



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO
MATEMÁTICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO
MATEMÁTICA**

PATRÍCIA EDIÓNE DA SILVA

**IDENTIDADE DOCENTE: EXPERIÊNCIAS MARCANTES NA APRENDIZAGEM DE
MATEMÁTICA E SUAS INFLUÊNCIAS NO ENSINO DOS ANOS INICIAIS EM UMA
ESCOLA PÚBLICA DE REMÍGIO-PB**

**CAMPINA GRANDE
2025**

PATRÍCIA EDIÓNE DA SILVA

**IDENTIDADE DOCENTE: EXPERIÊNCIAS MARCANTES NA APRENDIZAGEM DE
MATEMÁTICA E SUAS INFLUÊNCIAS NO ENSINO DOS ANOS INICIAIS EM UMA
ESCOLA PÚBLICA DE REMÍGIO-PB**

Dissertação apresentada à Coordenação do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Ensino de Ciências e Matemática

Linha de Pesquisa: Metodologia, Didática e Formação do Professor no Ensino de C.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Alves de Azerêdo

**CAMPINA GRANDE
2025**

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.
Identidade docente [manuscrito] : experiências marcantes na aprendizagem de matemática e suas influências no ensino dos anos iniciais em uma escola pública de Remígio - PB / Patrícia Edióne da Silva. - 2025.
122 f.
Digitado.
Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências e Tecnologia, 2025.
"Orientação : Prof. Dra. Maria Alves de Azeredo, Docente Colaboradora".
1. Identidade docente. 2. Pedagogia. 3. Ensino de Matemática. I. Título
21. ed. CDD 370

PATRICIA EDIONE DA SILVA

IDENTIDADE DOCENTE: EXPERIÊNCIAS MARCANTES NA APRENDIZAGEM
DE MATEMÁTICA E SUAS INFLUÊNCIAS NO ENSINO DOS ANOS INICIAIS EM
UMA ESCOLA PÚBLICA DE REMÍGIO - PB

Dissertação apresentada à
Coordenação do Curso de Mestrado
Profissional em Ensino de Ciências
e Matemática da Universidade
Estadual da Paraíba, como
requisito parcial à obtenção do
título de Mestra em Ensino de
Ciências e Matemática

Linha de Pesquisa: Metodologia,
Didática e Formação do Professor
no Ensino de C.

Aprovada em: 26/09/2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado eletronicamente por:

- **MARIA ALVES DE AZERÊDO** (***.622.174-**), em **01/12/2025 15:49:08** com chave **6b3bcbe0cee611f0a0e306fbdfd368ca**.
- **José Joelson Pimentel de Almeida** (***.846.264-**), em **01/12/2025 16:08:52** com chave **2cc0dc18cee911f093f506fbdfd368ca**.
- **Elzanir dos Santos** (***.275.793-**), em **01/12/2025 20:57:33** com chave **811f01cccf1111f094d11ac1a38d0f30**.

Documento emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QrCode ao lado ou acesse https://suap.uepb.edu.br/comum/autenticar_documento/ e informe os dados a seguir.

Tipo de Documento: Folha de Aprovação do Projeto Final

Data da Emissão: 01/12/2025

Código de Autenticação: 7d1ad5



À minha própria motivação e crença na educação, que me sustentaram em cada etapa desta jornada. Às pedagogas, que inspiram diariamente pela dedicação à formação de tantas vidas, e, principalmente, as crianças, que são a esperança de um futuro melhor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela infinita bondade, pelo amparo e pela presença constante em minha vida. Por mostrar que os obstáculos são oportunidades de transformação e superação, e por me ensinar a resiliência diante das adversidades. A Ele, agradeço por me conceder forças para amadurecer, por não me deixar desacreditar de Sua presença e por me inspirar a seguir em busca dos meus sonhos, com a maturidade necessária para compreender o momento certo de cada realização.

À minha família, em especial, à minha mãe, que, à sua maneira, sempre me impulsiona a persistir em meus objetivos e a acreditar que sempre é possível recomeçar e avançar, sendo um exemplo de força e determinação. Aos meus sobrinhos, que enchem minha vida de alegria e renovam, a cada dia, a esperança em um futuro melhor.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Maria Alves de Azeredo, pela paciência, pelas orientações precisas, pelas leituras cuidadosas e, acima de tudo, por caminhar ao meu lado nesta investigação.

Aos professores da banca de qualificação e defesa, Prof^a Dr^a Elzanir dos Santos e Prof. Dr. Joelson Pimentel, agradeço imensamente pelas leituras atentas, pelas críticas construtivas e pelas sugestões que fortaleceram este trabalho.

Às minhas amigas Gizelda, Olanda, Emanuela, Rubeny, Viviane, Carolina, Bruna, Francilene, Silvana, pelo incentivo, amizade e constante encorajamento ao longo desta caminhada.

Às professoras que participaram desta pesquisa, minha gratidão pela generosidade, paciência e valiosas contribuições.

Às crianças, que despertam em mim a constante inquietação de ser uma profissional melhor, dedicada a auxiliá-las em seu desenvolvimento e aprendizado escolar.

Aos colegas de turma do mestrado, especialmente Sandra e Walter, pelas conversas de apoio, incentivo e colaboração; a Genilson, pela paciência e parceria durante o curso das disciplinas, sempre disposto a me ajudar em momentos decisivos desta caminhada; e a Mariana, Vilma e Elieudo, pelo acolhimento e partilha.

Aos professores do programa, com destaque ao professor Eduardo Onofre e Roger Huanca, pelas discussões, ensinamentos e incentivos.

À turma de estágio, pela dedicação e aprendizado compartilhado.

À gestora Socorro Roque, às professoras, em especial às professoras do Anexo ESC, Renata, Fernanda e demais funcionárias da Escola Sonho de Criança, minha gratidão pela compreensão, pelo apoio, pelo companheirismo e pela paciência nos momentos em que precisei conciliar trabalho e estudos.

Agradeço também às pessoas que, de forma negativa, sugeriram desistência ou mudança de rota. Suas palavras, embora difíceis, transformaram-se em "pedras" que pavimentaram o caminho até o topo, fortalecendo minha determinação.

Parafraseando Pizzimenti (2017), somos feitos de retalhos, pedaços de cada pessoa que cruza nosso caminho e que, ao serem costurados à nossa alma, nos tornam quem somos. Cada encontro deixa marcas, sejam alegres ou desafiadoras, contribuindo para nosso crescimento. A vida se constrói assim, com fragmentos de histórias compartilhadas, e nunca estamos completos, pois sempre há espaço para novos retalhos. Agradeço a todos que fazem parte da minha trajetória, enriquecendo minha jornada e permitindo que eu também deixe um pedacinho de mim em suas vidas. Que, juntos, formemos um imenso bordado de experiências e aprendizados.

Por fim, agradeço a mim mesma, a todas as minhas versões e as circunstâncias que me permiti vivenciar. A cada experiência, fragilidade, conquista e desafio que me moldaram, deixo meu reconhecimento. Essas marcas me ensinaram a seguir em frente, me (re)construindo enquanto mulher, preta, professora, estudante e aspirante perfectível de mim mesma.

“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2021, p. 40).

RESUMO

Esta pesquisa, cujo tema é a construção da identidade profissional de professoras pedagogas a partir de suas experiências de aprendizagem em matemática, se insere no contexto da formação de professores de anos iniciais. Nosso objetivo geral é investigar a relação entre a aprendizagem matemática de professoras-pedagogas e a identidade profissional de professora de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Os objetivos específicos envolvem mapear experiências com a matemática na educação básica que marcaram a trajetória escolar; identificar as percepções e crenças sobre o ensino e a aprendizagem de matemática; e analisar os saberes matemáticos e pedagógicos adquiridos durante a formação inicial. O estudo apoia-se na perspectiva sociológica de Claude Dubar (2005), que compreende a identidade como um processo dinâmico, articulando trajetórias biográficas e processos de socialização; Farias et al. (2011) que destacam a importância das histórias de vida e memórias na formação docente, além de contribuições de autores como Nacarato (2023), Castells (1999) e Cyrino (2017). A investigação adota uma abordagem qualitativa e utiliza a metodologia de entrevistas semiestruturadas, tendo como participantes professoras pedagogas da rede pública de ensino do município de Remígio–PB. Utilizamos para a análise de Narrativas (Bastos e Biar, 2015), buscando compreender como essas professoras percebem suas experiências com a matemática ao longo da vida e como essas vivências influenciam suas práticas pedagógicas. Concretizando-se como produto educacional em uma cartilha formativa, espera-se que o estudo contribua para ampliar o debate sobre a formação de professores que atuam nos anos iniciais e para o reconhecimento das experiências subjetivas como constituintes da identidade profissional da pedagoga que ensina matemática.

Palavras-chave: identidade docente; pedagogia; ensino de matemática.

ABSTRACT

This research, whose theme is the construction of the professional identity of female pedagogy teachers based on their mathematical learning experiences, is situated within the context of early years teacher education. Our main objective is to investigate the relationship between the mathematical learning of female pedagogy teachers and their professional identity as mathematics teachers in the early years of elementary education. The specific objectives include mapping experiences with mathematics in basic education that marked their school trajectories; identifying perceptions and beliefs about the teaching and learning of mathematics; and analyzing the mathematical and pedagogical knowledge acquired during initial teacher education. The study is grounded in the sociological perspective of Claude Dubar (2005), who understands identity as a dynamic process that intertwines biographical trajectories and processes of socialization; Farias et al. (2011), who emphasize the importance of life stories and memories in teacher education; as well as contributions from authors such as Nacarato (2023), Castells (1999), and Cyrino (2017). The investigation adopts a qualitative approach and uses semi-structured interviews as its methodology, with participants being female pedagogy teachers from the public school system in the municipality of Remígio, Paraíba, Brazil. We use narrative analysis (Bastos and Biar, 2015) to understand how these teachers perceive their lifelong experiences with mathematics and how these experiences influence their pedagogical practices. The research culminates in an educational product in the form of a formative booklet. It is expected that the study will contribute to broadening the discussion on the training of teachers working in the early years and to the recognition of subjective experiences as constitutive elements of the professional identity of pedagogy teachers who teach mathematics.

Keywords: teacher identity; pedagogy; mathematics education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Focos de Análise nas Pesquisas sobre o Professor que Ensina Matemática na Paraíba (Segundo Oliveira et al., 2016, p. 268-269)...	60
Quadro 2 –	Resumo das Pesquisas sobre Formação e Identidade do Professor que Ensina Matemática.....	61
Quadro 3 –	Pesquisas Recentes sobre a Constituição da Identidade Profissional da pedagoga que Ensina Matemática.....	64
Quadro 4 –	Categorias de Análise.....	78
Quadro 5 –	Sobre Experiências Pessoais com a Matemática.....	79
Quadro 6 –	História e Relação com a Matemática.....	83
Quadro 7 –	Matemática e seu Ensino para Crianças.....	85
Quadro 8 –	Reações a falas de Rejeição à Matemática.....	87
Quadro 9 –	Sobre a Formação Inicial.....	89
Quadro 10 –	A Aula de Matemática.....	95
Quadro 11 –	Sobre Influências Culturais.....	100
Quadro 12 –	Permanência e Rejeição de Práticas de Ensino de Matemática.....	103
Quadro 13 –	Influências de Formação Continuada.....	104
Quadro 14 –	Influências de Políticas Educacionais.....	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FTD	Frère Théophile Durand
GEPFPM	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores de Matemática
PEM	Professor que Ensina Matemática
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGECM	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática
PPGFP	Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	Percurso Pessoal e Motivação para a Pesquisa.....	17
2	PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE A IDENTIDADE DOCENTE.....	27
2.1	Perspectiva Sociológica de Claude Dubar sobre o Conceito de Identidade e a Identidade Profissional	27
2.2	A Identidade Profissional Docente.....	33
3	A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE DA PEDAGOGA QUE ENSINA MATEMÁTICA.....	42
3.1	Educação Matemática e Identidade Profissional Docente.....	42
3.2	A Identidade Docente da Professora que Ensina Matemática nos Anos Iniciais – a formação e da prática profissional.....	46
3.3	Pesquisas sobre a Identidade Profissional da Professora que Ensina Matemática.....	57
4	METODOLOGIA	72
4.1	Instrumento de Coleta de Dados.....	74
4.2	Participantes da Pesquisa.....	75
4.3	Procedimentos de Análise dos Dados.....	77
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES	78
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
	REFERÊNCIAS	113
	APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	120

1 INTRODUÇÃO

Iniciamos com uma citação de Paulo Freire que nos ajuda a refletir sobre o processo educativo: “é preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (Freire, 2021, p. 25). Essa perspectiva remete às interações sociais, à prática educativa, à formação do indivíduo, nas quais tanto o educando quanto o educador contribuem para a constituição e transformação um do outro através do diálogo e da interação social. Nos lembra que a educação é uma via de mão dupla, onde tanto quem ensina quanto quem aprende está em constante transformação.

O educador não apenas transmite conhecimentos, mas também aprende com a experiência e o contato com os alunos, reformulando suas práticas e expandindo sua própria compreensão. De modo similar, os estudantes não são recipientes passivos; ao se apropriarem do conhecimento, contribuem para a dinâmica da sala de aula, influenciando e cocriando o ambiente educacional. Isso destaca a reciprocidade inerente ao ato de educar, no qual a formação é contínua e mútua, rompendo a ideia tradicional de que apenas o professor detém o saber. O aprendizado, portanto, é um processo coletivo, no qual todos envolvidos se formam, reformam e se constroem mutuamente, criando um ciclo de crescimento e desenvolvimento conjunto.

Nesse contexto, Farias *et. al* (2011) nos leva a compreender que a educação tem grande relevância na formação do homem crítico, sendo necessário que este indivíduo a ser formado criticamente, encontre cumplicidade entre educadores que os forma ao longo da vida. Considera a interação humana como ponto central, fazendo voltar a atenção para si, suas características, necessidades, complexidades e individualidades dos seres humanos com os quais está lidando. Esse olhar para dentro é fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional e para uma compreensão mais profunda de si mesmo e do mundo ao redor.

Somos plurais, possuindo várias identidades enquanto jovem, filho/a, amigo/a, estudante, professor/a, entre outras. Esta realidade nos incita a procurar nos reconhecer enquanto seres e como essas categorias que nos constituem determinam nossas ações em sala de aula, contribuindo como carga positiva ou negativa para o desenvolvimento de nosso trabalho junto às crianças. Esse reconhecimento é fundamental para que se compreenda como suas próprias vivências podem impelir a

relação com os alunos e o desenvolvimento da autonomia e criticidade que a escola deve fomentar. Nesse contexto, compreende-se que a escola é “um espaço de vivência e de discussão dos referenciais éticos, não uma instância normativa e normatizadora, mas um local social privilegiado de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania” (Brasil, 1988, p. 16).

Essa responsabilidade ética se conecta diretamente com a necessidade de oferecer aos estudantes um espaço de formação significativo que potencialize seus conhecimentos fazendo com que se perceba como sujeito construtor e modificador de sua história. Nesse contexto, o pedagogo, ao compreender sua identidade profissional, assume o compromisso de facilitar esse processo de formação, equilibrando suas múltiplas identidades e responsabilidades com a tarefa de formar cidadãos conscientes e capazes de modificar suas realidades.

Assim, partimos da compreensão de que a identidade profissional docente se constitui nas relações sociais, no diálogo e na interação entre sujeitos (Dubar, 2005; Freire, 2021). É nesse entrelaçamento de experiências e olhares que o/a pedagogo/a que ensina matemática constrói e reconstrói sua identidade, em movimento contínuo, relacional e marcado por contextos históricos e culturais. Desse modo, refletir sobre a identidade docente significa também reconhecer que ela se constrói na relação com o outro e com os diferentes espaços de formação e prática.

Este estudo tem como foco a construção da identidade profissional da/o pedagoga/o, com ênfase no ensino de matemática. De acordo com Falcão e Farias (2020), sobre identidade docente “é preciso pensá-la como processo histórico, uma vez que a forma de compreender a profissão foi construída ao longo dos anos, influenciada por aspectos econômicos, políticos e sociais que não podem ser desconsiderados” (Farias e Falcão, 2020, p.176). Nessa perspectiva, a identidade docente é um processo dinâmico que se desenvolve ao longo da sua formação acadêmica, experiências pessoais, valores e crenças.

Conforme Nóvoa (2009), “o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos” (Novoa, 2009, p. 38). Nos anos iniciais do ensino fundamental, a/o professora pedagoga/o assume a responsabilidade de ensinar várias disciplinas, exigindo dela/dele uma formação ampla e uma constante adaptação aos diferentes

conteúdos. No entanto, diante dessa multiplicidade de saberes, a Matemática frequentemente se destaca como uma área que gera maior apreensão entre as docentes. Muitas delas, devido a lacunas em sua formação acadêmica ou experiências negativas ao longo de sua trajetória escolar, sentem-se inseguras ao ensinar a disciplina, o que pode levá-las a abordá-la de forma superficial ou até mesmo a evitar momentos de aprofundamento.

Nacarato (2010) indica que estas dificuldades são justificadas pelas marcas negativas da trajetória escolar, o que exige do processo de formação, que essas marcas sejam explicitadas e socializadas, buscando-se romper com crenças e visões negativas. Gomes (2002) corrobora as ideias de Nacarato (2010) ao afirmar que muitas estudantes de Pedagogia optam pelo curso considerando a inexistência desse componente.

A partir disso, é possível compreender que as dificuldades enfrentadas por alguns professores pedagogos em relação à Matemática não surgem de maneira isolada, mas estão diretamente relacionadas a um histórico educacional marcado por desafios e, muitas vezes, por experiências negativas com a disciplina. Essa trajetória pode gerar insegurança e até mesmo resistência ao ensino da Matemática, tornando-se um obstáculo no exercício da docência. Diante desse cenário, torna-se essencial desconstruir crenças limitantes por meio de reflexões e vivências que possibilitem a ressignificação da relação com a disciplina. Nesse contexto, este estudo busca contribuir para a reflexão sobre a formação identitária da/o pedagoga/o que ensina matemática, a fim de promover discussões que auxiliem na construção de uma prática mais segura e significativa.

A forma como este/a profissional aprendeu matemática, em seu percurso escolar, desempenha um papel importante nesse processo, pois influencia diretamente suas concepções sobre a disciplina, seus métodos de ensino, suas expectativas em relação aos alunos e sua capacidade de ensinar o conhecimento matemático de forma eficaz. Além disso, a identidade docente também está intrinsecamente ligada à prática em sala de aula. O modo como um professor se vê como educador de matemática e como se relaciona com seus alunos pode impactar diretamente a qualidade do ensino e a aprendizagem dos estudantes.

À vista disso, se um professor possui uma identidade docente sólida e confiante em relação à matemática, é mais provável que ele adote estratégias pedagógicas que promovam um ambiente de aprendizagem acolhedor e estimulante, e seja capaz de

lidar com os desafios que surgem no ensino. Apresentar uma identidade sólida na matemática implica que o professor tem capacidade de compreender as metodologias mais adequadas para ensinar, sente-se aberto para lidar com as dificuldades dos alunos e utilizar estratégias pedagógicas diversificadas que vão além da simples transmissão oral de conteúdos, promovendo um ambiente inclusivo e motivador. Também significa que o professor vê a matemática como acessível e significativa, transmitindo esse entusiasmo para seus alunos, o que favorece a construção de um clima positivo para a aprendizagem.

Freire (2021) destaca que o educador deve ser um sujeito que não só ensina, mas aprende continuamente, o que reflete diretamente no desenvolvimento de uma identidade segura e confiante em qualquer área de atuação.

O/A pedagogo/a que ensina matemática enfrenta desafios específicos que envolvem tanto a apropriação de conteúdos específicos quanto de conhecimentos pedagógicos para promover o aprendizado de seus alunos. Nesse sentido, este trabalho busca explorar como esses desafios moldam a identidade docente e como a pedagoga se reconhece e é reconhecido/a como professor/a de matemática.

Segundo Melo et. al. (2020), pesquisadores da área da Educação Matemática têm se dedicado a estudar aspectos que envolvem a formação de professores que ensinam matemática e um dos pontos investigados refere-se à identidade profissional docente. Discutir sobre identidade e educação é uma temática relevante, colocando em destaque a importância das interações sociais, das relações de poder e das experiências individuais na formação e transformação das identidades. Para Fernandes e Zanelli (2006), a construção da identidade dos indivíduos está diretamente ligada ao contexto no qual estão inseridos, sendo influenciada por aspectos como estruturas sociais, cultura e trajetória de interações. Dessa forma, a identidade individual e coletiva é constantemente moldada por estruturas organizacionais como normas, valores e padrões de comportamento que orientam a atuação de seus membros, demonstrando que a interação entre os sujeitos e essas estruturas institucionais é fundamental para a construção e manutenção dos papéis sociais.

Castells (1997) complementa essa discussão ao enfatizar que a construção identitária ocorre em um contexto permeado por relações de poder e atribuições culturais. A identidade docente, portanto, não se restringe apenas ao cumprimento de normas institucionais e expectativas sociais, mas também envolve um processo

subjetivo de atribuição de significado à própria atuação profissional. Esse processo pode gerar tensões e contradições, especialmente diante das influências que moldam a prática docente, como currículos, legislações e dinâmicas hierárquicas nas instituições escolares. Assim, compreender a identidade do professor exige uma análise que considere tanto os aspectos estruturais quanto os processos individuais de construção de sentido e pertencimento.

Diante do exposto, busca-se, com este estudo, discutir a formação da identidade profissional da pedagoga que ensina matemática. A Pedagogia forma professores e professoras que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, muitas vezes, alguns desses professores não tiveram uma relação significativa com a matemática durante a educação escolar inicial. Isso nos conduz a levantar questionamentos iniciais sobre como e se as pedagogas se veem como professoras de matemática.

Essa inquietação surgiu a partir de discussões e pesquisas que destacam o baixo desempenho dos estudantes na disciplina de Matemática. Conforme dados do PISA 2022 para o Brasil (OCDE, 2023), apenas 27% dos estudantes de 15 anos atingiram o nível 2 ou superior em Matemática, o que indica que aproximadamente 73% ficaram abaixo do nível considerado básico para proficiência. Esta informação também foi amplamente divulgada pela imprensa nacional (Tenente, 2023), veiculada no G1, no dia 05 de dezembro de 2023, divulgando o baixo rendimento relacionado aos conhecimentos matemáticos, evidenciando um desafio significativo na qualidade do ensino de matemática no Brasil e ressaltando a necessidade urgente de melhorias na formação e nas práticas pedagógicas para garantir uma educação matemática mais eficaz e acessível para todos os estudantes. A partir de constatações como essas, várias perguntas começaram a surgir sobre as causas dessa dificuldade: seria essa dificuldade consequência de falhas no processo de ensino, da falta de motivação dos alunos e de limitações na formação dos professores pedagogos que ensinam matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Essas questões orientam a busca por uma compreensão mais profunda dos fatores que influenciam o aprendizado de matemática, principalmente em relação à identidade e às práticas dos professores.

Surge, assim, a problemática que norteia a nossa pesquisa: de que maneira a experiência de aprendizagem de matemática da professora-pedagoga influencia a

construção da sua identidade profissional e suas práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental?

Almejando responder a esse questionamento, alguns objetivos foram traçados, a saber o objetivo geral que consiste em: é investigar a relação entre a aprendizagem matemática de professoras-pedagogas e a identidade profissional de professora de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir de uma pesquisa qualitativa com professoras pedagogas da cidade de Remígio-PB.

Com o intuito de contribuir para o alcance do objetivo principal da pesquisa, foram estabelecidos três objetivos específicos que visam direcionar a investigação e aprofundar as questões propostas, são eles: (a) mapear o ensino de matemática na educação básica que marcaram a trajetória escolar; (b) Identificar as percepções e crenças sobre o ensino e a aprendizagem de matemática; (c) Analisar os conhecimentos matemáticos e pedagógicos adquiridos durante a formação inicial.

Para alcançar estes objetivos, fizemos uma pesquisa de campo com professoras dos anos iniciais de uma escola pública, utilizando entrevista semiestruturada para analisar como suas experiências com a matemática na educação básica influenciaram a identidade docente. A análise dos dados foi conduzida com base no referencial teórico adotado, de modo a compreender as articulações entre as memórias de aprendizagem, as percepções acerca do ensino e os saberes provenientes da formação inicial.

A seguir, abordaremos as motivações pessoais e profissionais que impulsionaram a construção desta pesquisa, apresentando o percurso pessoal e a motivação para a pesquisa, explorando as razões para o desenvolvimento do estudo.

1.1 Percurso Pessoal e Motivação para a Pesquisa

Abordar sobre a identidade profissional da pedagoga que ensina matemática ressoa com minha trajetória pessoal e profissional, que tem sido marcada por experiências significativas de aprendizado e desenvolvimento identitário profissional docente. Acredito ser necessário, antes de abordar sobre o outro, com a investigação da formação inicial e prática do outro, tentar voltar o olhar para si, buscando

compreender o quanto de outros há na própria constituição identitária em ser professor e professora¹.

Desde minha infância até os dias atuais, tenho vivenciado uma jornada de descoberta pessoal e intelectual, na qual as interações com diferentes contextos sociais têm desempenhado papel fundamental em minha trajetória. Minhas experiências pessoais são advindas de uma infância na zona rural, pertencente a uma família com sete filhos vivos, sendo duas mulheres e cinco homens, migrantes para a zona urbana após a primeira infância, alfabetizada em casa pela irmã mais velha, iniciando a vida escolar no fim dos sete anos de idade, apesar da resistência da minha mãe em realizar a matrícula. Ela preferia que eu ficasse em casa realizando atividades domésticas. Recordo-me que o encontro com a matemática escolar não foi harmonioso. Acredito ser importante deixar registrado, enquanto pedagoga, como aconteceu o encontro com a matemática escolar, já que procuro investigar a constituição da identidade profissional do/a professor/a pedagogo/a que ensina matemática.

Quando criança, a cena marcante foi a da professora chamando ao quadro de giz para resolver uma subtração com reagrupamento, mas eu não havia desenvolvido a habilidade necessária para resolver a operação. Fui ao quadro e ao ver maneira como foi resolvido, a professora da 2ª série, no ano de 1997, no município de Remígio do estado da Paraíba, reagiu de maneira grosseira e convidou outra menina da turma para resolver a operação, ressaltando no final que, o modo como a outra criança resolveu, era a forma correta da resolução. Mas como? Qual foi o processo utilizado? Não consegui entender. Naquele dia, resolvi as atividades de matemática envergonhada com o caderno no colo. Quando a professora percebeu, foi até onde eu estava e tomou o caderno das minhas mãos, batendo-o sobre a carteira. A partir daí, minha relação com matemática foi sendo com obstáculos. À medida que ia conseguindo aprender, a fazer amizades também, pedia ajuda a alguém para me ensinar. Já nutria desde criança o sonho de me tornar professora. Meu pai, que morava em outra cidade devido ao trabalho, alimentava esse sonho comprando quadro e giz para eu brincar de escolinha e, assim, ia aprendendo e brincando.

Minha mãe não era alfabetizada, meus irmãos estavam também se encaminhando no processo educativo escolar, porém muitos tiveram os estudos

¹ Este texto será desenvolvido na primeira pessoa do singular para evidenciar minha trajetória, como autora da dissertação, com a matemática escolar, tanto como aluna quanto como professora.

interrompidos devido a necessidade de trabalhar. Não recordo da participação deles ao ensinar tarefas da escola, quando aprendi a ler eles me pediam para resolver as atividades deles e quando errava reclamavam comigo.

As últimas séries dos anos iniciais e a primeira dos anos finais do ensino fundamental cursei na capital paraibana e não recordo de situações como a mencionada. Quando finalizei a 6ª série, minha mãe tomou a decisão de retornar para Remígio. Mesmo diante de várias opiniões contrárias de vizinhas, que diziam que Remígio não teria condições adequadas para a nossa educação, minha mãe não se deixou abater. Decidida, acreditava firmemente que a educação dos filhos não seria comprometida por essa mudança. Mesmo diante das adversidades, minha mãe se manteve firme em sua decisão de voltar para o interior, convicta de que ali poderíamos encontrar um ambiente favorável para nosso crescimento pessoal e educacional.

Concluí o ensino fundamental e o ensino médio no município de Remígio, em um processo de aprendizagem com algumas dificuldades. Quando tinha condições, recorria a aulas de reforço, por vezes com o próprio professor da escola, para tentar entender o conteúdo de matemática. Mesmo assim, aumentava o desejo e a certeza em ser professora na intenção de não fazer igual àqueles que fizeram parte da minha formação escolar inicial.

Hoje reconheço que aquelas abordagens eram descontextualizadas do cotidiano. As explicações se limitavam à leitura do livro, e quando não se transcrevia para o quadro. Havia o hábito de o professor se sentar à sua mesa e solicitar a um aluno que escrevesse o conteúdo do livro no quadro para que o restante da turma registrasse em seu caderno. Sempre havia a necessidade de buscar ajuda de outros para compreender determinados assuntos, pois essa forma de ensinar pouco atendia às minhas necessidades de aprendizagem. As explicações em sala de aula não favoreciam a compreensão efetiva dos conteúdos. Diante disso, buscava apoio externo para conseguir acompanhar as exigências escolares e conseguir estudar para as provas. Não se tratava de aulas de reforço mensais, pois as condições financeiras da família não permitiam, mas, geralmente, quando a nota estava baixa e precisava de recuperação, recorria a explicações mais claras. Algumas vezes eram aulas com colegas de sala que dominavam o conteúdo; em outras, com professores de Matemática. Lembro de um que lecionou nos anos finais do ensino fundamental, cuja ajuda foi em forma de aula particular, e de outro, bastante rígido, mas que, reconhecendo a dificuldade da maioria da turma, ofereceu aulas de reforço

voluntariamente, no turno da noite, no auditório do colégio do ensino médio. Há nomes inesquecíveis nessa trajetória, tanto em lembranças positivas quanto negativas.

Essa necessidade constante de recorrer ao outro para compreender os conteúdos matemáticos marcou meu percurso formativo. Conforme Dubar (2005), a identidade profissional é atravessada pelas interações e apoios que encontramos ao longo de nossa trajetória.

Assim, concluí a educação básica e ingressei na graduação em Pedagogia em 2008, pela Universidade Estadual da Paraíba. O desejo de ser professora surgiu na infância, quando observava meus irmãos e minha irmã indo à escola na zona rural. Minha irmã me ensinava o que ela aprendia na escola, e assim consegui aprender a ler antes mesmo de iniciar a escolarização formal. Eu também queria ensinar a alguém. Após a experiência negativa com a professora da 2ª série, cresceu em mim a vontade de ensinar de forma diferente. Restou um desgosto daquela figura que não soube acolher meus anseios infantis diante daquela subtração.

Ao concluir o ensino médio, quando a turma começava a se direcionar para prestar vestibular, surgiam nas conversas com os colegas e os comentários recorrentes: “Faz Pedagogia, não tem cálculo”. O curso parecia ser visto por alguns como uma escolha “mais fácil”. No entanto, para mim, não se tratava de facilidade. Já nutria o desejo de ser professora, e mesmo tendo sido formada em meio a um ensino fragilizado, mantive firme a decisão de me tornar pedagoga.

Com base na contribuição de Farias et al. (2011), que destaca como a identidade docente se constrói desde as experiências antes à carreira, é possível compreender que minha trajetória pessoal, marcada pelas vivências familiares, especialmente, pelas interações de aprendizagem com minha irmã, constitui a base sobre a qual minhas motivações e autoimagem como professora se formaram. Essas experiências ilustram as dimensões motivacional e representacional da identidade docente.

Nesse sentido, a reflexão proposta por Nascimento (2007) e os estudos Santos, Ghedin e Ghedin (2019) sobre a dimensão representacional da identidade, ligada à maneira como o professor se percebe em relação à profissão e à imagem que constrói de si mesmo, encontra-se, nesse contexto, na percepção de como eu enxergava a docência, como uma possibilidade profissional. Já a dimensão motivacional ajuda a compreender meu próprio percurso formativo, fiquei feliz quando minha irmã me ensinou e eu queria fazer o mesmo. “Essa dimensão é formada por

fatores intrínsecos (gosto, vocação, realização pessoal e ideal) e extrínsecos (sociais, econômicos, expectativas e influências de outras pessoas) (Santos, Ghedin e Ghedin, 2019, p. 70). Assim, tanto a dimensão motivacional quanto a representacional da identidade docente, discutidas por Nascimento (2007) e Santos, Ghedin e Ghedin (2019), encontram eco em meu percurso pessoal, no qual se entrelaçam lembranças, aspirações e significados que foram me constituindo como professora.

