

PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM FASE INICIAL DE CARREIRA DOCENTE: REVERBERAÇÕES DA FORMAÇÃO INICIAL

MATHEMATICS TEACHERS IN THE INITIAL STAGE OF THE TEACHING CAREER: REVERBERMENTS OF THE INITIAL TRAINING

Francisco Jeovane do Nascimento¹; Eliziane Rocha Castro²; Luzitelma Maria Barbosa de Castro³

RESUMO

O estudo objetiva analisar as contribuições e limitações do processo de formação inicial, vivenciado por dois professores de Matemática, em fase inicial de carreira docente, no contexto da Universidade Estadual do Ceará – Campus Itaperi, evidenciando possibilidades e desafios na ação cotidiana dos docentes na etapa introdutória da profissão. Caracterizamos como professores de Matemática em início de carreira aqueles que possuem até cinco anos de experiência no âmbito profissional, em consonância com os estudos de Huberman (2000), que descreve as fases do ciclo vivencial docente. A formação inicial pode reverberar em aprendizagens e conhecimentos essenciais para o trabalho qualitativo do professor de Matemática em início de carreira, bem como repercutir na explicitação de um trabalho meramente técnico, pautado pela exposição oral de conteúdos curriculares, em uma visão que não aguça a curiosidade dos estudantes, vislumbrando o conhecimento matemático como algo estático, desprovido de significação e distanciado da vida dos educandos. A investigação está embasada na perspectiva qualitativa da pesquisa. Como método, utilizou-se o estudo de caso e o procedimento de coleta de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada individual. A formação inicial deve ser vislumbrada e desenvolvida como fator vinculado ao futuro exercício docente, por parte dos licenciandos, em que o conjunto de ações, planejado e desenvolvido, nessa etapa possam problematizar estratégias e situações vividas no âmbito da profissão, oriundas das vivências formativas e do campo do Estágio, visando uma reflexão crítica na e sobre a prática, bem como o desenvolvimento do espírito colaborativo, objetivando ajuda mútua com foco no grupo de profissionais que compõem a escola, local de atuação do professor da educação básica.

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor da Rede Estadual de Ensino do Ceará (SEDUC/CE), Fortaleza, Ceará, Brasil. Endereço para correspondência: Av. Dr. Silas Munguba – 1700, Itapery, Fortaleza, Ceará, Brasil, CEP: 60741-000. E-mail: jeonasc@hotmail.com.

 ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9753-724X>.

² Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Coordenadora do Núcleo de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação, Raposa, Maranhão, Brasil. Endereço para correspondência: Av. Dr. Silas Munguba – 1700, Itapery, Fortaleza, Ceará, Brasil, CEP: 60741-000. E-mail: elizianecastro@hotmail.com.

 ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4870-6905>.

³ Doutora em Ciências da Educação pela Universidad Internacional Tres Fronteras (UNINTER). Professora do Centro Universitário INTA (UNINTA), Sobral, Ceará, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Antônio Rodrigues Magalhães – 359, Dom Expedito, Sobral, Ceará, Brasil, CEP: 62050-100. E-mail: luzitl@hotmail.com.

 ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7489-8085>.



Palavras-chave: Professor de Matemática; Fase inicial da carreira; Formação inicial; Contribuições; Limitações.

ABSTRACT

The study aims to analyze the contributions and limitations of the initial training process, experienced by two mathematics teachers in the early stages of teaching in the context of the Ceará State University - Campus Itaperi, showing possibilities and challenges in the daily action of teachers in the introductory stage of profession. We characterize as mathematics teachers at the beginning of their careers those who have up to five years of professional experience, in line with Huberman (2000) studies, who describes the phases of the teaching experience cycle. The initial training can reverberate in learning and essential knowledge for the qualitative work of the mathematics teacher at the beginning of their career, as well as having repercussions on the explanation of a purely technical work, guided by the oral exposure of curricular contents, in a vision that does not arouse students curiosity, viewing mathematical knowledge as something static, devoid of meaning and distanced from the students' lives. The investigation is based on the qualitative perspective of the research. As a method, the case study was used and the data collection procedure used was the individual semi-structured interview. Initial training should be envisioned and developed as a factor linked to the future teaching practice, on the part of the undergraduate students, in which the set of actions, planned and developed, at this stage can problematize strategies and situations experienced within the scope of the profession, arising from training experiences from the internship field, aiming at critical reflection on and about the practice, as well as the development of the collaborative spirit, aiming at mutual help with a focus on the group of professionals that make up the school, where the basic education teacher works.

