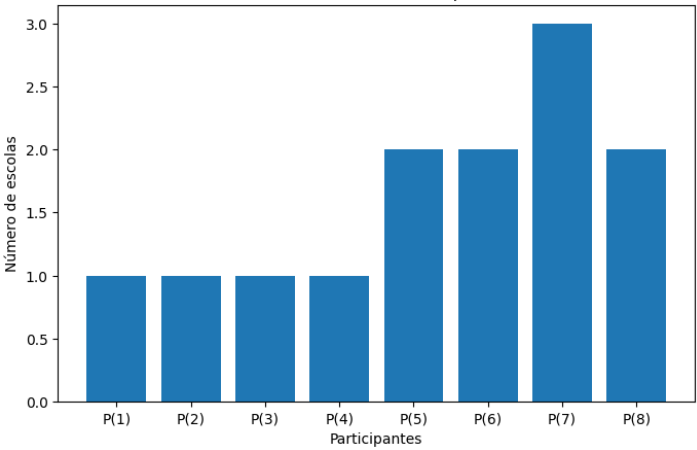
Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Gráfico 2 – Faixa etária das participantes



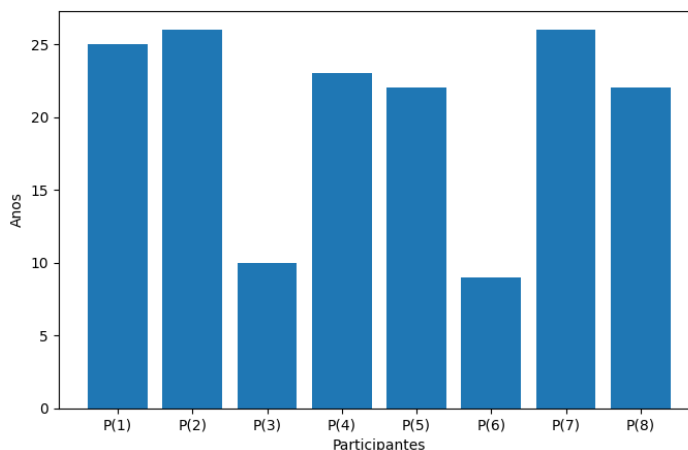
Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Gráfico 3 – Quantidade de instituições escolares em que atua



Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Gráfico 4 – Tempo de atuação na carreira do magistério



Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Os dados sociodemográficos permitem contextualizar o grupo participante e ajudam a compreender a diversidade de trajetórias presente nas narrativas. Observa-se que sete das oito professoras (87,5%) possuem vínculo efetivo por concurso público, enquanto uma (12,5%) possui contrato temporário, indicando predominância de estabilidade funcional no grupo. Quanto à faixa etária, as participantes têm entre 29 e 51 anos, compondo um grupo intergeracional. Em relação ao número de instituições escolares em que atuam, cinco professoras trabalham em uma escola, duas em duas escolas e uma em três escolas, evidenciando diferentes configurações de atuação profissional. O tempo de atuação no magistério varia de 9 a 26 anos, com média aproximada de 20,4 anos, indicando que a maior parte das participantes possui experiência profissional consolidada. Esse perfil não tem finalidade de representatividade estatística, mas contribui para compreender o contexto das narrativas e evidencia que as experiências analisadas foram produzidas por professoras com trajetórias profissionais diversas, elemento que amplia a riqueza interpretativa do corpus.

Em seguida, foram conduzidas as entrevistas de forma presencial, apoiadas pelo roteiro semiestruturado que operou como guia para estimular os interlocutores a refletirem sobre suas experiências escolares enquanto alunos — especialmente nas aulas de Matemática —, bem como sobre suas práticas docentes atuais. Conforme apontam Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 95), “a entrevista narrativa é um método que favorece a emergência das histórias de vida, das lembranças e das aprendizagens, permitindo compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas trajetórias”.

A entrevista narrativa configurou-se, portanto, como uma estratégia metodológica valiosa, fundamentando-se na liberdade de expressão do sujeito e na reconstrução de suas vivências em forma de relato oral. As entrevistas foram gravadas por meio de dispositivo móvel digital — com o aplicativo Gravador — e, posteriormente, transcritos na íntegra com o auxílio da plataforma TurboScribe⁴. Após essa etapa, os textos foram organizados, revisados e validados pelas próprias entrevistadas, sendo salvos e armazenados de forma segura pela pesquisadora para garantir a proteção dos dados.

Ao término global da pesquisa, será realizada uma devolutiva formal nas escolas participantes, momento em que serão compartilhados os principais resultados e reflexões produzidas a partir do estudo. Essa ação contribuirá para o fortalecimento do diálogo com as professoras e equipes diretivas, valorizando a participação das colaboradoras e fornecendo um aporte concreto para a socialização do conhecimento construído ao longo da investigação científica. Conforme previsto nos procedimentos éticos, o relatório final da pesquisa também será encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa, para ciência e registro do encerramento do estudo.

5.3 Organização e análise de dados

Após a realização e transcrição das entrevistas, procedeu-se à leitura minuciosa de cada narrativa das participantes, identificadas de P(1) a P(8). Esse processo ocorreu de forma individualizada, permitindo uma imersão cuidadosa nos discursos das professoras e favorecendo a compreensão dos sentidos atribuídos por elas às experiências relatadas.

A análise dos dados foi realizada com base na Análise Textual Discursiva (ATD), conforme proposta por Moraes e Galiuzzi (2011). Essa metodologia conduz a articular, de forma sistemática, os dados empíricos e os referenciais teóricos, construindo categorias emergentes que expressam os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas trajetórias. Conforme apontam os autores, “a Análise Textual Discursiva (ATD) se apresenta como uma metodologia qualitativa voltada à produção de sentidos, organizada em três etapas: unitarização, categorização e produção de metatextos interpretativos” (Moraes; Galiuzzi, 2011, p. 19).

⁴ Disponível em: <https://turboscribe.ai/pt/>.

Dessa forma, a ATD estrutura-se a partir da interpretação de textos produzidos em contextos de pesquisa, mostrando-se útil em estudos que buscam compreender fenômenos educacionais baseados nas falas, memórias e experiências dos sujeitos, fomentando um diálogo constante entre os dados de campo e a teoria. Cada uma de suas três etapas não é linear nem estanque, sendo caracterizada pela circularidade e pela reconstrução constante à medida que a pesquisadora se aprofunda no material.

a) Unitarização

A unitarização constitui o primeiro movimento da ATD e refere-se ao processo de fragmentação do corpus textual em unidades de base (as “falas das professoras”) e um posterior agrupamento em unidades de sentido. Essa fragmentação não se baseia em critérios formais, como frases ou parágrafos, mas sim em blocos de texto que expressem significados relevantes para os objetivos da pesquisa.

Nesta fase, realizou-se uma leitura atenta e sensível das entrevistas narrativas transcritas, buscando identificar aspectos significativos das experiências das participantes. As unidades de sentido emergiram após sucessivas leituras do material, mapeando recorrências, convergências e elementos significativos. Para auxiliar na organização e identificação visual dessas unidades, utilizou-se um sistema de codificação por cores aplicadas diretamente nos textos impressos (Figura 7).

Figura 7 – Processo de unitarização das falas e marcação por cores



Fonte: Arquivo da pesquisa (2026).

A partir desse processo de fracionamento das narrativas, foram definidas 12 unidades de sentido (detalhadas no Apêndice E), que capturam marcas afetivas, cognitivas e pedagógicas construídas desde a infância até a atuação docente atual das participantes. A unitarização permitiu o rompimento com a linearidade do texto original, reorganizando-o de forma a favorecer a análise interpretativa.

b) Categorização

A segunda etapa consistiu na categorização, processo de agrupamento das 12 unidades de sentido geradas anteriormente. As categorias não foram estabelecidas de modo prévio (a priori), mas emergiram de forma dinâmica a partir da imersão reflexiva no material.

Na sequência da unitarização, realizou-se a marcação e o recorte das falas em todas as entrevistas, destacando os trechos correspondentes às respectivas unidades. Posteriormente, os excertos destacados foram organizados em um quadro analítico comparativo, relacionando cada fala à sua respectiva unidade de sentido e mantendo o sigilo das colaboradoras. Esse movimento desempenhou um papel significativo para a sistematização geral dos dados.

Buscando identificar regularidades, tensões, contrastes e convergências, as unidades de sentido foram agrupadas em categorias intermediárias e, finalmente, em três categorias emergentes. Esse processo de organização e síntese conceitual encontra-se detalhado no Quadro

Quadro 2 – Matriz de Categorização a partir da Análise Textual Discursiva (ATD)

Unidades de sentido	Categorias Intermediárias	Categoria Emergente
- Medo e punição - Falta de acolhimento - Ensino tradicional - Dificuldades persistentes - Experiência lúdica marcante - Influência de professores	- Experiências negativas - Experiências positivas - Relação professor-aluno	A Dimensão Afetivo-Memorial na Relação com o Saber Matemático
- Formação inicial significativa - Formação continuada transformadora	- Formação inicial - Formação continuada - Aprendizagem com pares	A Formação Docente como Dispositivo de Ressignificação Epistemológica
- Uso de metodologias ativas - Contextualização - Respeito ao aluno - Professor mediador	- Metodologias ativas - Contextualização - Mediação docente	A Prática Pedagógica como Espaço de Mediação e Produção de Sentidos no Ensino da Matemática

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A abertura metodológica proporcionada por esse movimento analítico permitiu à pesquisadora acompanhar a complexidade dos sentidos produzidos pelas docentes, respeitando as nuances, as singularidades e as contradições inerentes a cada narrativa de vida. A categorização, portanto, configurou-se como um momento de reorganização estritamente interpretativa. Longe de ser um mero agrupamento mecânico ou uma redução de dados, essa etapa representou o início da construção de um olhar estruturado, teórico e multifacetado sobre o corpus empírico.

Nesse processo, as falas das participantes assinalam que o ensino e a aprendizagem da Matemática não podem ser compreendidos de forma isolada, neutra ou exclusivamente técnica. Ao contrário, revelaram-se como processos atravessados por memórias, emoções, experiências formativas e concepções de mundo construídas ao longo da vida. A subjetividade das professoras emergiu como um elemento indissociável de suas identidades profissionais. Nesse sentido, as 12 unidades de sentido identificadas na etapa anterior de unitarização foram tensionadas, aproximadas e reorganizadas em categorias emergentes, as quais passaram a expressar dimensões mais amplas do fenômeno investigado.

As entrevistas evidenciaram uma dualidade constitutiva na relação com o saber matemático. De um lado, explicitaram-se experiências marcadamente negativas, permeadas por sentimentos de medo e insegurança, heranças de práticas tradicionais de ensino. De outro lado, emergiram experiências positivas, diretamente relacionadas ao acolhimento, à ludicidade e à influência decisiva de professores que atuaram como mediadores afetivo, contribuindo para a construção de aprendizagens significativas.

Além disso, a costura dessas narrativas chamou a atenção para a relevância pedagógica da formação — tanto inicial quanto continuada — e para as escolhas metodológicas que balizam a prática docente na atualidade. Os relatos demonstraram que o espaço da sala de aula e os momentos de formação contínua funcionam como disparadores de processos de ressignificação. Assim, ao reconfigurarem suas memórias, as participantes reconstroem continuamente suas relações com a Matemática e com o próprio ato de ensinar.

c) Produção de Metatextos

A terceira e última etapa consiste na produção de metatextos, que serão apresentados na próxima seção desta dissertação. Tratou-se de um momento de

síntese e interpretação crítica, no qual as categorias construídas foram integradas aos referenciais teóricos e aos objetivos gerais da investigação.

