

É POSSÍVEL DIZER O QUE TORNA UM LICENCIADO EM MATEMÁTICA UM BOM PROFESSOR? ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA DE ENTREVISTAS COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Sibeli da Rosa da Rocha ¹
Tania Teresinha Bruns Zimer ²

RESUMO

Durante a graduação em um curso de licenciatura, os discentes buscam entender quais são os requisitos para se tornarem bons docentes. Entre as possibilidades formativas, uma delas consiste em aproximar os licenciandos das experiências de docentes atuantes, de modo que estes, ao compartilharem informações, orientações, conselhos, ensinamentos e reflexões sobre suas próprias trajetórias, possam ampliar as compreensões dos licenciandos sobre a docência e favorecer a construção de sua identidade profissional. O presente trabalho tem como objetivo analisar aspectos da relação entre professores e alunos e da prática docente, a partir de entrevistas com professores de matemática da Educação Básica, buscando indícios do que esses profissionais consideram importante para a atuação de um bom professor. A pesquisa constitui-se como um recorte de uma atividade desenvolvida na disciplina de Prática de Docência em Matemática I, do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Paraná, realizada em 2023. Os dados foram produzidos por meio de entrevistas realizadas por licenciandos com nove professores supervisores atuantes em instituições públicas de ensino. Para a análise das respostas, utilizou-se procedimentos metodológicos à luz da Análise Textual Discursiva. Os resultados evidenciam que os professores destacam a importância da relação entre professor e aluno, desde que pautada pelo respeito e por limites profissionais, reconhecendo a dimensão afetiva como parte do processo de ensino e aprendizagem. Em relação à sua formação inicial, a maioria dos professores indicou ter sido insuficiente, especialmente no que se refere à gestão da indisciplina e à preparação para situações reais da sala de aula. Conclui-se que a docência envolve a articulação entre conhecimentos específicos, pedagógicos e experiências vividas, sendo a reflexão sobre a prática um elemento central na construção da identidade profissional docente.

Palavras-chave: Educação Matemática, Formação de professores, Prática docente, Entrevista.

INTRODUÇÃO

Durante a graduação em um curso de licenciatura, os discentes buscam entender quais são os requisitos para se tornarem bons docentes. A tarefa de ser professor e como ser um bom professor não vem explicada em livros, uma vez que não há uma receita de como agir para cumprir as responsabilidades da profissão. Dessa forma, entre as possibilidades

¹ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo e Professora Adjunto da Universidade Federal do Paraná. E-mail: taniatbz@gmail.com.

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciência e Matemática da Universidade Federal do Paraná - UFPR, sibarocho02@gmail.com;



formativas, uma delas consiste em aproximar os licenciandos das experiências de docentes atuantes, de modo que estes, ao compartilharem informações, orientações, conselhos, ensinamentos e reflexões sobre suas próprias trajetórias, possam ampliar as compreensões dos licenciandos sobre a docência e favorecer a construção de sua identidade profissional.

Nesse sentido, diversos estudos têm buscado compreender os saberes docentes e a formação de professores. Almeida *et al.*, (2019) afirmam que os estudos sobre as teorizações relativas à natureza do conhecimento profissional docente são abundantes desde a década de 80, com destaque para a formação docente. Os autores acreditam que tal relevância pode ser atribuída às suas possibilidades de impulsionar o desenvolvimento de ações formativas em cursos de licenciatura e em programa de práticas de formação continuada.

Para Shulman (1987), as práticas formativas não devem fazer os professores serem seguidores de manuais, ao contrário, tem como objetivo prepará-los para raciocinar cuidadosamente a respeito de seu modo de ensinar. Por isso, este trabalho não busca determinar o que torna um licenciado em matemática um bom professor, mas sim, analisar aspectos da relação entre professores e alunos e a prática docente, a partir de entrevistas com professores de Matemática da Educação Básica, buscando indícios do que eles consideram importante para a atuação de um bom professor.

