

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PEDAGOGO COMO PROFESSOR DE MATEMÁTICA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Elaine de Farias Giffoni ¹
Cícero Matheus de Souza Moraes²
Carlos Renê Martins Maciel³
Charlline Vlândia Silva de Melo ⁴
Maria José Costa dos Santos⁵
Gilberto Santos Cerqueira ⁶

RESUMO

O pedagogo em sua formação inicial enfrenta muitos desafios ao se deparar com o ensino de Matemática, porque traz experiências negativas com a disciplina durante a sua formação na Educação Básica, e isso tende a reverberar na sua didática, o que faz com que ele não se reconheça como professor de Matemática dos Anos Iniciais. Dessa forma, o objetivo deste trabalho é analisar de que modo a formação inicial do pedagogo para o ensino de Matemática subsidia a construção da sua identidade como professor de Matemática dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A caracterização da pesquisa quanto aos procedimentos técnicos é do tipo participante; exploratória quanto aos objetivos; e de abordagem qualitativa. A investigação foi realizada na disciplina de Ensino de Matemática do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC), no semestre 2021.2, que foi ministrada remotamente a partir de aulas assíncronas com fóruns e outras atividades e síncronas, por web conferência via *Google Meet*, amparada pelo ambiente virtual disponibilizado na plataforma SIGAA. Constatou-se que o papel do pedagogo durante a sua formação Matemática está intrinsecamente ligado à sua identidade como professor de Matemática ou como ele se vê. Concluiu-se que a formação inicial no ensino de Matemática, proporcionou aos estudantes do curso de Pedagogia da UFC, ao longo da disciplina, os conhecimentos e saberes necessários ao seu exercício como professor de Matemática dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, porém a plena constituição dessa identidade só se dará a partir do exercício da docência com o amadurecimento das suas práticas pedagógicas, pois ele continuará sempre em formação.

Palavras-chaves: Educação Matemática, Formação inicial, Identidade docente.

INTRODUÇÃO

¹ Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará - CE, profaelainegiffoni@gmail.com;

² Mestrando pelo departamento de Pós-graduação em Educação - UFC; cicero_matheus@hotmail.com;

³ Doutorando em Ensino de Ciências e Matemática pela RENOEN/UFC; carlosrenee2005@yahoo.com.br;

⁴ Pós-Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE -Universidade Federal do Ceará – (UFC), Fortaleza, CE, Brasil, charlline.melo@gmail.com;

⁵ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN, mazeautentic@gmail.com;

⁶ Professor orientador: Doutor, Departamento de Morfologia da UFC - CE, giufarmacia@hotmail.com.

O estudante de Pedagogia ao entrar na universidade sente uma grande dificuldade em adaptar-se à vida acadêmica. Uns por estarem ainda muito ligados ao ensino médio e outros por estarem há um certo tempo sem estudar. Devido a esses fatos ligados à heterogeneidade de perfis, a constituição da sua identidade como docente requer tanto disciplina, quanto a profissionalização do ato de estudar, porque ao longo de sua formação inicial deverá adquirir os saberes necessários à sua atuação como pedagogo. Dantas e Lima (2018) enfatizam que a construção dessa identidade docente também se dá a partir de outros fatores, como a família e a sua origem.

O ensino de Matemática está entre os saberes que fazem parte do currículo do curso de Pedagogia e é onde a dificuldade aumenta, porque a grande maioria desses estudantes trazem consigo concepções equivocadas oriundas da sua formação epistemológica na Educação Básica. Nas narrativas de alguns licenciandos, pode-se perceber que, para eles, a Matemática é muito difícil de ser compreendida. Assim, como diz Santos (2015) em seus estudos, o pedagogo carrega problemas de natureza didática e epistemológica.

Nos problemas oriundos da natureza didática, o pedagogo tende a ensinar da mesma forma que aprendeu, reproduzindo as mesmas práticas sem refletir sobre elas. Com relação ao caráter epistemológico, Tolentino, Ferreira e Torisu (2020) dizem que os estudantes que ingressam no curso de Pedagogia trazem lembranças e atitudes negativas em relação à Matemática e seu ensino.

