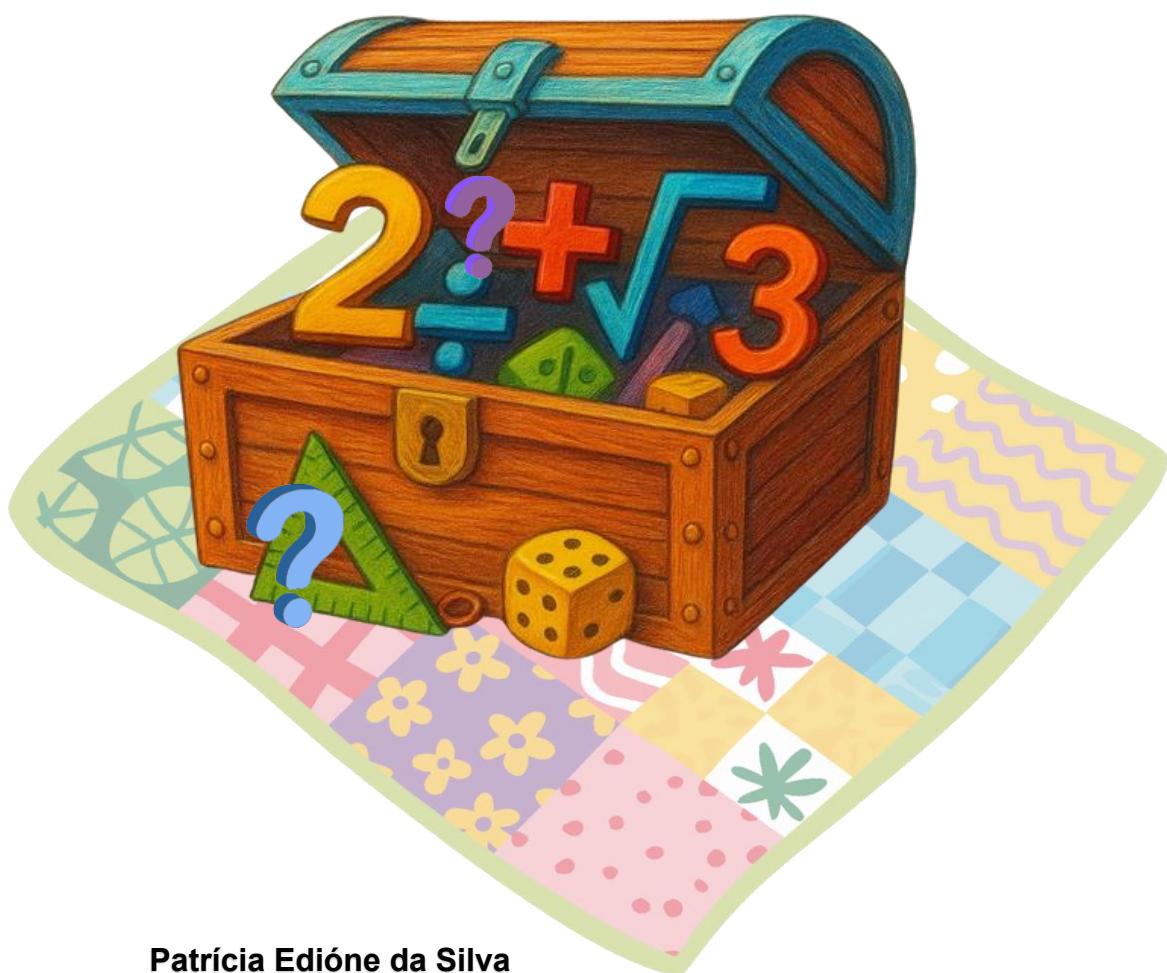




# **ENTRE NÚMEROS E HISTÓRIAS:**

## **IDENTIDADES DE PEDAGOGAS QUE ENSINAM MATEMÁTICA**



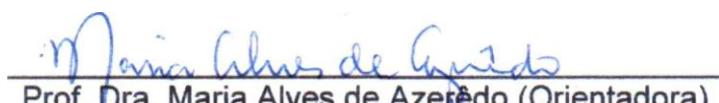
**Patrícia Edióne da Silva  
Maria Alves de Azerêdo**

PATRÍCIA EDIÓNE DA SILVA

ENTRE NÚMEROS E HISTÓRIAS: IDENTIDADES DE  
PEDAGOGAS QUE ENSINAM MATEMÁTICA

Aprovado em: 26/09/2025.

**BANCA EXAMINADORA**

  
Prof. Dra. Maria Alves de Azevedo (Orientadora)  
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Documento assinado digitalmente  
 ELZANIR DOS SANTOS  
Data: 01/12/2025 20:50:24-0300  
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

---

Prof. Dra. Elzanir dos Santos  
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

---

  
Profa. Dr. Joelson Pimentel de Almeida  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto em versão impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que, na reprodução, figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586i Silva, Patrícia Edióne da.

Entre números e histórias [manuscrito] : identidades de pedagogas que ensinam Matemática / Patrícia Edióne da Silva. - 2025.

33 f. : il. color.

Digitado.

Produto Educacional apresentado ao Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática/UEPB

"Orientação : Prof. Dra. Maria Alves de Azeredo, Docente Colaboradora".

1. Identidade docente. 2. Pedagogia. 3. Ensino de Matemática. I. Título

21. ed. CDD 370

---

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	4
Como construímos esta cartilha.....	5
<b>1. INTRODUÇÃO À IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE.....</b>	6
<b>2. ASPECTOS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL.....</b>	6
<b>3. EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E FORMAÇÃO DO PEDAGOGO.....</b>	9
<b>4. REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADE E PRÁTICA DOCENTE.....</b>	11
<b>5. EXPERIÊNCIAS DE PEDAGOGAS NOS ANOS INICIAIS.....</b>	13
5.1 Memórias Escolares .....	13
5.2 Crenças e percepções.....	15
5.3 Formação Inicial e Continuada.....	17
5.4 Prática Pedagógica.....	19
5.5 Identidade Docente .....	21
<b>6. SUGESTÕES DE ESTRATÉGIAS FORMATIVAS.....</b>	24
<b>7. CONCLUSÃO.....</b>	32
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	33

## APRESENTAÇÃO

Este material deriva diretamente da pesquisa desenvolvida na dissertação intitulada “*Identidade docente: experiências marcantes na aprendizagem de Matemática e suas influências no ensino dos anos iniciais em uma escola pública de Remígio-PB*”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual da Paraíba. Os dados aqui utilizados resultam das entrevistas realizadas com quatro professoras-pedagogas participantes da pesquisa, cujas falas e reflexões foram inseridas nesta cartilha com finalidade formativa.

Assim, a presente cartilha é resultado de uma caminhada de pesquisa que buscou compreender como se constitui a identidade profissional de pedagogas que ensinam matemática nos anos iniciais. Como pedagoga e pesquisadora, percebi que minha própria trajetória com a Matemática foi marcada por sentimentos ambíguos: inseguranças, dificuldades e, ao mesmo tempo, descobertas que me ajudaram a ressignificar esse campo do conhecimento. Ao ouvir outras professoras que também ensinam matemática nos anos iniciais, vi que essas experiências não eram isoladas, mas faziam parte de um processo mais amplo: a construção da identidade profissional docente.

Desse modo, percebemos que a docência vai além ao domínio de técnicas, envolve um processo complexo de construção identitária, atravessado por histórias pessoais, memórias escolares, experiências de formação e práticas cotidianas.

O objetivo deste material é provocar reflexões e diálogos entre professoras/es pedagogas/os que ensinam matemática, contribuindo para a (re)construção de suas identidades docentes por meio do reconhecimento de suas próprias trajetórias como processo contínuo de formação.