CONHECIMENTO ESPECÍFICO DO PROFESSOR

No intuito de embasar teoricamente o objetivo deste estudo, buscou-se fundamentos em Lee Shulman, um psicólogo educacional estadunidense que se empenhou em desenvolver uma teoria focada em descrever os conhecimentos necessários para a atuação docente (Almeida; Biajone, 2007). Inicialmente, Shulman propôs, em 1986, uma teoria composta por três categorias de conhecimento presentes no desenvolvimento do professor, sendo estas: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento curricular. No ano seguinte, 1987, Shulman revisou as categorias e expandiu-as para sete: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento dos aprendizes e suas características, conhecimento dos contextos educacionais e conhecimento dos fins (Almeida *et al.*, 2019). O objetivo de Shulman era estudar a base de conhecimento necessário para o ensino, de forma a resumir quais os conhecimentos que os professores precisam deter para lecionar, tendo em vista que esses conhecimentos serão adaptados para diversos contextos (Almeida; Biajone, 2007). Para mais, o autor acredita que o professor ensina enquanto também aprende, dessa



forma o ensino tem início com a compreensão do saber para aprender e para ser ensinado.

Este trabalho dará enfoque para duas das sete categorias criadas por Shulman: Conhecimento Pedagógico Geral e Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, que são conhecimentos desenvolvidos pelo professor ao longo da formação docente e no exercício de sua profissão. O primeiro se refere às habilidades de gestão de sala e gestão do conhecimento do currículo, como também o conhecimento sobre os alunos e suas aprendizagens (Almeida *et al.*, 2019), enquanto o segundo é caracterizado como um conhecimento próprio do professor de como tratar os conteúdos, ou seja, os modos de formular e apresentar o conteúdo de maneira compreensível aos alunos, portanto o conhecimento pedagógico do conteúdo (da expressão em inglês, Pedagogical Content Knowledge – PCK) envolve o conhecimento de estratégias instrucionais, englobando a compreensão do professor sobre como tópicos, problemas, exemplos e representações podem facilitar ou dificultar o aprendizado de um conteúdo específico, bem como a organização dos tópicos do currículo estudado e dos materiais curriculares disponíveis para auxiliar no ensino. Deste modo, na sequência, apresenta-se o campo de pesquisa que suscitou a investigação relativa aos conhecimentos docentes.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho se refere a um recorte de uma das atividades desenvolvidas com duas turmas da disciplina de Prática de Docência em Matemática I do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Paraná, que envolveu entrevistas com professores supervisores, realizadas em 2023. Neste trabalho, realizou-se uma análise das respostas coletadas pelos licenciandos durante o estágio obrigatório, com o interesse de encontrar possíveis relações entre os professores entrevistados e suas práticas docentes, buscando indícios do que pensam que torna um licenciando em matemática um bom professor. Para mais, ressalta-se que os procedimentos metodológicos adotados neste trabalho foram realizados à luz da Análise Textual Discursiva - ATD (Moraes; Galiuzzi, 2016).

Os licenciandos, discentes da disciplina, foram organizados em grupos para acompanharem nove professores supervisores de Matemática, atuantes em cinco instituições públicas de ensino, com o propósito de assistirem às aulas, analisarem a aprendizagem matemática dos estudantes e entrevistarem os professores supervisores para responderem a um questionário com questões sobre a rotina do professor de matemática na escola. Para respeitar a integridade dos participantes e não expô-los, seus nomes foram substituídos pelo



código composto da letra que representa o seu respectivo colégio (I; M; U; S e P) acompanhado de uma numeração conforme a quantidade de professores de cada instituição. Dessa forma, os participantes serão nomeados como professores, sendo I1, I2, I3 e I4 referentes aos docentes da instituição de ensino I; por sua vez, M1 e M2 à instituição M e, por fim, U1, S1 e P1, respectivamente, às instituições U, S e P.

Para essa pesquisa, foram analisadas as duas versões do questionário aplicado, sendo a versão 1, da turma do turno vespertino, com 40 perguntas e a versão 2, da turma do turno noturno, com 51 perguntas separadas em blocos temáticos sobre: Características Gerais da Escola; Motivação Docente; Professor no Início de Carreira; Conselho de Classe; Relações entre Professores e Alunos; Planejamento; Metodologias de Ensino e Prática Docente.

Durante a leitura integral inicial das respostas obtidas com os dois questionários, notou-se que algumas perguntas não traziam informações relevantes sobre o professor ou fatores que os entrevistados pontuaram como relevantes. Defronte a essa situação, optou-se por remover algumas perguntas do *corpus* deste trabalho. Assim, faz-se necessário ressaltar que alguns professores não responderam todas as perguntas, da mesma forma que em algumas perguntas, as respostas obtidas não se fizeram claras haja visto que não responderam à pergunta diretamente, em razão disso foram classificadas como inadequadas.

