



IX ENCONTRO MINEIRO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA
Os desafios e possibilidades da Educação Matemática durante e
pós-pandemia
Pouso Alegre – Minas Gerais
Outubro de 2021

UM OLHAR PARA A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA EM INÍCIO DE CARREIRA

Rafael de Souza Viegas¹

Robson dos Santos Ferreira²

RESUMO

Um dos fundamentos da formação inicial do professor de Matemática é a articulação entre teoria e prática para que desta forma esta formação possa contribuir com a futura prática docente desses futuros professores. Em relação à prática, essa é compreendida como uma aprendizagem que reflete na formação do indivíduo porque permite, entre outras coisas, o pensamento criativo, aprendizado a partir dos erros, auxílio na resolução de conflitos etc. Partindo desta perspectiva, o nosso interesse nessa pesquisa se concentrou em analisar o reflexo da formação inicial de dois professores egressos do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Pará – *campus* do Marajó/Breves em suas atuações como professores de matemática em início de carreira. Como referencial teórico nos pautamos nos estudos de Silva (2007), Nicola (2016), Guimarães (2004), Mota (2018), Freire (1996) entre outros. A pesquisa foi de cunho qualitativo, por meio da aplicação de questionário aos dois professores. Ao final do trabalho, observou-se o reconhecimento por parte dos professores da importância das disciplinas e atividades práticas ofertadas no curso para as suas atuações profissionais em sala de aula e o reconhecimento da necessidade da ampliação da carga horária dedicada a prática na graduação.

Palavras-chave: Formação profissional. Atuação profissional. Matemática.

INTRODUÇÃO

É comum que os professores — principalmente àqueles que estão em início de carreira —, enfrentem dificuldades em relação à sua atuação profissional, sobretudo porque a educação brasileira muda cotidianamente e adequar-se a estas mudanças é um processo difícil. Não obstante, as dificuldades dos professores também são resultados do seu processo de formação, pois a maneira como o indivíduo é ensinado pode refletir também no seu fazer docente.

Nos cursos de licenciatura, por exemplo, há a necessidade de, além das disciplinas e atividades teóricas, que os alunos tenham a possibilidade de aperfeiçoar o seu aprendizado por meio das atividades práticas, uma vez que esta

¹ Graduando da Licenciatura em Matemática/Aluno da UFPA Campus Marajó/Breves. rafael100viegas@gmail.com.

² Doutorado em Educação Matemática/Docente da UFPA Campus Marajó/Breves. robsonf@ufpa.br.

assume um papel fundamental na formação docente, além de incentivar a socialização, dispor aos alunos uma prévia daquilo que eles encontrarão em seu ambiente de trabalho e promover o desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento das metodologias de ensino.

Partindo desta perspectiva, o que nos interessa neste trabalho é analisar em que medida a formação recebida por dois professores egressos do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Pará, *campus* Marajó/Breves, colaborou para a atuação como professores da Educação Básica em início de carreira, segundo suas impressões. Para tanto, nos pautamos nos trabalhos de Silva (207), Nicola (2016), Guimarães (2004), Mota (2018), Freire (1996) entre outros. Também foi realizada a pesquisa qualitativa, por meio da aplicação de questionário com os dois professores de Matemática recém-formados.

Por meio deste trabalho, esperamos contribuir com as reflexões já existentes em relação à interdependência entre formação docente e atuação profissional na superação dos desafios enfrentados por professores em início de carreira.

O PROCESSO DE FORMAÇÃO

O conhecimento universitário é de suma importância no processo de formação docente, não só porque é por meio da formação superior que somos habilitados à profissão, mas também e, principalmente, pelo aprofundamento teórico que esta formação nos proporciona. Contudo, há de se destacar que este conhecimento não deve limitar-se às discussões feitas em sala de aula – oriundas dos conteúdos das disciplinas -, mas sim ao cuidado de preparar os alunos não apenas de maneira teórica, mas também de forma prática, a fim de promover uma formação completa a estes.

Assim, nesta perspectiva, é importante mensurar que, de acordo com Guimarães (2004) “[...] é urgente que as instituições que formam o professor se deem conta da complexidade da formação e da atuação consequentes deste profissional” (p. 16). Em outras palavras “Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendido socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (FREIRE, 1996, p. 13). É importante

salientar, também, que quando se faça de formação há a necessidade de atentar-se, também, à formação tecnológica, pois, de acordo com Silva e Miranda (2005) “Na atual conjuntura social, política e econômica, uma das inovações solicitadas à escola consiste na preparação dos alunos para responderem às necessidades impostas pela ‘sociedade tecnológica’” (p. 03).

