



ISSN: 2230-9926

Available online at <http://www.journalijdr.com>

# IJDR

International Journal of Development Research

Vol. 10, Issue, 07, pp. 38191-38195, July, 2020

<https://doi.org/10.37118/ijdr.19517.07.2020>



RESEARCH ARTICLE

OPEN ACCESS

## CONSTITUIR-SE PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA: CONCEPÇÕES APRESENTADAS POR ESTUDANTES DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA EM SEU ÚLTIMO SEMESTRE DO CURSO

<sup>1</sup>Américo Junior Nunes da Silva\*, <sup>2</sup>Gevando Lopes Santos, <sup>3</sup>Hérica Janielli da Silva Limeira, <sup>4</sup>Ermita Amaral Rocha, <sup>5</sup>Leonardo Araújo Suzart, <sup>6</sup>Patrícia Barbosa da Silva, <sup>7</sup>Vinícius Christian Pinho Correia, <sup>8</sup>Paloma Sabrina Santos de Souza, <sup>9</sup>Ana Caroline de Jesus Silva and <sup>10</sup>Raimundo Santos Filho

<sup>1</sup> Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar). Professor do Departamento de Educação, *Campus VII*, da Universidade do Estado (UNEB). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA/UNEB), Juazeiro, BA, Brasil; <sup>2</sup> Licenciado em Matemática pela Universidade do Estado da Bahia, *Campus VII*. Professor da Educação Básica na Secretaria Estadual de Educação e na Secretaria Municipal de Quixabeira, BA, Brasil; <sup>3</sup> Estudante do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado da Bahia, *Campus VII*. Monitora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, Senhor do Bonfim, BA, Brasil; <sup>4</sup> Estudante do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado da Bahia, *Campus VII*. Monitora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática e Bolsista pelo Programa AFIRMATIVA, Senhor do Bonfim, BA, Brasil; <sup>5</sup> Estudante do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado da Bahia, *Campus VII*. Monitor do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática e Bolsista pelo Programa AFIRMATIVA, Senhor do Bonfim, BA, Brasil; <sup>6</sup> Estudante do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado da Bahia, *Campus VII*. Monitora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática e Bolsista pelo Programa AFIRMATIVA, Senhor do Bonfim, BA, Brasil; <sup>7</sup> Estudante do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado da Bahia, *Campus VII*. Monitor do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, Senhor do Bonfim, BA, Brasil; <sup>8</sup> Estudante do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado da Bahia, *Campus VII*. Monitora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, Senhor do Bonfim, BA, Brasil; <sup>9</sup> Estudante do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado da Bahia, *Campus VII*. Monitora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, Senhor do Bonfim, BA, Brasil; <sup>10</sup> Estudante do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado da Bahia, *Campus VII*. Monitor do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, Senhor do Bonfim, BA, Brasil.

### ARTICLE INFO

#### Article History:

Received 17<sup>th</sup> April, 2020

Received in revised form

08<sup>th</sup> May, 2020

Accepted 20<sup>th</sup> June, 2020

Published online 30<sup>th</sup> July, 2020

#### Key Words:

Licenciatura em Matemática; Formação de Professores; Ensino de Matemática; Concepções; Educação Básica.

#### \*Corresponding author:

Américo Junior Nunes da Silva

### ABSTRACT

Este artigo, resultado de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, objetivou compreender quais as concepções que estudantes de um curso de licenciatura em Matemática da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) apresentam, em seu último semestre do curso, em relação ao se constituir docente e às vivências formativas promovidas durante a formação inicial. Participaram deste estudo nove (9) estudantes de um curso de licenciatura em Matemática da UNEB que, aceitando participar voluntariamente, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para produção de dados foi utilizado um questionário estruturado com questões abertas. As respostas apresentadas pelos participantes foram analisadas a partir da Análise de Conteúdo (AC), segundo orienta Bardin (2009). A pesquisa evidenciou que o contato com a sala de aula, desde o início do curso, cumpre um importante papel nesse movimento de ressignificação das concepções quanto à profissão docente e da constituição da identidade enquanto profissional que ensinará Matemática. Importante, portanto, que os cursos de formação inicial (re)pensem o lugar das práticas e estágios ao longo do curso, bem como das demais ações e programas de formação, como o PIBID.