Assim, esta cartilha convida cada educador a refletir sobre sua história, suas memórias e suas escolhas profissionais, reconhecendo que a identidade docente não é fixa, mas se encontra sempre em movimento. Ela é construída na relação com os outros, nas práticas de sala de aula, na formação acadêmica e, sobretudo, na capacidade de olhar para si mesmo como sujeito em constante transformação. Portanto, ela se constitui em um rico material para orientar professores formadores que atuam na formação inicial, em cursos de Pedagogia quanto àqueles que atuam em programas de formação continuada, na área de Educação Matemática.

## Como construímos esta cartilha

Este material, elaborado a partir da dissertação intitulada “*Identidade docente: experiências marcantes na aprendizagem de Matemática e suas influências no ensino dos anos iniciais em uma escola pública de Remígio-PB*”, consolida-se como produto educacional da pesquisa de mestrado realizada com quatro professoras-pedagogas<sup>1</sup> atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de entrevistas semiestruturadas, tendo como base cinco categorias de análise elaboradas a partir do referencial teórico adotado. A cartilha reúne reflexões e recortes das entrevistas, nas quais as docentes compartilharam suas memórias, crenças, percepções de identidade e experiências de formação.

A análise dos dados foi conduzida com sensibilidade, reconhecendo, como afirma Josso (2004), que as narrativas de professores se constituem não apenas como relatos de vida, mas também como projetos de conhecimento e de formação. Assim, esta cartilha valoriza a dimensão narrativa como fonte de aprendizagem e como possibilidade de reflexão para a construção da identidade profissional do pedagogo que ensina matemática.

---

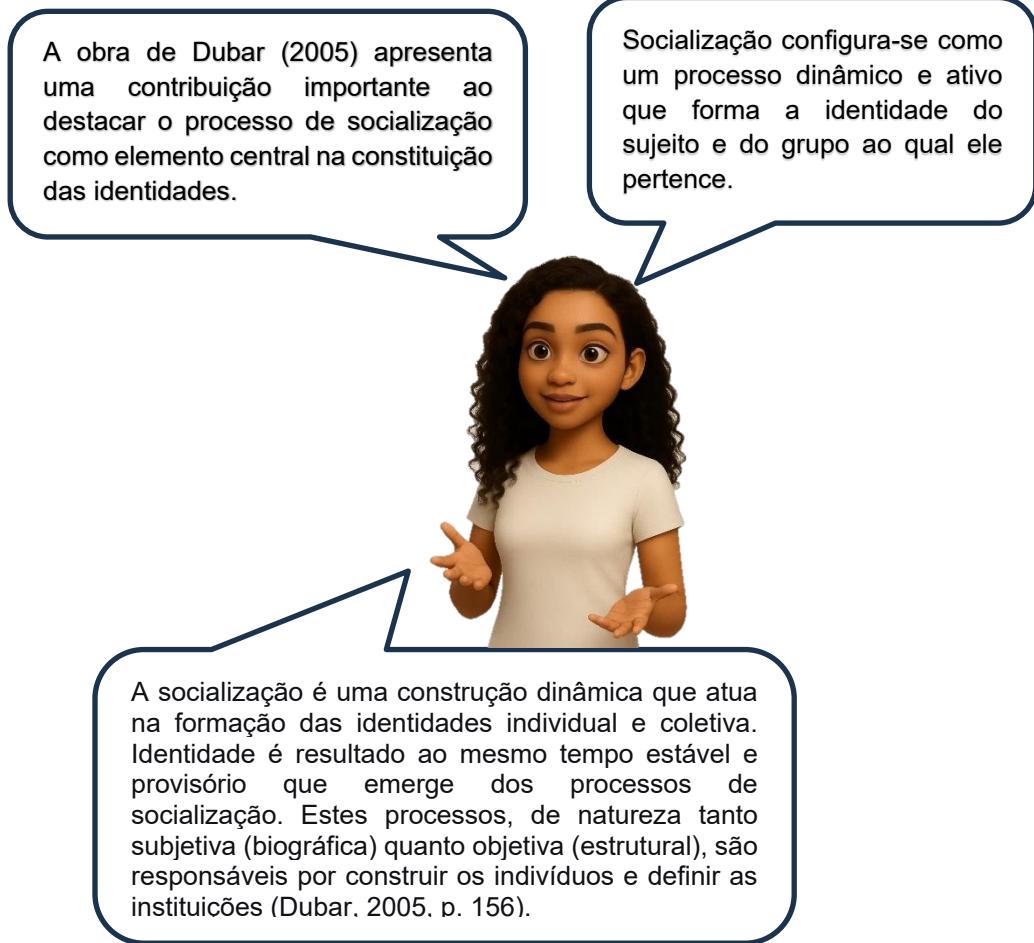
<sup>1</sup> **Nota sobre as imagens:**

As imagens presentes nesta cartilha foram produzidas pela autora com auxílio de ferramentas de inteligência artificial, a partir de descrições e comandos elaborados especificamente para este material. Portanto, constituem-se como criação autoral da pesquisadora, não se caracterizando como reprodução de acervos externos.

## INTRODUÇÃO AO TEMA DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Compreender a identidade profissional da pedagoga que ensina matemática, exige um retorno às origens dos conceitos e que alicerçam a formação das identidades no cenário educativo.

Figura 1: Conceito de socialização segundo Dubar (2025)



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

### 1. ASPECTOS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

- ▢ **Aspecto Biográfico:** refere-se à construção identitária a partir da história de vida do indivíduo, suas experiências passadas, projeções futuras e valores internalizados desde a família.
- ▢ **Aspecto Relacional:** diz respeito às interações do indivíduo com as instituições e o contexto social, incluindo o ambiente de trabalho, as demandas profissionais, o

reconhecimento (ou não) por parte de colegas, alunos e gestores, e as condições materiais e simbólicas oferecidas pela instituição.

A identidade docente pode ser compreendida como um processo em constante construção, influenciado por fatores sociais, culturais, institucionais e biográficos. Conforme Dubar (2005), não se trata de uma característica fixa, mas de um resultado de negociações entre o que pensamos sobre nós mesmos e o que os outros nos atribuem. Essa dinâmica revela que ser professor envolve, ao mesmo tempo, reconhecimento pessoal e social.

Farias et. al. (2011) também nos lembra que a identidade profissional está vinculada às múltiplas experiências de vida, não podendo ser separada do desenvolvimento humano de cada sujeito. É nesse entrelaçamento entre vida pessoal e profissional que se fortalece a docência, pois os professores levam para a sala de aula suas memórias, valores e histórias de vida. Segundo Farias et al. (2011), a identidade docente é constituída por três elementos centrais: a história de vida, a formação e a prática pedagógica.



## História de vida

- A identidade começa a se formar antes da entrada na profissão;
- Vivências pessoais, familiares e culturais influenciam a forma de ser professor;
- Memórias escolares (positivas e negativas) moldam percepções sobre educação e docência.



**Já parou para olhar para a sua própria história com a matemática?  
Que tal resgatar memórias e usá-las como ferramenta de formação?**

## Formação

- É um dos contextos de socialização centrais da identidade;
- Possibilita ao professor reconhecer-se como profissional;

- Vai além da técnica: envolve reflexão crítica, reconstrução identitária e valores éticos;
- Prepara para lidar com mudanças curriculares, novas tecnologias e desafios sociais.

## Prática pedagógica

- A escola é o palco onde a identidade se negocia e se reinventa;
- A prática é espaço de humanização e práxis;
- Interações com alunos, colegas e comunidade reelaboram saberes e valores;
- A cultura escolar e a cultura docente (patrimônio simbólico de crenças e princípios) orientam a ação educativa e fortalecem o coletivo docente.

Assim, a identidade profissional resulta da articulação dinâmica entre essas dimensões, evidenciando-se como um processo contínuo, coletivo e em permanente reconstrução.