Meus primeiros contatos com a docência ocorreram através de aulas de reforço escolar na casa da minha mãe. As crianças chegavam com atividades de Matemática, mas eu me sentia insegura ao lidar com suas dúvidas. Atendi uma aluna dos anos iniciais que apresentava dificuldades em compreender a divisão por números decimais e um menino do 6º ano com dúvidas sobre equações do primeiro grau. Para ajudá-los a entender, precisei revisar esses conteúdos antes de explicá-los. Apesar disso, ao receber retornos positivos dos estudantes, comecei a acreditar que estava no caminho certo. No final do curso de Pedagogia, no período em 2012.1, tive contato com a disciplina **Conteúdo e Metodologia do Ensino de Matemática**, com uma carga horária de 90 horas, que acabou sendo pouco significativa para mim. A metodologia utilizada na disciplina consistia em resolver listas de exercícios que envolviam habilidades de leitura e resolução de problemas de lógica, entre outros. Posteriormente, o conteúdo do livro *Didática da Matemática: Como Dois e Dois: A Construção da Matemática* de Marília Toledo (São Paulo: FTD, 1997) foi dividido entre os alunos para a realização de seminários. No entanto, as orientações fornecidas antes dos seminários foram insuficientes, o que impactou negativamente o aproveitamento da atividade. Após os seminários, recebíamos uma avaliação do professor, mas as instruções iniciais não foram claras ou significativas, tanto que não consigo me recordar delas com precisão. Ainda assim, guardei a cópia do livro e a lista de exercícios.

Na época, eu já havia começado a exercer a prática de ensino em sala de aula, em uma escola da rede privada, também no município de Remígio, em 2010. Vi naquela oportunidade uma tentativa de ensinar matemática de forma diferente do que tive na minha formação inicial. Nessa escola, atuei como auxiliar de sala de aula até 2014. Durante esse período, busquei aprender sobre materiais manipuláveis e como utilizá-los de forma significativa, uma vez que a lista de material escolar incluía itens como material dourado e tabuada. Com o tempo, observei que a tabuada ficava guardada na estante da sala de aula e, quando iniciávamos o estudo da multiplicação,

ela era enviada para casa para que as crianças pudessem estudá-la. Houve anos em que a tabuada foi retirada da lista de material escolar a pedido da professora, enquanto em outros anos, ela foi incluída novamente.

Em 2014, recebi o convite de uma faculdade em meu município para lecionar a disciplina de Matemática Lúdica no curso de Pedagogia. O mesmo sentimento de insegurança me encontrou, mas aceitei, dedicada a estudar e aprender junto com a turma, na qual havia professoras com muitos anos de sala de aula e algumas que nem conheciam nem sabiam usar alguns materiais manipuláveis como ábaco e material Dourado, por exemplo.

Consegui ministrar a disciplina aos sábados durante dois meses. Para me preparar, assisti a vídeos no YouTube e busquei leituras sobre os contextos históricos de materiais pedagógicos, como o tangram, o material dourado e a escala Cuisenaire. Além disso, reproduzi a lista de exercícios que o professor da graduação havia deixado, pensando: "Se ele fez, por que não fazer também?" No entanto, lembro que as alunas não gostaram da lista de exercícios, comentando que não era lúdico resolver as questões daquela forma. Naquele momento, na minha imaturidade profissional, pensei que se o professor da graduação havia feito daquela forma, eu também poderia fazer. Sentia a necessidade de experimentar para conhecer o que daria certo ou não em minha prática. Hoje percebo que essa atitude pode ser compreendida à luz do que afirma D'Ambrosio (2012, p. 83), ao destacar que "aquilo que se aprendeu nos cursos, incorpora-se à prática docente". Assim, é natural que, ao iniciar a carreira, o professor tenda a reproduzir práticas que vivenciou, mesmo sem uma reflexão crítica mais aprofundada. Essa repetição pode ser vista como parte de um processo de procura por quem se é enquanto docente, em uma articulação entre as experiências vividas, o fazer e o pensar sobre esse fazer, até que seja possível construir e reconhecer-se como profissional.

No ano de 2016, conseguimos uma formação semelhante à do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), devido à escola ser da rede privada, não participávamos do Programa de Formação Continuada, mas conseguimos uma formadora do próprio programa no município. A partir dessa formação, na qual havia atividades que envolviam a disciplina de matemática, foi possível observar um maior engajamento na construção de atividades lúdicas com uso de materiais manipuláveis, saindo do habitual, do uso do livro didático e cadernos.

Ao concluir a formação que durou um ano, as atividades foram esquecidas, voltando-se para o manuseio dos materiais habituais, principalmente o livro didático. O retorno das professoras às metodologias tradicionais pode ser compreendido a partir das considerações sobre a formação de professores, que, segundo Pimenta (1999), deve ser pensada como um processo contínuo.

A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada. [...] pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflitos e valores” (Pimenta, 1999, p. 30).

Diante disso, quando essa articulação não ocorre de forma duradoura, as práticas inovadoras tendem a permanecer como experiências temporárias, sem se consolidarem no cotidiano escolar. Além disso, há também a possibilidade da falta de tempo para planejar atividades diferenciadas, da ausência de apoio institucional para sustentar mudanças e da própria cultura escolar, marcada por uma rotina centrada no livro didático e pelas pressões institucionais por resultados imediatos, o que faz com que os professores voltem ao que já conhecem e dominam, ainda que reconheçam o valor de propostas inovadoras.

Diante disso, surgiu o questionamento: Como a professora se identifica diante do ensino de matemática e das dificuldades apresentadas por seus alunos? Acredito que tais dificuldades e/ou a necessidade de melhorias no ensino da matemática requerem uma transformação na maneira de ensinar, na prática docente, o que, conseqüentemente, aponta para uma mudança na maneira de ser professora. É importante ter consciência de que a professora não é a única responsável pela solução para todas as dificuldades dos alunos. A educação é um processo colaborativo e as soluções podem vir de diversas fontes, incluindo o próprio aluno, os colegas e a interação com a comunidade escolar.

Em 2017, consegui ingressar como aluna especial no Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual da Paraíba. Na época, a recepção de uma colega de turma externava sua reprovação sobre a participação dos graduados em Pedagogia na seleção dessa pós-graduação. Não concluí a disciplina Teorias da Aprendizagem no Ensino de Ciências e Educação Matemática;

abandonei-a. Na fala da colega, ela expôs que ali não era lugar para pedagogas, porque viria a disciplina de Álgebra e ninguém seria aprovado com êxito.

Hoje é possível compreender que a fala dessa colega mostrou algo que vai além de uma opinião pessoal. Revela uma visão ainda muito presente de que o/a pedagogo/a não teria condições de aprender ou ensinar conteúdos considerados “difíceis”, como a álgebra. Isso acontece porque existe uma ideia socialmente construída de que a Matemática é um saber reservado apenas a especialistas da área, reforçando uma espécie de hierarquia entre quem pode ou não pode estudá-la. Esse tipo de percepção pode ser compreendido à luz do conceito de *habitus* entendido como

um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano (Setton, 2002, p. 63).

Nesse caso, o *habitus* revela como crenças socialmente construídas naturalizam desigualdades e determinam quem é legitimado ou não a ocupar determinados espaços de saber.

Como lembra Dubar (2005), a identidade profissional também é construída na relação com o olhar do outro e, nesse caso, esse olhar trouxe uma forma de desvalorização, atribuindo ao/a pedagogo/a a ideia de incapacidade. Entretanto, como defende D’Ambrosio (2012), todos têm o direito de aprender matemática, pois ela faz parte do patrimônio cultural da humanidade. Assim, essa experiência evidencia preconceitos que atravessam a formação docente, mas, ao mesmo tempo, reforça a necessidade de desconstruir o mito da “incapacidade do pedagogo” para fortalecer sua identidade profissional no ensino da matemática.

Por vezes, no cenário escolar, me deparava com falas de professoras/es sobre a dificuldade das crianças em aprender matemática, ou encantavam-se pelo conhecimento de números de crianças da Educação infantil. Então, comecei a me questionar sobre o que poderia ser feito para melhorar a aprendizagem e tentar compreender se realmente a criança havia aprendido sobre números e quantidades.

Hoje, escrevo estas linhas como aluna do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, acrescida de algumas observações. Há discursos que culpam a professora pedagoga pelo fracasso

na aprendizagem de matemática. Não é difícil ouvir certos comentários de professores de matemática nas escolas do ensino fundamental – anos finais e médio, como já mencionado, bem como no meio acadêmico, responsabilizando as pedagogas pelas dificuldades na disciplina. Notadamente, as graduandas em Pedagogia tiveram professores formados em Matemática, tanto no ensino básico quanto no nível de graduação, e qual contribuição esses profissionais deixaram na formação matemática desta pedagoga responsável pelo ensino ainda fraco de matemática nos anos iniciais?

Quais estímulos levam o/a professor/a a motivar sua turma pelo interesse ou não da matemática? Quais memórias e práticas estão presentes no exercício atual do/a pedagogo/a que ensina matemática, para que estimule e contribua para o desenvolvimento dessas habilidades matemáticas?

Toda essa trajetória foi trazida para aprofundarmos a discussão sobre a importância da construção da identidade profissional da pedagoga que ensina matemática. E para isso, é indispensável analisar o percurso da formação básica a fim de compreender como se deu sua relação com o processo de ensino e aprendizagem de matemática, a escolha pelo curso de Pedagogia, como se vê diante do ensino e das possíveis dificuldades dos alunos na disciplina de matemática, como ensina os conteúdos matemáticos e como reage diante de discussões que colocam a pedagoga como responsável pelos fracassos na aprendizagem de matemática.

Todas essas questões têm me levado a refletir sobre a complexidade da construção identitária e os desafios enfrentados na busca por uma compreensão mais profunda de si mesmo e de seu papel no exercício profissional e, principalmente, no ensino da matemática. Nesse contexto, tem-se uma oportunidade para explorar as interseções entre identidade, docência, experiência pessoal e profissional.

Este trabalho, além desta introdução, traz no segundo capítulo, o aprofundamento do conceito de identidade, a partir da perspectiva sociológica de Claude Dubar (2005). Em seguida, discutiremos a identidade docente com base nos estudos de Farias et al. (2011) e traremos considerações sobre o professor que ensina matemática à luz de Cyrino (2020). Além disso, abordaremos a identidade profissional da pedagoga que ensina matemática, respaldando-nos nos estudos de Nacarato, Mengali e Passos (2023).

No terceiro capítulo, apresentaremos um mapeamento de pesquisas sobre o professor que ensina matemática na região Nordeste, com ênfase no estado da Paraíba, a partir de uma busca no banco de dados da CAPES.

O quarto capítulo apresenta a metodologia utilizada, baseada em uma abordagem qualitativa, com foco em entrevistas semiestruturadas com professoras de uma escola pública de um município paraibano.

O quinto capítulo constará da seleção e apresentação de trechos das entrevistas seguidos das análises à luz do referencial teórico. Por fim, apresentaremos as considerações finais buscando evidenciar os resultados do trabalho e direção ao alcance dos objetivos estabelecidos.

A partir da investigação proposta, foi elaborado o produto educacional, em consonância com as orientações do Programa de Pós-Graduação. Esse produto consiste em uma cartilha formativa, intitulada "*Entre Números e Histórias: identidades de pedagogas que ensinam Matemática*", destinada a professores-formadores de pedagogas que atuam no ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A escolha por esse formato justifica-se pela necessidade de oferecer um material acessível e de caráter reflexivo, que favoreça o debate acerca da identidade do/da pedagogo/a que ensina matemática. Pretende-se que a cartilha contribua como recurso de apoio em processos de formação inicial e continuada, incentivando os docentes a refletirem sobre suas trajetórias, memórias e práticas pedagógicas, bem como sobre os desafios e possibilidades que atravessam sua constituição profissional.

2 PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE A IDENTIDADE DOCENTE

Para compreender a identidade profissional da pedagoga que ensina matemática, é essencial examinar as raízes dos conceitos e processos que fundamentam as identidades no contexto educacional. Dubar (2005) oferece uma perspectiva valiosa sobre o papel da socialização na formação das identidades, incluindo as profissionais. Explora o conceito de socialização, enquanto processo central nas ciências sociais, sendo fundamental para entender como as identidades emergem e são moldadas por meio das interações humanas e das experiências contextuais.

A partir disso, percebe-se que a socialização é uma construção ativa e dinâmica, que molda a identidade tanto individual quanto coletiva. Compreender os aspectos que influenciam as identidades dentro desse processo é fundamental para analisar a construção da identidade profissional da pedagoga. Durante o processo de formação, o indivíduo interage com diversos contextos e instituições que desempenham um papel significativo na formação e reformulação de sua identidade profissional (Dubar, 2005).

Ao escolher a profissão de professor, o ser humano passa a ter sua identidade profissional moldada pela interação com instituições educacionais, currículos, colegas de trabalho, estudantes e familiares dos estudantes. A compreensão da identidade profissional do professor deve considerar, além dos aspectos pessoais e individuais, as influências sociais e estruturais que orientam a profissão e a prática docente, como o currículo, legislações que regulamentam a docência, as condições de trabalho, normas e cultura da escola, relações de poder que ocorrem dentro das instituições a partir das hierarquias entre professores, gestores. Assim, essas influências incluem as expectativas sociais sobre o papel do professor, as políticas educacionais, as dinâmicas de poder dentro das instituições de ensino e as relações interpessoais no ambiente escolar.

2.1 Perspectiva Sociológica de Claude Dubar sobre o Conceito de Identidade e a Identidade Profissional

A perspectiva sociológica desenvolvida por Dubar (2005) compreende a identidade como um processo dinâmico e relacional, construído socialmente, a partir das interações entre sujeito e os diversos contextos em que está inserido. Para Dubar

(2005), a identidade profissional não é um dado fixo ou simplesmente uma percepção individual, mas um processo dinâmico que se constrói na interação entre o sujeito e o meio social, marcada por negociações entre a forma como o indivíduo se percebe e como é percebido pelos outros.

Segundo Dubar (2005), o conceito de *habitus*, desenvolvido por Pierre Bourdieu, é fundamental para a compreensão das práticas sociais e das identidades que emergem no contexto educacional. A partir do conceito de *habitus*, ele destaca sua função como princípio que gera e organiza práticas e representações. Para ele o *habitus* é compreendido como “sistemas de disposições duradouras e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações” (Dubar, 2005, p. 77-78).

Nessa direção Setton (2002, p. 63), aborda que o conceito de *habitus* surge como “capaz de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades”. Considerando, desse modo, que, em essência, o *habitus* é formado por esquemas mentais individuais que, apesar de serem socialmente originados, são internalizados e moldam a forma como as pessoas percebem e agem no mundo. Esses esquemas, adquiridos através de experiências práticas em contextos sociais específicos, orientam as ações e decisões cotidianas. Assim, o *habitus* não é apenas um reflexo das estruturas sociais, mas também um agente que influencia e organiza o comportamento dos indivíduos.

No processo de construção da identidade, especialmente no contexto profissional, é possível afirmar que o *habitus* atua como uma ponte entre o social e o individual, estruturando tanto as práticas quanto as representações que definem a identidade profissional. Desse modo, ele permite que os indivíduos naveguem pelas complexidades de suas realidades sociais, ao mesmo tempo em que constroem e afirmam suas identidades dentro dessas realidades.

Nas reflexões de Setton (2002), na contemporaneidade, a produção de referências culturais e a circulação de informações têm uma influência significativa na formação das identidades, tanto éticas quanto cognitivas. Nesse contexto, o processo de socialização é moldado por essas dinâmicas culturais, o que reflete na construção do *habitus* dos indivíduos. A identidade, então, é forjada em um ambiente onde as tradições e as estruturas sociais estão em constante diálogo com as novas influências culturais, criando um padrão particular de desenvolvimento identitário. Essa

configuração moderna implica que a identidade é continuamente reformulada à medida que os indivíduos interagem com as múltiplas e diversas fontes de socialização presentes na sociedade atual.

Além das teorias sociológicas, Dubar (2005) discute a complexidade da identidade a partir de uma perspectiva que integra também elementos da psicanálise, argumentando que a identidade é moldada por sucessivas socializações e pela dualidade inerente ao eu, sendo uma construção dinâmica e contínua. “A divisão interna da identidade deve, enfim, ser sobretudo esclarecida pela dualidade de sua própria definição: identidade para si e identidade para o outro são, ao mesmo tempo, inseparáveis e ligadas de maneira problemática” (Dubar, 2005, p. 135). A identidade para si depende do reconhecimento dos outros, mas a experiência do outro nunca é diretamente vivida pelo eu. Assim, a identidade é sempre uma construção incerta que deve ser continuamente reconstruída.

Dubar (2005) integra a dualidade da identidade na abordagem sociológica e critica tanto a abordagem fenomenológica das relações interindividuais quanto a psicanalítica, que foca no ego como um sistema fechado. E concebe que a identidade resulta de processos de socialização que acontecem tanto no nível individual quanto no coletivo, envolvendo aspectos subjetivos e objetivos, além de elementos biográficos e estruturais.

Albuquerque e Gonçalves (2020) discutindo sobre os estudos de Dubar,² ressaltam a visão do sociólogo francês de que a crise da modernidade se caracteriza uma crise das identidades pessoais. Dubar (2006) apresenta a ideia de que as identidades são construídas através das interações sociais, e não através de características intrínsecas. As transformações sociais, a globalização, o mercado de trabalho, as mudanças nas estruturas familiares impactam diretamente na forma como nos percebemos e nos relacionamos com os outros, o que pode contribuir para uma sensação de crise identitária em muitos indivíduos. Diante disso, Correia (2006) comenta que:

(...) esta crise que envolve também as identidades pessoais é a consequência de uma profunda mutação produzida em três importantes domínios da vida social: mutação das relações de gênero e transformações profundas na instituição familiar, mutações tanto do trabalho e do emprego como do mundo da formação e da escolarização, mutação do Estado-Nação e das suas

² Destacando a obra *A crise das identidades: A Interpretação de uma Mutação*.

instituições, bem como da própria legitimidade da democracia representativa (Correia, 2006, p.3).

Albuquerque e Gonçalves (2020) destacam que a crise da modernidade está diretamente relacionada à crise das identidades pessoais, as quais são construídas por meio das interações sociais e não determinadas por características inatas. Desse modo, transformações sociais, mudanças nos modelos familiares e instabilidades no mercado de trabalho influenciam a formação identitária dos indivíduos. Dessa forma, a identidade, incluindo a profissional, encontra-se em constante reconstrução diante das dinâmicas da contemporaneidade.

Conforme Dubar (2006), a noção de identidade encontra-se dividida em duas correntes que tem origens no pensamento filosófico, sendo a primeira denominada de essencialista com a identidade permanente, e a segunda corrente denomina-se nominalista, colocando a identidade como resultado de uma identificação. Nesta, identidade e alteridade são inseparáveis.

A corrente essencialista é aquela que postula ao mesmo tempo uma singularidade essencial de cada ser humano (a possibilidade de dizer <<quem é que ele é>> em si) e uma pertença igualmente essencial que não depende do tempo, que constitui uma pertença, *a priori*, herdada à nascença. [...]. Cada um se torna de facto, naquilo que é: ele cumpre o seu destino, quer este esteja inscrito nos seus genes ou marcado pelo seu <<estado civil>>. Ele permanece idêntico ao seu ser essencial.

A corrente <<nominalista>>, à qual também se pode chamar <<existencialista>> (não existem essências, mas sim existências contingentes), recusa-se a considerar que existam pertenças <<essenciais>> (em si) e, por isso, não existem diferenças específicas *a priori* e permanentes entre indivíduos. Existem modos de identificação, variáveis ao longo da história coletiva e da vida pessoal, afectações a categorias diversas que dependem do contexto (Dubar, 2006, p. 9).

A compreensão dessas duas correntes nos leva a refletir sobre a complexidade e a fluidez da identidade humana, destacando a importância do contexto e das experiências pessoais na sua construção e transformação ao longo da vida.

Os dois processos principais de formação da identidade, discutidos por Dubar (2005), são o biográfico (identidade para si) e o relacional sistêmico-comunicativo (identidade para o outro). Embora sejam diferentes, ambos utilizam esquemas de tipificação, ou seja, modelos socialmente significativos que ajudam a identificar e auto identificar os indivíduos. As categorias de identificação variam conforme o contexto social e histórico, como no campo religioso, político ou profissional. Não há

correspondência necessária entre essas categorias, e elas podem mudar ao longo da vida e entre diferentes gerações.

Assim, a identidade, “nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (Dubar, 2005, p, 136). Esse entendimento enfatiza a importância das interações sociais e das influências contextuais na formação da identidade que emerge de um processo contínuo de negociação e reconstrução, no qual os indivíduos interpretam e reinterpretam suas posições e papéis sociais em resposta às mudanças contextuais e interacionais.

Destaca ainda que as esferas do trabalho e da educação são fundamentais para a construção das identidades. Conforme aponta, “foi a partir da crise iniciada no fim dos anos 1960 que esses vínculos “emprego-formação” (Tanguy et al., 1986) se reforçaram no cerne dos processos identitários” (Dubar, 2005, p. 146).

Depreende-se que a formação escolar e profissional ganhou importância significativa, não apenas para acessar empregos, mas também para mudar as trajetórias profissionais e de vida dos indivíduos. Dubar (2005) esclarece que a identidade social não se reduz apenas ao estado de emprego ou formação, mas também envolve outras dimensões, como idade, gênero, etnia, classe social e dados familiares.

Dubar (2005), ao abordar sobre o processo identitário biográfico como a construção contínua da identidade ao longo da vida, analisa que a construção da identidade social e profissional, historicamente, emprego e formação nem sempre foram centrais para a identidade e que diante das elevadas taxas de desemprego e das rápidas transformações tecnológicas e organizacionais, os indivíduos enfrentam um cenário repleto de incertezas. A identidade profissional, antes vista como algo estável, agora é constantemente reconfigurada devido às transformações tecnológicas, organizacionais e às incertezas do mercado. Além disso, a entrada no mundo do trabalho não apenas define a posição social dos indivíduos, mas também exige estratégias identitárias que envolvem autopercepção, adaptação e projeção de futuro.

Conforme Dubar (2005, p. 150), “já não se trata apenas de “escolha da profissão” ou de obtenção de diplomas, mas de construção pessoal de uma estratégia identitária que mobilize a imagem de si, a avaliação de suas capacidades e a

realização de seus desejos.” Assim, no contexto da sociedade contemporânea, onde mudanças rápidas e imprevisíveis são a norma, a flexibilidade e a capacidade de reinvenção tornaram-se qualidades indispensáveis para a construção de trajetórias profissionais bem-sucedidas e satisfatórias, exigindo uma atualização contínua de conhecimentos e habilidades para se manter relevante e realizar os sonhos e objetivos individuais em um ambiente de trabalho em constante evolução.

Além disso, é importante reconhecer que a identidade no trabalho é um processo relacional que envolve investimento em relações duradouras dentro do ambiente de trabalho. Portanto, para Dubar (2005), a identidade profissional é vista como uma transação relacional, na qual os indivíduos buscam reconhecimento em um contexto de poder desigual e dinâmico. A identidade social e profissional apresenta-se como um processo que se desenvolve ao longo do tempo e em diferentes espaços, articulando as dimensões biográficas — definidas como a construção das identidades sociais e profissionais pelos indivíduos ao longo do tempo a partir das categorias oferecidas pelas instituições (família, escola, mercado de trabalho, empresa) — e a dimensão relacional, que envolve o reconhecimento das identidades em um momento específico e dentro de um espaço determinado de legitimação (Dubar, 2005).

A articulação entre os processos biográfico e relacional, segundo Dubar (2005), reflete como as identidades são construídas e projetadas ao longo do tempo e nos diversos contextos institucionais. Cada geração não apenas herda categorias e posições das anteriores, mas também desenvolve suas próprias estratégias identitárias, moldando e transformando as instituições por onde passa. É necessário questionar se essa legitimação no âmbito profissional não reforça desigualdades pré-existentes, limitando as oportunidades de transformação e inovação das identidades sociais. A tensão entre herança e transformação institucional reflete a complexidade da construção identitária, sugerindo que, apesar das limitações, há sempre um espaço para a reconfiguração das identidades sociais.

Dubar (2005) nos leva a refletir sobre a construção das identidades profissionais como um processo relacional e dinâmico, que não se restringe apenas à obtenção de conhecimento técnico, mas que está profundamente enraizado nas interações sociais e nas instituições que conferem legitimidade a essas identidades. Sua teoria também é útil para analisar as diferentes configurações identitárias que surgem no contexto profissional. Por exemplo, um pedagogo que ensina matemática pode se ver em situações de negociação constante entre as demandas da instituição

escolar, as expectativas sociais e suas aspirações pessoais. Segundo Dubar (2005) a "transação objetiva" refere-se à relação do indivíduo com o ambiente de trabalho, enquanto a "transação subjetiva" está ligada às projeções pessoais do docente sobre seu futuro dentro da profissão, "[...] transação objetiva (equilíbrio contribuição/retribuição) sobre a transação subjetiva (relação passado/futuro vivida em termos de estabilidade e de reprodução) [...]" (Dubar, 2005, p. 260).

2.2 A Identidade Profissional Docente

Ao abordar a identidade docente, surgem questionamentos como: o que significa ser professor/a? O que faz de alguém um professor/a? A identidade profissional não é algo fixo, mas um processo em constante construção, influenciado pela formação, pela prática e pelas interações no ambiente escolar. O/a professor/a precisa refletir continuamente sobre suas ações em sala de aula — o que funcionou, o que não deu certo e o que pode ser aprimorado — considerando a diversidade de estudantes com quem trabalha. Compreender como essa identidade se forma e se transforma ao longo da trajetória profissional é essencial para analisar os desafios e as possibilidades da docência. Para este tópico, dialogaremos com autores do campo da Pedagogia que investiga estudos sobre identidade docente.

Nóvoa (2000) ressalta que o ser professor vai muito além das práticas de ensino. O professor é uma pessoa, e a maneira como cada um se torna o professor que é, está profundamente ligada às suas características pessoais, seu percurso de vida e suas escolhas pedagógicas. A identidade profissional docente, portanto, é um processo dinâmico e contínuo, marcado por adesões a valores, decisões práticas, e uma constante autoconsciência sobre sua própria ação.

Concordando com esta perspectiva, Farias et. al. (2011) ressalta que a identidade do professor não é estática ou algo que pode ser adquirido de maneira isolada. Ao contrário, ela é construída de forma dinâmica, resultante de um processo histórico e social. Esse processo de construção identitária vai além da simples competência técnica ou do domínio de conteúdos específicos, como a matemática. Envolve, sobretudo, a forma como o professor se relaciona com seu próprio papel, com seus alunos e com a sociedade. A identidade profissional do/a professor/a não se desvincula das múltiplas experiências de vida, pessoais e profissionais.

Segundo Farias et. al. (2011), as discussões sobre a identidade profissional do professor estão recebendo mais atenção devido a estudos e pesquisas sobre a formação continuada dos professores e do reconhecimento do papel da identidade profissional na qualidade da docência. À medida que a sociedade reconhece a complexidade do trabalho docente e a influência que os professores têm sobre o desenvolvimento dos alunos, há uma crescente necessidade de compreender a dinâmica da construção identitária do professor.

Alves *et. al.* (2007) também destacam a crescente atenção que o tema da identidade profissional tem recebido nas pesquisas educacionais. Segundo os autores, "o tema passou a ser considerado uma opção de investigação que vem chamando a atenção dos pesquisadores" (Alves *et. al.*, 2007, p. 271). O interesse nesse tema pode ser justificado pela necessidade de aprofundar a compreensão sobre como os professores se veem e são vistos dentro de suas práticas, bem como as influências das políticas educacionais e das mudanças sociais.

Ao abordar sobre a identidade profissional do professor, Alves et al. (2007) argumentam que essa identidade é moldada por um processo dinâmico, em que há uma interação constante entre o indivíduo e as instituições, bem como entre o indivíduo e as mudanças que enfrenta ao longo de sua trajetória. Baseando-se em Dubar, esse processo é descrito, como uma "dupla transação", por um lado, a identidade é atribuída pelos outros (instituições, colegas, alunos) e, por outro, é construída pelo próprio professor, com base em suas experiências passadas e nas projeções que faz para o futuro.

A transação objetiva é a relação que o indivíduo estabelece com seu espaço de trabalho e com a retribuição concreta da contribuição que dá com seu trabalho para o ambiente social. A transação subjetiva se refere à relação temporal do indivíduo com a profissão, projeções realizadas para si e a identidade construída ao longo de sua vida, a partir dos contextos sociais e dos valores da identidade familiar (constituída na família desde seu nascimento). Esta transação subjetiva pode ser vívida pelo indivíduo em termos de continuidade, com projeções de si no futuro, ou por ruptura, quando não projetar para si um futuro dentro do espaço de produção passada de sua identidade. (Alves et. al., 2007, p.279-280).

Fundamentando-se em Dubar (2005), Alves et. al. (2007) apresentam "quatro configurações identitárias", que são demonstradas por professores em diferentes contextos, evidenciando diferentes identidades profissionais e como têm sido moldadas pelas interações entre o ambiente de trabalho e as expectativas pessoais.

Conforme Alves et. al. (2007), a primeira configuração, denominada "identidade estável ameaçada", refere-se a uma identidade forjada principalmente pela experiência prática no local de trabalho, "[...] uma identidade social real de assalariado *executor estável*, que troca o uso de sua força de trabalho por um salário" (Dubar, 2005, p. 261). Nessa perspectiva, o professor constrói sua identidade a partir da prática diária, valorizando os saberes adquiridos no fazer docente, mas resistindo à teorização ou à busca por novas formações. Como resultado, há uma predominância da "transação objetiva" — ou seja, o espaço de trabalho e a retribuição concreta que o indivíduo obtém nele se sobrepõem à "transação subjetiva", que envolve a projeção de seu desenvolvimento futuro. Esses professores tendem a depender fortemente da chefia e sentem-se inseguros diante de mudanças ou inovações, o que pode levar a um sentimento de ameaça à sua estabilidade profissional.

A segunda configuração é a "identidade bloqueada", a qual surge quando o trabalhador não consegue se adaptar às novas demandas impostas pelo ambiente de trabalho (Alves *et al.*, 2007). No caso do professor, essa configuração se manifesta na forma de um profissional que executa suas atividades de maneira automatizada e burocrática, sem buscar inovações ou mudanças em sua prática. Esse professor cumpre sua função de maneira rígida, sem grandes transformações, e não se sente valorizado pelos pares. Segundo Alves et. al. (2007), apesar de ser visto pela instituição como um professor que alcança resultados positivos, nas "transações subjetivas", ele não encontra realização pessoal, estando apenas no cumprimento dos programas educacionais, o que gera uma crise de identidade.

Assim, todos se dizem **bloqueados** em sua situação profissional e inquietos com seu futuro: suas perspectivas anteriores são questionadas pelas novas formas de organização do trabalho e de gestão do emprego, e eles não veem nenhuma perspectiva de futuro nas formas de polivalência que lhes são propostas (Dubar, 2005, p. 275).

A terceira configuração identitária, apresentada por Alves et. al. (2007, p. 281) como "negociatória", refere-se ao profissional que consegue se adaptar às mudanças e reconstruir sua identidade a partir das novas exigências do trabalho. Nesse caso, o professor é visto como alguém que articula teoria e prática de maneira eficaz, estabelecendo uma continuidade entre suas experiências pessoais e as demandas institucionais. Essa configuração é marcada pela colaboração entre o professor e a instituição, e o docente é engajado nas atividades da escola, percebendo a vida

profissional como uma evolução contínua. Professores nessa categoria demonstram um forte senso de pertencimento e buscam seu desenvolvimento de forma autônoma, enquanto contribuem ativamente para a instituição (Alves et. al., 2007).

A quarta configuração identitária, denominada "identidade autônoma e incerta" Dubar (2005, p. 30), descreve um profissional que valoriza mais sua própria formação do que o vínculo com a instituição onde trabalha.

[...] os indivíduos em busca de autonomia tentam colocar a transação objetiva com a empresa a serviço da transação subjetiva consigo mesmos. Antecipando sua trajetória futura não em função das oportunidades ou dos reconhecimentos oriundos de sua empresa atual, mas essencialmente com base em sua história passada e em suas formações anteriores, buscam em suas relações de trabalho e nas transações com seus superiores os meios de consolidar e construir projetos pessoais e alheios, em sua gênese e finalidade, às dinâmicas coletivas da empresa (Dubar, 2005, p. 308).

Para Alves et. al. (2007), esses professores investem em capacitação contínua, tanto dentro quanto fora da escola, mas não sentem um forte pertencimento ao grupo institucional. Eles tendem a buscar oportunidades de desenvolvimento profissional fora do ambiente escolar, e suas identidades são definidas por essa formação continuada, mais do que pelo trabalho prático cotidiano. Essa configuração reflete uma flutuação na identidade social do docente, que pode se inclinar mais para áreas acadêmicas e de pesquisa do que para a atuação direta na sala de aula.

Nóvoa (2000) enfatiza que a adesão a valores, a ação prática e a autoconsciência são elementos importantes para a consolidação de uma identidade docente forte, ou seja, que consegue articular de forma equilibrada as *transações objetivas* e *subjetivas* ao longo de sua carreira, alcançando uma estabilidade entre as demandas profissionais externas e suas próprias aspirações e reflexões internas, aproximando-se da configuração "negociatória", onde o professor consegue se adaptar às mudanças, conforme as ideias de Dubar (2005). No caso da pedagoga que ensina matemática, é fundamental que essa formação abranja os conteúdos e integre um olhar metodológico e reflexivo, capaz de alinhar teoria e prática, promovendo a autonomia e a segurança na atuação.