Copyright © 2020, Américo Junior Nunes da Silva et al. This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Citation: Américo Junior Nunes da Silva, Gevando Lopes Santos, Hérica Janielli da Silva Limeira, Ermita Amaral Rocha et al. 2020. "Constituir-se professor que ensina matemática: concepções apresentadas por estudantes da licenciatura em matemática em seu último semestre do curso", *International Journal of Development Research*, 10, (07), 38191-38195.

## INTRODUCTION

A formação de professores que ensinam Matemática no Brasil tem se constituído como um grande desafio; um desses desafios, como assevera Silva (2020a, no prelo), respaldando-se em Santos (2002) e Gatti et al. (2019), consiste no fato de que muitos cursos de licenciatura são excessivamente teóricos e descontextualizados da realidade escolar, o que ocasiona estranhamento e recusa por parte de muitos professores quando do início da docência, por exemplo. Muitos cursos, ainda como destacado pelos autores, apresentam uma estrutura “bacharelesca”, sem um entendimento claro da importância do estágio e da prática enquanto componente curricular. Romper com essa organização, como asseverou Silva (2020b), também é necessário. Esses problemas, evidenciados anteriormente, não são particularidades do contexto brasileiro. Segundo Lampert e Ball (1999, apud Ponte, 2002), algumas das problemáticas enfrentadas ao longo da formação inicial de professores que ensinam Matemática nos Estados Unidos se assemelham ao que vivemos aqui. São cinco, segundo os autores, os principais motivos que emergem do interior desses cursos de formação e sobre eles falaremos mais detidamente a seguir. O primeiro motivo refere-se às questões idiossincráticas da formação; que para Flores (2010), também, é um dos elementos que caracteriza sua complexidade. Segundo os autores anteriormente referenciados, muitos cursos de licenciatura pecam em não atenderem às crenças, concepções e os conhecimentos que os professores trazem para esses cursos. Os elementos idiossincráticos, como já dissemos, precisam ser considerados por terem influência no movimento de constituição da identidade docente do futuro professor que ensina Matemática (SILVA, 2018).

O segundo motivo trata-se da necessidade de apresentar os conhecimentos importantes para o exercício profissional, ainda durante a formação inicial. Nesse ínterim, partindo do que ressalta Shulman (2005), entendemos que os diferentes conhecimentos necessários à docência precisam ser percebidos de forma articulada e igualmente importantes. Como ressaltou Silva (2014), muitos cursos de licenciatura hierarquizam esses conhecimentos colocando uns em detrimento de outros. Nessa direção, o terceiro motivo, o de dar a devida atenção aos conhecimentos pedagógicos e pedagógicos do conteúdo, se articula ao motivo anterior; sobretudo por serem os conhecimentos que, muitas vezes, são pouco evidenciados e desprestigiados nos cursos de formação de professores que ensinam Matemática. O quarto e quinto motivo tratam da separação realizada, por muitos cursos, da teoria e da prática, percebendo-as dissociadas; e da reduzida importância dada à prática profissional durante a formação inicial. Concordando com o apontando, Silva (2020c) ressalta a necessidade dos cursos revisitarem os seus projetos pedagógicos, a luz das orientações legais, como a Resolução CNE/CP nº 02/2015 e a Resolução CNE/CP nº 02/2019, e repensarem o lugar que a prática e o estágio ocupam e da realização de um trabalho articulado ao “chão da sala de aula” da Educação Básica. Os estágios, segundo Silva et al. (2014), precisam avançar e romper o caráter burocrático que muitas vezes assume. Entendemos por “formação inicial”, nesse momento e para este texto de forma particular, como o primeiro momento que prepara o sujeito para ingressar na profissão.

