

Trajetórias formativas de licenciandos em matemática: percepções sobre constituir-se professor


1

Joselma Ferreira Lima e Silvaⁱ 

Instituto Federal do Piauí, Piripiri, PI, Brasil

Ivoneide Pinheiro de Limaⁱⁱ 

Universidade Estadual Ceará, Fortaleza, CE, Brasil

Maria Daiane da Silva Parentesⁱⁱⁱ 

Instituto Federal do Piauí, Piripiri, PI, Brasil

Lindalva Gomes da Silva^{iv} 

Assobes Ensino Superior LTDA, Piripiri, PI, Brasil

Resumo

Este artigo, de natureza qualitativa e descritiva, teve como objetivo refletir sobre a formação do professor de Matemática, procurando analisar as percepções dos licenciandos sobre suas trajetórias formativas. Adotou-se como questão norteadora inicial para mobilizar a pesquisa: Como vou me constituindo professor (a) de Matemática? Foi direcionada aos 28 acadêmicos do VII período da Licenciatura em Matemática do IFPI- *Campus* Piripiri, cujas análises decorrem das concepções de educação e formação de D'Ambrósio (2012), Fiorentini e Castro (2003), Franco e Pimenta (2010), Schulman (2004), dentre outros. Na metodologia foram destacadas três categorias de análises: (1) necessidades formativas dos licenciandos; (2) momentos mobilizadores de formação docente e (3) contribuições dos professores formadores. Os resultados apontam dentre as principais necessidades formativas o domínio do conhecimento matemático, projetos e pesquisas e inovação didática, sendo que a escuta e o diálogo precisam se constituir de ações docentes permanentes durante toda a trajetória.

Palavras-chave: Trajetórias formativas. Licenciatura. Matemática.

Formative trajectories of licensors in mathematics: perceptions on constituting yourself as a teacher

This article, of a qualitative and descriptive nature, aimed to reflect on the formation of the mathematics teacher, seeking to analyze the perceptions of undergraduate students about their formative trajectories. It was adopted as an initial guiding question to mobilize the research: How do I become a teacher of Mathematics? It was directed to the 28 students of the 7th period of the Mathematics Degree at the IFPI - *Campus* Piripiri, whose analyzes derive from the conceptions of education and training by D'Ambrósio (2012), Fiorentini and Castro (2003), Franco and Pimenta (2010), Schulman (2004)



among others. In the methodology, three categories of analysis were highlighted: (1) training needs of graduates; (2) mobilizing moments of teacher training and (3) contributions from teacher teachers. The results point out among the main training needs the domain of mathematical knowledge, projects and research and didactic innovation, and listening and dialogue need to be constituted of permanent teaching actions throughout the trajectory.

Keywords: Formative trajectories. Graduation. Mathematics.

1 Introdução

As discussões sobre a formação do professor de Matemática têm sido cada vez mais crescentes, e nesse contexto, aponta-se que o professor formador tem um papel fundamental e desafiador na identificação, diagnóstico e intervenções necessárias para a aprendizagem da docência. Sabe-se que todo conhecimento e toda formação é resultado de um longo processo de organização intelectual, social e cultural extremamente dinâmico e jamais finalizado, contudo, perpassa essencialmente pela contínua reflexão e conscientização sobre como a aprendizagem, o próprio conhecimento e a formação vão se construindo para nos constituir docentes. Nessa perspectiva, Therrien (2010) destaca a importância do saber fundado na *práxis*, ou seja, na reflexão a respeito da relação entre teoria e prática.

Sousa e Marques (2019, p.5) apontam para a necessidade de estudar as significações do professor, suas condições de existência, sobre seu trabalho e processo formativo, para entendê-lo “em movimento, ou seja, a consciência do professor para compreendermos como este se desenvolve”.

Partindo desse entendimento, esta pesquisa de natureza qualitativa e descritiva teve como objetivo refletir sobre a formação do professor de Matemática, procurando analisar as percepções dos licenciandos sobre suas trajetórias formativas. Adotou-se como questão norteadora inicial para mobilizar a pesquisa





direcionada aos 28 acadêmicos do VII período da Licenciatura em Matemática do IFPI- *Campus* Piri-piri: Como vou me constituindo professor (a) de Matemática?