Estes obstáculos são observados durante a formação inicial e se materializam nas relações entre teoria e prática na disciplina de Ensino de Matemática, gerando uma formação deficiente, visto que lhe é oferecido pouquíssimo conteúdo nessa área do conhecimento (Lima; Santos; Borges Neto, 2006), necessitando de mais de uma disciplina para que esse estudante possa vir a se reconhecer como professor de Matemática e obter a segurança para atuar em sala de aula, no exercício da prática docente do referido componente curricular.

Dessa forma, este artigo justifica-se por questionamentos suscitados durante a pesquisa de mestrado, cujo objetivo inicial foi analisar os processos de ensino e aprendizagem na formação inicial do pedagogo à luz da Sequência Fedathi (SF) e das Metodologias Ativas (MA) subsidiadas por Tecnologias Digitais na disciplina do Ensino de Matemática. Como se dá o processo da constituição da identidade do pedagogo como futuro professor de Matemática dos anos iniciais do ensino fundamental? Em que momento? Nesta perspectiva, o objetivo deste trabalho é analisar de que modo a formação

inicial do pedagogo no ensino de Matemática subsidia a construção da sua identidade como professor de Matemática dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Este artigo foi dividido em seções, além desta introdução. A primeira seção discute os fundamentos teóricos que embasaram a pesquisa sobre a constituição da identidade docente e a formação inicial do pedagogo no Ensino de Matemática. A segunda seção descreve os caminhos metodológicos da pesquisa. A terceira seção apresenta os resultados obtidos com a análise dos dados e os discute à luz da fundamentação teórica utilizada e a última seção traz as considerações finais dos pesquisadores considerando o objetivo proposto.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DO PEDAGOGO E O ENSINO DE MATEMÁTICA

Para entender o conceito de identidade docente, é necessário primeiramente entender o conceito de “**identidade**”, que varia de acordo com as crenças e concepções de alguns dos teóricos estudiosos no assunto. Já o termo “**construção**” é utilizado porque entende-se que a identidade docente é consolidada de acordo com os saberes e experiências adquiridos e vivenciados ao longo da carreira profissional (Dantas, 2021).

Para Bauman (2005, p. 83-84) “a identidade é uma luta simultânea contra a dissolução e fragmentação; uma intenção de devorar e ao mesmo tempo uma resoluta a ser devorada”. Marcelo (2009, p. 112), a define como “algo que se desenvolve durante a vida. [...] O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto.”

Dessa forma, entende-se que o conceito de identidade docente é relacional e contrastivo, assim como se constitui em relação ao “outro” que é concebido tanto como instituições, o estado e a universidade, por exemplo, quanto pessoas tais como estudantes, seus pais, professores, administradores escolares entre outros (Diniz-Pereira, 2016).

Então, quando o pedagogo procura nortear as suas práticas, mobiliza seus conhecimentos e percebe da necessidade de mudança. Este sim, contribui para a constituição da sua identidade, pois identifica e entende a importância e o crescimento individual que resultará em si mesmo, contribuindo para suas práticas na sala de aula (Bastos; Rosa, 2018) e ainda que ao atuar na docência, reconhece o que o fez ser professor, sua forma de agir e pensar no contexto social e cultural no qual está inserido.

O curso de Pedagogia foi criado em 1939 a partir do decreto lei de nº 1190 (Brasil, 1939). Os bacharelados podiam atuar como técnicos da educação, no Ministério da Educação e os licenciados como professores no curso Normal. Nessa época se concebia a ideia de que para formar um bom profissional de magistério era necessário que essa formação fosse voltada para a Didática, cujo teor apontava para o tecnicismo (Lima; Santos; Borges Neto, 2006).

Nesse ponto é possível então se perguntar: o que isso tem a ver com o ensino de Matemática no curso de Pedagogia? A resposta é que todo esse contexto histórico corroborou para a inibição do conteúdo de Matemática nos cursos de Pedagogia, enquanto no curso de licenciatura em Matemática, a Didática era suprimida. Muitos anos depois a falta de diálogo entre os dois resultaria em *déficit* escolar.