Partindo do que destacou Silva (2020c) e de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2005, 2015), essa formação precisa ser entendida e vivenciada como espaço que ensine o futuro professor a

aprender, de modo contínuo e reflexivo, corroborando o que discute Pimenta (1996, 1999). É nesse momento inicial de formação que o estudante começa a ver-se como professor, constituindo a sua identidade docente. Partindo dos pontos apresentados anteriormente, entendemos o lugar de importância que os cursos de formação inicial ocupam para o desenvolvimento profissional do professor. Existem problemáticas que são comuns, em diferentes regiões do mundo, e é justamente por isso que olhar para essas questões nos inquietou a levantar a seguinte problemática de pesquisa: *que concepções estudantes de um curso de licenciatura em Matemática apresentam, em seu último semestre do curso, em relação ao ser docente e as vivências formativas promovidas durante toda a formação inicial?* O objetivo geral desta pesquisa, portanto, foi o de compreender quais as concepções que estudantes de um curso de licenciatura em Matemática da Universidade do Estado da Bahia apresentam, em seu último semestre do curso, em relação ao se constituir docente e às vivências formativas promovidas durante a formação inicial. Entendemos, nesse momento, fundamentando-nos em Cury (1999, p. 37), que as concepções são conjuntos de ideias, construídas a partir das experiências que as pessoas tiveram e “do conhecimento que construíram, das opiniões de seus mestres, enfim, das influências socioculturais que sofreram durante suas vidas, influências essas que se vêm formando ao longo dos séculos, passando de geração a geração [...]”.

Com o intuito de apresentar, coerentemente, o percurso de escrita deste texto de pesquisa, auxiliando o leitor em sua compreensão, o dividimos nas seguintes seções, que buscam: a) Apresentar os principais conceitos que circunscreve a realização deste texto de pesquisa; b) Mostrar os aspectos metodológicos e procedimentais para a realização do estudo; c) Discutir os resultados e análises dos dados produzidos durante a realização desta investigação; d) Tecer algumas considerações de fim de texto.

## METODOLOGIA

Pela problemática de pesquisa apresentada anteriormente, pensamos ser pertinente defini-la como: (i) um estudo de caso, pelo olhar atento a um ou poucos objetos, permitindo seu amplo e detalhado conhecimento (GIL, 2012); (ii) de caráter exploratório, por “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito [...]” e por buscar principalmente o aprimoramento de ideias ou a sua descoberta (GIL, 2012, p. 41); (iii) com abordagem qualitativa, sobretudo por ser uma “pesquisa da própria realidade para conhecê-la melhor e poder vir a atuar mais eficazmente sobre ela, transformando-a” (ANDRÉ, 2002, p. 33). Para produção dos dados, utilizamos um questionário elaborado com oito (8) perguntas abertas. Para este artigo, particularmente, focaremos apenas em quatro (4) delas: i) Por que motivo você escolheu o curso de Licenciatura em Matemática?; ii) Você lembra quando chegou ao curso, no início da formação, o que pensava a respeito do tornar-se professor de Matemática?; iii) O que mudou desde aquele período até hoje?; iv) De que forma o curso e as diversas atividades de formação propostas nele contribuíram para essa mudança? Essas questões foram escolhidas por serem as que mais se relacionam a problemática de pesquisa, em um movimento de ampliar o olhar sobre o objetivado. Participaram deste estudo de caso, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), nove estudantes do curso de Licenciatura em Matemática que estavam em seu

último semestre do curso. O questionário foi enviado aos nove (9) participantes, de forma online, e devolvida juntamente com o TCLE assinado. Vale destacar que todas as questões éticas foram respeitadas. Com o intuito de manter o anonimato dos estudantes participantes da pesquisa, os identificaremos por E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8 e E9.

Tendo em vista os conteúdos produzidos pelos futuros professores que ensinarão Matemática, quando das respostas apresentadas no questionário, optamos pelo método Análise de Conteúdo (AC), o qual consiste num conjunto de técnicas de análise das comunicações que faz uso de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo da mensagem. Vale destacar que a AC organiza-se em torno de três polos: 1. A pré-análise; 2. A exploração do material; e 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação (BARDIN, 2009, p. 121).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, partindo do caminhar metodológico apresentado anteriormente, faremos a análise dos dados produzidos pelos participantes a partir das respostas apresentadas as questões presentes no questionário de pesquisa e que foram foco deste artigo. Optamos por apresentar uma seção de discussão teórica articuladamente aos dados produzidos. Consideramos que esse movimento de discussão teórica, partindo dos dados empíricos, sinaliza o que de fato deve ser aprofundado e discutido teoricamente. Seguindo as etapas apresentadas por Bardin (2009) para a realização da AC, sobretudo a etapa inicial de pré-análise aos conteúdos produzidos nos questionários dos participantes, estabelecemos os questionamentos como temáticas para constituição de categorias de análise. A seguir, apresentaremos os resultados das demais etapas de exploração do material e do tratamento e interpretação dos resultados. Partindo das discussões apresentadas inicialmente na introdução deste artigo, que nos ajudaram a ampliar o olhar acerca do apresentado pelos participantes da pesquisa, os questionamos sobre os motivos da escolha pelo curso de Licenciatura em Matemática. Vejamos o que responderam:

