

## A equidade na perspectiva dos coordenadores pedagógicos dos anos iniciais em um processo formativo

### Resumo:

Este estudo é parte da experiência de uma tese em desenvolvimento e tem como objetivo compreender as concepções de coordenadores pedagógicos dos anos iniciais, sobre equidade no ensino de matemática. Com metodologia qualitativa, 07 coordenadores pedagógicos participaram dos encontros formativos para professores que ensinam matemática, em um município do sul da Bahia. A Análise Textual Discursiva foi utilizada para análise dos dados. Os resultados demonstram que as perspectivas sobre equidade anunciada pelos coordenadores pedagógicos relacionam a Equidade como Igualdade, Equidade como Justiça e Equidade como Direito de Aprendizagem. Ampliar a participação dos coordenadores pedagógicos em processos formativos de professores contribui para o desenvolvimento profissional e favorece o ensino de matemática com oportunidades.

**Palavras-chaves:** Processo formativo. Aprendizagem. Igualdade. Justiça. Oportunidades.

### 1 Introdução

O conhecimento matemático aprendido pelo estudante, contribui para o seu desenvolvimento cognitivo e para o exercício da vida cidadã. Dessa forma, as ações pedagógicas utilizadas pelos professores precisam promover aprendizagens que o habilite a fazer uso desse saber no cotidiano e em situações que o exija. No entanto, uma parcela dos estudantes não dominam esses conhecimentos, e isto pode estar vinculado às desigualdades de oportunidades (Gutiérrez, 2002).

Para perceber esses desajustes, os professores que ensinam matemática precisam conhecer os estudantes, identificar as aprendizagens e se comprometerem com a qualificação da prática pedagógica (Santana; Castro, 2022). Ampliar competências leva o professor a sentir-se desafiado diante dos entraves educacionais e, com isso, acessa possibilidades que promovem aprendizagens, ação definida por estudiosos (Heidman, 1990; Fullan, 1990; Rudduck, 1991; Bredeson, 2002; Marcelo, 2009; Day, 2001, 2017) como desenvolvimento profissional do professor.

**Adriano Santos Lago**

Universidade do Sudoeste da Bahia  
Jequié, BA – Brasil

 <http://orcid.org/0000-0002-5616-8297>

 [drilagos@hotmail.com](mailto:drilagos@hotmail.com)

**Douglas Alves Pimentel**

Universidade Estadual de Santa Cruz  
Ilhéus, BA – Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-3785-8655>

 [dapimentel.ppgcem@uesc.br](mailto:dapimentel.ppgcem@uesc.br)

**Eurivalda Ribeiro dos Santos Santana**

Universidade Estadual de Santa Cruz  
Ilhéus, BA – Brasil

 <http://orcid.org/0000-0001-6156-1205>

 [eurivalda@uesc.edu.br](mailto:eurivalda@uesc.edu.br)

Recebido • 04/04/2025

Aprovado • 05/06/2025

Publicado • 08/08/2025

Comunicação Científica

Os professores se desenvolvem por diferentes percursos que contribuem para a reconstrução de saberes e ampliação de conhecimento, que qualificam o ensino e a aprendizagem (Day, 2001). Ao desenvolver-se, os professores também aprimoram a visão sobre os estudantes, seus desempenhos e histórias e, como esses fatores interferem na aprendizagem. O ensino de matemática na perspectiva da equidade precisa alcançar a todos, por aulas que representem o contexto dos estudantes, com adaptações e oportunidades, para que esse saber seja um direito (Gutiérrez, 2002).

Para esse processo, o coordenador pedagógico por meio do acompanhamento que desenvolve junto aos professores, pode fortalecer o desenvolvimento da prática pedagógica para equidade. Para Libâneo (2004, p.179), “O coordenador pedagógico responde pela viabilização, integração e articulação, do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade de ensino”. Sendo assim, acompanha e oferece suporte com estratégias aos professores que acompanham com contribuições nas ações para o ensino e aprendizagem.

Para Vasconcelos (2011), o coordenador é o intelectual orgânico, isto é, aquele que está atento à realidade, e que com competência localiza os temas geradores (questões, contradições, necessidades, desejos, desafios) do grupo, com organização devolve como um desafio para o coletivo que coordena. Assim, pode elaborar direcionamentos através dos momentos formativos com intervenções, proposições e orientações que contribuem para a efetividade das práticas pedagógicas planejadas pelos docentes.