A identidade profissional dos professores é constituída por diversos aspectos, conforme Farias et al (2011), incluindo suas experiências de vida, que incluem trajetórias pessoais e sociais; a formação, inicial e continuada; e a prática profissional, com seus desafios cotidianos. Como afirmam as autoras, "os docentes não são

apenas profissionais" (Farias et al., 2011, p. 58), pois suas múltiplas experiências - pessoais, sociais e profissionais - "o constituem como sujeito único, mas também plural por abrigar modos diversos de "estar" no mundo" (Farias et al., 2011, p. 59). Esses diversos modos de ser e atuar, por sua vez,

compõem uma "teia de significados" (GEERTZ, 1989) que funciona como uma bússola na medida em que serve de referência para atribuir sentido, interpretar e organizar seu modo de ser. São significações culturais constituidoras da gramaticalidade social que permeia e torna possível a vida em sociedade. É esse repertório de experiências, de saberes, que orienta o modo como o professor pensa, age, relaciona-se consigo mesmo, com as pessoas, com o mundo, e vive sua profissão (Farias et al., 2011, p. 59).

Essa perspectiva revela a complexidade da identidade docente como um fenômeno dinâmico, constituída a partir de uma rede de experiências e saberes que vão além do espaço estritamente escolar. Explicita também que a identidade docente se reconstrói continuamente nas interações sociais e nas práticas cotidianas, essa construção e reconstrução não acontece isoladamente, mas ancorada em estruturas culturais mais amplas que orientam a ação docente.

De acordo com Farias et al. (2011, p. 60), os "elementos identitários da docência — história de vida, formação e prática pedagógica", estão vinculados a duas dimensões do processo de socialização: a pessoal e a profissional. A dimensão pessoal refere-se às influências biográficas que moldam a identidade docente, como experiências familiares e trajetórias individuais. Já a dimensão profissional engloba os saberes construídos durante a formação e as experiências vivenciadas na prática pedagógica, que consolidam o exercício da profissão. Segundo as autoras, essas dimensões, embora distintas, interligam-se e compõem o processo contínuo de tornar-se professor.

Em relação ao elemento *história de vida*, Farias et al. (2011) abordam que a identidade docente começa a se formar antes mesmo da entrada na carreira, a partir das vivências pessoais e sociais do futuro professor. As experiências pessoais, desde a infância até a vida adulta, exercem influência significativa na construção dessa identidade. A família, os valores culturais e as vivências escolares prévias moldam a maneira como o professor se percebe e atua na profissão. As memórias da infância e da adolescência, como interações com professores marcantes ou experiências escolares positivas e negativas, contribuem para formar a visão que o futuro docente

tem da educação. A origem social e o acesso (ou a falta dele) a bens culturais, como teatro, cinema e leitura, também influenciam a bagagem cultural do professor.

Santos, Ghedin e Ghedin (2019, p. 74) acrescentam que as representações sociais sobre a docência, como a imagem do professor “aparecendo como vocação e sacerdócio” são internalizadas desde cedo e podem ser reforçadas ou questionadas ao longo da formação e da prática profissional. Além disso, os autores evidenciam que as condições de trabalho e as políticas educacionais, como reformas curriculares, influenciam diretamente nas atitudes dos professores, podendo gerar sentimentos de desvalorização, abandono da carreira, resistência ou, por outro lado, movimentos de reinvenção e inovação na docência.

Acerca da *formação*, segundo elemento identitário da docência, Farias et. al. (2011, p. 67) afirmam que “a formação é um dos contextos de socialização que possibilita ao professor reconhecer-se como um profissional, constituindo-se com base nas suas relações com os saberes e com o exercício da docência.” Além disso, a formação é um eixo central na constituição da identidade docente, pois fornece os saberes especializados e as ferramentas para a prática pedagógica, não se limita à aquisição de conhecimentos técnicos, mas envolve a reflexão crítica sobre a prática e reconstrução identitária, ajudando o professor a lidar com desafios como mudanças curriculares e novas tecnologias, a construção de valores éticos e a compreensão do papel social do professor.

No que concerne à *prática pedagógica*, Farias et al. (2011, p. 70) aborda que a escola é o palco onde a identidade docente é constantemente negociada e reconstruída. o trabalho docente é um espaço de humanização e práxis, no qual o professor interage com alunos, colegas e a comunidade, reelaborando seus saberes e valores. A cultura escolar influencia diretamente como o professor se percebe e é percebido.

É a cultura docente que constitui os professores como um coletivo. Este patrimônio simbólico compartilhado pelos professores, dá sentido à sua ação educativa e traduz um conjunto de crenças e princípios éticos norteadores da ação pedagógica do professor. Exerce, por conseguinte, forte influência na maneira como as interações e a comunicação são constituídas nos diversos contextos em que atua como profissional (Farias, 2011, p.70).

A cultura docente como um elemento central na formação da identidade profissional do professor, influenciando tanto sua autoimagem quanto a percepção

social sobre seu trabalho, ao compartilhar um "patrimônio simbólico" (crenças, valores e práticas), possibilita aos professores a construção de um coletivo que dá sentido à sua atuação pedagógica e orienta suas interações em diferentes contextos educacionais.

Conforme Farias et al. (2011) o exercício cotidiano da docência é o palco onde a identidade se consolida e se reinventa. A interação com alunos, colegas e a comunidade escolar molda o modo como o professor se percebe e é percebido. Os valores e normas compartilhados pelos professores (como métodos de ensino, postura ética) influenciam a prática individual. Situações como lidar com a diversidade de alunos, recursos limitados ou cobranças sociais exigem resiliência e criatividade, reforçando a identidade como um processo em constante construção. Nesse processo, o professor precisa negociar entre suas crenças e as demandas externas, como políticas educacionais ou expectativas da sociedade.

Segundo Farias et al. (2011), embora esses elementos não sejam os únicos na construção da identidade docente, eles desempenham um papel fundamental na profissionalização do magistério. Isso porque, para uma educação emancipatória, o professor precisa assumir-se como um intelectual crítico, o que exige, além dos saberes especializados, uma identidade profissional consolidada e um reconhecimento social dessa função. Dessa forma, a docência demanda uma articulação entre formação, prática reflexiva e valorização social.

Santos, Ghedin e Ghedin (2019), ao realizarem uma pesquisa bibliográfica em livros, artigos e resumos de teses e dissertações sobre a conceituação e construção da identidade docente, constataram que os resultados fazem referência às relações entre identidade, formação e prática pedagógica, além de abordarem narrativas, experiências pessoais e representação social. Diante disso, os autores apresentam alguns conceitos de identidade a partir de outros estudiosos, destacando sua construção nas relações sociais e na interação coletiva.

Conforme Santos, Ghedin e Ghedin (2019, p. 67-68), Oliveira e Gomes (2004) associam o termo à noção de semelhança entre indivíduos, indicando que a identidade não se forma isoladamente. Martins (2012) a define como um processo dinâmico, marcado por experiências pessoais e sociais que moldam aspectos subjetivos e objetivos da vida dos sujeitos. Já Castells (1999) enfatiza a construção de significados culturais, ressaltando que as identidades são múltiplas, vinculadas a diferentes papéis sociais e frequentemente tensionadas por contradições. Dessa

forma, os autores reforçam que a identidade, inclusive a profissional, é plural e em constante transformação, influenciada por contextos coletivos e trajetórias individuais.

Nesse contexto, a identidade docente não é uma construção estática, mas sim um processo dinâmico e multifacetado, que se constitui a partir de características diversas, moldadas em contextos complexos, muitas vezes contraditórios, como aponta Farias et. al. (2011) ao discutir a figura do professor. No sentido de que o educador não é apenas um profissional com um papel fixo, mas um sujeito plural, que carrega em si múltiplas identidades fruto das relações sociais, culturais e históricas que vivencia. De acordo com Santos, Ghedin e Ghedin (2019), essas identidades coexistem e se influenciam mutuamente, resultando em diferentes formas de ser, pensar e agir no mundo.

Santos, Ghedin e Ghedin (2019), trazem em sua pesquisa os estudos de Nascimento (2007) apresentando que a constituição identitária docente tem início durante a formação inicial e destaca três dimensões que se relacionam e estão vinculadas à construção da identidade docente:

- A dimensão motivacional na docência envolve fatores intrínsecos (como vocação e realização pessoal) e extrínsecos (condições sociais e econômicas) que influenciam a escolha profissional. Uma motivação baseada em representações positivas da profissão, está ligada à identidade do sujeito. Contextos externos e a formação inicial podem reforçar ou fragilizar essa motivação, mas valores pessoais tendem a permanecer estáveis.

intimamente ligada ao desenvolvimento da imagem de si e da identidade social, a motivação para a docência baseia-se nas representações da profissão e nas significações atribuídas ao papel e às condições de exercício da função e depende de variáveis pessoais e das relações anteriormente vividas com o meio escolar e os professores (Nascimento, 2007, p. 211).

- A dimensão representacional envolve as imagens mentais que o professor tem sobre sua profissão e sobre si mesmo nesse papel. Essas representações se formam a partir das experiências como aluno, vão se transformando durante a formação inicial e são testadas na prática real da sala de aula. A formação inicial é muito importante nesse processo, pois ajuda a ajustar essas representações, combinando teoria e prática para formar uma visão realista da docência.

A escolha da docência envolve uma representação do bom professor, um modelo de professor ideal. Essa imagem baseia-se, em grande medida, na

experiência como estudante, a qual deverá ser reestruturada e actualizada ao longo da formação inicial. No contexto de formação profissional será confrontada com a auto-imagem profissional, que será aí analisada numa perspectiva de desenvolvimento profissional (Nascimento, 2007, p. 212).

- A dimensão socioprofissional refere-se ao processo pelo qual o professor se integra na cultura e nas práticas da profissão, construindo sua identidade através das interações com colegas, alunos e contextos escolares. Esse processo de socialização profissional começa antes mesmo da entrada na carreira, com as representações formadas durante a vida escolar, e continua ao longo da prática docente. Apesar da familiaridade com o ambiente escolar como aluno, a transição para o papel de professor nem sempre é fácil, podendo gerar conflitos, especialmente nos primeiros anos, quando as idealizações colidem com os desafios concretos da sala de aula.

Ainda no domínio representacional da identidade docente adquire particular interesse a problemática da confrontação de representações que é referida, em particular, na transição da formação para o desempenho profissional, nomeadamente, na fase de início da profissão. Um aspecto relevante tem a ver com o confronto entre as representações ou concepções prévias da profissão e a realidade da vida profissional. O referido confronto tem sido descrito, por muitos autores, como negativo, envolvendo a experiência de um choque, daí falar-se em choque da realidade. Esse desfasamento pode ter diversas causas, incluindo factores pessoais, como a escolha não esclarecida da profissão, a idealização da auto-imagem profissional, atitudes e características pessoais não adequadas, e contextuais, nomeadamente, uma formação demasiado teórica e desfasada da realidade, criando discrepâncias entre as expectativas e a realidade de trabalho (Nascimento, 2007, p. 213).

Diante disso, compreende-se que a identidade docente se constrói num processo dialético contínuo. Assim, "ser professor" se constitui num devir permanente, onde crises e transformações são parte constitutiva do desenvolvimento profissional ao longo da carreira. Essa dinâmica explica por que a docência exige tanto autoconhecimento quanto abertura para se reinventar diante das contradições do cotidiano educacional.

3 A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE DA PEDAGOGA QUE ENSINA MATEMÁTICA

3.1 Educação Matemática e Identidade Profissional Docente

Ao discutir sobre a identidade do/da pedagogo (a) que ensina matemática, é importante compreender como a Educação Matemática se constitui na relação entre o objeto de aprendizagem (matemática) e ser aprendiz (estudante). De acordo com Freire (2021), essa relação não é neutra, ela carrega concepções sobre ensinar, aprender e quem pode dominar esse conhecimento.

D'Ambrósio (1993) critica que a matemática é a única disciplina ensinada de forma quase idêntica em todo o mundo, ressaltando seu aspecto de descontextualização. O autor propõe o Programa de Etnomatemática como uma alternativa para reconhecer as múltiplas formas de conhecimento matemático presentes em diferentes culturas, questionando a hegemonia de um único modelo de conhecimento matemático.

D'Ambrósio (2021) relata sobre uma entrevista com Paulo Freire³, na qual Freire reflete sobre a matemática como uma linguagem essencial para a emancipação humana. Destaca ainda que a matemática não deve ser tratada como um conhecimento distante da realidade, mas como um conhecimento natural e cotidiano, integrado à existência humana. Freire afirma que cada um “ao despertar os primeiros movimentos, lá dentro do quarto, são movimentos matematicizados. Para mim, essa deveria ser uma das preocupações, a de mostrar a naturalidade do exercício matemático” (D'Ambrósio, 2021, p.14-15).

Entre as falas marcantes de Paulo Freire na entrevista destacamos uma que se relaciona com a identidade docente. Freire fala sobre um “matemático adormecido” dentro dele, um potencial que nunca pode se desenvolver. Isso nos mostra como, em sua trajetória no Nordeste brasileiro, a matemática foi apresentada como um saber só para privilegiados, para “gênios”, e não como um conhecimento acessível a todos. Freire afirma: “eu não tenho dúvida nenhuma que dentro de mim há escondido um matemático que não teve chance de acordar, e eu vou morrer sem ter despertado esse matemático, que talvez pudesse ter sido bom” (D'Ambrósio, 2021, p. 15).

De acordo com D'Ambrósio (2021), Freire critica a visão de que a matemática é um domínio restrito a “deuses ou gênios”, deixando-se compreender que situações

³ Mediada por ele e por Maria do Carmo Domite, em 1996.

educacionais podem suprimir potenciais. No momento da entrevista, Freire também aborda que a formação docente precisa incorporar saberes críticos como a consciência de inconclusão humana e a possibilidade de transformação, a fim de que se reconstrua o ensinar e aprender matemática, reconhecendo-a como um saber construído coletivamente, capaz de emancipar quando ensinada de forma dialógica e contextualizada.

Com origem também na educação libertadora de Paulo Freire, apresentando a concepção de diálogo como fato essencial, através do qual os professores e estudantes ensinam e aprendem, questionando o papel da matemática na manutenção das estruturas de poder, Ole Skovsmose, a partir dos anos 1970, propõe a Educação Matemática Crítica como resposta à necessidade de repensar o ensino da matemática além de uma visão técnica e neutra (Ceolim e Hermann, 2012).

Conforme Ceolim e Hermann (2012), Skovsmose critica a glorificação da matemática como um conhecimento puro e universal, destacando que ela está sempre inserida em contextos políticos e sociais, podendo ser tanto instrumento de emancipação quanto de dominação, dependendo de como é utilizada.

Para a Educação Matemática Crítica é importante questionar qualquer glorificação geral da Matemática. É importante deixar para trás todas as características de uma ideologia da modernidade. Em vez disso, é importante abordar criticamente qualquer forma de Matemática em Ação. Como qualquer forma de ação, assim também a Matemática em Ação pode ser problemática, questionável, brilhante, benevolente, arriscada, perigosa, cara, sólida, brutal, cínica etc. Não há garantia de "progresso" automático ligado aos empreendimentos tecnológicos que tomam a Matemática por base (Ceolim e Hermann, 2012, p.12).

Para Skovsmose, o ensino tradicional de matemática, baseado em exercícios repetitivos é visto como uma forma de “adestramento” que prepara os estudantes para obedecer sem questionar. Diante disso, propõe substituir esse ensino tradicional por uma educação que promova o empoderamento dos estudantes, capacitando-os a perceber o mundo mais matematicizado (Ceolim e Hermann, 2012). Com isso, compreendemos que ensinar matemática de forma transformadora exige mais do que dominar conteúdos, tendo-se coragem para questionar estruturas dominantes, sensibilidade para valorizar, acolher e apresentar meios para aprofundar os saberes matemáticos que são encontrados em sala de aula e compromisso com uma educação que não reproduza desigualdades.

Corroborando com a crítica à visão utilitarista da matemática, reduzida à técnica descontextualizada, Lins (2005) discute uma abordagem que reconheça a diferença entre a matemática do matemático e a matemática da rua. Sobre essa relação, utiliza da metáfora o “monstro matemático” para simbolizar o estranhamento entre esses dois mundos. Conforme Lins (2005), a matemática escolar é frequentemente percebida como algo distante e inacessível pelos estudantes, gerando medo e exclusão, o que pode ser reforçado pela forma como a disciplina é ensinada, muitas vezes desvinculadas da realidade e das experiências dos estudantes. “Uma maneira que parece indicada nesta situação, é buscar fazer os alunos verem a ‘matemática na vida real’, ‘trazer a vida real para as aulas de matemática’” (Lins, 2005, 93) para que o caminho pedagógico seja mais inclusivo e significativo, no qual o estudante possa reconhecer a matemática como uma disciplina viva e aplicável em seu cotidiano.

Compreendemos que a metáfora utilizada pelo professor matemático, busca analisar como a matemática é construída culturalmente e como ela pode ser tanto assustadora quanto fascinante, dependendo do contexto.

Diante disso, Lins (2005) apresenta sete teses sobre os monstros relacionados à matemática: na primeira, destaca a ideia de que o corpo do monstro é cultural; na segunda tese, apresenta que o monstro sempre escapa, não sendo totalmente dominado ou compreendido; na terceira tese, o monstro é o arauto da crise de categorias, revela contradições e até limites nos sistemas de conhecimento; na quarta tese, o monstro mora nos portões da diferença, marcando a fronteira entre o conhecido e o desconhecido; na quinta tese, o monstro policia as fronteiras do possível, definindo o que é “aceitável”, tornando “aptos” ou “inaptos”, na escola, com base em critérios que ignoram outras formas de pensar, por exemplo. Na sexta tese, o autor considera que o medo do monstro é uma espécie de desejo, considerando que o monstro atrai tanto quanto assusta. Muitos alunos podem querer dominar a matemática, mas são paralisados pela representação de algo “para poucos”; na sétima tese, o monstro está no limiar do tornar-se, representa a transformação.

O monstro monstruoso pode tornar-se de estimação, mas isto não quer dizer que eu queira viver lá onde ele mora; mais importante, isto talvez me leve a entender que esta experiência da diferença e do diferente quer dizer que o outro - o aluno - poderia estar em meu lugar anterior, o de ver monstros monstruosos onde eu - o professor - vejo monstros de estimação (Lins, 2005, p. 112).

Perante o exposto, entendemos que a mudança acontece quando há o reconhecimento de que o que parece ser familiar para o professor pode ser monstruoso para o estudante, neste ponto o diálogo e a empatia surgem como facilitadores, permitindo que os professores compreendam as dificuldades dos estudantes e estes se sintam acolhidos em seu processo de aprendizagem.

À vista disso, Lins (2005) defende que a Educação Matemática deve ser um espaço de discussão sobre essas diferenças de saberes, permitindo que os alunos confrontem seus medos e ressignifiquem a disciplina. Para isso, é interessante que haja escuta das experiências dos estudantes, valorização das suas percepções e criar oportunidades para que o "monstro" se torne familiar, mesmo que não seja totalmente domesticado.

Percebemos que as discussões apresentadas defendem uma Educação Matemática que rompa com a perpetuação descontextualizada, propondo uma matemática viva e próxima da realidade dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento da leitura e intervenção no mundo, considerando os conhecimentos que as crianças já possuem, problematizando a relação da matemática com o contexto cotidiano, tornando assim, o conhecimento matemático significativo.

Contudo, é fundamental desmistificar o "monstro matemático", essa ideia de um conhecimento supostamente inacessível, um "jardim reservado a poucos". Talvez essa desconstrução ocorra ao apresentarmos a matemática como uma construção humana, permitindo que os estudantes se reconheçam como indivíduos capazes de produzi-la e questioná-la.

Assumimos aqui, nossa responsabilidade como professores(as) herdeiros de uma formação que, como apontou Paulo Freire (1996), nos ensinou a enxergar a matemática como uma disciplina fria e distante. Cabe a nós retirar de nosso meio a visão do "monstro monstruoso" que assombrou gerações e que ainda hoje persiste em muitas salas de aula, onde a matemática se reduz a repetições mecânicas, adormecendo potenciais.

Diante do exposto, compreendemos que a Educação Matemática se constitui em um campo de prática social que se reinventa no diálogo, visando à formação de cidadãos críticos e conscientes, contribuindo para repensar a formação docente. Espaço, no qual deve-se trabalhar primeiro a superação das sombras monstruosas herdadas de uma educação limitante, transformando o medo em possibilidade.

3.2 A Identidade Docente do Professor que Ensina Matemática nos Anos Iniciais – a formação e da prática profissional

Pesquisando sobre a Identidade Docente no campo da Educação Matemática, Santos, Quintaneiro e Giraldo (2020) apresentam ideias convergentes com as já mencionadas de Farias, et al. (2011), ao considerar que a identidade não é algo estático ou fixo, mas está imersa em um "jogo de reconhecimento", que envolve tanto a autopercepção quanto o reconhecimento pelos outros. Os autores se interessam por investigar “os ambientes e atores que tangenciam a constituição de uma identidade profissional docente” (Santos, Quintaneiro, Giraldo, 2020, p. 41). Nesse aspecto, apresentam o conteúdo matemático como um aspecto importante.

Entendendo que o conteúdo que se ensina influi na identidade profissional docente, e que o ensino do conteúdo é afetado pela maneira como se conhece o mesmo, então a perspectiva que se tem desse conteúdo, no nosso caso a matemática, influi na identidade profissional docente. Além disso, como já dito acima, essa perspectiva da matemática vai nortear a maneira que a mesma será exposta\ ensinada. Não perdendo de vista que o ensino da matemática é um aspecto da prática docente, entendemos que a identidade profissional docente e a prática estão intimamente ligadas através da perspectiva que se tem sobre a matemática (Santos, Quintaneiro e Giraldo, 2020, p. 39).

Diante disso, pode-se compreender que a identidade profissional docente está ligada à maneira como os professores enxergam e conhecem o conteúdo que ensinam, no nosso caso, a matemática. A perspectiva que desenvolvemos sobre esse conteúdo influencia diretamente a nossa prática pedagógica, orientando as estratégias de ensino e a forma como apresentamos a matemática aos alunos. Assim, o que conhecemos e como compreendemos a matemática impacta não apenas no modo de ensinar, mas também na construção de nossa identidade como educadores.

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. Essa memória de experiências é impregnada de emocional, mas aí entra também o intuitivo - aqueles indivíduos que são considerados “o professor nato”. (D'Ambrósio, 2012, p. 83).

Santos, Quintaneiro e Giraldo (2020) destacam que a identidade docente é construída de forma dinâmica, influenciada por várias experiências, incluindo a forma como o professor percebe e ensina a matemática. Essa visão dialoga diretamente

com a ideia de que a prática pedagógica não é apenas um reflexo da identidade do professor, mas também um fator que a molda continuamente. Nesse sentido, a maneira como o docente compreende o conteúdo influencia suas estratégias de ensino, sua atuação em sala de aula e sua autopercepção profissional. D'Ambrósio (2012) complementa essa discussão ao apontar que os professores iniciantes, muitas vezes, baseiam sua prática em experiências anteriores, seja reproduzindo abordagens que consideram eficazes ou evitando aquelas que não aprovaram. Isso reforça que a identidade docente se constrói a partir da interação entre conhecimento, experiência e reflexões sobre o próprio fazer pedagógico.

Conforme Santos, Quintaneiro e Giraldo (2020) a compreensão de que a prática profissional docente é um dos aspectos fundamentais da identidade, é uma questão central em seu trabalho. Afinal, o que ensina o professor e como ele ensina são fatores que, ao mesmo tempo em que refletem sua identidade, também a constroem. Segundo estes autores, quanto mais o professor se envolve em sua prática, mais ele se reconhece dentro dela e, por consequência, mais sua identidade vai se moldando. Isso mostra como identidade e prática se entrelaçam, e por que não podemos separar a formação de um professor de sua vivência prática no ensino.

Carneiro e Passos (2014) afirmam que a prática profissional dos futuros professores é influenciada pela experiência que tiveram como alunos, especialmente no ensino de matemática, que muitas vezes se baseava em algoritmos e operações aritméticas.

Dessa forma, a prática profissional desses docentes acaba por reproduzir a dos professores que eles tiveram durante sua vida escolar, que, de acordo com as autoras, têm forte influência na sua identidade e na constituição do seu modelo de aula (Carneiro e Passos, 2014, p. 979).

Isso pode gerar sentimentos negativos em relação à disciplina, como frustração e aversão, que podem influenciar sua abordagem no ensino. Pesquisas revelam, como em Nacarato, Mengali e Passos (2023), que muitos futuros professores trazem consigo esses sentimentos negativos em relação à matemática, o que pode influenciar sua capacidade de ensinar efetivamente a disciplina. A formação inicial deve ir além do ensino de algoritmos, abordando metodologias que estimulem a compreensão dos conceitos matemáticos.

Como consequência desse distanciamento entre os princípios dos documentos curriculares e as práticas ainda vigentes na maioria das escolas, essas futuras professoras trazem crenças arraigadas sobre o que seja

matemática, seu ensino e sua aprendizagem. Tais crenças, na maioria das vezes, acabam por contribuir para a constituição da prática profissional. (Nacarato, Mengali, Passos, 2023, p. 21).

Ao analisar as ideias de Nacarato, Mengali e Passos (2023), podemos refletir sobre a trajetória da educação matemática nos anos iniciais, marcada por várias reformas curriculares nas últimas décadas, vem demandando melhoria no processo de formação de professores, relacionado a adaptação à novas abordagens metodológicas, bem como na melhoria da infraestrutura escolar para viabilizar a efetiva implementação dessas práticas, enfrentam desafios. Um dos principais problemas está na formação dos professores que, historicamente, tem lacunas significativas na área da matemática.

Curi (2011) revelou que a maioria das instituições de ensino superior, em componentes que exploram a Matemática, prioriza aspectos metodológicos, e com carga horária reduzida, o que limita a preparação dos futuros professores para lidar com as demandas contemporâneas do ensino de Matemática. Essa formação superficial contribui para as lacunas na compreensão dos princípios matemáticos e na capacidade de aplicá-los de maneira significativa em sala de aula. Além disso, a ausência de pesquisa em educação matemática e de fundamentos sólidos na formação inicial evidencia a necessidade de repensar os cursos voltados para as professoras polivalentes. A partir disso, é possível compreender que a falta de uma formação sólida influencia negativamente a constituição de uma identidade profissional forte, uma vez que o professor, sem uma base sólida em matemática, encontra dificuldades em desenvolver uma prática pedagógica reflexiva e crítica.

Partindo dessa problemática, De Paula e Cyrino (2021) exploram como a construção da identidade do professor que ensina matemática é influenciada pela qualidade dessa formação inicial, devido a construção da identidade profissional do docente ser construída de forma dinâmica, em um processo que envolve a articulação entre conhecimentos técnicos e as interações sociais, culturais e políticas do contexto escolar.

Esse processo é permeado pelas experiências vivenciadas na formação inicial e continuada, bem como pelas práticas pedagógicas no dia a dia da sala de aula. Destacam ainda as considerações de Cyrino (2017) que concebe a identidade profissional dos professores de matemática moldada por crenças e concepções que conectam o autoconhecimento e os saberes específicos da profissão. Tais crenças,

muitas vezes formadas durante a trajetória acadêmica e profissional, influenciam diretamente as abordagens pedagógicas adotadas, a forma como os conteúdos matemáticos são ensinados e compreendidos pelos alunos. Nesse sentido, a falta de uma base matemática sólida na formação inicial pode gerar insegurança e dificuldades na prática docente, tornando a construção da identidade profissional ainda mais desafiadora.

Nesse contexto, pode-se dizer que a interação entre os conhecimentos matemáticos e as demandas da prática escolar reforça a necessidade de repensar os currículos formativos, garantindo que os professores que ensinam matemática desenvolvam não apenas habilidades metodológicas, mas também um domínio profundo dos conceitos matemáticos. Dessa forma, a identidade profissional do professor que ensina matemática se fortalece a partir da reflexão crítica sobre sua própria formação e atuação, promovendo uma docência mais segura e eficaz.

Assim consideramos que o movimento de construção/desenvolvimento da IP do PEM se dá tendo vista um conjunto de crenças e concepções interconectadas ao autoconhecimento e aos conhecimentos a respeito de sua profissão, associado à autonomia (vulnerabilidade e sentido de agência) e ao compromisso político (Cyrino, 2017, p. 704).

A construção da identidade profissional do professor que ensina matemática⁴ ocorre a partir da interação entre crenças, autoconhecimento e saberes da docência. Conforme Cyrino (2017) destaca, esse processo envolve autonomia, compreendida tanto como vulnerabilidade diante dos desafios da profissão quanto como capacidade de agir de forma crítica e reflexiva. Além disso, a identidade docente está ligada a um compromisso político, no qual o professor assume seu papel na formação dos estudantes e na busca por práticas pedagógicas que promovam a equidade e a transformação social.

Diante desse cenário, surge um questionamento importante sobre o pedagogo que ensina matemática. Tradicionalmente, os cursos de Pedagogia não possuem uma formação aprofundada em conteúdos matemáticos, o que pode gerar desafios na construção da identidade profissional desse educador. Como o pedagogo, que muitas vezes ensina matemática nos anos iniciais, pode consolidar sua identidade profissional nessa área? Quais estratégias formativas poderiam fortalecer sua

⁴ IP – Identidade Profissional; PEM – Professor que Ensina Matemática

segurança e competência no ensino da disciplina? De que forma a formação continuada pode contribuir para minimizar as dificuldades enfrentadas por esses profissionais? Esses questionamentos reforçam a necessidade de repensar a formação docente, considerando tanto os conteúdos matemáticos quanto as abordagens pedagógicas que possibilitem um ensino mais eficaz.

Diante do exposto, é essencial investigar pesquisas que abordem o processo identitário e a construção da identidade profissional do professor pedagogo, especialmente no contexto da educação matemática. Acreditamos que essa investigação permite compreender como as interações entre as práticas pedagógicas, os saberes específicos e as crenças pessoais moldam a identidade docente. Além disso, essas pesquisas fornecem subsídios para a formação inicial e continuada de professores, ajudando a promover um ensino mais reflexivo, consciente e alinhado com as demandas da educação contemporânea.

A profissão docente, particularmente a da pedagoga que ensina matemática, constitui um espaço de contínua formação e de construção de modos de ser e de estar na prática educativa. Essa construção ocorre em diálogo com as demandas e desafios que surgem no contexto educacional em que o pedagogo atua. Para o pedagogo que ensina matemática, esse processo envolve a superação das limitações impostas pela formação inicial, bem como a incorporação de novos conhecimentos e práticas que façam sentido em seu cotidiano escolar.

Carneiro e Passos (2014) abordando sobre a formação matemática da pedagoga, trazem diversas pesquisas que apontam para a falta de ênfase nesse campo nos cursos de Pedagogia. Um levantamento revelou que apenas metade das instituições em São Paulo ofereciam disciplinas voltadas para a formação matemática do futuro professor. Além disso, as disciplinas específicas de matemática têm uma carga horária reduzida e abordam conteúdos de forma geral, com pouca ênfase em aspectos metodológicos e práticos do ensino de matemática.

Em um levantamento, realizado por Batista e Lanner (2007), foram encontradas, no estado de São Paulo, 193 instituições que ofereciam cursos de Pedagogia. Do total de 316, contudo, apenas 55% deles tinham em seus currículos disciplinas voltadas para a formação matemática e/ou estatística do futuro professor. Esses autores ainda destacam que não se pode afirmar que essas disciplinas tivessem como objetivo preparar os docentes para ensinar matemática ou estatística. Na investigação de Curi (2005), evidenciou-se que as disciplinas específicas de matemática, quando oferecidas nos cursos de Pedagogia, têm uma carga horária muito reduzida,

de 36 a 72 horas, o que equivale apenas a 4% da carga total do curso. (Carneiro e Passos, 2014, p. 978).

Gomes (2002) aborda que, nos cursos de formação de professores, principalmente para os anos iniciais, há uma resistência significativa em relação à matemática. Muitos futuros docentes possuem dificuldades com conceitos matemáticos básicos, o que impacta sua própria aprendizagem e, posteriormente, a de seus alunos. Em vez de atuar como mediadores no processo de ensino, acabam perpetuando essas dificuldades, tornando-se uma barreira ao aprendizado. Segundo Gomes (2002), essas dificuldades nem sempre surgem da falta de conhecimento ou do desconhecimento total do conteúdo. Muitas vezes, elas decorrem de concepções matemáticas previamente aprendidas que, em determinado momento, foram úteis e eficazes, mas que se mostram incorretas ou inadequadas em um novo contexto. Isso significa que os erros não ocorrem de maneira aleatória, mas são resultados de conhecimentos prévios que já fizeram sentido para o aprendiz, mas que agora precisam ser revistos e reconstruídos.

Dessa forma, percebe-se que a formação inicial insuficiente, somada à resistência à matemática identificada em muitos professores, compromete a qualidade do ensino nos anos iniciais. Superar esse cenário exige um olhar mais atento para a formação continuada e para a construção de práticas pedagógicas que favoreçam uma compreensão mais sólida e significativa da matemática, tanto para os professores quanto para seus alunos. Essas discussões destacam a complexidade da formação da identidade profissional da pedagoga que ensina matemática, revelando que ela é moldada por um processo contínuo de superação das limitações impostas pela formação inicial e pela resistência a conceitos matemáticos. A falta de ênfase na formação matemática nos cursos de Pedagogia e a carga horária reduzida das disciplinas específicas dificultam a construção de uma identidade profissional sólida e bem-preparada para o ensino da matemática.

