

Disciplinas da Educação Matemática: quais as repercussões para a formação e a prática de professores?

Mathematics Education Subjects: what are the implications for teacher training and practice?

Disciplinas de la Educación Matemática: ¿qué repercusiones tienen en la formación y la práctica docente?

Clara Nicolý Antunes Niza ¹, Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida ² e Saulo Macedo de Oliveira ³

Resumo

O estudo tem o objetivo de compreender se, e de que maneira, as disciplinas da Educação Matemática cursadas na formação inicial do professor de Matemática contribuem para sua prática docente. Além disso, buscamos identificar se, e de que maneira, os professores de Matemática, graduados na Universidade Estadual de Montes Claros, levam para a sua prática docente os conhecimentos construídos nessas disciplinas da graduação. Metodologicamente, optamos pela pesquisa de abordagem qualitativa, por meio de revisão de literatura, observação de aulas e entrevistas com dois professores de Matemática egressos dessa instituição. A partir das análises, relacionando o material bibliográfico estudado, as falas dos professores entrevistados e as observações de aulas realizadas, os resultados indicam que as disciplinas de Educação Matemática repercutem principalmente em escolha de metodologias investigativas, uso de jogos e tecnologias digitais e organização da aula com foco no protagonismo discente.

Palavras-chave: Didática. Educação Matemática. Licenciatura em Matemática. Formação de Professores.

Abstract

The study aims to understand whether, and how, the mathematics education courses taken during initial training contribute to mathematics teachers' teaching practice. In addition, we seek to identify whether and how mathematics teachers who graduated from the State University of Montes Claros apply the knowledge acquired in these undergraduate courses to their teaching practice. Methodologically, we opted for a qualitative research approach, through a literature review, classroom observation, and interviews with two mathematics teachers who graduated from this institution. Based on the analyses, relating the bibliographic material studied, the statements of the interviewed teachers, and the observations of classes held, the results indicate that Mathematics Education subjects mainly impact the choice of investigative methodologies, the use of games and digital technologies, and the organization of classes with a focus on student leadership.

Keywords: Didactics. Mathematics Education. Bachelor's Degree in Mathematics. Teacher Training.

¹Licenciada em Matemática pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) , Montes Claros, Minas Gerais, Brasil. E-mail: claranicolý7@gmail.com

²Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) , Montes Claros, Minas Gerais, Brasil. E-mail: shirley.almeida@unimontes.br

³Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) , Professor da Rede Privada de Ensino, Montes Claros, Minas Gerais, Brasil. E-mail: saulo.oliveira@edu.unimontes.br

Resumen

El estudio tiene como objetivo comprender si, y de qué manera, las disciplinas de Educación Matemática cursadas en la formación inicial del profesor de Matemáticas contribuyen a su práctica docente. Además, buscamos identificar si, y de qué manera, los profesores de matemáticas graduados en la Universidad Estatal de Montes Claros aplican en su práctica docente los conocimientos adquiridos en estas disciplinas de la licenciatura. Metodológicamente, optamos por una investigación de enfoque cualitativo, mediante la revisión de la literatura, la observación de clases y entrevistas con dos profesores de matemáticas graduados en esta institución. A partir de los análisis, relacionando el material bibliográfico estudiado, las declaraciones de los profesores entrevistados y las observaciones de las clases realizadas, los resultados indican que las disciplinas de Educación Matemática repercuten principalmente en la elección de metodologías investigativas, el uso de juegos y tecnologías digitales y la organización de la clase con un enfoque en el protagonismo del estudiante.

Palabras clave: Didáctica. Educación Matemática. Licenciatura en Matemáticas. Formación de Profesores.

1. Palavras Introdutórias

Antes de tratar sobre a importância da Educação Matemática (EM), a primeira autora gostaria de contar como surgiu sua admiração pela temática. Para isso, nas próximas linhas, é usado também o foco narrativo na primeira pessoa, com o intuito de descrever as impressões subjetivas da sua trajetória formativa. Egressa do Curso de Licenciatura em Matemática, na trajetória percorrida até o presente momento, foram muitas as experiências que me levaram à área da EM.

No campo científico, a EM tem se consolidado como uma área que investiga os processos de ensino e de aprendizagem da Matemática, articulando dimensões didáticas, metodológicas, epistemológicas e sociais do conhecimento matemático. Consoante [Fiorentini e Lorenzato \(2012\)](#), a EM envolve não apenas a compreensão dos conteúdos, mas também a análise de como eles são ensinados, aprendidos e ressignificados nos diferentes contextos educativos. [Muniz \(2009\)](#) acrescenta que esse movimento surge da necessidade de repensar o papel do professor, compreendido como mediador da produção do conhecimento matemático pelos estudantes.

As disciplinas que envolvem a EM estão presentes no curso desde o início da graduação. Nelas, muito se discute sobre como *ensinar matemática*. Aprendemos que é preciso muito mais questionar os estudantes do que simplesmente dar respostas e soluções, estimulando, assim, o instinto de investigação em cada um deles.

No entanto, isso permaneceu apenas na teoria, até o dia em que tive meu primeiro contato com a docência, por meio do projeto Núcleo de Atividades para Promoção da Cidadania (NAP)¹, em 2022, quando estava cursando o 2º período do curso. No ano seguinte, em 2023, realizei o Estágio Curricular Supervisionado I.

A literatura sobre formação docente tem apontado que há um distanciamento entre o que se estuda na universidade e o que se vivencia na escola. Sendo assim, [Ponte \(2002\)](#) afirma que não basta conhecer teorias e metodologias, é necessário saber mobilizá-las em contexto de ensino. Semelhantemente, [Tardif \(2012\)](#) evidencia que os saberes docentes se constroem na articulação entre formação acadêmica, experiência e reflexão sobre a prática.

Nesses contextos, tive a oportunidade de vivenciar as aplicações do que nos foi ensinado. Por meio dessas da EM, foi possível perceber que cada estudante tem dificuldades em diferentes áreas e habilidades diversas. Essas subjetividades deles mostram a relevância de se compreender os métodos de aprendizagem, pois, para situações diversas, existem abordagens específicas que produzem melhores resultados nos processos de ensino e de aprendizagem.

A partir disso, surge a necessidade de aplicar na prática o que é discutido na teoria, bem como o conhecimento sobre as teorias de aprendizagem e outros conceitos no campo da EM. Essa vivência despertou em mim a admiração e o interesse em aprofundar os estudos sobre o campo e seus efeitos na vida profissional do professor de Matemática.

¹ Esse projeto tem como principal proposta auxiliar estudantes dos Ensinos Fundamental e Médio na melhoria do desempenho escolar, ao mesmo em que envolve acadêmicos dos diversos cursos de graduação nas ações relacionadas ao estágio curricular. Os próprios universitários atuam como monitores e regentes das aulas de reforço.

