

**Espaços de entrada na profissão e desenvolvimento  
profissional de professores de Matemática em fase inicial  
de carreira**

**Entry spaces in the profession and professional  
development of Mathematics teachers in early career  
phase**

*Francisco Jeovane do Nascimento<sup>1</sup>*

*Luciana Rodrigues Leite de Souza<sup>2</sup>*

*Elisangela André da Silva Costa<sup>3</sup>*

*Eliziane Rocha Castro<sup>4</sup>*

**RESUMO**

O estudo tem como objetivo averiguar como os espaços de entrada na profissão influenciam o processo de inserção e o desenvolvimento profissional de professores de Matemática em início de carreira. Ancorado em referenciais sobre iniciação à docência e desenvolvimento profissional no campo da Educação Matemática, o estudo adota abordagem qualitativa e configura-se como um estudo de caso. Os participantes foram dois professores de Matemática com até cinco anos de experiência na Educação Básica. As entrevistas semiestruturadas foram submetidas à análise de conteúdo temática. Os resultados indicam que a formação inicial, a articulação entre teoria e prática e as condições institucionais de inserção repercutem de modo ambivalente no desenvolvimento profissional, visto que ora favorecem aprendizagens significativas da docência, ora evidenciam fragilidades formativas e tensões entre idealizações acadêmicas e demandas concretas da escola. Conclui-se que o fortalecimento do desenvolvimento profissional requer maior articulação entre universidade e escola e políticas de acompanhamento ao professor iniciante.

---

<sup>1</sup> Instituição: Universidade Estadual do Ceará. E-mail: [jeonasc@hotmail.com](mailto:jeonasc@hotmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9753-724X>.

<sup>2</sup> Instituição: Universidade Estadual do Ceará. E-mail: [lurodleite@gmail.com](mailto:lurodleite@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1915-6462>.

<sup>3</sup> Instituição: Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. E-mail: [elisangelaandre@unilab.edu.br](mailto:elisangelaandre@unilab.edu.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0074-1637>.

<sup>4</sup> Instituição: Universidade Estadual do Vale do Acaraú. E-mail: [eliziane\\_rocha@uvanet.br](mailto:eliziane_rocha@uvanet.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4870-6905>.



**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Matemática; Professores de Matemática iniciantes; Desenvolvimento profissional docente; Inserção profissional.

## ABSTRACT

The study aims to find out how entry-level spaces in the profession influence the insertion process and professional development of mathematics teachers at the beginning of their career. Anchored in references on initiation to teaching and professional development in the field of Mathematical Education, the study adopts a qualitative approach and is configured as a case study. The participants were two mathematics teachers with up to five years of experience in basic education. The semi-structured interviews were submitted to thematic content analysis. The results indicate that initial training, the articulation between theory and practice and institutional conditions of insertion have an ambivalent impact on professional development, since they now favor significant learning from teaching, now they highlight formative fragilities and tensions between academic idealizations and concrete demands of the school. It is concluded that the strengthening of professional development requires greater articulation between university and school and policies to follow up with the beginning teacher.

**KEYWORDS:** Mathematical education; Mathematics teachers beginners; Professional development of teachers; Professional integration.

## Introdução

O presente estudo constitui um recorte de uma tese de doutorado defendida em um programa de pós-graduação em educação de uma universidade pública do nordeste brasileiro, a partir do seguinte questionamento: de que modo os espaços de entrada na profissão influenciam o processo de inserção e o desenvolvimento profissional de professores de Matemática em início de carreira?

Compreendem-se como espaços de entrada na profissão a formação inicial, a articulação entre teoria e prática e a inserção no contexto escolar, ancorado, sobretudo, nos estudos de Guarnieri (2005), para quem o desenvolvimento profissional perpassa tanto a formação inicial e continuada quanto o acolhimento institucional e as interações estabelecidas no contexto escolar, articulando dimensões pessoais e coletivas na construção do saber docente.

Assim, baseado em Huberman (2013), que descreve as fases do ciclo de vida profissional docente, este estudo concentra-se em professores de Matemática com até cinco anos de experiência, pois compreende-se que esse período é marcado por tensões, aprendizagens e reconfigurações identitárias, mediante a mobilização e ampliação do repertório de conhecimentos construídos ao longo da formação inicial. Nesse movimento, a atuação cotidiana do professor de Matemática na escola e na sala de aula, é mediada pela interação com estudantes, pares e pela cultura institucional, constituindo-se como espaço privilegiado de aprendizagem da profissão e de consolidação do desenvolvimento profissional docente.