Nicola e Paniz (2016) ponderam sobre a importância da formação tecnológica voltada aos profissionais da educação, para os autores, a tecnologia serve como ferramenta que contribui para o ensino e, mais do que isso, quando o professor a utiliza e obtém um bom resultado, poderá sugerir esta tecnologia a outro professor e assim sucessivamente.

É na universidade que conhecimentos específicos são adquiridos, quando um estudante de matemática, por exemplo, inicia seu curso, esse começa a enxergar o “mundo matemático” de outro modo, começa a se aprofundar nos assuntos já observados nos anos anteriores (ensino fundamental e médio), bem como é apresentado aos conteúdos específicos do curso. Este processo, de certa forma, faz com que o aluno aprofunde mais os seus conhecimentos na área da matemática e, assim, adquira capacidades básicas que, outrora, não lhes pareciam tão simples, como, por exemplo, a identificação, reformulação e resolução de problemas fazendo uso de conceitos matemáticos, entre outras coisas.

Afora, vale destacar que na licenciatura em matemática, não necessariamente se estuda apenas os conteúdos matemáticos, pelo contrário, são explorados também abordagens e discussões acerca dos conteúdos pedagógicos. Neste sentido, Shulman (1987) mensura que na formação docente, é importante tratar de “conteúdo e pedagogia, que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional” (p. 206). Por esta e outras razões é que há uma preocupação curricular em promover a interação entre o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico, uma vez que muito mais do que apresentar um assunto à turma, o educador precisa saber de que maneira fazê-lo. Assim, a interação supracitada habilita o professor a entender melhor o ambiente da sala de aula e, conseqüentemente, a aperfeiçoar e desenvolver melhor o seu conhecimento pedagógico. Na verdade, sobre isto, é válido destacar que:

[...] o conhecimento pedagógico se distingue por repousar na interseção de conteúdos diversos e da pedagogia, na capacidade que um professor tem de transformar o conhecimento do conteúdo que ele possui em formas que sejam pedagogicamente eficazes e possíveis de adaptação às variações de habilidade e contexto apresentadas pelos alunos (SHULMAN, 1987 apud CRUZ, 2017, p.685).

Assim, o professor, mediante o processo de aprendizagem na graduação deve buscar meios de promover o conhecimento do conteúdo pedagógico, articulando-o com o modo de ensinar. Uma das formas de desempenhar esta função é por meio das disciplinas práticas, como os Estágios Curriculares Supervisionados, Didática da Matemática, Metodologia do Ensino da matemática, entre outras que oportunizam ao aluno a aproximação daquilo que encontrarão no ambiente escolar. Nos estágios, o aluno tem a oportunidade de colocar em prática o que aprendeu do ponto de vista teórico em sala de aula, bem como observar as práticas de professores em atuação.

Além disso, é durante a prática do estágio que o aluno passa a construir a sua identidade profissional, ora por influência dos professores que conheceu durante seu percurso acadêmico, ora por meio das experiências que vai adquirindo no ambiente escolar. A respeito disso, é importante mensurar que:

[...] o Estágio Curricular Supervisionado configura-se como um espaço privilegiado da aprendizagem da docência e do desenvolvimento da identidade profissional, e pode contribuir para “catalisar reflexões sobre a docência e minimizar a ruptura entre a formação inicial e a entrada na carreira”. [...] Também é no Estágio Curricular Supervisionado que os alunos da formação inicial — seja licenciatura em Matemática ou Pedagogia — têm a oportunidade de fazer uma leitura da profissão docente não mais na condição de aluno, mas como aprendiz da profissão; configura-se, portanto, um momento de transição de aluno a professor. (BARBOSA e LOPES, 2020, p. 03)

Nesse sentido, levando em consideração as concepções apontadas acima, é nítido que a experiência adquirida pelo aluno, em meio aos anos que passa no ambiente de sala de aula, são importantes para a formação de identidade profissional, bem como são precisas no processo de formação profissional.