Os processos de ensino e de aprendizagem estão intrinsecamente relacionados à maneira como abordamos os conteúdos, levando em consideração as subjetividades dos estudantes. Para que isso ocorra, é necessário analisar diversas vertentes, tais como: didática matemática, metodologias de ensino, teorias de aprendizagem, Etnomatemática, dentre outras. Todas essas vertentes partem de um mesmo campo, que é o da EM. Desse modo, destacamos a relevância desta pesquisa, a fim de evidenciar os benefícios que o estudo das disciplinas provenientes desse campo podem trazer para a prática docente.

A escolha do tema se deu ao observar, durante o Estágio Curricular Supervisionado, que os conteúdos da EM estudados durante a graduação, quando aplicados na prática, possivelmente trariam melhorias ao processo de ensino. Além disso, esses conteúdos são pouco valorizados, tanto pelos professores, na universidade e na Educação Básica, quanto pelos acadêmicos. Portanto, faz-se necessário evidenciar a importância de estudar as disciplinas do campo da EM na formação inicial de professores, realizadas na graduação.

O interesse pela pesquisa sobre o tema da Formação de Professores surgiu por acreditar no valor que as disciplinas da EM agregam ao Curso de Licenciatura em Matemática. Esse campo é considerado indispensável para os processos de ensino e aprendizagem de um componente curricular tão relevante quanto a Matemática.

Realizamos a pesquisa no intuito de compreender se, e de que maneira, as disciplinas da Educação Matemática cursadas na formação inicial do professor de Matemática contribuem para sua prática docente. Nesse cenário, emerge o seguinte problema de pesquisa: de que modo as disciplinas de Educação Matemática cursadas na formação inicial repercutem na prática docente de professores de Matemática, especialmente no que se refere à organização da aula, à escolha de metodologias e às concepções sobre ensino e aprendizagem?

Neste texto, a temática é privilegiada por meio da revisão de literatura, estabelecendo um diálogo com autores que estudam o tema, empenhando-nos em analisar a relevância da EM na formação de professores de Matemática. Realizamos, também, observações de aulas e entrevistas com dois professores do 6º ano do Ensino Fundamental.

O texto está apresentado em três seções, que, por sua vez, estão organizadas em subseções. Na primeira, fizemos uma contextualização sobre a EM, a Formação de Professores, a Identidade e a Prática Docente, bem como a definição do campo da EM, a importância para a formação de professores e sua atuação em sala de aula. Na segunda, discorremos sobre os procedimentos metodológicos da pesquisa. Por fim, realizamos a análise das entrevistas com os professores do 6º ano. Abordamos, também, as convergências e divergências entre suas narrativas e os significados atribuídos à EM em sua prática e formação. Por último, tecemos considerações acerca dos resultados do trabalho.

2. Contextualizando: Educação Matemática, Formação de Professores, Identidade Docente e Prática Docente

Considerando o objetivo de compreender se, e de que maneira, as disciplinas da EM cursadas na formação inicial do professor de Matemática contribuem para sua prática docente, realizamos uma análise documental apoiada nos referenciais curriculares para a formação de professores de Matemática, focalizados na pesquisa.

2.1 Educação Matemática

É pertinente enfatizar que, até os dias atuais, a Matemática é percebida pelos estudantes como uma disciplina complexa, de difícil compreensão. Sendo assim, é necessário que o professor de Matemática busque caminhos para desmistificar o ensino e a aprendizagem da disciplina, assim como a percepção predominante entre os estudantes. Dessa forma, é possível promover a construção de conhecimentos matemáticos de maneira eficiente, considerando a subjetividade de cada estudante. É possível identificar, também, os caminhos para que essas construções sejam feitas de maneira assertiva, a partir de estudos abordados no campo da EM.

Para [Fiorentini e Lorenzato \(2012\)](#), o estudo da EM torna-se essencial na formação dos professores, posto que esse campo abrange diversas linhas de pesquisa, como as metodologias para o ensino de Matemática, teorias de aprendizagem, a Etnomatemática, a didática matemática, dentre outras vertentes. Todas elas buscam melhorias para o ensino e a aprendizagem da Matemática.

No que diz respeito à formação específica e inicial dos professores, [Muniz \(2009, p. 25\)](#) evidencia que “o movimento de Educação Matemática surge da necessidade de repensar o papel do professor frente à criança, vista como produtora de conhecimento matemático”, o que ocasionou, em decorrência desse movimento, a fundação da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM).

Nesse mesmo período, houve um aumento do interesse por parte dos pesquisadores em realizar estudos mais aprofundados sobre diversas vertentes do aprender e do ensinar Matemática, o que culminou na criação e no reconhecimento institucional do campo de investigação da EM.

Tendo em vista esse aspecto relacionado à EM, observamos a importância da procura pelo aperfeiçoamento do ensino de Matemática, principalmente, após o surgimento da SBEM. Em decorrência disso, emergiram possibilidades de discussões, estudos e pesquisas, além da divulgação dos resultados dessas pesquisas, de modo a auxiliar os profissionais que atuam em sala de aula.

2.2 Formação de Professores

Considerando que o foco aqui são as disciplinas de EM presentes na matriz curricular do Curso de Licenciatura em Matemática, abordaremos a formação inicial de professores. Essa formação tem como objetivo preparar profissionais para a prática docente na Educação Básica.

Um professor de Matemática, além de dominar o conteúdo matemático, precisa ter o desenvolvimento pessoal e social, para trabalhar e ter um bom relacionamento com os estudantes. Ademais, é fundamental que ele possua a capacidade de *saber ensinar*. Pois, do que vale um conhecimento com-

preendido pelo professor sem a capacidade de despertar a construção desse mesmo conhecimento no outro, tendo em vista o que é a docência?

A esse respeito, [Ponte \(2002, p. 2\)](#) ressalta que “não basta ao professor conhecer teorias, perspectivas e resultados de investigação. Tem de ser capaz de construir soluções adequadas para os diversos aspectos da sua acção profissional” e, para tal, é necessária a mobilização e articulação de vários conhecimentos, assim como a capacidade de articula-los para lidar com situações em sala de aula. Compreendemos que essas competências se desenvolve progressivamente ao longo da formação e atuação profissional.

Sobre a articulação dos conhecimentos necessários ao professor, estudos como os de [Shulman \(2014, p. 5\)](#), define o conhecimento como “um agregado codificado e codificável de conhecimentos, habilidades, compreensão e tecnologias, de ética e disposição, de responsabilidade coletiva – e também um meio de representá-lo e comunicá-lo”. Logo, os conhecimentos devem ser a base para os professores e sua atuação.

Ainda segundo o autor, esses profissionais precisam amalgamar três conhecimentos, quais sejam: (i) *conhecimento de conteúdo específico*: relacionado à compreensão de fatos, conceitos, processos de procedimentos de uma área de conhecimento; (ii) *conhecimento pedagógico*: é a compreensão sobre os processos de ensino e de aprendizagem, desenvolvimento humano e cognição, conhecimento dos contextos; conhecimento de disciplinas e princípios educacionais e o conhecimento de currículo; (iii) *conhecimento pedagógico do conteúdo*: articulado à combinação entre conteúdo específico e pedagogia, evidenciando como conhecimentos disciplinares são organizados, representados e adaptados para diferentes situações de ensino.