Neves (2018) corrobora com essa discussão ao destacar em seu estudo a dificuldade que muitos alunos do curso de Pedagogia apresentam em relação à Matemática, evidenciando que parte deles escolhe a área acreditando que não precisará lidar com essa disciplina. No entanto, a surpresa ao perceberem sua presença no currículo demonstra um desafio significativo na formação docente. A consequência dessa dificuldade se reflete no ensino da Matemática nas séries iniciais, uma vez que esses futuros professores, sem a devida preparação, podem contribuir

para a rejeição da disciplina por parte dos alunos “devido à falta de habilidade desses professores ao passarem os conteúdos, o que é grande parte dos casos, resultado de uma formação pouco eficaz no que se refere à preparação para saber ensinar matemática” (Neves, 2018, p. 40).

De acordo com Neves (2018), muitos estudantes de pedagogia ingressam na universidade sem conhecimento matemático significativo e, ao longo do curso, não conseguem suprir essa lacuna. Isso não ocorre apenas por falta de interesse, mas também pela ausência de oportunidades oferecidas por alguns professores da graduação. Considera-se que a universidade é um espaço de formação e reflexão, no qual se espera que os docentes promovam um ambiente acadêmico significativo para o desenvolvimento profissional dos futuros pedagogos. No entanto, muitos concluem a graduação sentindo-se despreparados para atuar em sala de aula, para ensinar matemática com segurança.

Nesse sentido, Neves (2018) ressalta a importância de que os cursos de licenciatura e as instituições formadoras proporcionem um ambiente que favoreça não apenas a aquisição de saberes docentes, mas também o desenvolvimento de competências necessárias para a prática pedagógica. A ausência desse suporte adequado compromete tanto o ensino quanto a percepção que os pedagogos têm de si mesmos enquanto profissionais do ensino de matemática.

Diante disso, Carvalho (1994, p. 17) afirma que “se o professor durante a sua formação não vivenciar a experiência de sentir-se capaz de entender matemática e de construir algum conhecimento matemático, dificilmente aceitará tal capacidade em seus alunos”, entende-se assim que a percepção que o professor tem sobre sua própria capacidade matemática pode influenciar a maneira como ele ensina e como encara o potencial de aprendizagem dos alunos. Se ele se sente inseguro ou acredita que matemática é um conhecimento difícil e inacessível, essa visão pode ser transmitida aos estudantes, resultando em práticas pedagógicas limitadas e em um ensino mecânico e descontextualizado.

Segundo Albuquerque e Gonçalves (2020), a prática educativa em matemática deve ser compreendida para além da simples transmissão de conceitos e procedimentos, pois está inserida em um contexto social mais amplo e ressaltam que o ensino da matemática deve considerar as interações e os significados que emergem das relações entre o sujeito e o meio em que está inserido. Isso implica que o conhecimento matemático do professor não pode se restringir a uma visão puramente

formalista e abstrata, mas deve estar conectado à realidade e às práticas sociais dos alunos.

Nesse contexto, compreende-se que a formação inicial da pedagoga que ensina matemática, portanto, deve ser pensada como um processo que vai além da transmissão de conteúdos, incorporando a construção de competências pedagógicas e a superação de crenças limitantes sobre a matemática. Como defendem Albuquerque e Gonçalves (2020), o ensino da matemática deve ser compreendido como uma prática social, que considera as interações e os significados construídos a partir das relações entre o sujeito e o meio. Essa visão exige que o professor, durante sua formação, desenvolva uma compreensão da matemática como um campo dinâmico e conectado à realidade dos alunos.

À vista disso, é correto compreender que a identidade profissional da pedagoga é moldada tanto pelas experiências formativas quanto pelo modo como o professor se percebe no papel de educador matemático. Se a formação inicial não lhe proporciona segurança e repertório para ensinar matemática, sua identidade profissional pode ser marcada por crenças limitantes, influenciando sua didática e seu engajamento no ensino da disciplina. Portanto, fortalecer a identidade da pedagoga que ensina matemática passa por proporcionar experiências significativas de aprendizagem durante sua formação, permitindo que ele se reconheça como alguém capaz de ensinar a disciplina de forma eficaz e acessível.

Nacarato, Mengali e Passos (2023), ao abordarem crenças e sentimentos em relação à matemática e seu ensino, ajudam-nos a entender que a construção da identidade da pedagoga que ensina matemática é um processo que se inicia muito antes da formação acadêmica formal. As experiências vividas na escolarização influenciam significativamente a forma como futuras professoras percebem e ensinam a matemática. Isso ocorre porque, desde os primeiros anos de estudo, os modelos de ensino aos quais foram expostas moldam suas concepções sobre o que significa ensinar e aprender matemática. Com isso, práticas naturalizadas ao longo do tempo tornam-se referências para sua atuação profissional, muitas vezes sem uma reflexão crítica sobre sua adequação ou eficácia.

A construção dessas crenças ocorre de forma histórica e social, sendo reforçada por vivências pessoais, interações com professores e metodologias tradicionais, muitas vezes centradas na memorização e na aplicação de regras fixas. Isso gera um impacto direto na formação da identidade profissional docente, pois

influencia as concepções sobre a matemática e seu ensino. Nacarato, Mengali e Passos (2023), apresenta a existência de três perspectivas principais sobre a natureza da matemática: como ferramenta utilitária, como um corpo fixo de conhecimento e como um campo aberto de criação humana. Dependendo de qual visão predomina na formação do futuro docente, suas práticas pedagógicas serão estruturadas de forma diferente, refletindo suas crenças sobre a disciplina e sua função na educação.

Quanto aos modelos sobre a natureza do ensino (modelo de ensino) e da aprendizagem da matemática, podem ser destacadas crenças diretamente relacionadas à natureza da matemática, como: (a) modo prescritivo de ensinar, com ênfase em regras e procedimentos (visão utilitarista); (b) ensino com ênfase nos conceitos e na lógica dos procedimentos matemáticos (visão platônica); e (c) ensino voltado aos processos gerativos da matemática, com ênfase na resolução de problemas (visão da matemática como criação humana) Nacarato, Mengali e Passos, 2023, p. 22).

Nos modelos de ensino descritos por Nacaratto, Mengali e Passos (2023), observa-se uma distinção fundamental no papel do professor e na forma como o conhecimento matemático é transmitido. Nos dois primeiros modelos, há uma ênfase na instrução direta, em que o professor desempenha um papel central e ativo no ensino, enquanto o aluno assume uma posição passiva, recebendo e reproduzindo informações por meio da reprodução e da mecanização de procedimentos. Esse tipo de abordagem reflete uma visão tradicional e utilitarista da matemática, na qual o aprendizado está atrelado à memorização de registro. Por outro lado, no terceiro modelo, a perspectiva muda, pois o professor passa a atuar como mediador do conhecimento, criando um ambiente propício para que o aluno participe ativamente da construção de seu aprendizado. Nessa abordagem, o ensino da matemática é visto como um processo dinâmico, no qual os estudantes são incentivados a explorar conceitos, resolver problemas e desenvolver um pensamento crítico sobre os conteúdos matemáticos (Nacaratto, Mengali e Passos, 2023).

Diante disso, é possível considerar que a formação da pedagoga que ensina matemática é diretamente influenciada pelas ideias sobre a natureza da disciplina e os modelos de ensino adotados. Quando há uma valorização da matemática como processo criativo e problematizador, os pedagogos podem ser incentivados a desenvolver práticas que estimulem o raciocínio crítico e a construção ativa do conhecimento pelos alunos. Assim, da mesma forma que os docentes universitários

conduzem a formação influencia a visão que os pedagogos terão sobre o ensino da matemática e, conseqüentemente, as suas práticas pedagógicas.

As pesquisas de Moura e Nacarato (2023), apresentam também que as marcas deixadas pela matemática escolar na trajetória dos estudantes de licenciatura influenciam significativamente suas concepções sobre a disciplina e seu ensino. Destacam que essas impressões resultam tanto das interações com professores e instituições quanto de experiências individuais construídas ao longo da escolarização. De acordo com Moura e Nacarato (2023), esse processo se assemelha à socialização, pois ocorre por meio das relações estabelecidas no ambiente educacional, moldando percepções e, muitas vezes, gerando bloqueios que influenciam a aprendizagem e a futura prática docente.

Nesse sentido, o desafio dos formadores não se limita à superação de dificuldades cognitivas, mas exige uma conscientização crítica por parte dos graduandos sobre as influências que essas experiências exercem em sua formação. De acordo com Moura e Nacarato (2023) a formação desse profissional precisa proporcionar espaços de reflexão que permitam aos futuros professores revisitar suas vivências matemáticas, resignificando-as para que possam construir práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes no ensino da matemática.

Dessa forma, percebe-se que as concepções sobre a matemática e seu ensino não são formadas isoladamente, mas são influenciadas por um conjunto de fatores históricos, sociais e individuais. As crenças construídas ao longo da trajetória acadêmica dos futuros docentes estão diretamente relacionadas às experiências vividas na escola básica, que deixam marcas em sua formação. Essas influências, por sua vez, podem reforçar visões mais rígidas sobre a matemática, como consolidar concepções que enxergam a disciplina como um conhecimento fixo, imutável, associada a abordagens tradicionais de ensino, que enfatizam a memorização de fórmulas e algoritmos sem explorar o significado dos conceitos ou contribuir para bloqueios que dificultam tanto a aprendizagem quanto a prática pedagógica ou incentivar o raciocínio crítico e a criatividade. Nesse sentido, compreender como essas marcas são constituídas e de que maneira influenciam a identidade profissional docente é fundamental para que a formação profissional promova uma reflexão crítica e possibilite a resignificação dessas experiências.

Bolognani e Nacarato (2016) discutindo sobre a construção da identidade profissional de professoras que ensinam matemática nos anos iniciais do Ensino

Fundamental, enfatizam a importância das narrativas de vida como instrumento de autoformação e reflexão sobre a prática docente. Suas pesquisas realizadas com professoras, demonstram como as trajetórias pessoais e profissionais moldam a forma como essas educadoras se percebem e atuam no ensino da matemática. Segundo Bolognani e Nacarato (2016), a identidade docente é construída a partir de um processo contínuo, influenciado pelo tempo de atuação na profissão, pelo repertório de saberes adquiridos na prática e pelas interações humanas vivenciadas no cotidiano escolar. Como afirmam, “o tempo de vida na profissão, o repertório de saberes construído ao longo da prática e a experiência profissional, marcada pelas interações humanas, modelam e constroem a identidade do professor” (Bolognani e Nacarato, 2016, p. 77). Essa perspectiva reforça a ideia de que a identidade docente não é algo fixo, mas sim dinâmico, sendo constantemente reconstruída a partir das experiências e reflexões sobre a prática.

Segundo Bolognani e Nacarato (2016) a partir de pesquisas com professoras, verificaram que a troca de experiências e a reflexão coletiva sobre as práticas de ensino são elementos fundamentais para a superação de desafios e para a transformação das concepções sobre o ensino da matemática. Enfatizaram que o processo de construção da identidade docente não ocorre de forma imediata, mas é contínuo e influenciado por diversos fatores sociais e históricos.

Nesse sentido, Caporali e Nacarato (2018) ressaltam que a formação da identidade do professor de matemática é um processo que se desenvolve ao longo do tempo e é marcado por influências sócio-históricas, reforçando que “tornar-se ou sentir-se professor ou professora de matemática não é algo que aconteça da noite para o dia, é um processo contínuo e longo, que sofre influências de uma série de fatores sócio-históricos” (Caporali e Nacarato, 2018, p. 565). Essa perspectiva reforça a ideia de que a identidade profissional é dinâmica e se constrói a partir de vivências, reflexões e interações ao longo da carreira.

Dessa maneira, entende-se que a identidade docente não se constitui de forma isolada, mas é construída e ressignificada a partir das interações e do compartilhamento de experiências entre professores. A reflexão coletiva sobre as práticas de ensino desempenha um papel essencial nesse processo, pois permite que os docentes confrontem desafios comuns e revisitem suas concepções sobre o ensino da matemática. Nesse contexto, a formação profissional não se limita a um momento

específico, mas ocorre gradativamente, influenciada por fatores históricos e sociais que moldam a trajetória docente ao longo do tempo.

Bolognani e Nacarato (2023), respaldando-se nos estudos de Tardif, consideram que o saber experiencial atravessa e influencia os demais saberes, pois é por meio da vivência e da reflexão sobre a prática que o professor ressignifica seu conhecimento e aprimora sua atuação. Além disso, a identidade pessoal do docente está em constante diálogo com a identidade social da profissão, sendo moldada pelas interações com outros professores, sem que isso signifique a perda de suas particularidades. Dessa forma, compreender a formação docente como um processo coletivo, mas que respeita a singularidade de cada professor, é fundamental para o fortalecimento da identidade profissional e para a qualificação do ensino da matemática.

Nessa perspectiva, a construção da identidade docente está diretamente relacionada ao processo contínuo de aprendizagem e interação com o meio profissional. A troca de experiências e a reflexão coletiva possibilitam que os professores ressignifiquem seus saberes à luz das vivências compartilhadas. Assim, o conhecimento adquirido ao longo da trajetória profissional não se limita ao domínio teórico ou técnico, mas se amplia e se transforma a partir do contato com diferentes realidades educacionais. É nesse sentido que a reflexão sobre experiências e práticas, conforme apontado por Bolognani e Nacarato (2023), desempenha um papel fundamental na formação docente, pois permite a integração entre os conhecimentos adquiridos e a prática cotidiana, promovendo a construção de uma identidade profissional mais consciente e reflexiva.

3.3 Pesquisas sobre a Identidade Profissional do Professor que Ensina Matemática

Para fundamentar e enriquecer nossa discussão sobre a identidade profissional da pedagoga que ensina matemática, é necessário partir da compreensão da relevância desse tema no contexto educacional. O pedagogo desempenha um papel fundamental na formação inicial de crianças, da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos. A identidade desse profissional, portanto, não se restringe apenas à sua prática em sala de aula, mas abrange uma amplitude educativa que engloba suas aspirações, inspirações, conhecimentos e a forma como se posiciona em seu campo de atuação.

Ao discutir a identidade profissional da pedagoga que ensina matemática, é essencial considerar o contexto formativo desse docente, uma vez que sua prática está profundamente ligada às suas experiências educacionais e às políticas de formação continuada. Nesse sentido, a formação inicial e os processos de atualização profissional influenciam diretamente na construção de sua identidade, possibilitando o desenvolvimento de “novas maneiras de ser/estar na profissão” (Losano e Fiorentini, 2020, p. 114). Como apontam Losano e Fiorentini (2020), a formação continuada é um espaço privilegiado que incentiva os professores a utilizarem sua identidade profissional ativa para ampliar suas perspectivas pedagógicas e aprimorar suas práticas de ensino.

Com base na necessidade de investigar como a identidade da pedagoga que ensina matemática é construída, procuramos entender o que as pesquisas acadêmicas revelaram sobre esse tema ao longo das últimas décadas. O "Mapeamento da Pesquisa Acadêmica Brasileira sobre o Professor que Ensina Matemática" (2001-2012), projeto de pesquisa de âmbito nacional, coordenado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores de Matemática (GEPFPM) e organizado por Fiorentini et. al. (2016), oferece uma visão detalhada dos cenários de pesquisas brasileiras focadas no professor que ensina matemática. O objetivo principal foi mapear, descrever e sistematizar essas pesquisas em programas de pós-graduação *stricto sensu* nas áreas de Educação e Ensino, com ênfase nas teses e dissertações desenvolvidas nesse período, apresentando como campo de estudo o professor que ensina matemática. O mapeamento identificou as principais tendências metodológicas e temáticas nas pesquisas sobre o PEM (Professor que Ensina Matemática). A pesquisa qualitativa predomina, com foco em estudos de caso, narrativas de formação e análise de práticas pedagógicas.

Dentre os inúmeros trabalhos analisados e regiões brasileiras, destacamos resumidamente, neste estudo, a região Nordeste, com destaque para os estados de Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte e Ceará, que apresentaram maior concentração de produção acadêmica. Foram analisados 110 trabalhos de 18 programas. Segundo Oliveira et al. (2016), até 2004, os estudos eram realizados principalmente na área da educação. Posteriormente, com o surgimento dos programas de ensino, começou a haver uma intensificação dos trabalhos nessa área, especialmente a partir de 2010. O estudo destacou, na época, as dificuldades

enfrentadas, como a necessidade de melhor divulgação dos trabalhos e o acesso à produção acadêmica da região.

Diante das dificuldades enfrentadas nesse levantamento, argumentamos que o acesso à produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação na área da Educação e do Ensino na Região Nordeste se apresenta como um problema a ser enfrentado. Os programas necessitam melhorar os meios de divulgação de suas produções acadêmicas, atualizando constantemente seus sites e depositando seus trabalhos no Banco de Dissertações e Teses da Capes. Dessa forma, os trabalhos desenvolvidos na região poderão ser mais facilmente divulgados (Oliveira et. al., 2016, p. 288).

Oliveira et al. (2016) mencionam que o levantamento de pesquisas no banco da Capes começou no primeiro semestre de 2014 e apontam as dificuldades, como sites desatualizados dos programas, produções disponíveis apenas até o ano de 2012 e títulos e resumos que não apresentavam informações suficientes para identificar a identidade profissional do professor que ensina matemática como foco. Do mapeamento realizado na região Nordeste, especificamente no estado da Paraíba na época, houve destaque para duas instituições: a Universidade Federal da Paraíba, na área da Educação, e a Universidade Estadual da Paraíba, na área de Ensino, cada uma com 6 trabalhos. Os autores classificaram as tendências temáticas dos estudos em três categorias: "1) contexto da formação inicial; 2) contexto da formação continuada; e 3) outros contextos" (Oliveira et al., 2016, p. 267). As pesquisas relacionadas aos cursos de Matemática e Pedagogia, segundo os autores, encontram-se na primeira categoria.

A investigação acerca da identidade profissional do professor que ensina matemática envolve uma variedade de contextos e abordagens, refletidas em diferentes focos de análise. As pesquisas realizadas na Paraíba, conforme Oliveira et. al. (2016), revelam tendências temáticas que se distribuem em subcategorias como atitudes, crenças, concepções, cursos e projetos de formação inicial, bem como a formação e desenvolvimento profissional do professor que ensina matemática (PEM).

A tabela a seguir organiza os principais autores e seus focos de análise, evidenciando as diferentes abordagens utilizadas para estudar o desenvolvimento da identidade profissional do professor que ensina matemática, apontados no Mapeamento da Pesquisa Acadêmica Brasileira sobre o Professor que Ensina Matemática (2001-2012) no estado da Paraíba. A escolha do estado da Paraíba como foco de estudo justifica-se pela relevância de investigar o contexto local,

especialmente no que diz respeito à formação e identidade profissional dos professores que ensinam matemática.

Quadro 1: Focos de Análise nas Pesquisas sobre o Professor que Ensina Matemática na Paraíba

Autor	Foco de Análise	Contexto
Cavalcante J. (2011)	Atitudes, crenças e concepções	Formação Inicial
Ignácio (2006)	Atitudes, crenças e concepções	Outros Contextos
Vasconcelos M. (2008)	Atitudes, crenças e concepções	Outros Contextos
Oliveira (2012)	Atitudes, crenças e concepções	Outros Contextos
Gomes (2006)	Cursos/licenciatura/programas/projetos de formação inicial	Formação Inicial
Bandeira Júnior (2009)	Cursos/licenciatura/programas/projetos de formação inicial	Formação Inicial
Cavalcante J. (2011)	Cursos/licenciatura/programas/projetos de formação inicial	Formação Inicial
Cavalcante N. (2011)	Cursos/licenciatura/programas/projetos de formação inicial	Formação Inicial
Silva (2012)	Cursos/licenciatura/programas/projetos de formação inicial	Formação Inicial
Costa (2011)	Cursos/licenciatura/programas/projetos de formação inicial	Formação Continuada
Silva (2009)	Cursos/licenciatura/programas/projetos de formação inicial	Outros Contextos
Fernandes (2006)	Identidade e profissionalidade do PEM	Outros Contextos

Fonte: Elaborado pela autora com base em Oliveira et. al., 2016, p. 251 – 291.

Ao analisar o mapeamento das pesquisas realizadas no estado da Paraíba, percebe-se que a maior parte dos estudos sobre o professor que ensina matemática concentra-se em duas áreas principais: atitudes, crenças e concepções e formação, aprendizagem e desenvolvimento profissional. A identidade profissional, embora menos explorada, aparece como um foco de análise relevante nos estudos de Fernandes (2006), destacando-se no campo de outros contextos. Em busca de compreender a abordagem dessas pesquisas, conseguimos acessar e ler o resumo de oito dissertações, extraindo informações relevantes para a discussão. No entanto, enfrentamos dificuldades para acessar o repositório de teses e dissertações do Programa de Educação, o que nos impediu de consultar quatro dissertações adicionais.

É possível observar que a análise das pesquisas sobre a formação e identidade do professor que ensina matemática, especialmente no contexto do estado da Paraíba, reflete uma variedade de abordagens metodológicas e focos de análise. Essas investigações envolvem desde práticas pedagógicas, metodologias de ensino e a mobilização de saberes docentes, até questões de gênero e a utilização de novas tecnologias educacionais. Embora, conforme Fiorentini (2016), o mapeamento de

pesquisas acadêmicas realizado entre 2001 e 2012, revele um panorama abrangente, a escassez de estudos que abordam diretamente a identidade profissional da pedagoga que ensina matemática, na região destacada durante a época, é notável. Essa lacuna impede uma compreensão mais profunda dos fatores que moldam o desenvolvimento profissional e as práticas pedagógicas desse professor no Brasil.

Quadro 2: Resumo das Pesquisas sobre Formação e Identidade do Professor que Ensina Matemática

Autor	Objetivo da Pesquisa	Aspectos Metodológicos	Resultados	Identidade Profissional do Professor
Cavalcante (2011)	Analisar possibilidades e limites da Resolução de Problemas na formação de professores polivalentes.	Natureza qualitativa; intervenção em duas turmas de pedagogia; Pesquisa pedagógica; coleta de dados com episódios.	A Resolução de Problemas promoveu a resignificação de conceitos e aprofundamento do conhecimento pedagógico.	Indiretamente, ao abordar crenças e atitudes.
Fernandes (2006)	Investigar a entrada e experiências de mulheres no ensino de matemática.	Entrevistas semiestruturadas com 5 professoras.	A pesquisa revelou que o ensino de matemática ainda é visto como um domínio masculino, com barreiras de gênero.	Explora a identidade feminina no ensino.
Bandeira Júnior (2009)	Investigar as percepções dos professores sobre cursos presenciais e a distância.	Pesquisa qualitativa com entrevistas abertas em ambiente escolar.	Diferenças significativas entre ensino presencial e a distância, com desafios no uso de tecnologias.	Não aborda diretamente.
Cavalcante (2011)	Estudar a mobilização de saberes necessários à prática do professor de matemática. (Licenciatura em Matemática)	Estudo de caso com observação não participante.	A prática reflexiva promove maior mobilização de saberes docentes no processo formativo.	Aborda saberes docentes, não a identidade.
Costa (2011)	Analisar a participação de professores em grupos colaborativos.	Observações e encontros quinzenais com professores.	O trabalho colaborativo gerou maior integração entre professores e desenvolvimento profissional.	Explora indiretamente, com foco na colaboração.
Gomes (2006)	Investigar concepções e práticas avaliativas dos professores de matemática.	Questionários e entrevistas com professores do ensino fundamental.	As práticas avaliativas variam entre abordagens cognitivas e socioculturais, refletindo influências externas.	Não aborda diretamente.
Oliveira (2012)	Investigar as concepções e	Questionários e entrevistas.	Concepções de avaliação dos	Não aborda diretamente.

	práticas avaliativas dos professores de matemática.		professores variam tanto do ponto de vista técnico quanto conceitual.	
Vieira (2010)	Desenvolver abordagem didática para o conceito de ângulo no 6º ano.	Estudo exploratório e experimental.	A abordagem mostrou-se viável para o ensino do conceito de ângulo, promovendo ajustes didáticos eficazes.	Não aborda diretamente.
Silva (2012)	Analisar a abordagem CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) e da Matemática Crítica na formação de professores de matemática para o Ensino Médio	Pesquisa qualitativa; Pesquisa ação, foi realizada com alunos do curso de Licenciatura em Matemática	Obteve uma leitura diferenciada do ensino de matemática, uma tentativa importante de se valorizar a relação ciência-cotidiano-vida e planos de aula com propostas de contextualização circunstanciada dos conteúdos.	Aborda, indiretamente, a formação da identidade do professor ao refletir sobre o contexto social e a matemática na sociedade.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Oliveira et. al., 2016, p. 251 – 291.

As pesquisas analisadas mostram uma diversidade de enfoques na formação dos professores de matemática na Paraíba, desde a prática de ensino até o uso de tecnologias e novas metodologias. No entanto, há uma escassez de estudos que abordam diretamente a identidade profissional do professor que ensina matemática. Embora alguns trabalhos, como o de Fernandes (2006), explorem questões de gênero no ensino de matemática, e outros, como o de Cavalcante (2011), discutam crenças e atitudes dos professores, o foco geralmente está voltado para aspectos técnicos e metodológicos da prática docente, sem aprofundar as influências subjetivas e sociais que moldam a identidade profissional.

A identidade profissional é um conceito abrangente que vai além da simples aquisição de habilidades pedagógicas; envolve uma reflexão profunda sobre o papel do professor em relação à matemática, sua trajetória e as demandas sociais e culturais da educação contemporânea. Para abordar essa questão de maneira mais completa, é fundamental que futuras pesquisas explorem com maior profundidade como essa identidade é formada, levando em consideração tanto os aspectos formativos quanto os desafios e percepções individuais que surgem ao longo da carreira docente. Após essa análise das investigações presentes no mapeamento sobre o PEM (Professor que Ensina Matemática), ampliamos nossa pesquisa de forma mais atualizada no banco de teses da CAPES, com o objetivo de investigar estudos que abordam

especificamente a constituição da identidade profissional da pedagoga que ensina matemática.

A pesquisa revelou que a identidade profissional da pedagoga que ensina matemática ainda é um tema pouco explorado, sendo frequentemente diluída em discussões mais amplas sobre formação docente. Já a identidade do professor de matemática, de formação específica, é mais debatida, com foco em metodologias de ensino e desenvolvimento profissional, enquanto o pedagogo enfrenta desafios diferentes, como a falta de formação matemática.

Para realizar a busca por pesquisas relacionadas à “identidade profissional da pedagoga que ensina matemática”, utilizamos como descritores os termos "identidade", "pedagogo", "identidade docente", "pedagogia", "anos iniciais", "matemática", “ensino de matemática”, “Paraíba”, "UEPB", "PPGECEM" e "UFPB", no período de 2014 a 2024. Empregamos o operador booleano “AND”, “que permite a interseção de dois ou mais termos” (Picalho et al., 2023), com o objetivo de alcançar resultados mais precisos. O mapeamento foi realizado a partir de teses e dissertações publicadas no banco de teses e dissertações da Capes e nos Programas de Educação, Formação de Professores e Educação Matemática. Adicionalmente, o descritor “memórias” foi utilizado como auxiliar na busca. No total, foram encontrados 21 trabalhos, e realizamos a leitura dos resumos para identificar com mais clareza a abordagem temática e os objetivos de cada dissertação.

Dentre as 21 pesquisas encontradas, foram selecionadas 11 dissertações que apresentaram indícios de relação com a constituição da identidade profissional da pedagoga que ensina matemática. Essas dissertações foram distribuídas conforme o programa: três no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPB, duas no Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores (PPGFP) – UEPB e seis no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPGECEM) da UEPB. A seguir, apresentamos uma tabela com as pesquisas selecionadas, destacando alguns aspectos das produções extraídos de seus resumos.

Quadro 3: Pesquisas Recentes sobre a Constituição da Identidade Profissional da pedagoga que Ensina Matemática

Autor	Objetivo da Pesquisa	Aspectos Metodológicos	Resultados	Identidade Profissional do Professor
Rodrigues, Uedson Felix (2024)	Investigar as concepções de Matemática adotadas pelos professores em formação inicial, a partir da Filosofia da Matemática.	Abordagem qualitativa interpretativa, com entrevistas semiestruturadas e análise bibliográfica, realizada com alunos matriculados no 6º semestre do curso de Licenciatura em Matemática	As concepções dos licenciandos sobre a matemática são multifacetadas, influenciadas por experiências pessoais, formação e interações sociais. Paixão pela matemática é comum entre os entrevistados, destacando-se a necessidade de uma abordagem centrada no aluno.	Aborda, pois investiga as concepções de matemática dos graduandos e sua relação com a construção da identidade docente.
Lima, Ana Cristina de Souza (2022)	Investigar possíveis contribuições do estágio supervisionado para a formação do professor de matemática.	Abordagem qualitativa, com metodologia Multipaper; uso de entrevistas e questionários em dois artigos. Professores e estudantes de Licenciatura em Matemática como participantes da pesquisa.	O estágio supervisionado é fundamental para o aprendizado docente, permitindo reflexões sobre as práticas pedagógicas e a relação entre teoria e prática.	Contribui diretamente para a construção da identidade docente ao proporcionar vivências práticas e reflexivas.
Assis, Marcos Antonio Petrucci (2018)	Identificar contribuições de um grupo de estudos para professores que ensinam matemática através da Resolução de Problemas e espaço de desenvolvimento profissional do professor de Matemática	Metodologia qualitativa baseada no modelo de Romberg; dados coletados em 10 encontros com registros em áudio e vídeo. Professores que lecionam matemática no Ensino Fundamental II foram os participantes da pesquisa.	A colaboração em grupo permitiu aos professores ampliar seu conhecimento matemático, refletir sobre suas práticas e identificar dificuldades na implementação de metodologias de resolução de problemas. Contudo, nem todos os participantes atingiram a postura colaborativa ideal.	Indiretamente, pois a reflexão coletiva sobre a prática docente contribui para a construção da identidade profissional.
Arruda, Robson Lima de (2020)	Analisar os impactos da formação permanente nas práticas docentes dos professores dos Anos Iniciais.	Pesquisa-ação com sete professores e uma coordenadora; análise de conteúdo segundo Bardin e preceitos de Imbernón.	A formação permanente promoveu autonomia pedagógica e protagonismo dos professores, possibilitando um processo de reflexão-ação-reflexão que os tornou participantes ativos na construção de sua própria formação.	A autonomia e o protagonismo docente fomentados na formação permanente impactam a construção da identidade profissional.

Cavalcante Neto, João Genarte (2019)	Analisar as percepções dos professores do Projovem Urbano sobre a formação continuada em Itaporanga, PB.	Abordagem qualitativa com pesquisa bibliográfica, análise documental, entrevistas e questionários.	A formação continuada foi avaliada positivamente pelos professores, sendo considerada fundamental para o aprimoramento das práticas pedagógicas, embora tenha gerado questionamentos sobre a adequação do currículo integrado aos jovens adultos atendidos pelo programa.	Aborda indiretamente, pois a formação continuada permite aos professores refletirem sobre seu papel e aprimorarem sua prática.
Silva, Maria Leonilde da (2020)	Problematizar as políticas educacionais e sua interferência na formação docente nos anos iniciais do ensino fundamental.	Pesquisa qualitativa, bibliográfica, documental e de campo, com uso de questionário aplicado a professoras do ensino fundamental do 1º ao 5º ano.	A pesquisa revelou que, embora a formação seja valorizada para o compartilhamento de saberes, as professoras se sentem desvalorizadas em razão das atuais políticas educacionais e da supervalorização das avaliações externas, que condicionam a prática docente a parâmetros mercadológicos.	Reflete sobre o impacto das políticas educacionais na identidade profissional ao analisar como essas políticas afetam a prática docente.
Santos, José Jorge Casimiro (2018)	Analisar o uso da tabuada em narrativas intergeracionais e seu impacto na prática do professor de matemática na EJA.	Abordagem qualitativa com narrativas intergeracionais, memoriais escritos e entrevistas semiestruturadas.	A memória da tabuada foi identificada como um recurso relevante para a prática docente, principalmente na EJA, onde as narrativas dos educandos ajudam a integrar o conteúdo de forma dialógica e interativa.	Aborda, ao reforçar o uso de memórias intergeracionais, contribuindo para a prática docente e identidade na EJA.
Figueirêdo, Maria de Fátima Caldas (2020)	Investigar memórias escolares de pedagogas aposentadas sobre o ensino de matemática no primário.	Pesquisa qualitativa interpretativa, com entrevistas semiestruturadas e análise documental.	O estudo revelou as experiências didático-pedagógicas das pedagogas no ensino de matemática, destacando as metodologias utilizadas e as dificuldades enfrentadas, resgatando saberes históricos que influenciam a prática docente.	Aborda, ao relacionar as memórias e experiências com a construção da identidade profissional.
Lima, Joselma Ferreira Lavôr (2014)	Analisar a participação da prática de pesquisa como metodologia de	Estudo de caso, abordagem qualitativa descritivo-exploratória;	Identificou-se que a maioria dos graduandos possui dificuldades em articular educação,	Aborda indiretamente, pois revela como a pesquisa pode

	ensino-aprendizagem na formação do professor de matemática.	análise de conteúdo com questionários, entrevistas e oficinas. Participantes foram licenciandos em Matemática.	matemática e pesquisa, demonstrando uma competência insuficiente para ensinar e aprender através da pesquisa.	influenciar a construção de competências docentes.
Ivo, Felipe Cavalcanti (2021)	Analisar as histórias de formação docente no curso de Pedagogia da UFPB, com foco em memórias acadêmicas dos graduandos.	Pesquisa historiográfica com análise de memoriais acadêmicos e entrevistas temáticas de história oral.	O estudo revelou diversas narrações de graduandos sobre sua experiência formativa, destacando fragmentos da educação brasileira e memórias formativas significativas.	Aborda a construção da identidade profissional ao explorar memórias que refletem a formação docente.
Santos, Tays de Sousa (2021)	Analisar as contribuições do Projeto PET/Conexões de Saberes para a formação docente e construção da identidade profissional dos egressos.	Pesquisa qualitativa com entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo temático-categorial. Os participantes do Projeto são de origem popular, vinculados a algum curso de licenciatura.	Constatou-se que a educação popular promovida pelo PET contribui para o desenvolvimento de justiça social, solidariedade e autonomia, impactando a identidade docente dos egressos com uma abordagem centrada na Educação Popular.	Explora diretamente a construção da identidade docente por meio da educação popular e autonomia crítica.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024, a partir da pesquisa BDTD – CAPES.