Desta forma, o professor recém-formado, nos anos iniciais de docência, poderá lembrar-se das metodologias de ensino empregadas por seus professores, em seu processo de formação e, assim, ir se apropriando delas, até encontrar uma didática que, de fato, coincida com seu modo de ensinar. A respeito dos saberes docentes, Carter (1990 apud TARDIF, 2000) mensura que tais saberes

[..] são fortemente personalizados, ou seja, que se trata raramente de saberes formalizados, de saberes objetivados. Mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de suas experiências e situação de trabalho[..] (p. 11)

Assim, observa-se que o ensinar envolve fontes de conhecimentos de vida do professor, fontes essas que podem ser denominadas como: tempo de trabalho, experiências como estudantes e referência no trabalho de algum professor. De acordo com Lotier (1975 apud TARDIF, 2000, p. 09) “os professores são trabalhadores que foram mergulhados em seu espaço de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15 mil horas), antes mesmo de começarem a trabalhar”. Além disso, é sabido que, de acordo com Rodrigues (2017) “[...] em sua formação inicial, o professor não se detém de todos os saberes necessários para que atenda todas as necessidades de uma sala de aula” (p. 03) por isso é importante que o profissional atente-se, também, à formação continuada, a fim de aperfeiçoar e/ou desenvolver as suas práticas.

No início da carreira docente vários desafios são enfrentados, dentre os quais se podem citar o ambiente de trabalho, nele o professor iniciante passa a interagir com outros professores mais experientes, isso devido a formação deles terem sido em períodos diferentes ocasionando olhares diferentes para mesmas situações, o que pode ocasionar divergências em relação às concepções pedagógicas. Além disso, a ausência de atividades práticas no processo de formação dos professores também reflete em sua atuação profissional.

Para resolver ou minimizar essas dificuldades de início de carreira não há um caminho pré-determinado, o processo de estabilização do professor não acontece de forma natural, sendo importante que estes estejam na busca contínua de aprimoramento, que as redes de ensino e escolas ofertem as condições necessárias para a atuação dos professores e que os cursos

superiores de formação inicial de professores se adequem às necessidades desse profissional.

METODOLOGIA

Nesse trabalho, adotamos a pesquisa qualitativa como forma de analisar as entrevistas realizadas.

A pesquisa qualitativa, de acordo com Guerra (2014) busca entender os fenômenos a partir dos símbolos e dos significados que são atribuídos a eles. Além disso, outra característica da pesquisa qualitativa é não preocupar-se com a neutralidade, mas sim com a objetividade. Não obstante, “[...] as abordagens qualitativas são mais adequadas a investigações científicas de grupos, segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob o ponto de vista dos atores sociais, de relações e para análises de discursos e documentos” (GUERRA, 2014, p. 18).

A pesquisa foi realizada com dois professores egressos do curso de Licenciatura em Matemática da UFPA, *campus* Marajó/Breves, recém-formados e em início de carreira docente por meio de uma entrevista semiestruturada com nove perguntas prévias. O critério utilizado para a escolha dos professores foi, inicialmente, a disponibilidade destes, bem como a atuação profissional iniciada recentemente. As entrevistas foram realizadas no mês de março de 2021 e todas foram feitas de maneira virtual, dada às limitações impostas pela pandemia do COVID-19.

Em relação aos professores, um deles identificado como professor (A) possui graduação em Matemática e atualmente está cursando Mestrado em Educação, pela Universidade Estadual do Pará – UEPA e atua como professor em uma escola privada no município de Breves-PA, atendendo a turmas do Ensino Fundamental II. O outro professor identificado como professor (B) também é licenciado em Matemática, possui Especialização em Ensino de Matemática ambos pela UFPA, *campus* Marajó/Breves, e atualmente atua como professor do Ensino Médio na rede estadual de ensino na cidade de Gurupá-PA.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A fim de compreender os desafios impostos aos professores em início de carreira, iniciamos com o seguinte questionamento “Você considera que sua formação no curso de licenciatura em Matemática foi suficiente para a sua atuação como professor?”.

O professor “A”, em sua resposta, aponta como uma das defasagens em sua formação inicial o pouco contato com as diferentes metodologias de ensino de matemática, bem como os recursos necessários para sua atuação em sala de aula quando destaca que “Na minha graduação, devido ao tempo e a ampla área, que é a educação com suas metodologias, não pude entrar em contato com algumas metodologias, ferramentas, recursos que utilizo hoje em sala de aula [...]”. Já o professor B faz menção a fragmentação do curso de licenciatura em matemática, fazendo com que este se distancie do fazer docente na educação básica apontando que “[...] Acredito que o curso de licenciatura não foi suficiente pra atuação como professor, até porque os cursos de graduação são bem amplos e estuda-se um pouquinho de cada coisa [...], acredito que cursos de formação de professor deveriam ter objetivos mais específicos, com foco nos meios de compreensão de conteúdo [...]”.