Particularmente na formação de professores de Matemática, é necessário que haja a articulação entre os conteúdos matemáticos e o desenvolvimento social. [Oliveira e Almeida \(2025b\)](#) apresentam que para ser professor de Matemática não basta apenas saber e ter domínio conceitual e procedimental da Matemática produzida historicamente, mas também os conhecimentos pedagógicos, tendo em vista que os procedimentos e maneira de ensinar dos professores são interiorizados pelos estudantes.

No ensino da Matemática, o que diferencia um matemático de um educador matemático é a habilidade de estimular e mediar a construção de um pensamento no outro. Para os educadores matemáticos, fazer matemática consiste em um processo de valorização das atividades favoráveis à articulação, pelo estudante, de teoria, prática, experiência e intuição, como afirma [Paula \(2014\)](#).

A partir dessas discussões, podemos relacionar a EM com a formação de professores, visto que as disciplinas de EM, inseridas na matriz curricular do Curso de Licenciatura, desempenham um papel fundamental. Elas fazem parte do processo para a formação de professores, permitindo que eles articulem a teoria com a prática, e consigam desenvolver um trabalho pedagógico com os estudantes durante as suas aulas.

Ao iniciar na carreira docente, o professor se depara com diversos cenários, tendo em conta a estrutura de cada escola, o contexto social, econômico e cultural de cada lugar, além de todas as variáveis que envolvem a constituição de cada estudante que está assistindo a aula de um mesmo professor.

A experiência pessoal, a relação estudante e professor, e todos os contatos anteriores que aquele estudante teve com a Matemática, podem influenciar na sua forma de aprendizagem. Sendo assim, é fica a cargo do professor buscar métodos para adaptar-se a cada cenário, para que ele exerça seu trabalho.

Além disso, consoante [Pavanello \(1993, p. 12\)](#), o professor deve levar em conta “o desenvolvimento intelectual do aluno e seus processos de raciocínio; deve estar consciente das diferenças individuais e estar preparado para enfrentá-las”. Também, deve ser um objetivo desse profissional “proporcionar oportunidades para que seus alunos tomem consciência de seus próprios processos de raciocínio (se reconhece que a meta da educação é formar indivíduos autônomos)”.

Logo, a formação inicial de professores de Matemática, com ênfase nas disciplinas de EM, é essencial para preparar profissionais habilitados para enfrentar os desafios da docência. A articulação entre teoria e prática, a compreensão das diversidades dos estudantes e o desenvolvimento de metodologias.

Nessa esteira, em [Oliveira e Almeida \(2025a, p. 5\)](#) é discutido que “a formação de professores precisa orientar-se por uma concepção crítico-reflexiva ensejando o desenvolvimento do pensamento autônomo por parte do futuro professor”. Portanto, para ingressar numa formação inicial é necessário investimento pessoal e intelectual, pois a construção da identidade acadêmica não deixa de ser também uma identidade profissional.

2.3 Identidade Docente

O conceito de identidade amalgama tanto a dimensão pessoal como a coletivo de uma pessoa. A identidade não se tem, mas se constrói durante a vida. Também não é uma característica estável, mas relacional. O seu desenvolvimento caracteriza-se como um processo evolutivo e de interpretação de si mesmo dentro de um determinado contexto.

A identidade docente não é diferente: é um conceito multifacetado, que se desenvolve ao longo da formação e carreira profissional do professor, e é influenciado por diversas dimensões, sendo elas pessoal, social e contextual. Ela também constrói-se por intermédio da relevância que cada profissional dá a sua própria atividade docente, por meio da sua atuação, com as relações interpessoais dentro das escolas, dos sindicatos, com seus pares e demais agentes educacionais, como salienta [Pimenta \(1996\)](#).

Relacionando esses conceitos, compreendemos que o processo de construção da identidade pessoal, de modo geral, é formado por momentos de crise, por fases em que a pessoa se coloca em questão e por conflitos internos e externos. De acordo com [Oliveira \(2004\)](#), a identidade profissional docente é habitualmente conotada com o conceito de identidade social, a que se associa um processo de identificação de um sujeito a um grupo social, nesse caso a classe profissional.

Argumentamos que a identidade profissional docente é um processo dinâmico e interativo de construção de uma imagem de si mesmo como educador. Essa construção é influenciada pelo contexto escolar, pelas relações com colegas e estudantes, e pelas políticas educativas vigentes, o que reflete a natureza relacional e contextual da profissão.

A construção dessa identidade envolve a interação entre o conhecimento pedagógico, as crenças sobre o ensino e a aprendizagem e a reflexão sobre a prática. [Gohier et al. \(2001\)](#) apresentam uma outra

visão sobre a identidade docente, focando em um modelo psicossociológico integrado ao indivíduo, em vez de um modelo puramente sociológico.

Nesse processo, os autores compartilham duas dimensões: *a autoimagem pessoal* e *as percepções sobre os professores e a profissão*. Embora não pretendam ser abrangentes, mencionam aspectos como conhecimentos, opiniões, atitudes, valores, projetos e aspirações que uma pessoa confirma como parte de sua identidade, independentemente do contexto profissional, ou, ao menos, pela afirmação da sua singularidade face às normas profissionais impostas.

Contudo, para a construção da identidade profissional, devem também ser compreendidos os contextos sociais, culturais e políticos em que se insere a atividade do professor, já que as condições de trabalho afetam diretamente a sua satisfação profissional e o seu sentimento de integração na escola. Hargreaves e Goodson (1996, p. 16), por exemplo, defende que os contextos escolares exercem uma influência sobre a “forma como os professores veem os seus estudantes, os seus colegas, o seu trabalho e a sua própria eficácia”.

Outro aspecto na formação da identidade docente que merece relevo é o confronto com desafios e tensões inerentes ao exercício da profissão. Tardif (2012) destaca que os professores, ao longo das suas carreiras, lidam com expectativas contraditórias, provenientes de diferentes partes interessadas, como estudantes, pais e administração escolar, o que leva à necessidade de redefinir ou adaptar a sua identidade profissional.

Portanto, compreendemos que a formação inicial e contínua desempenha um papel fundamental na construção da identidade profissional docente. É no processo de formação que os professores começam a internalizar as primeiras concepções de si mesmos enquanto educadores, mas é por meio da prática e da reflexão crítica sobre a docência que a identidade se consolida e evolui ao longo do tempo.

2.4 Prática Docente

A prática docente é um processo complexo e variado, que vai muito além da transmissão de conhecimento. Envolve a integração de saberes teóricos, experiências pessoais e contextuais, e uma constante adaptação às necessidades dos estudantes e do ambiente educacional. De acordo com Tardif (2012), a prática docente é composta por diferentes saberes que os professores mobilizam diariamente, quais sejam: disciplinares, pedagógicos e experienciais, que se articulam para orientar as decisões e ações no ambiente de ensino.