**Sua história é material vivo e potente para refletir sobre a prática docente de hoje.**

**O que você carrega em sua trajetória profissional que você aprendeu na trajetória de estudante?**

## 2. A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E FORMAÇÃO DA PEDAGOGA

De acordo com Curi (2005), a maioria dos cursos de Pedagogia no Brasil dedica pouco espaço à formação matemática, limitando-se a algumas disciplinas específicas, geralmente com carga horária reduzida e abordagem superficial. Essa lacuna faz com que muitos pedagogos ingressem na profissão sem a segurança necessária para ensinar Matemática de modo significativo, reproduzindo práticas tradicionais. Essa fragilidade na formação repercute diretamente na constituição da identidade profissional.

Nacarato, Mengali e Passos (2023) ressaltam que a identidade docente do pedagogo que ensina matemática precisa ser compreendida a partir das experiências vividas, tanto durante a formação inicial quanto na prática cotidiana.

Compreendemos que, a partir de Farias et. al. (2011), a constituição dessa identidade envolve dimensões pessoais, profissionais e relacionais, que se entrelaçam no enfrentamento de desafios como o preconceito social em relação à Matemática, as dificuldades de aprendizagem dos alunos e as exigências das políticas curriculares.

Em entrevista registrada por D'Ambrosio (2021), Paulo Freire evidencia como as experiências de aprendizagem em Matemática podem marcar profundamente a constituição identitária do professor. Ao reconhecer em si um “matemático adormecido” que nunca teve a oportunidade de despertar. Nesse sentido, refletir sobre como cada professora se percebe diante desse campo do conhecimento é fundamental para compreender os desafios da construção de sua identidade profissional, que precisa articular memórias, crenças e experiências com novas possibilidades formativas e práticas emancipatórias.

Perante o exposto, Freire defende, assim, uma formação docente diferente, que se enriqueça de saberes críticos. Essa formação deve cultivar no educador a consciência de sua inconclusão, reconhecendo-se como um ser em permanente processo de aprender e a crença na transformação da prática pedagógica.

Nesse sentido, a Educação Matemática Crítica, proposta por Skovsmose, amplia compreensão ao evidenciar que ensinar Matemática envolve a capacidade de contextualizar o saber, valorizar experiências dos estudantes, questionar estruturas de poder e promover a emancipação social (Ceolim e Hermann, 2012).

A identidade docente, portanto, não é estática nem meramente técnica; ela emerge da interação entre saberes matemáticos, práticas pedagógicas e responsabilidade ética,

configurando-se como um processo contínuo de reflexão e transformação, em que o professor(a) se reconhece como agente capaz de tornar a Matemática significativa e acessível a todos.



### Memórias e monstros matemáticos

Com base na metáfora interessante do "monstro matemático" de Lins (2005), defendemos uma matemática viva, humana e libertadora. Longe de ser um "jardim reservado a poucos" ou um conjunto de técnicas assustadoras e descontextualizadas, a matemática é uma construção cultural, uma ferramenta de leitura do mundo que pertence a todos. Nossa papel, como educadores, é "domesticar" esse monstro, não para torná-lo dócil e inofensivo, mas para transformar o medo em curiosidade, o estranhamento em diálogo e a exclusão em pertencimento. Isso se faz trazendo a "matemática da rua" para a sala de aula, valorizando os saberes que os estudantes já trazem de suas experiências e criando um espaço onde errar, questionar e investigar sejam parte fundamental do aprender. Assim, a matemática deixa de ser um filtro que separa e se revela como uma linguagem potente para interpretar e intervir criticamente na realidade, tornando-se, de fato, um monstro de estimação desafiador, mas fascinante e ao alcance de todos.

**Diante desses dois caminhos:** um que leva ao "monstro" distante e inacessível, e outro que conduz à matemática como "monstro de estimação", vivo e próximo...

**Qual caminho você, como professor(a), quer ajudar a construir para os seus alunos?**

Figura 2: Caminhos no ensino de matemática



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

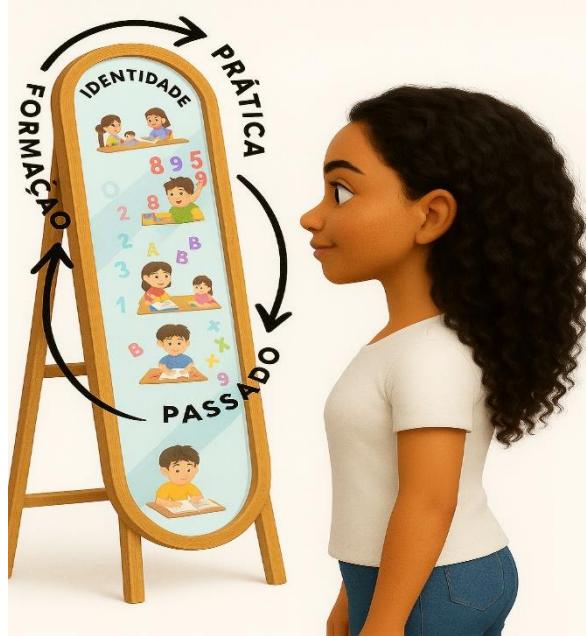
### 3. REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADE E PRÁTICA DOCENTE

Ser a professora que ensina matemática nos anos iniciais é carregar muitas histórias. Algumas são leves e inspiradoras; outras, pesadas e cheias de marcas. Lançamos um convite para olharmos juntas para essas histórias e entendermos como elas nos tornaram quem somos hoje e, principalmente, como podemos ressignificá-las para construir uma prática mais segura, crítica e significativa.

Como dizem Bolognani e Nacarato (2016), nossa identidade é modelada pelo tempo, pelos saberes que construímos na prática e pelas pessoas com quem convivemos. É uma construção coletiva, mas também profundamente pessoal. "Cada indivíduo tem a sua prática. Todo professor, ao iniciar sua carreira, vai fazer na sala de aula, basicamente, o que ele viu alguém, que o impressionou, fazendo, e vai deixar de fazer algo que viu e não aprovou" (D'Ambrósio, 2012, p. 83).

 **Pense: Que marcas a matemática escolar deixou em você? Qual foi a professora ou professor que mais te marcou (positiva ou negativamente) e por quê?**

Figura 3: Identidade: passado – formação - prática



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Como lembra D'Ambrósio (2012), iniciamos nossa carreira reproduzindo o que vivenciamos, e se o que vimos foi um ensino mecanizado e descontextualizado, tendemos a replicá-lo, perpetuando um ciclo que afasta os alunos da matemática.

No entanto, a pesquisa nos mostra que é possível romper com esse ciclo. A construção de uma identidade profissional segura e crítica passa necessariamente pela ressignificação dessas experiências. Isso significa olhar para nossa própria história com a matemática, reconhecer medos e crenças limitantes e, então, buscar novas formas de compreendê-la e ensiná-la. Como propõem Nacarato, Mengali e Passos (2023), precisamos refletir sobre que visão de matemática orienta nossa prática: uma ferramenta utilitária para decorar regras, um corpo fixo de conhecimentos ou um campo aberto à invenção e à crítica? Escolher esta última visão é abraçar o desafio de ser mediadora, e não apenas transmissora, convidando os alunos a explorar, errar, questionar e construir sentido.

Essa transformação não acontece sozinha. É pela troca de experiências com outras colegas e por uma formação continuada que vai além da técnica. Bolognani e Nacarato (2016) destacam o poder das narrativas e da reflexão coletiva para superar desafios comuns. Compartilhar angústias, planejar em conjunto e refletir sobre as práticas fortalece e nos ajuda a ressignificar o ensino de matemática. É na coragem de se reconhecer inconclusa, como diria Freire, e na disposição para aprender sempre, que construímos uma identidade docente politicamente comprometida com uma educação matemática inclusiva e emancipatória.