Desse modo, inserir o coordenador pedagógico no ensino de matemática com equidade pode ocasionar reflexões, orientações e ações que fomentem oportunidades para o acesso a esse conhecimento. Assim, a partir de referências teóricas e metodológicas, professores e coordenadores, nas funções que desenvolvem, podem aprimorar-se. Diante do exposto, este estudo tem como objetivo geral compreender as perspectivas dos coordenadores pedagógicos dos anos iniciais, sobre equidade no ensino de matemática.

## **2 O desenvolvimento profissional do professor e a equidade**

Cursos, reuniões, encontros, qualificações e outras possibilidades pedagógicas, que os professores participam, com reflexões sobre o ensino e aprendizagem, podem trazer contribuições para a formação do professor. Estes movimentos corroboram para o desenvolvimento profissional dos professores, que como “[...] agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino [...]” (Day, 2001, p.20-21). Para o autor, esse é um processo que acontece no percurso da profissão, que possibilita aos professores desenvolverem-se ampliando seus saberes, práticas, reflexões e por uma visão crítica aos conhecimentos tornam-se eficazes, para o desenvolvimento de suas ações.

Compreender os aspectos que estão à sua volta e que podem interferir no desenvolvimento de suas ações para o ensino, mobilizam o professor e o faz avançar na profissão e, como agente de mudanças, também colabora com a formação do outro (Day, 2001). Além disto, “[...] a dimensão

emocional de uma situação, o trabalho do professor, o compromisso do professor, o sentido da eficácia, a agência, a identidade profissional e a resiliência [...]” (Day, 2017, p.22), incidem sobre esses profissionais, com influências significativas que estimulam a qualificação.

Day (2017) ratifica que a aprendizagem e o desenvolvimento profissional é processual, acontecem no coletivo ou no individual. Entretanto, quando esse caminhar é estabelecido, os valores éticos e morais com o ensino se ampliam, já que a aquisição de novos conhecimentos, competências e práticas renovam seu capital profissional. Aprender e desenvolver na profissão contribui para a resiliência do professor em educar a todos, e mesmo em fases diferentes da vida continuam com o mesmo compromisso profissional e atitudinal (Day, 2017, p.23, tradução nossa).

A busca profissional alicerçada em conhecimentos e metodologias provenientes de espaços de formação, podem levar professores e coordenadores pedagógicos a comprometer-se com um ensino equitativo. Santana e Castro (2024, p. 3), asseveram que “[...] essa aprendizagem e desenvolvimento profissional é atentar, também, para a formação do professor em espaços formais e não formais”. Os coordenadores podem estruturar espaços dialógicos, colaborativos e formativos que apresentem as orientações para equidade no ensino e possam contribuir para que as práticas pedagógicas dos professores de matemática possam ser ressignificadas.

A prática pedagógica para equidade que Almeida *et al.* (2024, p.8) conceituam “[...] é orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, com a intencionalidade de desenvolver processos pedagógicos, que possibilitem o acesso e a aquisição dos conceitos para todos os estudantes”. Estes aspectos emergem do posicionamento pessoal, social e político dos professores, que conscientes de suas funções, planejam e oportunizam estratégias pedagógicas para a docência a fim de oferecer oportunidades para todos os estudantes aprenderem os conhecimentos da matemática.

As ações para o ensino, emergem no planejamento realizado pelos professores e compartilhado aos coordenadores pedagógicos, para apreciação e acompanhamento do que foi elaborado. Sendo assim, ao estarem envolvidos com as discussões da equidade e apropriar-se desta abordagem para o ensino de matemática, os coordenadores podem mobilizar esses profissionais a proporem ajustes e adaptações para o desenvolvimento de uma prática pedagógica equitativa.

Pesquisadores da Educação Matemática (Skovsmose, 2007; Carrijo, 2014; Silva, 2016; Santana; Castro, 2022), propõem que as discussões da equidade estejam presentes no ensino de matemática. Dessa forma, envolvidos em processos formativos com essa perspectiva, os professores cientes da diversidade da sala de aula, podem pensar, planejar e desenvolver a prática pedagógica com reflexões teóricas e metodológicas com vistas a um ensino de matemática equitativo.

Para Gutiérrez (2012), equidade significa justiça e não igualdade, nesse sentido afirma que:

[...] a igualdade em um ambiente de educação matemática pode significar que todos os alunos têm o mesmo acesso a matemática significativa, a mesma qualidade de professores, os mesmos materiais curriculares, as mesmas formas de ensino e os mesmos suportes para a aprendizagem. Isso soa bem, se o aprendizado for universal e ocorrer no vácuo. No entanto, para corrigir injustiças passadas e levar em conta diferentes recursos domésticos, identidades estudantis, preconceitos sociais e

outros fatores contextuais, os alunos, de fato, precisam de recurso e tratamento diferentes (não os mesmos) para alcançar a justiça (Gutiérrez, 2002, p.152, tradução nossa).