Um dos elementos centrais da prática docente é a capacidade de reflexão sobre a ação pedagógica. Para Schön (1992), o conceito de *prática reflexiva* refere-se à capacidade dos professores de analisarem criticamente as suas ações e decisões pedagógicas, se colocarem no lugar dos estudantes e buscarem continuamente práticas que visem a melhoria na qualidade de ensino, aprendendo com as experiências do dia a dia.

Essa reflexão é essencial para o desenvolvimento profissional, permitindo que os professores ajustem suas práticas em resposta a novos desafios, tais como: mudanças curriculares, dificuldades de aprendizagem dos estudantes e inovações tecnológicas. Além disso, os contextos institucional e

social em que o professor atua influenciam na construção da sua identidade docente, refletindo na prática docente. O ambiente escolar, as políticas educacionais e as relações interpessoais com colegas e estudantes moldam as escolhas pedagógicas e, por vezes, impõem limitações à autonomia do professor.

A prática docente é também carregada de emoções, uma vez que os professores lidam diariamente com os sucessos e fracassos dos seus estudantes, expectativas dos pais e exigências institucionais, o que pode gerar sentimento de frustração, satisfação, insegurança ou realização.

Outro aspecto importante a considerar na prática docente é a utilização de estratégias pedagógicas que promovam a aprendizagem efetiva, como aduzem Almeida e Miskulin (2019). O professor, ao escolher uma metodologia de ensino, precisa considerar as características dos estudantes, os objetivos de aprendizagem e os recursos disponíveis.

Métodos ativos, como a aprendizagem baseada em problemas ou projetos, têm sido cada vez mais valorizados, pois envolvem os estudantes no processo de construção do conhecimento. No entanto, a escolha da metodologia está diretamente relacionada às concepções acerca dos processos de ensino e de aprendizagem que o professor sustenta, o que reflete a sua identidade profissional.

Castro e Amorim (2015) aduzem que a prática docente não pode ser dissociada de um contínuo processo de formação. Tanto a formação inicial quanto a formação continuada desempenham um papel fundamental na atualização e aprimoramento das práticas pedagógicas dos professores. As pesquisas no campo da educação permitem, ao longo do tempo, que os professores se mantenham atualizados sobre novas metodologias, avanços tecnológicos e mudanças nas políticas educacionais, garantindo uma prática docente inovadora e eficaz.

Para Silva *et al.* (2025), a formação continuada é um processo fundamental nos contextos profissionais, pois favorece os processos de ensino e de aprendizagem. Ela contribui para o aprimoramento das práticas pedagógicas, permitindo o desenvolvimento de novas abordagens, estratégias e propostas que estejam em sintonia com as demandas e transformações da contemporaneidade.

3. Procedimentos Metodológicos

Tendo em vista que o objetivo do estudo foi o de compreender se, e de que maneira, as disciplinas da EM cursadas na formação inicial do professor de Matemática contribuem para sua prática docente, como metodologia, optamos pela pesquisa de abordagem qualitativa, com base em materiais já elaborados e publicados, como livros, artigos e textos críticos. Por meio da revisão de literatura, estabelecemos um diálogo com autores que estudam o tema, empenhando-nos em analisar a relevância da EM na formação de professores de Matemática.

Embora a revisão de literatura seja uma dimensão do trabalho, a pesquisa possui natureza empírica, uma vez que articula dados produzidos em campo por meio de observações de aulas e entrevistas com professores. Assim, o estudo amalgama análise teórica e investigação empírica, ensejando compreender como os conhecimentos das disciplinas de EM presentes na graduação se *materializam* na prática docente.

A princípio, para compreendermos questões pertinentes à temática, realizamos observações de aulas e entrevistas com dois professores do 6º ano do Ensino Fundamental, a fim de verificarmos se as disciplinas da EM, cursadas por ocasião de sua graduação, proporcionaram algum diferencial em sua formação e atuação. Antes da realização das entrevistas e das observações, os objetivos da investigação foram esclarecidos para os professores, e todos os termos utilizados foram explicados detalhadamente, de modo a possibilitar uma ampla compreensão aos participantes.

Salientamos que as observações das aulas estavam focalizadas na organização das tarefas matemáticas, nas estratégias metodológicas utilizadas, nas interações entre professor–estudante e no uso de recursos didáticos. Os registros foram realizados por meio de diário de campo, contemplando descrições das ações do professor e dos encaminhamentos didáticos adotados em sala de aula.

A partir da análise dos dados, foi possível registrar se, e de que maneira, os professores utilizam os estudos realizados enquanto acadêmicos do Curso de Licenciatura em Matemática em sua prática profissional. É importante ressaltar que o estudo passou pelo Comitê de Ética e Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), e foi aprovado com o Parecer de número: 6.819.773, datado de 13 de maio de 2024.

Utilizamos, como instrumento de pesquisa, coleta de dados, informações e evidências, um roteiro de entrevista semiestruturada e de observações de aulas. Para a análise e a compreensão das informações e dos dados coletados, buscamos auxílio da Análise Textual Discursiva. Segundo [Moraes e Galiazzi \(2006\)](#), a Análise Textual Discursiva condiz a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa, a fim de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos.

Segundo esses autores, a Análise Textual Discursiva é formada por três componentes: a desconstrução dos textos do *corpus*; a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada.

A pesquisa ocorreu em duas escolas públicas de Montes Claros, Minas Gerais, no segundo semestre de 2024. Deliberamos retomar as temáticas anteriores focalizadas, quais sejam Identidade Docente, Formação de Professores de Matemática, Educação Matemática e Prática docente, articulando-as às respostas obtidas por ocasião das entrevistas, bem como por meio das observações das aulas dos professores.

4. Análise e Discussão

Nesta seção discutiremos os achados da pesquisa – a partir das observações e entrevistas com dois professores de Matemática. Para isso apresentamos as análises a partir de quatro categorias, a saber: *Identidade Docente*; *Formação de Professores: o antes e o depois*; *Educação Matemática: delineando conceitos*; *Prática Docente: ditos e feitos*.

A análise fundamentada articula falas dos professores entrevistados e registros das observações de aula, buscando evidenciar, por meio de excertos, como os conhecimentos oriundos das disciplinas de EM se manifestam na prática docente desses profissionais.

4.1 Identidade Docente

Para estudar os efeitos da EM na prática docente por meio da análise de entrevistas, é importante apresentar as características dos entrevistados, verificar como os professores se identificam em sua jornada profissional e a relação que essa identidade tem com suas respectivas práticas. Nesse sentido, a seguir, apresentamos o perfil dos professores, identificados como professor A e professor B.

Os professores A e B têm entre 28 e 38 anos, ambos concluíram a graduação no ano de 2013, na Unimontes, e atuam como professores de Matemática desde então (entre 6 e 11 anos de trabalho). Cabe salientar, que os dois professores foram formados sob o mesmo Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e a mesma matriz curricular, que havia sido atualizada em 2009, ocasião na qual foram acrescentadas disciplinas de EM.