O interesse por essa temática de pesquisa emerge das experiências profissionais do autor deste estudo, a partir de sua inserção no contexto escolar, na condição de professor de Matemática em fase inicial de carreira. As adversidades,

desafios e possibilidades vivenciados nesse período provocaram, e ainda provocam, inquietações e reflexões sobre a importância de trabalhos científicos que contribuam nas discussões que perpassam o início da docência e os desafios do desenvolvimento profissional. Tais inquietações dialogam com uma problemática mais ampla no âmbito educacional, pois, conforme assinalado por Nascimento (2016), no contexto brasileiro ainda são incipientes os estudos que analisam, de modo sistemático, as contribuições e limitações dessa etapa decisiva da carreira docente.

Investigar o início da docência revela-se pertinente do ponto de vista científico e formativo, especialmente no campo da Educação Matemática, em que as especificidades do conhecimento matemático escolar impõem desafios particulares à inserção profissional. O desenvolvimento profissional docente, nesse contexto, assume centralidade em uma sociedade marcada por intensas transformações sociais, culturais e tecnológicas, que demandam dos professores uma postura de aprendizagem contínua e reflexiva. Tal processo envolve não apenas a atualização de conhecimentos, mas a ressignificação da prática, a ampliação do repertório didático-pedagógico e a construção de modos de atuação na profissão (Nascimento; Castro; Martins, 2024).

Baseado no exposto, o objetivo desse estudo consiste em averiguar como os espaços de entrada na profissão influenciam o processo de inserção e o desenvolvimento profissional de professores de Matemática em início de carreira. Para tanto, recorreu-se a abordagem qualitativa de pesquisa, fundamentada em Gamboa (2012), mediante a adoção do estudo de caso como estratégia metodológica. O caso investigado abarca professores de Matemática em início de carreira, egressos de uma universidade pública estadual do Nordeste brasileiro, que atualmente atuam na Educação Básica. Essa delimitação possibilita compreender de que modo a formação inicial, a articulação entre teoria e prática e as condições de inserção na escola repercutem em seus percursos profissionais.

O artigo organiza-se do seguinte modo: inicialmente, apresenta-se o referencial teórico que fundamenta a investigação; em seguida, descreve-se o percurso metodológico adotado; posteriormente, discutem-se os resultados à luz do aporte teórico mobilizado; e, por fim, apresentam-se as considerações finais.

### **Início da docência, espaços de entrada na profissão e desenvolvimento profissional**

A iniciação profissional docente é permeada por desafios de diferentes ordens. Conforme indicado por Gaeta e Massetto (2013), a passagem da condição de

estudante para a de professor altera qualitativamente a relação do sujeito com a escola, pois, se antes o ambiente escolar era vivenciado sob a ótica discente, agora se apresenta como locus de responsabilidade profissional, tomada de decisões e gestão de processos pedagógicos. Essa transição evidencia a complexidade do trabalho docente, que envolve dimensões didáticas, relacionais, institucionais e éticas, frequentemente inseridas em um contexto educacional marcado por incertezas e demandas crescentes.

Considerando o exposto, mostra-se pertinente destacar que a aprendizagem da docência não se esgota na formação inicial e/ou se reduz à acumulação de cursos e certificações. Embora não exista um consenso entre os pesquisadores sobre esse conceito (Nascimento, 2016), é sabido que o desenvolvimento profissional se alinha à concepção de aprendizagem ao longo da trajetória profissional, constituindo-se como um processo contínuo, que articula dimensões individuais, a exemplo das histórias de vida, crenças, motivações (Day, 2001) e dimensões coletivas, tais como a cultura escolar, relações com pares, políticas institucionais, dentre outras (Nascimento, 2016).

É nesse ponto de intersecção que se insere a categoria analítica que orienta esta investigação - a noção de espaços de entrada na profissão, visto que tais espaços são compreendidos como dimensões interdependentes que estruturam o processo de inserção docente, a partir da formação inicial, articulação entre teoria e prática, bem como a inserção no contexto escolar e na sala de aula.

Entende-se, portanto, que a formação inicial do professor de Matemática deve emergir como um processo que favoreça a inserção profissional, mediante a proposição de ações que estimulem os licenciandos à reflexão acerca da complexidade que perpassa o trabalho docente ainda nos primeiros anos do percurso formativo (Nascimento, 2016). A formação inicial representa um tempo privilegiado de construção de referenciais teóricos e metodológicos para o exercício da docência. Nesse contexto, a aproximação entre universidade e escola é condição fundamental para que a formação não se configure como espaço abstrato, dissociado dos desafios reais da profissão (Formosinho, 2009).

