



III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP
Colegiado de Pedagogia
Vitória da Conquista

ENTRE SILÊNCIOS E OPERAÇÕES: A INVISIBILIDADE DA MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGAS PIBIDIANAS/PIBIDEIRAS

MARCOS VINÍCIUS SOLEDADE¹

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA/UESB

GERSON DOS SANTOS FARIAS²

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA/UESB

Resumo

Este trabalho tem como objetivo investigar a invisibilidade da matemática na formação de pedagogas vinculadas ao Programa de Iniciação à Docência (PIBID), a partir das narrativas de quatro pibidianas/pibideiras em formação. A pesquisa, de abordagem qualitativa, lança um olhar sensível sobre e com as experiências vividas nas escolas públicas onde atuam, evidenciando a pouca preparação específica para o ensino de matemática durante os primeiros semestres do curso de Licenciatura em Pedagogia. Os relatos revelam um cenário marcado por silêncios institucionais e curriculares, em que a matemática aparece tardiamente e de forma desconectada da prática escolar. Ainda assim, emergem ações de resistência e reinvenção: ao planejarem aulas, utilizarem jogos, escutarem seus alunos e refletirem sobre sua própria prática, essas futuras professoras constroem caminhos de ressignificação da docência em matemática. A ludicidade, a escuta e o compromisso com uma formação crítica tornam-se elementos centrais de suas experiências. A análise também nos diz que o PIBID, embora tensionado pelas ausências formativas, atua como espaço de esperança, proporcionando o enfrentamento desses desafios na escola, comunidade e universidade. Assim, o estudo evidencia a necessidade de uma formação matemática que dialogue com a realidade escolar, reconhecendo a matemática como linguagem, como prática social, e isso nos convoca a repensar políticas e currículos que assegurem o direito à alfabetização e ao letramento matemático.

Palavras-chave: Currículo. Formação Matemática. Formação de Professoras e Professores que Ensinam Matemática.

Introdução

A formação matemática nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, em todo o país, apresenta uma lacuna significativa, como apontam Soares, Souza e Sousa Filho (2024). Ao longo de toda a graduação, a matemática é frequentemente invisibilizada, e essa ausência também pode estar presente no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), especialmente em razão da marcante escassez de práticas pedagógicas anteriores ao ingresso no programa.

¹ Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática; Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; Bolsista de Iniciação Científica da UESB, mvssoares2022@gmail.com; <http://lattes.cnpq.br/8183817203101896>,

² Doutorando do Curso de Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Professor do Departamento de Ciências Exatas (DCET) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) no Curso de Licenciatura em Matemática e Pedagogia; gerσον.farias@uesb.edu.br; <http://lattes.cnpq.br/3245524029355542>.



III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP
Colegiado de Pedagogia
Vitória da Conquista

Oliveira e Andrade (2021) ressaltam que há uma necessidade urgente de maior articulação entre teoria e prática, enfatizando que essa integração pode representar um diferencial na formação de profissionais da educação. Se essa percepção já é válida para todos os componentes curriculares com os quais as futuras pedagogas¹ se deparam, no caso da matemática, ela se torna ainda mais crítica. Os currículos dos cursos de Pedagogia, em geral, pouco dialogam com a prática de ensino em matemática, o que contribui para a fragilidade dessa área na formação docente.

Diante desse cenário, este trabalho tem como objetivo investigar a invisibilidade da matemática na formação de pedagogas vinculadas ao PIBID, a partir das narrativas de quatro pibidianas em formação. Busca-se observar os contextos nos quais estão inseridas, suas práticas pedagógicas e as experiências vividas com a matemática, a fim de identificar, mesmo em meio aos desafios, possibilidades de ressignificação e esperança para o ensino de matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

É importante destacar que o PIBID é uma política pública essencial para a formação de professoras e professores no Brasil. Ele representa, para muitos estudantes de licenciatura, o primeiro contato efetivo com o ambiente escolar, antes mesmo dos estágios, permitindo vivências que articulam teoria e prática. Como defendem Ambrosetti *et al.* (2013), o programa promove uma aproximação concreta com o universo das escolas públicas e com situações reais do exercício profissional docente. Dito isso, a seguir apresentamos as nossas escolhas metodológicas.