Diante da análise dos resumos, evidencia-se que várias pesquisas tratam, direta ou indiretamente, da construção da identidade profissional do professor, mas poucas abordam especificamente o pedagogo que ensina matemática. Os estudos focam, em geral, no desenvolvimento de competências, práticas pedagógicas e na formação crítica dos professores em diferentes contextos, como no estágio supervisionado, formação continuada, educação de jovens e adultos e em projetos de extensão, apresentando um variado aporte teórico para embasar as discussões.

É possível extrair dessas pesquisas aspectos referentes as concepções de matemática apresentada pelos graduandos, a relação entre memórias, narrativas, experiências e formação docente como suporte para esta pesquisa, indicando a relevância do resgate das experiências escolares e profissionais na construção da identidade profissional. As pesquisas que trazem contribuição para o entendimento da identidade da pedagoga no ensino de matemática, ainda que sem especificá-lo como foco central, incluem os estudos de Rodrigues (2024), Lima (2014), Santos (2018) e Figueiredo (2020).

Esses estudos, ainda que não tratem diretamente da pedagoga como foco central, oferecem subsídios que sustentam a proposta desta investigação, especialmente no uso das narrativas e na valorização das experiências formativas no ensino da matemática. Assim, observa-se nesses trabalhos contribuição na forma de complementar a compreensão da identidade profissional da pedagoga que ensina matemática, no sentido que a pesquisa de Rodrigues (2024) evidencia a forma como os licenciandos se percebem como professores a partir das concepções sobre matemática construídas na formação inicial. Já Lima (2014) destaca as dificuldades na articulação entre educação, matemática e pesquisa, apontando fragilidades na formação docente que impactam diretamente a prática.

E os trabalhos de Santos (2018) e Figueiredo (2020) reforçam a relevância das memórias como elemento constitutivo da identidade docente, ao evidenciar como experiências vividas moldam crenças e metodologias. Rodrigues (2024) explora as concepções de matemática dos graduandos em matemática por meio de uma abordagem filosófica, enquanto Lima (2014) examina o papel da pesquisa na formação de professores de matemática. Ambos os estudos demonstram como experiências formativas influenciam a visão de mundo dos futuros professores e a forma como se percebem enquanto educadores, aspectos centrais na constituição de sua identidade profissional.

Dessa forma, a presente investigação se apropria dessas contribuições para a análise sobre a influência das experiências do ensino de matemática na constituição da identidade profissional da pedagoga, utilizando metodologias baseadas em narrativas e memórias para mapear percepções, crenças e práticas pedagógicas no ensino da disciplina. As pesquisas de Santos (2018) e Figueiredo (2020), ao abordarem memórias escolares e narrativas intergeracionais, também trazem contribuições importantes para a discussão sobre a identidade docente. A identidade profissional é formada por um conjunto de experiências, saberes, práticas e memórias que moldam a autopercepção e as práticas pedagógicas do professor.

Nesse sentido, as memórias desempenham um papel essencial, pois resgatam vivências que influenciam tanto as crenças quanto as metodologias adotadas na docência. Essas pesquisas contribuem ao evidenciar como as memórias escolares e narrativas intergeracionais influenciam a construção da identidade docente e a prática pedagógica, pois demonstram que as experiências vividas ao longo da trajetória educacional influenciam as crenças e metodologias adotadas pelos

professores, o que dialoga diretamente com o objetivo de compreender como as experiências de ensino de matemática dos pedagogos moldam sua identidade profissional e suas práticas nos anos iniciais.

Pautamo-nos no entendimento de que a constituição da identidade docente se dá ao longo e em torno dos processos de socialização pelos quais passa o professor, que compreendem sua trajetória de vida, os momentos formativos e sua atuação profissional. Tais processos, doravante nomeados processos identitários, são contínuos e marcados pela subjetividade daquele que se constitui e dos com quem interage, bem como os meios nos quais se dão essas interações (Melo e Silva, 2021, p. 3).

Conforme apresentado por Melo e Silva (2021), as pesquisas sobre a identidade profissional do professor que ensina matemática revelam um cenário promissor, com forte presença nas regiões Sul e Sudeste do país. Pode-se considerar que essas pesquisas analisadas sinalizam a importância de investigar a identidade docente a partir das experiências formativas e práticas pedagógicas, destacando como crenças e memórias influenciam o ensino da matemática. Sendo possível aproveitar essas discussões para explorar de que maneira as vivências dos pedagogos com a matemática, desde sua formação até a prática docente, moldam sua identidade profissional. Além disso, a presença de estudos focados no professor de matemática reforça a necessidade de ampliar esse olhar para o pedagogo.

Visto que, discutir especificamente sobre a identidade profissional da pedagoga que ensina matemática ainda é um desafio. Embora existam estudos que abordem temas como identidade docente, memórias de pedagogos e formação de professores, não foram encontrados, nesta busca realizada para a discussão deste estudo, trabalhos que tratem diretamente da identidade da pedagoga no papel de professor de matemática. Dos resumos analisados, notamos que o ponto de discussão mais recorrente é a formação de professores, com diversos estudos fundamentados em referenciais teóricos que exploram esse tema. O trabalho de Santos (2021), por exemplo, além de discutir a formação de professores, incorpora os estudos de Farias et al. (2009) sobre identidade e docência. É notório também que, ao abordar a identidade profissional do professor que ensina matemática, a maioria das pesquisas concentra-se em professores cuja formação é especificamente em matemática, ou seja, no licenciado em matemático, colocando-o como foco central dos estudos.

É possível apontar, de início, que, visto o quantitativo de pesquisas publicadas anualmente no âmbito da Educação Matemática e de estudos

acerca do professor de Matemática, considera-se um número ainda reduzido de estudos desenvolvidos sobre a identidade profissional desse docente (Melo e Silva 2021, p. 13).

Esse número é ainda menor quando o foco é a identidade da pedagoga que ensina matemática. Podemos, portanto, considerar uma significativa escassez de trabalhos que abordem especificamente a identidade profissional da pedagoga atuando no ensino da matemática, o que evidencia uma importante lacuna a ser explorada em futuras pesquisas. A análise desse tema, mesmo que exija uma base teórica sólida e envolva o conhecimento de outras áreas, é essencial para a compreensão da constituição da identidade profissional de professores que ensinam matemática. Ela exige não apenas uma compreensão aprofundada, mas também uma integração de saberes de outras áreas, destacando a relevância desse debate na construção do conhecimento docente e do desenvolvimento profissional. Esse é um aspecto que merece o olhar atento e aprofundado de estudiosos comprometidos com o avanço desse campo específico (Melo e Silva, 2021, p. 14).

A partir do mapeamento realizado, percebe-se que as pesquisas analisadas, embora contribuam significativamente para o debate sobre formação docente, prática pedagógica e memórias de professores, não abordam com profundidade a constituição da identidade profissional da pedagoga. Em geral, os estudos voltados ao licenciado em Matemática, reforçam uma tendência histórica de centralidade dessa formação e de invisibilidade do trabalho das pedagogas que atuam nos anos iniciais, justamente o espaço em que a matemática é introduzida às crianças.

Essa constatação provoca uma reflexão sobre os rumos das investigações na área: ao restringir o olhar ao professor de Matemática, corremos o risco de desconsiderar o papel da pedagoga na construção das bases do pensamento matemático e na formação das atitudes iniciais das crianças em relação à disciplina. Assim, mesmo reconhecendo a relevância dos estudos analisados, identifica-se que ainda há escassa atenção às experiências formativas, crenças e memórias das pedagogas, dimensões que são centrais para compreender o modo como se constituem e se reconhecem como professoras que ensinam matemática.

Dessa forma, esta pesquisa se constitui como uma tentativa de contribuir para o preenchimento dessa lacuna, propondo um olhar voltado à compreensão das experiências pessoais, escolares e profissionais das pedagogas e de como essas vivências influenciam a construção de sua identidade docente.

Frente ao mapeamento realizado, é possível refletir que, embora existam avanços nas pesquisas sobre identidade docente, a identidade profissional da pedagoga que ensina matemática permanece um campo em construção, ainda pouco visibilizado na Educação Matemática. Investigar esse aspecto significa, portanto, dar voz às pedagogas, compreender seus percursos e valorizar seus saberes, contribuindo para ampliar o debate sobre a formação e o desenvolvimento profissional docente nos anos iniciais do ensino fundamental.

De acordo com Nacarato, Mengali e Passos (2023), o desenvolvimento profissional é cada vez mais compreendido como uma abordagem que vai além da simples formação acadêmica, valorizando a professora como agente central de seu próprio crescimento. Essa visão destaca que o desenvolvimento não é um processo estático; ele é individual, multifacetado, influenciado por fatores históricos, e está em constante evolução, sem um ponto final definido. Essa perspectiva reforça o papel ativo da professora em sua trajetória profissional, reconhecendo que seu aprendizado é construído continuamente ao longo do tempo, adaptando-se às mudanças e desafios que surgem. O conceito de desenvolvimento profissional vem sendo utilizado no sentido de romper com essa concepção de formação e considerar a professora como protagonista – trata-se de um processo pessoal, múltiplo, histórico, mutável e inconclusivo (Nacarato, Mengali e Passos, 2023, p. 112).

Com respaldo nos estudos de Nacarato, Mengali e Passos (2023), é possível compreender que o processo de formação da pedagoga que ensina matemática passa, muitas vezes, por uma reflexão sobre suas próprias experiências e memórias escolares, especialmente aquelas relacionadas a professores que marcaram sua trajetória. A lembrança de modelos de ensino, sejam eles positivos ou negativos, moldando as concepções e práticas que o professor desenvolverá ao longo de sua carreira. Essas influências, iniciadas já nos primeiros anos de escolarização, tornam-se uma espécie de herança cultural que o docente carrega e que, muitas vezes, reproduz sem questionamento. Portanto, é essencial que o professor tenha a oportunidade de refletir sobre essa acomodação pedagógica para evitar a simples reprodução de modelos e construir, de forma consciente, sua identidade profissional.

Diante do exposto, apesar de haver poucos enfoques na literatura sobre a identidade profissional da pedagoga que ensina matemática, em contraste com as produções acadêmicas voltadas à formação e identidade de professores com formação específica em matemática, a escassez de estudos direcionados ao

pedagogo reflete a necessidade de ampliar as investigações sobre as singularidades desse profissional, que enfrenta desafios próprios ao transitar por uma área que, muitas vezes, não é seu campo de formação original.

Além disso, o desenvolvimento de uma identidade profissional para o pedagogo que ensina matemática exige uma compreensão profunda de sua trajetória, das memórias escolares e dos modelos pedagógicos internalizados ao longo de sua formação. Esse processo de autoconhecimento é essencial para que o professor não reproduza, de maneira irrefletida, práticas de ensino que lhe foram transmitidas, mas sim construa uma abordagem pedagógica própria e consciente. Assim, investigar e discutir essa temática é fundamental para contribuir com a formação de educadores mais preparados para enfrentar os desafios da educação matemática e, conseqüentemente, para promover um ensino mais eficaz e significativo para os alunos.

4 METODOLOGIA

O estudo foi fundamentado na pesquisa qualitativa, visando a "compreensão interpretativa das experiências dos indivíduos dentro do contexto em que foram vivenciados" (Goldenberg, 2004, p. 19). Isto é, predispõe em atuar junto à realidade dos participantes, a fim de compreender o universo de signos e significados que fundamentam as relações sociais em análise. Acreditamos que o estudo realizado contribuiu para a assimilação dos conceitos pontuados, pesquisa de campo, observações, registros e entrevistas, abordando um caráter qualitativo e analítico, os quais foram primordiais para alcançar os objetivos.

Yin (2016), em seus escritos sobre pesquisa qualitativa, considera cinco características para a sua discussão, pois defini-la de maneira unificada deixaria lacuna, de certo modo.

1. estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real;
2. representar as opiniões e perspectivas das pessoas (rotuladas neste livro como os *participantes*) de um estudo;
3. abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem;
4. contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e
5. esforçar-se por usar *múltiplas fontes de evidência* em vez de se basear em uma única fonte (Yin, 2016, p. 29).

A pesquisa qualitativa envolve uma diversidade de métodos para se fazer pesquisa. Possibilita, a partir do objeto de estudo, da realidade investigada, o desenvolvimento de novos conhecimentos (Yin, 2016). Para que ocorra a produção de novos conhecimentos, é necessário que haja inquietação relacionada a algum fato de determinada realidade e a busca analítica para amenizar ou solucionar os pontos que causam incômodo, o qual exige que o pesquisador questione-o, procurando maneiras para respondê-lo, colocando-se também como participante, contribuinte dos acontecimentos a serem investigados.

Conforme Bogdan e Biklen (1994), o pesquisador deve adotar uma postura reflexiva, analisando não apenas o objeto de estudo, mas também seu próprio papel no processo de investigação. Nesse sentido, destaca a importância que "você deve também considerar-se a si próprio como objeto de escrutínio" (Bogdan e Biklen, 1994, p. 164), analisando seus comportamentos, refletindo suas crenças, intenções e possíveis intervenções no desenvolvimento da pesquisa.

Para Godoy (1995, p. 60), "o papel do pesquisador era o de captar a perspectiva daqueles por ele entrevistados". Isso significa que ele não se limita a coletar dados de maneira simplista ou objetiva, mas busca captar as percepções, opiniões, sentimentos e significados atribuídos pelos entrevistados aos temas em discussão ou às situações vividas. Para isso, exige-se que o pesquisador adote uma postura aberta, empática e reflexiva, sem impor julgamentos ou interpretações prévias. Além disso, é primordial que ele construa um ambiente de confiança e diálogo, permitindo que os entrevistados se sintam confortáveis em compartilhar suas experiências.

Os estudos denominados qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Nessa abordagem valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada. No trabalho intensivo de campo, os dados são coletados utilizando-se equipamentos como videoteipes e gravadores ou, simplesmente, fazendo-se anotações num bloco de papel. Para esses pesquisadores um fenômeno pode ser mais bem observado e compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte. Aqui o pesquisador deve aprender a usar sua própria pessoa como o instrumento mais confiável de observação, seleção, análise e interpretação dos dados coletados (Godoy, 1995, p. 62).

Conforme Godoy (1995), os estudos qualitativos destacam a importância de investigar os acontecimentos em seu contexto natural, priorizando a contínua proximidade entre o pesquisador e o ambiente de pesquisa. Dessa forma, os dados coletados no local onde os eventos ocorrem oferecem maior fidelidade à realidade analisada, permitindo uma compreensão mais aprofundada. É fundamental que o pesquisador desenvolva habilidades de observação, análise e interpretação, adaptando-se às singularidades da situação estudada.

Nesse sentido, Flick (2009) ressalta que a pesquisa qualitativa é particularmente relevante para compreender as relações sociais em um cenário de crescente diversificação das experiências de vida. Esse contexto, marcado pelos diferentes modos de viver e pela fluidez das transformações sociais, demanda abordagens metodológicas sensíveis e adaptadas às complexidades contemporâneas.

Complementando essa perspectiva, Yin (2016) aborda que a pesquisa qualitativa deve se basear em três pilares fundamentais: transparência, metodicidade e fidelidade às evidências. A transparência implica descrever detalhadamente os procedimentos de pesquisa, disponibilizar os dados coletados para inspeção e permitir

que o trabalho seja analisado criticamente por outros pesquisadores ou pelo público em geral. A metodocidade, por sua vez, requer a adoção de práticas organizadas e rigorosas, evitando vieses ou distorções e promovendo uma abordagem completa e reflexiva. Por fim, a fidelidade às evidências exige que as conclusões sejam fundamentadas nos dados coletados, considerando múltiplas perspectivas e buscando consistência entre as fontes. Esses princípios reforçam a importância de uma abordagem que valorize a subjetividade dos participantes e, ao mesmo tempo, mantenha o rigor científico, promovendo estudos qualitativos de alta credibilidade e relevância.

4.1 Instrumento de Coleta de Dados

A entrevista foi utilizada como instrumento de produção e coleta de dados para aprofundar as experiências individuais das professoras sobre sua trajetória acadêmica e profissional.

Segundo Yin (2016), as entrevistas constituem uma ferramenta fundamental na pesquisa qualitativa, podendo ser estruturadas ou semiestruturadas, cada uma com objetivos e abordagens distintas. Yin (2016) destaca que as entrevistas estruturadas seguem um roteiro rígido, com perguntas fechadas e padronizadas, visando à uniformidade dos dados e à aplicação de análises estatísticas. Esse método é comum em levantamentos e pesquisas de opinião, onde a neutralidade e a replicabilidade são essenciais.

Por outro lado, as entrevistas qualitativas adotam um caráter mais flexível e dialógico, aproximando-se de uma conversa natural. Yin (2016, p. 144) enfatiza que esse formato permite explorar significados subjetivos, captando a perspectiva dos participantes em suas próprias palavras. O pesquisador assume um papel ativo, mas não diretivo, utilizando perguntas abertas e técnicas como sondagens para aprofundar respostas. A escuta ativa e a adaptação ao contexto são cruciais, pois a interação pode revelar nuances que um questionário fechado não captaria.

Segundo Manzini (2004), a entrevista semiestruturada se configura como uma abordagem metodológica que equilibra, estrutura e flexibiliza, utilizando um roteiro temático predefinido sem engessar o fluxo da interação. A entrevista semiestruturada é uma ferramenta dinâmica, que alia direcionamento metodológico à abertura para

sutilidades do discurso, tornando-se particularmente valiosa em estudos que buscam profundidade sem renunciar ao rigor científico.

As entrevistas são amplamente reconhecidas como instrumentos valiosos na pesquisa qualitativa, especialmente quando o objetivo é compreender significados subjetivos e contextuais. Segundo Yin (2016), as entrevistas qualitativas, caracterizam-se por sua flexibilidade e natureza dialógica, permitindo ao pesquisador captar as perspectivas dos participantes em suas próprias palavras.

Nesse sentido, optou-se pela entrevista semiestruturada como instrumento metodológico para a investigação da construção da identidade docente de professoras dos anos iniciais, por sua capacidade de articular a temática com abertura para que as participantes expressassem suas vivências de forma significativa. Essa escolha visou garantir que as professoras pudessem relatar suas trajetórias de formação e experiências pedagógicas de maneira livre, porém guiada, favorecendo a compreensão aprofundada dos sentidos que atribuem à sua prática e à constituição de sua identidade profissional.

A entrevista semiestruturada foi conduzida com base em um roteiro com perguntas norteadoras, tendo como norte os temas: experiências pessoais com a matemática; crenças sobre a matemática e seu ensino; formação; práticas em sala de aula; identidade profissional; influências culturais e de políticas públicas para a formação continuada. As entrevistas foram gravadas com o auxílio de um aparelho celular, por meio de aplicativo de gravação de áudio, e ocorreram entre os meses de abril e maio de 2025. O roteiro utilizado para a realização da entrevista encontra-se em APÊNDICE A.

4.2 Participantes da Pesquisa

A pesquisa contou com a participação de quatro professoras pedagogas dos anos iniciais do ensino fundamental, atuantes em uma escola pública integral localizada no município de Remígio-PB. Todas são do sexo feminino, sendo três pertencentes ao quadro efetivo da rede municipal e uma vinculada por contrato temporário de trabalho, com faixa etária entre 30 e 40 anos, e possuem mais de sete anos de experiência docente em sala de aula.

O processo de coleta de dados teve início com uma visita à instituição, localizada na zona urbana da cidade e com funcionamento em tempo integral. Na

ocasião, foi realizada a apresentação do tema e dos objetivos da pesquisa, seguida do convite à participação.

A escolha da instituição participante ocorreu principalmente devido à compatibilidade de horários e à disponibilidade das professoras em colaborar com o estudo. Durante o processo de definição do campo de pesquisa, foram realizadas visitas e conversas em três escolas do município, nas quais foram apresentados o tema e os objetivos da investigação. As equipes gestoras das três instituições demonstraram interesse e abriram espaço para a realização da pesquisa. Contudo, em duas delas, não foi possível compatibilizar os horários com os(as) professores(as) para a realização das entrevistas. Em uma dessas escolas, localizada na zona rural e com funcionamento apenas no turno da manhã, não houve viabilidade para articular um momento extra destinado à coleta de dados. Diante dessas limitações, o acesso mais favorável ocorreu na escola pública integral situada na zona urbana, onde as condições de tempo, espaço e disponibilidade das docentes possibilitaram o desenvolvimento efetivo da pesquisa.

A escola conta com oito professoras pedagogas, dessas, quatro aceitaram participar do estudo. Duas não participaram por incompatibilidade de horários e outras duas informaram não se lembrar de forma significativa de suas experiências com o ensino de matemática.

As entrevistas foram realizadas em dois momentos: no primeiro encontro com três participantes e, no segundo, com a quarta professora. Todo o material gravado foi transcrito para fins de organização e análise dos dados. Para preservar a identidade das participantes, as quatro professoras pedagogas serão referidas por nomes fictícios: **Ângela**, **Divina**, **Metrina** e **Polina**. De modo particular, buscou-se atribuir nomes que mantivessem uma relação simbólica com a matemática, área central desta pesquisa. Assim, os nomes fictícios foram escolhidos da seguinte forma: **Ângela**, em alusão à palavra *ângulo*; **Metrina**, inspirada em *metro*, unidade de medida de comprimento; **Polina**, derivada de *polígono*; e **Divina**, associada à *divisão*, uma das operações fundamentais da matemática.

Essa escolha segue critérios éticos de confidencialidade, garantindo o anonimato sem perder a individualidade dos relatos durante a análise dos dados. Além disso, todas as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando sua participação voluntária e o sigilo das

informações fornecidas. Os dados coletados foram utilizados exclusivamente para os objetivos desta pesquisa.

4.3 Procedimentos de Análise dos Dados

Nossa pesquisa adotou a análise descritiva para examinar os dados coletados, com foco específico na análise de entrevistas. Utilizamos ainda a Análise de Narrativas, sendo possível definir “pré-teoricamente, como o discurso construído na ação de se contar histórias em contextos cotidianos ou institucionais, em situações ditas espontâneas ou em situação de entrevista para pesquisa social” (Bastos e Biar, 2015, p. 99). Sendo assim, um enfoque interpretativo que busca compreender como as pessoas constroem sentidos para suas experiências por meio da narração de histórias, tal como proposto por Josso (2004, p. 19), para quem a história de vida funciona como “projeto de conhecimento e como projeto de formação”, que seguindo uma abordagem qualitativa, o processo analítico envolveu três etapas principais: a transcrição, que proporcionou uma compreensão geral dos discursos; a categorização, que organiza as respostas em temas específicos (que se relacionavam às perguntas do roteiro); e a interpretação.

Por fim, os resultados foram interpretados com base no referencial teórico, articulando os dados empíricos às discussões conceituais da pesquisa por meio de cinco categorias: memórias escolares, crenças e percepções, formação inicial, Prática Pedagógica e identidade docente.

Após a coleta e análise dos dados, partimos para a elaboração do produto educacional da pesquisa, que consiste em uma cartilha formativa, intitulada "*Entre Números e Histórias: identidades de pedagogas que ensinam Matemática*", destinada a professores pedagogos que ensinam matemática nos anos iniciais. O material abordará conceitos centrais da identidade docente, ressaltando a importância da reflexão sobre a identidade da pedagoga que ensina matemática e sua relação com as experiências de formação e prática profissional. Além da fundamentação teórica, a cartilha apresentará reflexões acerca da valorização das memórias de aprendizagem e dos saberes construídos na formação inicial e continuada e sugestões de estratégias formativas que favoreçam a reflexão acerca do processo de constituição da identidade docente do pedagogo que ensina matemática.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo apresentamos a análise dos dados produzidos por meio das entrevistas realizadas com quatro professoras pedagogas, identificadas com nomes fictícios: Ângela, professora do 2º ano A; Divina, professora do 2º ano B; Polina, professora do 4º ano; e Metrina, professora do 5º ano, que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola pública municipal de Remígio-PB. O objetivo principal é analisar como as experiências vividas por essas docentes, especialmente no que se refere ao ensino e aprendizagem da Matemática, influenciam na constituição de suas identidades profissionais e, por conseguinte, em suas práticas pedagógicas.

Para orientar a análise, utilizamos as perspectivas teóricas anteriormente discutidas, como Dubar (2005), Nóvoa (2020), Farias et. al. (2011), D'Ambrosio (1993), Lins (2005), Nacarato, Mengali e Passos (2023), dentre outros. A análise foi organizada a partir de cinco categorias interpretativas que emergiram a partir das entrevistas e das observações realizadas nos relatos das participantes. Essas categorias nos permitiram organizar o material empírico em torno de aspectos centrais da construção da identidade docente e das experiências com o ensino da Matemática.

Quadro 4: Categorias de Análise

Categoria	Significado
Memórias escolares	Experiências marcantes das professoras enquanto alunas, no que se refere ao contato com a Matemática.
Crenças e percepções	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.
Formação inicial	Envolve os conteúdos trabalhados na vida escolar, as práticas vivenciadas, bem como as lacunas percebidas no processo formativo das professoras.
Prática pedagógica	Abrange os métodos, estratégias, materiais utilizados e enfrentamentos no cotidiano da sala de aula.
Identidade docente	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, a partir do referencial teórico.

Essas categorias foram utilizadas como ponto de partida de leitura para compreender como as experiências vividas pelas participantes contribuem para a constituição de suas identidades profissionais e para suas práticas no ensino de

Matemática. A análise a seguir será apresentada a partir dessas categorias, intercalando trechos dos relatos das participantes com abordagens teóricas e interpretações construídas à luz dos referenciais adotados.

As primeiras questões do roteiro buscaram explorar as experiências pessoais das participantes com a matemática ao longo de sua trajetória escolar, desde a infância até a graduação, com foco nas memórias marcantes, positivas ou negativas, relacionadas à disciplina. Também procuraram compreender se, e como essas vivências influenciam sua atuação docente. Para melhor apreciação das narrativas, as falas das participantes foram transcritas na íntegra ao longo da análise, com recortes destacados conforme os sentidos atribuídos a cada categoria.

No caso da categoria *Memórias escolares*, identificaram-se relatos que evidenciam tanto dificuldades quanto superações, revelando o peso simbólico das experiências vividas como alunas na construção de suas identidades docentes e nas escolhas metodológicas que hoje orientam sua prática pedagógica. Vejamos no quadro 5, as respostas das professoras para a questão: *Conte-me como foi sua relação com a matemática durante sua trajetória escolar, desde a infância até a graduação. Há alguma memória marcante (positiva ou negativa) que queira compartilhar?* As professoras responderam:

Quadro 5 – Sobre Experiências Pessoais com a Matemática

PROFESSORA ÂNGELA: Certo. Desde o início, eu só tenho memórias negativas, porque eu tive sempre muita dificuldade com relação a estudar matemática. Quando eu era pequenininha, era aquela questão que era mais para decorar, né? Na nossa época era mais a decoreba. Aí, minha mãe sempre colocava para estudar muito a tabuada. E, naquela época, tinha prova oral, que as professoras chamavam a gente para tomar a tabuada. A gente estudava em casa e elas chamavam. E eu ficava muito nervosa. E no que eu ficava nervosa me dava um branco. Então, eu não conseguia aprender e também não conseguia decorar. Então, desde pequenininha, minhas notas sempre foram péssimas em matemática. Eu sempre ficava em prova final ou então ficava reprovada por conta da matemática. Veio melhorar um pouco quando eu fui para São Paulo. E lá o estudo é bem diferente daqui da Paraíba. Então, lá eu melhorei um pouco. Mas quando eu retornei para cá, já no médio... novamente. Fui reprovada acho que duas, três vezes no segundo ano. E eu sempre tive muita, muita dificuldade na matemática.

PROFESSORA DIVINA: Eu sempre gostei muito de matemática, desde a infância. E na oitava série, que agora é o nono ano, eu tive um professor que era um professor bem exigente, só que eu me identificava bastante e gostava bastante também, só tirava notas boas. É tanto assim que, por esse professor, também eu iniciei matemática na UFPB, mas por questões pessoais aí eu tranquei. Passei ainda dois anos de semestre, mas tive que trancar. Mas sempre amei matemática, até hoje sinto muita vontade de voltar e terminar a licenciatura em matemática.

PROFESSORA POLINA: Então, no tempo da nossa formação, a gente vê que era um estudo muito mecânico assim, que era mais aprender as quatro operações, a questão da contagem, da sequência numérica mesmo, era mais isso que os professores trabalhavam. Vamos escrever de 0 a 100, a 500, e a gente enche o caderno mais dessa sequência numérica, as quatro operações, algumas situações, problemas, era mais essa questão assim. O que fica muito na minha memória é essa questão assim... das quatro operações mesmo e essa sequência numérica. A gente vê que é diferente dos dias atuais. Não... assim, apesar desse ensino ser muito assim, como se diz, o

tradicional que se usava antigamente, mas eu acho que antes, apesar desse ensino ser muito voltado para as quatro operações e para a sequência numérica, a gente aprendia mais. Você vê que antigamente a gente andava com a tabuada, os pais da agente tinham que comprar, os professores chamavam para chamada da tabuada, igual chamava da leitura, e a gente tinha que aprender da adição, subtração, a multiplicação, e hoje em dia, a gente que teve essa formação esses anos atrás, a gente sabe uma tabuada como se diz, decorada. Hoje em dia a gente pergunta para as crianças, 5 mais 5, eles ficam contando nos dedos, de lá para cá e às vezes ainda erra. E a gente vê que ficou essa marca positiva da gente realmente saber somar, fazer cálculo mental, eu acho que apesar de tudo, desse ensino ser bem tradicional, seguindo só aquilo, deixou esse ponto positivo, da gente realmente aprender pelo menos a fazer esses cálculos mentais sem precisar estar contando em dedo e usando calculadora.

PROFESSORA METRINA: Eu tenho memórias negativas, né? Porque o ensino de matemática hoje, ele é muito lúdico. Só que no tempo que eu estudei o ensino fundamental nos anos iniciais, ele era bem tradicional. Então, era aquela coisa mesmo da gente decorar. Tinha que decorar a tabuada, tinha que decorar as fórmulas, né? Então, a gente era mais decoreba mesmo. E aí, quando eu fui para o ensino fundamental anos finais, né? Também não foi muito bom. Eu estudei numa escola pública estadual e aí as turmas eram muito numerosas. E o professor, ele passava os conteúdos muito rápido por ter pouco tempo e também faltava bastante e não tinha ludicidade. Também era muito rápido, era só escrever no quadro e dali a gente passava para o caderno. E eu recordei que no ensino médio até a gente se juntava em grupos para estudar fora da escola, né? Para a gente poder tirar notas boas na prova, porque se dependesse só da aula, a gente não ia conseguir, né? Porque eu lembro que na minha sala a gente tinha em torno de 43, 44 alunos. Eram enormes as salas, porque só tinha uma escola, só tinha um colégio, né? Então, era enorme, o professor não dava conta, era como se fosse assim: do meio da sala para a frente, aprendia, do meio da sala para trás, ninguém aprendia, né? Então, quem ficava na frente ainda entendia alguma coisa, quem ficava lá atrás não entendia nada. E aí, o meu primeiro curso que eu fiz foi Biologia, eu passei para a Biologia na Federal da Paraíba e a gente via muito a parte que mexia com Matemática, Química e Física, que era a parte de Genética, a parte de Química Orgânica. E eu comecei a gostar da parte de Exatas, da parte de Matemática, por causa do curso de Biologia, né? Porque até então eu tinha uma defasagem... né? E hoje eu tento adaptar essa parte com os meus alunos. Lógico, que a gente tem que usar um pouco do tradicional, mas só o tradicional não vai, né? Principalmente, que eu tenho na sala alunos especiais e eu tenho que usar muito da ludicidade para eles poderem entender um pouquinho da Matemática, até coisas muito simples, que é a sequência numérica, né? Aí, eu uso a ludicidade. Muito. Para que eles possam entender, senão fica bastante difícil.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025, a partir da transcrição da entrevista.