A reflexão sobre ações igualitárias no ensino precisam ser difundidas aos professores, que ao desenvolverem essa consciência promovem oportunidades que corrigem injustiças e contribui para que a matemática escolar, possa ser dominada e acessada por estudantes que estão à margem do processo. Gutiérrez (2012), propõe quatro dimensões em ações equânimes: *Acesso* (mesmos direitos e oportunidades para aprendizagem); *Realização* (níveis educacionais e suas exigências para alcançá-los); *Identidade* (potencializar capacidades pessoais, culturais ou linguísticas) e o *Poder* (atrelado à ação no mundo, com transformações sociais, extrapolando os limites da escola).

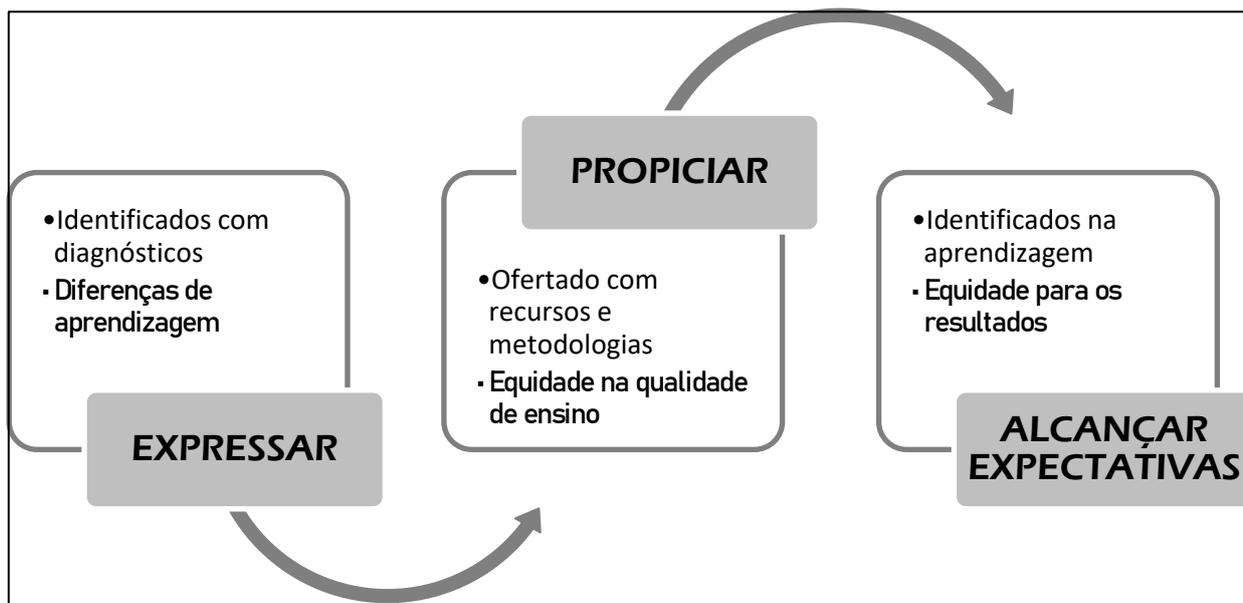
As discussões da equidade são mais amplas, e não podem ser debatidas sem considerar as dimensões econômica, social e política proveniente de sua reflexão (Pais, 2012). O sistema educacional é parte de uma estrutura maior, com outros sistemas e interesses, que perpassam por essas dimensões. Desse modo, as reflexões da equidade nas questões educacionais como instância de oportunidades é contrariar parte destes interesses que operam a favor das injustiças. Assim, entender a equidade como justiça social contribui para acreditar que por meio dela, podem ser gerados ajustes que minimizem ou excluam preceitos que fortalecem as desigualdades.

Rawls (2016) também sugere uma justiça como equidade, pela possibilidade de equilíbrio entre as desigualdades provenientes da posição social de partida do indivíduo, pelas vantagens que acumulou na vida. Para ele, a justiça está ancorada em dois princípios: o direito igual com liberdade compatível entre as pessoas e, as desigualdades estão dispostas ao se estabelecerem em benefício de todos ou vinculado a posições acessíveis a todos.