Ambos os entrevistados foram selecionados devido à sua experiência como professores de Matemática e, principalmente, por terem realizado suas graduações em uma mesma turma do Curso de Licenciatura em Matemática, que teve início em 2009 e conclusão em 2013, na Unimontes.

O professor A tem especialização em Educação Especial e Inclusiva, e atualmente leciona em quatro turmas de 6º anos do Ensino Fundamental. Durante a entrevista, ele citou conceitos, abordagens e práticas que estudou enquanto acadêmico: “*Resolução de Problemas, História da Matemática, Jogos matemáticos*”, e completou, dizendo: “*incorporo materiais manipuláveis e tecnologias digitais na minha prática*”.

Durante as observações de aula, registrou-se que esse professor utilizava o diálogo, solicitando que os estudantes discutissem possíveis estratégias de resolução de problemas. Foi possível notar que ele, de fato, trabalha com os estudantes de forma didática, sendo notória a presença de metodologias que subsidiem os processos de ensino e aprendizagem. Esse tipo de escolha evidencia a valorização da investigação e da autonomia discente, princípios discutidos nas disciplinas de EM.

Como principal característica de suas aulas, merece relevo o fato de a todo momento o professor A incentivar os estudantes a pensarem, questionarem e encontrarem soluções de questões matemáticas de forma mais independente, dando-os autonomia investigativa no seu processo de aprendizagem.

Em uma das aulas observadas sobre frações, por exemplo, o professor solicitou que os alunos representassem diferentes situações com materiais concretos antes de registrar simbolicamente no caderno. No diário de campo, foi anotado que os estudantes manipulavam peças e justificavam oralmente suas escolhas, enquanto o professor mediava as discussões, sem apresentar imediatamente o procedimento formal.

O professor B tem especialização em Didática e Metodologia do Ensino Superior, e possui também Mestrado na área da Educação. Atualmente, está atuando em turmas de 6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental, e 1º, 2º, e 3º anos do Ensino Médio. É possível evidenciar, a partir da observação de suas aulas, o ato de ele incentivar o protagonismo de seus estudantes, de modo que o conhecimento seja construído por eles mesmos, a partir dos questionamentos realizados.

As falas também revelam uma resignificação. O professor A afirma: “*na graduação eu aprendi várias metodologias, mas só na sala de aula eu fui entendendo o que funciona com cada turma*”. Já o professor B destaca: “*muita coisa que a gente estuda só ganha sentido quando a gente testa com os alunos*”.

A partir da análise apresentada, é possível inferir que a prática docente não é uma reprodução automática da formação inicial, mas o resultado de processos de resignificação, influenciados por percursos pessoais, experiências em sala de aula e escolhas formativas ao longo da carreira.

Mais do que a adesão a metodologias diversas, o que se evidencia é uma intencionalidade didática que orienta o trabalho desses professores em direção a uma prática crítica, dialógica e comprometida com a autonomia e o protagonismo dos estudantes. Nesse sentido, Perrenoud (2000) argumenta que desenvolver competências profissionais implica não apenas em dominar conteúdo, mas precipuamente mobilizá-los em contextos de ensino, com criatividade e intencionalidade.

A autonomia investigativa e o protagonismo dos estudantes, percebidos nas práticas dos professores, alinham-se a essa perspectiva, na medida em que apontam para uma docência que vai além da transmissão de conteúdos, buscando promover o pensamento crítico e a aprendizagem dos estudantes — aspectos fulcrais de uma abordagem contemporânea da EM.

A identidade profissional docente, nesse sentido, emerge como construção dinâmica, sensível às exigências do contexto escolar e às reflexões que cada professor realiza sobre o seu fazer pedagógico. Isso reforça a ideia de que a prática pedagógica não pode ser compreendida isoladamente da trajetória pessoal e profissional de cada professor.

4.2 Formação de Professores: o antes e o depois

Como anteriormente mencionado, a formação de professores é um processo de construção que envolve um conjunto de variáveis, as quais acontecem durante toda a vida desse profissional. Como exemplo, podemos mencionar as experiências que contribuem para formar a sua identidade docente. Contudo, tendo em vista que visamos analisar as possíveis contribuições das disciplinas do campo da EM, para isso, focalizamos analisar a formação inicial de professores.

Quando questionados se receberam orientações para trabalhar com atividades mais didáticas, que favoreçam a aprendizagem dos estudantes, o professor A respondeu que “Sim”, e comentou: “Tínhamos aulas de prática matemática”. O professor B, por sua vez, referiu: “Tive algumas disciplinas que propunham a investigação e elaboração desse tipo de atividade, no entanto, não sabíamos se era aplicável”.

A fala do professor B nos leva a perceber a importância das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado e de projetos que permitam a aplicação de intervenções pedagógicas para a aprendizagem de conteúdos matemáticos nas escolas. Como exemplo de projetos que existem na Unimontes, e que oferecem essas possibilidades, destacamos o projeto Tecnologias e Atividades Matemáticas Aplica-

das às Escolas Públicas (Tamaep)² e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), este ofertado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), nos quais os estudantes têm a possibilidade de levar a teoria para a prática.

Essas referências a projetos institucionais emergiram também nas entrevistas, quando os professores mencionaram experiências que aproximaram a universidade da Educação Básica. Sendo assim, a integração entre teoria e prática não é apenas uma meta da formação inicial de professores, mas uma necessidade, para que essa formação esteja comprometida com a aprendizagem dos estudantes.

Essa integração demanda que as universidades ampliem espaços para que os futuros professores possam experienciar, refletir e (re)construir sua prática pedagógica. Dessa maneira, será possível formar educadores para a transformação social e contextual, de modo que torne a sala de aula em um espaço de investigação, diálogo e emancipação.

A partir dos comentários desses professores, ficou evidenciado que ambos tiveram em sua formação as disciplinas de EM, ou seja, tiveram orientações sobre como ensinar Matemática, conhecendo as teorias voltadas para os processos de ensino e de aprendizagem articulados aos conteúdos.

Respondendo a uma das perguntas da entrevista, o professor B comentou: “*O curso de Matemática na Unimontes nos faz pensar*”. Mas podemos nos questionar: quais resultados esses estudos estão trazendo ao seu trabalho como professor? Podemos concluir por meio dessa resposta que as disciplinas de EM desempenham um papel necessário na formação inicial dos professores de Matemática, contribuindo para a construção de sua identidade e práticas pedagógicas.

As falas dos professores A e B revelam que, embora tenham recebido orientações teóricas sobre o ensino da Matemática, a aplicação prática desses conhecimentos ainda apresenta desafios. A importância de experiências concretas, como as oferecidas pelos projetos e programas da universidade, é evidente, pois elas proporcionam aos estudantes a oportunidade de traduzir teoria em prática.