No tocante à licenciatura em Matemática, as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2002) reforçam a necessidade de formar professores capazes de refletir sobre sua prática e compreender a ação pedagógica como produtora de conhecimento. Esses pressupostos dialogam com a superação de modelos formativos centrados

exclusivamente na transmissão de conteúdos matemáticos e apontam para a emergência da integração de outros saberes.

O chão da sala de aula configura-se, nesse contexto, como um espaço propício para essa integração e produção de saberes profissionais. É na interação com os estudantes, na elaboração e reelaboração de estratégias didáticas e na análise crítica das próprias intervenções pedagógicas que o professor em início de carreira amplia e ressignifica seu repertório profissional. Entretanto, a aprendizagem decorrente da experiência não se sustenta somente na prática. Ela exige problematização sistemática, diálogo com referenciais teóricos e inserção em comunidades profissionais que favoreçam a reflexão compartilhada sobre o cotidiano escolar. Nessa perspectiva, a teoria não se apresenta como instância normativa, mas como mediação para o delineamento didático-pedagógico intencional e contextualizado, orientado pelas necessidades dos estudantes e pelas especificidades do contexto de atuação, evitando a redução da docência à mera valorização espontaneísta da prática (Nascimento, 2016).

Observa-se, ainda, que o início da carreira pode assumir trajetórias distintas, constituindo-se como período de fortalecimento profissional, quando há condições institucionais e formativas favoráveis, ou como fase de estagnação e sobrevivência, quando predominam o isolamento e a ausência de apoio. Nesse ínterim, Giovanni e Marin (2014) apontam o acolhimento institucional, o acompanhamento por pares mais experientes e a existência de espaços colaborativos como fatores decisivos para transformar a inserção inicial em oportunidade de aprendizagem, e não em experiência de mera adaptação solitária.

Compreender os espaços de entrada na profissão significa, portanto, analisar como formação inicial, prática e inserção institucional se articulam na constituição do desenvolvimento profissional de professores de Matemática. Não se trata de conceber tais dimensões como etapas sucessivas ou instâncias isoladas, mas como processos interdependentes que produzem continuidades e descontinuidades na trajetória docente. A iniciação profissional emerge, assim, como momento crítico em que se evidenciam tanto as potencialidades quanto as fragilidades dos percursos formativos e das condições institucionais de trabalho.

### **Aporte metodológico**

Esta investigação insere-se no campo da abordagem qualitativa, em consonância com os estudos de Gamboa (2012), visto privilegiar a interpretação de significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências em contextos específicos.

Tal opção justifica-se pela natureza do problema de pesquisa, que busca compreender como professores de Matemática em início de carreira significam seus processos de inserção e desenvolvimento profissional, considerando suas trajetórias formativas e condições institucionais de atuação.

Como método de pesquisa, foi adotado o estudo de caso, caracterizado por Ponte (2006) como via investigativa cuja intenção consiste em examinar um fenômeno contemporâneo em profundidade, em seu contexto real, especialmente quando os limites entre fenômeno e contexto não estão claramente definidos. Optou-se por desenvolver um estudo de caso múltiplo, de modo que dois participantes foram investigados com o propósito de compreender a categoria analítica “espaços de entrada na profissão”. Nesse contexto, o foco recaiu sobre as singularidades dos casos, no intuito de evidenciar convergências, tensões e especificidades que iluminassem o fenômeno investigado.

O caso investigado envolveu dois professores de Matemática em início de carreira, egressos de uma universidade pública estadual do Nordeste brasileiro e atuantes na Educação Básica. A definição do perfil dos participantes considerou como critério o tempo de exercício profissional de até cinco anos de atuação, em consonância com os estudos de Huberman (2013), que caracterizam esse período como fase inicial do ciclo de vida profissional docente.

Para identificação dos possíveis participantes, foi realizado contato institucional com a universidade na qual os professores concluíram a graduação em Matemática. Consideraram-se inicialmente os egressos do ano de 2016, partindo da hipótese de que, caso tivessem iniciado na docência em 2017, estariam vivenciando entre dois e três anos de experiência profissional no momento da produção dos dados (primeiro bimestre de 2020). Dos quinze egressos identificados, oito encontravam-se em exercício da docência. Destes, dois aceitaram participar voluntariamente da investigação.

No momento da pesquisa, os participantes, ambos do sexo masculino, possuíam, respectivamente, dois e três anos de experiência docente. E, em adequação às questões éticas, para garantir o anonimato e preservar sua identidade, foram adotados pseudônimos, utilizando nomes de pesquisadores que, com seus estudos, contribuíram no desenvolvimento/aperfeiçoamento da ciência matemática: Gauss e Euler.

Ressalta-se, ainda, que a pesquisa foi submetida e aprovada por Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme as diretrizes da Resolução nº

510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, e que todos os participantes assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando-lhes o direito de desistência, o anonimato e a confidencialidade das informações.