Evidenciamos nas respostas apresentadas a necessidade de uma maior aproximação entre os conhecimentos de conteúdos pedagógicos e tecnológicos para enfrentar os desafios postos em sala de aula. Na verdade, em relação a isso, sabemos que as tecnologias estão cada vez mais presentes na sociedade e integrá-las em sala de aula é necessário para contribuir com o desenvolvimento educacional dos alunos. A respeito destas ferramentas tecnológicas, Silva & Miranda (2005, p. 13) ponderam que “uma efetiva integração das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) no currículo implica investimento em dois domínios – na atitude dos professores e numa adequada capacitação para o seu uso” (p. 02). Assim sendo, aliar as tecnologias ao processo de ensino, a fim de amenizar os desafios da sala de aula, contribuiria de maneira significativa para o aprendizado dos alunos, bem como para a formação e, também, desenvolvimento da prática docente do educador.

É importante destacar, ainda, que os anos iniciais de atuação no mercado profissional servem para que os indivíduos vão construindo sua identidade profissional. Na verdade, em relação a isto, Barbosa e Lopes (2020) frisam que:

A identidade profissional está intimamente relacionada ao conceito do eu pessoal e profissional do professor, isto é, quem é, sua autoimagem, os significados de si mesmo e do seu trabalho, e os significados que atribui aos outros. (p. 05)

Além do supracitado, também há a necessidade de rever a grade curricular do curso de licenciatura em matemática, de modo que este tenha uma maior proximidade com o fazer docente em sua prática profissional, uma vez que, de acordo com Tardif (2000) “a aprendizagem do trabalho passa por uma escolarização mais ou menos longa, cuja função é fornecer aos futuros trabalhadores conhecimentos teóricos e técnicos [...]” (p. 57).

Na segunda pergunta “As horas voltadas para a prática de ensino e os estágio foram suficientes para a articulação entre teoria e as práticas de ensino de matemática?” Notamos que os professores fazem menção as características do estágio não reconhecendo outras ações de “prática” em suas formações. Neste sentido, de acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática, além de haver na grade curricular as disciplinas de estágio curricular (que totalizam 400 horas de prática), o curso, a fim de contribuir de maneira mais efetiva para a formação profissional dos discentes, também é composto por atividades pratico-pedagógicas, tais como que compreendem os conhecimentos pedagógicos do conteúdo distribuídas em 12 disciplinas ao longo do curso.

Desta maneira, destaca-se que não é apenas no estágio curricular que os alunos obtêm a prática docente e/ou pedagógica no curso. Em relação a isto, Tardif (2000) mensura que “Em sua prática, os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, na maioria das vezes, por intermédio das disciplinas científicas em sentido amplo [...]” (p. 03).

Ainda de acordo com o PPC do curso de Matemática (UFPA, 2010), um dos objetivos de inserir as atividades práctico-pedagógicas é incentivar os alunos à construção de materiais didáticos, elaboração de situações simuladas (microaulas) e estratégias de ensino e aprendizagem em Matemática em diferentes ambientes de aprendizagem, no decorrer do seu processo de formação.

No que concerne às respostas dos professores para a pergunta de número dois, para o professor A “Não, tivemos uma boa base teórica, porém na prática foi

falha, devido as poucas vezes que fomos para sala de aula regência” o que evidencia a necessidade de se rever as dinâmicas dos estágios supervisionados no curso de licenciatura para que esses tenham uma maior proximidade com as características do trabalho docente.

Referente à atuação do estagiário em sala de aula, o entrevistado B pontua que “[...] quando a gente tá na escola para estagiar, a gente não tem a responsabilidade que um professor tem [...] a gente vai com uma teoria para ser trabalhada, desenvolve, tem mais tempo de articular, leva jogos, leva uma didática diferenciada [...]”. Assim sendo, podemos compreender que a função do estagiário em sala de aula não é substituir o professor, mas auxiliá-lo nas atividades, contribuindo de maneira efetiva no ensino e aprendizagem dos alunos.