Compreender equidade como justiça perpassa por considerar que cada estudante possui habilidades e conhecimentos e, com estímulos, podem desenvolver-se. Pais (2012, p.64) descreve que “alcançar a equidade na educação matemática significa fornecer educação matemática significativa para todos os alunos”. Com isso, a matemática escolar deve ser acessada com compreensão e utilidade, e assim romper com a ideia de que esses saberes estão restritos àqueles que têm “facilidade”. A escola, ao oferecer oportunidades para que todos aprendam matemática, demarca a equidade enquanto justiça, com possibilidades para que eles alcancem suas expectativas durante a permanência no ambiente escolar, como também, fora dele com direito a escolhas.

Santana e Castro (2022), pesquisadoras da Rede de Educação Matemática do Nordeste (REM-NE) desenvolveram um mapa conceitual para orientar oportunidades para equidade na aprendizagem, com possibilidades que permitem aos estudantes ampliarem a formação dos conceitos matemáticos ao serem apoiados. A interlocução proposta mobiliza os sistemas de ensino com oportunidades para *Expressar – Propiciar – Alcançar expectativas*, como demonstra a Figura 01.

**Figura 01.** Relações da Equidade para a aprendizagem dos conceitos matemáticos.



Fonte: Adaptado de (Santana; Castro, 2022, p.87).

O *Expressar* está relacionado às oportunidades para que os estudantes demonstrem suas aprendizagens por estratégias diversas, construídas pelos professores, voltadas a percepção das diferenças de aprendizagem. O *Propiciar* está imbricado na prática pedagógica desenvolvida pelo professor com a oferta de diferentes possibilidades para construção do conhecimento matemático. Quanto a *Alcançar expectativas*, espera-se que sejam identificadas na aprendizagem, oportunidades que contribuam para os resultados dos estudantes, na escola e na vida. Para isto, “O apoio do professor e da escola são importantes para se manter essas expectativas elevadas” e atender aquilo que os estudantes almejam (Santana; Castro, 2022, p.88).

O coordenador pedagógico inteirado desses direcionamentos, ao acompanhar o planejamento do professor que ensinam matemática pode sugerir e propor para as aulas, estratégias como: “[...] situações-problemas, uso de *softwares*, situações com temáticas da realidade local do estudante, estudos dirigidos, aulas expositivas, atividades em grupo, uso de jogos, aulas investigativas, dentre outras oportunidades” (Santana; Castro, 2022, p.88). Coordenadores e professores, ao acessarem os pressupostos teóricos e práticos da equidade, ampliam os conhecimentos e, com isso, geram novos planejamentos para as aulas de matemática e, com essas atitudes, podem agregar novas contribuições para o desenvolvimento profissional de ambos.

Para Marcelo (2009, p. 09) “[...] os processos usados pelos professores nas suas aprendizagens, desenvolvem e melhoram o seu repertório de competências [...]” que resultam na promoção de possibilidades para que o estudante tenha acesso e consiga construir conhecimentos matemáticos. Espaços formativos que enfatizam a equidade podem promover aprendizagens aos professores para o ensino de matemática e, ao estarem presentes nesses locais, os coordenadores pedagógicos podem apropriar-se dessas orientações para fortalecer o planejamento docente.

Ao conhecer essa perspectiva para o ensino de matemática, o coordenador pode estimular o professor no desenvolvimento da prática pedagógica para equidade (Almeida *et. Al*, 2024), ao agregar

reflexões, novas experiências, métodos e materiais “[...]que possam dar a oportunidade de *Expressar* diferentes aprendizagens, *Propiciar* qualidade de ensino e *Alcançar as expectativas* para a aprendizagem dos estudantes [...]” (Santana; Castro, 2022, p.89). Portanto, envolver-se com o ensino equânime permite avançar nas abordagens, teorias, pesquisas e metodologias para o ensino de matemática com contribuições para a aprendizagem e desenvolvimento profissional.

### 3 Aportes metodológicos

Esta pesquisa tem abordagem qualitativa por fornecer informações descritivas que primam pelo significado dado às ações, compreendendo uma situação por completo, com direção própria como afirmam Borba (2013), Bogdan e Biklen (1994) e Fiorentini e Lorenzato (2012).

A investigação integra uma pesquisa da Rede de Educação Matemática do Nordeste (REM-NE), onde as ações desenvolvidas fazem parte do projeto "*Desenvolvimento Profissional do professor em ações interdisciplinares com equidade*". A referida proposta está consolidada com a participação de 22 escolas, cerca de 60 professores e 7 municípios de diferentes estados do Nordeste.

Pela parceria entre uma rede educacional de um município no Sul da Bahia, a Rede REM-NE e o Grupo de Pesquisa em Educação Matemática, Estatística e em Ciências (GPEMEC) foi realizado um processo formativo. Ocorreram 07 encontros, de julho a dezembro de 2024 para discussões sobre o ensino e aprendizagem de matemática. Por um formato híbrido, 02 destes encontros de 3h cada, aconteceram pelo *Google Meet* (o primeiro e o último) por envolverem professores de diferentes estados do Nordeste. Os outros 05 encontros com 4h cada, foram presenciais para cada núcleo e nesse município foi mediado pelo GPEMEC, que faz parte da Rede REM-NE.