A formação inicial do pedagogo, principalmente no que diz respeito às disciplinas de Ensino, não tem sido suficiente para prepará-lo como professor de Matemática dos anos iniciais. Os estudos de Santos (2017) nos dizem que relacionar o que se aprende com o que se ensina tem sido um desafio para a prática pedagógica de muitos professores, assim também como a carga horária destinada a esta disciplina no curso de Pedagogia é extremamente reduzida e não dá conta do conteúdo a ser trabalhado.

É possível considerar que os futuros professores concluem cursos de formação sem conhecimentos de conteúdos matemáticos com os quais irão trabalhar, tanto no que concerne a conceitos quanto a procedimentos, como também da própria linguagem matemática que utilizarão em sua prática docente (Curi, 2004). Isso nos dá a entender que eles reproduzirão em sala de aula a Matemática da mesma forma que aprenderam (Santos, 2015).

Assim, as formações iniciais e continuadas atuais, têm procurado desenvolver novas metodologias de ensino e de aprendizagem aliadas às novas tecnologias digitais educacionais. A Sequência Fedathi (SF) entra nesse contexto, com o objetivo de subsidiar a formação do pedagogo, como uma metodologia que pressupõe em sua origem a melhoria do ensino de Matemática, maior compreensão sobre as problemáticas que envolvem o tema, bem como, os caminhos para superá-las. A SF traz como características central, a mudança de postura do professor, que passa a ter um papel de mediador ou facilitador da aprendizagem, fazendo com que o aluno assumira uma postura ativa e fundamental na construção do seu conhecimento.

A SF foi desenvolvida pelo professor Dr. Hermínio Borges Neto, coordenador do laboratório MultiMeios, localizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal

do Ceará e está organizada em três níveis: Preparação, Vivência e Análise (Sousa, 2017). Na fase de preparação, o professor planeja suas atividades, que na SF é chamada de sessão didática (SD). Na vivência ela traz as quatro etapas essenciais da ação pedagógica do professor: Tomada de Posição, Maturação, Solução e Prova. Após o nível Vivência, o professor faz uma análise, ou seja, ele avalia sua aula e o aprendizado dos alunos, assim como faz também uma autoavaliação, potencializando sua postura crítica e reflexiva. Isso o ajudará a ressignificar sua prática pedagógica.

Muitas pesquisas que objetivaram analisar a contribuição da SF na formação inicial do pedagogo para o ensino de Matemática, como os estudos de Santos (2007) e Lima (2007), pioneiros na discussão com a formação inicial, mostraram em seus resultados a eficácia dessa metodologia para os processos de ensino e aprendizagem, preparando melhor o pedagogo para sua atuação no contexto escolar.

As novas tecnologias digitais utilizadas no ensino de Matemática dialogam perfeitamente com as metodologias ativas. Para Freitas (2020), Metodologias Ativas (MA) são formas de ensino que utilizam experiências reais ou simuladas visando estimular a solução de desafios da prática social em diferentes contextos, isso certamente é tudo que a matemática precisa, ser contextualizada e passar a fazer sentido para os estudantes, tornando-a atrativa e prazerosa. A formação matemática do pedagogo exige então, que para que isso ocorra em sala de aula, os futuros professores sejam capacitados sob essa nova égide de ensino.

Nesse cenário, a escola contemporânea busca incessantemente adequar-se a essas novas concepções, compreendendo que o ensino convencional e transmissivo se tornou obsoleto e não possui mais os requisitos necessários para que os estudantes tenham o conhecimento, as habilidades e competências específicas exigidas pela sociedade atual, totalmente informatizada.

As metodologias ativas colocam o estudante como protagonista na construção do seu conhecimento, permitindo que ele desenvolva seu lado participativo, reflexivo e autônomo em todas as etapas desse processo, sob a mediação do professor.

A Sequência Fedathi e as Metodologias Ativas, nesta perspectiva, têm sido fundamentais, tanto para a inovação das práticas pedagógicas realizadas em sala de aula pelo professor, ~~tanto~~ quanto à formação de cidadãos críticos e detentores do conhecimento científico essencial.

