

OS CONTEXTOS FORMATIVOS E A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM MATEMÁTICA

Daiana Estrela Ferreira Barbosa¹
Monica Lopes Folena Araújo²

RESUMO

Ao transitar por diferentes contextos formativos, observamos que alguns espaços contribuem de forma significativa para a constituição da profissionalidade docente. Assim, por compreender que, a universidade é o espaço que oferece a base para a profissão por meio da formação inicial e, a escola, o espaço que promove a aproximação real com o campo de trabalho, vislumbramos discutir como estes espaços de constituição da profissionalidade influenciam na aprendizagem da docência e na construção de um conhecimento profissional para ensinar matemática. Tratamos a profissionalidade docente como os modos de ser e estar na profissão a partir das vivências experienciadas nestes espaços que contribuem para o exercício da profissão. Nesta perspectiva, a partir de uma abordagem qualitativa pautada na pesquisa bibliográfica, analisamos referenciais que regem a temática com foco na formação e na constituição da profissionalidade docente. As leituras realizadas evidenciam que os contextos formativos discutidos (universidade e escola) influenciam na constituição da profissionalidade, sendo vistos, como os espaços de formação e reflexão mais significativos, pois agregam teoria e prática permitindo ao professor vivenciar particularidades da profissão. Este, ao longo do processo, é desafiado a construir um conhecimento profissional, no mesmo movimento em que busca a compreensão social da profissão nos espaços de formação através de experiências novas, vivenciando uma tempestade de sentidos que corroboram para o processo de constituição. Depreende-se, então, que a interação entre os espaços de formação e as formas subjetivas com que o sujeito se faz professor promovem uma multiplicidade de sentidos na/para construção da carreira.

Palavras-chave: Formação do professor de Matemática, Profissionalidade docente, Contextos formativos.

INTRODUÇÃO

Ao transitar por diferentes contextos formativos, observamos que alguns espaços contribuem de forma significativa para a constituição da profissionalidade docente. Assim, por compreender que, a universidade é o espaço que oferece a base para a profissão por meio da formação inicial e, a escola, o espaço que promove a aproximação real com o campo de trabalho, vislumbramos discutir como estes espaços de constituição da profissionalidade influenciam na aprendizagem da docência e na construção de um conhecimento profissional para ensinar matemática.

¹ Doutoranda em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE. Professora substituta do Instituto Federal da Paraíba – IFPB daiana.estrela@ufrpe.br

² Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE monica.folena@ufrpe.br

Para Barbosa (2021) a profissionalidade docente é o conjunto de ações inerentes ao papel do professor, que engloba além de percepções, opiniões e sentimentos adquiridos, concepções docentes socialmente construídas, incorporadas e materializadas na prática profissional, ou seja, o ser e o fazer docente. Nessa linha de pensamento, tratamos a profissionalidade docente como os modos de ser e estar na profissão a partir das vivências experienciadas em diversos contextos formativos que contribuem para o exercício da docência.

Os contextos formativos são os diferentes espaços/meios que possibilitam a constituição do ser professor ao longo da carreira docente (Barbosa e Araújo, 2022). As autoras destacam que por serem harmônicos e impregnados de significados, os contextos formativos sofrem influência de determinados grupos ou instâncias que tentam moldar o professor.

Mediante o exposto, voltamos o olhar para as especificidades da aquisição de um conhecimento profissional para ensinar matemática, que passou a ser mais discutido com o surgimento da Educação Matemática e a expansão no número de pesquisas sobre os aspectos teóricos e práticos do processo de ensino e aprendizagem da matemática, assim como na formação do professor que ensina essa disciplina.

Esta nova forma de ver o ensino da matemática, impulsionou o desenvolvimento de políticas educacionais que promovessem melhoria nos espaços por onde o professor transita, tendo em vista, as necessidades do contexto escolar e as realidades vivenciadas nos cursos de formação inicial. Não é possível formar um profissional para transmitir conteúdos prontos e acabados, mas formar um profissional versátil, com conhecimento flexível, atitudes exploratórias e críticas, com capacidade de comunicar-se e trabalhar em equipe, características específicas para o professor de matemática (Pires, 2002).