Para iniciar a análise das respostas obtidas pelo questionário foi aplicada a primeira fase da ATD, na qual ocorreu a desmontagem dos textos. Inicialmente, reuniu-se os dados de todos os respondentes em um único documento para cada versão, separado em seções para cada bloco de perguntas. Cada seção continha para cada pergunta, as respostas dos licenciandos agrupados conforme o professor supervisor. Em seguida, foi realizada uma leitura integral do arquivo de cada versão de forma cuidadosa para obter uma visão geral.

Em seguida, partiu-se para a unitarização com a divisão dos textos em partes menores chamadas de unidades de sentido, as respostas foram sintetizadas e transferidas para uma única planilha eletrônica para cada versão, com o intuito de simplificar a organização dos dados. Na etapa seguinte, iniciou-se um processo de identificação utilizando cores para sinalizar aproximações e similaridades das informações reveladas nas respostas.

Na segunda fase da aplicação da ATD, deu-se o estabelecimento de relações, ou seja, a categorização pelo agrupamento de elementos semelhantes das unidades. As categorias *a priori* foram compostas pelos blocos que dividem as duas versões dos questionários. Todavia, em uma segunda análise, foi possível sistematizar as seguintes categorias emergentes: Como não sentir medo?; Principais erros; Relação Profissional X Relação Pessoal; Falas mal interpretadas; Dificuldade de Aprendizagem; Planejamento e Metodologia de Ensino. Por fim,



as análises resultantes desse processo foram reunidas em um novo arquivo para elaboração das considerações finais.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Os resultados obtidos foram relacionados e estão apresentados em dois conjuntos, sendo o primeiro “Conhecimento Pedagógico Geral” e o segundo “Conhecimento Pedagógico de Conteúdo”, os quais serão apresentados a seguir. Quando conveniente alguns trechos das respostas e/ou perguntas dos questionários serão trazidos como citação com a referência: (Questionário, 2023) para remeter os Questionários de investigação de Prática de Docência em Matemática I de 2023 nas versões 1 e 2 e as respostas obtidas.

CONHECIMENTO PEDAGÓGICO GERAL

Iniciando pela categoria Relação Profissional X Relação Pessoal, pode-se ter questionamentos como: a relação entre o professor e aluno deve ser apenas profissional ou pode existir uma relação pessoal entre eles? Quais devem ser os limites de tais relações? O professor pode e deve se envolver nos problemas pessoais de seus alunos? São muitas perguntas que surgem sobre o tema “Relação entre professor e aluno”.

Apenas a professora M1 respondeu que a relação profissional entre o professor e o aluno não interfere na aprendizagem dos estudantes enquanto os demais acreditam que a relação profissional entre o professor e o aluno interfere na aprendizagem. Dos nove entrevistados, sete responderam a pergunta em relação à interferência da relação pessoal entre o aluno e professor na aprendizagem do aluno, sendo que três (I3, M1, P1) apontaram que a relação pessoal não interfere, dentre esses, dois (I3, P1) justificaram suas respostas apontando que não deve existir uma relação pessoal entre os alunos e o professor.

Os demais (I1, I2, U1, S1) apontaram que a relação pessoal interfere na aprendizagem do aluno, três professores (I1, I2, S1) apontaram que o professor não deve expor a sua vida pessoal para não alterar o comportamento da turma como afirmado pela professora S1 ao dizer que “deve-se cuidar para se ter uma relação estritamente profissional” pois, senão, a preocupação do aluno “não será mais em aprender ou não matemática, mas sim conquistar ou não o professor” de modo que a “relação pessoal influencia na aprendizagem pois o professor passa a conviver com brincadeiras e piadas” (Questionário, 2023).

Para os professores I1, I2, M1, U1, a relação pessoal entre aluno e professor não pode ultrapassar o respeito, segundo I2: “Você não precisa mostrar que é uma autoridade mas



precisa exigir respeito”, o que é reafirmado por I1 que diz: “O professor não deve tratar os seus alunos como inferiores ou se preocupar com a hierarquia mas com o respeito”, e U1 complementa dizendo: “Existe um limite que é aprendido com o tempo, não é extremamente rígido, mas deve ser profissional. Essa flexibilidade ajuda a manter os ânimos com a turma, mas tem que manter um respeito” (Questionário, 2023).