Na terceira pergunta, buscamos compreender como foi o primeiro contato dos entrevistados com a sala de aula, na condição de professor. Nesse sentido, o professor A frisou que o seu primeiro contato com a sala de aula “Foi péssimo, estava totalmente despreparado, não tinha nenhuma teoria e nem prática docente, não fiz plano de aula por achar que não precisava [...] Totalmente ao contrário, não serve somente copiar o assunto no quadro e passar atividade, tem que haver a troca de saber entre aluno e professor”. Por sua vez, o professor B destacou que o seu primeiro contato com a sala de aula “causou um pouco de ansiedade, porque a gente tem só mais a teoria do que a prática, a gente não tem o controle de todas as situações, então o primeiro contato serviu mais para me conhecer como professor [...]”.

Em relação a isto, é relevante comentarmos que, de acordo Freire (1991), “ninguém começa ser professor numa certa terça-feira às 4 da tarde... ninguém nasce professor ou é marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática” (p. 06). Não obstante.

A quarta pergunta serviu para complementar a terceira, uma vez que buscamos compreender quais as dificuldades que os professores entrevistados encontraram para desenvolver suas aulas. Em sua resposta, o professor A destacou que uma das suas maiores dificuldades dizia respeito à “trabalhar sobre improvisação, [...] no sentido de ter mais de uma alternativa metodológica, [...] de poder correlacionar a vivência do aluno com o assunto explicado, de centrar o

aluno nas explicações e o mais desafiador de não tornar as aulas monótonas e chatas para o aluno”. Nesse contexto, podemos destacar como metodologia de ensino “a utilização de jogos, filmes, oficinas orientadas [...], saídas de campo são alguns recursos que podem ser utilizados sendo que, podem possibilitar a compreensão dos alunos no sentido da construção de conhecimentos [...]” (NICOLA e PANIZ, 2016, p. 07).

O professor B disse ter enfrentado vários desafios para desenvolver suas aulas, mas, dentre estes, ele quis destacar o “tempo disponível pra gente desenvolver um determinado conteúdo [...] acredito que este tempo tornava-se curto [...] queria desenvolver uma ideia, quando os alunos estavam tentando compreender, acabava o tempo e entrava outro professor”.

Considerando que a estrutura da escola é fundamental para que o professor possa exercer sua profissão de maneira qualificada, buscamos saber, na quinta pergunta, se a escola em que os professores entrevistados trabalham oferecem condições necessárias para o bom desenvolvimento das aulas. Assim, de acordo com o professor A “Sim, hoje trabalho numa escola com todos os aparados necessário para o corpo docente, com coordenação presente no desenvolvimento dos alunos e professores”. Por outro lado, o professor B pontuou que “[...] a maioria das escolas públicas estão bem sucateadas e na minha escola não foi diferente. [...] as salas são abertas, para tentar amenizar o calor, ventiladores barulhentos que desconcentram os alunos, [...] a escola, quase sempre, não tem suporte”.

Nesse contexto, podemos afirmar que uma infraestrutura adequada reflete na melhoria no desempenho dos alunos, bem como permite ao professor um melhor planejamento pedagógico, uma vez que este poderá fazer uso de recursos didáticos diversos. Além disso, é importante atentar-se ao uso de metodologias diversificadas e diferentes recursos pedagógicos para além do livro didático, a fim de despertar um maior interesse e engajamento por parte dos alunos.

Na sexta pergunta, buscamos compreender acerca da atuação docente dos entrevistados. O professor A ponderou que “No início de minha atuação [...] tive muitas dificuldades de práticas docentes, de como regi uma aula atrativa, de instigar o aluno a querer aprender, minhas aulas eram chatas, por ser muito tradicional. Hoje tenho uma visão totalmente ampla desse processo que é

ensinar, nem tudo está centrado em passar uma grande quantidade de assunto e atividade, hoje consigo fazer meus alunos buscar o conhecimento, instigo a ir atrás do que aprendeu nas aulas”. Em relação a isto, Amorim (2014) afirma que este processo inicial da atuação docente tende a ser dificultoso, haja vista que os educadores ainda estarão desenvolvendo um estilo metodológico, contudo, para a autora, este processo “é essencial para que após a sua construção acadêmica, o professor iniciante provido de conhecimentos prévios e teóricos, [...] consiga vencer as dificuldades e os conflitos da profissão, obtendo assim, a sua realização profissional” (p. 03).