Em todo o processo formativo, participaram 26 professores (4° e 5° ano) e 08 coordenadores pedagógicos. Licenciados em Pedagogia, os professores ensinavam matemática e também outras disciplinas, estavam lotados em diferentes escolas, acompanhados pelos coordenadores que os apoiavam nas ações para a sala de aula e, também no processo formativo, mencionado neste estudo.

Para esse texto, foi considerado o segundo encontro formativo que aconteceu de modo presencial e foi desenvolvido com o objetivo de refletir o ensino de matemática por ações interdisciplinares com as discussões da equidade. Para iniciar essa reflexão, ocorreu uma dinâmica denominada de “Corrida dos Privilégios” voltada à sensibilização das diferentes oportunidades que cada indivíduo teve acesso no percurso de desenvolvimento, desde a infância até aquele momento.

De acordo com o planejado foi realizada uma segunda dinâmica que solicitava dos participantes a resposta ao questionamento: “*Para você: O que é Equidade?*”. Participaram deste momento 15 professores e 07 coordenadores pedagógicos, que registraram em cartolinas as respostas à questão proposta. Para este estudo foi considerado parte dos dados produzidos, limitou-se as perspectivas dos 07 coordenadores, identificados por (CP) acompanhado de um numeral, para atender as questões éticas da pesquisa científica.

Finalizada a participação do grupo em atender o que foi proposto, os cartazes foram fixados em uma parede e, os dados produzidos pelos coordenadores pedagógicos definiram o *corpus* de análise. Em seguida, foi discutido pelos formadores as referências teóricas sobre a equidade, e para isso, sempre que possível as perspectivas de equidade anunciada pelos participantes eram utilizadas e associadas aos conceitos apresentados mediados pelos formadores.

No segundo momento, deste mesmo encontro formativo, a perspectiva do ensino interdisciplinar foi colocada em discussão. Os professores e coordenadores pedagógicos socializaram as experiências que desenvolveram ou participaram, que na visão deles representavam um ensino com interdisciplinaridade e, em seguida, os formadores expuseram a concepção teórica que o GPEMEC assume, ao socializar componentes que identificam uma proposta interdisciplinar.

Para análise dos dados, foi utilizada a Análise Textual Discursiva (ATD) que Moraes e Galiazzi (2016), propõem como método analítico que permite trabalhar textos e informações para elaborar novas compreensões sobre o que está sendo investigado. Os procedimentos do processo de análise desta metodologia são processuais e interconectados, são eles: produção do corpus, unitarização, organização por aproximação de sentidos e a categorização.

O que os coordenadores pedagógicos apresentaram nos cartazes quanto a perspectiva sobre equidade, foram transcritos e relacionados em um único arquivo e, dessa forma (produção) estruturou-se o *corpus* de análise, pela expressão do discurso na linguagem escrita. Com essas informações, o processo analítico se iniciou e, procedida a leitura, os textos foram desmontados em busca de uma nova ordem ou sentido.

Com isso feito, (unitarização) os textos foram reescritos para assumir um significado mais completo, o que possibilitou pelas unidades de sentido (organização por aproximação de sentidos) reorganizar as perspectivas apresentadas sobre equidade. Ao estabelecer essas relações (categorização) as categorias foram definidas e serão apresentadas na seção seguinte.

## 4 Resultados

Com a análise das perspectivas sobre equidade para o ensino, o que apontaram os coordenadores foi associado aos aportes teóricos abordados no segundo encontro formativo. Para Moraes e Galiazzi (2006) uma das origens da categoria é o modo emergente, surge com a análise do *corpus*. Assim, nesta experiência com os dados, emergiram as categorias *Equidade como igualdade*, *Equidade como justiça*, e *Equidade como direito de aprendizagem* (Quadro 01).