“Porque a matemática é uma disciplina que sempre gostei e tive facilidade em aprendê-la [...]” (E1, 2019, destaque nosso). “A escolha se deu pela afinidade que sempre tive com a disciplina” (E2, 2019, destaque nosso) “[...] Por eu gostar da disciplina desde os anos iniciais e por ser um curso que *oferta próxima a minha cidade*” (E4, 2019, destaque nosso). “Porque sempre tive afinidade com a disciplina durante todo meu período de colégio”. (E5, 2019, destaque nosso). “Desde o Ensino Fundamental minha relação com a Matemática sempre foi boa, o que contribuía positivamente para ir bem na disciplina. E essa relação se perpetuou desde o Ensino Médio, contribuindo para minha escolha pelo curso de Licenciatura em Matemática” (E6, 2019, destaque nosso). “Porque sempre quis fazer na área de exatas; sempre tive facilidade com cálculos” (E7, 2019). “O prazer pela disciplina de Matemática, adquirido durante a Educação Básica; e o interesse em concluir o nível superior” (E8, 2019, destaque nosso). “O que me motivou a foi a facilidade com os cálculos e a *proximidade da Universidade em relação a minha casa*” (E9, 2019).

Observamos que oito (8), dos nove (9) participantes, revelam nos conteúdos produzidos pelas suas respostas, um motivo claro pela escolha da profissão docente: a facilidade com o conteúdo específico da Matemática. Isso nos revela de alguma forma, que existe um entendimento de que a esse futuro profissional, o que faz um curso de licenciatura em Matemática, é importante saber o conteúdo específico. Lembremos que estamos falando de uma licenciatura e que ela habilita para o exercício da docência; e, nesse caso, as questões mais particulares do “prazer” em ser professor e ensinar Matemática não são manifestadas nas respostas. O que apontamos vai ao encontro do que destacou Flores (2010) e Silva (2018) quanto às marcas das histórias de vida, ou questões idiossincráticas, para o movimento de constituição da identidade docente.

Observamos que outros motivos foram apresentados pelos estudantes E4 e E9, quando destacam que a escolha pela licenciatura em Matemática perpassou pela proximidade da universidade com as suas residências. Além disso, quando E3 é questionada responde que a escolha se deu “[...] por ser uma disciplina onde tinha muita dificuldade conceitual”. Segundo a estudante, a escolha foi uma forma de se desafiar e aprendê-la. Ainda segundo ela, “também porque quando eu estava no nono ano meu professor de matemática ensinava equação do segundo grau de forma tão incrível que me despertou a vontade de ser professora” (E3, 2019). Com base no que foi exposto por E3, partiu do olhar para um ex-professor, o desejo em “ser professora” e em ensinar Matemática da forma que, muitas outras vezes, não tivera sido ensinada antes (SILVA, 2018). Nesse sentido, os questionamentos sobre o que pensavam a respeito do tornar-se professor no momento de ingresso no curso de licenciatura em Matemática. Vejamos o que responderam.

“Sentia um pouco de medo. Não medo de ensinar matemática, mas de encarar uma sala de aula, medo de os alunos não terem respeito” (E1, 2019, destaque nosso).

“De início fiquei muito feliz por a conquista, mas desde o principio já imaginava que seria algo desafiador, onde teria que me reinventar constantemente” (E3, 2019, destaque nosso). “[...] Logo ao chegar ao curso eu não tinha muita ideia sobre o que é ser professor, mas, tinha em mente que para ser um bom professor precisava *ser uma pessoa amigável com os alunos, ou seja, ter uma boa relação*” (E4, 2019, destaque nosso). “Não pensava a respeito. Só fiz o curso porque não tinha outra opção, na área, além de Licenciatura” (E5, 2019, destaque nosso).