Keywords: Maths teacher; Early career stage; Initial training; Contributions; Limitations.



Introdução

O presente estudo objetiva analisar as contribuições e limitações do processo de formação inicial, vivenciado por dois professores de Matemática, em fase inicial de carreira docente, no contexto da Universidade Estadual do Ceará – Campus Itaperi, evidenciando possibilidades e desafios na ação cotidiana dos docentes na etapa introdutória da profissão.

O interesse pela temática encontra-se imbricado na trajetória profissional do autor do estudo, na condição de professor de Matemática em fase inicial de carreira, o qual busca, por intermédio da pesquisa, apreender aspectos, fatores e elementos que interferem e impactam no trabalho inicial, no âmbito da docência, bem como possibilitar discussões acerca do objeto de estudo explorado, contribuindo na produção e sistematização de conhecimentos que permeiam a temática investigativa.

Caracterizamos como professores de Matemática em início de carreira aqueles que possuem até cinco anos de experiência no âmbito profissional, após a conclusão do curso de licenciatura, pré-requisito este, de acordo com a legislação em vigor, para a atuação docente em consonância com os estudos de Huberman (2000), que caracteriza as fases do ciclo vivencial docente.

Para este artigo, o enfoque analítico concentra-se na formação inicial, uma vez que tal fator se configura como a etapa preparatória formal para o ingresso como professor da educação básica, em adequação à legislação vigente no contexto nacional, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996). Além disso, a escolha do enfoque analítico consiste, também, no fato de buscar uma análise mais robusta e fidedigna desse aspecto, contribuindo nos debates que permeiam a temática.

Oliveira e Fiorentini (2018) explicitam a importância e o papel da formação inicial de professores de Matemática na aprendizagem de conhecimentos específicos, didáticos e pedagógicos, essenciais para a atuação docente, em uma via promotora de diálogo entre as disciplinas que compõem o currículo formativo e a promoção de ações significativas que propiciem a interlocução entre universidades e escolas, de forma que os licenciandos possam conhecer a complexidade dos ambientes escolares, potencializando o contato com professores experientes e alunos em situações reais de ensino.

Desse modo, a formação inicial pode reverberar em aprendizagens e conhecimentos essenciais para o trabalho qualitativo do professor de Matemática em



início de carreira, bem como repercutir na explicitação de um trabalho meramente técnico, pautado pela exposição oral de conteúdos curriculares, em uma visão que não aguça a curiosidade dos estudantes, vislumbrando o conhecimento matemático como algo estático, desprovido de significação e distanciado da vida dos educandos.

A investigação está embasada na perspectiva qualitativa da pesquisa, em que o foco analítico remete ao processo e sua significação. Como método, utilizou-se o estudo de caso, em que este remete-se a dois professores de Matemática, em fase inicial de carreira, que vivenciaram a experiência da formação inicial no contexto da Universidade Estadual do Ceará – Campus Itaperi e que, atualmente, exercem a docência como profissão. Como procedimento de coleta de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada individual.

O estudo torna-se relevante pela possibilidade que tem de contribuir nas discussões que permeiam a fase inicial da carreira docente, no âmbito da Matemática, de forma específica, na análise das contribuições e limitações do processo formativo inicial vivenciado pelos professores, enquanto licenciandos, visto que Nascimento (2016) afirma que a temática ainda é pouco explorada no campo da pesquisa em Educação Matemática no cenário brasileiro.