Nesta perspectiva, a partir de uma abordagem qualitativa pautada na pesquisa bibliográfica, analisamos referenciais que regem a temática com foco na formação e na constituição da profissionalidade docente em matemática, discutindo os diferentes contextos que aproximam e/ou afastam os docentes da profissão, refletindo sobre as possibilidades de mudanças que reverberem no desenvolvimento de uma identidade profissional dialógica, reflexiva e crítica.

A seguir, apresentamos a fundamentação teórica que dá embasamento ao estudo, apontado autores que contribuem para o entendimento da temática. Posteriormente, analisamos alguns contextos formativos a luz dos referenciais teóricos adotados. Por fim, explicitamos as considerações finais das autoras e as perspectivas para o desenvolvimento de trabalhos futuros sobre o objeto pesquisado.

CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Múltiplos referenciais se apresentam como possibilidades para entender o conceito de profissionalidade docente, dentre eles, destacamos os estudos de Sacristán (1991), Roldão (2005), Núñez e Ramalho (2008) e Barbosa (2021). É um conceito que se encontra em desenvolvimento na literatura, principalmente, relacionado a formação do professor de matemática.

A profissionalidade vem articulada ao processo de profissionalização que pode ser definida como “um processo através do qual uma profissão é construída pelos que a exercem, coletivamente e como forma de realização pessoal” (Monteiro, 2015, p. 15). Assim, durante essa construção, reconhecer os diferentes contextos sociais nos quais os professores estão inseridos colaboram para o desenvolvimento profissional do professor.

Segundo Ramalho, Núñez e Gauthier (2003) as posturas e ações do professor estão condicionadas às especificidades no processo de profissionalização caracterizadas pela profissionalidade e pelo profissionalismo, dimensões internas e externas, respectivamente, que estão presentes na construção de identidades profissionais do professor.

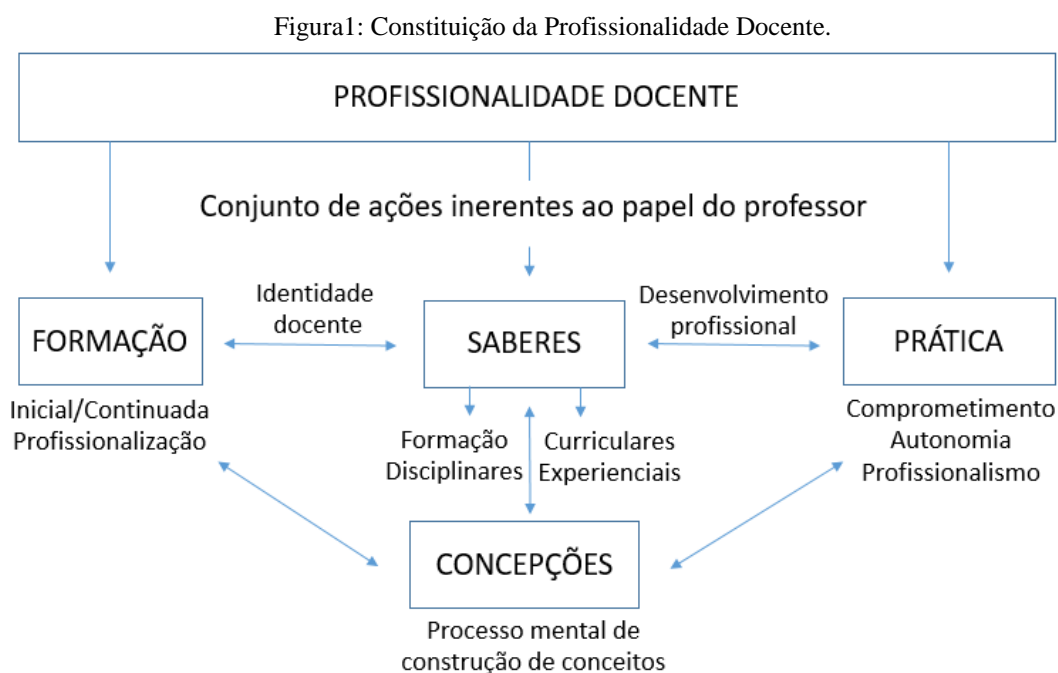
Neste trabalho, nos debruçamos sobre a dimensão interna, ou seja, a profissionalidade, podendo ser representada, na visão de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 50), “como desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional”. Os autores complementam que “é um processo não apenas de racionalização de conhecimentos, e sim de crescimento na perspectiva do desenvolvimento profissional”.