Processo Metodológico

Como procedimentos metodológicos, a nossa pesquisa adota uma abordagem qualitativa, que de acordo com Lösch, Rambo e Ferreira (2023, p. 4) “[...] é um tipo de investigação que procura compreender fenômenos sociais, culturais e educacionais por meio da análise de dados subjetivos, tais como entrevistas [...] . Seu escopo é obter uma compreensão profunda e detalhada do assunto em questão [...]”, ou seja, estamos interessados nas sutilezas que emergiram de cada uma das entrevistas.

¹ A opção pelo uso do feminino se justifica pelo fato de que as mulheres representam a maioria expressiva do corpo discente nos cursos de Licenciatura em Pedagogia no Brasil, realidade que reflete a histórica feminização da docência na Educação Básica.



III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP
Colegiado de Pedagogia
Vitória da Conquista

Para a produção dos dados, recorreremos à técnica das entrevistas semiestruturadas, por compreendermos a importância de estabelecer um diálogo aberto e reflexivo com as participantes, conforme indicam Oliveira, Guimarães e Ferreira (2023). O processo seguiu etapas sistematizadas, que envolveram a elaboração do roteiro, o registro das respostas, a condução das entrevistas e o encerramento, respeitando os princípios éticos que regem a pesquisa, tendo em vista que a nossa investigação está atrelada ao projeto de pesquisa “Identidades profissionais: um estudo de narrativas (auto)biográficas de (futuros) professores de matemática”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UESB, sob o Parecer nº 6.052.515/2023.

Foram realizadas quatro entrevistas, sendo uma com uma pibidiana do curso de Licenciatura em Pedagogia do campus de Vitória da Conquista e três com pibideiras do curso de Pedagogia do campus de Itapetinga, todas vinculadas à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Vale destacar que o termo Pibideira(o) foi criado pelos bolsistas do PIBID do campus de Itapetinga. Para preservar a identidade das entrevistadas, optamos pela utilização de nomes fictícios escolhidos por elas.

A análise das narrativas será conduzida de maneira cuidadosa e sensível, observando atentamente as falas em torno de cada pergunta proposta. Vale destacar que a análise narrativa por nós construída se constitui como “[...] um movimento antropofágico exige que se leia as fontes exaustivamente até que se esteja embreado da ‘coisa toda’, até que os entrevistados façam parte do investigador” (Silva, 2018, p. 5).

Por isso, realizamos um exame minucioso dos sentidos atribuídos por cada participante à sua trajetória com a matemática, especialmente no contexto de seus primeiros passos no PIBID, sem perder de vista nossos atravessamentos identitários, como futuro professor de matemática e docente formador no curso de Licenciatura em Matemática e Pedagogia. O foco da análise está na interseccionalidade entre formação docente, prática pedagógica e o ensino de matemática nos anos iniciais, buscando compreender como esses elementos se entrelaçam nas experiências vividas por elas.

Análise das Narrativas

Em primeiro lugar, é fundamental contextualizar o ambiente escolar em que as nossas participantes estão inseridas. Todas atuam em escolas públicas da rede municipal de ensino, desenvolvendo suas atividades em turmas do terceiro ano nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Algumas exercem uma regência mediada da sala de aula, enquanto outras atuam



III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP
Colegiado de Pedagogia
Vitória da Conquista

como auxiliares das professoras titulares, especificamente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Todas estão no terceiro semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Neste trabalho, apresentamos as respostas de cada participante para as perguntas formuladas durante a entrevista, de forma individual, a fim de possibilitar uma leitura mais sensível e detalhada de suas experiências. Em seguida, realizamos uma análise das falas, com o propósito de identificar as subjetividades que atravessam cada narrativa, bem como as potencialidades que emergem como sinais de esperança para uma educação mais significativa e transformadora no cotidiano escolar.