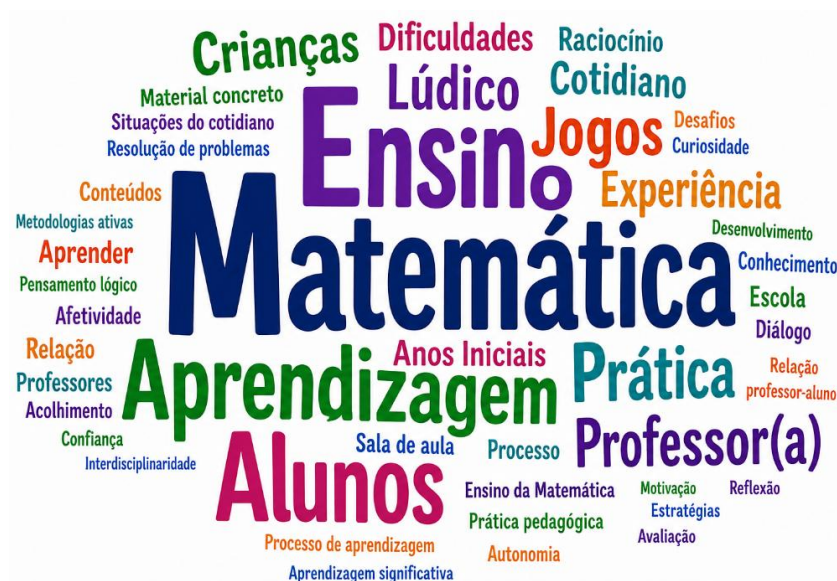
Os metatextos constituem-se em mais do que simples resumos das categorias, configurando-se como proposições interpretativas que buscam expor os sentidos produzidos nas falas das docentes, articulando-os aos fundamentos teóricos. Nesse estágio, foi possível reconstruir o fenômeno investigado à luz da análise empreendida, formulando compreensões aprofundadas e contextualizadas por meio de uma escrita reflexiva que respeitou a voz das participantes e assumiu uma postura analítica rigorosa.

Por meio desse movimento contínuo de desconstrução e reconstrução viabilizado pela ATD, manifestaram-se sentidos que ultrapassaram a superfície do discurso e se conectaram às dimensões subjetivas, sociais e pedagógicas da experiência narrada.

5.4 Uma visão panorâmica dos significados

Para promover uma visão panorâmica dos termos mais recorrentes nas narrativas, evidenciando conceitos, experiências e significados que atravessam os discursos das interlocutoras, apresenta-se uma nuvem de palavras elaborada a partir das entrevistas realizadas com as professoras participantes (Figura 8). Como recurso exploratório de análise lexical, a nuvem foi construída a partir da recorrência dos termos no corpus das entrevistas, permitindo uma visualização inicial das palavras que mais se destacam nos relatos. Esse recurso não substitui a Análise Textual Discursiva (ATD), mas funciona como apoio à aproximação e à organização exploratória do material empírico.

Figura 8 – Nuvem de palavras elaborada a partir das entrevistas com as docentes



Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Embora a frequência isolada de determinadas palavras não seja suficiente para explicar a complexidade dos sentidos produzidos pelas participantes, a ferramenta gráfica contribui para identificar os elementos centrais que se destacam no conjunto dos relatos. Termos como “Matemática”, “professora”, “alunos”, “aprendizagem”, “memória”, “formação”, “experiência”, “ensino”, “jogos” e “prática”, por exemplo, indicam visualmente a estreita relação entre as vivências escolares, os processos formativos e a atuação docente na contemporaneidade.

Nesse sentido, a nuvem de palavras constitui um movimento inicial de aproximação com o material investigado, subsidiando a visualização de tendências e recorrências que foram aprofundadas por meio da Análise Textual Discursiva. A partir dessa exploração preliminar, emergem compreensões mais amplas acerca das relações entre memória, identidade docente e ensino da Matemática, aspectos que fundamentam as categorias analíticas apresentadas nas seções seguintes.

Buscando compreender como as experiências vividas pelas professoras entrevistadas ao longo de suas trajetórias escolares e profissionais influenciam a construção de seus saberes e práticas no ensino da Matemática nos Anos Iniciais, o emprego da ATD mostrou-se fundamental. O processo de fragmentar os discursos e reorganizá-los em categorias permitiu ultrapassar a simples descrição linear dos dados, avançando para uma interpretação que considera as dimensões individuais,

formativas e pedagógicas presentes nas narrativas, as quais atravessam diretamente a constituição da identidade do ser professor.

6 ENTRE SENTIDOS, INTERPRETAÇÕES E RECONSTRUÇÕES

Este capítulo tem como propósito apresentar e discutir os sentidos recorrentes emergentes das narrativas das participantes, buscando compreender as marcas deixadas pelas experiências escolares, os processos de formação docente e as repercussões dessas vivências na prática pedagógica atual. Esse percurso analítico permite desvelar como as memórias das aulas de Matemática, experienciadas pelas professoras dos Anos Iniciais, interferem diretamente na construção de suas identidades e subjetividades profissionais.

Nessa perspectiva, compreender a constituição da docência implica reconhecer que a identidade profissional não se forma de maneira linear ou exclusivamente acadêmica. Conforme Pimenta (1997), a identidade docente resulta da articulação entre dimensões pessoais, profissionais e institucionais, sendo construída historicamente nas experiências vividas, nas relações estabelecidas e nos contextos em que o professor atua. Trata-se de um processo dinâmico e permanente, no qual as trajetórias da escolarização, os processos formativos e as experiências da prática profissional se entrelaçam na constituição do ser professor.

Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Paulo Freire (1993), ao enfatizar que a prática docente não é neutra nem desvinculada da trajetória de vida do educador. As experiências, memórias e histórias construídas ao longo da vida atravessam o ato de ensinar, orientando a forma como os professores compreendem o conhecimento, estabelecem relações com os estudantes e desenvolvem suas práticas pedagógicas. Assim, as marcas deixadas pelas experiências escolares não permanecem restritas ao passado, mas acompanham os sujeitos em sua atuação profissional, sendo constantemente revisitadas e ressignificadas.

Nessa mesma direção, Libâneo (2013) fortalece a compreensão da profissionalidade docente como uma dimensão constitutiva da identidade profissional. A profissionalidade refere-se à condição de ser professor em sua integralidade, articulando conhecimentos, valores, práticas, responsabilidades e compromissos éticos em determinado contexto social e educacional. Sua construção ocorre continuamente no movimento entre teoria e prática, entre experiências individuais e coletivas, entre as demandas institucionais e os significados atribuídos pelos próprios docentes à profissão. Desse modo, analisar as trajetórias das professoras participantes implica reconhecer que suas práticas atuais são resultado de um

processo formativo complexo, no qual experiências afetivas, percursos formativos e saberes construídos ao longo da carreira se articulam permanentemente.

Também se faz necessário compreender a noção de saberes docentes que orienta esta análise. Conforme Tardif (2014), os saberes dos professores são plurais, heterogêneos e construídos ao longo da trajetória de vida e formação. Eles resultam da articulação entre saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais, produzidos no cotidiano da prática docente. Assim, os saberes mobilizados pelas participantes não se originam exclusivamente da formação acadêmica, mas também das experiências escolares, das interações profissionais e das aprendizagens construídas ao longo da carreira.

A partir desse arcabouço conceitual e do processo de categorização viabilizado pela Análise Textual Discursiva (ATD), o corpus empírico foi organizado em três categorias emergentes que orientam a compreensão do fenômeno investigado: **(1)** A Dimensão Afetivo-Memorial na Relação com o Saber Matemático; **(2)** A Formação Docente como Dispositivo de Ressignificação Epistemológica; **(3)** A Prática Pedagógica como Espaço de Mediação e Produção de Sentidos no Ensino da Matemática.

Esses eixos não se apresentam de forma isolada, mas articulam-se de modo contínuo, evidenciando a complexidade do tornar-se professora. A seguir, procede-se à análise detalhada de cada uma dessas categorias, tensionando as falas das participantes com os aportes teóricos que sustentam esta investigação.

6.1 A dimensão afetivo-memorial na relação com o saber matemático

As narrativas das professoras evidenciam que a relação com a Matemática é profundamente marcada por experiências vividas ao longo da escolarização. Tais vivências não se restringem ao domínio puramente cognitivo, mas envolvem dimensões afetivas, emocionais e simbólicas estruturantes. A noção de experiência adotada neste estudo alinha-se às reflexões de Bondía (2002), para quem ela não se reduz ao simples acontecimento vivido, mas corresponde àquilo que nos acontece, nos toca e nos transforma. Nesse sentido, as experiências escolares narradas pelas professoras constituem um campo de significação por meio do qual as docentes interpretam suas trajetórias e atribuem sentidos ao seu fazer pedagógico atual.

Esse resultado converge com o Estado do Conhecimento construído nesta pesquisa. Pinto (2020), ao investigar memórias e experiências escolares de estudantes de Pedagogia em relação à Matemática, identificou que essas lembranças interferem nas concepções construídas sobre o ensino. De modo semelhante, Trotte (2021) evidenciou, por meio de narrativas (auto)biográficas, relações entre o percurso de estudante e a prática docente. As narrativas produzidas no presente estudo aproximam-se dessas conclusões ao mostrarem que experiências de medo, acolhimento, ludicidade e diálogo permanecem como referências para a relação das professoras com a Matemática e com o ensinar.

Ao revisitarem suas trajetórias, as participantes explicitam que memórias escolares carregam marcas que determinam, de maneira direta ou indireta, suas percepções sobre a disciplina e sua atuação docente, especialmente aquelas permeadas por aspectos afetivos. As memórias compartilhadas salientam situações de medo, insegurança e ausência de acolhimento, que contribuíram para a construção de uma relação fragilizada com o conhecimento matemático.

A dimensão afetivo-memorial refere-se ao conjunto de lembranças, emoções, sentimentos e significados construídos ao longo das experiências vividas pelos sujeitos. Nessa perspectiva, memória e afetividade não se apresentam de forma dissociada, mas constituem um campo de significação por meio do qual os indivíduos interpretam suas experiências e atribuem sentidos às suas trajetórias. Conforme Bosi (1994), a memória não representa uma reprodução fiel do passado, mas uma reconstrução realizada a partir das experiências presentes e dos significados atribuídos pelos sujeitos às situações vividas. Assim, as memórias escolares das professoras constituem elementos importantes para compreender suas relações com a Matemática e suas práticas de ensino.

Experiências negativas emergem de forma significativa nas palavras das professoras, especialmente aquelas associadas ao medo, à punição e à ausência de acolhimento. Situações em que o erro era tratado como falha ou incapacidade produziram sentimentos de insegurança e distanciamento em relação à Matemática, como se observa na narrativa de P(1):

Na infância, tenho uma lembrança muito marcante da terceira série, quando a professora puxou minha orelha porque eu não consegui resolver um cálculo. Aquilo me deixou com medo de errar e me afastou ainda mais da disciplina.

Esse tipo de vivência indica como práticas pedagógicas autoritárias podem comprometer a relação do aluno com o conhecimento. Além da experiência relatada por P(1), outras narrativas reiteram a presença de sentimentos que marcaram a relação das docentes com a Matemática. P(8), ao recordar sua trajetória escolar, aponta:

Tive muitas dificuldades, o Sistema de Numeração Decimal era um completo desconhecido, as tabuadas eram decoradas, mas não sabia usá-las.

A experiência compartilhada revela que, muitas vezes, a aprendizagem esteve associada à memorização de procedimentos, sem que houvesse uma apreensão efetiva dos conceitos matemáticos. Essa forma de ensino pode subsidiar a construção de sentimentos de incapacidade e insegurança, que permanecem presentes mesmo após o término da escolarização básica.