“Quando cheguei ao curso, meu pensar não era sobre o tornar-se professor, mesmo que os cursos de licenciatura sejam para isso: formar professores; meus pensamentos se dirigiam a aprender a Matemática, aprender as fórmulas, aprender os conceitos, mas sem aquela visão de um dia poder mediar isso para os alunos. Acredito que isso se deu pelo fato dos professores formadores não fomentarem discussões que pudesse nos levar a refletir sobre o ser professor desde o início do curso” (E6, 2019, destaque nosso).

“Acreditava que seria difícil, e é; mas que sairia sabendo tudo sobre o ensino da matemática, principalmente como lidar em determinadas situações” (E7, 2019, destaque nosso).

“Por ser uma profissão pouco valorizada, tornar-se professor não era o principal objetivo. Prevalencia a vontade de ingressar na carreira bancária ou militar” (E8, 2019, destaque nosso).

“A primeira vez eu pensei que seria *um processo de muita aprendizagem, principalmente com relação ao ensino da matemática*” (E9, 2019, destaque nosso).

Diante das respostas apresentadas, fica evidente que para alguns estudantes o ser professor não era uma opção, naquele momento inicial. E8 e E5, por exemplo, deixam claro que no início do curso não pensavam em seguir a docência enquanto profissão e isso é resultado de vários motivos, como por exemplo, a desvalorização docente. Linhares (2008), nessa direção, aponta que os baixos salários e as péssimas condições de trabalho pontuam negativamente para que a docência não seja assumida enquanto atividade principal por muitos que optam por uma licenciatura. Ainda em relação às respostas, apresentadas ao segundo questionamento, ficam evidentes, em alguns excertos, palavras como “medo”, “desafiador”, “difícil” para caracterizar esse momento inicial de escolha profissional. Observemos que essas palavras são acompanhadas por algum termo que remete a docência “medo de ensinar”, *difícil pelas particularidades do ensino*, “medo de os alunos não terem respeito”, e *desafiador por precisar se reinventar*. Parece-nos que, para muitos, esse momento inicial foi, fazendo uma analogia ao que apresentou Veenman (1988) em relação aos professores em início de carreira, um “choque de realidade”. Parece-nos que as particularidades do ser professor que ensina Matemática se anunciam nesse momento inicial.

No entanto, como evidenciou E6, muitos “professores formadores não fomentaram discussões que pudesse nos levar a refletir sobre o ser professor desde o início do curso”. A resposta do estudante nos leva a pensar sobre aquela hierarquização que falamos no início do texto, fundamentando-se em Silva (2014), e que coloca alguns conhecimentos em detrimento de outros. Pelo que percebemos da fala de E6 é dada maior evidência aos conhecimentos do conteúdo em detrimento dos conhecimentos pedagógicos e pedagógico do conteúdo, por exemplo, algo que Gatti (2010) e Santos (2002) já evidenciavam e apresentavam como desafio, dos resultados de suas pesquisas. Nesse ínterim, os questionamos sobre o que mudou desde aquele período, de início de curso, até o momento final (contexto de aplicação do questionário). Vejamos o que apresentaram os estudantes participantes da pesquisa.

“Praticamente tudo. Hoje tenho a certeza de que quero continuar nessa profissão que escolhi pra mim. O medo já não existe mais. Sinto-me muito bem em sala de aula” (E1, 2019, destaque nosso). “Despertou ainda mais o interesse pela profissão” (E2, 2019, destaque nosso). “O fato de poder vivenciar os espaços de formação, da experiência de vivenciar o ambiente escolar e de poder saber como é estar em uma sala de aula. Antes eu não tinha experiência com essa realidade, mas hoje já tenho ideia de como é na prática” (E3, 2019, destaque nosso).

“Com o tempo fui percebendo que essa profissão é muito difícil, não bastava apenas saber o conteúdo e ser amigo dos alunos, mas, saber trabalhar com metodologias que facilitassem a compreensão dos alunos em relação aos conteúdos” (E4, 2019, destaque nosso).