É relevante destacar também que os nomes fictícios atribuídos às entrevistadas foram escolhidos por elas, sob a inspiração em escritoras negras brasileiras. Tal escolha visa promover representatividade e reafirmar identidades, especialmente considerando que todas as quatro participantes são mulheres negras. Ao nos debruçarmos sobre narrativas que atravessam a vida cotidiana e a prática docente dessas futuras professoras, compreendemos que tais relatos se configuram como verdadeiras escrituras (Evaristo, 2020), pois carregam em si experiências vividas, memórias, resistências e afetos que entrelaçam o ser mulher, negra e educadora em formação.

Na sua percepção, qual seria o principal desafio de ser pibidiana?

Djamila - Atrair a teoria que estudamos na universidade a prática docente que PIBID nos leva [...] quando entramos para a realidade da escola, quando vamos pro chão da sala de aula nem sempre a parte teórica que estudamos na universidade dá certo [...] os desafios, as dificuldades a UESB não ensina.

Conceição - É estar dentro de sala de aula [...] lá dentro você vai encontrar crianças com níveis diferentes de aprendizagem, crianças que vêm de contextos sociais diferentes [...] você percebe que não é apenas um transmissor de conhecimento, [...] você tem que escutar o aluno, é um exercício de humanidade.

Eliana - Equilibrar as demandas acadêmicas da universidade com as responsabilidades do programa [...] lidar com as diferentes realidades dos alunos e adaptar estratégias para engajar-los.

Bárbara - Lidar com as dificuldades reais dos alunos e tentar achar formas criativas de ensinar.

A fala de Djamila revela um problema muito presente nas práticas das pibidianas. Assim como apontam Costa e Morelatti (2024), quando a teoria vem antes da prática, principalmente quando só há teoria, o processo formativo se fragiliza. Isso aparece claramente no relato dela: na universidade, apresenta-se uma pedagogia que deveria orientar a ação docente, mas essa teoria não se conecta com o que é vivenciado nas escolas públicas. Existe um descompasso entre o que é ensinado no curso de Licenciatura em Pedagogia e a realidade enfrentada nas salas de aula.

Já nas falas das outras entrevistadas, o que se destaca é o impacto de estarem na sala de aula e perceberem que cada criança tem suas subjetividades, suas histórias e contextos específicos. Em cidades como Itapetinga, por exemplo, muitas dessas crianças vêm de territórios



III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP
Colegiado de Pedagogia
Vitória da Conquista

periféricos e enfrentam realidades marcadas por desigualdades sociais profundas. Essas vivências exigem das futuras professoras muito mais do que o conteúdo aprendido em sala de aula: exigem escuta, empatia e preparo para lidar com situações complexas.

Outro ponto bastante presente nos depoimentos é a dificuldade de equilibrar a rotina acadêmica com as exigências do PIBID. A carga horária da licenciatura é intensa, com muitas disciplinas e prazos, e conciliar isso com as atividades do programa nem sempre é fácil. Essa sobrecarga acaba gerando um sentimento de exaustão, que interfere diretamente na qualidade da formação e na vivência da experiência docente.

Como é a sua relação com a matemática? E como é a relação dos alunos na escola com a matemática?

Djamila - A matemática em si me traz um receio, quando fala em matemática a gente tende a assustar, mas a minha relação com a matemática sempre foi muito boa [...] Os meninos têm uma desenvoltura muito grande com a matemática.

Eliana - Sempre tive uma relação tanto quanto problemática quando se tratava de matemática. Hoje enxergo sua importância e busco enxergá-la de forma mais leve. Os alunos demonstram sentimentos mistos - alguns têm curiosidade, mas muitos apresentam receio ou desmotivação.

Bárbara - Eu gosto bastante de matemática sempre tive facilidade, percebi que os alunos têm pouca dificuldade, com o ensino da matemática tradicional fica uma aula mais cansativa e vejo pouco interesse deles, mas quando passam as aulas com jogos eles aprendem rápido e com bastante animação.