As dificuldades mencionadas por P(8) encontram ressonância em outras narrativas. P(3) ressalta que, durante sua escolarização, a Matemática era frequentemente apresentada por meio de exercícios repetitivos e pouco contextualizados, o que dificultava a compreensão dos conteúdos, conforme explica:

Muitas vezes eu fazia as atividades sem entender realmente o que estava fazendo.

Essa percepção permite identificar que a ausência de significado atribuído aos conceitos matemáticos pode comprometer o envolvimento dos estudantes com a disciplina. Quando o aprendizado se restringe ao cumprimento mecânico de tarefas e à reprodução de regras desprovidas de sentido prático ou lógico, o estudante assume uma postura passiva, distanciando-se cognitivamente do objeto de estudo. Essa compreensão dialoga com as contribuições de Vygotsky (2011), para quem o pensamento não ocorre de forma isolada, mas emerge da esfera motivacional da consciência, a qual engloba os impulsos, os interesses, as necessidades e as emoções do sujeito. Desse modo, apreender a atividade cognitiva de um indivíduo exige, necessariamente, a compreensão de suas motivações subjacentes, de seus sentimentos e do contexto sociocultural em que se desenvolve.

Nessa perspectiva, constata-se que experiências marcadas por medo e insegurança não apenas dificultam a aprendizagem, mas também produzem efeitos

duradouros na forma como o sujeito se posiciona diante do saber. As memórias também indicam que os obstáculos não estavam necessariamente relacionados apenas ao conteúdo matemático, mas à forma como esse componente curricular era apresentado. Relembrando esse cenário, P(2) pontua que mantinha:

uma relação que não era muito aberta ao diálogo e para sanar as dúvidas.

Esse aspecto explicita que a ausência de espaços para questionamentos e interações pode limitar a participação dos estudantes no processo de aprendizagem, tornando o conhecimento mais distante e menos significativo. Dessa forma, as teorizações de Vygotsky (2011) dão suporte para compreender como essas experiências negativas vivenciadas pelas docentes afetaram diretamente a sua esfera motivacional e cognitiva em relação à Matemática.

Além das experiências negativas, as narrativas também tornam evidentes experiências positivas que contribuíram para a construção de uma relação mais significativa com a Matemática. Situações em que o ensino se deu de forma lúdica, contextualizada e participativa aparecem como momentos de descoberta e compreensão, como na lembrança de P(2):

Uma experiência bem marcante foi quando fizemos um bolo de laranja e trabalhamos as frações. Lembro que usamos a receita em Português e as frações em Matemática.

Tais episódios confirmam a potência de práticas pedagógicas que articulam teoria e prática, tornando o conhecimento mais acessível aos estudantes. Quando os conceitos abstratos ganham contornos práticos e tangíveis, a resistência inicial em relação à disciplina tende a diminuir, abrindo espaço para a curiosidade e o engajamento. Vivências semelhantes aparecem em outras narrativas. P(4) recorda as aulas de uma professora que, para ensinar Matemática, recorria a estratégias diversificadas e dinâmicas que subvertiam o modelo tradicional de ensino, utilizando:

jogos, brincadeiras, músicas e contações de histórias.

Da mesma forma, P(6) relembra que o desenvolvimento metodológico facilitava o entendimento dos conceitos a partir do manuseio de materiais simples e acessíveis,

os quais funcionavam como pontes concretas para a abstração. Segundo a docente, o aprendizado ocorria por meio de:

palitos de sorvete, tampinhas e jogos.

Essas falas permitem observar que práticas contextualizadas e lúdicas permanecem vivas na memória das docentes justamente por terem proporcionado aprendizagens significativas e prazerosas. O uso desse arsenal metodológico não apenas desmistifica o caráter rígido da Matemática, mas também demonstra que a introdução do lúdico e do concreto na infância atua como um facilitador cognitivo e afetivo, fixando o conteúdo na memória de longo prazo por meio de uma associação positiva com o ato de aprender.

À luz de Tardif (2014), essas experiências constituem saberes experienciais, que se formam ao longo da vida e impactam diretamente a prática docente. O autor destaca que o professor não ensina apenas com base em conhecimentos teóricos, mas também a partir de sua história pessoal e profissional. Os saberes experienciais descritos pelo autor assumem especial relevância nesta categoria, pois são produzidos a partir das vivências concretas dos sujeitos e das interpretações construídas sobre elas. As experiências escolares tornadas visíveis pelas participantes constituem um repertório de conhecimentos, crenças, valores e significados que permanece presente em suas práticas pedagógicas, ajudando em suas escolhas metodológicas e suas formas de relação com os estudantes.

Nessa direção, observa-se que as experiências positivas geralmente estão associadas à participação ativa dos estudantes e à viabilidade de relacionar a Matemática ao cotidiano. P(5) declara que sempre apreciou situações que envolviam desafios, resolução de problemas e aplicações práticas dos conteúdos matemáticos. Para a professora, compreender como a Matemática se relacionava com diferentes aspectos da vida despertava maior interesse pela disciplina. Tal percepção reforça a significância de metodologias que viabilizam ao aluno atribuir sentido ao conhecimento escolar. Bondan e Bernardi (2024) defendem que no ensino da Matemática não há receitas prontas, visto que cada situação requer desafios e a busca por alternativas com significados reais. Considerando isso, a escola precisa envolver ativamente os estudantes no tema matemático estudado, despertando neles curiosidade, interesse e comprometimento com o próprio aprendizado.

Além disso, observa-se que as memórias não atuam de forma homogênea: enquanto algumas professoras ressaltam não refletirem ou serem refletidas diretamente por essas experiências, suas práticas deixam transparecer o contrário, expondo uma dimensão implícita desses saberes.

Outro elemento essencial para esta discussão refere-se à relação estabelecida com os professores. Docentes que demonstravam paciência, clareza e sensibilidade foram lembrados como fundamentais para o processo de aprendizagem, enquanto práticas distantes e pouco dialógicas contribuíram para o afastamento dos alunos. Nesse sentido, a relação professor-aluno assume um papel estruturante na constituição da relação com o saber. As lembranças relacionadas aos professores também expõem o impacto da mediação docente nessa dinâmica. P(7) recorda que algumas professoras buscavam diferentes formas de explicar os conteúdos quando percebiam dificuldades na turma, manifestando preocupação com a aprendizagem, conforme afirma:

elas tentavam explicar de outro jeito quando a gente não entendia.

Esse tipo de atitude permaneceu marcado em sua memória por transmitir segurança e confiança durante o percurso escolar. As narrativas apontam ainda que os professores continuam presentes na memória das participantes não apenas pelos conteúdos ensinados, mas principalmente pelas atitudes adotadas no cotidiano da sala de aula. Relembrando o tratamento recebido, P(4) afirma que:

sempre fui muito bem tratada pelos meus professores e sempre tive uma boa relação com eles.

Em consonância com essa percepção, P(5) salienta que mantinha vínculos mais significativos com docentes que adotavam posturas acolhedoras, definindo-as como condutas:

mais dialógicas e amorosas.

Esses depoimentos permitem compreender que o acolhimento, a empatia e o diálogo constituem elementos fundamentais para a construção de relações positivas com o conhecimento matemático, o que dialoga diretamente com a perspectiva de

Paulo Freire. Para ele, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Não há docência sem discência (Freire, 1996, p. 25).

Dessa forma, as memórias escolares não se configuram apenas como registros do passado, mas como elementos ativos que determinam a forma como as professoras compreendem e ensinam a Matemática, sendo constantemente revisitadas e ressignificadas ao longo de suas trajetórias. Também se percebe que essas memórias condicionam não apenas o modo de ensinar, mas a forma como as professoras se posicionam diante dos alunos, buscando romper com práticas excludentes.

Um elemento recorrente observado refere-se à permanência das emoções associadas às experiências escolares. Mesmo após anos de atuação profissional, algumas professoras ainda recordam com riqueza de detalhes situações vividas durante a infância. P(6), por exemplo, menciona que determinadas experiências positivas continuam servindo de inspiração para suas práticas atuais, especialmente aquelas que envolviam materiais concretos e atividades diferenciadas. Tal constatação amplia o entendimento de que as memórias escolares constituem referências importantes na construção da identidade docente.

Outro aspecto que merece destaque refere-se ao fato de que as memórias escolares não permanecem estáticas. Ao longo da trajetória profissional, as docentes revisitam suas experiências e atribuem novos significados a elas. P(1), por exemplo, enfatiza que procura criar um ambiente acolhedor para seus alunos justamente porque vivenciou situações de medo e insegurança durante sua escolarização. Esse movimento indica que as experiências do passado são constantemente reinterpretadas à luz das vivências atuais, cooperando para a constituição da identidade docente. Cabe chamar a atenção para o fato de que as experiências negativas tendem a gerar maior impacto emocional, permanecendo de forma mais intensa na memória das educadoras. Por fim, compreende-se que essa dimensão afetivo-memorial atua como um componente ativo na profissão, definindo escolhas metodológicas, posturas e práticas no presente.

Essa compreensão encontra respaldo em Pimenta (1997), ao argumentar que a identidade docente é construída no entrelaçamento das experiências pessoais, dos processos formativos e das práticas profissionais. As memórias escolares, nesse

sentido, não constituem apenas recordações de um tempo vivido, mas elementos que participam ativamente da maneira como os professores compreendem a si mesmos e exercem a docência. Ao revisitar e ressignificar suas experiências, os sujeitos produzem novos sentidos para sua atuação profissional e para os conhecimentos que ministram.

De modo semelhante, Freire (1993) destaca que o educador leva para a sala de aula sua história, seus valores e suas experiências, elementos que orientam diretamente sua prática pedagógica. As narrativas das participantes trazem à tona justamente esse movimento, no qual experiências de acolhimento, diálogo, medo ou insegurança vividas durante a escolarização reaparecem na prática docente sob a forma de escolhas metodológicas, concepções de ensino e modos de relação com os estudantes. Assim, a constituição da identidade docente revela-se como um processo contínuo de reconstrução de sentidos, no qual passado e presente permanecem em permanente diálogo.

Assim, a dimensão afetivo-memorial evidencia que as experiências escolares, positivas ou negativas, permanecem como referências ativas na constituição da identidade docente e nas escolhas pedagógicas das participantes. Entretanto, reconhecer essas marcas não significa permanecer preso ao passado: é no encontro com processos formativos, com novos conhecimentos e com o diálogo profissional que essas experiências podem ser reinterpretadas. Desse modo, a compreensão das memórias afetivas conduz à análise da formação docente como espaço de ressignificação, movimento desenvolvido na subseção seguinte.

6.2 A formação docente como dispositivo de ressignificação epistemológica

A formação docente emerge como um elemento fundamental na reconstrução da relação das professoras com a Matemática, favorecendo a superação de experiências negativas e a construção de novas compreensões sobre o ensino. A análise das narrativas demonstra que as vivências da escolarização não permanecem imutáveis; pelo contrário, são reinterpretadas à medida que as educadoras participam de processos formativos que estimulam a reflexão crítica, o questionamento e a transformação de suas práticas. Esse movimento proporciona a ressignificação de

marcas do passado e fortalece concepções mais inclusivas e contextualizadas de ensino.

Esse processo de releitura pode ser compreendido à luz da concepção de experiência proposta por Bondía (2002). Para o autor, a experiência possui um caráter estritamente formativo, uma vez que transforma os sujeitos e produz novos modos de compreender a realidade. Assim, as professoras não apenas recordam suas vivências escolares, mas reinterpretam essas experiências à luz dos conhecimentos construídos na formação e na prática profissional, atribuindo-lhes novos sentidos.