Ademais, Oliveira e Fiorentini (2018) afirmam que a formação inicial do professor de Matemática pode evidenciar possíveis caminhos que auxiliem o docente no delineamento de estratégias e ações atinentes à sua prática, em uma via direcionada às especificidades dos educandos e pautada no desenvolvimento/aperfeiçoamento das habilidades discentes, vislumbrando o conhecimento matemático como um instrumento de interpretação e intervenção na e sobre a realidade, da mesma forma que podem repercutir em um processo fragilizado, que reverbere na constituição de um profissional meramente técnico, em que o planejamento e execução de aulas remeta à exposição de conteúdos, sem possibilitar a participação e envolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

A formação inicial do professor de Matemática: possibilidades e desafios na iniciação profissional docente

Um elemento importante na busca pela qualidade do processo de ensino e aprendizagem discente, no contexto da educação básica, remete à formação qualificada



docente, de forma que o processo formativo inicial se evidencie como um período oportuno de constituição profissional, mediante o contato com conhecimentos específicos, que são requisitos para o ato de ensinar, bem como estratégias diversificadas que possam compor o repertório do professor, em sua prática cotidiana, abrangendo saberes didáticos e pedagógicos (GIOVANNI; MARIN, 2014).

É mister considerar os processos formativos vivenciados pelos professores em sua trajetória pessoal e profissional, objetivando compreender como o profissional incorporou tais elementos à sua prática, as estratégias didático-pedagógicas delineadas e as reverberações em questões atinentes a individualidade e coletividade docente (NASCIMENTO; CASTRO; LIMA, 2017).

Conforme Pryjma e Winkeler (2014), a finalidade do processo formativo inicial reside na preparação do licenciando para o exercício da docência, em diferentes áreas do conhecimento, englobando a sistematização de conhecimentos específicos, competências e habilidades que permeiam o contexto educacional, em uma via preparatória para a iniciação docente, objetivando uma transição favorável que possibilite adaptação na escola, formas de intervir e interpretar a profissão e o trabalho exercido, reconhecendo a incompletude da etapa formativa inicial.

Nesses termos, a formação inicial docente se expõe como um elemento que pode contribuir na inserção profissional de futuros professores, através do delineamento de ações que reverberem em respostas aos questionamentos individuais e coletivos dos futuros professores, em que estes possam ter contato com situações reais de ensino, problematizando situações, fatores e aspectos vivenciados, buscando a constituição de um repertório próprio de atuação.

Nesse contexto, os formadores podem contribuir na busca pelo fortalecimento do processo formativo, na perspectiva de subsídio aos licenciados em aspectos teórico/práticos que perpassam à docência, de forma a promover uma transição favorável à aprendizagem e desenvolvimento docente, na fase inicial da carreira, em uma via contributiva do processo formativo inicial, visto que o início da profissão se configura

Como uma fase tão importante quanto difícil na constituição da carreira do professor. É um momento dotado de características próprias, no qual ocorrem as principais marcas da identidade e do estilo que vão caracterizar a profissional/professora ou o profissional/professor ao longo de sua carreira (LIMA, 2006, p. 9).



Na perspectiva de contribuírem em um princípio formativo inicial que corresponda aos anseios e necessidades dos futuros professores de Matemática, os cursos devem configurar como espaços de problematização e discussão coletiva, incluindo a participação dos licenciandos, os quais, através da dialogicidade

Devem-se obter as bases teóricas e os meios conceituais que permitam configurar um programa de formação inicial de professores de matemática que responda às distintas demandas, especificamente, fornecer os instrumentos teóricos que possibilitem constituir os fundamentos da formação de professores de matemática (GARCÍA BLANCO, 2003, p. 52).

Nesse cenário, Lima (2012) destaca a relevância do Estágio na formação inicial docente, que se evidencia não como um elemento identificador de explicitação de falhas e deficiências da escola e dos professores, mas de análise efetiva das potencialidades e desafios com os quais os futuros professores poderão se defrontar quando se inserirem no âmbito profissional, bem como o contato com práticas diversificadas: docentes mais experientes, alunos e gestão escolar, em uma via de relação dialética entre a universidade e a escola.