Quadro 01: Perspectiva dos coordenadores pedagógicos sobre equidade

Unitarizações	Categorias
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Providenciar medidas para igualdade</li> <li>- Fazer a igualdade equivaler as desigualdades</li> <li>- Igualdade para todos</li> <li>- Mesma oportunidade para desenvolver</li> </ul>	Equidade como Igualdade

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Todos com as mesmas oportunidades</li> <li>- Ofertar oportunidades iguais</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reparar perdas ao longo do tempo</li> <li>- Promoção da justiça</li> <li>- Aniquilar desigualdade e injustiça</li> <li>- Exercitar a imparcialidade</li> <li>- Possibilitar as condições necessárias</li> <li>- Atender as pessoas em suas necessidades</li> <li>- Conquistar o que necessita</li> </ul>	Equidade como Justiça
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cada estudante é único</li> <li>- Valorização da diversidade</li> <li>- Formas distintas para aprender</li> <li>- O estudante aprende de formas diferentes</li> <li>- Buscar novas metodologias para aprendizagem</li> </ul>	Equidade como Direito de Aprendizagem

Fonte: Organizado pelos autores (2025).

As categorias *Equidade como Igualdade* e *Equidade como Justiça* emergiram juntas no processo analítico devido às discussões da literatura sobre equidade, que os diferenciam com perspectivas sobre cada um dos termos. Gutiérrez (2002, p.152), ao buscar uma definição para equidade, assegura que “embora signifique “justiça”, muitas vezes é confundida com igualdade”.

*Equidade como Igualdade* foi a categoria que reuniu as perspectivas dos coordenadores que entenderam que as ações de igualdade se assemelham à justiça, vistos com mesma ótica, estão associados com proximidades que os confundem, conforme Gutiérrez (2002). Os termos “igualdade” e “mesmas oportunidades” utilizados pelos coordenadores permitem entender que para eles os estudantes têm o mesmo padrão e necessidades. Sobre isto, têm-se conhecimento que não está organizado assim, pois os estudantes apresentam realidades distintas que os afastam da perspectiva igualitária, são únicos, aspectos que se deve ter clareza na educação matemática.

Gutiérrez (2002), assevera que aprender matemática de modo justo, demanda adaptações e oportunidades conectadas às necessidades dos estudantes. Para CP3 equidade “É ofertar as condições necessárias para que os indivíduos tenham as mesmas oportunidades de desenvolvimento”, a palavra “mesmo” no dicionário significa “*Que é muito parecido; análogo, semelhante, similar*”. Mesmas oportunidades, desconsidera a individualidade, e na escola as pessoas pertencem a diferentes estratos sociais, com problemas, vivências e necessidades, que precisam de oportunidades diferenciadas.

Por visão crítica a equidade, Pais (2012, p.55) assevera que “a igualdade funciona como o suplemento ideológico necessário que oculta a obscenidade do que está acontecendo”. Então fazer entender que a sala de aula é espaço de igualdade, é uma distração que acoberta as injustiças, tornando-as ocultas. Para CP7 equidade é “Dar aos sujeitos oportunidades iguais para que conquistem o que precisam”, como as necessidades são individuais, atendê-las exige oportunidades ajustadas, portanto não devem ser iguais. Se assim for, reforça a injustiça e camufla as necessidades pessoais e também pedagógicas, no que tange a aprendizagem em matemática.

A categoria *Equidade como Justiça* agrega as perspectivas que se aproximaram dos ajustes que podem ocorrer contrários às iniquidades. Gutiérrez (2002, p.152), certifica que a correção das injustiças que afetaram os estudantes no passado necessitam de compreensão, para que recursos sejam mobilizados com tratamentos diferenciados, para obtenção da justiça.

*CP5* compreende que equidade é “Dar às pessoas o que elas precisam [...]”, isso é, satisfazer uma necessidade específica de cada estudante. Na sala de aula, por exemplo, há estudantes em níveis de proficiência matemática diferentes, uns com habilidades consolidadas, outros em desenvolvimento e alguns sem habilidades. Situações como esta, demandam oportunidades ajustadas às necessidades dos estudantes, para que eles “[...] conquistem o que precisam”, como apontou *CP7*.

Equidade para *CP1* é “[...] sanar os prejuízos ocorridos ao longo do tempo”, no desenvolvimento pessoal que os estudantes trilharam. Quanto à aprendizagem em matemática este prejuízo pode estar relacionado aos resultados insatisfatórios quanto ao domínio, ou mesmo a distância para o acesso desse conhecimento, o que posiciona o estudante à margem do processo. Para incluí-los na aprendizagem, o professor precisa “Promover a justiça, aniquilando as desigualdades e injustiças, sendo assim, imparcial [...]” como *CP2* percebe a equidade.

Gutiérrez (2002, p.58), assevera que “nem todas as pessoas têm desejos de frequentar a faculdade ou fazer um curso futuro de matemática; ainda assim, todos têm direito a uma educação que seja relevante e útil na vida”. Portanto, as oportunidades não podem ser negadas, ter acesso restrito ou ser privilégio para um grupo, é um direito que deve ser assegurado a todos estudantes. Parte dos coordenadores pedagógicos conceberam a equidade como justiça e a condição para ser uma realidade na escola, é que “se operarmos sob um sistema “justo”, podemos esperar que os alunos tenham sucesso na escola e deseje fazer uma variedade de coisas” (Gutiérrez, 2002, p.153).