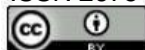
Tendo em vista o objetivo geral, destacamos três categorias de análise que se desdobraram dos seguintes objetivos específicos: (1) Identificar o conhecimento dos graduandos em relação às suas necessidades formativas; (2) Verificar os momentos mobilizadores do processo formativo e (3) Compreender as percepções dos estudantes sobre as contribuições das ações docentes para sua formação.

Em uma época em que o volume de conhecimentos e de informações passa por um crescimento exponencial e onde se espera das instituições de ensino superior um maior empenho para satisfazer as necessidades educativas de um público cada vez mais numeroso e heterogêneo, adquire grande importância à qualidade da formação oferecida, em particular, aos futuros professores, pois eles terão um papel decisivo na formação das gerações de alunos que serão por eles atendidos (LIMA, 2014).

Nesse sentido, D'Ambrósio endossa que a educação, de modo geral, depende de variáveis que se aglomeram em direções amplas: (a) o aluno que está no processo educativo, como um indivíduo procurando realizar suas aspirações e responder às suas inquietudes; (b) sua inserção na sociedade e as expectativas da sociedade com relação a ele; (c) as estratégias dessa sociedade para realizar tais expectativas; (d) os agentes e os instrumentos para executar essas estratégias; (e) o conteúdo que é parte dessa estratégia (D'AMBRÓSIO, 2012).

Logo, percebe-se que o processo educativo, formativo e de aprendizagem da docência implica na necessidade de construção de um corpo sistematizado de conhecimento da profissão, pois “chamar algo de profissão é assumir que há uma base de conhecimento amplamente construído na academia” (SHULMAN, 2004, p. 13).

Trata-se de entender que a atividade de reflexão, dialogicidade e de conscientização própria ao exercício profissional são princípios, formas e estratégias necessários ao enfrentamento e superação dos desafios e complexidades da





formação, bem como para consolidar as concepções sobre a trajetória formativa, os quais as instituições formadoras não devem negar ou omitir. Nesse entendimento, apontamos a reflexão sobre a itinerância formativa como elemento consubstancial aos licenciandos em Matemática, por isso, torna-se cada vez mais importante destacar que “[...] a estrutura da prática educativa deve ser entendida como chave do profissionalismo docente”, para tanto, precisa ser objeto de reflexão permanente pelos sujeitos que estão envolvidos diretamente (SACRISTÁN, 1999).

Em função dessa desafiadora tessitura, Therrien (2010, p. 8) aponta a racionalidade pedagógica articuladora dessa compreensão de acesso aos saberes, referindo-se “ao modo como cada sujeito, grupo, ou comunidade articula seus saberes e conhecimentos para a compreensão de um fenômeno, do mundo, da vida ou para justificar o seu modo de agir, seus objetivos e meios para alcançá-los”.

Para Fiorentini e Castro (2003), na formação inicial, os futuros professores devem receber orientações que lhes possibilitem se desenvolver contínua e autonomamente e obterem subsídios para pesquisar, elaborar e refletir sobre a própria atuação, aprimorando-a, haja vista que a reflexão ajuda a mobilizar os saberes existentes, problematizá-los, ressignificá-los e contextualizá-los.

Corroborando nessas discussões, Franco e Pimenta (2010), afirmam que os problemas da prática dos educadores deverão ser considerados como ponto de partida e ponto de chegada do processo, garantindo-se uma reflexão com o auxílio de fundamentação teórica que amplie a consciência do educador em relação aos problemas e que aponte caminhos para atuação docente, articulada e eficaz frente aos problemas diários de sala de aula.

Não resta dúvida de que “a tomada de consciência e o desvelamento das contradições que permeiam a dinâmica da sala de aula são pontos de partida para a construção de uma didática crítica, contextualizada e socialmente comprometida com a formação do professor” (VEIGA, 2012, p.45).