A partir dessas falas, é possível dialogar com Schön (1992), que assevera que o conhecimento profissional se constrói, sobretudo, na ação e na reflexão sobre a ação. Ou seja, não basta apenas ofertar disciplinas que abordem metodologias e teorias de ensino, é necessário que os futuros professores tenham a oportunidade de experimentar, experienciar e ressignificar esse conhecimento em contextos da sala de aula.

4.3 Educação Matemática: delineando conceitos

O ensino de Matemática passou por diversas transformações, incorporando novas metodologias e tecnologias, que visam não a transmissão de conteúdo, mas a criação de um ambiente onde o estudante possa construir, compreender e aplicar conceitos matemáticos. Esse conhecimento e essas metodologias são trabalhados com os futuros professores na formação inicial do professor de Matemática, por meio das disciplinas de EM.

² Esse projeto busca a melhoria da aprendizagem de Matemática na Educação Básica em Montes Claros, visando profícuos resultados dos estudantes nas avaliações e competições nacionais e internacionais, bem como propiciar formação continuada para professores de Matemática. Tem por objetivo possibilitar um espaço de trabalho que permita aos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Matemática a reflexão acerca de como se configura o ensino de Matemática e como os estudantes da Educação Básica a aprendem.

Um dos principais desafios desse campo é garantir que os conceitos sejam ensinados de maneira acessível e compreensível para os estudantes, independentemente de suas dificuldades ou facilidades na área. Para isso, é necessário um equilíbrio entre o rigor teórico e a aplicação prática, o que pode ser feito através de atividades interdisciplinares, uso de recursos visuais e tecnológicos, dentre outros métodos.

No roteiro semiestruturado para a entrevista, havia uma questão que solicitava que os professores falassem sobre a importância das disciplinas de EM estudadas durante a graduação para a efetividade dos processos de ensino e de aprendizagem da Matemática.

O professor B respondeu que essas disciplinas ensinam “*uma fundamentação teórica*”, e que ele sente falta de um “*link*” entre essas teorias e a prática. O professor A, por outro lado, explicou que: “*As disciplinas de Educação Matemática são fundamentais, pois permitem desenvolver metodologias que atendam às necessidades dos alunos*”.

Ao aprofundar a resposta, o professor B acrescenta: “*a gente aprende muita teoria, mas às vezes falta mostrar como isso vira atividade na sala*”. O professor A, por sua vez, afirma: “*essas disciplinas ajudam a pensar a aula, não é só passar exercício, é pensar como o aluno vai construir o raciocínio*”.

Nas observações, essa concepção apareceu quando o professor A solicitou que os estudantes levantassem hipóteses antes de qualquer formalização, e quando o professor B articulou situações do cotidiano para problematizar conceitos matemáticos.

Compreendemos a EM como um campo de investigação que desempenha um importante papel na formação de futuros professores, promovendo a construção de um ambiente onde os estudantes possam efetivamente compreender a Matemática. As transformações no ensino, que priorizam a construção do conhecimento em vez da transmissão de conteúdo, exigem que os educadores estejam preparados para enfrentar o desafio de tornar esses conceitos acessíveis a todos os estudantes.

As falas dos professores entrevistados, apontam para a necessidade de currículos que não apenas transmitam fundamentos da EM, mas que também estabeleçam diálogos e convergências com o exercício da docência. Como sugere Shulman (2014), o conhecimento pedagógico do conteúdo é aquele que permite ao professor transformar um conteúdo em algo compreensível, acessível e significativo para os estudantes — e essa habilidade não se desenvolve apenas com teoria, mas com a mediação entre teoria e prática.

As reflexões dos professores A e B destacam a importância das disciplinas de EM na formação inicial. Enquanto um professor reconhece a necessidade de desenvolver metodologias adaptativas, o outro aponta a falta de conexão entre teoria e prática como um aspecto a ser aprimorado.

Essa necessidade de integração sugere que, para maximizar a efetividade dos processos de ensino e aprendizagem, é necessário e urgente que as instituições de ensino continuem a investir em estratégias que promovam essa articulação, como atividades interdisciplinares e o uso de tecnologias.

4.4 Prática Docente: ditos e feitos

A fim de observar os resultados que as aplicações de teorias estudadas nas disciplinas no campo da EM trazem para a prática dos professores entrevistados, focalizamos, nesta categoria, as respostas dos professores à questão: É possível elencar resultados que essas aplicações trazem aos processos de ensino e aprendizagem com os estudantes?

Os professores A e B, em suas respostas, explicaram que, ao aplicar metodologias mais atrativas, de fato ganham a atenção, e que elas são bem aceitas pelos estudantes, envolvendo-os no assunto que está sendo estudado. O professor B respondeu: *“Notei que os alunos se tornam mais participantes. Realizo observações em sala de aula, o que me permite acompanhar o processo deles”*.

Esse movimento de retirada da centralidade do conteúdo para a centralidade da experiência do estudante está em consonância com as proposições de autores como [Oliveira e Lopes \(2023\)](#), que defendem uma abordagem crítica e dialógica da Matemática, indo de encontro com as características do ensino de transmissão de conhecimento, mobilizando o sujeito como agente do processo de aprendizagem.

A partir das observações, registrou-se, por exemplo, que o professor A utilizou um jogo de tabuleiro para trabalhar múltiplos e divisores, organizando os estudantes em grupos e solicitando que justificassem oralmente cada jogada. No caso do professor B, observou-se o uso de recursos digitais para explorar gráficos.

Essas metodologias não se limitam à exposição tradicional dos conteúdos; ao contrário, envolvem práticas pedagógicas, como o uso de jogos, atividades interativas e a exploração de tecnologias educacionais. Essas abordagens, além de atrativas, promovem uma maior interação entre os estudantes e o conteúdo, tornando o processo de aprendizagem mais significativo.

Sobre a utilização de tecnologias educacionais, [Oliveira e Almeida \(2025a\)](#) discutem que sua incorporação deve considerar os múltiplos contextos socioculturais e educacionais nos quais está inserido, tornando necessário que o professor desenvolva, ou amplie, sua competência digital voltada para a atuação na docência, principalmente nos tempos hodiernos, marcados pela influência tecnológica no cotidiano. Na perspectiva educacional da Matemática, utilizar as tecnologias digitais nas aulas é importante, pois elas têm um amplo potencial de mediação e auxílio para o professor no processo de ensino, e para os estudantes, no processo de aprendizagem ([Evangalista et al. 2025](#)).

Esse esforço dos professores não se restringe apenas a tornar as aulas mais interessantes. Há, simultaneamente, uma busca pela construção do conhecimento, em que o estudante não apenas compreenda os conceitos matemáticos de forma superficial, mas é incentivado a explorar suas aplicações, a refletir sobre as soluções dos problemas propostos e a desenvolver habilidades críticas e analíticas. A diversidade metodológica mencionada pelos professores serve justamente para alcançar a aprendizagem, reconhecendo que os estudantes respondem de maneiras distintas às várias estratégias pedagógicas.