A formação inicial aparece como o momento inaugural na construção dos saberes docentes, especialmente por proporcionar o contato com fundamentos teóricos e metodológicos da educação. No entanto, os dados indicam que é na formação continuada que se intensifica o processo de ressignificação, uma vez que esse espaço estreita a articulação entre a teoria e a prática. Assim, as contribuições de Nóvoa (2019) tornam-se fundamentais ao afirmar que a “formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional” (Nóvoa, 2019, p. 25).

Nesse aspecto, programas de formação, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), são mencionados como experiências marcantes, capazes de transformar a ação pedagógica e ampliar a compreensão sobre o ensino da Matemática. A relevância desses processos formativos aparece de forma saliente na fala de P(1):

a formação do PNAIC foi fundamental para orientar minha prática.

A professora pontua que os conhecimentos construídos durante esse programa contribuíram significativamente para o desenvolvimento de estratégias relacionadas à alfabetização matemática, proporcionando avanços importantes na aprendizagem dos alunos. Da mesma forma, P(5) frisa que a formação continuada e as trocas com colegas constituíram elementos essenciais para refletir sobre sua prática e buscar estratégias mais eficazes de ensino. Além do PNAIC, outras experiências formativas foram apontadas como relevantes para o desenvolvimento profissional das participantes. P(6) relata que os cursos de formação continuada proporcionaram

novas perspectivas sobre a disciplina, especialmente no que se refere ao uso de metodologias diferenciadas:

as formações ajudaram a enxergar novas possibilidades para trabalhar os conteúdos.

Esse movimento evidencia o potencial dos processos formativos para ampliar repertórios pedagógicos e fortalecer a prática docente. Ao descortinar novos caminhos metodológicos, a formação continuada retira as professoras do lugar da repetição mecânica de fórmulas e modelos tradicionais, instigando-as a assumirem um papel de pesquisadoras e criadoras de suas próprias ações educativas. Essa expansão de possibilidades didáticas não apenas desconstrói as inseguranças herdadas do passado escolar, mas também instrumentaliza o professor a lidar com a heterogeneidade da sala de aula por meio de abordagens flexíveis e contextualizadas. Complementando essa perspectiva, Tardif (2014) ressalta que “os saberes dos professores são plurais, heterogêneos e temporais, sendo construídos ao longo de sua trajetória profissional e pessoal. Eles provêm de diversas fontes: da formação inicial, da experiência, do convívio com colegas e da própria prática cotidiana (Tardif, 2014, p. 36).

Nessa direção, a formação docente atua como espaço de reelaboração das bagagens construídas ao longo da trajetória de vida. Os saberes experienciais, inicialmente constituídos nas vivências escolares como alunas, passam a dialogar com os aportes teóricos e pedagógicos produzidos nos processos formativos, colaborando para a reconstrução de concepções sobre a Matemática.

Essa compreensão permite analisar que o desenvolvimento profissional não é um processo linear, mas um movimento contínuo de construção e reconstrução. Ao reconhecer suas fragilidades, as professoras demonstram uma postura reflexiva e aberta à aprendizagem, o que oferece aporte para o aprimoramento de suas práticas. As narrativas analisadas conduzem à compreensão de que essa evolução não ocorre apenas em espaços institucionalizados: a convivência com colegas, a observação de práticas pedagógicas e a troca de experiências também aparecem como importantes fontes de aprendizagem profissional. P(1) atribui relevância à influência positiva de colegas ao longo de sua trajetória, ressaltando que determinadas experiências compartilhadas permanecem presentes em sua memória até os dias atuais. Essa

percepção fundamenta a compreensão de que os saberes docentes são construídos coletivamente e permanentemente reconstruídos no exercício da profissão.

Uma dimensão igualmente significativa diz respeito à aprendizagem com os pares, sinalizada nas narrativas como elemento fundamental na constituição docente. As trocas de experiências entre colegas oportunizam compartilhar práticas, refletir sobre desafios e construir coletivamente novas possibilidades de atuação, associando-se diretamente à construção da confiança profissional. P(4) declara que muitos dos desafios enfrentados no início da carreira foram superados por meio de conversas com outros professores:

aprendi muito observando colegas mais experientes e trocando ideias com eles.

Essa fala oferece sustentação à compreensão de que a aprendizagem docente ocorre em espaços coletivos de reflexão e colaboração. É no compartilhamento de saberes com os pares que a prática é confrontada, avaliada e reconstruída. Além disso, esse ambiente de socialização e formação continuada promove um espaço seguro para o acolhimento e o reconhecimento das próprias fragilidades, permitindo que a desnaturalização de saberes consolidados dê lugar à busca por novos aprendizados. Esse movimento fica evidente na manifestação de P(1) ao expor abertamente suas limitações teóricas.

Essa dimensão colaborativa também encontra sustentação em Imbernón (2011), para quem a formação continuada precisa estar articulada ao desenvolvimento profissional e às situações concretas do trabalho docente. Nessa perspectiva, o diálogo entre pares, a troca de experiências e a análise compartilhada dos desafios cotidianos não constituem apenas apoios informais, mas podem integrar processos formativos em serviço capazes de produzir conhecimento profissional e favorecer mudanças na prática.

Eu sei que não domino tudo, sei que meu conhecimento é, muitas vezes, fragmentado... mas isso me faz buscar aprender mais e melhorar minha prática.

Longe de representar fragilidade profissional, esse reconhecimento traz à tona uma postura reflexiva diante do conhecimento. Ao admitir que ainda possui dificuldades em determinados conteúdos, P(1) sinaliza compreender a formação como

um processo contínuo e inacabado. Essa perspectiva aproxima-se da compreensão freireana de que ensinar implica também aprender continuamente, em um movimento permanente de busca.

Para Freire (1996), a consciência da própria inconclusão é o motor essencial para a formação humana e profissional, pois é justamente o saber-se inacabado que move o sujeito em direção à busca pelo conhecimento e à transformação de sua realidade. Ao reconhecer o que ainda não domina, a docente não se coloca em uma posição de menor valia, mas assume a boniteza do processo dialógico de ensinar-aprender, legitimando a premissa de que a docência exige uma permanente curiosidade epistemológica e a humildade de reconhecer-se em constante construção.

Esse movimento de reconhecer fragilidades, revisar compreensões e modificar a ação pode ser compreendido à luz de Schön (2000), especialmente a partir dos conceitos de reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação. As narrativas das participantes evidenciam que o conhecimento profissional se amplia quando a professora pensa sobre o que faz, analisa situações vividas e retorna à própria prática com novos referenciais, transformando dificuldades e conhecimentos ainda fragmentados em oportunidades de aprendizagem.

As narrativas indicam ainda que a formação auxiliou mudanças significativas na forma de compreender o erro no processo de aprendizagem. Enquanto no período de escolarização básica algumas professoras o associavam estritamente à punição, à falha ou à incapacidade cognitiva, os processos formativos ofereceram subsídios teóricos e metodológicos para compreendê-lo como um indicador diagnóstico e parte constitutiva da construção do conhecimento. Essa mudança de perspectiva repercute diretamente nas práticas pedagógicas desenvolvidas atualmente, pois permite que as docentes criem ambientes de aprendizagem seguros, nos quais o questionamento e a tentativa são acolhidos como etapas legítimas do raciocínio matemático.

Assim, a formação docente configura-se como um dispositivo de ressignificação epistemológica, pois permite que as professoras reconstruam suas concepções sobre o conhecimento matemático, superando visões tradicionais e desenvolvendo práticas mais significativas e contextualizadas. Nessa perspectiva, a formação docente ultrapassa a aquisição de conhecimentos técnicos, constituindo-se como um processo de construção da profissionalidade docente.

Conforme Libâneo (2013), ser professor implica articular de forma orgânica saberes disciplinares, pedagógicos e experienciais, entrelaçando-os a valores,

práticas e compromissos éticos e políticos diante das complexas demandas educacionais e sociais do mundo contemporâneo. Para o autor, a identidade profissional não é um dado estático, mas uma construção que exige do educador a capacidade de mediar a relação entre o aluno e o saber de forma crítica e emancipatória.

Desse modo, o desenvolvimento da profissionalidade revela-se um movimento contínuo e inacabado — uma dinâmica que, como as narrativas analisadas respaldam, ocorre por meio da reflexão constante sobre a própria prática e das interações formativas estabelecidas ao longo de toda a trajetória profissional.

Desse modo, a formação docente aparece como o movimento que transforma a experiência em objeto de reflexão e possibilita às professoras reconstruírem concepções, ampliarem repertórios e atribuírem novos sentidos às próprias memórias. As aprendizagens construídas em formações e nas trocas com os pares ganham concretude quando se traduzem em decisões, estratégias e relações estabelecidas no cotidiano escolar. É essa passagem da ressignificação formativa para a ação pedagógica que orienta a subseção seguinte.

6.3 A prática pedagógica como espaço de mediação e produção de sentidos no ensino da Matemática

A prática pedagógica emerge como o espaço por excelência em que se concretizam as experiências vividas e os saberes construídos ao longo da formação profissional e pessoal. Nesse cenário, o trabalho docente articula e confere materialidade a uma pluralidade de conhecimentos que, conforme postula Tardif (2014), são sustentados tanto pela bagagem institucionalizada quanto pelas interações cotidianas. Longe de ser um campo de mera aplicação técnica, a sala de aula se configura como um território de mediação, no qual o professor atua como facilitador da aprendizagem, mobilizando saberes provenientes de sua história como estudante, de sua formação acadêmica e do próprio exercício da docência para criar condições nas quais os alunos construam significados reais.

No Estado do Conhecimento, Trotte (2021) identificou que professoras que ensinam Matemática nos Anos Iniciais procuram compreender o percurso de seus alunos e valorizam escuta e diálogo em sala, em contraste com experiências escolares anteriores. Essa aproximação também se evidencia nas narrativas deste

estudo, nas quais aparecem a contextualização, os jogos, os materiais concretos, a valorização do erro e a preocupação com diferentes ritmos de aprendizagem. Assim, os resultados aqui encontrados ampliam esse diálogo ao relacionar essas escolhas pedagógicas às memórias escolares e aos processos formativos das participantes.

As narrativas analisadas retratam uma nítida ruptura com as práticas tradicionais, historicamente centradas na transmissão unilateral de conteúdos e na repetição mecânica de exercícios. Em substituição a esse modelo, emergem estratégias que valorizam a participação ativa dos alunos, as metodologias ativas e a contextualização do conhecimento. Nessa direção, P(2) pontua que procura planejar atividades que despertem a curiosidade dos estudantes, aproximando os conceitos matemáticos de suas vivências:

quando os alunos conseguem relacionar o conteúdo com situações que conhecem, eles aprendem com mais facilidade.

O uso de jogos, materiais manipuláveis e resoluções de problemas vinculados ao cotidiano aparece como uma estratégia recorrente na ação pedagógica das participantes. Ao estruturar suas aulas, P(1) ressalta a intencionalidade de conferir sentido aos objetos de estudo por meio de recursos táteis e lúdicos:

Procuro utilizar jogos, atividades lúdicas e materiais concretos para tornar os conteúdos mais significativos para os alunos.

Essa preocupação em tornar o conhecimento matemático acessível reverbera em outras vozes do corpus de pesquisa. P(4) observa que intenciona mediar os conceitos fundamentais da disciplina na infância:

através de brincadeiras, jogos, músicas e desafios.