#### 4. EXPERIÊNCIAS DE PEDAGOGAS NOS ANOS INICIAIS

Para enriquecer nossa cartilha e aproximar ainda mais a teoria da realidade vivida pelas professoras, trazemos recortes de falas das participantes desta pesquisa, organizados a partir das cinco categorias que emergiram de nosso estudo:

Quadro 1: Categorias de análise

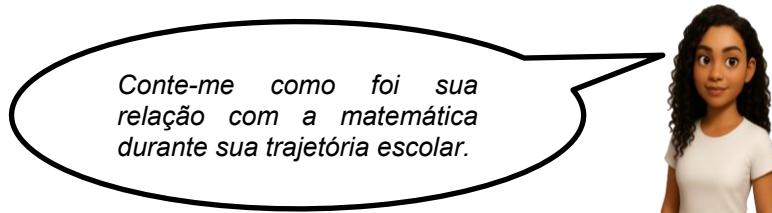
Categoria	Significado
<b>Memórias escolares</b>	Experiências marcantes das professoras enquanto alunas, no que se refere ao contato com a Matemática.
<b>Crenças</b>	Refere-se às concepções que as participantes expressam sobre o papel da Matemática na vida cotidiana, suas crenças sobre ensinar essa disciplina e suas percepções sobre ensiná-la.
<b>Formação inicial</b>	Envolve os conteúdos trabalhados na vida escolar, as práticas vivenciadas, bem como as lacunas percebidas no processo formativo das professoras.
<b>Prática pedagógica</b>	Abrange os métodos, estratégias, materiais utilizados e enfrentamentos no cotidiano da sala de aula.
<b>Identidade docente</b>	Diz respeito à forma como as professoras se reconhecem (ou não) como docentes de Matemática, articulando suas experiências de vida, formação, influências e exercício da profissão.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

As memórias (muitas vezes marcadas pela "decobreba" ou por professores inspiradores) compõem as crenças sobre o que é a Matemática. Estas, por sua vez, dialogam com os limites e possibilidades da formação inicial, que acaba por influenciar diretamente as escolhas da prática pedagógica no cotidiano da sala de aula. No centro desse processo dinâmico está a construção da identidade docente: um constante tornar-se professora de Matemática, negociando entre o que se viveu, o que se acredita, o que se aprendeu e o que se pratica todos os dias. Ao apresentar essas vozes, esperamos que você, leitora, possa se reconhecer, refletir sobre sua própria trajetória e encontrar ressonância e inspiração nas experiências compartilhadas.

##### 5.1 Memórias Escolares

Figura 4: Relato das professoras sobre memórias escolares em Matemática.



...Sempre gostei muito de matemática... Tive um professor que era um professor bem exigente... Só tirava notas boas.



... tinha prova oral, ...Chamavam a gente para tomar a tabuada... ficava nervosa, dava um branco... [...] ainda tenho ranço.



... decorar a tabuada e fórmulas. [...] comecei a gostar de Matemática por causa do curso de Biologia.



[...] a gente sabe uma tabuada como se diz, decorada. [...] marca positiva fazer esses cálculos mentais sem precisar estar contando em dedo e usando calculadora. [...] hoje eles têm preguiça de pensar.



Fonte: Entrevista realizada pela autora (2025)

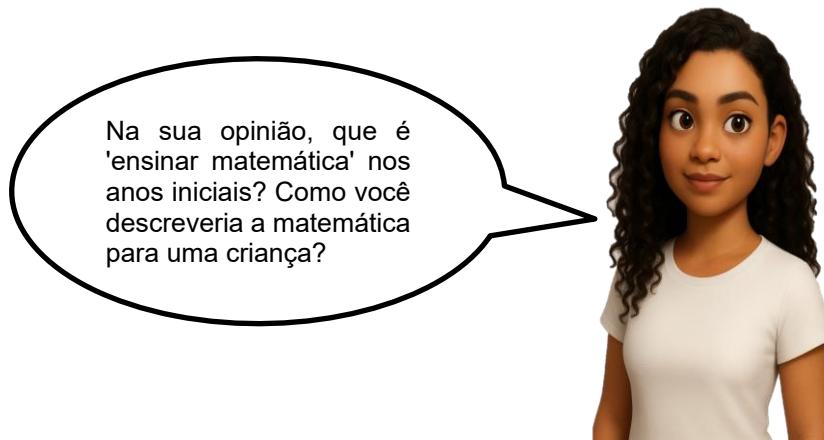
Os relatos das professoras mostraram que as experiências da infância e adolescência deixam marcas profundas. Expressões como 'decorava tabuadas', 'prova oral' e 'me dava um branco' (Ângela) revelam uma vivência pautada na memorização e na

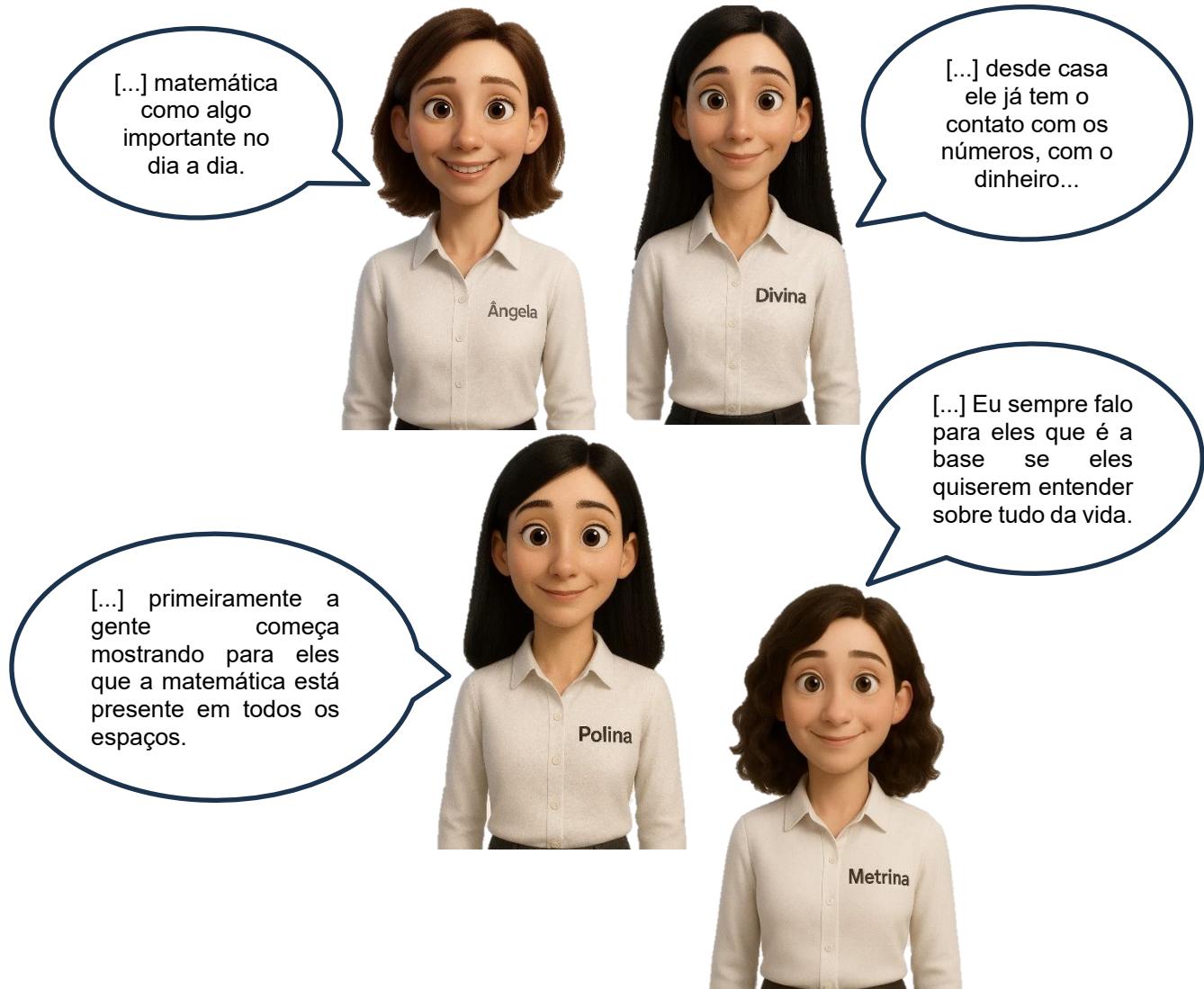
pressão, que gerou sentimento de insegurança e até “ranço” pela matemática. Essa relação com a matemática, muitas vezes vista como um 'monstro' assustador (Lins, 2005), pode acompanhar a professora por anos. Por outro lado, memórias positivas, como a de um professor exigente que inspirou (Divina) ou a aplicação prática da matemática no comércio familiar (Polina), mostram referências positivas extraescolar.