A produção de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, consideradas adequadas ao estudo de caso por possibilitarem aprofundamento das experiências individuais em seus contextos de atuação (Gamboa, 2012). As referidas entrevistas foram realizadas na primeira quinzena de fevereiro de 2020, em local e horário definidos pelos participantes.

Como instrumento de coleta de dados utilizamos a entrevista, que se constitui como uma fonte de dados em um estudo de caso, por tratar de questões que permeiam o contexto real dos indivíduos, podendo focar a problemática explorada, desvelando elementos corroborantes na compreensão, interpretação e descrição dos achados mais relevantes (Gamboa, 2012).

O roteiro foi organizado a partir da categoria central da investigação, os espaços de entrada na profissão, e contemplou os seguintes eixos temáticos: motivação para o exercício da docência; experiências vivenciadas na formação inicial; processo de ingresso no magistério; dúvidas, preocupações e desafios enfrentados no início da carreira; características da prática pedagógica desenvolvida; relações estabelecidas entre formação inicial e atuação profissional.

As entrevistas foram audiogravadas, mediante autorização dos participantes, e posteriormente transcritas na íntegra, garantindo fidelidade às narrativas produzidas. Por sua vez, a análise dos dados foi realizada por meio da Análise de Conteúdo temática, conforme proposta por Bardin (2011). O procedimento compreendeu as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, mediante o objetivo de identificar unidades de sentido relacionadas à categoria 'espaços de entrada na profissão'. Assim, as categorias foram construídas a partir do diálogo entre os dados empíricos e o referencial teórico, permitindo interpretação analítica das narrativas produzidas pelos participantes.

### **Espaços de entrada na profissão - Resultados e Discussões**

Nesta seção, são discutidos os resultados da averiguação relativa ao modo como os espaços de entrada na profissão influenciam o processo de inserção e o desenvolvimento profissional de professores de Matemática em início de carreira. Os dados são explicitados com embasamento em fontes originais e relacionados aos pseudônimos dos sujeitos participantes da pesquisa, destacados entre parênteses.

Com o intuito de identificar, citam-se como exemplos (Gauss, entrevista audiogravada, 2020) e (Euler, entrevista audiogravada, 2020).

No que concerne às questões motivacionais para o exercício da docência em Matemática, o professor Gauss explicita dois elementos centrais: a afinidade com a disciplina e a percepção da carência de profissionais habilitados na área. Ele destaca

Eu sempre gostei muito de Matemática, sempre tive afinidade com esta disciplina e percebi, também, a carência de professores na área, fatores que contribuíram e me motivaram a exercer a docência como profissão (Gauss, Entrevista Audiogravada, 2020).

Esse dado dialoga com a compreensão de que o desenvolvimento profissional não se inicia apenas com o ingresso formal na carreira, mas permeado por experiências e significados construídos ao longo da trajetória de vida (Day, 2001), seja a trajetória de vida pessoal, acadêmica e/ou profissional que são analisadas, interpretadas, interiorizadas, refletidas e constantemente ressignificadas pelos docentes. Esses elementos perpassam a vida e o trabalho do professor e impactam em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento no âmbito docente.

É precípuo enfatizar, ainda, que a motivação, no sentido narrado pelo professor Gauss, constitui parte do repertório inicial que sustenta a permanência e o engajamento na profissão, em consonância com Lima (2012), que advoga a importância de os professores gostarem daquilo que fazem, em uma perspectiva de atuação qualitativa no contexto profissional, vislumbrando o exercício docente não como falta de opção, mas com compromisso para com os discentes, a escola e a sociedade em geral.

De modo complementar, é preciso problematizar que o 'gostar de Matemática' não garante, por si só, a constituição de saberes didático-pedagógicos necessários ao ensino. Assim, a motivação inicial pode atuar como motor de engajamento, mas sua potência formativa depende de condições de formação e inserção institucional que possibilitem a transformação desse interesse em prática pedagógica qualificada.

No que remete à perspectiva analítica do processo formativo inicial vivenciado, o professor Gauss evidencia a desarticulação entre os conhecimentos necessários para ensinar e seus modos de sistematização. Ele narra que

Um dos pontos negativos que percebo na formação inicial que vivenciei, é que esta não preparava os professores para a docência, isso em relação ao atrelamento entre conteúdos específicos e didático/pedagógicos. Eram muitas disciplinas no currículo formativo que pouco ou nada aproveitei na ação docente, eram conteúdos que deveriam ser enfocados em uma formação voltada para outras ramificações da Matemática, menos na Licenciatura, uma vez que o

foco dessa deve ser a ação voltada para o exercício da docência (Gauss, Entrevista Audiogravada, 2020).