Nascimento, Castro e Lima (2017) citam a importância dos projetos voltados a iniciação docente, tais como o PIBID e Residência Pedagógica, uma vez que promovem o contato dos licenciandos, ainda no período inicial da formação, com a complexidade que norteia a escola, podendo constituir-se como espaço efetivo de aprendizagens, aquisição de habilidades e conhecimentos essenciais para a atuação docente, contato com os pares, alunos e gestão escolar, problematização de situações reais de ensino, incentivo à pesquisa na e sobre a prática, dentre outros.

Formosinho (2009) advoga que é inerente à iniciação profissional, as questões relacionadas as transformações dos conhecimentos sistematizados no processo formativo e inicial em conhecimentos profissionais, com possibilidades de utilização no exercício prático/cotidiano do trabalho docente.

Assim, o foco da formação inicial não deve remeter meramente a busca por acumulação de conhecimentos específicos, mas articulá-los com maneiras sistematizadoras que possam integrar o repertório dos futuros docentes, articulando teoria e prática como forma de produção de conhecimentos, uma ressignificando a outra.

Contribuindo com essa discussão, Ponte (2014) advoga que o contato meramente teórico dos futuros professores de Matemática, com conteúdos específicos, didáticos e



pedagógicos que permeiam a formação docente não se evidenciam como elementos indicativos de aquisição de conhecimentos necessários para o delineamento do processo de ensino e aprendizagem, requerendo o trabalho com situações reais com as quais os licenciandos irão se defrontar quando se inserirem profissionalmente.

Nesse aspecto, Nóvoa (2002) defende que a formação docente, inicial ou continuada, deve ser centrada na escola, por possibilitar o atrelamento entre aspectos teóricos, provenientes do processo vivenciado no âmbito universitário com situações vivenciais práticas nas instituições escolares, em que os futuros professores ou aqueles que já atuam possam observar situações reais que se evidenciam no dia a dia da sala de aula, elencando e analisando ações problematizadoras e questionadoras que sirvam de mote para investigações coletivas, na objetividade de potencializar conhecimentos e soluções exequíveis para as múltiplas situações do cotidiano e não apenas idealizar, respeitando especificidades do contexto em que a instituição escolar está encravada.

Em uma perspectiva contributiva na atuação do professor em início de carreira, Pryjma e Winkeler (2014) explicitam que os conhecimentos abordados no processo formativo inicial devem ser trabalhados em um cenário problematizador das situações que se evidenciam no cotidiano escolar no contexto da educação básica, em que as práticas se constituam em objeto de análise investigatória, propulsoras de interpretações e inferências acerca dos seus limites e possibilidades, em uma via de pesquisa na e sobre a prática.

Por outro lado, Oliveira e Fiorentini (2018) explicitam que na maioria dos cursos de licenciatura em Matemática no Brasil, ainda impera o enfoque formativo inicial em conteúdos específicos, em oposição a equidade com possibilidades de sistematização qualificada de tais conhecimentos, oriundos da relação dialógica entre os saberes específicos com a vertente didático-pedagógica, que poderiam ser trabalhados de forma integrada e contribuir no repertório de estratégias docentes dos futuros professores. Nesse sentido, requer-se o redirecionamento de ações formativas, pautadas pelo estabelecimento de relações dialógicas entre os formadores de professores, de forma a contribuírem em um melhor processo formativo inicial docente em Matemática.

Ademais, Giovanni e Marin (2014) reiteram a relevância do delineamento de políticas públicas voltadas para a inserção profissional docente, com foco no conhecimento da complexidade que norteia a escola, buscando uma transição favorável



entre a formação inicial e o início da docência, contribuindo em uma atuação que estimule o professor a continuidade formativa ao longo da vida e ao delineamento de ações voltadas para as necessidades dos educandos e do contexto com o qual interagem, permeado por condições de trabalho propícias a um bom desempenho profissional.

Aspectos metodológicos

A investigação está embasada na perspectiva qualitativa da pesquisa, em que o foco analítico remete ao processo e sua significação. Como método, utilizou-se o estudo de caso, em que o caso remete a dois professores de Matemática, em fase inicial de carreira, que vivenciaram a experiência de formação inicial no contexto da Universidade Estadual do Ceará – Campus Itaperi e que atualmente exercem a docência como profissão. Como procedimento de coleta de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada individual.