Essas falas revelam a diversidade de experiências vividas com a matemática, tanto pelas pedagogas em formação quanto pelos alunos do Ensino Fundamental. Percebemos que, mesmo quando a relação com a disciplina era considerada positiva, ainda assim havia certo receio em relação à matemática. Ela era, muitas vezes, vista como algo difícil ou até assustador. No entanto, é encorajador notar que, com o tempo, esse olhar vem se transformando, e as participantes passaram a reconhecer a importância da matemática em sua formação e em sua prática docente. É fundamental continuar desmistificando essa crença negativa e obscura que historicamente envolve o ensino de matemática.

Observamos também que muitos alunos demonstram uma relação positiva com a disciplina, embora existam, naturalmente, aqueles que apresentam desinteresse ou dificuldade de aproximação com os conteúdos. Esses casos exigem um olhar mais sensível e atento por parte do professor, para compreendermos o que está por trás dessa resistência e buscarmos caminhos que promovam maior engajamento na construção do conhecimento matemático.

Bárbara, por exemplo, aponta que, quando as aulas seguem um modelo tradicional, a aprendizagem se torna cansativa e pouco envolvente. Por outro lado, quando são inseridos jogos e atividades lúdicas, a aprendizagem acontece de forma mais leve, rápida e prazerosa. Essa



III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP
Colegiado de Pedagogia
Vitória da Conquista

observação reforça a importância do uso da ludicidade no ensino de matemática nos anos iniciais

Você sente segura para ensinar matemática nos anos iniciais do ensino fundamental?

Conceição - Nós recebemos um auxílio teórico bem mais abrangente em alfabetização e letramento do que em matemática, a matemática nem é muito falada, nem nas reuniões gerais nem nas aulas formativas. Na Língua Portuguesa temos um conhecimento prévio de como funciona e ensina a Língua Portuguesa [...] No ofício de sala de aula quando é Língua Portuguesa me sinto melhor preparada para dar aula [...] Matemática é um desafio para ensinar por ser um conhecimento mais exato.

Eliana - Sinto-me cada vez mais segura. O PIBID tem me ajudado a construir confiança e a compreender como adaptar os conteúdos e estratégias às necessidades dos alunos.

Bárbara - Me sinto segura, mas também sei que ainda tenho muito para aprender. Procuo sempre buscar formas de melhorar e de tornar a aula mais interessante para eles.

- tema que será aprofundado nas próximas páginas deste trabalho.

As falas de Conceição dialogam diretamente com alguns trabalhos que estamos desenvolvendo, pois evidenciam como a ausência de uma alfabetização e letramento matemático na formação de pedagogos representa um problema significativo. Nos primeiros semestres do curso, o foco da formação recai quase exclusivamente sobre a alfabetização, mas essa alfabetização está voltada, quase que integralmente, para o ensino da Língua Portuguesa.

Um dado que merece atenção é que todas as entrevistadas estão atualmente no terceiro semestre da graduação, enquanto a disciplina de Conteúdo e Metodologia para o Ensino de Matemática no Ensino Fundamental, presente nas matrizes curriculares dos dois campi envolvidos, só é ofertada no sétimo semestre. Isso significa que as pibidianas, ainda no início da formação, são levadas à prática docente com pouca preparação específica para ensinar matemática.

Nesse sentido, Oliveira e Andrade (2024, p. 4) destacam que “[...] os conteúdos relativos à aprendizagem da língua materna possuem maior interlocução, superior número de disciplinas e construção iniciada mais cedo que aqueles relativos ao ensino da matemática”. Essa constatação reforça a crítica apresentada pela entrevistada e evidencia o desequilíbrio na formação oferecida aos futuros docentes. Diante disso, reafirmamos a nossa indignação e a urgência de incluirmos, desde os primeiros semestres da graduação, disciplinas que tratam da alfabetização e letramento matemático de forma consistente e integrada ao percurso formativo das professoras e professores que ensinam matemática.