Para complementar, I1, I4, S1, P1 acreditam que é interessante para o professor tentar envolver o aluno nas atividades e para alcançar isso precisa fazer com que o estudante se sinta visto pelo professor, envolvendo-se o suficiente para o estudante se sentir importante, tendo o cuidado sempre de não o permitir acreditar que essa relação pessoal fará com que o professor se tornou seu amigo e esqueça do rigor de correção das atividades em sala, pois segundo S1: “A relação de um professor com um aluno já é por si só uma relação pessoal” mas I1 rebate dizendo que “O professor deve se envolver o suficiente para o aluno se sentir importante” porém o professor deve mudar “de postura caso haja maus comportamentos na turma, e a relação se torna mais profissional” (Questionário, 2023).

Já para a professora M2, o professor pode se colocar na posição de ouvinte e tentar ajudar os estudantes em seus problemas pessoais tendo apenas o cuidado de não ultrapassar nenhuma lei. Os professores I1, I2, I4, M1 e U1 afirmam que a relação pessoal interfere mais na aprendizagem dos alunos visto que os problemas pessoais dos estudantes refletem no seu rendimento (para I4, M1, U1). A professora M1 aponta que a relação pessoal interfere mais pois “o aluno é fruto desse meio”, já U1 diz as relações pessoais e profissionais “se completam, mas a relação pessoal tende a ter um impacto maior, pois conhecer o aluno ajuda” (Questionário, 2023).

Por outro lado, caso haja algum conflito entre o professor e o aluno, a relação pessoal existente faz com que o professor fique mais tenso e preocupado durante as suas aulas. Os professores I1 e I2 afirmam que “O professor acaba modificando a aula por causa disso, pois se houver algum conflito nessa relação pessoal, o professor acaba dando uma aula mais preocupado” (Questionário, 2023). Principalmente, caso seja necessário lidar com piadas vindas de seus estudantes em razão da liberdade dada pela relação pessoal (S1). Já, para a professora M2, a maior interferência na aprendizagem do estudante ocorre quando a relação entre o professor e aluno (independente se seja a relação profissional ou pessoal) passa um limite que gere circunstâncias negativas para o estudante. Além disso, caso algum aluno peça ajuda para algum problema pessoal, os professores I1, I3, e P1 são a favor de encaminhá-los para pedir ajuda para a equipe pedagógica por acreditarem que essa é melhor preparada para lidar com a situação. I3 pontua que:



Quanto às suas questões pessoais, se for psicológica, se leva à psicóloga do campus; se for uma questão administrativa ou financeira, temos as bolsas e sessões específicas para isso. Para cada caso, se faz um encaminhamento específico, com o profissional da área, que não sou eu (Questionário, 2023).

Enquanto os professores I2, M1, U1 e M2 tentam acolher o aluno e, caso seja necessário, pedem ajuda para a equipe pedagógica, como afirmado por I2 ao dizer que “eu tento ajudar e pelo menos escutar o aluno”. O professor U1 concorda e diz que “Sempre que possível, tento conversar com os alunos. Em casos mais graves e delicados faço o encaminhamento para a equipe pedagógica” (Questionário, 2023).

Portanto, o que pode ser percebido é que de forma majoritária, entre os docentes que foram entrevistados, os professores acreditam que é possível manter uma relação pessoal com o aluno desde que seja mantido o profissionalismo e respeito de ambas as partes; bem como estão de acordo que exista a relação pessoal entre professor e aluno visto que tal relação pode ser usada para motivar o aluno a se envolver nas atividades. Por outro lado, para que essa relação não seja negativa, o professor deve ter o cuidado de não expor sua vida pessoal fora da escola. Não obstante, a parte minoritária explica que escolhe evitar ter uma relação pessoal com os alunos para que esses não alterem seus comportamentos de maneira negativa a prejudicar a aula, tampouco passem a acreditar que a relação próxima com seu professor desfaz a hierarquia base da relação. De ambas as perspectivas, há concordância de que é essencial existir um limite que carece em ser respeitado e que não pode ser ultrapassado. Em ocasiões nas quais é inevitável a aproximação pessoal, por parte do aluno, em razão de complicações particulares que afetam o seu desenvolvimento em aula, os professores buscam recorrer à equipe pedagógica que está preparada para entender e lidar com as situações. Além disso, as respostas indicam que os docentes reconhecem os limites de sua atuação frente a questões pessoais dos estudantes, recorrendo, quando necessário, à equipe pedagógica. Esse aspecto revela uma compreensão da docência como prática coletiva, na qual o professor não atua isoladamente, mas em articulação com outros profissionais da escola.