“Ainda que desvalorizada, penso que é uma profissão muito bonita e muito importante, pois sem professores não teríamos outros excelentes profissionais, em suas diversas áreas” (E5, 2019, destaque nosso).

“Foram várias mudanças. As discussões sobre a nossa formação foram tomando mais espaços em nosso meio.

Pesquisas foram feitas mais com esse foco. E o meu interesse pela palavra ‘formação’ era meu alvo” (E6, 2019, destaque nosso).

“Amadureci e percebi que a formação é contínua” (E7, 2019, destaque nosso)

“Através dos conhecimentos adquiridos durante o curso, posso afirmar que houve uma inversão das metas. Vejo a possibilidade de exercer a docência com outro olhar e não mais como algo secundário” (E8, 2019, destaque nosso).

“O curso transformou significativamente a minha concepção do querer ser professor de matemática. Assim, aprendi que ser professor não é só o conhecimento da disciplina, mas é preciso saber mediar esse conhecimento” (E9, 2019, destaque nosso).

As respostas apresentadas pelos estudantes nos evidenciam que, ao longo da formação e no interior de suas práticas, houve um ressignificar e perceber que para ser professor, como destacou E4, não basta apenas saber o conteúdo. Nessa direção, Shulman (2005), por exemplo, evidencia alguns conhecimentos necessários à docência e a necessidade de todos serem articulados e tratados como importantes nesse momento inicial de formação. Ainda em relação às respostas apresentadas, fica visível, se compararmos com o que concebiam no início do curso, que houve uma ruptura e que isso os fez, em alguns casos, ressignificar o olhar que tinham quanto a profissão, passando agora, como foi para E8, a assumir a docência “não mais como algo secundário”. Nesse sentido, os questionamos de que forma o curso e as diversas atividades de formação propostas nele, contribuíram para essa mudança. Vejamos o que responderam:

“O cumprimento do componente curricular de Estágio Supervisionado. Só dá para realmente se situar no curso que fazemos quando o discente de Licenciatura tem contato direto com os alunos, no período de estágio” (E1, 2019, destaque nosso).

“O curso não nos ensina a ser professor, mas ele nos proporciona discussões, e propõem o estágio onde podemos intensificar a relação teoria e prática” (E3, 2019, destaque nosso).

“Através de leituras propostas nas salas de aulas, pesquisas, debates, estudos realizados e especialmente no estágio” (E4, 2019, destaque nosso).

“Acredito que o contato com as escolas nesse último período foi importante para essa mudança” (E5, 2019, destaque nosso).

“O contato com a realidade escolar me fez enxergar várias dificuldades que são enfrentadas pelos profissionais da educação. Após a conclusão do curso, vejo a possibilidade de contribuir para tentar superar alguns desses desafios e dificuldades” (E8, 2019, destaque nosso).

“As mudanças aconteceram mediante a aceitação do ser docente durante as práticas de ensino vivenciadas nos estágios e nos projetos; pois através desses projetos, como o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), monitoria e Partiu Estágio, por exemplo, foi possível a vivência de práticas que contribuíram para formação da identidade docente” (E9, 2019, destaque nosso).

As respostas apresentadas pelos estudantes, em sua maioria, nos sinalizam que a relação construída entre eles e o “chão da sala de aula” da Educação Básica, por exemplo, foi um fato determinante e/ou contribuíram para o movimento de

constituição da identidade docente. Programas como o PIBID e o Partiu Estágio, por exemplo, que aproximam os estudantes das diferentes realidades de ensino, mesmo antes do início do estágio curricular supervisionado em alguns cursos, foram citados como importantes para esse movimento de ressignificação das concepções que apresentavam quanto à profissão docente.