O estudo está ancorado em uma abordagem qualitativa de pesquisa, em consonância com Ghedin e Franco (2011), ao evidenciarem que nessa perspectiva o foco remete ao processo e as significações atribuídas às experiências vivenciadas. Na pretensão de explicação/apreensão acerca de um determinado fenômeno educativo, sujeito e objeto interagem de forma mútua, de maneira a proporcionar interpretações e compreensões oriundas dessa relação, em que o contexto interfere na vida e no trabalho do indivíduo, permeando elementos históricos e contemporâneos que marcaram a trajetória pessoal e/ou formativa, influenciando no profissional que este se constituiu.

Como método optou-se pelo estudo de caso, que tem como característica a busca por compreensão da realidade sob o enfoque analítico dos sujeitos que nela interagem, sem manipulação ou alteração do ambiente (PONTE, 2006). Como instrumento de coleta de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada individual, aplicada com cada um dos sujeitos do estudo, em dezembro de 2020, na residência dos mesmos, obedecendo aos protocolos de saúde, prevenção e combate à proliferação da COVID-19. As falas foram gravadas para posterior transcrição e análise, com o consentimento e permissão dos professores participantes do estudo.

Cada entrevista durou, aproximadamente, meia hora. Nesta, os sujeitos foram indagados acerca das contribuições e limitações do processo de formação inicial na iniciação profissional dos mesmos.



Os sujeitos concluíram o curso de licenciatura em Matemática no ano de 2017 e no ano seguinte ingressaram como docentes da educação básica da rede municipal de ensino da cidade de Fortaleza, na modalidade dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

Os sujeitos, aceitaram participar de forma voluntária do estudo, após convite prévio enviado aos mesmos, sendo a aceitação, o critério de seleção dos sujeitos. Em adequação as questões éticas da pesquisa, não será divulgado o nome dos envolvidos e nem das instituições em que estes lecionam, uma vez a menção a tais fatores poderia conduzir a identificação dos professores, podendo lhes causar danos. Ademais, o objetivo da pesquisa remete a fins de cientificidade, potencializando a compreensão, produção e sistematização de conhecimentos que permeiam a temática explorada.

Os professores, ambos do sexo masculino, possuíam, na época de aplicação do instrumental de coleta de dados, 25 e 26 anos. Os mesmos, serão identificados, respectivamente, como professor X e professor Y.

Resultados e discussões

Por intermédio das experiências vividas e do conjunto de ações abordados, os sujeitos de pesquisa foram inquiridos acerca das contribuições e limitações do processo de formação inicial na iniciação profissional deles, averiguando aspectos favoráveis e entraves na ação cotidiana dos professores de Matemática em fase inicial de carreira.

Acerca das contribuições advindas do conjunto de ações, planejadas e executadas no processo formativo inicial, o professor X explicitou o seguinte:

Como aspectos positivos provenientes do processo de formação inicial que vivenciei considero que foram a abordagem dos conhecimentos específicos de uma forma complexa, uma vez que é importante o professor conhecer os conteúdos matemáticos que terá que ministrar, gerando mais segurança na sistematização dos mesmos. Além disso, o contato com diferentes professores, no âmbito da universidade, possibilitou o conhecimento de estratégias diversificadas, em que pude analisar e incorporar na minha prática as que achei mais relevantes e que pudessem atrair a atenção dos alunos. Outro fator importante foram as ações do Estágio Supervisionado, que propiciam o conhecimento da complexidade que norteiam as escolas, em situações reais de ensino.

Em virtude dessas considerações, cabe destacar junto a Pozebon e Lopes (2019) a importância do trabalho robusto com os conhecimentos específicos da Matemática, com



os quais os licenciandos terão que trabalhar no processo de ensino e aprendizagem, quando se inserirem profissionalmente, uma vez que é relevante ter um domínio pleno dos saberes matemáticos, de forma a sistematizá-los com mais segurança, já que não se pode ensinar o que não se sabe. Ademais, a presença da Matemática no currículo escolar remete a sua significância histórica, social e cultural, uma vez que tais conhecimentos surgiram em decorrência da necessidade de solução para os entraves que permeavam/permeiam determinados contextos e épocas, evoluindo no decorrer do tempo, servindo como parâmetro para interpretação e intervenção na e sobre a realidade.