E, assim, é na ação que assumem seu significado e sua utilidade, constituindo-se, sobretudo, uma *práxis* de saberes entre sujeitos, centrada na





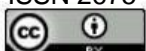
produção de identidade pela “construção de novos saberes, sentidos e significados na ação comunicativa em direção ao entendimento pela dialogicidade tendo por horizonte a emancipação e a autodeterminação fundadora do ser social” (TERRIEN, 2010, p. 10). Para tanto, faz-se necessário entender a formação do professor de Matemática para a reflexão e compreensão sobre o desenvolvimento dos seus saberes docentes, o que exige pensar o processo formativo e profissional aliado à prática pedagógica com qualidade (JARDILINO; SAMPAIO, 2019).

2 Metodologia

A presente pesquisa exploratória e descritiva de abordagem qualitativa “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70). Desse modo, no percurso metodológico destacamos como técnica para a geração de dados a oficina pedagógica, por meio de atividades em rodas de conversas e espaços de arte-criação, dividida em três momentos específicos, os quais foram basiliados pelas seguintes categorias de análises: (1) necessidades formativas dos licenciandos; (2) momentos mobilizadores de formação docente e (3) contribuições dos professores formadores.

Trouxemos como questionamento inicial: Como vou me constituindo professor (a) de Matemática? E o desenvolvimento das oficinas desencadeou novos questionamentos que propiciaram reflexões aos partícipes e pesquisadores, oportunizando espaço para análise e observações mediante as colocações dos estudantes.

Os colaboradores foram os estudantes do VII módulo da Licenciatura em Matemática, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) – *Campus* Piripiri, no período da noite. A turma foi escolhida por estarem realizando a disciplina de instrumentação do Ensino da Matemática, que tem como um de seus



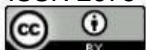


objetivos a orientação dos currículos de Matemática e formação para a utilização e reflexão de métodos em sala de aula. Contou com a participação de 28 acadêmicos na faixa dos 19 a 30 anos de idade. As três etapas da pesquisa compreenderam atividades de 4 h/a, sendo que todas foram organizadas em torno das oficinas pedagógicas de criação, momentos de discussões e reflexões nas rodas de conversas.

No primeiro momento destacamos como aporte teórico para a oficina 01 o próprio Projeto Pedagógico do Curso de Matemática- PPC, por estabelecer como uns dos objetivos de formação “[...] proporcionar reflexões críticas sobre a atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão da Educação Básica” (PPC, 2016. p. 13), que tem por finalidade trabalhar a identidade do aluno no seu processo formativo com questionamentos que gerem reflexões e coloquem os alunos num momento de repensar a formação, os levando a apontar suas necessidades formativas e anseios. As reflexões fomentadas pela constituição do “ser professor” observaram o perfil estabelecido pelo PPC de Matemática:

Ter consciência de seu papel social de educador matemático e capacidade de se inserir em diversas realidades com sensibilidade para interpretar as ações dos educandos; Perceber a contribuição que a aprendizagem da Matemática pode oferecer à formação dos indivíduos para o exercício de sua cidadania; Acreditar que o conhecimento matemático pode e deve ser acessível a todos, e consciência de seu papel na superação dos preconceitos, traduzidos pela angústia, inércia ou rejeição, que muitas vezes ainda estão presentes no ensino-aprendizagem da disciplina; Elaborar propostas de ensino aprendizagem de Matemática para a educação básica; Analisar, selecionar e produzir materiais didáticos voltados para o ensino e aprendizagem de Matemática. (PPC, 2016. p. 15)

Ao se tratar de um processo de conscientização, na sequência, cada licenciando deveria constituir o desenho, a partir de um modelo, com a identificação do professor em que o mesmo estaria se tornando, cujos temas para esses recortes e colagens foram identidade do professor, percursos formativos e principais necessidades enfrentadas para se constituir docente. Na roda de conversa os





participantes explicaram sobre sua produção fazendo reflexões sobre os temas que foram surgindo, e sugerindo novas formas de atuação/formação docente.