A narrativa revela uma tensão recorrente na formação de professores de Matemática: a predominância de conteúdos específicos desvinculados do viés didático-pedagógico e das demandas concretas da sala de aula (Machado, 2012). Ao afirmar que “pouco ou nada” aproveitou em determinadas disciplinas na prática docente, Gauss explicita um distanciamento entre o currículo prescrito na Universidade e as exigências do exercício profissional, indicando fragilidades no espaço de entrada representado pela formação inicial.

Essa percepção dialoga com o debate sobre a emergência de integração entre saberes específicos e saberes pedagógicos na licenciatura. Nessa perspectiva, Nascimento et al. (2021) defendem a necessidade do estabelecimento desse diálogo, mediante a problematização de situações reais com as quais os professores irão se defrontar em sua iniciação à docência. Essa postura parte da compreensão do futuro docente como sujeito e/ou autor da trajetória formativa, com conhecimentos, atitudes e valores que importa considerar para aperfeiçoar/desenvolver.

No que remete ao ingresso no magistério, o professor Gauss afirma que se configurou como um período de dificuldades, face ao idealismo exploratório da formação inicial vivida, destoando da realidade que encontrou na assunção profissional:

Fiquei um pouco perdido, porque era a primeira vez que assumi a condição de professor, com responsabilidades perante uma sala de aula e tive algumas dificuldades, porque o curso de formação inicial não abordou tais questões, busca-se um aluno ideal, com muito conhecimento matemático e a realidade é diferente, a maioria dos alunos apresentam dificuldades de aprendizagem. Percebo que a universidade ainda é muito idealista e isso é ruim, ela deveria focar o realismo, isso contribuiria de forma efetiva no trabalho dos professores, principalmente, no início da carreira (Gauss, Entrevista Audiogravada, 2020).

A formação inicial, no âmbito das licenciaturas, preocupa-se com a vertente relativa ao conhecimento específico, muitas vezes orientado pela crença de que o professor encontrará um modelo de estudante preparado para aprender sem dificuldades. No entanto, ao adentrar o contexto profissional a realidade é contraditória e paradoxal, pois os discentes apresentam dificuldades de aprendizagem e problemas com os quais o docente não foi preparado para lidar com tais dilemas (Guarnieri, 2005). Emerge a importância da formação inicial delinear ações que propiciem um repertório favorável à inserção no contexto da profissão e não de idealismo de modelos perfeitos que inexistem no cotidiano escolar e na sala de aula.

Essa desarticulação repercute, ainda, no desenvolvimento profissional, haja vista fragilizar a transição entre formação e exercício docente (Hobold, 2018). Nesses termos, a narrativa de Gauss evidencia que a formação inicial, na qualidade de espaço de entrada na profissão, pode potencializar ou limitar o desenvolvimento profissional. E aponta para a emergência de repensar a licenciatura em Matemática não apenas como espaço de aprofundamento conceitual, mas como ambiente de articulação crítica entre conteúdo, didática e contexto escolar, favorecendo uma inserção menos marcada por rupturas e mais sustentada por continuidades formativas.

No que concerne às preocupações e dúvidas que perpassam a atuação do professor de Matemática em início de carreira, Gauss explicita uma inquietação central relacionada ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, posicionando-se criticamente frente à lógica produtivista que privilegia resultados mensuráveis em avaliações de larga escala. Em sua narrativa, afirma:

Minha maior preocupação é com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, quero que eles aprendam e tenham sucesso na vida pessoal e em sua formação, mas percebo que as escolas estão muito atreladas a resultados de aprendizagem e os sistemas educativos não ajudam nesse aspecto. São cobrados índices de qualidade na educação, mas em condições adversas para o alcance dessa meta. É uma contradição enorme, o enfoque deveria ser a trajetória e não meramente o resultado por si mesmo, as escolas são muito cobradas, mas pouco ajudadas, esta é a realidade (Gauss, Entrevista Audiogravada, 2020).

A fala do professor evidencia a importância do processo de ensino como elemento conducente à aprendizagem dos estudantes, vislumbrando o conhecimento matemático não como algo estático, desprovido de significação teórico/prática na vida cotidiana, mas como um instrumento de leitura e interpretação social, promovendo diálogo efetivo entre a Matemática escolar e a sociedade.

Essa preocupação também indica que o desenvolvimento profissional não se restringe à aquisição de estratégias didáticas, mas envolve também a construção de um posicionamento ético-político diante das condições de trabalho e das políticas educacionais (Hobold, 2018). A crítica às condições adversas e à cobrança por índices revela a consciência de que a qualidade educacional não pode ser reduzida a métricas externas, mas compreendida como processo complexo e relacional.