Na mesma esteira metodológica, P(6) menciona a expressividade dos projetos interdisciplinares, dos materiais concretos e das situações-problema como ferramentas fundamentais para favorecer a aprendizagem. Esses depoimentos testemunham um esforço contínuo em mitigar o caráter puramente abstrato e distante que muitas vezes estigmatiza a Matemática escolar.

A contextualização do ensino também se destaca como um pilar fundamental ao permitir que os alunos compreendam a aplicação do conhecimento em diferentes

situações do cotidiano. Essa busca por proximidade também é explícita na postura de P(7), ao considerar que as estruturas matemáticas habitam as diferentes instâncias da vida cotidiana, manifestando-se desde as brincadeiras infantis até as atividades relacionadas à organização do dia a dia. Essa compreensão auxilia no rompimento com a ideia de que a Matemática é um conhecimento distante da realidade, favorecendo a construção de aprendizagens mais significativas.

O respeito às diferenças individuais também assume grande relevância nas narrativas, denotado na preocupação das professoras em considerar os diferentes ritmos e formas de aprendizagem dos alunos. Esse olhar mais sensível colabora diretamente para a construção de ambientes escolares mais inclusivos e acolhedores.

Paralelamente a essa sensibilidade, as participantes apontam a valorização do erro como parte intrínseca do processo de aprendizagem. P(6), por exemplo, ressalta que procura construir um ambiente em que os alunos se sintam seguros para errar, questionar e explorar caminhos alternativos. Essa postura evidencia uma compreensão do ensino centrada no desenvolvimento integral do sujeito, reconhecendo que a apropriação do saber ocorre por meio de tentativas, reflexões e reconstruções constantes.

Essa ressignificação do erro como elemento constitutivo da aprendizagem encontra respaldo nos estudos da Educação Matemática. Ao incentivarem os alunos a exporem suas dúvidas, testarem estratégias e explicarem seus raciocínios, as docentes criam oportunidades para que eles analisem criticamente seus próprios procedimentos e identifiquem equívocos. Assim, o erro deixa de ser um sinônimo de fracasso ou falha e assume um papel formativo importante. Conforme defende Nunes (2023), o erro no ensino da Matemática deve ser considerado uma viabilidade de análise e construção de hipóteses, constituindo-se em um auxílio dinâmico para a elaboração de novos conhecimentos, e não em um obstáculo ao desenvolvimento cognitivo do estudante.

Outro subsídio importante aparece na declaração de P(8), que frisa a necessidade de respeitar os diferentes tempos de aprendizagem dos estudantes:

cada aluno aprende de uma forma e em um tempo diferente.

A fala da professora destaca a importância de práticas pedagógicas sensíveis às particularidades dos sujeitos, uma compreensão que fortalece perspectivas

inclusivas de ensino e favorece a consolidação de espaços escolares pautados pela empatia e pela segurança afetiva. Nesse contexto, a noção de mediação docente ganha destaque a partir das contribuições de Vygotsky (2007), ao explicar que o “aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo pelo qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam. O que a criança consegue fazer hoje com ajuda, conseguirá fazer sozinha amanhã (Vygotsky, 2007, p. 98).

A ideia de mediação proposta por Vygotsky (2007) permite compreender que o ensino da Matemática se realiza essencialmente nas interações entre professor, estudante e conhecimento. Ao criar situações em que os alunos podem experimentar, questionar e construir significados através do uso de jogos, materiais concretos e situações-problema, o professor garante que o estudante ocupe uma posição ativa na produção do saber. Nessa perspectiva compartilhada de construção de sentidos, a prática pedagógica deixa de ser uma transmissão unilateral de conteúdos e passa a constituir um espaço de interação e reflexão coletiva.

Essa dinâmica converge com as formulações de Tardif (2014), que define o trabalho docente como um “trabalho de interação humana, no qual os saberes mobilizados não são apenas teóricos, mas também práticos, construídos na ação e na reflexão sobre a ação” (Tardif, 2014, p. 49). As narrativas indicam que as docentes não reproduzem mecanicamente os métodos aprendidos durante a escolarização; pelo contrário, elas reelaboram criticamente suas vivências ao confrontá-las com os novos referenciais formativos e os desafios do cotidiano escolar. Esse movimento traduz o distanciamento identificado em relação às práticas tradicionais centradas na repetição de exercícios. Essa mudança, contudo, não se opera como um abandono total do passado, mas como uma ressignificação das próprias experiências escolares, em que certos elementos de valorização do saber são mantidos e outros transformados.

Tal compreensão evidencia que a prática pedagógica se consolida como um espaço de produção de saberes, no qual as professoras articulam diferentes conhecimentos para responder com propriedade às demandas do cotidiano escolar. Do mesmo modo, esse movimento reforça o papel do docente como agente mediador do processo de ensino, incumbido da intencionalidade de estruturar condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos estudantes. Em perfeita consonância, Paulo Freire pontua que a “prática educativa é um exercício constante em favor da produção

e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos” (Freire, 1996, p. 47).

Sendo assim, a valorização de metodologias participativas e contextualizadas está associada a uma compreensão da Matemática como um conhecimento dinâmico, construído historicamente e sujeito a constantes reformulações. Essa perspectiva distancia-se da visão tradicional que apresenta os conceitos matemáticos como verdades prontas e acabadas, favorecendo a compreensão de que aprender Matemática envolve investigar, argumentar, testar hipóteses e revisar estratégias.

Nessa direção, Nunes (2023), ao discutir o erro como conhecimento provisório, defende uma concepção falibilista da Matemática, na qual o processo de aprendizagem é compreendido como um movimento contínuo de construção e reconstrução do conhecimento. Segundo o autor:

Nesta concepção, que indica uma visão falibilista os conhecimentos dos estudantes são levados em consideração no processo de ensino e aprendizagem. Nessa direção, o erro é entendido como construção de hipóteses de conhecimento e a mediação do professor é parte fundamental deste processo, no qual ambos assumem responsabilidade para com a aprendizagem. É um caminho para o acerto, um processo dinâmico (Nunes, 2023, p. 85).

A teorização de Nunes (2023) ajuda a desmistificar a falha escolar, demonstrando que o erro, longe de sinalizar insucesso escolar, reflete a manifestação das hipóteses elaboradas pelos estudantes durante o processo de aprendizagem. Ao analisar os caminhos percorridos pelos alunos, o educador potencializa seu repertório de intervenções didáticas, impulsionando saberes dotados de real significado. Esse horizonte teórico reverbera nos depoimentos das participantes, que preconizam a urgência de consolidar espaços de segurança emocional voltados à livre expressão, nos quais os alunos sintam-se encorajados a questionar, experimentar diferentes estratégias e reconstruir seus raciocínios matemáticos.

Ademais, ao reconhecer a Matemática como uma construção humana, aberta à investigação e à revisão de ideias, abre-se espaço para práticas pedagógicas que valorizam o diálogo, a problematização e a participação ativa dos estudantes. Esse posicionamento se materializa no cotidiano dessas professoras por meio da inserção intencional de jogos, materiais manipuláveis, dinâmicas lúdicas e situações complexas — recursos que funcionam como verdadeiros catalisadores para que os estudantes trilhem diferentes caminhos intelectuais em direção ao saber matemático.

Nesta esteira, Bernardi (2026) defende a importância de o docente abrir espaços voltados à ação e à reflexão dos estudantes. Trata-se de um pressuposto basilar para uma práxis educativa de viés crítico, na qual o cerne do processo reside nos percursos de questionamento e nos debates travados pela turma, e não estritamente no produto final. Prioriza-se, assim, a jornada investigativa em detrimento do ponto de chegada, o que viabiliza reconfigurar os laços cognitivos e afetivos dos sujeitos com o saber matemático.

Em consonância com essa postura mais flexível, as participantes reconhecem que a atuação em sala de aula exige constante reflexão e adaptação. Diante das diferentes carências presentes no cotidiano escolar, as professoras manifestam a necessidade de revisar estratégias, reformular planejamentos e buscar alternativas capazes de atender às demandas dos alunos. Esse movimento evidencia que o fazer docente não se caracteriza pela repetição de métodos previamente definidos, mas por um processo contínuo de análise, criação e reconstrução pedagógica.

Dessa forma, a prática pedagógica se configura como um território gerador de sentidos, no qual o ensino da Matemática transcende a mera transmissão de conteúdos para se converter em um percurso de construção coletiva, intencional e humanizado. Compreende-se, a partir disso, que as estratégias didáticas adotadas refletem as concepções pedagógicas construídas ao longo da trajetória profissional, indicando um movimento de transformação e inovação curricular. As experiências mobilizadas pelas professoras em suas práticas não configuram uma reprodução passiva do passado, mas sim vivências retrabalhadas à luz do presente. Conforme postula Bondía (2002), a experiência produz transformação e constitui um processo contínuo de atribuição de sentidos. Assim, as participantes reinterpretam suas memórias escolares e as convertem em referenciais para a construção de práticas pedagógicas mais acolhedoras, dialógicas e significativas.

Os resultados obtidos também conferem maior consistência à tese de que a identidade das professoras é tecida em um movimento permanente de reconstrução, no qual memórias escolares, processos formativos e experiências da prática pedagógica se afetam e se tensionam mutuamente. Esse panorama descortina a urgência de se valorizarem espaços de formação contínua que incentivem a reflexão crítica sobre a trajetória docente e sobre os sentidos atribuídos ao ensino da Matemática. Ao reconhecer a docência como uma construção histórica, relacional e experiencial, reafirma-se a relevância de compreender os professores como sujeitos

que produzem saberes, ressignificam experiências e transformam continuamente suas próprias práticas.

Em síntese, as três categorias analisadas compõem um movimento articulado: as memórias afetivo-memoriais constituem marcas e referências; a formação docente cria condições para sua problematização e ressignificação; e a prática pedagógica materializa essas reconstruções em escolhas metodológicas, formas de mediação e relações com os estudantes. Essa articulação permite retomar, nas considerações finais, o objetivo geral e os cinco objetivos específicos, explicitando as principais compreensões construídas pela pesquisa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: SENTIDOS CONSTRUÍDOS NA DOCÊNCIA

A presente pesquisa teve como propósito investigar de que forma as memórias e experiências vividas por professoras que ensinam Matemática nos Anos Iniciais na cidade de Chapada (RS) exercem influência na constituição de seus saberes docentes, de sua identidade profissional e de suas práticas pedagógicas. Ao longo da investigação, as narrativas das participantes evidenciaram que a docência é construída em um processo contínuo de articulação entre memórias, formação e prática, no qual experiências vividas durante a escolarização permanecem atuantes e são constantemente ressignificadas ao longo da trajetória profissional.

A partir da Análise Textual Discursiva (ATD), foi possível compreender que as experiências escolares relacionadas à Matemática ultrapassam o campo da mera assimilação de conteúdos, envolvendo dimensões afetivas, emocionais e formativas que acompanham as professoras ao longo de sua vida profissional. As memórias narradas sinalizam a presença de marcas de acolhimento, incentivo, medo, insegurança, superação e descoberta, comprovando que a relação com o conhecimento matemático é constituída por múltiplos elementos que interferem diretamente na forma como essas docentes concebem o ensinar e o aprender.

Em relação ao objetivo geral — investigar como as memórias das aulas de matemática, experienciadas pelos Professores Municipais dos Anos Iniciais de Chapada (RS), influenciam a construção de sua identidade docente —, os resultados demonstram que as experiências vividas durante a escolarização permanecem ativas na atuação profissional das participantes. Essas memórias não se configuram como simples recordações do passado, mas como elementos que produzem sentidos, orientam escolhas metodológicas e determinam a maneira como as professoras se relacionam com seus estudantes e com o conhecimento matemático.