No terceiro momento fomentamos o diálogo e reflexão sobre a prática dos professores formadores, por meio do questionamento: quais as contribuições dos professores formadores para o meu “ser docente”? Mediante esse percurso, as análises foram organizadas a partir dos elementos que estruturam e surgiram durante as oficinas e rodas de conversas, pois, segundo Vasconcelos e Bernardo (2016), não raro, encontramos relatos de professores que se reconhecem hoje, na condição de profissionais da educação, apoiando-se nas ideias pedagógicas de seus formadores, que influenciará também na construção da relação professor-estudante.

3. Resultados e Discussão

É cada vez mais necessário que o professor tenha consciência da responsabilidade que o compete e do compromisso em ser agente transformador da realidade de vida de seus alunos e dele mesmo. Limitar-se a ensinar apenas os conteúdos dos livros e demais aspectos convencionais não faz do professor um indivíduo autônomo e consciente do seu papel didático, que é, além de contribuir para a aprendizagem, possibilitar o transcender e formar para a cidadania global. Nessa perspectiva, compreendendo a importância de levantar pontos relevantes sobre a trajetória formativa dos licenciandos em Matemática nossas análises se apresentam estruturadas nos três eixos que nortearam as oficinas e rodas de conversas:

4.1 Necessidades formativas dos licenciandos

Esse momento pode proporcionar aos estudantes a avaliação e autoavaliação sobre suas necessidades formativas, ficando perceptível como cada aluno enxerga a construção da identidade de um professor de Matemática, e a sua própria



identidade. As palavras que mais emergiram nas oficinas para essa primeira categoria foram: conhecimento, amor, oportunidades, trabalho, superação, responsabilidades, domínio do conhecimento matemático, projetos e pesquisas e inovação didática, sendo que a escuta e o diálogo precisam se constituir de ações docentes permanentes durante toda a trajetória.

8

Nas figuras 01 e 02 observamos os registros de dois graduandos, a partir de suas reflexões sobre os elementos que melhor expressam suas necessidades formativas e como vão se constituindo professores de Matemática:



Figura 01: Necessidades formativas
Fonte: Graduando em Matemática 28



Figura 02: Necessidades formativas
Fonte: Graduando em Matemática 20

As análises das construções dos alunos nos permitem reforçar as reflexões de Gatti (2009) sobre os cursos de licenciatura, ao reforçar que tanto na sua estrutura como no desenvolvimento curricular, eles não têm apresentado avanços e inovações, haja vista que o discente, no início da carreira carrega uma fragilidade em relação à consistência dos conhecimentos adquiridos, sejam eles de cunho disciplinar ou em relação ao contexto socioeducacional.

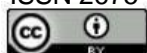


Corroboramos dessa ideia defendendo que é cada vez mais essencial que as instituições formadoras pensem os momentos formativos nos quais se possibilite que professor e os licenciandos busquem colaborativa mente a compreensão do contexto de atuação, a identificação de suas necessidades, sem reduzi-las a uma técnica, mas como processo constitutivo permanente de reflexão crítica. Logo, Vasconcelos, Fialho e Lopes (2018) reforçam a partir de Rousseau, que não se forma o homem e só depois o cidadão ou vice-versa, mas ambos são formados por um projeto políticoeducacional que vislumbra o homem total.

4.2 Momentos mobilizadores de formação docente

Mediante as questões propostas durante essa oficina e roda de conversa, os estudantes destacaram dentre os principais momentos mobilizadores de formação docente dois específicos: o Estágio Supervisionado e a Pesquisa acadêmica. O Estágio é um componente curricular que precisa ser concebido, não como o momento da prática, mas como aquele que deve ser assumido como “práxis formativa” do Projeto Político Pedagógico da instituição, quando fundamentado em uma pedagogia do conhecimento, que tem a pesquisa como eixo articulador dos processos formativos e que tem a escola pública como ponto de partida do curso e ponto de chegada da formação. Ele precisa ser compreendido enquanto oportunidade de diálogo pedagógico com as escolas de educação básica, que se constitui, ainda, como uma importante referência para a reflexão sobre a formação inicial e contínua de professores.