A seção a seguir, descreve os caminhos metodológicos utilizados na investigação.

METODOLOGIA

A pesquisa em questão tem abordagem qualitativa, é participante em relação aos seus procedimentos e é do tipo exploratória, que conforme Gil (2008), têm como principal finalidade, desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.

Segundo Prodanov e Freitas (2013), na pesquisa participante há a interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas com o intuito de unir conhecimento e ação, visto que a prática é um componente essencial também do processo de conhecimento e de intervenção na realidade.

A investigação foi realizada na disciplina de Ensino de Matemática do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, no semestre 2021.2, que foi ministrada remotamente a partir de aulas assíncronas com fóruns e outras atividades, às quartas-feiras, e síncronas, por web conferência via Google Meet, às quintas-feiras, amparada pelo ambiente virtual disponibilizado na plataforma [Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas \(SIGAA\)](#) contabilizando uma carga horária de 96 horas/aula. A turma foi composta por 42 alunos matriculados regularmente e 4 estagiárias.

As técnicas utilizadas para coleta de dados afim de alcançar o objetivo desta pesquisa, além do registro em diário de campo subsidiado pela observação participante durante as aulas síncronas, foi a Análise de Conteúdo de dois dos cinco fóruns disponibilizados na plataforma SIGAA, cujos temas foram: “Apresentação pessoal e da disciplina” e “Ser professor de Matemática.”

A Análise de Conteúdo (AC), segundo Bardin (1977), é definida como um conjunto de técnicas em constante aperfeiçoamento que se aplicam a discursos (conteúdos) bem diversificados. Ela oscila entre o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade.

A AC seguiu as seguintes fases: A pré-análise com a inferência e a interpretação do material; A exploração do material que consiste na codificação do material coletado; e o tratamento dos resultados obtidos a fim de torná-los válidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A observação participante das aulas síncronas foi realizada no período de outubro a janeiro de 2021 e foram estabelecidos alguns critérios que auxiliaram em sua sistematização: conteúdo trabalhado, metodologia utilizada pela professora, participação dos estudantes nas discussões teóricas e nas atividades propostas.

A aula síncrona do dia 14/10 discutiu o papel do professor de Matemática baseado no texto “o Matemático, o licenciado em matemática e o pedagogo, três concepções diferentes na abordagem com a matemática”. Nessa aula foram debatidas questões acerca da identidade profissional docente e discente, o currículo trabalhado nos cursos de pedagogia e a dificuldade do pedagogo em se identificar como professor de matemática, a necessidade do letramento digital nos dias atuais.

Durante essa discussão, alguns estudantes e as estagiárias participaram mais ativamente, trocando algumas de suas experiências vividas, corroborando com o que Dantas e Lima (2018) afirmam, quando dizem que a formação inicial é uma etapa importante porque é nela que os estudantes terão contato com o conhecimento, com a teoria e desenvolverão as habilidades que subsidiarão suas práticas docentes.

No dia 21/10, a aula foi sobre a parte da Matemática contida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A professora formadora utilizou a *gamificação* como estratégia de aprendizagem a partir do Kahoot (figura 1) que é um jogo de *Quizz*. Aproveitando as discussões acerca do tema, a professora o relacionou com as políticas públicas que são implementadas, mas que devam ser interpretadas. Os estudantes falaram sobre a preocupação exacerbada das escolas com as avaliações externas e o *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)* e as consequências disso com o estreitamento do currículo e o *déficit* de aprendizagem dos alunos.

Observou-se porém que a participação dos estudantes foi pequena em relação ao número de matriculados. A grande maioria permanecia com as câmeras e microfones desligados, utilizando-se somente do *chat* da plataforma de webconferência para se posicionar perante os questionamentos. Entende-se que a construção da identidade do pedagogo como professor de Matemática está ligada diretamente a essas vivências no ensino e em diferentes espaços, às escolhas realizadas por esses sujeitos e à relação que ele estabelece com a sua formação e o sentido que atribuem ao seu trabalho (Dutra; Terrazan, 2008).