As demais falas trazem um sentimento de esperança e satisfação, pois revelam o quanto a experiência no PIBID tem contribuído para fortalecer a confiança das futuras professoras. É perceptível o quanto elas vêm se reconhecendo como docentes em formação, compreendendo



III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP
Colegiado de Pedagogia
Vitória da Conquista

que a aprendizagem se constrói dia após dia, a partir da prática e da reflexão crítica. Como afirmam Ambrosetti et al. (2013, p. 169), “[...] o programa indica possibilidade de avanço no sentido de uma maior articulação entre os contextos da formação e do trabalho docente”. Essa articulação, como se percebe, tem sido essencial para que essas alunas enxerguem a docência como um processo contínuo e significativo.

Cite algumas experiências com o ensino de matemática no contexto do PIBID.

Djamila - Até agora a minha experiência mais direta no ensino da matemática foi uma aula que eu ministrei [...] Que tinha como conteúdo a noção de dias, meses e anos e a noção de hora e meia hora [...] Foi uma experiência que me marcou, uma experiência significativa, busquei trabalhar de forma lúdica, com materiais visuais e atividades práticas que facilitasse a compreensão dos alunos.

Conceição - Trabalhamos figuras geométricas espaciais, demonstramos as figuras a partir de objetos, fizemos essa explicação e em seguida passamos uma atividade, nós percebemos que eles conseguiram entender melhor dessa forma se eu só explicasse no quadro.

Eliana - Organizei atividades com jogos de tabuleiros matemáticos, uso de materiais recicláveis para trabalhar medidas e frações, e dramatizações para compreender operações básicas. Uma vez usamos tampinhas para ensinar adição e subtração, e foi gratificante ver como o uso de objetos concretos facilitou a aprendizagem.

Bárbara - Fizemos atividades com jogos, e participação dos alunos vindo até o quadro para responder às questões. Eles amaram participar e aprender desse jeito.

É emocionante perceber como as experiências proporcionadas pelo PIBID têm sido enriquecedoras para as alunas participantes. As práticas docentes que vêm sendo desenvolvidas por elas contribuem para romper com o paradigma do ensino tradicional centrado exclusivamente na figura do professor. Como bem expressa Bárbara, ao levar os alunos ao quadro para resolver questões, cria-se uma oportunidade de mostrar que eles são, de fato, parte ativa do processo de aprendizagem. Essa perspectiva dialoga com o pensamento de Paulo Freire (2002, p. 12), ao afirmar que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção”.

Um aspecto de grande relevância no ensino de matemática nos anos iniciais, e que aparece com força nas falas das quatro participantes, é a defesa do ensino por meio da ludicidade. Todas as futuras professoras disseram que uma boa forma de trabalhar os conteúdos matemáticos é utilizando estratégias lúdicas, seja com jogos já existentes, jogos criados pelos próprios alunos, materiais do cotidiano ou objetos presentes no ambiente escolar. Em resumo, a ludicidade, como defendida por Souza (2016), está fortemente presente nas falas das entrevistadas:

Ao se pensar nas singularidades que caracterizam essas experiências, supõe-se que a construção significativa dos saberes matemáticos, mediada pela ludicidade no espaço escolar, poderá favorecer o desenvolvimento de alunos e alunas no enfrentamento das dificuldades que se apresentam em diferentes situações de aprendizagem (p. 32).



III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP
Colegiado de Pedagogia
Vitória da Conquista

Considerando que a matemática exige um ensino mais atento aos detalhes e às diferentes formas de aprender, trabalhar os conteúdos de maneira lúdica favorece, de forma concreta, o desenvolvimento das aprendizagens, ampliando o interesse, a participação e a autonomia dos estudantes.

Você acha que a relação que você tinha com a matemática no seu ensino básico impacta você como professora de matemática nos anos iniciais?

Djamila - Sim, até porque ter passado por algumas dificuldades enquanto aluna acaba por nos tornar mais sensíveis a algumas dificuldades dos alunos hoje e tentar tornar a matemática mais leve, mais próxima dos alunos, menos assustadora, porque essa relação possuída nos primeiros anos pode marcar as trajetórias escolares futuras.