Apesar do maior número de professores concordarem com a possibilidade da existência de um vínculo pessoal com seus discentes e reconhecerem que tanto a relação pessoal como a relação profissional interferem na aprendizagem, com ênfase na primeira; há a concordância de que a relação que deve prevalecer em sala de aula é a profissional, tentando assim não transparecer sentimento de preferência e/ou rejeição. Embora, para professores U1 e I4, ambas as relações podem existir. A professora I4 enfatiza que “penso que as duas andam juntas: a empatia, a flexibilidade do professor, o diálogo, se colocar no lugar do estudante. Tudo isso auxilia em estabelecer uma relação de confiança que leve à aprendizagem”



(Questionário, 2023).

Para o assunto de falas mal interpretadas e como ter o cuidado para não transparecer preferências entre os alunos, três professores (I1, I2, M1) apontaram que optam por tentar não transparecer nenhum sentimento em sala de aula e caso seja necessário fazer elogios ou corrigir algum estudante, fazem isso fora da sala de aula, longe dos demais. Para outros dois professores (P1, U1), o respeito é a resposta para a pergunta, mesmo que sejam favoráveis em demonstrarem suas relações de preferências através de brincadeiras em sala de aula. As professoras M2 e S1 concordam com os professores P1, U1 e acreditam que deve existir respeito, porém escolhem tratar todos o mais igual possível como os professores I1, I2, M1. A professora S1 complementa dizendo que:

sempre acabo deixando transparecer meu sentimento pelos alunos, mas sempre tento não levar pelo lado pessoal, mas sim pela relação profissional dos alunos e ter uma relação de respeito, tentando auxiliar todos os alunos de igual forma, sem preconceito de nenhuma forma (Questionário, 2023).

Por último, a professora I4 aponta que sua estratégia é tentar imaginar-se na posição do estudante antes de tomar qualquer atitude. Para resumir, para casos que se sucedam interpretações equivocadas por parte dos discentes em relação à fala do corpo docente, em sua unanimidade, os professores priorizam o diálogo direto com o estudante envolvido, que se possível deve ocorrer afastado dos demais. Em maior número, os professores preferem admitir o seu erro quando acontece.

Esses resultados evidenciam que os professores reconhecem a dimensão da relação professor-aluno como parte constitutiva do processo de ensino e de aprendizagem. A valorização do respeito, do diálogo e do estabelecimento de limites indica a compreensão de que a relação entre professor e aluno envolve também dimensões afetivas e sociais. Tais elementos podem ser relacionados ao conhecimento pedagógico geral, especialmente no que se refere à gestão da sala de aula e à compreensão das características dos estudantes, conforme discutido por Shulman (1987).

Em relação a categoria “Como não sentir medo?”, quatro professores (I3, I4, M1, U1) acreditam que não é possível dizer quanto tempo um professor irá demorar para se sentir seguro, enquanto para os professores I1 e P1, existe um período de experiência que faz com que o professor se sinta confiante, sendo que para o primeiro é dois anos dando aula e para segundo, um ano. Por outro lado, a professora S1 acredita que dominar o conteúdo é o suficiente para não sentir medo, mesmo que não tenha nenhuma experiência em sala de aula. A professora I2 relata que, cada turma é uma experiência nova e, por isso, a cada turma será um recomeço, para ela: “A cada nova turma ou escola é diferente, você nunca vai estar



sempre pronta porque muda o nível dos alunos e por isso precisa mudar o nível da aula para que a aluno possa acompanhar” (Questionário, 2023). Logo, não há concordância sobre quanto tempo é necessário para que o professor se sinta seguro em sala de aula, dado que essa percepção varia muito de professor para professor. A diversidade de respostas sugere que a construção da segurança docente está relacionada à experiência profissional e às interações estabelecidas em contextos específicos. Desse modo, a docência se configura como um processo contínuo de aprendizagem, no qual o desenvolvimento profissional ocorre ao longo da prática, e não apenas na formação inicial.

A respeito do tema dificuldade no aprendizado, os professores afirmaram que quando um estudante repete de ano, esse não receberá um tratamento diferenciado dos demais. Sendo assim, se um estudante apresentar dificuldade na aprendizagem, os professores tentam conversar e estimulá-lo para participar das atividades propostas. Em relação ao planejamento, houve consenso de que sempre será necessário fazer alterações no planejamento devido a imprevistos, sejam estes relacionados com datas não previstas no calendário da escola ou pela dinâmica da turma, mas a maioria prioriza a aprendizagem dos estudantes.