A aula síncrona do dia 04/11, trouxe a primeira unidade temática da BNCC: Números. A professora formadora trabalhou com os estudantes como se dá a construção do conceito de número, as diferenças conceituais entre número, algarismo e numeral, a

teoria dos campos conceituais de Vernaugh e a teoria Piagetiana sobre as estruturas mentais. Para mostrar aos estudantes uma possibilidade de desenvolver com seus alunos os sete esquemas mentais, a professora trouxe o aplicativo A Fazendinha, que é um jogo no qual as crianças podem classificar, separar, comparar, sequenciar, ordenar, corresponder e fazer a inclusão hierárquica dos animais em diversos contextos dentro da fazenda.

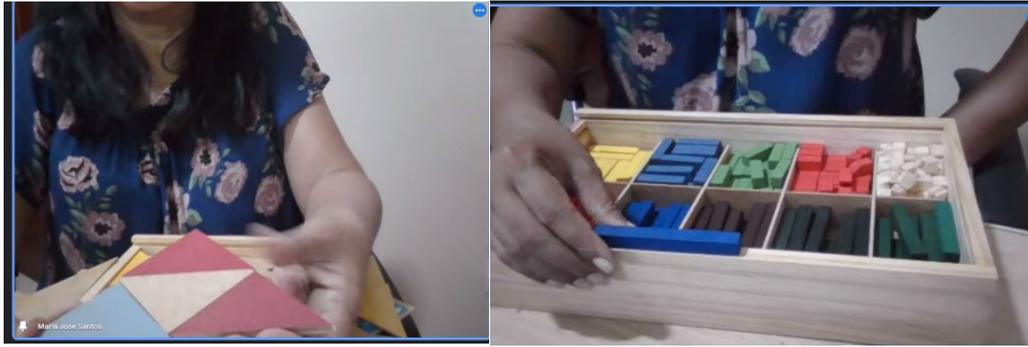
Na aula síncrona dia 11/11, a professora formadora deu continuidade à Unidade de Números com o conteúdo Operações fundamentais da matemática. Ela dividiu a turma em equipes e solicitou a cada uma que criasse um problema matemático alternando a estrutura da pergunta. Após esse momento iniciou o conteúdo de Álgebra, mas sempre trabalhando todas as Unidades Temáticas de forma integrada e nunca individualmente.

O trabalho em equipe foi bem desenvolvido e favoreceu a aquisição desse conhecimento. A esse respeito Bastos e Rosa (2018) afirmam que para o pedagogo é muito importante a compreensão de como realmente eles (re)agem em relação as outras pessoas e a um determinado contexto e que isso contribui significativamente para o aprimoramento do ser identitário.

No dia 18/11 foi trabalhado o conteúdo de frações, diferenciando o conceito de divisão do conceito de fração. A professora se utilizou de uma folha de papel ofício para testar o princípio da reversibilidade e conservação de área para mostrar aos estudantes como trabalhar esses conceitos com seus alunos fazendo as seguintes perguntas: “Quem é menor? Quem é maior?” “Peça ao aluno, em caso de dúvida para sobrepor as partes”.

Depois a professora pegou outra folha em branco (figura4) e ensinou a criar um *Tangram* e solicitou que eles encontrassem a relação entre as partes achando a fração equivalente de cada parte. Também solicitou aos estudantes, compor o quadrado com as sete peças do *Tangram* feito por eles. A reação dos estudantes a essa atividade revelou o crescimento do seu interesse pela Matemática, apontando para o papel da subjetividade no processo de aprendizagem, o quanto também é preciso estar atento a essas questões enquanto docentes.

No dia 25/11, a professora apresentou alguns materiais concretos que podem ser utilizados para trabalhar com frações equivalentes, a escala *Cuisinaire* e o *Tangram* de madeira (figura 1) e mostrou como utilizá-los. Logo após esse momento deu início ao estudo da Unidade de Geometria.