A pesquisa acadêmica, também enfatizada como elemento formador da profissão docente, é capaz de mobilizar saberes necessários na chamada “sociedade do conhecimento” (D’AMBRÓSIO, 2012, p.74). O ato de pesquisar no âmbito da academia é apontado nas reflexões dos estudantes como o tempo/momento de busca por respostas advindas de dúvidas e questionamentos que emergem do espírito curioso do licenciando e do próprio senso de sobrevivência no meio acadêmico.



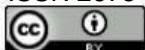


4.3 Contribuições dos professores formadores

D'Ambrósio (2012) conceitua a Educação como uma estratégia da sociedade para facilitar o desenvolvimento do indivíduo, estimulando o potencial de cada um e também atinge um caráter cooperativo com os outros na busca do bem comum. Percebe-se nesse contexto, na percepção dos graduandos, que o papel do professor formador pode contribuir para a formação de futuros professores de Matemática, ao envolvê-los em momentos de interação e de criação, que provoquem sua necessidade e o desejo de pesquisar e experimentar novas situações de ensino-aprendizagem, visando o desenvolvimento da autonomia intelectual, haja vista que ensinar exige condições em que se ensine e aprenda criticamente, em um processo de busca e indagação contínua.

Evidencia-se nas reflexões dos alunos que surgiram palavras geradoras que permitiram para eles melhor expressarem sobre essas contribuições dos professores formadores: compromisso e amor ao trabalho docente, os momentos nos quais os diálogos são promovidos, quando há uma relação próxima entre teoria e prática. Percebemos ser consensual nessa discussão o fato de tratarmos de um processo identitário, que se configura dinâmica e continuamente, construído em uma prática experiencial que reserva inúmeros desafios e “elementos surpresas”, dos quais os currículos não tratam especificamente, mas que são confrontados e ampliados com base no campo teórico da educação, da pedagogia e do ensino.

5 Considerações finais





Os processos de desenvolvimento e formação profissional docente não podem deixar de ser considerados sob uma dimensão histórico-social, haja vista que constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social. Por isso, torna-se inadiável admitirmos que a ampliação da consciência do docente sobre sua ação social representa uma questão nodal tanto para as transformações de suas práticas quanto para o desdobramento de seus saberes e de sua autonomia, primordialmente, para qualificar o processo de construção da identidade dos professores.

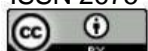
Logo, a percepção sobre como os graduandos vão se constituindo professores de Matemática, precisa ser observada e discutida na coletividade e de forma crítico-colaborativa, pois os saberes docentes se configuram em uma nova ótica, na qual se passa a considerar o professor como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições de trabalho, cujos saberes são retraduzidos, burilados e submetidos às “certezas” construídas no vivido.

Assim, consideramos que a formação de professores de Matemática precisa priorizar a reflexão sobre a prática como espaço de transformação e mobilização desse processo, pois ela tende a consolidar-se e desenvolver-se por meio de ações conscientizadas, que permitam o estabelecimento de ligações e conexões, extraíndo as derivações das opções que se agrupam em torno dos vários dilemas da gestão do professorado, sendo o maior deles verificar que o próprio sistema de formação inicial não possui um “estatuto acadêmico” adequado ao exercício da crítica e da investigação.

Referências

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da teoria à prática**. 23. ed. São Paulo: Papyrus, 2012.

FIORENTINI, D.; CASTRO, F. C. de. **Tornando-se professor de matemática: o caso de Allan em prática de ensino e estágio supervisionado**. In: FIORENTINI, Dario





(Org.). Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 121- 156.

GATTI, B. A. (Coord.). **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Brasília UNESCO, 2009. 294 p.

JARDILINO, J. R.; SAMPAIO, A. M. Desenvolvimento profissional docente: Reflexões sobre política pública de formação de professores. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 4, n. 1, p. 180-194, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/848> Acesso em: 03 jan. 2019.