Por fim, os professores em sua maioria relatam que sentiram falta, durante a sua formação inicial, de discutir sobre como lidar com a indisciplina e o descaso dos alunos, e que vieram a errar ao tentar confrontar tais estudantes diante da sala, pois o resultado não foi o esperado, uma vez que se criou um tumulto dentre os demais alunos, como apontado pela professora S1 que afirma que seu maior erro foi: “bater boca com alunos, pois assim eu acabava perdendo a razão. O que eu faço atualmente quando preciso chamar a atenção de um aluno é não deixá-lo rebater o que eu estou falando. Caso a indisciplina persista, eu converso com o aluno fora de sala de aula.”

CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO

Em relação à Prática Docente dos professores, quando questionados sobre o que caracteriza a sua prática docente, não houve respostas iguais, em virtude de que tal característica está ligada diretamente com as características pessoais e convicções de cada um deles. Em contrapartida, com mais intensidade, os professores (I1, I2, I4, U1, S1, P1) acreditam que sua formação inicial não foi suficiente para assumir uma sala de aula, visto que a falta de experiência e o descuido no formalismo matemático fizeram com que alguns não tivessem uma boa prática docente e uma boa didática, por isso indicam que as disciplinas de Prática Docente trabalhem mais o dar e preparar aula entre os próprios colegas, os quais



podem corrigir e dar dicas de como melhorar. O professor I1 diz que:

Na faculdade de Matemática há a preocupação de ver se está tudo certinho, tudo definido, se quer a definição, o teorema, e se procura saber como eles funcionam, porém na prática da docência não é isso que importa. Na sala de aula a preocupação maior é se o aluno está aprendendo o conteúdo, então não há tanto preocupação com o rigor matemático. (Questionário, 2023).

A professora I2 complementa dizendo que é necessário ter “cuidado com a divisão do quadro para que haja uma boa organização ao passar os conteúdos porque isso facilita para os alunos copiarem e conseguirem acompanhar a matéria” (Questionário, 2023). Apenas dois professores apontaram que a sua formação inicial foi o suficiente (I3, M1) pois se baseiam nos próprios professores que tiveram para saber o que fazer e o que não fazer segundo os professores que julgavam ser bons docentes.

Esse resultado aponta para tensões entre a formação inicial, frequentemente marcada pelo rigor e pela abstração matemática, e as demandas da Educação Básica, que exigem adaptações didáticas e linguagem acessível. Tal aspecto está diretamente relacionado ao conhecimento pedagógico do conteúdo, uma vez que envolve a transformação do conhecimento matemático em formas compreensíveis para os estudantes. Tal resultado também reforça a importância de espaços formativos que promovam a reflexão sobre situações reais do cotidiano escolar, aproximando a formação das demandas da prática docente.

Os professores estão de acordo que o tempo gasto com planejamento das aulas varia de turma para turma e toda turma exige mudanças no planejamento, mas com o tempo o professor consegue fazer esse processo de forma mais rápida e precisa. Todavia, mesmo com experiência, a estratégia utilizada pelos professores é organizar suas aulas sempre com um plano alternativo. Dessa forma, se os alunos não avançarem como esperado, o professor resolve alguns dos exercícios que seriam tarefa como exemplo, da mesma forma que caso os alunos progridam mais do que o esperado, alguns dos exemplos se tornam exercícios.

Já em relação à escolha de metodologias de ensino e avaliações, as opiniões não convergiram. Ainda assim, as metodologias de ensino mais citadas foram: resolução de problemas, investigação, modelagem, jogos, apesar dos professores deixarem claro que a mais utilizada ainda é a aula expositiva. Além disso, o professor I1 afirmou que já aplicou algumas dessas metodologias mas segue preferindo utilizar apenas *slides* e apresentar os conteúdos por meio da sequência: definição, exemplo e exercícios. Os outros professores se mostraram mais abertos a escolher outras metodologias que não seja a tradicional aula expositiva e apoiam a sua escolha conforme o conteúdo (I3 e U1), a necessidade (M1) e a dinâmica da turma (I2, I4



e S1). Por conseguinte, mesmo quando os professores optam por uma metodologia diferente da aula expositiva, a maioria não altera o modo de avaliar os alunos, sendo que a avaliação ocorre por meio de provas e listas; apenas a professora I2 usa o processo para gerar a avaliação.