O contato com diferentes professores, no contexto universitário, possibilita a análise de fatores concernentes aos aspectos didático/pedagógicos, de forma a averiguar os impactos das ações na aprendizagem dos estudantes, podendo ser incorporados no repertório de estratégias dos futuros professores, em sua iniciação profissional (MACHADO, 2012).

Ainda nessa discussão, Lima (2012) evidencia o Estágio Supervisionado como campo profícuo de pesquisa na e sobre a prática docente, em que o futuro professor, ancorado por subsídios teóricos norteadores e apoiado por docentes acadêmicos, possam problematizar as experiências vivenciadas no âmbito formativo e na própria escola, objetivando elencar caminhos potenciais para um exercício qualificado da docência, delineando percursos investigatórios que possam lhes auxiliar em sua inserção profissional e na trajetória docente.

Em relação aos aspectos positivos, provenientes das ações vivenciadas na etapa formativa inicial, o professor Y enfatizou o seguinte

Mediante o processo de formação inicial que vivenciei, considero relevante a abordagem dos conhecimentos específicos da Matemática e as disciplinas de Estágio, que potencializaram a gente conhecer a escola, os alunos, os professores que já atuam em situações com as quais iríamos nos deparar futuramente, buscando estabelecer um espírito colaborativo e crítico, objetivando a superação da individualidade e a instauração de um ambiente coletivo e de ajuda mútua, potencializando soluções para as dificuldades do cotidiano escolar e da sala de aula.

Indubitável é que o trabalho com os conhecimentos específicos é essencial para a atuação docente. Como enfatizam Pozebon e Lopes (2019), no processo formativo inicial do professor de Matemática a aquisição/aperfeiçoamento de uma bagagem de conteúdos possibilita um trabalho qualitativo na sistematização dos saberes matemáticos, quando os



licenciandos passarem a atuar como professores em uma escola. Contudo, Pimenta (2012) evidencia que o processo de ensino e aprendizagem matemático pautado apenas no delineamento de conhecimentos específicos estanques não corresponde a um indicativo de um elemento conducente à qualidade educacional, no qual emerge a equidade com saberes didático-pedagógicos.

Nessa perspectiva, Lima (2012) explicita as possibilidades advindas da frequência e efetiva participação nas disciplinas de Estágio Supervisionado na formação inicial docente, de forma que o planejamento e delineamento de ações promovam o contato do futuro professor com a realidade dos ambientes escolares, propiciando interação com docentes mais experientes, alunos e gestão, na perspectiva de conhecimento da complexidade do contexto escolar, culminando em respostas que resultem na identificação com a profissão ou o abandono dela, decorrente das especificidades de cada indivíduo.

Em relação as limitações do processo de formação inicial vivenciado, o professor X destacou o seguinte

A formação que vivenciei privilegiou mais a teoria, em oposição a equidade com a prática. Os professores da universidade, em sua maioria, não têm experiência e conhecimento prático das escolas de educação básica, então idealizam muitas coisas que nunca serão postas em prática na sala de aula, por estarem distanciadas da realidade das escolas e dos alunos. A aprendizagem efetiva da profissão ocorreu na escola, no chão da sala de aula, sem falar que as disciplinas que integram o currículo formativo não dialogam entre si, cada professor trabalha como se a sua disciplina fosse a mais importante do currículo, esquecendo-se de da possibilidade integradora e comunicativa entre todas, fortalecendo a formação, então acho que a formação inicial que vivenciei deixou a desejar, nesse aspecto.

A fala do professor X remete à importância da articulação entre teoria e prática no âmbito da formação inicial docente. Nessa direção, salientamos que os cursos de licenciatura devem contemplar a análise de situações que permeiam a prática, numa perspectiva crítico/interpretativa sobre tais situações, as quais os futuros professores poderão se defrontar. Portanto, advogamos em favor do redirecionamento de ações formativas, sobretudo para que se distanciem daquelas que “[...] tendem a isolar-se das escolas e reforçam as concepções de uma formação predominantemente teórica e designada de aplicação da ciência” (FORMOSINHO; NIZA, 2009, p. 122).