LIMA, Joselma Ferreira Lavôr de. **Formação do Professor de Matemática: Um olhar sobre a construção dos Saberes da Pesquisa**. UFPB. João Pessoa. 2014

MATOS, D.; JARDILINO, J. R. Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 20-31, 2016. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/111> Acesso em: 04 dez. 2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano.; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013. *E- book*. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf> Acesso em: 20 dez. 2018.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

SCHULMAN, L. S. Professing the liberal arts. In: ORILL (Ed.). **Education and democracy: Reimagining liberal learning in America**. New York: The College Entrance Examination Board, 1997. In: SHULMAN, L.S. Teaching as community property. Essays on higher education. San Francisco: Jossey-Bass, 2004, p. 12-31.

VASCONCELLOS, K. R.; BERNARDO, E. Profissionalização docente: reflexões e perspectivas no Brasil. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 208-222, 2016. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/109> Acesso em: 03 dez. 2018.

SOUSA, E.; MARQUES, E. **O processo de constituir-se professor na relação objetividade-subjetividade: significações acerca da mediação social na escolha pela docência**. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 4, n. 2, p. 82-96, 2019.



Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/841> Acesso em: 08 abr. 2019.

THERRIEN, J. **Da epistemologia da prática à gestão dos saberes no trabalho docente**: convergências e tensões nas pesquisas. In: Dalben, A.; Diniz, J.; Santos, L. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

13

VASCONCELOS, J. G.; FIALHO, L.; LOPES, T. M. Educación y libertad en Rousseau. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 3, n. 2, p. 210-223, 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/278> Acesso em: 03 jan. 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Didática**: uma retrospectiva histórica. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coord.). *Repensando a didática*. Porto Alegre: Artmed, 2012. p. 33-54.

ⁱ **Joselma Ferreira Lima e Silva**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5044-5142>

Instituto Federal do Piauí, Licenciatura em Pedagogia
Professora Pedagoga no Instituto Federal do Piauí - *Campus* Piriipiri. Licenciada em Letras/Português. Mestre em Educação pela UFPB. Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Atualmente professora dos cursos de Licenciatura no IFPI.
Contribuição de autoria: Realizou a escrita-primeira redação, investigação, metodologia, supervisão.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5605623932442911>
E-mail: joselmalavor@ifpi.edu.br

ⁱⁱ **Ivoneide Pinheiro de Lima**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5478-3432>

Universidade Estadual do Ceará, Licenciatura em Física, Programa de Pós-Graduação em Educação
Professora do PPGE em educação e do curso de Física da UECE. Doutora em Educação pela UFC. Possui mestrado em Física e graduação em Matemática. Coordenadora do Estágio Supervisionado do curso de Física do Centro de Ciências e Tecnologia da UECE.
Contribuição de autoria: Realizou escrita, revisão, metodologia.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4783483818809180>
E-mail: ivoneide.lima@uece.br

ⁱⁱⁱ **Maria Daiane da Silva Parentes**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5213-9982>

Instituto Federal do Piauí, Licenciatura em Pedagogia
Graduanda em Licenciatura em Matemática na Instituição Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí-IFPI *Campus* Piriipiri. Atualmente participando do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica- PIBIC.
Contribuição de autoria: Realizou a escrita-primeira redação, investigação, metodologia.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9324262980420777>
E-mail: daiangeparentes@gmail.com



^{iv}Lindalva Gomes da Silva, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1132-7802>

Assobes Ensino Superior LTDA, Licenciatura em Pedagogia
Especialista em Docência do Ensino Superior pelo Instituto Federal de Educação–IFPI,
graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí–UESPI,
Professora do Curso de Graduação em Pedagogia na Assobes Ensino Superior LTDA-Uniplan.
Contribuição de autoria: Realizou investigação, metodologia.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3628493823660154>
E-mail: linda.gomes2710@gmail.com

Editora responsável: Cristine Brandenburg

Como citar este artigo (ABNT):

SILVA, Joselma Ferreira Lima e *et al.* Trajetórias formativas de licenciandos em matemática: percepções sobre constituir-se professor. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3478>