A categoria *Equidade como Direito de Aprendizagem*, reuniu as perspectivas que explicitaram em específico as questões educacionais relacionadas à aprendizagem do estudante como um direito. Quando o estudante não consegue desenvolver uma trajetória educacional de sucesso quanto a aprendizagem em matemática, significa que houveram falhas nos processos.

A perspectiva de equidade de *CP4* informa que “É reconhecer que cada estudante tem uma forma de aprender e buscar novas metodologias para atendê-los”. O coordenador pedagógico atribui a equidade duas dimensões: a primeira conectada à especificidade do estudante que move o professor a identificar as diferenças de aprendizagem, com oportunidades para *Expressar* e, a segunda está relacionada aos métodos que os professores podem *Propiciar* para a aprendizagem de matemática.

Santana e Castro (2022, p.87), afirmam que *Expressar* é “[...] dar oportunidade para o estudante demonstrar a sua forma de aprendizagem e, assim, o professor identificar as diferenças de aprendizagem dos estudantes”. *CP6* assevera que equidade “É reconhecer a pluralidade de cada aluno. Ou seja, diversas formas distintas de aprendizado”. Portanto, para identificar a aprendizagem do estudante, oportunidades para expressar o seu saber devem ser disponibilizadas.

Como os estudantes não são iguais (Gutiérrez, 2002), é preciso ofertar possibilidades para escrever, registrar, desenhar, representar e verbalizar, precisam ser disponibilizados aos estudantes a fim de expressarem seus saberes. Nesta direção, o professor precisa assumir a prática pedagógica

para equidade (Almeida *et. al*, 2024), pois possibilita “o acesso e a aquisição dos conceitos para todos os estudantes”, com oportunidades distintas. Ao expressar a aprendizagem, o estudante demonstra se a habilidade está consolidada ou não, e isso contribui para as decisões do professor, no avanço ou retomada do conhecimento desenvolvido na aula e no planejamento pedagógico que estruturou.

Outro aspecto apresentado na perspectiva para equidade por CP6 está relacionado a “buscar novas metodologias para atendê-los”, pois ao considerar as diferenças de aprendizagem o professor oportuniza diferentes métodos que contribuem no acesso e no domínio da matemática. “A condição de *Propiciar* se refere diretamente à prática pedagógica que é assumida pelo professor, para o trabalho com os conceitos matemáticos” (Santana e Castro, 2022, p. 88).

Com essas discussões, as orientações pedagógicas podem indicar a utilização de metodologias que mobilizem a aprendizagem. Para planejar, Santana e Castro (2022, p. 88), afirmam sobre diferentes oportunidades de acesso ao conceito matemático e, com isso exemplificam atividades que podem ser desenvolvidas “[...] situações-problemas, uso de *softwares*, situações com temáticas da realidade local do estudante, estudos dirigidos, aulas expositivas, atividades em grupo, uso de jogos, aulas investigativas, dentre outras oportunidades”. Gutiérrez (2012, p.19), afiança que o aprender se efetiva pelas conquistas aos bons resultados que esse estudante pode alcançar, assim a aprendizagem em matemática precisa ser estabelecida, com diferentes metodologias.

Sendo assim, com oportunidades diferenciadas os professores podem identificar as diferenças de aprendizagem, com uma prática pedagógica desenvolvida por diferentes metodologias, com oportunidades para o estudante avançar na matemática. Com isso, a abordagem da equidade estrutura-se como uma perspectiva para o ensino de matemática por práticas pedagógicas ajustadas.

## 5 Considerações

A dinâmica do processo formativo, possibilitou compreender as perspectivas dos coordenadores pedagógicos dos anos iniciais, sobre equidade. Ampliar o acesso, para que eles participem das formações para professores de matemática com as discussões da equidade, fortalece a prática pedagógica com oportunidades para o estudante ter acesso aos conceitos matemáticos.

As categorias *Equidade como Igualdade*, *Equidade como Justiça* e *Equidade como Direito à Aprendizagem* confirmam que essas reflexões precisam ser expandidas, pois os estudantes não são iguais (Gutiérrez, 2012). Com isso, as oportunidades precisam atender a todos com contribuições para que o estudante seja autor de sua história e estejam incluídos no processo da aprendizagem de modo justo, com o apoio e oferta de diferentes metodologias.