Conceição - A matemática nunca foi uma matéria com que eu gostasse [...] Eu sempre corri um pouco da matemática, eu acho que isso influencia na questão do gostar, toda vez que você gosta de uma coisa é muito mais fácil você repassar aquilo para outras pessoas [...] A falta de relação com a matemática impacta em como eu ajo dentro de sala de aula em relação à matemática.

Eliana - Sim, impacta. Ter vivenciado dificuldades me torna mais empática com os alunos. Tento oferecer o tipo de ensino que gostaria de ter recebido: mais dinâmico, significativo e menos intimidador.

Bárbara - Sim ponto final como eu sempre gostei, tento passar essa leveza para as crianças. Acho que quando a gente gosta do que ensina, isso aparece na aula e ajuda muito.

Soares, Souza e Sousa Filho (2024, p. 5) afirmam que “[...] em muitos casos, as concepções sobre a disciplina [matemática] vêm desde o ensino básico, onde ela não foi desenvolvida de maneira adequada, ocasionando traumas e bloqueios, que perduram no aluno até a fase adulta”. Essa realidade está presente nas falas das entrevistadas, manifestando-se de maneiras distintas: algumas relataram que, por não gostarem de matemática, ainda sentem certo receio ao ensiná-la; outras enxergam suas dificuldades no Ensino Básico como parte de um processo de superação e hoje, como futuras professoras, buscam ensinar de forma mais acolhedora, comprometidas com uma abordagem que gostariam de ter experienciado; e há ainda aquelas que, por terem tido uma boa relação com a disciplina desde cedo, conseguem transmitir esse vínculo positivo para as crianças com quem atuam. Independentemente do percurso formativo ou das experiências pessoais, é evidente que todas compartilham o mesmo desafio: superar barreiras, sejam elas emocionais, pedagógicas ou estruturais, e construir práticas que tornem o ensino de matemática mais significativo, humanizado e transformador para os alunos dos anos iniciais, reconhecendo a importância de um trabalho sensível, crítico e comprometido com a realidade das escolas públicas.

A fala de Conceição é profundamente tocante, pois revela um olhar para a matemática carregado de angústia e complexidade. Essa percepção pode dificultar que ela consiga abordar a



III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP
Colegiado de Pedagogia
Vitória da Conquista

disciplina de maneira prazerosa e significativa, como ela própria deseja. É fundamental que compreenda que sua função vai além do simples ensino de conteúdos matemáticos: trata-se de alfabetizar e letrar matematicamente as crianças, oferecendo-lhes as ferramentas para compreenderem o mundo por meio da matemática. Esse desafio, como ela aponta, precisa ser enfrentado com esperança, no sentido de Paulo Freire, como um verbo - esperar. Assim como ocorre com as outras entrevistadas, há a possibilidade de ressignificar esse olhar, reconhecendo que, embora a matemática já tenha sido percebida por ela como algo estranho ou inacessível, agora, como futura professora, ela pode transformá-la em uma aliada potente e prazerosa no processo de ensino e de aprendizagem.

Quando fala em Matemática o que vem à tua cabeça? Isso influencia a sua forma de dar aula de matemática no contexto do PIBID?

Djamila - Lógica, organização, resolução de problemas, sinais [...] Quero que meus alunos vejam a matemática como algo do nosso dia a dia, que pode ser divertido, útil e até prazeroso de aprender.

Conceição - Uma coisa complexa, principalmente quando você tá alfabetizando crianças, nós estamos alfabetizando essas crianças matematicamente, por ver talvez essa complexidade acaba se tornando um desafio, talvez fosse se tornasse mais fácil se eu visse de uma forma mais leve, eu vejo matemática como um grande desafio.

Eliana - Lógica, resolução de problemas e criatividade. A matemática é uma linguagem para compreender o mundo. Essa visão influencia muito meu modo de ensinar: busco mostrar aos alunos que a matemática vai além de contas e fórmulas - é algo presente no cotidiano que pode, sim, ser divertida.

Bárbara - Raciocínio lógico, desafios. Isso com certeza influencia minhas aulas, porque eu tento mostrar para os alunos que matemática não precisa ser um bicho de sete cabeças, ela pode ser legal, útil, divertida.