Sacristán (1991, p. 64) define a profissionalidade docente como “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Já Roldão (2005, p. 109) diz que a profissionalidade pode ser caracterizada como o “conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma **profissão** de outros muitos tipos de atividades, igualmente relevantes e valiosas”.

Para Núñez e Ramalho (2008, p. 4), a profissionalidade está relacionada a dimensão que corresponde ao conhecimento, aos saberes, técnicas e competências necessárias à atividade profissional e que, “por meio da profissionalidade, o professor adquire as competências necessárias para o desempenho de suas atividades docentes e os saberes próprios de sua profissão”.

A partir das conceituações de Núñez e Ramalho (2008), Roldão (2005) e Sacristán (1991) compreende-se a profissionalidade docente como o conjunto de ações inerentes ao papel do professor que engloba percepções, saberes e sentimentos adquiridos na formação e prática profissional que consistem nas concepções docentes. As concepções docentes fazem parte do “eu” professor construindo a identidade docente, levando a práticas que formam o “ser” professor por meio do desenvolvimento profissional num movimento delineado pelas representações que cada um tem de si e de seu papel social (Barbosa, 2021).

Na figura 1, observamos os elementos constituintes da profissionalidade docente:



Fonte: Autoria própria (2023).

A partir dessa construção, considera-se que as concepções docentes e a prática experienciada nos contextos formativos compõem a profissionalidade e são necessárias para a realização da atividade profissional (Barbosa, 2021). Observamos também que a identidade docente e o desenvolvimento profissional estão articulados às condições que envolvem o processo de formação e prática profissional auxiliando no aprimoramento dos saberes.

A identidade docente está condicionada as experiências e posições que os profissionais constroem em sua profissão, ou seja, vai sendo construída e experimentada aos poucos, associada a vários elementos que permitem que o indivíduo se considere e viva como professor (Tardif, 2002). O desenvolvimento profissional está articulado aos conhecimentos adquiridos na formação inicial, formação continuada, cursos, situações vivenciadas no

contexto escolar, contribuindo para o aperfeiçoamento da aprendizagem da profissão (BARBOSA, 2021). Logo, consideramos a identidade docente e o desenvolvimento profissional contribuem para a profissionalidade docente.

FORMAÇÃO DOCENTE EM MATEMÁTICA

A universidade é o espaço que oferece a base para a profissão por meio da formação inicial. Para Roldão (2005, p. 107) a formação inicial deve ser vista como “um projeto organizado em torno da função e do saber necessários ao desenvolvimento profissional”. Ao concluir o curso o professor deve aperfeiçoar suas práticas numa perspectiva contínua de desenvolvimento e atualização das experiências profissionais adquiridas, pois como destaca Ponte (2000, p. 12) “a formação constitui o componente base da formação do professor e, como tal, precisa ser articulada com a formação pós inicial”.

Sobre a formação inicial, Barbosa e Araújo (2022) ressaltam que neste espaço os saberes são mobilizados para que conhecimentos introdutórios sejam atrelados aos conhecimentos específicos do conteúdo a ser ensinado e os conhecimentos pedagógicos sejam vivenciados. Já a formação continuada é lugar fértil para partilha de experiências vivenciadas no contexto escolar.

A formação inicial do professor de matemática está amparada pelo Parecer CNE/CES nº 1.302/2001 que defendem entre outros aspectos um processo contínuo de aprendizagem, com formação que contemple os diversos conhecimentos referentes ao exercício do magistério em matemática de modo a “assegurar que os egressos dos cursos credenciados de Bacharelado e Licenciatura em Matemática tenham sido adequadamente preparados para uma carreira na qual a Matemática seja utilizada de modo essencial, assim como para um processo contínuo de aprendizagem” (Brasil, 2001, p. 1).

O mesmo documento especifica que a formação do matemático demanda o aprofundamento e compreensão dos significados dos conceitos matemáticos, para que possa contextualizá-los de forma adequada (Brasil, 2001). Isto está de acordo com o que defende (Imbernón, 2011, pag. 51) ao dizer que “a formação consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria. Se necessário, deve-se ajudar a remover o sentido pedagógico comum, recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos que os sustentam.