## Conclusão

Partindo do que apresentamos ao longo do texto e tendo em vista o objetivado por nós com a realização desta pesquisa, concluímos que muitos cursos de licenciatura precisam repensar as suas estruturas curriculares e, conseqüentemente, o perfil de profissional que deseja formar. Entendemos, pelo que evidenciaram os participantes da pesquisa em suas respostas, que o contato com a sala de aula, desde o início do curso, cumpre um importante papel nesse movimento de ressignificação da profissão docente e da constituição de sua identidade enquanto profissional que ensinará Matemática. Cabe aos cursos, portanto, se aterem aos seus Projetos Pedagógicos e as suas vivências, assegurando que esse contato com o “chão da sala de aula” aconteça desde o início do curso e, também, que seja dada atenção ao perfil do professor formador que atua nessas licenciaturas.

## REFERÊNCIAS

- André, M. E. D. 2002. Etnografia da prática escolar. 8. ed. Campinas: Papirus.
- Bardin, L. 2009. Análise de conteúdo. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA.
- Brasil. 2005. Parecer CNE/CES nº 15, de 02 de fevereiro de. Brasília, DF, 2005.
- Brasil. 2015. Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015.
- Brasil. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2015.
- Curry, H. N. Concepções e crenças dos professores de matemática: pesquisas realizadas e significado dos termos utilizados. Bolema. Boletim de Educação Matemática (UNESP. Rio Claro. Impresso), Rio Claro, 1999. 29-43. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/10640>. Acesso em 16 jul. 2020.
- Flores, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. Educação, Porto Alegre, setembro 2010.
- Gatti, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.
- Gatti, B. A; Barreto, E. S. S; André, M. E. D. A; Almeida, P. C. A. Professores no Brasil: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.
- Santos, V. M. O Desafio de Tornar-se Professor de Matemática. In: NUANCES: estudos sobre educação. ano VIII, n. 08. set. 2002. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/>. Acessado em: 21 abr. 2020.
- Gil, A. C. 2012. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed São Paulo. Atlas.
- Linhares, C. F. S. 2008. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: Um desafio para a formação docente. In ALVES, N. (org.). Formação de Professores: pensar e fazer. 10. ed. São Paulo: Cortez, p. 9-36.
- Pimenta, S. G. 1996. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. Revista Faculdade de Educação, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul/dez.
- Pimenta, S. G. 1999. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez. p. 15-34.
- Ponte, J. P. 2002. A vertente profissional da formação inicial de professores de Matemática. Educação Matemática em revista. Ano 9. n. 11A. Edição Especial.
- Shulman, L. S. 2005. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. In: Revista de Curriculum y formación del profesorado, v. 9, n. 2, p. 1-30, Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev92.html> <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev92.html>. Acesso em: 15 maio 2020.
- Silva, A. J. N. A ludicidade no laboratório: considerações sobre a formação do futuro professor de matemática. Curitiba: Editora CRV, 2014.
- Silva, A. J. N., O professor de Matemática e o ato de planejar: há unicidade entre dimensão política e dimensão pedagógica? In: SILVA, Américo Junior Nunes da; SOUZA, Ilvanete dos Santos de (Orgs.) A Formação do Professor de Matemática em Questão: reflexões para um ensino significado. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.
- Silva, A. J. N. S. 2018. Querido diário... o que revelam as narrativas sobre ludicidade, formação e futura prática do professor que ensina(rá) matemática nos anos iniciais. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos.
- Silva, A. J. N. DA. 2020a. Professores de matemática em início de carreira e os desafios (im)postos pelo contexto pandêmico. Revista Olhar de Professor, v. 23, p.1-9, no prelo.
- Silva, A. J. N. DA. 2020b. Um revisitar as memórias educacionais: os primeiros cursos de Matemática e as implicações para a formação do professor. In: Américo Junior Nunes da Silva. (Org.). Museu Pedagógico e Memória Educacional. 1ed. Ponta Grossa: Atena Editora, v. 1, p. 22-36. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/post-ebook/3299>. Acesso em: 16 jul. 2020.
- Silva, A. J. N. DA. “Prática” e “Estágio Supervisionado” na formação de professores: o que revela um curso de Licenciatura em Matemática da UNEB?. Revista de Educação Matemática, v. 17, p. e20034, 7 jul. 2020c. Disponível em: <https://doi.org/10.37001/remat25269062v17id390>. Acesso em 23 jul. 2020.
- Veenman, S. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (Coord.). Perspectivas y problemas de la función docente. Madrid: Narcea, 1988. p. 39-68.

\*\*\*\*\*