No que se refere à dimensão da prática pedagógica, Gauss caracteriza sua atuação como dialógica, enfatizando a articulação entre teoria e prática no ensino da Matemática:

Caracterizo a minha prática como dialógica, uma vez que busco relacionar aspectos teóricos e práticos no processo de ensino

matemático, de forma que os estudantes possam vislumbrar o conhecimento como algo que possa ser utilizado para resolver problemas do cotidiano, relacionando Matemática escolar e situações do dia a dia (Gauss, Entrevista Audiogravada, 2020).

A autodefinição de sua prática como dialógica revela uma concepção de ensino que ultrapassa a transmissão de conteúdos e busca estabelecer mediações entre o saber matemático escolar e as experiências cotidianas dos estudantes. Essa compreensão aproxima-se da perspectiva freiriana de diálogo como princípio epistemológico e pedagógico, fundamentado na escuta atenta, problematização e construção compartilhada do conhecimento (Freire, 2009).

Cabe problematizar, no entanto, as condições institucionais para efetivação desta proposta pedagógica na prática do referido docente, considerando sobretudo o contexto marcado pela lógica dos resultados e padronizações curriculares. Esta tensão reforça a compreensão de que a prática docente - sobretudo no período de iniciação - é atravessada por disputas de sentidos sobre o que significa ensinar e o que significa ensinar Matemática (Machado, 2012).

No que se refere à relação entre formação inicial e prática profissional, embora Gauss tenha apontado fragilidades na articulação entre conteúdos específicos e didático-pedagógicos, ele reconhece que determinadas experiências agregaram contributos para sua inserção na docência, sobretudo aquelas vinculadas ao Estágio Supervisionado e às disciplinas de Educação Matemática. O referido docente afirma que:

Algumas experiências que vivenciei na formação inicial me ajudaram no início da atuação profissional, principalmente aquelas que vivenciei no Estágio e nas disciplinas voltadas para a Educação Matemática, uma vez que estas disciplinas se preocuparam em promover discussões efetivas entre conhecimentos teóricos e práticos, propiciando uma reflexão e respostas as dúvidas que a gente tinha, já que outros componentes curriculares da formação inicial privilegiaram mais a teoria, com pouquíssimas ou nenhuma ação prática (Gauss, Entrevista Audiogravada, 2020).

Em síntese, o que se extrai da narrativa do referido docente é que as experiências citadas contribuíram para a construção de referenciais interpretativos que o professor mobilizou no início da carreira. O atrelamento teórico-empírico potencializa discussões, interpretações e inferências, com foco em melhorias atinentes a aspectos limitadores da ação docente (Nascimento; Castro; Martins, 2024). Desse modo, potencializa a construção de subsídios que os auxiliem na iniciação profissional, reverberando no planejamento e delineamento de práticas

pedagógicas direcionadas às necessidades docentes e do ambiente em que estes atuam.

Em relação às questões motivacionais para o exercício docente, o professor Euler explicita que os aspectos didáticos e as estratégias metodológicas de uma professora da Educação Básica contribuíram na opção pela carreira docente, bem como a afinidade com a disciplina de Matemática:

Eu percebi que poderia exercer a docência como profissão quando era estudante do ensino médio, através do contato com uma professora de Língua Portuguesa, pois ela me incentivava a fazer um curso de graduação e eu me inspirava muito nela, pela sua didática e metodologias de ensino. Na época eu gostava tanto de Português como de Matemática e na hora de escolher qual curso fazer foi tipo assim um cara ou coroa (risos) porque eu amava as duas disciplinas e acabei optando pela Matemática (Euler, Entrevista Audiogravada, 2020).

Do ponto de vista analítico, essa narrativa sugere que os espaços de entrada na profissão antecedem formalmente a formação inicial, sendo também construídos nas experiências na qualidade de estudante da Educação Básica. De modo complementar, a referência à didática da professora de Língua Portuguesa, professora-modelo de Euler, indica as influências exercidas pela socialização pré-profissional na constituição do projeto profissional deste educador.

Esse conjunto de informações revela que constituir-se professor não é algo que acontece em um momento pontual, mas requer um processo construtivo, em que importa considerar a história de vida, os anseios e necessidades dos indivíduos, utilizando tais aspectos como ponto de partida na formação docente, em uma via de estímulo e fomento à constante aprendizagem da profissão, bem como o engajamento na busca coletiva por melhorias que reverberem na ação e no trabalho dos professores e das escolas (Ciríaco, 2019).