Portanto, os resultados apresentados não apenas validam a importância da formação inicial ancorada na EM, como também reforçam que sua efetividade, nas turmas da Educação Básica, está intima-

mente ligada à possibilidade dos professores de reinterpretar e adaptar os conhecimentos construídos às realidades de seus estudantes.

5. Considerações Finais

Neste estudo, enveredamos pelo objetivo de compreender se, e de que maneira, as disciplinas da Educação Matemática, cursadas na formação inicial do professor de Matemática, contribuem para sua prática docente. A partir das observações das aulas, bem como das respostas dos professores entrevistados, as evidências empíricas sugerem que, quando as abordagens teóricas são articuladas com a prática, os resultados nos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes são positivos.

A análise empírica permitiu identificar alguns movimentos concretos dessa articulação entre formação inicial e prática docente. Nas observações de aula, evidenciou-se que os professores mobilizam estratégias investigativas aprendidas nas disciplinas de Educação Matemática, como a problematização inicial dos conteúdos, o incentivo à argumentação dos estudantes e a mediação.

Tanto o professor A quanto o professor B relataram que o uso de metodologias mais dinâmicas gera maior envolvimento dos estudantes, promovendo a participação ativa e a construção do conhecimento. As aulas se tornam mais interessantes e interativas, facilitando o processo de aprendizagem.

Entretanto, também surgiu uma importante reflexão sobre a necessidade de uma articulação mais profunda entre a teoria estudada na licenciatura e sua aplicação nas aulas da Educação Básica. Apesar de os professores entrevistados relatarem que tiveram contato com teorias e metodologias durante a graduação, um dos professores relatou uma lacuna no que diz respeito à sua aplicabilidade prática no contexto escolar.

Esse ponto nos direciona à importância e necessidade de fortalecer os estágios supervisionados, a participação em projetos de intervenção pedagógica e de iniciação à docência, que oportunizam aos licenciandos testar e aprimorar suas habilidades didáticas em situações de ensino e de aprendizagem.

Projetos como o Tamaep e o Pibid desempenham um papel formativo nesse processo, oferecendo aos futuros professores a oportunidade de colocarem em prática, nas escolas públicas, o que aprenderam na universidade, vivenciando os desafios e as recompensas dos processos de ensinar e aprender Matemática.

Essas iniciativas mostram-se essenciais para que os licenciandos compreendam as demandas da prática pedagógica na sala de aula e construam a confiança e a autonomia necessárias para enfrentar os desafios na escola, local que em tese irão trabalhar após a finalização dos estudos na graduação.

Inferimos que a EM desempenha um papel fundamental na formação do professor de Matemática, sendo responsável por fomentar nesses futuros profissionais não apenas o conhecimento teórico necessário, mas também os conhecimentos didático-pedagógicos para promover aprendizagens significativas junto aos estudantes.

Concluimos que, quando as teorias estudadas e discutidas na academia são articuladas às práticas e aos processos de construção de conhecimentos, considerando as especificidades dos contextos

em que se desdobram, os resultados nos processos de ensino e de aprendizagem são efetivos para o desenvolvimento tanto de professores quanto de estudantes, como relataram os participantes do estudo.

O uso de abordagens dinâmicas e interativas na sala de aula tem o poder de elevar a atenção dos estudantes e incentivá-los a participar ativamente, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativo e envolvente. Nesse contexto, a EM constitui-se num campo profícuo para formar professores, traduzindo a complexidade dos conceitos matemáticos em práticas pedagógicas.

É importante reconhecer que os achados desta pesquisa estão circunscritos a um número reduzido de participantes e a um contexto específico, o que não permite generalizações amplas. Ainda assim, o estudo contribui ao explicitar, com base em dados empíricos, como disciplinas e conhecimentos da EM cursadas e construídos na formação inicial se *materializam* na prática docente, especialmente no modo como os professores organizam a aula, promovem a participação discente e articulam teoria e prática.

Salientamos que essa pesquisa tem o potencial de oferecer contribuições importantes, tanto para o campo da EM quanto para a formação de professores de Matemática. Ao investigar a relação entre a formação inicial e a aplicação prática de teorias e metodologias pedagógicas no ensino da Matemática, ela propicia uma reflexão sobre como os Cursos de Licenciatura podem ser aprimorados para a preparação dos futuros professores.

Referências

ALMEIDA, Amanda Larissa de; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. Aspectos matemáticos, didáticos e pedagógicos das disciplinas de conteúdo matemático na licenciatura: um olhar a partir de teses e dissertações (2001-2017). **Revemop**, Ouro Preto, v. 1, n. 3, p. 397–419, 2019. DOI: [10.33532/revemop.v1n3a04](https://doi.org/10.33532/revemop.v1n3a04). Citado 1 vez na página 9.

CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa e; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. A Formação Inicial e a Continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cadernos Cedes**, v. 35, n. 95, p. 37–55, 2015. DOI: [10.1590/CC0101-32622015146800](https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015146800). Citado 1 vez na página 9.

EVANGELISTA, Anne Heloísa Alves; MOTA, Janine Freitas; LOPES, Rieuse; OLIVEIRA, Saulo Macedo de. Impactos da incorporação da Inteligência Artificial no ensino de Matemática: um Estado do Conhecimento. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 11, p. 1–23, 2025. DOI: [10.31417/educitec.v11.2654](https://doi.org/10.31417/educitec.v11.2654). Citado 1 vez na página 15.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. São Paulo: Autores Associados, 2012. Citado 2 vezes nas páginas 3, 5.

GOHIER, Christiane; ANADÓN, Marta; BOUCHARD, Yvon; CHARBONNEAU, Benoît; CHEVRIER, Jacques. La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: Un processus dynamique et interactif. **Revue des sciences de l'éducation**, v. 27, n. 1, p. 1–27, 2001. Citado 1 vez na página 7.

HARGREAVES, Andy; GOODSON, Ivor. Teachers' professional lives: aspirations and actualities. In: GOODSON, Ivor; HARGREAVES, Andy (ed.). **Teachers' Professional Lives**. Londres: Falmer Press, 1996. p. 1–27. Citado 1 vez na página 8.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117–128, 2006. DOI: [10.1590/S1516-73132006000100009](https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009). Citado 1 vez na página 10.

MUNIZ, Cristiano Alberto. **Pedagogia: educação e linguagem matemática**. Brasília: PedEaD, 2009. Citado 2 vezes nas páginas 3, 5.

OLIVEIRA, Hélia. Percursos de identidade do professor de Matemática em início de carreira: o contributo da formação inicial. **Revista Quadrante**, v. 13, n. 1, p. 115–145, 2004. Citado 1 vez na página 7.

OLIVEIRA, Saulo Macedo de; ALMEIDA, Shirley Patrícia Nogueira de Castro e. Egressos dos Cursos de Licenciatura em Matemática: o que dizem pesquisas recentes sobre suas escolhas profissionais e acadêmicas? **Debates em Educação**, Maceió, v. 17, n. 39, p. 1–28, 2025. DOI: [10.28998/2175-6600.2025v17n39pe18683](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2025v17n39pe18683). Citado 2 vezes nas páginas 7, 15.