Ressaltamos ainda que segundo o Parecer CNE/CES nº 1.302/2001, as características provenientes da formação inicial devem contemplar:

Visão de seu papel social de educador e capacidade de se inserir em diversas realidades com sensibilidade para interpretar as ações dos educandos; visão da contribuição que a aprendizagem da Matemática pode oferecer à formação dos indivíduos para o exercício de sua cidadania; visão de 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 (Brasil, 2001, p. 3).

Um ponto fundamental para a formação docente tem sido as políticas públicas de formação inicial e continuada, dentre elas podemos citar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas, o Programa de Residência Pedagógica (PRP) é destinado ao aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, por meio da imersão do licenciando na educação básica a partir da segunda metade de seu curso com o pagamento de uma bolsa, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) oferece cursos gratuitos de licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica e a Universidade Aberta do Brasil (UAB) que tem cursos à distância gratuitos para qualificação de professores.

Nestes espaços é possível aprofundar as discussões sobre o fazer pedagógico dos professores “para serem pensadores autônomos e práticos reflexivos e para que estejam comprometidos com a educação de alta qualidade para todos os estudantes” (Zeichner, 1998, p. 227). Nesse sentido, Albuquerque e Gontijo (2013, p. 76) pontuam que é “por meio do processo de formação inicial e continuada, o professor constrói e reconstrói conhecimentos que, articulados com sua prática cotidiana, gerará saberes que o nortearão em sua tarefa primordial, o ensinar”.

Logo, o processo de formação inicial e continuada deve ser contínuo, pautado na reflexão crítica sobre o trabalho docente, levando em consideração a realidade vivenciada, os contextos sociais, culturais e econômicos, as condições materiais de trabalho e os espaços onde os professores estão inseridos. Enfatizamos também, que a formação é mais efetiva quando realizada em parceria com a escola, contexto formativo que discutiremos a seguir.

A ESCOLA E AS PRÁTICAS DOCENTES

A escola é o espaço que promove a aproximação real com o campo de trabalho, estando sujeitas as condições e contextos que influenciam na construção de saberes e na aprendizagem da docência. Compreender o espaço vivido, o cotidiano e as experiências colaboram para “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando” (Nóvoa, 1997, p. 26).

A escola, por ser o contexto em que o professor atua, é impregnado de sentidos. Este espaço, deve favorecer a formação do professor através do diálogo, da troca de experiências e apoio mútuo, pois, assim como ressalta Alarcão (2010, p. 47),

O professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente. Mas se a vida dos professores tem o seu contexto próprio, a escola, esta tem de ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas.

Infelizmente, ainda encontramos um distanciamento no espaço escolar, conforme Barbosa (2018, p. 69) destaca em seu estudo ao evidenciar as dificuldades dos professores iniciantes, apontando que “os professores chegam na escola cheios de perspectivas de mudanças, com muitas ideias inovadoras e tentam pôr em prática as atividades com entusiasmo, mas vão se dando conta de suas condições de trabalho e a falta de apoio da instituição e dos seus pares”.

Os participantes da pesquisa de Barbosa (2018) admitiram que não têm a oportunidade de dialogar sobre novas práticas com os professores mais experientes, citaram a ausência de uma equipe escolar que dê um suporte, além de apontarem uma certa resistência às inovações trazidas pelos professores recém-formados em realizar uma prática pedagógica diferente da que estavam acostumados. De forma geral, fica claro o impedimento para que os professores iniciantes desenvolvam seu fazer pedagógico.

Segundo Freire (2011) há uma necessidade de nutrir uma concepção de educador comprometido a desempenhar um papel que requer dedicação, engajamento e envolvimento profundo.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante (FREIRE, 2011, p. 22).

Tardif (2002, p. 53) afirma que a prática pode ser vista como “um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relações com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra”. Deste modo, o acompanhamento e o apoio dos pares é essencial para o desenvolvimento tanto dos professores, como dos alunos, como de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da matemática.