Cumpramos ratificar que a prática docente não pode ser percebida apenas como um mecanismo adaptativo de conhecimentos teóricos elaborados por estudiosos, em realidades destoantes do contexto em que o professor vive e exerce sua ação profissional, mas em uma possibilidade de aprendizagem contínua, em um princípio de reflexividade, replanejamento de estratégias e ampliação da bagagem de conhecimentos, com foco na aprendizagem dos estudantes e reverberações no desenvolvimento profissional docente.

A formação docente requer o direcionamento de ações e princípios que possam culminar na preparação de um profissional com potencialidade para atuação em contextos específicos, de forma a desenvolver estratégias que repercutam na aprendizagem dos educandos, em consonância com necessidades da escola em que atua e do coletivo de professores, objetivando convergir em ideias conducentes a melhorias de todo o grupo e da própria instituição escolar.

Por sua vez, o professor Y destaca as limitações oriundas do processo formativo inicial que ele vivenciou, afirmando que

Os aspectos negativos provenientes da formação inicial que vivenciei consistem no fato do privilégio aos conhecimentos teóricos e a busca por modelos ideais de ensino, que não existem, o qual poderiam ter concentrado esforços em discussões sobre situações reais, promovendo debates e busca por soluções viáveis para os problemas que perpassam a atuação dos professores em serviço e das instituições escolares. As situações práticas se reduzem apenas as disciplinas de Estágio e a participação em programas como PIBID e Residência Pedagógica, que beneficiam poucos alunos do curso, então acho que a formação inicial poderia promover um diálogo entre teoria e prática, pois no modelo atual não existe essa comunicação, não ajudando na iniciação docente.

Asseverando o assunto, Nascimento, Castro e Lima (2017) enfatizam que, no processo de formação inicial docente em Matemática, os conhecimentos teóricos precisam ser atrelados a questões práticas reais, promovendo diálogo entre ambas, uma ressignificando a outra e ambas produzindo significado, de forma que o futuro professor perceba a importância de estudos desenvolvidos em outras realidades, servindo de mote para a instauração de um ambiente de pesquisa na escola e na sala de aula, adequando estratégias e melhorando seu arsenal de conhecimentos, objetivando fortalecer o processo de ensino e a aprendizagem discente.

Lima (2012) advoga que um aspecto que se evidencia como desafiador à iniciação profissional docente configura-se na destoância entre o conjunto de ações trabalhadas no



processo de formação inicial e a realidade cotidiana das escolas e dos professores da educação básica, no qual o Estágio se evidencia como uma possibilidade de planejamento e execução de atividades que culminem em um atrelamento entre aspectos teóricos e práticos da profissão docente, propiciando ao licenciando a participação em situações reais de ensino, que possam ser discutidas, problematizadas e interpretadas, reverberando em possíveis caminhos para um trabalho qualificado da docência, vislumbrando a escola como espaço de formação docente.

Considerações finais

Nesses termos, o conjunto de ações, planejadas e desenvolvidas no processo de formação inicial docente, no âmbito universitário, podem contribuir na constituição e consolidação de um professorado capacitado, com um repertório de estratégias e conhecimentos que os propiciem o delineamento de um processo de ensino e aprendizagem qualificado, evidenciando o conhecimento matemático como um instrumento de interpretação social, ao passo que também podem culminar em uma formação fragmentada, que estimule os professores em fase inicial de carreira a sistematizarem os saberes matemáticos pautados pela mera exposição oral, centrado na figura do professor como o centro do processo, cabendo aos educandos a memorização e repetição de fórmulas e conceitos para posterior utilização em testes padronizados.

As práticas e os conhecimentos trabalhados em processos formativos iniciais devem estar vinculadas a contextos e cenários com os quais os licenciandos poderão se defrontar, quando se inserirem profissionalmente, potencializando o estabelecimento de uma relação dialética entre teoria e prática. Dissociados da vida e trabalho docente, os princípios delineados em cursos formativos tendem a não reverberarem no contexto educacional por não estarem sintonizados com a realidade escolar dos alunos e professores.