No que concerne à análise do processo formativo inicial vivenciado, o professor Euler considera que o mesmo privilegiou mais as questões teóricas, em oposição ao princípio equiparativo com a prática, afirmando que:

Considero que o conjunto de ações desenvolvidas enfocaram mais as questões teóricas, sendo que deveria ser revisto esse aspecto. Acho que as disciplinas de Estágio poderiam ser trabalhadas logo no início do curso, propiciando um contato com as escolas, alunos em situações reais de ensino e professores que já atuam (Euler, Entrevista Audiogravada, 2020).

Essa narrativa reforça o exposto na experiência de Gauss, acerca da dicotomia teórico-prática que permeia a formação inicial dos professores de Matemática. Contudo, Euler desloca a crítica para a organização curricular e para a temporalidade

do estágio, indicando que a questão não reside apenas no conteúdo das disciplinas, mas no modo como o percurso formativo é estruturado.

Essa compreensão converge com a perspectiva de que a formação em nível superior não deve reduzir-se apenas à função técnica e teórica, mas articular-se a possibilidades de inovação das práticas, bem como de estímulo ao ensino como elemento problematizador da ação, atrelando as necessidades dos estudantes e das escolas com os modos de atuação do professor, pautada por diálogo, flexibilidade e em um plano coletivo (Nascimento, 2016).

No que remete ao ingresso como professor de Matemática em uma instituição escolar, Euler evidencia o confronto entre a docência idealizada durante a formação inicial e a complexidade concreta do cotidiano escolar, explicitando que:

No início a minha sensação foi de frustração, porque ingressei com muitas expectativas, daí você ingressa sem experiências prévias no ato de ensinar, lidando com uma realidade totalmente diferente daquela que foi idealizada na sala de aula da universidade, então foi bem difícil. Passados uns meses eu consegui me adaptar melhor, no sentido de conhecer a escola, os alunos e criar as minhas próprias metodologias, foi um momento de muito aprendizado (Euler, Entrevista Audiogravada, 2020).

Esse percurso confirma que o início da carreira constitui fase intensa de desenvolvimento profissional, marcada por tensões, reconfigurações identitárias e construção de saberes experienciais (Huberman, 2013). Dito de outro modo, observa-se que a entrada na profissão não se estrutura apenas como espaço de aplicação de conhecimentos previamente adquiridos, mas como lócus de produção de novos saberes, mobilizados na tentativa de responder às demandas concretas do ensino.

Evidencia-se, ainda, que as formas de ser e estar na profissão podem, e irão, se contrapor às expectativas que o docente possuía antes de inserir-se profissionalmente. Aspecto que amplia a importância do acolhimento, apoio e orientações auxiliares, de modo que o principiante não se sinta isolado, mas possa transformar os problemas em oportunidades e possibilidades de aprendizagem (Nono, 2011).

Em relação às preocupações e dúvidas que permeiam a atuação prática do professor de Matemática em início de carreira, o professor Euler evidencia que sua maior atenção recai sobre o processo de ensino, na perspectiva de que este seja direcionado a efetivação da aprendizagem discente, afirmando que:

Minha maior preocupação é o processo de ensino, de buscar estratégias que façam com que os alunos aprendam e utilizem esse conhecimento para resolver questões da sua vida cotidiana, não sirva

somente para o contexto da sala de aula (Euler, Entrevista Audiogravada, 2020).

A percepção do professor corrobora, em parte, com o exposto por Gaeta e Masetto (2013), de que no início da atividade docente as preocupações do professor estão mais voltadas para a sistematização dos conhecimentos curriculares, sem preocupações mais exacerbadas com aspectos relacionais da aula. De modo complementar, ao enfatizar a necessidade de que o conhecimento matemático ultrapasse os limites da sala de aula, Euler revela preocupação com a aplicabilidade e função formativa da disciplina, revelando que o período inicial da docência, embora marcado por desafios, pode também constituir espaço de elaboração consciente de princípios orientadores da prática profissional.

Esse olhar reflexivo também se expressa na narrativa seguinte, quando Euler analisa sua prática pedagógica e reconhece que, ao ingressar na docência tentou reproduzir modelos docentes vivenciados na qualidade de estudante. Ele ressalta, entretanto, que essa tentativa não reverberou em melhorias, necessitando refletir na e sobre a prática, no intuito de ressignificar seu fazer profissional:

Pela falta de experiência, confesso que deixei muito a desejar quando ingressei na docência, eu queria fazer com meus alunos o que meus professores do ensino médio fizeram, mas não deu certo, então analisei que eu não era mais aluno, eu era professor, assim refleti que precisava conhecer meus alunos, conhecer a realidade da escola para poder planejar e desenvolver aulas mais qualificadas. (Euler, Entrevista Audiogravada, 2020).