As falas das demais entrevistadas revelam uma associação recorrente da matemática ao raciocínio lógico, à resolução de problemas ou a elementos semelhantes. Não há culpa nesse olhar, ele é fruto de uma tradição educacional que reduz a matemática ao que é puramente exato e concreto. No entanto, é possível ir além. Como propõe Skovsmose (2014), é necessário ampliar essa concepção, compreendendo que a matemática também forma o pensamento crítico e reflexivo, sendo uma ferramenta essencial para a leitura do mundo.

Essas quatro entrevistadas destacam, de forma muito significativa, o desejo de tornar o aprendizado da matemática algo prazeroso. Para elas, é essencial que os alunos percebam o quanto essa disciplina é útil e divertida. É animador perceber que essas futuras professoras estão conscientes da importância de um ensino que cativa e que supere o medo associado à matemática. Há nelas o desejo de que os alunos deixem de enxergar a matemática como um “bicho de sete cabeças” e passem a reconhecê-la como uma aliada no cotidiano escolar. Como defendem Farias, Souza e Uribe (2018), precisamos romper com o ensino tradicional:



III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP
Colegiado de Pedagogia
Vitória da Conquista

“[...] mesclando metodologias alternativas durante o processo de ensino e aprendizagem, de maneira que o aluno consiga perceber que a matemática não é um ‘bicho de sete cabeças’, mas sim, ferramenta facilitadora para a resolução de incontáveis questões, pois ela está presente em toda parte”(p. 4).

Considerações Finais

Entre silêncios e operações, as vozes das futuras professoras ecoam como denúncias e também como esperanças. Os silêncios, aqui, não são ausência de fala, mas lacunas estruturais na formação docente, especialmente no que se refere à matemática. São silêncios curriculares, institucionais e simbólicos que invisibilizam a importância da alfabetização matemática nos anos iniciais, e por consequência, retiram das pedagogas o direito à apropriação crítica e segura desse saber. Por outro lado, as “operações” (metáfora que carrega o duplo sentido de cálculo e de ação) representam os pequenos e grandes movimentos que essas pibidianas/pibideiras fazem para romper com a lógica excludente de um ensino descolado da realidade.

As narrativas analisadas mostram que, apesar da ausência da matemática nos primeiros semestres do curso e da escassez de formações específicas, essas futuras professoras buscam reinventar-se, ressignificando suas relações com a disciplina a partir das experiências vividas em sala de aula. Há, nas falas, uma tensão constante entre o medo e o enfrentamento, entre a dor de um passado marcado por bloqueios e a construção de um novo olhar sobre o ensinar matemática. As palavras de Conceição, por exemplo, traduzem esse conflito: de um lado, a complexidade e a insegurança; de outro, a esperança de um reencontro com a matemática como linguagem acessível e potente.

O PIBID, nesse contexto, surge como espaço de tensão e possibilidades. Ao permitir o mergulho na prática desde os semestres iniciais, oferece às pibidianas a oportunidade de perceber as ausências formativas e, ao mesmo tempo, agir sobre elas. A formação se dá no movimento: ao planejar aulas, mediar jogos, observar o raciocínio, construir vínculos e, principalmente, ao perceber que ensinar matemática é mais do que transmitir conteúdos - é formar sujeitos críticos, sensíveis, criativos e reflexivos. Quando essas pedagogas afirmam que querem ensinar com ludicidade, com sentido, com vínculo, estão, na verdade, rompendo com a herança bancária e fragmentada do ensino tradicional (Freire, 2002; Skovsmose, 2014).

Nesse cenário, é fundamental destacar o quanto a ausência da matemática nos currículos iniciais dos cursos de Licenciatura em Pedagogia é mais do que uma escolha pedagógica: é um gesto político de desvalorização do saber matemático na formação de professoras dos anos



III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP
Colegiado de Pedagogia
Vitória da Conquista

iniciais. Como demonstrado nas falas das entrevistadas, muitas chegam à escola para ensinar matemática sem qualquer preparo prévio, sendo obrigadas a construir seu repertório didático na prática, por tentativa e erro, o que é injusto tanto com as docentes em formação quanto com as crianças. Ainda assim, essas pibidianas se colocam em movimento, operam novas formas de ensinar, resistem à lógica do improviso e constroem sentidos, mesmo diante da negligência formativa.