Essas trajetórias revelaram como as memórias escolares, positivas ou negativas, se tornam lentes pelas quais as professoras interpretam sua prática e sua identidade profissional. Conforme Nacarato, Mengali e Passos (2023), a formação docente começa já na infância, e os modelos vivenciados repercutem na futura docência, seja pela reprodução de práticas tradicionais, seja pelo desejo de superá-las. Nesse sentido, a identidade do pedagogo que ensina matemática não é neutra nem estática: ela é atravessada por marcas biográficas que podem gerar tanto bloqueios quanto possibilidades de ressignificação. O desafio, como nos lembra Freire (2021), é criar espaços de formação que favoreçam a análise crítica dessas heranças, transformando lembranças em potência pedagógica e promovendo uma prática que supere a matemática meramente instrumental, resgatando-a como conhecimento vivo, social e emancipador.

## 5.2 Crenças

Figura 5: Relato das professoras sobre crenças e percepções em Matemática.





Fonte: Entrevista realizada pela autora (2025).

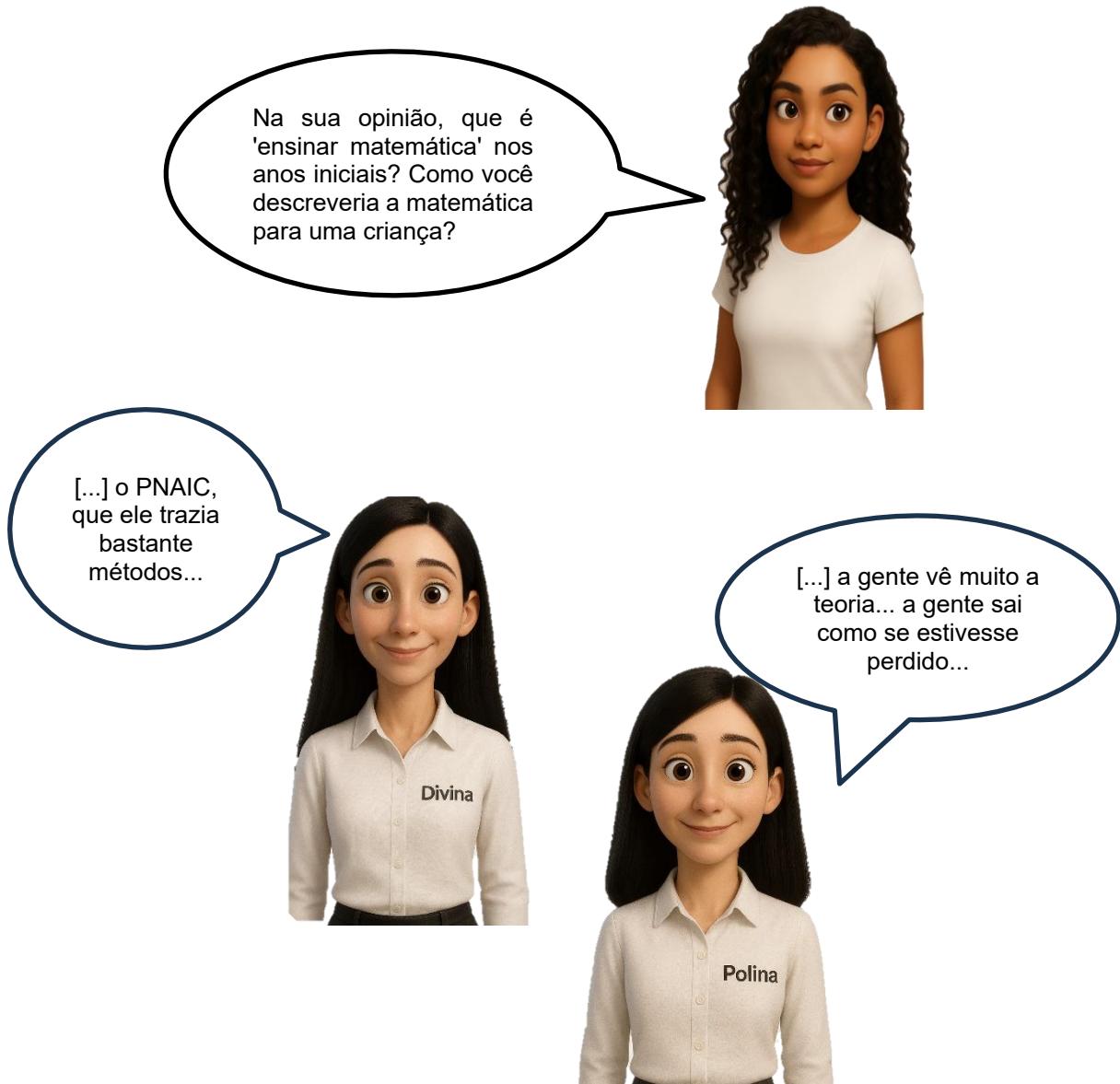
As falas das professoras revelaram uma crença compartilhada de que a Matemática é essencial para a vida cotidiana, ainda que atribuam sentidos distintos ao que significa ensinar essa disciplina nos anos iniciais. Ângela associa a Matemática ao seu caráter utilitário, entendendo-a como um recurso indispensável para as tarefas práticas do dia a dia, visão que remete ao que Nacarato, Mengali e Passos (2023) descrevem como uma concepção de Matemática funcional e instrumental. Já Metrina destaca a relação da disciplina com o mundo capitalista, utilizando exemplos concretos, como o dinheiro, para aproximar os conteúdos da realidade dos estudantes, em consonância com a perspectiva defendida por D'Ambrósio (2012), que reconhece a relevância dos saberes oriundos do cotidiano no processo de ensino-aprendizagem.

Essas concepções, ao mesmo tempo singulares e convergentes, refletem a constituição identitária das docentes, marcada tanto por memórias biográficas quanto por

experiências relacionais no contexto escolar. Como explica Dubar (2005), a identidade se constrói na articulação entre as trajetórias pessoais e os papéis sociais assumidos, e, nesse sentido, as crenças das professoras sobre a Matemática resultam da combinação entre suas vivências escolares passadas e as demandas atuais do exercício docente. A visão da Matemática como prática cotidiana, defendida por todas, evidencia como essas experiências se entrelaçam, produzindo concepções que orientam suas escolhas pedagógicas e dão sentido à sua atuação profissional.

### 5.3 Formação Inicial e Continuada

Figura 6: Relato das professoras sobre Formação Inicial e Continuada em Matemática.





Fonte: Entrevista realizada pela autora (2025).