Em síntese, a formação inicial é um fator vinculado ao futuro exercício docente, por parte dos licenciandos, em que o conjunto de ações trabalhadas nessa etapa devem problematizar estratégias e situações vividas no âmbito da profissão, oriundas das vivências formativas e do campo do Estágio, objetivando reflexão crítica na e sobre a prática, bem como o desenvolvimento do espírito colaborativo e ajuda mútua com foco



no grupo de profissionais que compõem a escola, que é o local de atuação do professor da educação básica.

Ademais, por intermédio da conclusão de um curso específico de licenciatura, o professor não deve vislumbrar-se como um profissional perfeito para o exercício de diferentes papéis no âmbito escolar, no qual advoga-se o viés formativo como elemento necessário na vida docente, abrangendo a aprendizagem contínua da profissão como elemento reverberante em melhorias pessoais e relacionadas ao trabalho, contemplando aspectos pessoais e coletivos, beneficiando a escola, os estudantes e ao próprio professor.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 9.394/1996, de 26 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

FORMOSINHO, João. **Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

FORMOSINHO, João; NIZA, Sérgio. Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In: FORMOSINHO, João (Org.). **Formação de professores – Aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto editora, 2009. p. 143-164.

GARCÍA BLANCO, Maria Mercedes. A formação inicial de professores de Matemática: Fundamentos para a definição de um curriculum. In: FIORENTINI, Dário (Org.). **Formação de professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2003. p. 51-86.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIOVANNI, Luciana Maria; MARIN, Alda Junqueira. **Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos**. 1. ed. Araraquara/SP: Junqueira & Marin editores, 2014.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional de professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-63.

LIMA, Emília Freitas de. **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.



MACHADO, Nilson José. **Matemática e Educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez editora, 2012.

NASCIMENTO, Francisco Jeovane do. **Professores de Matemática iniciantes: um estudo sobre seu desenvolvimento profissional**. 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE), Fortaleza/CE, 2016. Disponível em: <http://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Disserta%C3%A7%C3%A3o_FRANCISCO-JEOVANE-DO-NASCIMENTO.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2021.

NASCIMENTO, Francisco Jeovane do; CASTRO, Eliziane Rocha; LIMA, Ivoneide Pinheiro de. Desenvolvimento profissional de professores de matemática iniciantes: contribuição do PIBID. **Revista Eletrônica de Educação – REVEDUC**, v.11, n.2, p. 487-504, 2017. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1962/609>>. Acesso em 09 fev. 2021.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Ana Teresa de Carvalho Correa de; FIORENTINI, Dário. O papel e o lugar da didática específica na formação inicial do professor de matemática. **Revista Brasileira de Educação**, v.23, p. 1-17, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230020.pdf>>. Acesso em 09 fev. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PONTE, João Pedro da. Estudos de Caso em Educação Matemática. **Revista Bolema**, v. 19, n. 25, p. 55-81, 2006. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/277117517_Estudos_de_Caso_em_Educacao_Matematica#fullTextFileContent>. Acesso em 09 fev. 2021.

PONTE, João Pedro da. Formação do professor de Matemática: perspectivas atuais. In: PONTE, João Pedro da (Org.). **Práticas profissionais dos professores de Matemática**. 1. ed. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014. p. 343-358.

POZEBON, Simone; LOPES, Anemari Roesler Luersen. Aprendizagem da docência na formação inicial de professores: estudar para ensinar Matemática. **Revista Educação Pública**, v. 28, n. 67, p. 219-238, 2019. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/2922>>. Acesso em 09 fev. 2021.

PRYJMA, Marielda Ferreira; WINKELER, Maria Silvia Bacila. Da formação inicial ao desenvolvimento profissional docente: análises e reflexões sobre os processos formativos. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 06, n. 11, p. 23-34, 2014. Disponível em:



<<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/102>>. Acesso em 09 fev. 2021.

Recebido em: 15 / 02 / 2021

Aprovado em: 18 / 04 / 2021