Fonte: pesquisa direta

A manipulação com o *Tangram* ajudou a relacionar os objetos do conhecimento de forma interdisciplinar com a Geometria, visto que ele é composto por formas geométricas: triângulo, quadrado, trapézio e paralelogramo e conseqüentemente explorar os conceitos de aresta, face e vértice que compõem os sólidos geométricos. Incentivou aos estudantes a busca pelas figuras planas e espaciais e a identificá-los em seu próprio contexto espacial.

Nos dias 09/12 e 16/12 foram trabalhados os conteúdos de Grandezas e Medidas e Probabilidade e Estatística. Para o primeiro conteúdo, o texto “Grandezas e Medidas do cotidiano no contexto escolar” foi discutido com a turma a partir do *Kahoot* e mediado por uma das estagiárias. Depois foi passado um vídeo com práticas pedagógicas sobre o tema. O segundo conteúdo foi trabalhado de forma colaborativa entre a turma e as estagiárias. Nesse dia, apenas 24 estudantes estavam presentes e cada estagiária ficou com um grupo de 8. A atividade realizada foi uma pesquisa com tema livre, na qual a equipe teria que fazer o tratamento dos dados e representá-la em um gráfico. Uma das equipes escolheu como tema “A Unidade Temática da sua preferência” e escolheu a turma como sujeitos da pesquisa (População) e como Amostra os que estavam presentes.

O ponto culminante da disciplina foram as aulas síncronas dos dias 20/01 e 21/01, reservadas exclusivamente para apresentação dos trabalhos finais, que foram realizados em grupo. Foram formadas nove equipes e estas tiveram que elaborar um plano de aula com um roteiro para executá-la por meio de uma videoaula. Para cada equipe que se apresentou foi constituída uma banca de avaliação composta por uma estagiária e dois estudantes conforme os critérios estabelecidos por uma ficha de avaliação elaborado pelas estagiárias e supervisionado pela professora.

Essas atividades foram cruciais para a avaliação do aprendizado dos estudantes porque sintetizaram todo o conteúdo visto e com a participação deles nas bancas avaliadoras puderam exercitar na prática o profissionalismo do ser docente.

Para análise de conteúdo das respostas dos fóruns de discussão, os estudantes foram representados por E1 a En, a fim de preservar as suas identidades. O fórum “Apresentação pessoal e da disciplina” contou com a participação de todos os estudantes e de uma das estagiárias e foi analisado a partir da seguinte categoria: expectativa dos estudantes em relação à disciplina. Conforme

E1 – “Espero que a disciplina me proporcione um contato maior e significativo com o ensino da matemática. Acredito que não só eu, mas muitos alunos passaram por situações desafiadoras envolvendo a matemática que muitas vezes nos desmotivaram. Então, na minha concepção, essa disciplina é muito importante para a formação do pedagogo no sentido de aprendermos mais sobre o que diz os documentos dos anos iniciais, sobre os conceitos e a nossa prática.”

E2 – “Uma das minhas expectativas em relação a disciplina é desmistificar algumas impressões que se permearam na minha vida escolar, já que, sempre tive muitas dificuldades em matemática, assim como, me apropriar dos conceitos e vivências relacionados as práticas para o ensino da matemática, que certamente serão indispensáveis para os desafios futuros em sala de aula.”

E3 – “Espero quebrar todas as barreiras e traumas nesta disciplina e, se um dia exercer a profissão de professora, desejo poder ensinar esta matéria de forma prazerosa e significativa para meus alunos.”

E4 – “A minha principal expectativa com a disciplina, descobrir junto à nossa turma, maneiras efetivas de ensinar uma matemática significativa e interessante pra quem aprende.”

As respostas desses estudantes revelaram 3 subcategorias das suas expectativas em relação a disciplina: estabelecer uma relação entre a teoria e a prática, superar os traumas causados pelas vivências na educação básica e desenvolver metodologias que favoreçam o aprendizado do aluno de forma lúdica, prazerosa e contextualizada. Tais aspirações vão de encontro ao que afirmam Bastos e Rosa (2018) quando afirmam que é muito difícil considerar o que o pedagogo deseja alcançar em sua vida pessoal e profissional, pois ele estará sempre em constante formação e durante esses momentos construirá conhecimentos que serão favoráveis às suas práticas ou não.