Portanto, a invisibilidade da matemática na formação docente das pedagogas pibidianas/pibideiras é atravessada por silêncios institucionais que precisam ser enfrentados com urgência. É preciso que os cursos de Licenciatura em Pedagogia reconheçam a matemática não apenas como conteúdo, mas como linguagem formadora, como parte essencial do processo de alfabetização e letramento. E é preciso que se compreenda que formar para a matemática é também formar para o mundo: com criticidade, com criatividade, com coragem.

Que as escrituras aqui analisadas não sejam apenas registro, mas denúncia e chamado. Que os silêncios sejam substituídos por escuta e compromisso político. E que as operações feitas por essas pedagogas em formação deixem de ser solitárias e passem a ser sustentadas por políticas públicas, por currículos responsáveis e por uma formação docente que, de fato, leve a sério a complexidade do ensinar e o direito à matemática desde os primeiros anos escolares.

Referências

AMBROSETTI, N. B. et al. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174, jan/jun 2013.

COSTA, A. F. G.; MORELATTI, M. R. M. Professores iniciantes que ensinam Matemática e os aspectos determinantes de seu desenvolvimento profissional. **Dialogia: Desenvolvimento profissional de professores e gestores contribuições para o campo de pesquisa e para a prática**, São Paulo, n. 48, ed. e26226, p. 1-19, jan/abr 2024.

EVARISTO, C. A escriturinha e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosaldo (org.). *Escriturinha: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: **Mina Comunicação e Arte**, 2020. p. 26-46. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Escrevivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2025.

FARIAS, G. S.; SOUZA, J. S.; URIBE, E. B. O. Matemática: um bicho de sete cabeças?. **V CEDUCE**, Rio de Janeiro, p. 1-4, 2018. V CEDUCE, 2018, Rio de Janeiro.



III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP
Colegiado de Pedagogia
Vitória da Conquista

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz & Terra, 2004

LÖSCH, S.; RAMBO, C. A.; FERREIRA, J. L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. e023141-e023141, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17958/17247>. Acesso em: 01 ago. 2025.

OLIVEIRA, M. A. M.; ANDRADE, E. R. G. A formação do pedagogo para o ensino da matemática: avanços, desafios e perspectivas. **Devir Educação**, Lavras, v. 5, n. 1, p. 3-23, jan.jun 2021.

OLIVEIRA, S.; GUIMARÃES, O. M.; FERREIRA, J. As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação. **Revista Linhas**, v. 24, n. 55, p. 210-236, 2023. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/21779/15785>. Acesso em: 01 ago. 2025.

SANTOS, G. B. **A ludicidade na aprendizagem matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**. Orientador: Maria Batista Lima. 2016. 128 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

SILVA, C. R. M. da. Questões metodológicas na produção de uma análise narrativa sobre a formação de professores em Mato Grosso do Sul. 2018. **Anais Do ENAPHEM - Encontro Nacional De Pesquisa Em História Da Educação Matemática**, (4). Recuperado de <https://periodicos.ufms.br/index.php/ENAPHEM/article/view/7965>. Acesso em: 01 ago. 2025.

SKOVSMOSE, O. **Um convite à educação matemática crítica**. 1ª ed. Rio Claro: Papyrus Editora, 2015.

SOARES, M. V. S.; SOUZA, E. A.; SOUSA FILHO, R. L. A formação matemática de professores dos Anos Iniciais: movimentos iniciais de uma pesquisa. **Fórum Nacional sobre Currículos de Matemática**, [S. l.], p. 1-6, 2024. Disponível em: <https://www.sbemrasil.org.br/eventos/index.php/fncm/article/view/713..> Acesso em: 01 ago. 2025.