Dos relatos das professoras, vemos que três delas apresentam aspectos negativos em relação a esse componente – Ângela, Polina e Metrina e a professora Divina apresenta, inicialmente, relação positiva com a matemática, tendo inclusive iniciado o curso de licenciatura em Matemática.

Com base na perspectiva sociológica de Dubar (2005), entendemos que as identidades são fluidas e estão em constante evolução, influenciadas por diversos fatores sociais, econômicos e culturais. O processo de socialização e a influência de instituições como a família, a escola, o trabalho e os meios de comunicação são fatores importantes na constituição da identidade de uma pessoa. Essa construção identitária se revela nos relatos das quatro professoras entrevistadas, que trazem memórias marcadas por práticas tradicionais no ensino da matemática, pautadas na

memorização de procedimentos, ausência de diálogo e descontextualização dos conteúdos.

A repetição de expressões como "decoreba" e "decorava tabuadas" nos discursos docentes revela uma vivência escolar que, conforme Dubar (2005), compõe a trajetória formativa como um dos eixos estruturantes da identidade profissional. Essas experiências, muitas vezes associadas a memorização mecânica e a uma relação pouco significativa com a matemática, marcaram-se como referências que ainda hoje influenciam a percepção e o posicionamento dessas professoras diante do ensino da disciplina.

De acordo com Farias et. al. (2011), a identidade profissional se constrói no contexto entre passado e presente, onde as marcas da formação inicial ressurgem nas escolhas e desafios do cotidiano escolar. Assim, destaca que um dos elementos constituintes da identidade é a história de vida.

As trajetórias de vida dos professores, embora singulares e históricas, apresentam pontos de aproximação. As lembranças do tempo da infância e da adolescência constituem uma dessas recorrências, representando momentos importantes no modo como eles organizam e se posicionam nas relações sociais de que participam (Farias et. al., 2011, p. 61).

As professoras Ângela e Metrina relatam memórias negativas associadas a métodos tradicionais, como decorebas, provas orais e ausência de significados nos conteúdos trabalhados. A fala de Ângela: "me dava um branco", expressa um pouco sobre o que Lins (2005) chama de monstro matemático, imagens simbólicas do medo, do bloqueio e da insegurança, sentimento de paralisia diante da matemática.

A Professora Divina destaca uma relação positiva com a matemática, atribuída a um professor exigente que a inspirou. Essa experiência é discutida por Farias et al. (2011, p. 67), ao afirmar que "a formação é um dos contextos de socialização que possibilita ao professor reconhecer-se como um profissional, constituindo-se com base nas suas relações com os saberes e com o exercício da docência." E Como aponta Dubar (2005, p. 148), "entre os acontecimentos mais importantes para a identidade social, a saída do sistema escolar e a confrontação com o mercado de trabalho constituem atualmente um momento essencial da construção de uma identidade autônoma." O professor mencionado por Divina funcionou como um modelo identitário, reforçando a ideia de que figuras marcantes na trajetória

escolar podem influenciar não apenas a relação com o conhecimento, mas também a futura prática pedagógica.

A Professora Polina, mesmo criticando o método tradicional ("ensino mecânico"), valoriza a eficácia do cálculo mental que para ela foi importante, refletindo a dualidade entre herança cultural e crítica pedagógica, discutida por Bolognani e Nacarato (2016, p 77) "O tempo de vida na profissão, o repertório de saberes construído ao longo da prática e a experiência profissional, marcada pelas interações humanas, modelam e constroem a identidade do professor." Quando Polina afirma que "antigamente a gente andava com a tabuada [...] e a gente aprendia mais", ela revela uma crença enraizada, conforme Nacarato, Mengali e Passos, 2023, na eficácia de métodos tradicionais, mesmo reconhecendo suas limitações

A vida de cada professor/a é única, mas todos temos algo em comum: nossas lembranças de infância e escola nos marcam profundamente. Essas memórias, boas ou ruins, funcionam como lentes através das quais interpretamos nosso papel social como educadoras e educadores. O que parece singular em cada trajetória pode revelar a valorização da escola como ascensão social, mesmo entre os que criticam seus métodos, a internalização de modelos autoritários ou, como no caso citado, a reprodução de práticas de "decoreba" que antes nos causavam estranhamento.

Essa constatação nos confronta com um desafio epistemológico: como transformar essas marcas identitárias, muitas vezes limitadoras, em maneiras de ressignificação? Se nossas biografias nos constituem como profissionais, neste caso professoras e professores, cabe à formação docente criar espaços de estranhamento dessas heranças, convertendo memórias em objetos de análise crítica. Afinal, como aborda Freire (2021), não há prática pedagógica neutra: toda aula carrega, consciente ou não, os ecos de nossa história pessoal.

Os relatos reforçam a crítica feita por Nacarato, Mengali e Passos (2023) à formação docente baseada em uma matemática instrumental. Ao invés de favorecer o desenvolvimento da autonomia intelectual e da reflexão crítica, essas práticas reforçam sentimentos de incapacidade, como o "bloqueio" citado por algumas entrevistadas. Esse histórico vivenciado, marcado por ausência de significado, mostra como as identidades profissionais são atravessadas por um modelo de ensino que ainda hoje ecoa na atuação docente. Como afirmam Nacarato, Mengali e Passos (2023, p. 20), "a formação profissional docente inicia-se desde os primeiros anos de

escolarização”, muitos autores têm discutidos sobre o quanto as influências de modelos docentes moldam a trajetória da futura professora.

A seguir, no quadro 6, constam as respostas às questões: *Você já usou sua própria história com a matemática para ajudar algum aluno? Como você descreveria sua relação pessoal com a matemática, hoje?*

Quadro 6 – História e Relação com a Matemática

Você já usou sua própria história com a matemática para ajudar algum aluno?	
PROFESSORA ÂNGELA:	Não, sempre. Sempre a gente tenta colocar essa questão positiva. Mesmo não lidando muito bem com a matemática, mas para ver se eles avançam, se eles tomam gosto pela matemática. Até porque hoje em dia a gente tem outros meios de estudar matemática. Que é bem diferente da minha época. Então, hoje em dia eu acho que é mais atrativo do que antes.
PROFESSORA DIVINA:	Sim, de certa forma, relatando que eu sempre gosto, relatando também para meu filho que eu tenho, sobre a questão que às vezes o professor pode ser tão exigente e você se identificar e gostar, você aprende bastante.
PROFESSORA POLINA:	Já, porque à medida que eles ficam nos dias atuais, quando a gente vê na sala de aula, eles com essa preguiça toda de pensar, porque eles têm preguiça de pensar. Eu acho que o celular tem influenciado muito as crianças e eles tem preguiça, então muitas vezes eles não querem, nem se for para você trazer um jogo onde eles vão ter que refletir, pensar, eles não querem, eles só querem tudo fácil, então assim, muitas vezes a gente tem que contar como era a nossa formação, o que a gente aprendeu, o que a gente conquistou através disso para ver se eles, mesmo crianças, eles vão tentando se conscientizar, porque a gente vê que as crianças hoje em dia tem preguiça mesmo de pensar, eles só querem tudo muito fácil, tudo pronto.
PROFESSORA METRINA:	Já, porque como eu não aprendi nesse fator lúdico, e eu sei que é bem difícil a gente aprender só no papel e decorando, né? Eu tento fazer de forma diferente. [interrupção] eu tento fazer diferente, eu tento organizar, né? A minha rotina nas aulas de Matemática sempre usando um pouquinho da ludicidade. Às vezes, não dá para fazer todos os dias, porque a gente tem aula de Matemática de segunda a sexta, são cinco aulas, então todo dia tem aula de Matemática. Mas, eu tenho que trazer, e principalmente para os meus alunos especiais, porque pelo grau, né? E o laudo que eles têm, se eu for só no papel, só no papel, eles não conseguem, de forma alguma.
• Como você descreveria sua relação pessoal com a matemática, hoje?	
PROFESSORA ÂNGELA:	Hoje? (risos) Hoje eu ainda tenho meio que um ranço pela matemática. Mas eu enfrento os obstáculos.
PROFESSORA DIVINA:	Hoje eu já estou assim... um pouco assim... Como eu sou pedagoga, dos anos iniciais, já faz bastante tempo, aí ela não está tanto... minha relação não está tanto como antigamente, porque nos anos iniciais é bem leve a matemática.
PROFESSORA POLINA:	Eu gosto muito da matemática, eu acho que tudo que eu aprendi desde a antiga pré-escola até os dias de hoje foi muito importante, tanto para a minha formação, enquanto pessoa, enquanto profissional, porque a gente enquanto pedagogo está responsável por todas as disciplinas da base, então assim, foi muito importante e é para a gente que é professor.
PROFESSORA METRINA:	Hoje eu gosto, eu gosto da parte de Matemática. Justamente pelo que eu tive que estudar e pelos meus professores que eu tive já na universidade. No curso de Biologia, né? Aí, hoje eu gosto de Matemática, eu, assim... estudo, numa boa, tenho facilidade de fazer cálculos e tudo, eu gosto dessa área de Exatas, eu gosto.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025, a partir da transcrição da entrevista.

Em relação à utilização de sua história com a Matemática para ajudar os estudantes, todas as professoras indicaram realizar, mesmo que não seja sempre, principalmente para estimular o gosto pela Matemática.

A professora Polina critica a "preguiça de pensar" dos alunos contemporâneos atribuindo o celular a causa para essa realidade. Informa que "a gente tem que contar como era a nossa formação, o que a gente aprendeu, o que a gente conquistou através disso para ver se eles" se envolvem.

A Professora Metrina ao relatar: "Eu não aprendi no fator lúdico, e eu sei que é bem difícil a gente aprender só no papel e decorando [...] tento fazer diferente", revela como a história de vida, discutida por Farias et al., 2011, molda a identidade profissional. Sua trajetória escolar, marcada por um ensino tradicional e descontextualizado, poderia tê-la levado a reproduzir essas mesmas práticas. No entanto, sua experiência na universidade (Biologia) e a reflexão sobre suas dificuldades permitiram uma ressignificação de sua relação com a matemática. Isso afirma a ideia de que a identidade docente não é estática, mas se reconstrói a partir de experiências de socialização, conforme Dubar, 2005, e da capacidade de atribuir novos significados às vivências passadas (Farias et al., 2011).

Quando perguntadas sobre a relação com a Matemática, na atualidade, três professoras indicam gostar de Matemática, embora algumas marcas ainda permaneçam.

A fala Professora Ângela diz: "Hoje eu ainda tenho meio que um ranço pela matemática. Mas eu enfrento os obstáculos", mostra a dualidade identitária proposta por Dubar (2005), que compreende a identidade como um processo negociado entre a identidade para si (como o professor se vê) e a identidade para o outro (como a sociedade e a escola esperam que ele atue). Ângela reconhece sua resistência pessoal ("ranço"), mas assume uma postura profissional que enfrenta esses desafios, demonstrando uma transação identitária em que ela negocia suas experiências negativas com as demandas da docência. Essa tensão faz parte da construção identitária docente, que, segundo Dubar (2005), ocorre em um campo de forças entre memórias individuais e exigências institucionais.

Conflitos como esse pode ser resolvido por meio de reflexão crítica sobre a prática, como defendem Nacarato, Mengali e Passos (2023, p. 21), a formação deve buscar romper com as crenças e com as culturas de aulas de matemática que os futuros professores vivenciaram durante toda sua trajetória escolar. Subentendemos

que Polina demonstra “um pé no passado e outro no presente”, mas sua crítica à “preguiça de pensar” sugere que ela está em um processo de ressignificação, ainda que inconsciente, de sua própria prática.

Para a categoria de *Crenças e Concepções*, os quadros 7 e 8 apresentam as respostas das professoras. No quadro 7, vemos as respostas às perguntas: *Na sua opinião, o que é 'ensinar matemática' nos anos iniciais? Como você descreveria a matemática para uma criança?*

Quadro 7 – Matemática e seu Ensino para Crianças

PROFESSORA ÂNGELA: Eu descreveria a matemática como algo importante no dia a dia. Porque em tudo que a gente vai fazer, a gente tem a matemática envolvida. Não só o português, mas a matemática também. Então, é algo de extrema importância na vida de qualquer pessoa.

PROFESSORA DIVINA: Eu acho que para uma criança vale muito também o cotidiano e também é bom usar sempre material concreto, para eles poderem entender o sentido e a importância da matemática, que é muito importante. Eu acho que desde casa ele já tem o contato com os números, com o dinheiro, que toda criança hoje pegue moeda, tem um cofrezinho.

PROFESSORA POLINA: Como eu descreveria a matemática? Sim, primeiramente a gente começa mostrando para eles que a matemática está presente em todos os espaços. Antes mesmo de a gente chegar na escola, a matemática já está presente. Começa logo pelo tão querido celular que eles estão com acesso, então ali já está presente a matemática. Se a gente vai fazer uma compra, no nosso dia a dia em si já está a matemática, então a gente mostra para eles que a matemática é muito importante e que é importante eles aprenderem as quatro operações, forma geométrica e assim sucessivamente porque é essencial para o nosso dia a dia, assim como a leitura e a escrita.

PROFESSORA METRINA: A Matemática é muito importante. Eu sempre falo para eles que é a base se eles quiserem entender sobre tudo da vida. Por exemplo, como eles são uma turma de quinto ano e eles convivem muito com dinheiro já. E aí eu fiz os dinheirinhos para eles, né, quando a gente foi estudar, revisar o sistema monetário e eles adoram aqueles dinheirinhos. Aí eu digo, ó, tá vendo como é importante vocês saberem os valores? Porque o que a gente vai, a gente vive num mundo capitalista. Então vocês gostam de comprar pipoca, vocês gostam de comprar pirulito, e vocês têm que saber os valores das coisas. (...) Se você vai no postinho, aí tem lá, eu até dei o exemplo, eu disse, PSF2, que é o daqui da comunidade da nossa escola. (...) Aí teve um até que diz assim, é quando eu crescer, eu vou ser comerciante, igual o meu pai, eu disse, pois então, pra ser comerciante, você tem que saber o lucro que você vai ter, o quanto você vai gastar, e você só vai saber se você estudar Matemática. Mas assim, um dos assuntos que eles mais gostaram, até hoje, é quando a gente trabalha com as notinhas, em tudo, ou seja, na adição, ou seja, na subtração, na multiplicação, né? (...)

Fonte: Elaborado pela autora, 2025, a partir da transcrição da entrevista.

As professoras entrevistadas compartilham a visão de que a matemática é uma disciplina essencial para a vida cotidiana, mas apresentam diferenças sobre o que significa ensinar matemática nos anos iniciais e quais sentidos essa disciplina assume para as crianças. Ângela descreve a matemática como algo fundamental no dia a dia. Ao afirmar que “em tudo que a gente vai fazer, a gente tem a matemática envolvida”, sua fala expressa uma visão utilitarista, que considera o ensino da disciplina essencial para lidar com tarefas práticas da vida adulta, conforme abordam Nacarato, Mengali

e Passos (2023) sobre as crenças acerca da natureza da matemática. Essa fala revela uma crença utilitarista acerca da natureza da matemática, segundo a qual a disciplina é compreendida principalmente como uma ferramenta voltada para a resolução de tarefas práticas do cotidiano. De acordo com Nacarato, Mengali e Passos (2023), essa concepção está relacionada à ideia de uma matemática como ferramenta, que enfatiza seu valor funcional e aplicado. Esta perspectiva tende a orientar práticas de ensino centradas na repetição de procedimentos, no uso de fórmulas e na aplicação direta dos conteúdos, em detrimento de abordagens investigativas e reflexivas voltadas à construção de significados.

Metrina, por outro lado, liga a matemática a situações reais, como o uso do dinheiro e o mundo capitalista, utilizando materiais concretos (como dinheirinhos de brinquedo) para engajar os alunos. Essa prática se aproxima das ideias defendidas por D'Ambrósio (2012), de reconhecer os saberes oriundos do cotidiano das crianças como parte importante do processo de aprendizagem. Para Nacarato, Mengali e Passos (2023), a maneira como uma professora exerce sua prática traz implícito a ela a sua “concepção de matemática, de ensino e de aprendizagem” (Nacarato, Mengali e Passos, 2023, p.22).

As crenças expressas pelas participantes sobre o ensino de Matemática nos anos iniciais revelam significados construídos ao longo de suas trajetórias escolares, formativas e profissionais, evidenciando o que Dubar (2005) considera como o entrelaçamento dos processos biográficos e relacionais na constituição da identidade profissional. Como destaca Dubar (2005, p. 156), “a articulação desses dois processos representa a projeção do espaço-tempo identitário de uma geração confrontada com as outras em sua trajetória biográfica e em seu desenvolvimento espacial”. A identidade resulta, assim, de uma construção social contínua entre o pessoal e o relacional.

Conforme Dubar (2005), os aspectos biográficos dizem respeito à trajetória individual, às experiências vividas e às memórias pessoais, como aquelas relatadas pelas professoras em relação à sua formação e vivência com a Matemática. Já os aspectos relacionais se referem ao modo como essas docentes se inserem em contextos institucionais, aos papéis que lhes são atribuídos e aos significados compartilhados no ambiente escolar. Assim, a compreensão da Matemática como prática cotidiana, defendida por todas as participantes, surge tanto de experiências

peçoais quanto da atuação profissional em contextos nos quais o ensino da disciplina precisa fazer sentido para os alunos.

O quadro 8 apresenta respostas ao seguinte questionamento: *Como você reagiria se um aluno dissesse 'odeio matemática'? Ou Você já ouviu uma criança dizer que odeia matemática? Como você reagiu?*

Quadro 8 – Reações a falas de Rejeição à Matemática

<p>PROFESSORA ÂNGELA: Até hoje eu ainda não tive esse contato com alguém que falasse isso. Nunca tive, mas eu acho que eu ia procurar incentivar ela a gostar. Tomar gosto pela matemática.</p>
<p>PROFESSORA DIVINA: Já ouvi sim! Tenho colegas do tempo da escola também e hoje também escuto muito o número de pessoas que diz que odeia matemática é grande. E assim eu sempre digo não, mas matemática não é assim, eu sempre tento defender porque foi uma disciplina que eu sempre gostei.</p>
<p>PROFESSORA POLINA: Não, não ouvi ainda. Assim, quando a gente chega e mostra para eles algum conteúdo novo, eles se espantam porque às vezes foi um conteúdo que não viu no ano anterior ou tem dificuldade naquela parte específica, mas a gente tem que mostrar para a criança que primeiro ele é capaz de aprender e através de jogos, brincadeiras, atividades bem lúdicas, eles são capazes de aprender e ver que a matemática se torna fácil quando a gente traz atividades diversificadas, atrativas e não colocar realmente na cabeça dele que é difícil, que é ruim, não, a gente tem que mostrar isso na cabeça de alguma criança que chegue com esse pensamento, né? Como esse ano eu fui mostrar a questão da subtração, onde a gente precisa, né? A questão do pedir, emprestado a dezena, a centena. Tia, mas eu não sei isso não, ano passado eu não estudei, isso é muito difícil. E aí eu fui procurar uma forma fácil de mostrar para eles e eles aprenderam e assim, tão felizes por ter aprendido algo que para eles era como se diz um bicho de sete cabeças, né?</p>
<p>PROFESSORA METRINA: Eu já ouvi. Não esse ano, mas eu peguei um quinto ano, em que eram alunos fora de faixa etária, a maioria já era repetente, e aí eu tinha, eu acho, uns três alunos que diziam, eu não gosto de Matemática, quando eu dizia assim, hoje a gente vai ter aula de Matemática, ah, eu não gosto de Matemática, aí a gente tem que quebrar isso, né? Porque, como eu já disse, a Matemática faz parte da vida deles, e a gente sempre tenta trazer essa questão de que eles não vão estudar Matemática, porque, ah, eu já tive um que até eu dando expressão numérica, ele disse assim, quando é que eu vou usar isso na minha vida? Aí eu disse, talvez, você nunca use essa expressão, mas, pra você saber resolver essa expressão aqui, você tem que saber o que é o mais, o que é o menos, o que é a multiplicação, então, essa base aqui a gente vai ter que aprender, porque você vai usar, aí a gente sempre tenta trazer pra realidade, pra realidade deles, principalmente, a gente já teve uma disciplina que foi empreendedorismo, e eles amavam empreendedorismo, porque a gente trabalhava justamente profissões, trabalhando com a Matemática, valores, né? E era em dinheiro, então eles amavam. É o que faz mais parte da vida. É, aí eu já encaixava empreendedorismo com a Matemática, pra trabalhar, mas eu já tive alunos que não gostavam.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2025, a partir da transcrição da entrevista.

As respostas das professoras também revelam diferentes formas de lidar com alunos que expressam rejeição à matemática. A professora Ângela, embora nunca tenha se deparado com essa situação, afirma que buscaria incentivar o estudante a “tomar gosto” pela disciplina. A professora Divina, por sua vez, reconhece que o discurso de ódio à matemática é recorrente, inclusive entre colegas e pessoas próximas. Sua reação é sempre a de defender a disciplina, o que demonstra uma relação afetiva positiva com a matemática e, ao mesmo tempo, evidencia como

crenças pessoais podem influenciar a prática docente, como apontado por Dubar (2005) ao tratar da construção identitária baseada nas experiências vividas.

A professora Polina adota uma postura propositiva diante das dificuldades dos alunos, buscando estratégias que tornem os conteúdos mais acessíveis. Sua fala destaca a importância de “mostrar para a criança que primeiro ela é capaz de aprender”, o que remete à valorização do papel do professor como mediador da aprendizagem. Ao afirmar que, ao compreenderem o conteúdo, os alunos “ficam felizes por ter aprendido algo que parecia um bicho de sete cabeças”, a professora revela uma preocupação com o enfrentamento das barreiras emocionais associadas à matemática, o que se alinha ao conceito de “monstros” simbólicos discutido por Lins (2005), em que a matemática pode ser percebida como algo inatingível ou ameaçador, sendo necessário, portanto, desconstruir tais imagens no processo de ensino.

O estudo de Moraes (2021), Lins, você por aqui?! O monstro da matemática encontra a Pedagogia, contribui para a compreensão de como as memórias e afetos relacionados à matemática influenciam a constituição da identidade docente. O estudo apresenta uma metáfora do “monstro matemático”, baseado em Lins (2005), como representação simbólica das experiências negativas, angústias e bloqueios que muitos pedagogos carregam desde sua própria trajetória escolar. No estudo de Moraes (2021), os participantes, licenciandos de Pedagogia, desenham e expõem seus monstros e refletem sobre como tais crenças se enraízam e moldam suas relações com a matemática. Essa abordagem dialoga com as falas das participantes desta pesquisa, que narraram bloqueios com a disciplina, e que, mesmo após anos de docência, ainda aparecem em suas práticas pedagógicas.

No estudo de Moraes (2021), ao transformar o “monstro” em algo conversável e até mesmo “fofinho”, como afirmam algumas alunas, percebe-se a importância da reflexão crítica para ressignificar crenças arraigadas, abrindo caminho para uma postura mais criativa, acolhedora e reflexiva diante do ensino de matemática. Essa transformação é coerente com a experiência relatada por professoras como Polina e Metrina, que, ao se depararem com a necessidade de inovar e cativar os alunos, começam a reconstruir seu lugar diante da matemática. Ao reconhecerem que o medo não precisa definir sua prática e que é possível reinventar a maneira como se ensina e aprende matemática.

A professora Metrina relata experiências com alunos que declaravam não gostar de matemática. Para enfrentar esse desafio, ela adota estratégias de

aproximação com o cotidiano dos estudantes, como o uso de jogos e a integração com outras disciplinas, como o empreendedorismo. Essa prática pedagógica exemplifica o que Fiorentini e Oliveira (2013) propõe, romper com a prática descontextualizada, promovendo situações vinculadas ao cotidiano dos alunos, com ênfase em sua função social. “A matemática também precisa ser compreendida em sua relação com o mundo, enquanto instrumento de leitura e compreensão da realidade e de intervenção social, o que implica uma análise crítica desse conhecimento” (Fiorentini e Oliveira, 2013, p. 925).

Essas narrativas apontam para diferentes sentidos atribuídos ao ensino de matemática nos anos iniciais e demonstram como as crenças docentes estão intimamente ligadas à constituição da identidade profissional. Como bem destacam Rodrigues e Cyrino (2020, p.76-77), “os conhecimentos e crenças do (futuro) professor não são universais, por terem essa característica específica a partir das experiências de cada sujeito no mundo [...] revelando indícios de quem o sujeito é no mundo e, portanto, é uma questão de identidade”. Diante disso, compreendemos que não há um professor ideal de matemática, mas identidades em constante construção, moldadas por trajetórias pessoais, encontros pedagógicos e, sobretudo, pelas crenças que cada educador desenvolve sobre o que é ensinar e aprender matemática. Assim, a identidade profissional surge como um processo aberto, onde as experiências prévias com a matemática, muitas vezes marcadas por exclusões, dialogam com as possibilidades de resignificação oferecidas pela formação crítica.

O quadro 9 inicia a apresentação de respostas para a categoria *Formação Inicial* com as questões: *Como foi sua preparação para ensinar matemática durante o curso de Pedagogia? E após a formação, participou de algum curso ou projeto que mudou sua prática para ensinar matemática?*

Quadro 9 – Sobre a Formação Inicial

PROFESSORA ÂNGELA: Não, faz muitos anos que eu terminei e nem me recordo direito. Mas oficina, essas coisas, não.
--

PROFESSORA DIVINA: Na minha formação, no curso de pedagogia em si, eu não tenho lembrança nenhuma de algum método para utilizar na sala de aula, não tenho lembrança, acho que foi algo bem vago mesmo. Mas já teve um programa que eu participei, que é um pouco até antigo, o PNAIC, que ele trazia bastante métodos, muito bom, confecção de material, era muito rico mesmo.
--

PROFESSORA POLINA: Assim, a gente passou tantos anos na universidade como eu estudei a noite na UEPB e foi cinco anos e as lembranças que eu tenho da disciplina de matemática, vamos dizer assim, foi muito fraca, deixou muito a desejar, porque a gente vê muito a questão da teoria, teoria eles mostram demais, assim, né, textos, textos que a gente nem compreende bem o que está dizendo aqui ou dali. E quando a gente sai, a gente sai como se fosse, igual os alunos, como se estivesse perdido, porque como é que eu vou trabalhar isso se a gente não for em busca de estar,
--

como se estivesse estudando mesmo para um concurso, para uma prova, se a gente não procurar vídeo aula, de como ensinar aquilo para os alunos, de ir atrás de jogos, de brinquedos, de maneiras de você passar aquele conteúdo para o aluno, procurar participar de oficina, de algum curso, de alguma coisa, você vai chegar, como se diz, você vai cair de paraquedas na sala e sem saber por onde começa, porque o curso mesmo deixa muito a desejar. Eu mesma achava que ia ser algo bem diferente, mas foi uma das disciplinas que eu assim fiquei decepcionada, porque é muito fraco o ensino, não vou mentir não.

PROFESSORA METRINA: Em Pedagogia eu tive a cadeira de Matemática, mas assim, a gente vê muito a parte, só do estudo mesmo, o estudo da Matemática, o teórico, né? Essa parte lúdica, na minha área, eu não vi. Eu estudei a parte teórica, a importância do estudo de Matemática nos anos iniciais, mas como trabalhar de maneira lúdica, pra você trabalhar mesmo com criança, eu não tive. Eu adquiri fazendo pesquisas por fora, buscando por fora, pela internet, principalmente através de vídeos, pra encaixar no dia-a-dia, mas na Universidade, só foi a parte teórica. Aí, sobre práticas, agora. Sim, e sobre formações, diretamente assim, no município, nós não temos. Nessa parte de Matemática, não. A gente tem muito sobre alfabetização e letramento, voltado pra língua portuguesa, mas pra Matemática, não.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025, a partir da transcrição da entrevista.

Os discursos das professoras sobre sua formação em Matemática durante a graduação em Pedagogia, a abordagem da disciplina foi superficial, com poucas oportunidades de vivências práticas e uma formação teórica limitada. As falas tendem para a fragilidade da formação inicial, marcada por abordagens excessivamente teóricas e distantes da prática em sala de aula. Professora Ângela não consegue recordar sua preparação: “Faz muitos anos que terminei e nem me recordo... não lembro de nenhuma oficina.” Sua fala revela um distanciamento afetivo e formativo em relação aos conteúdos de Matemática no período universitário, o que contribui para o sentimento de despreparo.

Esse mesmo sentimento é compartilhado por outras docentes, como a professora Divina, que afirma: “Tivemos algumas disciplinas, mas muito gerais, e nem lembro direito como era... era muito conteúdo junto, muita teoria.” Demonstrando a fragilidade do curso de Pedagogia em fornecer metodologias relevantes, aplicáveis, articulação entre teoria e prática. Essa lacuna é confirmada pela Professora Polina, que critica duramente a desconexão entre teoria e prática, comparando a sensação a de um aluno "perdido", obrigado a buscar complementos externos como vídeos e jogos para suprir as fragilidades da graduação.

Carvalho (1994, p. 15) abordando sobre os principais problemas de concepções de matemática, argumenta que o professor que se propõe a trabalhar com o ensino de Matemática nos cursos superiores precisa refletir sobre o ensino dessa disciplina visando a atuação de futuros professores. Essa necessidade é ainda hoje urgente, uma vez que os cursos de formação inicial continuam a se mostrar pouco

sensíveis à especificidade do ensino de Matemática nos anos iniciais. Os questionamentos da autora sobre a baixa aprendizagem dos alunos, a dificuldade com a Matemática e a carência de propostas que formem professores capazes de promover um ensino significativo, seguem ecoando na formação de pedagogas.

O depoimento da Professora Metrina corrobora essa percepção ao destacar a ausência de abordagens lúdicas na formação, essenciais para os anos iniciais, limitando-se a conteúdos teóricos sobre a importância da Matemática. Essa crítica comum à desarticulação entre a universidade e realidade escolar expõe uma falha estrutural na formação de professores, que precisam desenvolver conhecimentos práticos e didáticos específicos.

Nóvoa (2009, p. 17) ao abordar sobre a formação de professores, afirma que “é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão”, ressaltando a necessidade de uma formação docente ancorada na prática real das escolas, distanciando-se de modelos teóricos distanciados da sala de aula. Essa perspectiva dialoga diretamente com os relatos das professoras entrevistadas, que destacaram desafios e lacunas em sua formação inicial. Para Nóvoa (2009) os professores em exercício, os profissionais experientes, deveriam assumir um papel central na formação dos iniciantes, assim como ocorre na medicina, onde residentes aprendem com médicos veteranos em hospitais. Pois compreende-se que o conhecimento docente é, em grande parte, um saber prático que se constrói na ação reflexiva e na troca entre pares. Essa perspectiva é particularmente relevante no contexto atual, com a residência pedagógica como elemento para a formação docente.

A ausência dessa integração mais sólida entre teoria e prática na formação compromete a autoconfiança profissional, obrigando-nos a reconstruir esse saber na prática cotidiana, por meio de tentativa e erro. As falas evidenciam, assim, a necessidade de currículos formativos que articulem teoria, prática e especificidade didática, especialmente para o ensino de Matemática nos anos iniciais.

A exceção mencionada, o PNAIC, citado pela Professora Divina como experiência enriquecedora, reforça a importância de programas de formação continuada que ofereçam recursos concretos como materiais manipulativos, mas também revela a escassez de políticas públicas voltadas para o ensino de Matemática, já que outras professoras mencionam a predominância de formações em alfabetização linguística.

Esses relatos sugerem que a preparação para ensinar Matemática nos anos iniciais tem sido descuidada tanto nas instituições formadoras quanto nas redes de ensino, transferindo para o professor a responsabilidade de autoformação através de recursos informais (internet, vídeos). Essa situação exige, acreditamos, a revisão dos currículos de Pedagogia para incluir didáticas específicas e práticas supervisionadas, além da criação sistemática de formações continuadas que equilibrem fundamentação teórica e aplicabilidade em sala de aula, assegurando aos futuros profissionais meios para tornar o ensino de Matemática significativo e acessível às crianças.

Farias et. al. (2011), apresenta a compreensão sobre a formação como um processo contínuo e dinâmico, essencial para a construção da identidade profissional do professor, destacando que a formação não se limita à aquisição de conhecimentos técnicos, mas envolve uma estrutura ideológica e pedagógica que orienta a prática docente. Essa visão ressalta a importância de uma base teórica aliada à reflexão crítica, permitindo que o professor interprete e intervenha no contexto educacional de maneira consciente e transformadora.

A formação configura-se como uma atividade humana inteligente, de caráter processual e dinâmico, que reclama ações complexas e não lineares. Trata-se, pois, de um processo no qual o professor deve ser envolvido de modo ativo, precisando continuamente desenvolver atitudes de questionamento, reflexão, experimentação e interação que fomentem a mudança. Implica, pois, romper de forma radical com práticas formativas, cujos parâmetros fixos e predeterminados, derivados de processos estanques e conclusos, negam os professores como sujeitos produtores de conhecimento (Farias et. al., 2011, p. 68).

Farias et. a. (2011) enfatiza o caráter social e colaborativo da formação. O desenvolvimento profissional não ocorre isoladamente, mas por meio da interação com outros educadores e da participação em espaços coletivos de aprendizagem. Também critica modelos de formação rígidos e desconectados da prática, defendendo uma abordagem mais flexível e aberta às necessidades dos professores.