O fórum “Ser professor de Matemática” contou com a participação de 39 estudantes e uma estagiária e foi analisado a partir da seguinte categoria: papel do pedagogo na formação matemática dos anos iniciais. Conforme

E5 – “É muito difícil considerar o que quer ser almejado na vida pessoal e profissional do pedagogo, pois nada é definitivo, hoje o pedagogo constrói conhecimentos que são favoráveis à sua prática e outros nem tanto.”

E6 – “Sempre é inculcado que a matemática é algo difícil e existem até professores que tornam ela mais complicada ainda, no entanto, cabe ao pedagogo esse papel de desmistificar isso e proporcionar uma aprendizagem muito proveitosa para os alunos, de modo que eles saibam que matemática não é difícil e nem um bicho de 7 cabeças.”

E7 – “Tendo em vista a importância da mediação como ferramenta que facilita o aprendizado no ambiente escolar, a formação matemática dos anos iniciais da mesma forma deve dispor de um ambiente que favoreça a aprendizagem. Possibilitar essa aprendizagem não representa apenas dispor dos recursos materiais ou de um plano de aula bem elaborado, é necessário levar para a prática de ensino uma abordagem que desenvolva a percepção dos educandos enquanto sujeitos ativos na sociedade, que atuam e dialogam com o mundo, trazem conhecimentos prévios e elaboram hipóteses a partir das suas experiências de vida e contextos ao qual pertencem, e o quanto a matemática é necessária nesse contexto.

E8 – “Por ser um Profissional habilitado a ensinar Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, o Pedagogo será o primeiro professor que fará contato entre a criança e a Matemática. O papel do pedagogo é mostrar a esses alunos recém alfabetizados é que, assim como as letras, os números também fazem parte do nosso cotidiano e eles transmitem informações e desempenham um importante papel na nossa comunicação verbal e não verbal.”

E9 – “O Pedagogo deve proporcionar aos alunos uma base dos conhecimentos matemáticos”.

As respostas acima sintetizaram o pensamento da turma em relação ao ser professor de Matemática e qual o seu papel na formação matemática dos alunos: Dentre elas encontram-se algumas que mais se repetiam como: “o pedagogo é responsável pelo primeiro contato da criança com a matemática, deve proporcionar aos alunos o conhecimento da matemática básica e ajudar o aluno a desenvolver outras habilidades, como a autonomia, o senso crítico e reflexivo, que permitam a ele viver em sociedade cumprindo seu papel de cidadãos”.

Percebeu-se que o papel do pedagogo na formação matemática está intrinsecamente ligado à sua identidade como professor de matemática ou como ele se vê, que segundo Diniz-Pereira (2016) essas concepções fazem parte de um modelo essencialista para estudos da identidade docente e traz Débora Britzman (1991), que em seus estudos, chama de “modelo repressivo da identidade docente”, visto que o papel do

pedagogo é ligado à sua função e identidade docente, ligadas ao seus investimentos na profissão. Em suas palavras, “Funções podem ser outorgadas, identidades não”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluiu-se que a formação inicial no ensino de Matemática, proporcionou aos estudantes do curso de Pedagogia da UFC, ao longo da disciplina, os conhecimentos e saberes necessários ao seu exercício como professor de matemática dos anos iniciais, porém a plena constituição dessa identidade só se dará a partir do exercício da docência de fato com o amadurecimento das suas práticas pedagógicas, pois ele continuará sempre em formação.

Concluiu-se também que outros fatores podem contribuir para a formação dessa identidade além da formação inicial, como as subjetividades dos sujeitos explícitas em seus relatos de experiência nos vários contextos no quais eles estão inseridos e nas relações sociais por eles estabelecidas.

Recomenda-se a partir das lacunas encontradas durante a pesquisa, o estudo da formação inicial do pedagogo no ensino de matemática e a construção da sua identidade como professor de Matemática de crianças com deficiência, discussões que não são contempladas na disciplina por questões curriculares, mas que fazem parte da realidade vivenciadas nas salas de aula de muitas escolas.