OLIVEIRA, Saulo Macedo de; ALMEIDA, Shirley Patrícia Nogueira de Castro e. Technological resources and their (possible) use in the initial education of Mathematics teachers. **Educação Matemática Debate**, Montes Claros, v. 9, n. 16, p. 1–14, 2025. DOI: [10.46551/emd.v9n16a28](https://doi.org/10.46551/emd.v9n16a28). Citado 1 vez na página 6.

OLIVEIRA, Saulo Macedo de; LOPES, Rieuse. O Júri Simulado como metodologia ativa no curso de Licenciatura em Matemática. **Educação Matemática Debate**, Montes Claros, v. 7, n. 13, p. 1–17, 2023. DOI: [10.46551/emd.v7n13a13](https://doi.org/10.46551/emd.v7n13a13). Citado 1 vez na página 15.

PAULA, Enio Freire de. Professor de matemática, matemático e educador matemático: alguns apontamentos sobre os profissionais que ensinam matemática. **Publicatio Ciências Humanas Linguística, Letras e Artes – UEPG**, Ponta Grossa, v. 22, n. 2, p. 159–167, 2014. DOI: [10.5212/publ.humanas.v22i2.7116](https://doi.org/10.5212/publ.humanas.v22i2.7116). Citado 1 vez na página 6.

PAVANELLO, Regina Maria. Matemática e educação matemática. **Boletim da SBEM – SP**, v. 7, n. 1, p. 4–14, 1993. Citado 1 vez na página 7.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000. Citado 1 vez na página 12.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - Saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72–89, 1996. Citado 1 vez na página 7.

PONTE, João Pedro da. A vertente profissional da formação inicial de professores de matemática. **Educação Matemática em Revista**, n. 11, p. 3–8, 2002. Citado 2 vezes nas páginas 3, 6.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (ed.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77–92. Citado 2 vezes nas páginas 8, 13.

SHULMAN, Lee. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196–229, 2014. Citado 2 vezes nas páginas 6, 14.

SILVA, Danilo Pereira da; SOUZA, Elias Rodrigues de; SILVA, Letícia Fernandes da; OLIVEIRA, Saulo Macedo de; JANUARIO, Gilberto. A formação continuada e as contribuições para a prática docente de

professores do Ensino Médio. **Recital - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara/MG**, v. 7, n. 1, p. 203–218, 2025. DOI: [10.46636/recital.v7i1.650](https://doi.org/10.46636/recital.v7i1.650). Citado 1 vez na página 9.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012. Citado 3 vezes nas páginas 3, 8.

Histórico

Submetido: 25/11/2025

Aprovado: 28/12/2025

Publicado: 30/01/2026

Como citar esse artigo (ABNT)

NIZA, Clara Nicoly Antunes; ALMEIDA, Shirley Patrícia Nogueira de Castro e; OLIVEIRA, Saulo Macedo de. Disciplinas da Educação Matemática: quais as repercussões para a formação e a prática de professores?. **Revemop**, Ouro Preto/MG, v. 8, e2026002, 2026. <https://doi.org/10.33532/revemop.e2026002>

Como citar esse artigo (APA)

Niza, C. N. A., Almeida, S. P. N. de C. E., & Oliveira, S. M. de. (2026). Disciplinas da Educação Matemática: quais as repercussões para a formação e a prática de professores?. *Revemop*, 8, e2026002. <https://doi.org/10.33532/revemop.e2026002>

Financiamento

Não se Aplica.

Conflito de Interesse

Os autores declararam não haver nenhum conflito de interesse de ordem pessoal, comercial, acadêmica, política de financeira referente a este artigo.

Contribuição dos Autores

Resumo/Abstract/Resumen: Clara Nicoly Antunes Niza, Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida, Saulo Macedo de Oliveira; **Introdução ou Considerações iniciais:** Clara Nicoly Antunes Niza, Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida, Saulo Macedo de Oliveira; **Referencial teórico:** Clara Nicoly Antunes Niza, Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida, Saulo Macedo de Oliveira; **Metodologia:** Clara Nicoly Antunes Niza, Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida, Saulo Macedo de Oliveira; **Análise de dados:** Clara Nicoly Antunes Niza, Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida, Saulo Macedo de Oliveira; **Discussão dos resultados:** Clara Nicoly Antunes Niza, Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida, Saulo Macedo de Oliveira; **Conclusão ou Considerações finais:** Clara Nicoly Antunes Niza, Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida, Saulo Macedo de Oliveira; **Referências:** Clara Nicoly Antunes Niza, Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida, Saulo Macedo de Oliveira; **Revisão do manuscrito:** Clara Nicoly Antunes Niza, Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida, Saulo Macedo de Oliveira; **Aprovação da versão final publicada:** Clara Nicoly Antunes Niza, Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida, Saulo Macedo de Oliveira.

CRediT – Taxonomia de Papéis de Colaborador – <https://credit.niso.org/>.

Disponibilidade de Dados

Os dados desta pesquisa não foram publicados em Repositório de Dados, mas os autores se comprometem a socializá-los caso o leitor tenha interesse.

Direitos Autorais

Os direitos autorais são mantidos pelos autores, os quais concedem à **Revemop** os direitos exclusivos de primeira publicação. Os autores não serão remunerados pela publicação de trabalhos neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicado nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista. Os editores da **Revemop** têm o direito de realizar ajustes textuais e de adequação às normas da publicação.

Open Access

Este artigo é de acesso aberto (**Open Access**) e sem cobrança de taxas de submissão ou processamento de artigos dos autores (**Article Processing Charges – APCs**). O acesso aberto é um amplo movimento internacional que busca conceder acesso online gratuito e aberto a informações acadêmicas, como publicações e dados. Uma publicação é definida como 'acesso aberto' quando não existem barreiras financeiras, legais ou técnicas para acessá-la, ou seja, qualquer pessoa pode ler, baixar, copiar, distribuir, imprimir, pesquisar ou usá-la na educação ou de qualquer outra forma dentro dos acordos legais



Licença de Uso

Este artigo é licenciado sob a Licença **Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0)**. Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o artigo em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial nesta revista.



Verificação de Similaridade

Este artigo foi submetido a uma verificação de similaridade utilizando o software de detecção de texto **iThenticate** da Turnitin, através do serviço **Similarity Check da Crossref**.



Processo de Avaliação

Revisão por Pares Duplo-Cega (**Double blind peer review**)

Avaliadores

Dois pareceristas *ad hoc* avaliaram este artigo e não autorizaram a divulgação dos seus nomes.

Editor em chefe

Prof. Dr. Douglas da Silva Tinti

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil.

Editores Associados

Prof. Dr. Edmilson Minoru Torisul  

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil.

Prof. Dr. José Fernandes da Silva  

Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), Campus São João Evangelista, Minas Gerais, Brasil