D'Ambrosio (1993) aponta que raramente os futuros professores vivenciaram ambientes de aprendizagem em que a Matemática era tratada como campo de exploração, construção e reflexão, o que pode comprometer sua capacidade de conceber e realizar práticas inovadoras. Para que a educação matemática nas atuais escolas seja compatível a esta visão, há uma grande necessidade de modificarmos os programas de formação de professores. Dificilmente um professor de Matemática formado em um programa tradicional estará preparado para enfrentar os desafios de

currículos inovadores. Pesquisas sobre a ação de professores mostram que em geral o professor ensina da maneira como lhe foi ensinado (D'Ambrósio, 1993, p. 38).

Diante disso, a constituição da identidade docente não pode ser dissociada das condições formativas oferecidas aos professores durante a graduação, pois é nesse espaço que deveriam ser desenvolvidas experiências que promovam o desenvolvimento de uma relação crítica, criativa e reflexiva com o conhecimento matemático. Quando isso não ocorre, os profissionais tendem a assumir posturas inseguras ou repetitivas, reafirmando crenças limitadoras sobre sua própria capacidade e sobre o papel da Matemática na escola. Portanto, discutir a formação inicial é discutir diretamente a construção da identidade de quem ensina, especialmente em contextos como os anos iniciais, nos quais se estabelece a base da relação dos alunos com essa área do conhecimento.

No que diz respeito à formação inicial, o desafio consiste em criar contextos em que as crenças que essas futuras professoras foram construindo ao longo da escolarização possam ser problematizadas [...] possam tomar contato com os fundamentos da matemática de forma integrada às questões pedagógicas, dentro das atuais tendências em educação matemática. [...]. No que diz respeito à formação continuada, cursos centrados em sugestões de novas abordagens para a sala de aula nada têm contribuído para a formação profissional docente, é necessário que as práticas das professoras seja objeto de discussão (Mengali, Nacarato, Passos, 2023, p. 34).

Nesse contexto, a formação de professoras para os anos iniciais, especialmente no ensino de Matemática, enfrenta desafios complexos que exigem uma abordagem mais relevante e contextualizada. As lacunas na formação inicial deixam marcas sensíveis na prática docente, como evidenciado nas entrevistas, em que as professoras revelaram inseguranças e dificuldades que carregam desde sua própria formação. Essas ausências não se limitam à falta de conhecimento matemático, mas envolvem especialmente a maneira como esse conhecimento é articulado com as práticas pedagógicas. A situação se agrava quando os cursos de formação continuada, em vez de oferecer espaços genuínos de reflexão sobre a prática, se limitam a apresentar "receitas" ou atividades prontas, sem considerar os contextos específicos de cada realidade escolar. Essa desconexão entre formação e a prática profissional ajuda a explicar por que mudanças significativas no ensino da Matemática nos anos iniciais têm sido tão difíceis. As entrevistas revelaram como essa trajetória formativa frágil está ligada à construção da identidade profissional, muitas

professoras desenvolvem uma relação de insegurança e até mesmo de aversão com a Matemática, sentimentos que se refletem em sua prática pedagógica.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a formação de professoras para o ensino de Matemática nos anos iniciais ainda precisa de investimentos que levem em conta a complexidade do ensinar e do aprender. As falas das docentes entrevistadas demonstram que a identidade profissional é construída não apenas pelas experiências vividas, mas também pelas ausências formativas, lacunas que impactam diretamente na autoconfiança, nas crenças sobre o ensino da Matemática e nas práticas desenvolvidas em sala de aula. Assim, discutir a formação inicial, suas falhas e suas potências, é também refletir sobre os caminhos que percorrem essas educadoras em sua constituição como professoras que ensinam matemática, processo que está intrinsecamente ligado à construção de sua identidade docente.

Quanto à Categoria de *Prática Pedagógica*, a primeira pergunta se referia: *Você trabalhou como professora de matemática em mais de um lugar? Essa mudança, alterou seu jeito de ensinar matemática?* Todas as professoras responderam não. A professora Divina respondeu: “Não, só como professora de matemática em si eu nunca trabalhei, até que tenho vontade, mas por eu não ter concluído o curso, só nos anos iniciais mesmo”. A professora Metrina respondeu: “De Matemática específico, não”. 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.

Pimenta (1999) corrobora que a identidade docente se constrói, além da posse de conhecimentos, na articulação entre teoria, prática e contextos concretos de atuação.

Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (Pimenta, 1999, p. 19).

Trata-se de um processo marcado por conflitos, incertezas e disputas de sentido, em que as ausências formativas se refletem na forma como elas se percebem e se posicionam em sua prática pedagógica.

Ademais, Fiorentini (2008) chama a atenção para um problema crônico na formação de professores dos anos iniciais: a reduzida carga didática destinada à preparação conceitual e didático-pedagógica em Matemática. “Os alunos-docentes que ingressam nesses cursos de formação docente trazem crenças e atitudes geralmente negativas e pré-conceituosas em relação à matemática e seu ensino” (Fiorentini, 2008, p. 57), resultado de uma história de fracasso escolar e da construção social da ideia de que a Matemática é difícil e que nem todos são capazes de aprendê-la. Quando esse quadro não é enfrentado na formação inicial, suas consequências se estendem para a prática docente, comprometendo a confiança profissional e limitando a possibilidade de inovação pedagógica.

Assim, o estranhamento em se declarar “professora de Matemática” não é apenas um detalhe sem importância, mas uma expressão da fragilidade formativa e identitária que atravessa a docência nos anos iniciais.

O quadro 10 apresenta as respostas à questão: *Descreva uma aula sua de matemática. Quais recursos você costuma usar? Como lida com as dificuldades dos alunos?*

Quadro 10 – A Aula de Matemática

PROFESSORA ÂNGELA: Então, a gente tenta fazer materiais pedagógicos, concretos. Tanto como recicláveis, como jogos. E sempre procurando incentivar as crianças nessa questão dessa habilidade. Tanto na quantidade como em relação a problemas e soluções.
PROFESSORA DIVINA: Dentre umas, que me lembrei agora, tem a da fita métrica, que eles gostam bastante, que a gente já mediu cada um deles e comparou a diferença, quem era mais alto, quem era mais baixo.
PROFESSORA POLINA: Eu tenho necessidade de comprar muitos materiais, tendo em vista que a gente sabe que as escolas não oferecem o que a gente deseja, de jogos, de brinquedos, que a gente possa usar na nossa aula para se tornar atrativa, então eu comprei muito dominó, dominó dos números, dominó de quantidades, a questão dos próprios números mesmo, porque a questão da sequência numérica, o material dourado para a questão da adição, subtração para eles já estiverem utilizando. E procurando atividades que envolvam também a pintura, que use muito material concreto para eles realmente aprenderem, porque a gente sabe que se a gente ficar só no quadro, copiando, mostrando o livro, eles sentem muita dificuldade ainda, então a gente precisa trazer muito material concreto para eles realmente verem, pegarem, e esses joguinhos também, que deixam a aula mais atrativa, mais dinâmica, eles sentem mais interesse, mais prazer em participar, então tem sido assim as aulas, para poder chamar um pouco mais a atenção deles, embora a gente saiba que tem aqueles

momentos que existe mesmo mais o caderno, o lápis, o livro, mas a gente também tem que ir intercalando, porque senão ninguém aguenta, principalmente em escola integral.

PROFESSORA METRINA: É, eu tenho o painel das sequências numéricas, né, que a gente usa bastante e ele é móvel. Então, pra eles não decorarem a sequência, né, a gente movimenta e aí eu vou perguntando. Porque eu ainda tenho aluno, mesmo no quinto ano, que sabe até 10. Depois de 10, eles ainda estão aprendendo. Aí eu também fiz a das casas. Centena, dezena, unidade, unidade de milhar, pra gente também trabalhar movimentando dentro das casinhas os números. Eles também gostaram bastante. E uma coisa que eu trabalho muito são os palitinhos de picolé. Os palitinhos de picolé. Eu pedi pra eles fazerem umas carinhas nos palitos de picolé. E aí, eles desenhando mesmo. Aí surgiram carinhas de todo tipo. Alguns deles colocaram o nome. E os que desenharam até dizem, essa é a minha carinha. Mas eu acho que o mais que eu trabalho são os palitinhos de picolé, pra eles fazerem contagem. É o mais que a gente trabalha. Trabalhando as operações também, né?

Fonte: Elaborado pela autora, 2025, a partir da transcrição da entrevista.

As falas das quatro professoras revelam que, apesar da fragilidade da formação inicial relatada anteriormente, elas buscam construir práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem significativa da Matemática. Todas compartilham a ideia de que o uso de materiais concretos e estratégias lúdicas é essencial para tornar a disciplina mais acessível e interessante para os alunos dos anos iniciais.

Essa valorização do lúdico e da manipulação concretiza-se em atividades como o uso da fita métrica para medir e comparar alturas (Divina), o uso de dominós e material dourado (Polina), o uso de palitos de picolé para contagens (Metrina), e jogos confeccionados com materiais recicláveis (Ângela). Tais estratégias demonstram uma tentativa de romper com o ensino tradicional, centrado na exposição de conteúdos, em favor de abordagens que dialoguem com a realidade das crianças e tornar o ensino mais atrativo.

As práticas pedagógicas descritas pelas professoras entrevistadas revelam o esforço em tornar o ensino de Matemática mais significativo, mesmo diante das limitações. O uso de jogos, materiais concretos e estratégias lúdicas aparece como recurso fundamental para envolver os alunos e tornar o conteúdo mais acessível. Essa busca por sentido no ensinar remete à concepção freireana de educação como um ato dialógico e criador, em que ensinar não se limita à transmissão de conteúdos, mas implica criar condições para que o aluno se torne sujeito de sua aprendizagem. Como afirma Freire (2021, p. 3.), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” e “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2021, p. 25). Ao trazerem a realidade cotidiana dos alunos para a sala de aula, como o uso de dinheiro fictício, jogos de dominó e atividades com palitos de picolé, as docentes constroem práticas que reconhecem a criança como participante ativa do processo educativo.

Os discursos das professoras também se encontram envolvidos na crítica que Nacarato, Mengali e Passos (2023) fazem ao ensino tradicional baseado apenas em exercícios mecânicos e defendem propostas metodológicas que valorizem o raciocínio, a resolução de problemas e a experiência do aluno como ponto de partida para o aprendizado.

É pensar na educação matemática como prática de possibilidades, é reconhecer a sua natureza crítica. [...] Nessa perspectiva, há que pensar num currículo de matemática pautado não em conteúdos a ser ensinados, mas nas possibilidades de inclusão social de crianças e jovens, a partir do ensino desses conteúdos. [...] Essa perspectiva sugere que a aprendizagem da matemática não ocorre por repetições e mecanizações, mas se trata de uma prática social que requer envolvimento do aluno em atividades significativas. Temos convicção de que aprender é um processo gradual, que exige a construção de relações. A cada situação vivenciada, novas relações vão sendo estabelecidas, novos significados vão sendo produzidos, e esse movimento possibilita avanços qualitativos no pensamento matemático (Nacarato, Mengali e Passos, 2023, p. 30 e 31).

Ao adotarem estratégias que valorizam a experiência do aluno, as professoras rompem parcialmente com a lógica tradicional e contribuem para uma ressignificação do ensino de Matemática nos anos iniciais, mesmo que ainda enfrentem limitações estruturais e formativas. Isso reforça a ideia de que a prática docente é também um espaço de constituição identitária, como apontam Santos, Quintaneiro e Giraldo (2020), ao evidenciarem que as crenças sobre o ensino, os saberes construídos no fazer pedagógico e a experiência cotidiana com os alunos são elementos constituintes da identidade docente. Assim, o compromisso das professoras com um ensino de Matemática mais contextualizado se manifesta como uma marca de sua identidade em (re)construção.

Santos, Quintaneiro e Giraldo (2020) ressaltam que a prática docente é espaço privilegiado para o desenvolvimento profissional, desde que acompanhada de reflexão e troca de experiências. No caso das participantes desta pesquisa, embora não mencionem explicitamente espaços de formação continuada ou estudo coletivo, suas práticas revelam uma postura criativa, que se constitui enquanto possibilidade de resistência aos limites impostos pela formação inicial. Santos, Quintaneiro e Giraldo (2020) ainda argumentam que a prática docente não deve ser compreendida como simples aplicação de conhecimentos adquiridos na formação inicial, mas como espaço constitutivo da identidade profissional.

Em diálogo com os relatos das professoras, Santos, Quintaneiro e Giraldo (2020) destacam cinco constantes que se relacionam diretamente à prática pedagógica e à construção identitária:

(1) As crenças sobre o ensino dirigem a prática profissional; (2) O conteúdo que se ensina constrói identidade; (3) Fragmentação do conhecimento docente: alguns conhecimentos valem mais que outros; (4) Aprende-se a ensinar ensinando: o valor do conhecimento prático; (5) Começar a ensinar: quanto mais difícil melhor (Santos, Quintaneiro e Giraldo, 2020, p. 45).

Esses elementos reforçam a compreensão de que a prática também constrói e molda a identidade docente constantemente. No caso das participantes desta pesquisa, ao relatarem as estratégias que desenvolvem em sala de aula, elas revelam crenças sobre o ensino, selecionam conteúdos que consideram significativos, valorizam o conhecimento prático e aprendem com o próprio fazer. Tais vivências remetem ao que Santos, Quintaneiro e Giraldo (2020, p. 45) afirmam: “a prática é também um aspecto da identidade”, indicando que, para além de seu papel formativo, a prática é identidade em movimento, constituída na ação, no enfrentamento dos limites e na busca cotidiana por ensinar com sentido.

Por fim, Farias et al. (2011) afirmam que a prática é constitutiva da identidade docente, especialmente quando vivida como espaço de reflexão, experimentação e construção coletiva de saberes. Ao descreverem suas aulas com entusiasmo e detalhamento, as professoras demonstram engajamento com o fazer docente e com a aprendizagem dos alunos, o que contribui diretamente para sua constituição como professoras que ensinam matemática. Embora nenhuma delas se identifique formalmente como “professora de Matemática”, suas ações demonstram que esse pertencimento vai sendo construído no cotidiano da sala de aula, a partir das experiências e das respostas dadas aos desafios práticos do ensinar.

A ausência dessa identificação está relacionada ao modo como a identidade profissional é construída social e historicamente. Como destaca Farias et al. (2011), a identidade docente não é algo fixo, mas um processo contínuo de construção que envolve articulações entre a trajetória pessoal e as experiências vividas no exercício da docência. Além disso, conforme Dubar (2005), a constituição da identidade profissional resulta da interação entre o percurso biográfico (as histórias e experiências anteriores) e as relações sociais e institucionais. Assim, a resistência das participantes em se autodefinirem como “professoras de Matemática” pode ser

compreendida como reflexo das suas próprias experiências escolares e formativas, nas quais a Matemática foi vivida como um saber distante, difícil ou pouco acessível.

A última categoria a ser analisada é a da *Identidade Docente*. Para tanto, foram feitas perguntas relacionadas à segurança com a Matemática, às influências culturais e formativas e mudanças no ensino de Matemática, ao longo dos anos.

Quanto à pergunta: Você se sente preparada para ensinar Matemática? todas as professoras informaram que sim. A professora Ângela diz: “Nos anos iniciais, sim. Apesar desse trauma, mas aí eu consigo desenrolar”; a professora Divina: “Sim, mas eu acredito que ainda tenha muito o que aprender, eu sempre tento, sigo algumas páginas para inovar, acho que essa é a forma das crianças aprenderem matemática, inovando”. A Professora Polina complementa: “é claro que a gente sabe que tem alguns conteúdos que exigem mais da gente, que a gente precisa dar uma estudada a mais, porque as crianças de hoje em dia são muito sabidas (...). A professora Metrina ressalta: “Hoje eu me sinto. Eu já tenho algum tempo de sala de aula. Fiz 14 anos de sala de aula. E eu me sinto preparada sim.”

As entrevistas apresentam que a preparação para o ensino de matemática nos anos iniciais é permeada por experiências diversas e por um processo contínuo de aprendizado e adaptação. A professora Ângela, por exemplo, menciona que, apesar de um trauma inicial, sente-se confortável ao ensinar matemática nos anos iniciais, embora reconheça dificuldades em níveis mais avançados. Metrina expressa confiança em sua capacidade, enquanto, Divina valoriza a inovação e a busca por novas metodologias. Polina destaca o prazer em ensinar matemática, o que facilita a transmissão do conhecimento e a superação de desafios.

Esse sentimento de preparação, no entanto, não elimina as críticas que as professoras enfrentam. Ângela observa que as dificuldades em matemática são parte de um problema mais amplo na educação pós-pandemia. Metrina relata críticas de professores dos anos finais sobre a falta de habilidades básicas, especialmente na multiplicação. Divina enfatiza a necessidade de diversificar métodos de ensino para atender à diversidade dos alunos, enquanto Polina reconhece a desatenção e a falta de interesse dos estudantes como desafios contemporâneos.

O quadro 11 apresenta as respostas relativas à questão: *Além da escola, quais outras influências (como programas de TV, redes sociais, livros ou conversas em casa) marcaram sua forma de ver a matemática quando criança ou jovem?*

Quadro 11 – Sobre Influências Culturais

<p>PROFESSORA ÂNGELA: Só mais na questão da faculdade mesmo. Foi diferente do ensino quando eu era criança, né? E quando eu fui cursar pedagogia, aí eu senti uma diferença. Somente na faculdade mesmo.</p>
<p>PROFESSORA DIVINA: Assim, como criança, a lembrança que eu tenho de matemática, de sentido, de certa forma, era mais por parte do meu avô, que na época nós morávamos em um sítio um pouco isolado e não tinha contato com TV, com celular, e uma das formas era essa, o meu avô, da forma que ele sabia passar pra mim e ensinar matemática.</p>
<p>PROFESSORA POLINA: Sim, a influência que eu tive, assim, é porque, assim, na questão da matemática, é porque minha mãe toda vida gostou de vender, né? De vendas, sabe? Então, assim, ela sempre vendia perfume, roupa. Meu avô também vendia móveis. Aí, no domingo, eu ficava na feira mais ele, ajudava a minha mãe. Então, assim, quer queira, quer não, a matemática está presente, né? Somar os valores de quantos perfumes comprava, fulano vai dar tanto, vai sobrar tanto... Então, sempre era eu que fazia as anotações, recebia, quando mãe comprava, pegava as coisas com a pessoa que ela pegava para revender. Era eu que somava aquela lista de produtos todinha, então, assim... influenciou muito, né? E a matemática que eu aprendi na escola, naquele tempo da tabuada em si, me ajudou muito, porque eu mesmo pequena, assim... criança, mas já fazia muita coisa, assim... muita conta de cabeça, e todo mundo me chamava de muito inteligente, até na escola mesmo, eu me destacava porque eu já pegava tudo muito rápido, sabe? Assim, conteúdos, aí, influenciou também nessa questão do comércio na família, né? Influenciou! Meu pai, antigamente passava a questão do jogo do bicho, então, assim... quer queira, quer não, envolve números, a questão das dezenas, né, por ser os números, né? (...)</p>
<p>PROFESSORA METRINA: Quando eu era criança, eu aprendi mais com a minha mãe em casa, que também era professora, do que com a minha professora da escola, né? E eu lembro muito que quando eu ia fazer as atividades, a minha mãe colocava os carocinhos de feijão, logo lá no começo, né? Era até na adição mesmo. Aí, ela dizia: --- ó, eu vou botar os feijões aí. Aí, você vai contando pra ver o que é que você vai resolver no final. Aí, eu: --- tá certo. E ela, ela é assim. Ela me ajudava, mas também ela me dava muita... credibilidade, vamos dizer, pra que eu resolvesse só. Ela ficava de longe olhando, aí eu dizia: ---- tá certo? Aí ela dizia: --- tá. Mas ela sempre me dava pra eu fazer sozinha, que eu também acho importante. Você não fazer pela criança, mas que ela faça, porque assim a pessoa vai aprendendo, né? Você ensina um método e orienta, mas não fazer, né? (...) E eu sempre digo que eu aprendi mais com ela do que na escola.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2025, a partir da transcrição da entrevista.

As influências culturais também desempenham um papel significativo na formação da identidade docente. Metrina atribui grande parte de seu aprendizado à orientação de sua mãe, que utilizava feijões para ensinar adição. Divina relembra o aprendizado com seu avô em um ambiente rural, e Polina destaca a experiência no comércio familiar, onde a matemática era aplicada de forma prática e cotidiana. Essas experiências moldaram a compreensão das professoras sobre a matemática como uma ciência essencial para a vida diária.

As narrativas das professoras revelam que a constituição da identidade docente não se limita ao espaço escolar formal, mas é atravessada por experiências culturais e familiares. Essas vivências mostram que a Matemática foi ressignificada em diferentes contextos da vida cotidiana, constituindo um repertório de saberes que, posteriormente, influenciou sua prática como professoras. Como defendem Fiorentini e Gama (2008, p. 35), “as trajetórias incorporam o passado e o futuro em um mesmo processo de negociar o presente [...] marcadas e influenciadas pela presença do

outro. Essas influências e marcas podem ser evidenciadas na constituição das identidades profissionais”. Nesse sentido, a presença de familiares e experiências extraescolar atuou como mediadora da relação das professoras com a Matemática, mostrando que a identidade docente se constrói em um processo relacional e histórico, em que diferentes trajetórias se entrelaçam e contribuem para a forma como cada professora concebe e ensina a Matemática.

Diante disso, observa-se que essas influências culturais constituíram memórias marcantes que permanecem na identidade das professoras, influenciando a forma como concebem a matemática e como a ensinam. Tais experiências indicam que a formação da identidade docente não pode ser reduzida ao percurso acadêmico, mas deve ser compreendida como um processo mais amplo, atravessado por vivências pessoais, culturais e sociais (Dubar, 2005; Farias et al., 2011).

A serem perguntadas sobre as influências para as aulas de Matemática, a professora Ângela diz: *"A influência eu acho que só veio mais da questão da universidade mesmo. Não me recordo nenhum professor que fez nada de atrativo para eu tomar algum gosto. Foi mais não gostar mesmo"*. A Professora Divina informa que *"sempre sigo algumas páginas no Instagram, né? Pra utilizar diversos métodos, né? Mas também assim, eu sempre tento lembrar de algumas dicas que eu tive nesse curso do PNAIC, de formação. Como eu disse a você, ele foi muito rico e deixou muita coisa boa"*. A professora Metrina refere-se às pesquisas que faz, considerando que a aprendizagem que teve não foi legal. *"Das minhas pesquisas e assim, de ver que o método que eu aprendi não vai dar certo com os meus alunos. Porque o método que eu aprendi... Eu aprendi, mas não foi uma aprendizagem legal, que eu tenha boas lembranças. E que também é ultrapassado"*. Por fim, a professora Polina traz mais uma vez a influência de ter trabalhado com o pai no comércio.

A fala da professora Ângela demonstra uma fragilidade nas experiências formativas iniciais, especialmente durante a escolarização básica, indicando uma ausência de práticas significativas que despertassem interesse pela Matemática. Sua afirmação ("não me recordo nenhum professor que fez nada de atrativo para eu tomar algum gosto") reforça o impacto que experiências negativas podem exercer na relação afetiva com a disciplina, aspecto também discutido por Nacarato, Mengali e Passos (2023) ao tratarem das crenças e atitudes construídas a partir das vivências escolares.

Já as falas das professoras Divina e Metrina refletem um movimento de autoformação e abertura a novas metodologias, demonstrando que a construção da

identidade docente também se dá em contextos não formais, mediados por tecnologias e interações cotidianas (Nóvoa, 2009).

Observamos que as falas das professoras Ângela, Divina, Metrina e Polina sobre as influências em suas aulas de Matemática revela um cenário que dialoga diretamente com as críticas à formação de professores polivalentes. À luz dos referenciais de Carneiro e Passos (2014), é possível identificar um eixo comum: a formação inicial é percebida como frágil e insuficiente, levando as docentes a construir seus saberes por meio de trajetórias alternativas e contínuas de formação. Carneiro e Passos (2014) abordam sobre uma formação inicial que prioriza a transmissão de teorias descontextualizadas e métodos tradicionais, em detrimento de uma abordagem que articule efetivamente o "o quê" e o "como" ensinar Matemática de forma significativa.

É possível relacionar aqui também as dimensões da identidade profissional docente abordadas por Nascimento (2007). A professora Ângela, por exemplo, evidencia em sua fala uma identidade marcada pela ausência de modelos inspiradores durante sua formação, o que remete diretamente à dimensão representacional da identidade docente.

A dimensão representacional assume uma posição fulcral na identidade docente, influenciando e integrando as restantes. De facto, a dinâmica de construção da identidade docente assenta em larga medida na percepção profissional: por um lado, na percepção da profissão, nomeadamente do papel e do perfil docentes, e por outro lado na percepção de si relativamente à profissão (Nascimento, 2007, p. 212).

A falta de modelos atrativos durante a formação pode dificultar a construção de uma identidade docente motivada e engajada da docência em Matemática, reforçando a importância de uma formação inicial que trabalhe as representações e autoimagens dos futuros professores. Com relação a dimensão motivacional, referente a escolha da docência e a motivação para a profissão.

A professora Metrina explicita uma separação entre a representação da Matemática que ela internalizou durante sua formação ("não foi uma aprendizagem legal, que eu tenha boas lembranças") e a que ela constrói a partir de pesquisas e da realidade da sala de aula. Essa dissonância é característica do "choque da realidade" mencionado por Nascimento (2007, p. 213), que ocorre quando há um desfasamento entre as representações idealizadas da profissão e a prática efetiva. Nascimento

(2007, p. 213) afirma que “o confronto entre as representações ou concepções prévias da profissão e a realidade da vida profissional” pode levar a uma reavaliação crítica das próprias crenças e métodos.

A dimensão socioprofissional, baseada nos processos de socialização profissional, que ocorrem tanto na formação inicial quanto ao longo da carreira se apresenta um pouco na fala da professora Divina ao mencionar a influência de formações continuadas, como o PNAIC, e de redes sociais (Instagram) na busca por métodos diversificados. Isso ilustra como a socialização profissional não se restringe à formação inicial, mas é um processo contínuo de (re)construção identitária. A professora Polina, ao citar a experiência de trabalhar com o pai no comércio, evidencia como a socialização prévia e as vivências extraescolares também influenciam a identidade profissional, integrando saberes práticos à prática docente.

No que tange às *Políticas públicas e à formação continuada*, as professoras relatam limitações e desafios. Ângela afirma não ter participado de formações específicas em matemática, enquanto Metrina destaca a troca de experiências com colegas e o uso de materiais recicláveis como estratégias para suprir a falta de recursos. Divina valoriza o curso do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), que ofereceu atividades concretas e sugestões práticas. Polina critica a escassez de formações de qualidade e a necessidade de investir tempo e recursos próprios para melhorar a prática pedagógica. O quadro 12 apresenta as respostas em relação à pergunta: *O que você identifica que ainda permanece em sua prática? E o que você rejeita?*

Quadro 12 – Permanência e Rejeição de Práticas de Ensino de Matemática

<p>PROFESSORA ÂNGELA: Um pouco, até porque o sistema cobra isso da gente, né? Quando vem as avaliações e tudo mais, a gente faz essa dinâmica de algo mais positivo. Mas, infelizmente, o sistema também, você já tem que recuar um pouco e também dar essa parte tradicional. O que rejeito? (RISOS)... Sei lá, acho que a questão de decorar, não sei. Porque a gente precisa de saber a tabuada, né? Mas é aprender, né? Aprender, aí é diferente. Não sei, eu acho que não, não sei.</p>
<p>PROFESSORA DIVINA: Eu acho que a gente, de certa forma, sempre traz, né? Porque hoje, apesar da forma inovada como está, a gente ainda usa o método tradicional. E na minha época, eu tenho lembranças do método tradicional, mas já tinha também alguns métodos com material concreto, métodos inovadores. Eu acho que assim, apesar que hoje eu estou com a turma de segundo ano, mas essa questão muito de decorar, né? Antigamente tinha muito decorar, não era aprender, era decorar a tabuada e a professora naquele dia ia fazer uma prova com você, perguntando, né? (...) Acho que hoje eu não, nem se eu tivesse uma turma maior como quinto ano, acho que eu utilizaria não.</p>
<p>PROFESSORA POLINA: Sim, assim, como eu vi que foi tão importante para mim, né, a questão da gente realmente aprender o cálculo mental, né, aprender a fazer uma sequência numérica, a distinguir formas geométricas, né, eu acho que é uma coisa que, eu vi que foi tão importante para mim que eu ainda tenho cobrado, sabe, dos meus alunos, eu tenho cobrado isso deles, né, e quando eu vejo que realmente eles não conseguem avançar para um outro conteúdo (...) e tenho tentado, como se diz, puxar dessa parte, né, de realmente aprender as quatro operações, aprender a fazer um cálculo mental e não estar só contando em dedo, né? (...) O antigo... Como eu disse que a gente</p>

era chamado para a chamada individual da tabuada, eu não faço isso, né, a gente usa de outras formas, né, através de atividades, de jogos, onde eles, numa própria disputa, assim, quando a gente faz, né, dinâmicas, eles usam o cálculo mental, mas não dessa forma de ter que sentar lá e 2 mais 1, 2 mais 2, 2 mais 3, como a gente fazia antigamente, né? (...)

PROFESSORA METRINA: Eu acho que a decoreba. A decoreba, a gente ainda tem que ver essa... Eu falo a gente como professor, né? Essa questão deles decorarem. Decorarem. Acho que ainda permanece no ensino. É... Decorar. Eu faço pra eles não decorarem. Eu dei até uma tabuada pra eles colarem no caderno. E aí, eu disse assim, essa tabuada a gente vai utilizar de multiplicação. Como forma de análise, pra gente ver se depois que a gente fez a atividade, acertou ou errou. O que é que eu preciso corrigir? E eu sempre fico dizendo aí, não olhe pela tabuada. Vamos tentar fazer. Vamos tentar fazer. Porque decorar, acabam esquecendo. E outra também que eu não deixo, os lápis com continhas. A tabuada. (...) Não, aquilo não vai fazer você aprender. (...) Porque um dia, quando você precisar fazer uma conta, você vai ter o lápis? Você não vai ter. Então, tenta aprender. Vamos tentar aprender, ao invés de estar decorando ou por ali pelo lápis olhando.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025, a partir da transcrição da entrevista.

A influência das políticas educacionais na prática docente também é evidente. Ângela menciona a ênfase no lúdico durante a formação universitária. Metrina destaca o papel do AvaMec (Ambiente Virtual de Aprendizagem do MEC) na oferta de ideias inovadoras, enquanto Divina expressa a esperança de que novos programas continuem a apoiar o desenvolvimento docente. Polina enfatiza a necessidade de adaptação às mudanças exigidas pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e a busca por atualização constante para atender às demandas dos alunos.

Ao serem perguntadas sobre: *Como suas conversas com outros professores ou formações continuadas influenciaram sua maneira de ensinar matemática?* As professoras responderam de maneira diversa. Vejamos o quadro 13.

Quadro 13 – Influências de Formação Continuada

PROFESSORA ÂNGELA: Não, não participei nenhuma formação de matemática. Geralmente é só mais de português mesmo. Eu sempre trabalhei em equipe pequena, que era no campo, mas a gente nunca... nunca conversava sobre isso, sabe?

PROFESSORA DIVINA: É, como eu falei, só esse curso do PNAIC mesmo. Agora, conversar entre si, converso, né? Com colegas. Mas assim, é mais reclamações da dificuldade, né? Da dificuldade de como inovar na sala de aula para que as crianças aprendam de uma forma mais única, matemática. Como o PNAIC não teve. O ano passado, e esse ano ainda continua, nós até temos o Paraíba, acho que é mais Paraíba, alfabetiza Paraíba. Que o ano passado era mais voltado só para português. Aí, esse ano, colocaram matemática. Aí, eu não sei dizer como vai ser, porque nós só tivemos uma formação. Só que o PNAIC, acho que você deve lembrar, ele era bem voltado mesmo para a confecção, concreto. Eram muitas sugestões de atividades bacanas.

PROFESSORA POLINA: Não, teve não. Formação, eu acho assim que quer queira, quer não, a gente faz um bom curso, passa, né, pra trabalhar em escola, mas é a gente por si mesmo, né, a gente tem que tirar daquele nosso tempo que a gente tinha pra descanso ou pra outra coisa e procurar ajuda na internet, leituras de livros, pra gente poder dar uma boa aula, ajudar o aluno da melhor forma, mas, assim, as formações que vem são mínimas das mínimas, quando vem, muitas vezes são ministradas por pessoas que nem tem muito conteúdo, infelizmente, né, as escolas, a gente chega, infelizmente, muitas, não tem sequer um jogo que a gente possa usar pelos alunos, então a gente é a gente por si mesmo, né, pra investir no tempo de cursos, oficina, comprar material, porque, realmente, a gente não tem ajuda do IEI (...), a gente não tem ajuda assim, da Secretaria da Educação, da própria escola oferecer material, aí se torna bem mais difícil, pra gente, né, pro professor, e acaba sendo a retirar do bolso pra investir ou em curso pago (...).