REFERÊNCIAS

BASTOS, E. M.; ROSA, C do C. A Construção da identidade Docente do Pedagogo. In. **Anais da Semana de Integração da UEG Câmpus Inhumas.** v. 5 n. 1.

2018. Disponível em:

<https://www.anais.ueg.br/index.php/semintegracao/article/view/10885> Acesso em 11 fev. 2022.

BARDIN, L. **Análise do Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUMAN, Z. 1925-. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman;** tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1190, de 4 de abril de 1939.** Brasília: Câmara dos Deputados, 1939.

BRITZMAN, D. P. **Practice Makes Practice: A Critical Study of Learning to Teach.** Albany: State University of New York, 1991.

CURI, E. **Formação de professores polivalentes: uma análise do conhecimento para ensinar Matemática e de crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos.** 2004. 278 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Faculdade de Educação Matemática, Pontifícia Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo, 2004.

DANTAS, F. dos S., Trajetória docente: Formação inicial e construção da identidade profissional. **Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino**, v. 1, n. 7, 2021.

DANTAS, O. M. A.; LIMA, L. B. Identidade do pedagogo docente: O conteúdo dos memoriais formativos. **Anais do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação, Lisboa**, p. 177-192, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/7040> Acesso em 04 abr. 2024.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Lentes teóricas para o estudo da construção da identidade docente. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 7, n. 1, 2016. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v7i1.735. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6867>. Acesso em: 11 fev. 2022.

DUTRA, E. F., TERRAZZAN, E. A. Configurações curriculares de cursos de licenciatura em química e formação da identidade docente. In XIV Encontro Nacional de Ensino de Química. **Caderno de Resumos do XIV Encontro Nacional de Ensino de Química**, Curitiba: UFPR. 2008

FREITAS, F. O. R. LUCENA, J. D., SILVA, I. N.; CERQUEIRA, G. S. A formação do professor de anatomia humana moderna. In: SILVA, W. D. A.; FREITAS, B. M.; COSTA, E. A. S. (Orgs.). **Experiências da formação de professores na escola e na universidade**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

LIMA, I. P., SANTOS, M. J. C., BORGES NETO, H. O matemático, o licenciado em matemática e o pedagogo: três concepções diferentes na abordagem com a matemática. **Revista de Matemática, Ensino e Cultura** / Universidade Federal do Rio Grande do Norte. – Ano 1 n. 1 (jul./nov. 2006). – Natal, RN: EDURFN – editora da UFRN, 2006

LIMA, Ivoneide Pinheiro de. **A Matemática na Formação do Pedagogo: oficinas pedagógicas e a plataforma Teleduc na elaboração dos conceitos**. Fortaleza: UFC. (Tese de Doutorado). 2007.

MARCELO, Carlos. A Identidade Docente: Constantes e Desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>.

PRAÇA, F. S. G. Metodologia da Pesquisa Científica: Organização Estrutural e os desafios para redigir o trabalho de conclusão. **Revista Eletrônica Diálogos Acadêmicos** - 08, nº 1, p. 72-87, Jan-jul., São Paulo, 2015. Disponível em:

<http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170627112856.pdf> Acesso em: 23 mai. 2020

PRODANOV, Cleber Cristiano.; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico] : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, Maria José Costa dos. **Reaprender frações por meio de oficinas pedagógicas:**

desafio para a formação inicial. Dissertação de Mestrado em Educação. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará – FACED/ UFC. 2007

SANTOS, Maria José Costa dos. A formação do professor de matemática: metodologia sequência fedathi(sf). **Revista Lusófona de Educação**, 38, 81-96 doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle38.05, 2017

SOUSA, Francisco Edisom Eugênio. A pergunta como estratégia de mediação. In. BORGES NETO, H. (Org.) **Sequência Fedathi no Ensino de Matemática**. 1^a ed. Curitiba, PR: CRV, 2017

TOLENTINO, J. D. L.; FERREIRA, A. C.; TORISU, E. M. Autoeficácia Matemática e motivação para aprender na formação inicial de pedagogos. **Educação em Revista**, v. 36, 2020.