Observa-se que, embora os professores reconheçam a importância de metodologias diversificadas, a aula expositiva ainda ocupa lugar central em suas práticas. Esse dado pode estar relacionado tanto às condições de trabalho quanto à cultura escolar, que ainda valoriza modelos tradicionais de ensino. Assim, mesmo quando os professores diversificam suas metodologias de ensino, as formas de avaliação permanecem predominantemente tradicionais, centradas em provas e listas de exercícios. Esse resultado evidencia uma possível dissociação entre práticas de ensino e avaliação, aspecto recorrente na literatura sobre formação docente.

Por último, os educadores foram questionados sobre os erros a serem evitados e conselhos para os iniciantes na área da licenciatura em matemática e, entre as principais respostas se destaca, buscar ter uma linguagem acessível deixando de lado o rigor matemático tão presente na universidade, além de se manter atualizado em relação a possibilidades distintas de metodologias de ensino e saber quando aplicá-las. Ademais, alguns professores relatam sobre não terem se preparado adequadamente antes das aulas, com isso, o não dominar do conteúdo ou até mesmo do próprio planejamento faziam que perdessem tempo explicando pontos do conteúdo que não eram tão relevantes ou que usassem exemplos pensados na hora que não davam certo ou demandavam muitos passos, deixando os alunos confusos. Por isso, as dicas que julgam ser as mais valiosas para os profissionais que estão iniciando a carreira acadêmica são: planejar suas aulas, dominar o conteúdo, se manter organizado, usar uma linguagem clara sem muito formalismo durante as explicações de forma a se preocupar se os estudantes estão entendendo e acompanhando o conteúdo, mas também não se esquecer de se cuidar e ter uma boa alimentação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pergunta Maturana (1997, p. 4): “O que é uma resposta aceitável? Cada vez que se quer responder a uma pergunta, a dificuldade principal está em saber quando se tem a resposta. Como reconhecer uma resposta adequada se não se sabe de antemão qual é?”. Não existe uma única resposta para a pergunta “o que é ser um bom professor?”, tampouco para “o que torna um licenciado em matemática um bom professor?”. Apesar disso, esse trabalho teve como objetivo analisar aspectos da relação entre professores e alunos e a prática docente, a



partir de entrevistas com professores de Matemática da Educação Básica, buscando indícios do que eles consideram importante para a atuação de um bom professor.

De modo geral, os conselhos dos professores enfatizam aspectos como planejamento, domínio do conteúdo, organização e linguagem acessível. Esses elementos indicam que a construção de uma prática docente consistente envolve tanto conhecimentos específicos quanto pedagógicos, articulados às experiências vividas no contexto escolar.

Apesar das respostas obtidas não tenham convergido, há a possibilidade de fundamentar-se nas concordâncias da maioria para afirmar que as próprias experiências de cada indivíduo que busca ser um bom professor serão responsáveis por moldar e transformar o licenciando e suas práticas pedagógicas. Independentemente das escolhas que sejam feitas, haverá benefícios e consequências; todavia o que não pode variar é que o respeito (tanto da parte do estudante como do professor) deve prevalecer em sala de aula e, inquestionavelmente, um bom professor é aquele que busca estar atualizado referente às metodologias possíveis de serem aplicadas, tentando sempre entender quais são as dificuldades de seus estudantes à medida que compreende que eles terão diferenças na forma de aprender. O docente deve estar disposto a modificar seu planejamento para priorizar a aprendizagem dos estudantes, sabendo que independente da relação existente, haverá interferência e influência na aprendizagem. Para mais, inevitavelmente erros serão cometidos, mas caberá ao professor avaliar suas escolhas e reorganizar os próximos passos, podendo pedir desculpas se for necessário.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, maio/ago. 2007.

ALMEIDA, P. C. A.; DAVIS, C. L. F.; CALIL, A. M. G. C.; VILALVA, A. M. Categorias teóricas de Shulman: revisão integrativa no campo da formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.49, n.174, p. 130-150, out./dez., 2019.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. de C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

MATURANA, H. **La realidad**: objetiva o construída? Rubi (Barcelona): Anthropos, 1997.

SHULMAN, L. S. **Knowledge and teaching**: foundations of the new reform. Harvard Educational Review, Cambridge, v. 57, p. 1-22, 1987.