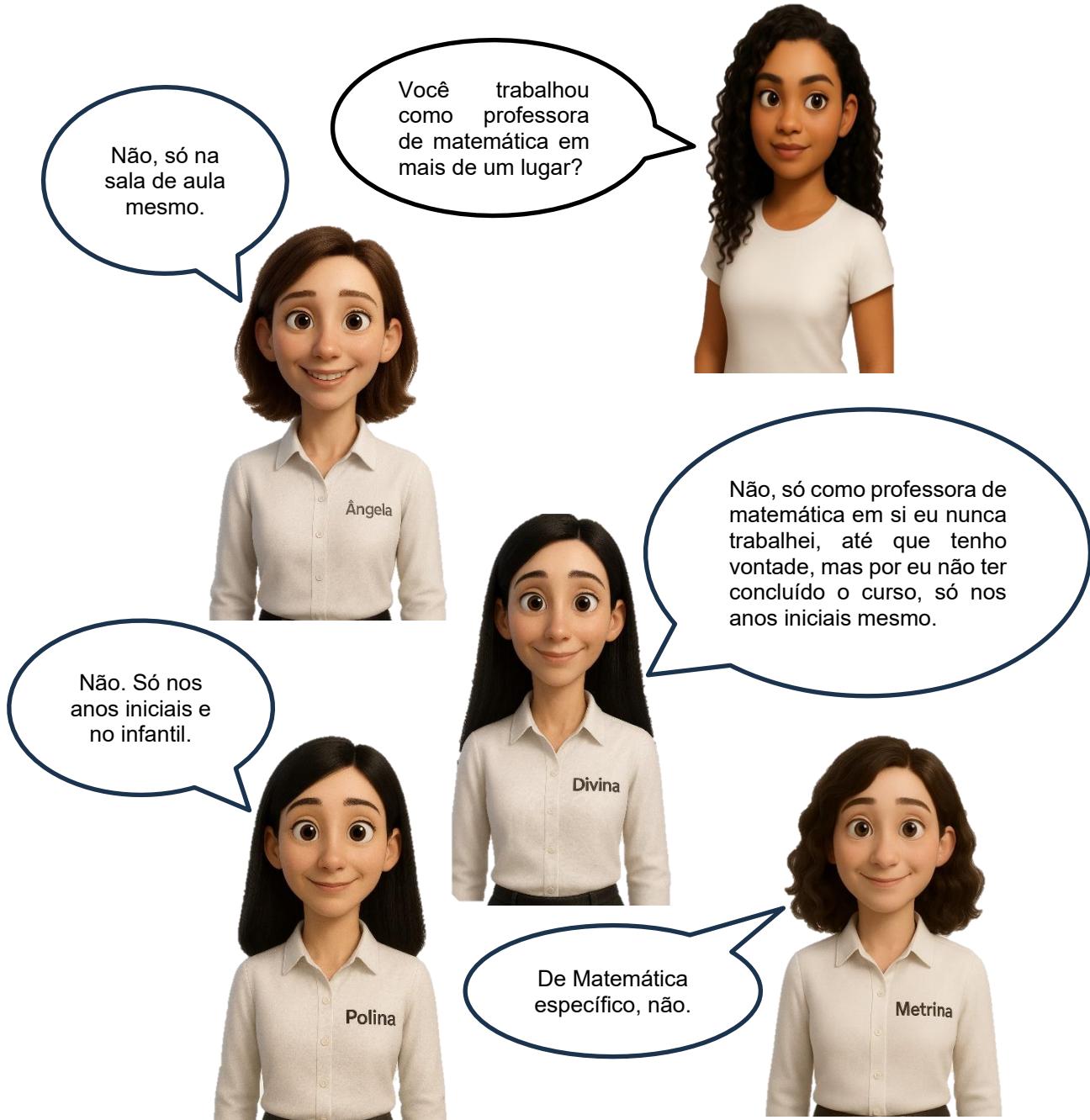
A formação em matemática nos cursos de Pedagogia foi comum em ser lembrada como insuficiente, teórica demais e desconectada da realidade da sala de aula. Essa fragilidade deixa a professora em desvantagem, obrigando-a a buscar sozinha alternativas para suprir essa defasagem. Programas como o PNAIC são lembrados por oferecerem sugestões práticas e concretas, mas são exceções em um cenário de formações focadas em português (Ângela, Polina). Essa realidade transfere para a professora a responsabilidade individual por sua atualização.

Nesse contexto, ficou evidente que as ausências formativas impactam diretamente a construção da identidade docente. As pedagogas não se reconhecem como “professoras de Matemática”, revelando uma tensão entre suas vivências formativas, as exigências do trabalho e as representações sociais sobre seu papel. Essa negação de pertencimento expõe a fragilidade de uma identidade profissional que, como explica Dubar (2005), é construída em meio a relações sociais e negociações constantes, mas que, sem bases formativas sólidas, tende a ser marcada por insegurança. Pimenta (1999) e Fiorentini (2008) mostram que esse processo se constitui também pela história de vida, pelas crenças construídas em torno da disciplina e pela reduzida carga didática dedicada à Matemática nos cursos de Pedagogia. Desse modo, a dificuldade em assumir-se como professora de Matemática traduz não apenas um detalhe discursivo, mas um reflexo das lacunas na

formação e da complexidade da constituição da identidade docente nos anos iniciais.

#### 5.4 Prática Pedagógica

Figura 7: Relato das professoras sobre Prática Pedagógica em Matemática.



Fonte: Entrevista realizada pela autora (2025).

Vemos que a adjetivação ‘de matemática’ causa nas professoras um estranhamento, indicando que elas não se enquadram nessa categoria. Embora sejam responsáveis pelo ensino da disciplina nos anos iniciais, as pedagogas não se percebem como “professoras de Matemática”. Esse dado é bastante significativo, pois evidencia como a identidade docente está profundamente ligada às condições de formação e às representações sociais sobre o papel do/a pedagogo/a. Como explica Dubar (2005), a identidade profissional não é fixa ou dada, mas construída em meio a relações sociais, negociações e olhares externos. Ao não se reconhecerem como “professoras de Matemática”, as entrevistadas revelam a tensão entre o que esperam de si mesmas, o que aprenderam durante sua formação e o modo como a sociedade posiciona o pedagogo frente ao ensino dessa área do conhecimento.

Figura 8: Relato das professoras sobre A Aula de Matemática.





Fonte: Entrevista realizada pela autora (2025).

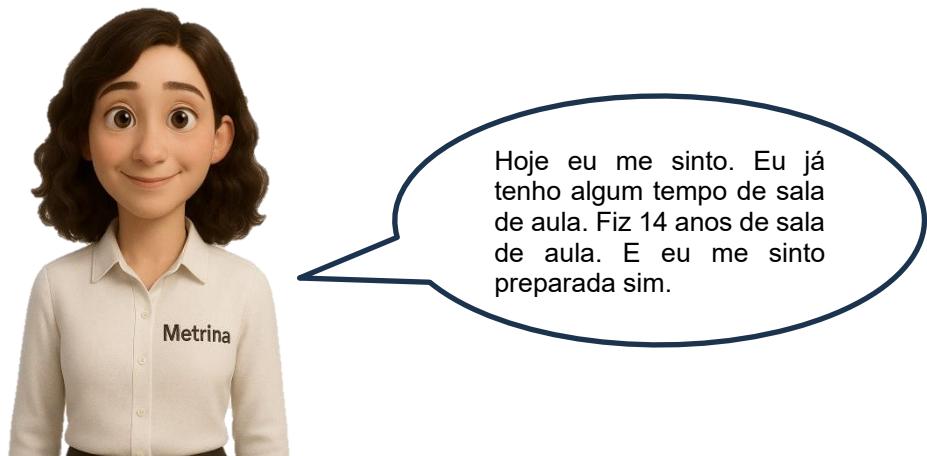
Apesar de todas as dificuldades, as professoras demonstram criatividade. Elas não esperam por recursos ideais; elas os criam. O uso de materiais concretos e estratégias lúdicas é uma constante nos relatos. Essa é uma tentativa consciente de romper com a 'decoreba' e tornar a matemática significativa, contextualizando-a com a vida dos alunos, como o uso do dinheiro (Metrina) e promovendo uma educação matemática crítica, como defende Skovsmose. A prática, portanto, não é apenas onde aplicamos o conhecimento; é onde nós, professoras, nos (re)inventamos e construímos nossa identidade negociatória (Dubar, 2005), adaptando-nos e criando novas possibilidades dentro de nossas realidades.