O perfil sociodemográfico das participantes também contribui para essa leitura: a predominância de vínculos efetivos, a faixa etária de 29 a 51 anos e o tempo de atuação profissional entre 9 e 26 anos evidenciam um grupo com trajetórias diversas e, em grande parte, experiência consolidada no magistério. Esses elementos contextualizam as narrativas e reforçam que a constituição da identidade docente analisada resulta da articulação entre diferentes momentos da vida profissional, experiências escolares e processos formativos.

As narrativas revelam que a identidade docente é construída em um processo contínuo, permeado por experiências da escolarização, da formação inicial e continuada e do exercício da profissão. No corpus analisado, essas marcas aparecem de modo concreto em diferentes momentos das trajetórias: P(1) recorda uma experiência de punição na infância e relata que, atualmente, procura criar ambientes mais acolhedores; P(6) rememora situações de insegurança diante da cobrança pelo acerto e valoriza, em sua prática, o uso de materiais e estratégias diferenciadas; P(8) associa dificuldades atuais em Matemática às experiências anteriores de aprendizagem por memorização.

Nesse percurso, as memórias escolares assumem papel significativo, pois contribuem para a elaboração de concepções sobre ensino, aprendizagem, avaliação e relação pedagógica. As experiências positivas tendem a ser incorporadas como referências para a construção de práticas mais acolhedoras, contextualizadas e participativas, enquanto as experiências negativas são frequentemente ressignificadas, constituindo-se em motivações para a busca de formas alternativas de ensinar Matemática.

Com relação ao primeiro objetivo específico — compreender a influência da memória na constituição de saberes pedagógicos e práticas educativas — a articulação teórica desta pesquisa revelou que o repertório de saberes da ação docente é indissociável da biografia do professor. Os achados manifestam que as lembranças associadas ao medo, à punição, à valorização excessiva do acerto e à ausência de diálogo produziram marcas significativas que tencionam a prática atual.

Em contrapartida, contextos pautados na ludicidade, no manejo de materiais manipuláveis e na contextualização dos conteúdos emergiram como referências formativas inspiradoras, operando como verdadeiros guias para o delineamento de rotas didáticas inventivas e dialógicas. Essas marcas são evidenciadas, por exemplo, quando P(1) relata que a punição por não resolver um cálculo lhe deixou medo de errar e quando P(2) menciona a pouca abertura para interagir e questionar durante as aulas. Em contraste, P(2) recorda positivamente uma situação de trabalho com frações a partir de uma receita, enquanto P(4) destaca jogos, brincadeiras, músicas e contações de histórias como experiências marcantes.

Quanto ao segundo objetivo específico — conhecer os elementos constitutivos da identidade docente, especialmente no campo da Educação Matemática — constatou-se que essa identidade se desenvolve como um constructo processual e

dinâmico. A fundamentação teórica mobilizada, em simbiose com as narrativas, desvelou que fatores pessoais, escolares, acadêmicos e profissionais se amalgamam na constituição do ser professor. Nesse percurso, as docentes elaboram crenças, valores e concepções que balizam sua função educativa, demonstrando que a identidade não é uma estrutura estática adquirida na graduação, mas uma instância permanentemente reconstruída por meio da reflexão sobre a prática e do confronto com novos saberes experienciais.

No que se refere ao terceiro objetivo específico — identificar memórias positivas e negativas relacionadas às práticas dos professores de Matemática vivenciadas pelos participantes durante sua trajetória escolar, as narrativas oportunizaram identificar um conjunto significativo de experiências que marcaram suas trajetórias escolares. De um lado, destacam-se situações marcadas pelo medo de errar, pela cobrança excessiva, pela rigidez, pela ausência de acolhimento e por metodologias centradas na memorização e repetição de procedimentos. Por outro lado, emergem memórias positivas associadas a professores que demonstravam paciência, sensibilidade, capacidade de escuta e preocupação com a aprendizagem dos estudantes. Essas marcas deixadas pelos antigos professores constituem balizas éticas e afetivas de alta relevância para a estruturação de suas posturas em sala de aula.

Em relação ao quarto objetivo específico — explorar a relação entre essas memórias e as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da sala de aula nos Anos Iniciais —, os dados evidenciam uma estreita relação entre as memórias escolares das participantes e as práticas pedagógicas desenvolvidas atualmente. As professoras transparecem que suas experiências como alunas interferem diretamente em suas escolhas metodológicas, suas formas de organização do ensino e suas relações com os estudantes. Observou-se um movimento deliberado de rejeição a práticas que lhes causaram sofrimento ou bloqueios cognitivos na infância. Em contrapartida, buscam incorporar estratégias que marcaram positivamente suas experiências de aprendizagem, como o uso de jogos, desafios lúdicos e problematizações cotidianas, atestando que a ação docente é fortemente alimentada pelas aprendizagens acumuladas ao longo da vida e não apenas pelos manuais acadêmicos.

Por fim, no que concerne ao quinto objetivo específico — compreender como essas memórias influenciam a constituição da identidade docente, especialmente no

que se refere à percepção do papel do professor no ensino da Matemática —, constatou-se que as experiências pretéritas consolidaram uma visão altamente humanizada da docência. As participantes compreendem seu papel não mais como transmissoras de verdades acabadas, mas como agentes mediadoras, responsáveis por arquitetar espaços de segurança emocional, respeito às diferenças e (co)construção do saber.

A análise das narrativas respaldou a convicção de que o ensino da Matemática nos Anos Iniciais é atravessado por múltiplas dimensões que se articulam de forma complexa. As experiências afetivo-memoriais, a formação docente e a prática pedagógica não se constituem como elementos isolados, mas como partes simbióticas de um processo contínuo de construção profissional. Esse entendimento foi sustentado, ao longo da dissertação, principalmente pelas contribuições de Halbwachs (2006) e Bosi (1994), para a compreensão da memória; Ricoeur (2007), para a relação entre memória e identidade narrativa; Tardif (2014), para os saberes experienciais; Pimenta (1997), Nóvoa (2019) e Dubar (2005), para a constituição da identidade docente; Bondía (2002), para a experiência; Freire (1993, 1996), para a dimensão dialógica e formativa da prática educativa; Vygotsky (2007, 2011), para a mediação, a interação e as relações entre aprendizagem, motivação e desenvolvimento; e Imbernón (2011), para a formação continuada e o desenvolvimento profissional. À luz desses referenciais teóricos que sustentaram esta investigação, torna-se evidente que ensinar Matemática implica muito mais do que instruir conteúdos: trata-se de um território habitado por sujeitos, histórias e saberes em constante movimento.

Diante desse cenário, os resultados desta pesquisa evidenciam a importância da promoção de espaços de formação continuada que possibilitem aos professores refletir criticamente sobre suas próprias trajetórias escolares, suas memórias relacionadas à Matemática e os impactos dessas experiências na constituição de suas identidades docentes e práticas pedagógicas. Compreende-se que a formação continuada deve se estruturar como um lugar de escuta e diálogo, favorecendo a tomada de consciência dessas marcas e suas repercussões no exercício da docência.

Como devolutiva social e institucional desta investigação ao município de Chapada (RS), destaca-se a relevância de se implementarem ações formativas voltadas à reflexão sobre memória, identidade docente e ensino da Matemática. Tais iniciativas visam propiciar que os professores reconheçam suas experiências como

elementos constitutivos de seus saberes práticos. Essas formações tendem a impulsionar o fortalecimento de práticas pedagógicas marcadamente reflexivas, contextualizadas e humanizadoras, além de fomentar a consolidação de espaços coletivos de aprendizagem e desenvolvimento profissional, nos quais a bagagem experiencial dos professores seja legitimada como fonte de produção de conhecimento e de transformação da realidade escolar.

Esta pesquisa oferece sustentação para a expansão de propostas formativas, tanto iniciais quanto continuadas, comprometidas com a reflexão crítico-biográfica. Espera-se que os resultados aqui apresentados contribuam para os estudos sobre formação de professores, identidade docente e Educação Matemática, fomentando práticas pedagógicas mais sensíveis e comprometidas com a autonomia dos estudantes.

Como limitação do estudo, aponta-se o fato de ter contemplado um grupo específico de professoras pertencentes a uma única rede municipal de ensino, o que impede generalizações para outros contextos educacionais. Sugere-se, por conseguinte, que futuras pesquisas ampliem o escopo de participantes e contemplem diferentes realidades escolares, incluindo professores de outros níveis de ensino e diferentes contextos socioculturais.

Como nos lembra Freire (1992, p. 155), “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”. Do mesmo modo, as professoras participantes desta pesquisa constituem-se continuamente em suas trajetórias, ressignificando memórias, reconstruindo saberes e reinventando suas práticas pedagógicas. É nesse movimento permanente de reflexão, aprendizagem e transformação que se fortalece a identidade docente e se renova o compromisso com uma educação matemática mais humana, significativa e emancipadora.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Alice Ferreira Guimarães. **Memórias de professoras que ensinam Matemática nos anos iniciais: saberes-formação-ação**. 2022. 147 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática), Universidade do Estado de Mato Grosso, Barra do Bugres, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13579771. Acesso em: 13 nov. 2025.

BERNARDI, Luci dos Santos. Pressupostos de uma Educação Matemática Crítica: um diálogo com Skovsmose. In: FENSTERSEIFER, Daniel; PACHECO, Luci M. (Org.). **Educação na contemporaneidade**: provocações, diálogos e esperança. 1ed. Frederico Westphalen RS: URI Frederico Westph, 2026. Disponível em: https://www.fw.uri.br/storage/publications/files/a224c9387102c5c2ea874b1d42092654colecão_ppgedu_edital_2026.pdf. Acesso em: 12 mar. 2026.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BONDAN, Cecília Romitti; BERNARDI, Lucí dos Santos. Investigação Matemática em Sala de Aula: pensando ambientes de aprendizagem que promovam a cooperação investigativa. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 1, p. 205-223, jan./abr. 2024. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/4636>. Acesso em: 12 mar. 2026.

BONDÍÁ, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 nov. 2025.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br>. Acesso em: 12 jun. 2025.

CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. Tradução Maria Letícia Ferreira. 1. Ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

CASTRO, Franciana Carneiro de; FIORENTINI, Dario. Formação docente em matemática para os primeiros anos da escolarização: estudo comparativo Brasil-Portugal. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 7, p. e021030, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9020979>. Acesso em: 14 nov. 2025.

CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. Ações de Formação de Professores de Matemática e o Movimento de Construção de sua Identidade Profissional.

Perspectivas da Educação Matemática, v. 14, n. 35, ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/13408/9356>. Acesso em: 16 nov. 2025.

DAMASIO, Antonio. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FERREIRA, Rute Henrique da Silva; FREITAS, Mônica de. A relação entre memória e a prática docente do professor que ensina Matemática nos Anos Iniciais. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 17, n. 42, p.1-17, 2025. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/nupem/article/view/9022/7364>. Acesso em: 10 jan. 2026.

FIGUEIREDO, Maria de Fátima Caldas de. **Memórias de pedagogas no ensino da matemática**: repensando saberes e fazeres na prática docente. 2020. 98 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Universidade Estadual de Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: <https://repositorio.uepb.edu.br/server/api/core/bitstreams/f40bc917-fc1e-44a3-ab0b-f518e4da94b3/content>. Acesso em: 13 nov. 2025.

FIORENTINI, Dario; CASTRO, Franciana Carneiro de. Tornando-se professor de matemática: o caso de Allan em prática de ensino e estágio supervisionado. In: FIORENTINI, Dario (org.). **Formação de professores de matemática**: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

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

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

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 nov. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOODSON, Ivor F. Dar voz aos professores: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto, 2000.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMMORDINO-YANG, Mary Helen. **Emotions, Learning, and the Brain**: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience. New York: W. W. Norton, 2016.