Nesse processo inicial de atuação, o professor B destacou que, já em sala de aula, pôde colocar “os pés no chão em relação às muitas expectativas que eu tinha [...] o avanço que eu tive foi o de ter expectativas dentro da realidade da escola, trabalhar com aquilo que é possível de se ter, sem pensar em algo muito grande [...]”. Assim, é importante dizer que os professores, no processo de construção metodológica do ensino, devem sempre levar em consideração a estrutura material da instituição que atua, a fim de desenvolver práticas metodológicas que estejam ao seu alcance.

Na sétima pergunta, procuramos saber se os entrevistados já haviam participado de alguma formação continuada após a graduação e como foi tal experiência. Neste contexto, o professor A destacou que “Sim, quando fui contratado para atuar na rede privada, [...] pois a escola já oferecia o ensino híbrido, [...] então a escola fazia essa formação com os professores, para utilizar os recursos tecnológicos. No entanto, com essas formações podemos desenvolver um bom trabalho durante a pandemia, pois estávamos cientes das ferramentas a serem utilizadas e adaptados para utilizar durante as aulas remotas”. Assim, podemos ponderar o quão importante é, para o processo de ensino e aprendizagem, investir na formação continuada dos professores, haja vista que o ensino muda constantemente, à medida que a sociedade muda. Paulo Freire (1996, p. 43) também mensura a importância da formação continuada do professor. Para o autor, “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

No caso do professor B, o mesmo pontuou que “Durante o curso, sempre participei de projetos, grupo de estudos e pesquisa que eram voltados para a área da Matemática. Isso foi praticamente uma formação continuada, paralelo à formação docente [...] também tive a especialização no ensino da Matemática [...] onde foi possível discutir fatos, discutir metodologias, discutir didáticas que fossem possíveis de serem desenvolvidas dentro da sala de aula das escolas públicas”.

Nessa perspectiva, é válido frisar que as instituições de ensino superior sempre dispõem de projetos de ensino e extensão que focam em formação dos alunos graduandos. Obviamente, estes projetos não são acessíveis a todos, mas quando possíveis, contribuem diretamente com a formação do discente. Silva et al (2017) pondera sobre a importância da extensão universitária para o processo de formação dos alunos, as autoras destacam que “Além do aspecto relativo ao desenvolvimento humano a extensão universitária contribui também com o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos profissionais, através da formação inicial que é enriquecida com as ações extensionistas” (p. 11).

Tardif (2000), por sua vez, destaca que “Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais” (p. 08), isto é, é necessário que o profissional não interrompa sua formação unicamente com a graduação, mas que busque estar atento à importância de se investir na formação continuada.

A oitava pergunta ainda foi voltada à formação continuada, mas, dessa vez, preocupamo-nos em saber se na escola em que os professores entrevistados atuam existe programas de formação de professores. O professor A comentou que “Sim, a escola oferece formação continuada de acordo com as plataformas utilizadas [...] Há pelo menos duas formações por ano, uma no começo do ano letivo e outra no meio do ano letivo, funciona para melhorar o desempenho do professor”. Nesse contexto, podemos mensurar a importância de a instituição de ensino investir na formação continuada dos professores, haja vista que por meio disto também estará investindo em um melhor ensino e aprendizado por parte dos alunos. Além disso, sabemos que “[...] a formação do professor, seja ela inicial ou continuada, é fundamental para o bom exercício da profissão,

são saberes históricos, teóricos e práticos que fomentam a atuação destes profissionais” (RODRIGUES, 2017, p. 06).

Para a pergunta de número oito, o professor B ponderou que “a rede de ensino tem uma formação de especialização e mestrado para o aperfeiçoamento de professores [...] não sei muito bem como funciona, mas por enquanto, durante eu estar como professor da rede, não vi nenhum processo seletivo para a região”. Assim, podemos dizer que um dos grandes equívocos do ensino continuado é justamente a ausência de oportunidades, haja vista que raramente os processos seletivos de ingresso nestas formações contemplam as regiões menores, mais carentes e quando contemplam, oferecem poucas vagas, levando em consideração a procura da sociedade.