As falas das professoras apresentaram um esforço constante em construir práticas pedagógicas significativas no ensino de Matemática, mesmo diante das lacunas de sua formação inicial. O uso de jogos, materiais concretos e estratégias lúdicas, como fita métrica, dominó, palitos de picolé e materiais recicláveis, aparece como recurso central para tornar a Matemática mais acessível e próxima da realidade dos alunos. Essa valorização do lúdico se aproxima das concepções de Freire (2021), para quem ensinar é criar condições para a produção do conhecimento, e dialoga com Nacarato, Mengali e Passos (2023), que defendem práticas que priorizem o raciocínio, a resolução de problemas e a experiência do aluno.

## 5.5 Identidade Docente

Figura 9: Relato das professoras sobre Identidade Docente.





Fonte: Entrevista realizada pela autora (2025)

Ao refletirem sobre sua identidade profissional, as participantes demonstram tensões entre a insegurança herdada da formação inicial e a autoconfiança construída na prática. Embora não se reconheçam formalmente como “professoras de Matemática”, todas afirmam sentir-se preparadas para ensinar a disciplina nos anos iniciais, ainda que com ressalvas diante de conteúdos mais complexos. Esse sentimento de preparação é fruto da experiência acumulada, da busca por inovação e da adaptação constante às necessidades dos alunos, confirmando que a prática é constitutiva da identidade docente (Santos, Quintaneiro e Giraldo, 2020; Farias et al., 2011). Nesse movimento, as professoras reconstruem sua identidade profissional, reafirmando que a docência em Matemática é resultado de um processo dinâmico e relacional, tecido entre memórias, saberes e experiências de sala de aula.

## 5. SUGESTÕES DE ESTRATÉGIAS FORMATIVAS

### I. GRUPO FOCAL

**Tema:** Identidade Docente e Ensino de Matemática nos Anos Iniciais

#### Objetivo do Encontro

Criar um espaço acolhedor de diálogo, troca de experiências e reflexão sobre as memórias escolares, crenças, práticas pedagógicas e sentimentos que atravessam o ensino de Matemática nos anos iniciais, favorecendo o fortalecimento da identidade profissional da pedagoga que ensina matemática.

#### Público

Professoras-pedagogas dos anos iniciais (recomendado: 4 a 8 participantes)

#### Mediação

Facilitadora do encontro

#### Materiais

- Papel kraft / cartolina grande
- Marcadores coloridos
- Post-its
- Quadro / pincel (opcional)
- Círculo de cadeiras (formação em roda)

#### Roteiro do Encontro

##### 1) Acolhimento

- Roda de conversa breve:
  - *Como vocês chegam hoje? Uma palavra para o momento.*

##### 2) Sensibilização

Exibir a frase em cartaz ou slide:

“Quem forma se forma ao formar” (Freire, 2021).

Pergunta provocadora:

- *O que essa frase diz sobre nós enquanto professoras?*

### 3) Roda de Memórias

Perguntas provocadoras:

- Que palavra vem à sua mente quando ouve “matemática escolar”?
- Qual experiência marcante você traz da sua vida escolar com a matemática?

### 4) Construção Coletiva

Criar um quadro em papel kraft:

O que herdei da minha experiência como aluna	O que (re)signifiquei como professora
--	---------------------------------------

As participantes escrevem em post-its → colocam no quadro → observamos juntas padrões, repetições, rupturas.

### 5) Prática Pedagógica

Perguntas para diálogo:

- Como eu costumo começar uma aula de matemática?
- Que escolhas faço em relação a materiais, explicações e participação das crianças?
- Já precisei abandonar alguma prática? Por quê? O que coloquei no lugar?

### 6) Imaginar Outros Caminhos

Completar a frase:

- Meu maior orgulho ao ensinar matemática é \_\_\_\_\_.
- Meu maior desafio é \_\_\_\_\_.

### 7) Encerramento

Fechamento com devolutiva positiva:

- O que levo deste encontro para minha prática amanhã?

## II. OFICINA ESCRITA DE SI

**Objetivo:** Favorecer a reflexão identitária das professoras sobre sua relação com a Matemática, a partir da escrita de si, valorizando memórias, crenças e experiências formativas que influenciam sua prática docente.

### Etapas da Oficina

- Dinâmica breve: cada professora escreve em uma palavra o que sente ao ouvir “*Matemática escolar*” e compartilha com o grupo.
- Socialização em cartaz ou quadro coletivo, criando um “mural de sentimentos”.

### Escrita de memórias

- Proposta: escrever livremente um texto intitulado “*Eu e a Matemática: da infância à docência*”. Relatar lembranças da vida escolar, professores que marcaram a trajetória, experiências positivas e negativas, e como essas vivências repercutem hoje em sua prática docente.

### Compartilhando narrativas

- Em pequenos grupos, cada professora lê um trecho da sua narrativa.
- Socialização dos pontos em comum: quais sentimentos se repetem? Quais diferenças aparecem?
- Registro em quadro coletivo: “*Memórias que nos marcam como professoras de Matemática*”.

### Reescrita reflexiva

- Cada professora revisita seu texto inicial e acrescenta um parágrafo respondendo:

- *Como minhas memórias influenciam hoje minha forma de ensinar Matemática?*
- *Que professora de Matemática desejo ser daqui em diante?*

- Produção de um mural coletivo com frases curtas: “*Ser professora de Matemática é...*”.

### III. MOMENTO FORMATIVO *Bichinho monstruoso ou de estimação?*

#### **Objetivo:**

Refletir sobre suas memórias, crenças e práticas relacionadas à Matemática, ressignificando experiências marcantes e fortalecendo a identidade docente.

#### **Ponto de partida:**

Inspirado no texto *Matemática, monstros, significados e educação matemática* de *Rômulo Campos Lins* (2005), este momento formativo propõe trabalhar a metáfora dos “monstros culturais” que cercam a Matemática. Para Lins (2004), tais “monstros” representam as barreiras, medos e bloqueios criados em torno da disciplina, alimentados por discursos que a colocam como um conhecimento reservado apenas para alguns. Ao mesmo tempo, Lins (2004) sugere que é possível transformar esse monstro em algo próximo e familiar, um “bichinho de estimação”, quando a Matemática é ressignificada e apropriada pelos indivíduos em seu processo de formação.

#### **Etapas**

##### **1º Momento – Apresentação das ideias de Lins**

O formador ou formadora apresenta de forma clara e acessível as teses do autor, dentre elas: a Matemática vista como um “monstro cultural” que assusta e afasta; os “policlamentos de fronteiras” que limitam quem pode falar sua linguagem; a possibilidade de aproximação e ressignificação, tornando o monstro um “bichinho de estimação”.

Esse momento inicial cria um espaço de compreensão e acolhimento, favorecendo a identificação das professoras com as ideias propostas.

##### **2º Momento – Desenhando o monstro da Matemática**

Cada professora é convidada a desenhar o seu “monstro da Matemática”, representando nele suas experiências negativas ou desafios em relação à disciplina. Após a produção, compartilham com o grupo o significado do desenho, falando o que ele simboliza em sua trajetória de aprendizagem e em sua prática docente.

**3º Momento – Reflexão coletiva: monstros, muros e ressignificação**

Diálogo a partir da questão:

- 6 Diante dos muros de Lins, como você se vê? Mantém-se distante do monstro ou consegue transformá-lo em um bichinho de estimação?

A socialização das narrativas possibilita reconhecer como memórias e crenças influenciam o ensino, bem como discutir caminhos para ressignificá-las.

**Encerramento:**

Cada professora registra, em uma palavra ou expressão, em um mural coletivo, como gostaria de se relacionar com a Matemática a partir daquele momento.