PROFESSORA METRINA: Formação continuada, como eu te falei, específica para matemática, a gente não teve. Mas, conversando com as minhas colegas, a gente até troca figurinhas em grupo,

de painel, de atividades, dessa parte lúdica pra fazer. E outra coisa, tudo, tudo, tudo é dessa parte, é criado pela gente. E utilizando material reciclável, material que sai do nosso bolso, porque se a gente precisar de pequenas coisas, nem sempre a escola tem. Tem uma vez ou outra, mas não tem direito. E a gente trabalha matemática, como eu disse a você, todos os dias. Então, a gente tira do bolso, troca figurinhas entre a gente em grupos, troca vídeos, ideias pra gente poder construir.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025, a partir da transcrição da entrevista.

Assim, as entrevistas revelam que a construção da identidade docente no ensino de matemática é um processo dinâmico, influenciado por experiências pessoais, interações culturais e a implementação de políticas públicas. A prática docente é moldada tanto pelas vivências individuais quanto pelo contexto educacional mais amplo, destacando a importância de um suporte contínuo e de estratégias inovadoras para promover a aprendizagem significativa da matemática.

Na questão que se referia: *Ao longo de sua experiência como professora, você identifica que as mudanças em políticas educacionais influenciaram sua prática? Se sim, quais?* As respostas foram agrupadas no quadro 14.

Quadro 14 – Influências de Políticas Educacionais

PROFESSORA ÂNGELA: Sim. Uma das que eu já citei bastante que foi no ensino de matemática na universidade, a questão do Lúdico, né? É isso.

PROFESSORA DIVINA: Sim, bastante. E espero que apareçam novos programas que ajudem a melhorar. Porque nós, professoras, precisamos sempre disso. Nossos alunos estão cada dia mais inteligentes em diversas outras áreas. E nós precisamos de maneiras novas, de passar o conteúdo para eles também.

PROFESSORA POLINA: Vamos lá, BNCC, a gente tem o PCN, a gente teve o PNAIC, aí, não sei quais foram os problemas que eu lembro, que pudesse ter influenciado a maneira de você ensinar matemática, de você ver a matemática. É, quer queira, quer não, com o tempo, né, a gente precisa se adaptar às mudanças que ocorrem, né, e a própria BNCC exige, né? Que a gente mude a nossa postura enquanto nosso professor, se atualize, né, traga novas metodologias, né? Já que tá sendo tão desafiador estar na sala de aula, então exige que a gente pesquise, busque sempre melhorar o que não tá dando certo, que a gente sabe que a gente é humano, tá sempre errando, né? Ninguém nasce 100% e a gente não sabe tudo, e aquilo que não deu certo esse ano, não deu certo esse doméstico, a gente tenta melhorar pra acompanhar essas exigências, né, que existem, né? E é isso, a gente precisa ir se atualizando pra melhorar o ensino e ajudar os alunos de a melhor forma.

PROFESSORA METRINA: Porque, assim, durante as práticas que mudaram públicas, a gente vê que o MEC ele traz essa proposta, justamente, da gente trabalhar com a criança de forma diferente. Inclusive, tem um que eu gosto muito, que é o AvaMec. De acessar o AvaMec. Porque lá tem muitas ideias legais. Muitas ideias legais de a gente trabalhar. Não só matemática, mas outras disciplinas também. (...) Então, houve uma mudança da proposta de matemática que era antes para a de hoje. Por mais que o professor não tenha tido formação, mas ele tenha o acesso a procurar novas propostas. (...). E aí eu acho que também depende muito do papel do professor, ele buscar essa parte para poder fazer com a sua turma e ver o que cabe. Porque tem ideias que cabem na minha turma, que é legal de eu fazer com eles. Já tem ideias que se eu for fazer, eles vão dizer assim, ah, tia, isso é uma besteirinha, eles não vão se interessar porque está fácil demais. Ou porque o nível está difícil demais. Então cabe a mim. Escolher e ver o que também se adequa à minha turma. O meu planejamento.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025, a partir da transcrição da entrevista.

Quando Ângela relata a pressão do sistema por resultados em avaliações que a forçam a manter práticas tradicionais; Metrina e Polina destacam a necessidade de

buscar por conta própria atualização ou criticam a escassez de formações de qualidade; e a valorização do PNAIC por Divina, por ter oferecido sugestões práticas, representam a crítica de Fiorentini (2008) sobre a desvalorização da formação inicial e a fragmentação da formação continuada, que se tornam eventos pontuais e desconectados da realidade escolar, apropriando-se de modo superficial de conceitos como "professor reflexivo" sem oferecer as condições materiais, de tempo e de apoio necessárias para sua efetiva implementação. Sobre esta realidade, Fiorentini (2008) considera que

essa política de formação continuada acabou, em nossa avaliação, reproduzindo uma prática de formação descontínua dos professores. Descontínua em relação à sua prática docente na escola, pois não a toma como ponto de partida e objeto de estudo e problematização nos encontros de formação. Descontínua em relação à frequência, pois é oferecida de tempos em tempos, com grandes intervalos de interrupção. Descontínua também em relação à formação inicial do professor ou aos conhecimentos que o professor adquiriu anteriormente ou vem adquirindo a partir dos desafios de sua prática (Fiorentini, 2008, p. 61).

Dessa forma, a formação docente acaba sendo uma conquista pessoal, resultado de um esforço muitas vezes solitário, de busca por alternativas e adaptação às pressões do sistema.

Perante o exposto, as entrevistas podem ser compreendidas à luz das quatro configurações identitárias propostas por Dubar (2005), resultantes das interações entre as dimensões subjetiva e objetiva. Tais configurações permitem interpretar os relatos das professoras como expressões de percursos identitários marcados por continuidades, rupturas, reconhecimentos e negações institucionais.

Quando Ângela menciona seu trauma inicial, mas também a confiança ao ensinar nos anos iniciais, é possível situá-la em uma trajetória que oscila entre a identidade de estável e a de responsável em promoção, refletindo reconhecimento parcial e desejo de superação. Metrina, que demonstra segurança e associa sua aprendizagem às vivências com a mãe, apresenta traços de uma identidade de ofício valorizada, ancorada em saberes práticos e afetivos. Já Divina e Polina, expressam elementos de uma identidade autônoma, marcada por rupturas com práticas tradicionais e por uma reconstrução da profissionalidade docente a partir de outros saberes e reconhecimentos. As experiências culturais e familiares, bem como as formações ou sua ausência, compõem as negociações identitárias, reafirmando que

a constituição do ser professora que ensina matemática é sempre um processo relacional, situado entre o reconhecimento social e o projeto pessoal de ser docente.

Diante dessas configurações identitárias, podemos refletir sobre como a construção da identidade profissional da pedagoga que ensina matemática se molda em um contexto de constantes negociações entre o ambiente escolar, as demandas institucionais e nossas próprias aspirações. A identidade "estável ameaçada", por exemplo, pode refletir a situação de muitos de nós que, ao longo da prática diária, valorizamos os saberes práticos, mas nos vemos desafiados pelas inovações e teorias que nos exigem uma formação contínua. A resistência a novas abordagens pode ser compreendida como uma defesa diante das incertezas que as mudanças trazem para nossa atuação.

Por outro lado, a "identidade bloqueada" é um alerta para o risco de nos acomodarmos em práticas automatizadas, sem buscar desenvolvimento ou inovação. Precisamos evitar que nossa prática se torne burocrática, sem o reconhecimento necessário para nos sentirmos valorizados e realizados. Ao mesmo tempo, a "identidade negociatória" nos lembra da importância de adaptarmos nossa prática às novas demandas, articulando teoria e prática, e percebendo a profissão como uma trajetória em constante evolução. Por fim, a "identidade autônoma e incerta" nos desafia a buscar capacitação e desenvolvimento além do que é oferecido pela escola, o que pode ser importante para a valorização de nossa identidade como pedagogos que ensinam matemática.

Assim, ao analisarmos as trajetórias das professoras à luz das configurações identitárias de Dubar (2005), percebe-se que a constituição da identidade docente da pedagoga que ensina matemática é atravessada por múltiplas experiências, reconhecimentos ou sua ausência e construções subjetivas. Essas identidades são tecidas no entrelaçamento entre o vivido e o institucional, entre o desejo de ensinar com sentido e as limitações impostas pela formação, pelas políticas públicas e pelas condições concretas de trabalho. Reconhecer essa complexidade nos permite valorizar os saberes construídos na prática, sem negligenciar a necessidade de formação continuada, de reconhecimento profissional e de um olhar mais atento à dimensão relacional do ser docente. A identidade profissional, nesse contexto, deve ser compreendida como movimento: sempre em negociação, em disputa e em transformação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou compreender de que maneira a experiência de aprendizagem de matemática da professora pedagoga influencia a construção da sua identidade profissional e suas práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental. Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professoras pedagogas que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, buscando compreender as memórias, crenças e práticas que atravessam a trajetória dessas docentes. Nosso ponto de partida consiste que a identidade docente é um processo dinâmico, relacional e em constante construção, atravessado por dimensões sociais, formativas e profissionais (Dubar, 2005). Assim, esta pesquisa procurou dar voz às professoras participantes, valorizando suas memórias, percepções e práticas, e relacionando-as com os debates teóricos sobre Educação Matemática e Identidade Profissional.

É possível considerar que nosso objetivo geral: investigar como essas experiências influenciam a identidade e a prática pedagógica, foi alcançado na medida em que emergiram, das falas das participantes, evidências da influência das vivências escolares, das lacunas na formação inicial e das reelaborações no exercício da docência. Já os objetivos específicos (a) mapear experiências com a matemática na educação básica que marcaram a trajetória escolar; (b) Identificar as percepções e crenças sobre o ensino e a aprendizagem de matemática; (c) Analisar os saberes matemáticos e pedagógicos adquiridos durante a formação inicial; foram contemplados a partir da análise por categorias: (a) as experiências escolares revelaram memórias predominantemente negativas, marcadas por métodos tradicionais e descontextualizados, que geraram sentimentos de medo, bloqueio e distanciamento da matemática; (b) as percepções e crenças mostraram uma tentativa de romper com essa herança, ao defenderem que a matemática pode ser significativa, lúdica e acessível; (c) os saberes adquiridos na formação inicial evidenciaram-se frágeis, pouco articulados com a prática, exigindo que as professoras recorressem à autoformação e à experiência cotidiana para ressignificar seu papel como docentes de matemática.

A pesquisa revelou, portanto, que as experiências com a matemática, muitas vezes atravessadas por memórias de medo, insegurança e bloqueio, permanecem

vivas em suas práticas atuais, seja como marcas de fragilidade, seja como motivações para ensinar diferente. Como lembra Dubar (2005), a identidade se constrói na articulação entre trajetórias passadas e projetos de futuro, o que se manifesta nas falas das professoras quando reconhecem suas limitações, mas também suas possibilidades de transformação. A docência em matemática, nesse sentido, se apresenta como um campo em constante reconstrução.

Do ponto de vista da relevância, este estudo contribui para o debate sobre a formação de professores pedagogas nos anos iniciais, ao dar visibilidade às suas vozes e experiências. Evidencia que a formação inicial ainda carece de uma maior articulação entre conteúdos matemáticos e didáticos, de modo a preparar os docentes para enfrentar os desafios da prática. Também reforça a importância da formação continuada, que possibilite espaços de reflexão crítica, troca de saberes e construção de novas práticas pedagógicas.

No que se refere às crenças docentes, percebeu-se que as pedagogas associam a matemática ao cotidiano, compreendendo-a como um conhecimento importante para a vida e para a inserção no contexto social. Diante disso, buscam alternativas que aproximem as crianças desse saber de forma significativa e prazerosa. As práticas relatadas evidenciam esse esforço criativo, com destaque para o uso de jogos, materiais concretos, histórias e música, estratégias que têm contribuído para tornar a matemática mais acessível e para reduzir os bloqueios e dificuldades herdados das experiências escolares anteriores. Assim, as docentes demonstram consciência da importância de ensinar matemática como linguagem e prática social.

Notou-se também, a partir da análise das falas das professoras, que a prática docente em matemática ainda oscila entre tentativas de inovação e a permanência de modelos tradicionais. Essa tensão revela tanto os esforços individuais das professoras para ressignificar suas experiências quanto as limitações estruturais da formação recebida. Evidencia-se, assim, a necessidade de processos formativos mais duradouros, coletivos e críticos, que valorizem a escuta, a análise e a reflexão sobre as trajetórias docentes, suas memórias e crenças, elementos que constituem a identidade profissional.

Outro aspecto importante que emergiu da pesquisa diz respeito às marcas de um preconceito histórico em relação à pedagoga que ensina matemática. Ainda persiste, em alguns discursos, a ideia de que a pedagoga não teria domínio suficiente

para ensinar esse componente curricular, visão que desconsidera tanto os desafios da formação inicial quanto os saberes experienciais construídos na prática. Esse estigma contribui para fragilizar a identidade do pedagogo como professor de matemática, reforçando inseguranças e limitando seu reconhecimento. Entretanto, as falas das participantes demonstram que, apesar dessas marcas, elas vêm procurando desenvolver estratégias criativas para ensinar, ressignificando o lugar do pedagogo no ensino de matemática nos anos iniciais.

É possível refletir também, nesse contexto, sobre um confronto identitário, expresso na busca por nos desvencilharmos de marcas historicamente enraizadas no campo educativo. Enquanto pedagogas, formadas em um cenário fragilizado e sem acolhimento para nossas dúvidas, carregamos as limitações de uma formação descontextualizada que ainda reverbera em nossas práticas. No entanto, no presente, buscamos libertar-nos dessas marcas, assumindo o desafio de mediar a aprendizagem de maneira mais significativa e próxima das demandas contemporâneas. A identidade docente, nesse sentido, é atravessada por uma constante negociação: entre quem sou e quem preciso ser; entre como me vejo enquanto pedagoga, como os pais me percebem e como a sociedade me enxerga. Esse movimento evidencia que a identidade profissional não é fixa, como discutem os referenciais teóricos, mas um processo em permanente transformação.

Outro destaque também, nesta pesquisa, é o reconhecimento de que, embora existam diversos estudos sobre formação de professores que ensinam matemática, são ainda escassas as investigações que abordam de forma explícita a identidade profissional do/a pedagogo/a nesse campo. Esse “não achado” também constitui um dado significativo, pois revela a carência e a necessidade de aprofundar a reflexão sobre a dimensão identitária desse profissional. Tal lacuna torna-se ainda mais preocupante diante das constantes demandas por melhorias no ensino da matemática nos anos iniciais, frequentemente evidenciadas pelos baixos resultados em avaliações externas e divulgadas pela mídia. Assim, a presente pesquisa contribui ao colocar em evidência a identidade do pedagogo que ensina matemática, apontando a urgência de pensar sua formação não apenas em termos de conteúdos e métodos, mas também como processo de construção identitária.

Apesar dos avanços, reconhece-se que este estudo apresenta limitações. O recorte se restringiu a um pequeno grupo de professoras em uma escola pública em um município paraibano, o que não permite generalizações. No entanto, a pesquisa

ganha força ao valorizar as vozes das docentes e ao revelar aspectos da constituição identitária. Como desdobramento, pesquisas futuras, poderiam aprofundar questões que emergiram neste trabalho com estudos mais elaborados de narrativas docentes; destacamos a necessidade de aprofundar investigações sobre as estratégias que os/as professores/as pedagogos/as desenvolvem para superar os “monstros matemáticos” herdados de suas trajetórias, compreendendo de que forma tais ressignificações impactam seus alunos. Outra possibilidade de pesquisa seria explorar como a identidade docente da pedagoga que ensina matemática se configura em diferentes contextos: urbanos e rurais, públicos e privados, ampliando a compreensão das múltiplas realidades formativas. Além disso, enfatizamos, estudos que articulem narrativas docentes e práticas de sala de aula poderiam oferecer uma visão ainda mais concreta de como as crenças e experiências se materializam no ensino.

As análises realizadas mostram que as experiências de ensino e aprendizagem de matemática influenciam de forma decisiva a identidade profissional das professoras pedagogas, repercutindo em suas práticas pedagógicas e em suas concepções de ensino. A pesquisa confirma que a identidade docente é um processo relacional, dinâmico e atravessado por memórias, saberes e contextos institucionais, e que, mesmo diante das dificuldades, as professoras buscam caminhos para ressignificar a matemática em sua prática, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e criativos. Ao apontar essas trajetórias, este estudo reafirma a necessidade de pensar a formação docente como um processo contínuo com sentido e significado, que reconheça as histórias de vida como processo formativo e possibilite a construção de novas formas de ensinar e aprender matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.

Em síntese, este estudo contribui para o campo da Educação Matemática e da formação docente ao trazer para o debate a identidade profissional do pedagogo que ensina matemática, destacando sua complexidade e sua relevância social. Ao dar voz às professoras e apresentar como suas experiências atravessam a prática, a pesquisa reafirma a importância de repensar os cursos de Pedagogia, de ampliar os espaços de formação continuada e de desconstruir preconceitos que desvalorizam o pedagogo diante da matemática. Consideramos que, este trabalho também abre caminhos. Caminhos para que o pedagogo se reconheça como sujeito capaz de ensinar matemática; para que a formação docente se fortaleça em bases críticas, reflexivas e

colaborativas; e para que a identidade profissional se consolide como espaço de transformação.

Por fim, a elaboração da cartilha formativa "*Entre Números e Histórias: identidades de pedagogas que ensinam Matemática*" consolida-se, além de produto educacional exigido pelo programa, como a materialização do compromisso social e ético desta pesquisa. Ao colocar os achados teóricos e empíricos em um instrumento de formação reflexiva e acessível. A cartilha se propõe a ser um espaço de diálogo consigo mesmo e com o outro. Dessa forma, espera-se que ela cumpra seu propósito maior: contribuir para a valorização da identidade profissional do pedagogo matemático, fomentando processos de formação contínua que partam das experiências, dos saberes e das histórias de vida docentes.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Andréa Souza de.; GONÇALVES, Tadeu Oliver. Conceito de Identidade e sua Contribuição na Formação de Professores de Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 13, n. 32, p. 1-19, 31 maio 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/6617> Acesso em: 13 ago. 2024.

ALVES, Cristovam da Silva; CUNHA, Delcimar de Oliveira; CUNHA, Virgínia Mara; GATTI, Bernardete; LIMA, Luci F.; HOBOLD, Márcia; IGARI, Camila; MARTINS, Tânia Gonçalves; MUSSI, Amali de Angeli; OLIVEIRA, Rita de; RIGOLON, Valkíria; PACHECO, Márcia; PAGBEZ, Karina; PEREIRA, Rodinei; SANTOS, Delma Soares dos; SILVESTRE, Magali Aparecida; VIEIRA, Marili Moreira da Silva. Identidade profissional de professores: um referencial para pesquisa. **Educação & Linguagem**, v. 10, n. 15, p. 269-283, 2007. Disponível em: https://www.academia.edu/67078928/Identidade_profissional_de_professores_um_referencial_para_pesquisa. Acesso em: 07 mai. 2024.

ANGELIN, Paulo Eduardo. Profissionalismo e profissão: teorias sociológicas e o processo de profissionalização no Brasil. **REDD–Revista Espaço de Diálogo e Desconexão**, Araraquara, v. 3, n. 1, p. 1-16, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/redd/article/view/4390> Acesso em: 05 fev. 2025.

BASTOS, Líliliana Cabral; BIAR, Liana de Andrade. Análise de narrativa e práticas de compreensão da vida social. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. esp, pág. 97–126, atrás. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/Y8HLKnQRjQs8ZpdHjQY4fqH/?format=html&lang=pt#:~:text=A%20an%C3%A1lise%20de%20narrativa%3A%20primeiras,de%20entrevista%20para%20pesquisa%20social>. Acesso em: 09 set. 2025.

BOLOGNANI, Marjorie Samira Ferreira; NACARATO, Adair Mendes. Identidade profissional de professoras que ensinam matemática nos anos iniciais. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], 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.

CAPORALE, Sílvia Maria Medeiros; NACARATO, Adair Mendes. Sentir-se professor ou professora de matemática: percurso de (trans)formação. **Perspectiva**, [S. l.], v. 36, n. 2, p. 558–579, 2018. DOI: 10.5007/2175-795X.2018v36n2p558. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n2p558>. Acesso em: 01 fev. 2025.

CARNEIRO, Reginaldo Fernando; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglione. (2014). Apresentação da Seção Temática - Matemática nos Anos Iniciais. **Educação & Realidade**, 39(4). Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/50422>

CARDOSO, Maria. Inês Silva Teixeira; BATISTA, Paula Maria Fazendeiro; GRAÇA, Amândio Braga Santos. A identidade do professor: desafios colocados pela globalização*. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, p. 371–390, abr. 2016.

CARVALHO, Dionei Lucchesi de. **Metodologia de Ensino da Matemática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

CASTELLS, Manuel. Paraísos comunais: identidade e significado na sociedade em rede. In: _____. **O poder da identidade** - A era da informação: economia, sociedade e cultura; v. 2. São Paulo: Paz e Terra, 1999. p. 21-92. Disponível em: <https://diegodelpasso.com/wp-content/uploads/2016/05/manuel-castells-o-poder-da-identidade.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2025.

CEOLIM, Amauri Jersi; HERMANN, Wellington. OLE SKOVSMOSE E SUA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 8–20, 2020. DOI: 10.33871/22385800.2012.1.1.8-20. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/rpem/article/view/5922>. Acesso em: 20 jun. 2025.

CYRINO, Maria Cristina de Costa Trindade. **Identidade Profissional de (futuros) Professores que Ensinam Matemática**. Perspectivas da Educação Matemática, 10, 699-712. 2017.

CORREIA, Carlos Alberto. Prefácio. In: DUBAR, Claude. **A Crise das Identidades: a interpretação de uma mutação**. 2. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

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'AMBROSIO, Beatriz Silva. Formação de professores de matemática para o século XXI: o grande desafio. **Pro-Posições**, Campinas, v. 4, n. 1, p. 10, 1993. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1757/10-artigos-ambrosiobs.pdf>. Acesso em: 20, jul. 2025.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: Da teoria à prática**. 23. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

_____. Educação matemática: uma visão do estado da arte. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 4, n. 1, p. 7–17, 1993. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8670627>. Acesso em: 16 jun. 2025.

_____. 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/gsy5xZDHXbhnnVw8FGBykCp/?format=pdf&lang=es>. Acesso em: 10 jul. 2025.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

DUBAR Claude. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Tradução: Catarina Matos. Porto, Portugal: Afrontamento, 2006.

_____. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução: Andréa S. M. Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Trajetórias sociais e formas identitárias**: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. Educ Soc [Internet]. 1998 Apr;19(62):13–30. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301998000100002>. Acesso em: 15 jul. 2024.

DE PAULA, Enio Freire; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. Identidade profissional de professores que ensinam matemática em contextos de formação. Campinas – São Paulo. **Pro-posições**, v.32. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/fVYbZ8dDXXYCFrSSKGvvdJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2024.

FALCÃO, Giovana Maria Belém; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. IDENTIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE: METAMORFOSES DE UMA GUERREIRA. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 175-189, jan. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432020000100175&lng=pt&nrm=iso. acessos em 20 out. 2024. Epub 16-Dez-2020. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2019.v29.n57.p175-189>.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SALES, Josete 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.

FERNANDES, Karina Ribeiro; ZANELLI, José Carlos. O processo de construção e reconstrução das identidades dos indivíduos nas organizações. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 10, n. 1, p. 55–72, jan. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/vGLwXb3Br9q9QRkpsWRK3rw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jan. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 69ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

_____. **Memória de minhas relações com Paulo Freire**. Entrevista concedida a Ubiratan D'Ambrósio. 1996. *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.

FIORENTINI, Dario. **A Pesquisa e as Práticas de Formação de Professores de Matemática em face das Políticas Públicas no Brasil**. BOLEMA: Mathematics

Education Bulletin, Rio Claro, v. 21, n. 29, p. [43-70], 2008. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/1718/#:~:text=Dario%20Fiorentini%2C%20Universidade%20Estadual%20de,em%20Anais%20de%20congressos%20cient%2C%2Fdficos>. Acesso em: 09 set. 2025.

FIORENTINI, Dario; OLIVEIRA, Ana Teresa de Carvalho Correa de. O lugar das matemáticas na licenciatura em matemática: que matemáticas e que práticas formativas? **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 27, n. 47, p. 917-938, dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/99f8nsJSh8K9KMpbGrg8BrP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2025.

GAMA, Renata Prenstteter; FIORENTINI, Dario. **Identidade de professores iniciantes de matemática que participam de grupos colaborativos**. Revista Horizontes, Itatiba, v. 26, n. 2, p. 31-43, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://lyceumonline.usf.edu.br/webp/portalUSF/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/03.Identidade%20de%20professores%20iniciantes%20%5B12996%5D.pdf>. Acesso em: 09 set. 2025.

GOMES, Maristela Gonçalves. Obstáculos epistemológicos, obstáculos didáticos e o conhecimento matemático nos cursos de formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental. **Contrapontos**, Itajaí, ano 2, n. 6, p. 423-437, set./dez. 2002. Disponível em: [file:///C:/Users/Patr%C3%ADcia/Downloads/marianass,+2+3+4%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Patr%C3%ADcia/Downloads/marianass,+2+3+4%20(1).pdf). Acesso em: 04 fev. 2025.

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.

MARIANO, Paulo Eduardo. Profissionalismo e profissão: teorias sociológicas e o processo de profissionalização no Brasil. **REDD – Revista Espaço de Diálogo e Desconexão**, Araraquara, v. 3, n. 1, p. 1-15, jul./dez. 2010. <https://doi.org/10.32760/1984-1736/REDD/2010.v3i1.4390>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/redd/article/view/4390> Acesso em: 18 ago. 2024.

MANZINI, Erica Janine Ribeiro. A entrevista semiestruturada: um momento de interação. In: LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. (org.). **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2004. p. 111–122. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf Acesso em: 16 abr. 2025.

MELO, Carlos Ian Bezerra de; SILVA, Silvina Pimentel. **Estudos sobre a identidade profissional docente do professor de Matemática: o Estado da Questão**.

Perspectiva, 39(2), 1-19. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2021.e71004>. Acesso em: 28 set. 2024.

MELO, Carlos Ian Bezerra de; FERREIRA, José dos Santos; SOUSA, Ana Cláudia Gouveia de; BARRETO, Marcília Chagas. (2021). Perspectivas teóricas de formação, saberes e identidade profissional docentes presentes em pesquisas sobre o professor que ensina matemática. **Revista Paranaense De Educação Matemática**, 9(20), 89–108. Disponível em: <https://doi.org/10.33871/22385800.2020.9.20.89-108>. Acesso em: 15 set. 2024.

MOURA, Jónata Ferreira de.; NACARATO, Adair Mendes. Narrativas de licenciandos em pedagogia sobre a matemática escolar e o desafio do formador. **Educação em revista**, v. 39, p. E41545, 2023. Disponível em: <file:///C:/Users/Patr%C3%ADcia/OneDrive/Desktop/MESTRADO%20LEITURAS/disserta%C3%A7%C3%B5es/1982-6621-edur-39-e41545.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2025.

MORAES, José Carlos Pereira de. LINS, VOCÊ POR AQUI?! O MONSTRO DA MATEMÁTICA ENCONTRA A PEDAGOGIA. **Ensino da Matemática em Debate**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 58–72, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emd/article/view/51358>. Acesso em: 23 jun. 2025.

NACARATO, Adair Mendes; MENGALI, Brenda Leme da Silva; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni. 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.

NASCIMENTO, Maria Augusta Vilalobos. Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, [S. l.], n. 41-2, p. 207-218, 2007. DOI: 10.14195/1647-8614_41-2_9. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_41-2_9. Acesso em: 04 abr. 2025.

NEVES, Tony Fábio Silva das. **O ensino de matemática nas séries iniciais: dificuldades e desafios**. 2018. 83 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) – Universidade Federal de Alagoas, Instituto de Matemática, Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional, 2018. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/4384/1/O%20ensino%20de%20matem%C3%A1tica%20nas%20s%C3%A9ries%20iniciais%3A%20dificuldades%20e%20desafios.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2025.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e suas histórias de vida**. In: NÓVOA, A.(org.) *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 2ª edição, 2000, p. 11-30.

_____. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA Instituto de Educação Universidade de Lisboa, 2009.

OCDE. PISA 2022 Results (Volume I & II): **Country Note – Brazil**. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 2023. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/brazil_61690648-en.html. Acesso em: 05 out. 2025.

OLIVEIRA, Andréia Maria Pereira de; FERNANDES, Déa Nunes; BORBA, Rute Elizabete de Souza Rosa; SANTOS, Sueli dos Prazeres Santos. Mapeamento de pesquisas da Região Nordeste sobre o(a) professor(a) que ensina Matemática: principais tendências. In: FIORENTINI, Dário.; PASSOS, Carmen Lúcia Brancaglion; LIMA, Rosana Catarina Rodrigues de. (Org.). **Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina matemática: período 2001-2012**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2016. p.251-291.

PICALHO, Antônio Carlos; FADEL, Luciane Maria; GONÇALVES, Alexandre Leopoldo. 2023. **Expressões de busca e o uso de diferentes operadores avançados de pesquisa em um mecanismo de busca**. *Texto Livre*, 16, e 47531. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.47531>. Acesso em: 01 nov. 2024.

PIZZIMENTI, Cris. “Sou feito de retalhos”. **Revista Consciência**, 06 ago. 2017. Disponível em: <https://revistaconsciencia.com/sou-feita-de-retalhos/>. Acesso em: 01 jan. 2025.

RODRIGUES, Paulo Henrique; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. A identidade profissional na formação inicial de professores de matemática. In: PAULA, Enio Freire de; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade (orgs.). **Identidade profissional de professores que ensinam matemática em contextos de formação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

SANTOS, Edlauva Oliveira dos; GHEDIN, Leila Márcia; GHEDIN, Evandro. O conceito de identidade docente nas pesquisas sobre formação de professores. In: PORTELA, Keyla Christina Almeida; SCHUMACHER, Alexandre José (Org.). **Produção científica e experiências exitosas na educação brasileira 5**. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. p. 66-77. (Produção Científica e Experiências Exitosas na Educação Brasileira; v. 5).

SANTOS, Jefferson Araújo dos; QUINTANEIRO, Wellerson; GIRALDO, Victor. Identidade profissional de professores que ensinam disciplinas de matemática em cursos de licenciatura em matemática. In: PAULA, Enio Freire de; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade (orgs.). **Identidade profissional de professores que ensinam matemática em contextos de formação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. (2002). A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira De Educação**, (20), 60–70. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000200005>. Acesso em: 20 jul. 2024.

TENENTE, Luiza. **7 de cada 10 alunos brasileiros de 15 anos não sabem resolver problemas matemáticos simples, mostra Pisa**. G1, 05 dez. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/12/05/7-de-cada-10->

[alunos-brasileiros-de-15-anos-nao-sabem-resolver-problemas-matematicos-simples-mostra-pisa.ghtml/](#). Acesso em: 15 jul. 2024.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA - UEPB PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA - PPGECEM

Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Educação Matemática

Roteiro para Entrevista - Pesquisa Qualitativa

1. Sobre Experiências Pessoais com a Matemática:

- *Conte-me como foi sua relação com a matemática durante sua trajetória escolar, desde a infância até a graduação. Há alguma memória marcante (positiva ou negativa) que queira compartilhar?*
- *Você já usou sua própria história com a matemática para ajudar algum aluno?*
- *Como você descreveria sua relação pessoal com a matemática, hoje?*

2. Sobre Crenças:

- *Na sua opinião, o que é 'ensinar matemática' nos anos iniciais? Como você descreveria a matemática para uma criança?*
- *Como você reagiria se um aluno dissesse 'odeio matemática'? OU Você já ouviu uma criança dizer que odeia matemática? Como você reagiu?*

3. Sobre Formação:

- *Como foi sua preparação para ensinar matemática durante o curso de Pedagogia? E após a formação, participou de algum curso ou projeto que mudou sua prática para ensinar matemática?*

4. Sobre Práticas:

- *Você trabalhou como professora de matemática em mais de um lugar? Essa mudança, alterou seu jeito de ensinar matemática?*
- *Descreva uma aula sua de matemática. Quais recursos você costuma usar? Como lida com as dificuldades dos alunos?*

5. Sobre Identidade Profissional:

- *Você se sente preparada/o para ensinar matemática?*

- *Você ouviu críticas sobre o ensino de matemática nos anos iniciais? Como você reage?*

6. Sobre influências culturais

- *Além da escola, quais outras influências (como programas de TV, redes sociais, livros ou conversas em casa) marcaram sua forma de ver a matemática quando criança ou jovem?*
- *Você percebe diferenças entre como a matemática era ensinada na sua época de aluna/o e como é ensinada hoje?*
- *O que você identifica que ainda permanece em sua prática? E o que você rejeita?*
- *Pensando agora em suas aulas de matemática, você consegue dizer de onde vem a influência?*

7. Sobre influências de políticas públicas – formação continuada

- *Como suas conversas com outros professores ou formações continuadas influenciaram sua maneira de ensinar matemática?*
- *Ao longo de sua experiência como professora, você identifica que as mudanças em políticas educacionais influenciaram sua prática? Se sim, quais?*