As perspectivas apresentadas demonstraram que envolver coordenadores pedagógicos em um processo formativo para professores que ensinam matemática, demonstrou que as reflexões da equidade contribuem para ampliação dessa perspectiva para o planejamento que estes profissionais orientam. A experiência revelou contribuições que evidenciam o desenvolvimento profissional dos

coordenadores, já que mantiveram-se comprometidos com o processo formativo e demonstraram o interesse em ampliar os conhecimentos quanto ao ensino de matemática com oportunidades.

## Referências

- ALMEIDA, L. C. de; SANTANA, E. R. Dos S.; GUSMÃO, T. C. R. S. (2024) Prática Pedagógica Declarada por Professores de Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 17, n. 45, p. 1-19.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. (1994). **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora.
- BORBA, M. de C. Pesquisa qualitativa em Educação Matemática: notas introdutórias. In: \_\_\_\_; ARAÚJO, J. de L. (Org.). **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BREDESON, P. V. (2002). **The architecture of professional development**: materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research*, 37, 8, pp. 661 675.
- CARRIJO, M. (2014). **O Resgate do Poder Social da Matemática a partir da Educação Matemática Crítica: uma possibilidade na formação para a cidadania**. *Revista Paranaense de Educação Matemática*, v. 3, n. 5, p. 248-270, 17 nov.
- DAY, C. (2001). **Desenvolvimento Profissional de Professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Tradução de M. A. Flores. Porto, Portugal: Porto Editora.
- DAY, C. (2017). **Teachers' worlds and work**: understanding complexity, bulding quality. New York, USA: Routledge.
- FIorentini, D.; LORENZATO, S (2012) **Investigação em Educação Matemática**: percursos teóricos e metodológicos. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados.
- FULLAN, M. (1990). **Staff Development Innovation and Institutional Development**. In B. Joyce (ed.), *School Culture Through Staff Development*. Virginia: ASCD, pp. 3 25.
- GUTIÉRREZ, R. (2002) **Enabling the practice of mathematics teachers in context**: toward a new equity research agenda. *Mathematical Thinking and Learning*, v. 4, n. 2-3, p. 145-187.
- GUTIÉRREZ, R. (2012). Contexto Importa: **Como Devemos Conceituar a Equidade na Educação Matemática?** In: Herbel-Eisenmann, B., Choppin, J., Wagner, D., Pimm, D. (eds) *Equidade no Discurso para a Educação Matemática*. Biblioteca de Educação Matemática, vol 55. Springer, Dordrecht. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-2813-4\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-007-2813-4_2) Acesso em: 12 jan. 2025.
- HEIDEMAN, C. (1990). **Introduction to staff development**. In P. Burke et al. (eds.), *Programming for staff development*. London: Falmer Press, pp. 39.
- LIBÂNEO, J. C. (2004). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5.ed. Goiânia: Alternativa.
- MARCELO, C. (2009). *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro*. **Revista de Ciências da Educação**, 08, pp. 7-22

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. (2016) **Análise Textual Discursiva**. 3 ed. Ijuí: Ed. Unijuí.

PAIS, A. (2012). **A Critical approach to Equity**. Skovsmose and B. Greer (eds.), *Opening the Cage: Critique and Politics of Mathematics Education*, 49–92.

RAWLS, J. (2016). **Uma teoria da justiça**. Trad. Jussara Simões. 4ª ed. rev. São Paulo: Martins Fontes, selo Martins.

RUDDUCK, J. (1991). **Innovation and Change**. Milton Keynes: Open University.

SANTANA, E. R. dos S.; CASTRO, J. B. de. (2022). **Equidade e Educação Matemática: experiências e reflexões**. *Com a Palavra, o Professor*, [S. l.], v. 7, n. 17, p. 79–98, 2022.

<https://doi.org/10.23864/cpp.v7i17.77>.

SANTANA, E. R. dos S.; CASTRO, J. B. de. (2024). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional num diálogo com a equidade**. *Seminário Internacional De Pesquisa Em Educação Matemática*, 1-12.

<https://www.sbembrasil.org.br/eventos/index.php/sipem/article/view/339>

SKOVSMOSE, O. (2007) **Educação crítica: incerteza, matemática, responsabilidade**. São Paulo: Cortez.

SILVA, G. H. G. (2016). Equidade e educação matemática. **Educação Matemática Pesquisa**. São Paulo, v. 18, n. 1, pp. 397- 420.

VASCONCELOS, C. (2011). O Coordenador Pedagógico na Escola. *Jornal, Edição 50, Entrevista*.

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=53&idCategoria=8> Acesso em 23/04/25.