INAMINE, Marciane Blume. **Construção de materiais didáticos interdisciplinares por alunos da educação básica**: uma experiência a partir de memórias e trajetória do professor Henrique Roolaart. 2020. 144 f. Dissertação (Mestrado em Memória e Bens Culturais). Universidade La Salle, Canoas, 2020. Disponível em: <https://svr-net20.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/1441/1/mbinamine.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2025.

IZQUIERDO, Ivan. **Memórias**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1989.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

LEITE, Angelita de Souza. **Constituir-se professora primária no interior do estado da Bahia – Caetité (1926-1956)**: relações de gênero, conhecimento matemático e poder. 2021. 338f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11087382. Acesso em: 13 nov. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOBATO, V. da S. *et al.* Memórias de professores: uma análise sobre a construção da identidade profissional docente em Abaetetuba. In: ARAÚJO, Vanessa Freitag de (org.). **Educação em transformação**: desafios emergentes 2 / Organizadora Vanessa Freitag de Araújo. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

MOLL, Jaqueline. **Histórias de vida, histórias de escola**: elementos para uma pedagogia da cidade. Petrópolis: Vozes, 2000.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

MORAIS, Denise Marques. **Narrativas formativas**: as memórias na constituição de uma professora-pesquisadora-participante. 2021. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11522430. Acesso em: 13 nov. 2024.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Revista Educação por escrito**. Porto Alegre/RS, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875>. Acesso em: 05 jan. 2026.

NOGARO, Arnaldo; ANDRADE, Elisabete; GRABOWSKI, Ana Paula Noro. **Contextos plurais**: políticas e processos de formação docente. 1. ed. São Leopoldo/RS: Oikos, 2017.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 nov. 2025.

NUNES, Luís Mauro Costa. **O erro em matemática como conhecimento provisório**: o que nos dizem os/as professores/as do 5º ano? 2023. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2023.

NUNES, Luís Mauro Costa; BERNARDI, Lucí dos Santos. Concepções de erro em matemática: do fracasso ao conhecimento provisório. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, Campo Mourão, v. 13, n. 32, p. 1-16, 2024. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/rpem/article/view/9348/6714>. Acesso em: 4 ago. 2025.

OLIVEIRA, Iara Letícia Leite de; CARVALHO, Rosana Areal de; SILVA, Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues. Escolhas, vivências e circunstâncias no memorial de formação de professores de Matemática. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 4, n. 10, p. 196-214, 2019. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/rbpab/article/view/5728/pdf>. Acesso em: 8 jun. 2025.

OLIVEIRA, Iara Letícia Leite de; **Estações da Escrita de si**: Trajetórias Formativas de Professores de Matemática em Memoriais. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais, 2017. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/server/api/core/bitstreams/fdb9fc0c-5446-4959-b121-5a61c3c20cfb/content>. Acesso em: 13 nov. 2025.

PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica**: narrativas de si e formação. Curitiba: CRV, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores**: saberes da docência e identidade do professor. Nuances, v. III, set. 1997.

PINTO, Tatiana Vasconcellos. **Baú da memória**: futuros professores e a matemática. 2020. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura), Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://adelpha-api.mackenzie.br/server/api/core/bitstreams/6b1bc379-9d17-4df2-9bbe-b68c3fc31406/content>. Acesso em: 13 nov. 2025.

PIOVESAN, Juliane Cláudia; BERNARDI, Luci dos Santos. O docente e a criança da primeira infância: sintonias de aprendizagens. **Dialogia**, São Paulo, n. 46, p. 1-18, e23595, set./dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/23595/10421>. Acesso em: 16 nov. 2025.

PIOVESAN, Juliane Cláudia; BERNARDI, Luci dos Santos. Docência na educação infantil e sua composição: backgrounds e foregrounds de um profissional em construção. **DEDICA Revista de Educação e Humanidades**, v. 22, p. 345-364, 2024. Disponível em: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/dedica/article/view/30644/27535>. Acesso em: 15 jun. 2025.

RAMOS-RODRÍGUEZ, Elisabeth; FLORES MARTÍNEZ, Pablo; PONTE, João Pedro da. Práctica y reflexión de profesores de matemáticas chilenos bajo la perspectiva del estudio de clases. **Cuadrante**, [s. l.], v. 26, n. 2, 2017. Disponível em: <https://cuadrante.apm.pt/article/view/22950/17016>. Acesso em: 14 nov. 2025.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RODRIGUES, Paulo Henrique; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. Identidade profissional de futuros professores de matemática: aspectos do autoconhecimento mobilizados no Vaivém. **Zetetiké**, Campinas, SP, v. 28, p. e020025, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/344619730_Identidade_profissional_de_futuros_professores_de_matematica_aspectos_do_autoconhecimento_mobilizados_no_Vaivem. Acesso em: 5 jan. 2026.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176/22872>. Acesso em: 5 jan. 2026.

SANTOS, Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos. A Formação didático-pedagógica do docente de matemática. **Revista Pemo**, Fortaleza, v. 6, p. e10819,

2024. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/10819/10787>. Acesso em: 8 jun. 2025.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância**. Petrópolis: Vozes, 2004.

SILVA, Cris Elena Padilha da. **Memórias da professoralidade**: trajetórias de professores de Matemática da cidade de Pelotas. 2018. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em:

https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6627618. Acesso em: 13 nov. 2024.

SOUSA, Gilvana Bezerra de. **Memória didática numa perspectiva narrativa**: a história de vida de um professor pesquisador da área de Educação Matemática. 2019. 135f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em:

https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7926486. Acesso em: 13 nov. 2024.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Salvador: EDUFBA, 2006.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

TESSARO, Mônica. Construções teóricas acerca da aprendizagem docente. **Revista Cocar**, Belém, v. 14, n. 30, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3625>. Acesso em: 15 jun. 2026.

TROTTE, Leticia Pacheco de Mello. **Narrativas (auto)biográficas das professoras que ensinam Matemática nos anos iniciais**: aprender para ensinar, ensinar para aprender. 2021. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10949790. Acesso em: 13 nov. 2024.

VIEIRA, André Ricardo Lucas. **Do enredo à passarela da pesquisa**: os saberes experienciais na docência em Matemática. 2022. 254f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022. Disponível em:

https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13180028. Acesso em: 13 nov. 2024.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**: o desenvolvimento social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Colaborador: _____
 Sexo: () Feminino () Masculino
 Origem étnico racial: _____
 Idade: _____
 Carga horária: _____
 Em quantas escolas trabalha: _____
 É efetivo: () sim () não
 Tempo de atuação na docência: _____

Formação acadêmica e profissional dos entrevistados com ano de formação:

a) () Ensino Médio Modalidade: _____ Ano: _____
 b) () Graduação: _____ Ano: _____
 c) () Especialização: _____ Ano: _____
 d) () Mestrado: _____ Ano: _____
 e) () Doutorado: _____ Ano: _____

1. Você poderia falar um pouco sobre sua trajetória na docência e sua experiência no ensino da Matemática nos Anos Iniciais?
2. Como foi sua formação inicial para se tornar professor(a) que ensina Matemática de Anos Iniciais?
3. Gostaria que você compartilhasse algumas lembranças marcantes das suas experiências como aluno(a) nas aulas de Matemática durante a sua própria infância e adolescência.
4. Que tipo de relação você tinha com seus professores/as de Matemática naquela época?
5. Há alguma experiência, positiva ou negativa, que você acredita ter marcado sua forma de ver ou de ensinar Matemática?
6. De que maneira essas memórias escolares influenciam seus saberes e suas práticas pedagógicas atuais?
7. Você percebe alguma continuidade ou ruptura entre as formas de ensino que viveu e as que utiliza hoje?
8. Você já refletiu sobre como suas memórias escolares influenciam sua relação com a Matemática e seu ensino?
09. Há algo mais que você gostaria de compartilhar sobre sua experiência pessoal, suas memórias ou sua prática docente?

APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CHAPADA (RS)

	PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPADA ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL	
TERMO DE AUTORIZAÇÃO		
Eu, Eni do Nascimento, Secretária Municipal de Educação, Cultura e Desporto, CPF Nº 890.334.260-72, AUTORIZO Marisa de Oliveira Bruchez, aluna do programa de Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação, nível de Mestrado, orientada pela Professora Dra. Lucí Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi, a realizar entrevista e desenvolver sua pesquisa com os professores(as) de anos Iniciais - de cada unidade escolar da rede municipal, bem como consultar documentos necessário para o desenvolvimento do Projeto de Pesquisa "PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA: MEMÓRIAS E IDENTIDADE DOCENTE", que tem por objetivo primário "Investigar como as memórias das aulas de Matemática, experienciadas pelos Professores Municipais dos Anos Iniciais de Chapada (RS), influenciam na construção de sua Identidade Docente".		
A pesquisadora acima qualificada se compromete a:		
1- Iniciar a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. 2- Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos. 3- Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantem que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução nº 466/2012 e Resolução nº 510/2016.		
Chapada, 18 de setembro de 2025.		
 Eni do Nascimento Secretária de Educação Cultura e Desporto Portaria Nº 234/2025		
www.chapada.rs.gov.br E-mail: prefeitura@chapada.rs.gov.br		
Rua Padre Anchieta, 90 Fone/Fax: (54) 3333-1166 Cep: 99530-000 - Chapada/RS		

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

RESOLUÇÃO Nº 466/2012 E RESOLUÇÃO Nº 510/16

Nº do CAAE (Certificado de Apresentação e Avaliação Ética)

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada: **“PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA: MEMÓRIAS E IDENTIDADE DOCENTE”**, em virtude de ser professora de Anos Iniciais do Município de Chapada (RS), coordenada pela Professora Doutora Lucí Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi.

Essa pesquisa é realizada pela acadêmica de Mestrado da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI -, campus de Frederico Westphalen RS, Brasil, no PPGEDU – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, **MARISA DE OLIVEIRA BRUCHEZ**.

A sua participação não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para sua relação com a pesquisadora ou com a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto de Chapada (RS).

O objetivo desta pesquisa é investigar como as memórias das aulas de Matemática, experienciadas pelos Professores Municipais dos Anos Iniciais de Chapada (RS), influenciam na construção de sua Identidade Docente.

Caso você decida aceitar o convite, será submetido(a) ao(s) seguinte(s) procedimentos: Entrevista com a gravação de voz para fins de transcrição posterior.

O tempo previsto para a sua participação é de aproximadamente 40 minutos.

Os **riscos** relacionados com sua participação são os de um possível desconforto com algum questionamento ao recordar experiências passadas (especialmente negativas), o participante pode vivenciar emoções como tristeza, frustração ou angústia. Ainda que a identidade seja preservada, pode haver receio quanto à exposição de opiniões ou vivências que envolvam terceiros (colegas, instituições, alunos). A entrevista pode exigir uma disponibilidade de tempo que cause algum incômodo ou interfira na rotina do participante. E serão minimizados pelo fato da entrevista ser conduzida com empatia e respeito, podendo ser interrompida a qualquer momento a critério do participante. O participante terá o direito de não responder a perguntas que o deixem desconfortável. A identidade do participante será preservada, com uso de pseudônimos ou codificação. As gravações serão armazenadas em ambiente seguro e acessadas apenas pelos responsáveis da pesquisa.

Os **benefícios** relacionados com a sua participação contribuem para a valorização do papel do(a) professor(a) que ensina Matemática, reconhecendo sua história e sua identidade profissional e ao relatar suas experiências e memórias, o participante poderá refletir sobre sua trajetória docente, seus aprendizados, desafios e conquistas. Ao participar de uma pesquisa que visa compreender o papel do professor, o pesquisado pode se sentir reconhecido como sujeito importante no cenário educacional.