Para Barbosa (2018) a falta de um espaço na escola para dialogar e refletir sobre as situações vivenciadas, faz com que os professores se sintam isolados e desestimulados. Nesse sentido, é imprescindível que a escola deve estar aberta para escutar o professor e oferecer suporte, apoio e atenção.

Portanto, a escolha pela profissão docente, a visão sobre a formação inicial, o choque com a realidade frente a sala de aula e as situações vivenciadas no dia a dia são dificuldades enfrentadas na fase inicial da carreira e que podem se estender por toda o percurso profissional impactando no desenvolvimento e identidade do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As leituras realizadas evidenciam que os contextos formativos discutidos (universidade e escola) como espaços de formação indispensáveis para análise de partilha das práticas docentes e que, portanto, influenciam na constituição da profissionalidade, sendo vistos, como os espaços de formação e reflexão mais significativos, pois agregam teoria e prática permitindo ao professor vivenciar particularidades da profissão.

O professor ao longo do processo de formação é desafiado a construir um conhecimento profissional, no mesmo movimento em que busca a compreensão social da profissão nos espaços de formação através de experiências novas, vivenciando uma tempestade de sentidos que corroboram para o processo de constituição.

Depreende-se, então, que a interação entre os espaços de formação e as formas subjetivas com que o sujeito se faz professor promovem uma multiplicidade de sentidos na/para construção da carreira. Destarte, essa pesquisa dá margem ao surgimento de novos estudos para continuidade e aprofundamento do tema: profissionalidade docente.

Esperamos que as discussões apresentadas, possibilitem reflexões para o fortalecimento da constituição da profissionalidade docente em matemática, pois devido à complexidade da temática, não se encerra neste artigo as inquietações sobre a profissão docente em busca de uma formação profissional de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7 ed. (coleção questões de nossa época; v. 8). São Paulo: Cortez, 2010.
- ALBUQUERQUE, L. C.; GONTIJO, C. H. A complexidade da formação do professor de matemática e suas implicações para a prática docente. **ESPAÇO PEDAGÓGICO**, v. 20, n. 1, Passo Fundo, p. 76-87, jan./jun. 2013.
- BARBOSA, D. E. F. **A formação do professor de matemática**: uma reflexão sobre as dificuldades no início da carreira docente. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018.
- BARBOSA, D. E. F. **Concepções da profissionalidade na fase de consolidação da carreira docente em matemática**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), Campina Grande -PB, 2021.
- BARBOSA, D. E. F.; ARAÚJO, M. L. F. Influência dos múltiplos contextos formativos na/para carreira docente em matemática. **CONEDU – Congresso Nacional de Educação**, Maceió - AL, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/88967>
- BARBOSA, D. E. F.; ARAÚJO, M. L. F. Diferentes olhares acerca da profissionalidade docente em matemática. **CONAPESC – Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino em Ciências**, Campina Grande/PB, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/86885>
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 1.302/2001, de 06 de novembro de 2001**. Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de matemática, bacharelado e licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES13022.pdf>
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa, São Paulo, Paz e Terra, 2011.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: forma-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.
- NÓVOA, A. (Coord.) **Professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, D, Quixote. 1995.
- NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 46/9, p. 1-13, set, 2008. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2504Beltran.pdf>
- PIRES, C. M. C. Reflexões sobre os cursos de Licenciatura em Matemática, tomando como referência as orientações propostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica. **Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática**. SBEM, 2002, n. 11A, p. 44-56.



PONTE, J. P. da. et al. **Por uma formação inicial de professores de qualidade.** Documento de trabalho da comissão ad hoc do CRUP para a formação de professores. Lisboa, abr. 2000.

RAMALHO, B.; NUÑEZ, I.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** Porto Alegre: Sulinas, 2003.

ROLDÃO, M. Profissionalidade docente em análise – especificidades do ensino superior e não superior. Nuances: estudos sobre educação, ano 11, n.12, p.105-126, jan./dez.2005. Disponível em: <https://doi.org/10.14572/nuances.v12i13.1692>

SACRISTÁN, J. G. **Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores.** In: NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor. Portugal: Porto, 1991. p. 63-88.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópoles, RJ. Editora Vozes, 2002.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente.** São Paulo: Mercado das Letras, 1998. p. 207-236.