Por fim, na pergunta de número nove, buscamos saber quais os conhecimentos necessários para o bom desempenho da docência matemática na concepção dos entrevistados. Assim, o professor A enfatizou que é “Saber que nunca aprendeu o suficiente para ensinar a mesma matemática de anos atrás, pois o conceito matemático pode ser o mesmo, porém a forma de ensinar precisa sempre ser inovadora e compreensivo a qualquer aprendiz, então o professor deve ser um sujeito reflexível de sua prática”. Decerto é importante e necessário estar aberto aos novos aprendizados, uma vez que, como já fora falado, o ensino muda constantemente. Contudo, para Silva et al (2017), o docente, para poder obter sucesso em suas atividades, precisa estar munido de algumas competências, como, por exemplo, a arte de ensinar utilizando procedimentos e técnicas, capacidade de atender a diferentes demandas, além de adaptar-se às novas táticas de ensino.

O professor B destacou que para que haja um bom desempenho profissional, o docente precisa “não apenas conhecer o conteúdo matemático, mas ter uma forma acessível de comunicar o conteúdo. O professor precisa não apenas saber daquele objeto de ensino e aprendizagem de matemática, mas precisa ter uma metodologia e uma forma de comunicar aquele conteúdo, que seja acessível para os alunos [...]”. Aqui, mais uma vez entra em pauta a importância dos métodos de ensino no processo de ensino e aprendizagem, pois sabemos que se não há uma metodologia de ensino que prenda a atenção dos alunos, dificilmente o conteúdo desenvolvido em sala de aula será compreendido.

Nesse sentido, podemos dar enfoque às metodologias ativas como práticas de ensino, uma vez que “As metodologias ativas consistem em formas de desenvolver o processo de aprender, usando conhecimentos reais ou simulados, visando às situações de esclarecimento, com sucesso, desafios providos das atividades fundamentais da realidade social”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor ao iniciar sua carreira se deparará com muitos desafios no que diz respeito à atuação profissional, sobretudo porque apesar das experiências vivenciadas em sua formação acadêmica é nesse momento que terá contato com a realidade a ser considerada no desenvolvimento de suas aulas e neste momento serão postos ao desafio de mobilizar os conhecimentos adquiridos no processo de formação em prol de sua prática docente.

Em nossa pesquisa, notamos que os professores envolvidos reconhecem a importância da articulação entre teoria e prática no processo de formação docente e apontam a necessidade de uma maior aproximação entre a formação universitária e os conhecimentos necessários para uma boa atuação docente. Outra importante característica observada é que os professores envolvidos reconhecendo tal necessidade buscaram formação complementar a fim de aprimorarem sua atuação como professores de matemática.

A partir dessas observações destacamos a necessidade de avanços nas estruturas dos cursos de Licenciatura em Matemática para que desta forma haja uma maior conexão entre os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos necessários aos professores de matemática.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Ana Carla de. **A formação docente e a prática pedagógica do professor iniciante**. São Paulo: Educere, 2014. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br>. Acesso em 13 de junho de 2021.

BARBOSA, Cirléia Pereira; LOPES, Celi Espasandin. **Um estudo sobre a identidade profissional de futuros professores de Matemática no Estágio Curricular Supervisionado**. Minas Gerais: Educação Matemática Debate, 2020.

BRASIL. Universidade Federal do Pará campus Universitário do Marajó/Breves. **Projeto Pedagógico do curso de matemática (PPC)**. Breves, 2010.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Editora Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: "Paz e Terra", 1996.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual Pesquisa Qualitativa**. Belo Horizonte: anima educação, 2014. Disponível em: <https://docente.ifsc.edu.br>. Acesso em 13 de junho de 2021.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas: Papirus, 2004.

NICOLA, Jéssica Anese; PANIZ, Catiane Mazocco. **A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de biologia**. São Paulo: UNESP, 2016.

RODRIGUES, Polyana Marques Lima; LIMA, Willians dos Santos Rodrigues. **A importância da formação continuada de professores da educação básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano**. Maceió: Saberes Docentes em Ação, 2017.

SCHULMAN, Lee S. **Paradigmas e programas de pesquisa no estudo do ensino: uma perspectiva contemporânea**. S.l: s.e, 1987.

SILVA, Fátima Vicente; MIRANDA, Guilhermina Lobato. **Formação inicial de professores e Tecnologias**. S.l: S.e, 2005.

SILVA, Dara Rodrigues Gouveia; OLIVEIRA, Daniela Camasso de. **Competências requeridas do profissional docente na concepção dos alunos**. São Paulo: Meu artigo, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. São Paulo: Revista Brasileira de Educação, 2000.