- IV. MOMENTO FORMATIVO - A Tabuada e as Memórias de Aprendizagem Matemática**
- Repensando o ensino da tabuada: das memórias de aprendizagem às práticas lúdicas nos anos iniciais.

**Público-alvo:**

Professoras pedagogas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

**Duração sugerida:**

4 a 6 horas (um turno de formação ou dois encontros).

**Objetivo geral:** Refletir sobre as próprias experiências de aprendizagem da tabuada e sobre como elas influenciam a prática pedagógica atual, ressignificando o ensino da multiplicação e divisão por meio de propostas lúdicas e contextualizadas.

**Objetivos específicos:**

- Recuperar memórias pessoais sobre o aprendizado da tabuada e discutir seus impactos nas práticas atuais.
- Compreender a tabuada como instrumento de pensamento e não de mera repetição.
- Vivenciar e planejar estratégias lúdicas e significativas para o ensino da tabuada.
- Promover o diálogo entre teoria, memória e prática docente.

**Momento de Acolhida e Sensibilização**

**Atividade: *Como aprendi a tabuada?***

1. Entregar um cartão em branco para cada professora.
2. Pedir que escrevam (ou desenhem) como aprenderam a tabuada: onde, com quem, se foi fácil ou difícil, se gostavam, qual método lembram (musiquinha, castigo, repetição...).
3. Reunir em círculo: cada uma compartilha um pouco de sua lembrança.
4. Em um cartaz, registrar palavras-chave: “repetição”, “castigo”, “música”, “vergonha”, “brincadeira”, “jogo”, etc.
5. Em seguida, provocar a reflexão:

- Que sentimentos essas memórias despertam?
- Como essas experiências influenciam o modo como ensinamos hoje?

*Finalizar este momento destacando:*

“Reconhecer nossa própria trajetória é o primeiro passo para transformar a forma de ensinar.”

### Momento Reflexivo

- Conversa orientada pelo formador (a) sobre:
  - O que é compreender a tabuada? (não apenas “decorar”, mas perceber padrões e relações).
  - A importância do raciocínio multiplicativo e do uso de situações concretas.
  - O papel da ludicidade e da autonomia no aprendizado matemático.

### Discussão em grupo:

Em nossas práticas atuais, estamos favorecendo a compreensão ou a memorização? Que mudanças podemos fazer?

### Oficinas Práticas – Brincando com a Tabuada

Dividir as professoras em 4 grupos e propor rodízio entre oficinas curtas:

Oficina	Descrição	Objetivo Didático
<b>Tabuada Criativa</b>	Cada grupo cria um cartaz ou jogo visual (tabela colorida, mural, desenhos) com regularidades das tabuadas (padrões, cores, ritmos).	Visualizar e compreender padrões matemáticos.
<b>Jogos Matemáticos</b>	Vivenciar jogos como <i>Batalha da Tabuada</i> , <i>Dominó da Multiplicação</i> , <i>Jogo da Roleta</i> e <i>Trilha dos Números</i> .	Desenvolver o raciocínio multiplicativo de modo divertido.

<b>Construindo a Tabuada com Materiais Concretos</b>	Uso de tampinhas, palitos, blocos lógicos ou cartelas de pontos para representar grupos e descobrir multiplicações.	Relacionar multiplicação à adição repetida e à formação de grupos.
--	---	--

Após as oficinas, cada grupo apresenta sua experiência e discute como aplicar com os alunos.

### Momento de Reflexão

Roda de conversa guiada com perguntas provocadoras:

- O que mudou em nossa visão sobre ensinar tabuada?
- Como nossas memórias influenciam o modo como ensinamos matemática?
- O que podemos mudar a partir de agora?
- Que estratégias lúdicas são mais possíveis em nosso contexto?

### Encerramento – Planejando novos caminhos

- Propor que cada professora registre uma ideia prática para aplicar em sua turma na próxima semana.

## 6. CONCLUSÃO

A cartilha *Entre Números e Histórias: identidades de pedagogas que ensinam Matemática* constitui-se como um instrumento de reflexão e formação continuada para professoras/es pedagogas/os dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por meio da aproximação entre experiências pessoais, memórias de aprendizagem e práticas de ensino, o material busca proporcionar a oportunidade de revisitar sua trajetória formativa, reconhecer suas conquistas e identificar desafios ainda presentes na atuação docente em Matemática.

Ao longo das atividades, a cartilha procura incentivar a reflexão sobre como vivências passadas influenciam as concepções de ensino e aprendizagem, contribuindo para o fortalecimento da identidade profissional. Além disso, aborda a valorização da dimensão relacional da docência, destacando a importância das interações com colegas, crianças e famílias no processo de construção do conhecimento matemático.

O produto educacional, objetiva reforçar a necessidade de uma formação continuada que articule teoria e prática, possibilitando às professoras desenvolver estratégias pedagógicas que considerem além dos conteúdos matemáticos, os contextos, interesses e trajetórias dos estudantes. Nesse sentido, a cartilha busca estimular o autoconhecimento e a autoavaliação, elementos fundamentais para a consolidação de uma identidade docente consciente e comprometida com o ensino de Matemática.

Por fim, a cartilha cumpre seu objetivo de ser um espaço de reflexão, valorização e transformação da prática pedagógica, reforçando que a construção da identidade docente é um processo contínuo, marcado pelo diálogo entre experiências pessoais, saberes profissionais e as demandas da Educação Matemática nos anos iniciais. Espera-se que este material inspire novas vivências, práticas formativas e pesquisas voltadas ao desenvolvimento da identidade de pedagogas que ensinam matemática, contribuindo para a melhoria do ensino e aprendizagem da disciplina.

## REFERÊNCIAS

- BOLOGNANI, Marjorie Samira Ferreira; NACARATO, Adair Mendes. Identidade profissional de professoras que ensinam matemática nos anos iniciais. **Revista Educação em Questão**, [S. I.], v. 54, n. 40, p. 75–100, 2016. DOI: 10.21680/1981-1802.2016v54n40ID9849. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/9849>. Acesso em: 5 fev. 2025.
- CEOLIM, Amauri Jersi; HERMANN, Wellington. OLE SKOVSMOSE E SUA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, [S. I.], v. 1, n. 1, p. 8–20, 2020. DOI: 10.33871/22385800.2012.1.1.8-20. Disponível em: <https://periodicos.unesp.br/rpem/article/view/5922>. Acesso em: 20 jun. 2025.
- CURI, Edda. A formação inicial de professores para ensinar matemática: algumas reflexões, desafios e perspectivas. **REMATEC**, Belém, v. 6, n. 9, p. 123 –134, 2011. Disponível em: <https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/381>. Acesso em: 15 jun. 2025.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação Matemática**: Da teoria à prática. 23. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.
- \_\_\_\_\_. Memória de minhas relações com Paulo Freire. **Bolema**. Rio Claro (SP), v. 35, n. 69, p. v-xix, abr. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/gsy5xZDHXBhhnVw8FGBykCp/?format=pdf&lang=es>. Acesso em: 10 jul. 2025.
- DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução: Andréa S. M. Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SALES, Josefa de Oliveira Castelo Branco; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. Identidade e fazer docente: aprendendo a ser e estar na profissão. In: \_\_\_\_\_. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livros, 2011. p.55-81.
- JOSSO, Marie-Christine. A história de vida como projeto de conhecimento e como projeto de formação. In: JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 19-36.
- LINS, Rômulo Campos. Matemática, monstros, significados e educação matemática. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani.; BORBA, Marcelo de Carvalho. (Org.). **Educação Matemática**: pesquisa em movimento. São Paulo: Cortez, 2005.
- NACARATO, Adair Mendes; MENGALI, Brenda Leme da Silva; PASSOS, Cármel Lúcia Brancaglion. A formação matemática das professoras polivalentes: algumas perspectivas para práticas e investigações. In: \_\_\_\_\_. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**: tecendo fios do ensinar e do aprender. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.