As entrevistas serão gravadas, mediante autorização dos participantes, e posteriormente transcritas na íntegra. O processo será guiado por uma escuta atenta, respeitosa e ética, considerando a subjetividade e a singularidade de cada narrativa. Estes materiais permanecerão arquivados em absoluto sigilo, sem quaisquer tipificação e identificação por um período de 5 (cinco) anos sem uso de material em nuvem e, após, descartados. Os físicos, oriundos da pesquisa, serão descartados de forma ecologicamente correta, conforme Lei vigente no momento.

Ao término da pesquisa, será realizada uma devolutiva aos participantes, nas escolas onde foram feitas as pesquisas, em forma de relatórios e sendo os **resultados** apresentados pela pesquisadora, em momentos de estudos pelo grupo das escolas pesquisadas, entretanto, os dados/informações obtidos por meio da sua participação serão **confidenciais e sigilosos**, não possibilitando sua identificação.

A sua participação bem como a de todas as partes envolvidas será voluntária, não havendo remuneração para tal. Não haverá qualquer gasto financeiro da sua parte e por esse motivo não está previsto nenhum ressarcimento.

Não está previsto indenização por sua participação, mas se você sofrer qualquer dano resultante da sua participação neste estudo, sendo ele imediato ou tardio, previsto ou não, você tem direito a assistência integral e gratuita, pelo tempo que for necessário, e também o direito de buscar indenização. Ao assinar este termo de consentimento, você não estará abrindo mão de nenhum direito legal, incluindo o direito de pedir indenização por danos e assistência completa por lesões resultantes de sua participação neste estudo.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações do projeto, se você aceitar em participar deste estudo, assine o consentimento de participação, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado. Este consentimento possui mais de uma página, portanto, solicitamos sua assinatura (rubrica) em todas elas.

A qualquer momento, você poderá entrar em contato com o pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação.

Pesquisador Responsável: **Marisa de Oliveira Bruchez**

Endereço: **Rua Paulina Cerioli Nicolla, 615, Bairro Centro, Barra Funda - RS**

Telefone: **(54) 999767536**

Assinatura: _____

Em caso de dúvida quanto à ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP).
Avenida Assis Brasil – Bloco C – Bairro Itapagé
Frederico Westphalen/RS CEP: 98400-00
Tel.: (55) 3744. 9200 Ramal- 306
Coordenadora: Prof^a. Marines Aires
E-mail: cep@uri.edu.br

APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO E USO DE VOZ E/OU REGISTRO E USO DE IMAGENS (FOTOS E/OU VÍDEOS)

Este é um convite para você participar da pesquisa: **“PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA: MEMÓRIAS E IDENTIDADE DOCENTE”**, que tem como pesquisadora responsável **Marisa de Oliveira Bruchez**. Esta pesquisa pretende “Investigar como as memórias das aulas de Matemática, experienciadas pelos Professores Municipais dos Anos Iniciais de Chapada (RS), influenciam na construção de sua Identidade Docente”. Gostaríamos de solicitar sua autorização para efetuar a gravação de voz e/ou o registro de fotos e/ou vídeos, concedida mediante o compromisso da pesquisadora acima citada com os seguintes direitos:

1. Ter acesso às fotos e/ou vídeos e/ou a gravação e transcrição dos áudios;
2. Ter a garantia que as fotos e/ou vídeos e/ou áudios coletadas serão usadas exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas e eventos científicos;
3. Não ter a identificação revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas, utilizando mecanismos para este fim (tarjas, distorção da imagem, distorção da voz, entre outros).
4. Ter as fotos e/ou vídeos e/ou áudios obtidos de forma a resguardar a privacidade e minimizar constrangimentos;
5. Ter liberdade para interromper a participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse das fotos e/ou vídeos.

Você não é obrigado a permitir o uso das suas fotos e/ou vídeos e/ou áudios, porém, caso aceite, será de forma gratuita mesmo que imagens sejam utilizadas em publicações de livros, revistas ou outros documentos científicos.

As fotos e/ou vídeos e/ou áudios coletados serão gravados/as e arquivados/as, a fim de garantir a perfeita transcrição das respostas dadas aos questionamentos.

Consentimento de Autorização de Uso de Imagens (fotos e/ou vídeos)

Após ter sido esclarecido/a sobre as condições para a minha participação no estudo, eu, _____ autorizo o uso de:

- () Minhas imagens (fotos e/ou vídeos)
 () Minha voz
 () Minhas imagens (fotos e/ou vídeos) e minha voz

Chapada-RS, ____/____/2025.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora responsável



Impressão
datiloscópica do
participante

- ESTE DOCUMENTO DEVERÁ SER ELABORADO EM DUAS VIAS; UMA FICARÁ COM O PARTICIPANTE E OUTRA COM O PESQUISADOR RESPONSÁVEL.
- NA EXISTÊNCIA DE MAIS DE UMA PÁGINA, ESTAS DEVERÃO SER NUMERADAS E CONTER RUBRICAS DO PESQUISADOR E DO PARTICIPANTE.

APÊNDICE E – UNITARIZAÇÃO

Falas das professoras	Unidade de sentido	Código
“Na infância, tenho uma lembrança muito marcante da terceira série, quando a professora puxou minha orelha porque eu não consegui resolver um cálculo. Aquilo me deixou com medo de errar e me afastou ainda mais da disciplina.” (P1) “Em certos momentos, eu me sentia insegura, com medo de errar, especialmente quando havia cobrança pela rapidez nos cálculos e valorização do acerto.” (P6) “Alguns tinham mais dificuldades e as professoras chamavam a atenção, não entendiam o processo dos números, somar, subtrair, imaginar multiplicar e dividir.” (P7)	Medo e punição	U1
“A minha relação com os professores de Matemática não era muito boa. Eu não me sentia acolhida nem compreendida, e sentia que minhas dificuldades eram vistas mais como desinteresse do que como necessidade de apoio.” (P1) “A minha trajetória foi bem difícil, eu tinha muita dificuldade e não tínhamos muita abertura na sala de aula para interagir e questionar quando tínhamos dúvidas.” (P2) “As aulas eram mais expositivas, com menos espaço para perguntas, debates ou exploração criativa.” (P5)	Falta de acolhimento	U2
“Eu sentia que as aulas seguiam um ritmo rápido, sem espaço para dúvidas, e que minhas dificuldades não eram consideradas no processo de ensino.” (P1) “Na adolescência, o ensino da Matemática ganhou um caráter mais abstrato, com conteúdos como álgebra, geometria e funções, exigindo maior concentração, mas com pouca mediação.” (P3) “Já na adolescência não posso dizer o mesmo, pois senti tudo muito mecanizado, muitas fórmulas, cálculos complexos sem ludicidade.” (P4) “O professor era visto como detentor do saber, e o aluno como receptor, com pouco espaço para diálogo e participação.” (P5) “Muitos docentes ainda entendem que é só através da cópia que o aluno aprende.” (P7)	Ensino tradicional	U3
“Ainda hoje tenho dificuldades para resolver certos tipos de problemas matemáticos. Tenho também muita insegurança quando preciso lidar com situações do mundo financeiro, como cálculos de dinheiro, troco ou organização de despesas.” (P1) “Me perco com facilidade nessas situações e acredito que isso é reflexo das marcas deixadas pelas experiências da infância e da adolescência.” (P1) “Tive muitas dificuldades, o sistema de numeração decimal era	Dificuldades persistentes	U4

Falas das professoras	Unidade de sentido	Código
um completo desconhecido, e as tabuadas eram decoradas, mas não sabia utilizá-las." (P8)		
"Uma experiência bem marcante foi quando a estagiária fez um bolo de laranja e trabalhou as frações, lembro que trabalhamos a receita em Português e as frações em Matemática." (P2) "Lembro muito bem da minha infância nas aulas de Matemática onde tive o prazer de ter uma professora que utilizava jogos, brincadeiras, músicas e contações de histórias." (P4) "Nos primeiros anos, atividades com jogos, materiais concretos e situações do cotidiano tornavam o aprendizado mais leve e divertido." (P3) "Recordo-me de aulas em que o professor utilizava materiais concretos como palitos e jogos para ensinar as operações básicas." (P6)	Experiência lúdica marcante	U5
"Professores que explicavam com clareza, tinham paciência e valorizavam o raciocínio mais do que a resposta certa marcaram minha trajetória." (P5) "Tive professores que acreditavam no potencial dos alunos e explicavam quantas vezes fosse necessário." (P6) "Lembro com carinho das trocas de experiências com colegas, como a professora Marisa, que contribuiu significativamente para minha prática." (P1) "Alguns professores conseguiam criar vínculos, mostrando paixão pela matéria e atenção aos alunos." (P5)	Influência de professores	U6
"Minha formação inicial ocorreu no Magistério, etapa que me proporcionou o primeiro contato com a prática docente e com os fundamentos da educação." (P1) "A graduação em Pedagogia contempla fundamentos da educação, psicologia do desenvolvimento e metodologias de ensino." (P3) "A minha formação e interesse começou no Curso Normal, quando tive contato com práticas e materiais lúdicos." (P2) "O curso de Pedagogia me possibilitou compreender como as crianças constroem o conhecimento matemático." (P6)	Formação inicial significativa	U7
"Entre as formações, a que mais marcou minha caminhada foi o PNAIC, no qual as experiências com a Matemática foram especialmente significativas." (P1) "As vivências, estudos e práticas desenvolvidas durante o programa fortaleceram meu entendimento sobre metodologias ativas." (P1) "A formação continuada e as trocas com colegas me ajudaram a refletir sobre minha prática." (P5)	Formação continuada transformadora	U8

Falas das professoras	Unidade de sentido	Código
“Procuro adotar práticas que tornem os conteúdos mais significativos, utilizando materiais concretos, situações do cotidiano, jogos e atividades lúdicas.” (P1) “Busco trabalhar com brincadeiras, jogos, músicas e desafios para que os alunos aprendam com prazer.” (P4) “Incorporo práticas como jogos, materiais manipuláveis e situações do dia a dia para criar pontes entre o abstrato e o concreto.” (P5) “Utilizo projetos interdisciplinares e situações-problema para envolver os alunos.” (P6)	Uso de metodologias ativas	U9
“Procuro trabalhar os conteúdos a partir de situações do cotidiano, tornando a aprendizagem mais significativa.” (P7) “A Matemática está presente no nosso dia a dia, como fazer compras, cozinhar e organizar o orçamento.” (P4) “Mostrar como a Matemática se conecta com o mundo real desperta o interesse dos alunos.” (P5) “Relaciono os conteúdos com experiências reais vividas pelas crianças.” (P6)	Contextualização	U10
“Cada criança aprende de maneira única, e isso exige um olhar sensível às suas necessidades.” (P1) “É importante valorizar o conhecimento prévio do aluno e partir dele para novas aprendizagens.” (P2) “Procuro respeitar o ritmo de aprendizagem de cada estudante.” (P5) “Essas fragilidades me aproximam dos alunos e me fazem olhar com empatia e respeito.” (P1)	Respeito ao aluno	U11
“O papel do professor é criar diferentes caminhos para que todos os alunos possam avançar.” (P3) “O professor atua como mediador, incentivando a construção do conhecimento.” (P6) “Busco promover o protagonismo dos alunos, com metodologias ativas e colaborativas.” (P5) “Ensinar é mediar, incentivar e construir o conhecimento junto com o aluno.” (P6)	Professor mediador	U12

Fonte: Elaborado pela autora (2026).