Essa narrativa marca simbolicamente a transição da posição de aluno a professor, rumo à construção de uma identidade profissional própria, e, de modo complementar, revela que a aprendizagem da docência se dá, em grande medida, pela problematização da própria experiência.

Assim, do ponto de vista do desenvolvimento profissional, esse episódio demonstra que as dificuldades iniciais podem se constituir como catalisadoras de crescimento, pois conforme discutem Giovanni e Marin (2014), o início da carreira é permeado por desafios decorrentes da inexperiência, mas tais tensões podem favorecer a construção de saberes experienciais e o amadurecimento profissional, especialmente quando acompanhadas de processos reflexivos.

No que remete ao estabelecimento de relações entre a formação inicial e a prática docente, na condição de professor de Matemática em início de carreira, Euler avalia que as experiências vivenciadas na licenciatura contribuíram de maneira parcial para sua inserção profissional. Em sua narrativa, destaca que as aprendizagens mais significativas ocorreram no exercício efetivo da docência, conforme disposto abaixo:

Me ajudaram parcialmente, porque as aprendizagens da docência se efetivam por intermédio da atuação em uma sala de aula, é no chão da escola onde a gente entende e aprende o que é ser professor, então a universidade deve promover esse diálogo com as instituições escolares, em situações reais de ensino, estimulando a aprendizagem da docência (Euler, Entrevista Audiogravada, 2020).

Essa compreensão converge com a perspectiva de que a formação inicial constitui uma etapa de preparação formal e estruturante para o ingresso na carreira, mas é na prática que os saberes são tensionados, reelaborados e ressignificados à luz das condições concretas de trabalho (Nono, 2011). A docência, portanto, é aprendida em movimento, no confronto entre referenciais teóricos e demandas reais do ensino.

Esta narrativa reforça a ideia de que o início da carreira corresponde a um momento de intensa aprendizagem profissional, no qual os conhecimentos adquiridos na universidade são reinterpretados a partir da experiência vivida. Nesse contexto, é necessário salientar a importância de cada um desses âmbitos na constituição profissional docente, por meio de um processo dialético de diálogo contínuo e reconstrução permanente dos saberes docentes.

### **Considerações finais**

A análise dos espaços de entrada na profissão revela que os professores de Matemática em início de carreira, sujeitos deste estudo, motivaram-se para o exercício profissional mediante aspectos como o apreço e afinidade com a disciplina, a facilidade em apreenderem os conteúdos trabalhados, a falta de profissionais qualificados para atuarem como professores de Matemática, as estratégias didático-pedagógicas dos docentes com os quais interagiram no contexto da Educação Básica e o desejo de trabalhar o conhecimento curricular de modo mais dinâmico, com foco na aprendizagem dos estudantes.

A formação inicial, conforme evidencia o estudo, ainda se configura como um espaço de privilégio aos conhecimentos específicos da profissão. As experiências consideradas mais significativas pelos participantes foram aquelas que possibilitaram aproximação com situações reais de ensino, especialmente no âmbito do Estágio Supervisionado e de disciplinas voltadas à Educação Matemática. Essa constatação reforça a necessidade de maior articulação entre universidade e escola, de modo a favorecer a integração entre teoria e prática ao longo do percurso formativo.

O ingresso dos professores de Matemática em início de carreira foi marcado pelo confronto entre expectativas idealizadas e a complexidade do cotidiano escolar. Entretanto, as narrativas também evidenciaram que tais desafios se constituíram

como momentos intensos de aprendizagem profissional, favorecendo a construção de autonomia pedagógica, a elaboração de metodologias próprias e a reconstrução de concepções sobre o ensino.

A investigação revelou, também, que a principal preocupação dos docentes matemáticos, em anos iniciais de atuação profissional, remete ao processo de ensino, de modo que os professores direcionam esforços na busca pela efetivação da aprendizagem dos estudantes, fator que pode lhes auxiliar na busca por melhorias concernentes ao seu trabalho e a própria vida. Um dado que revela compromisso com a função formativa da disciplina e com a qualidade do trabalho docente para além de resultados meramente quantitativos.

A prática pedagógica dos professores de Matemática, conforme evidências analíticas do estudo, constitui-se a partir de um movimento de constante reflexão e redirecionamento das ações didático-pedagógicas, de modo que a aprendizagem da docência se mostrou processual, construída na interação entre experiência, contexto escolar e saberes adquiridos na formação inicial.

Por fim, constatou-se que a relação entre formação e prática não se estabeleceu de modo plenamente dialético, em razão da organização curricular fragmentada e da limitada inserção em contextos reais de ensino ao longo da licenciatura. Ainda assim, os professores mobilizaram os conhecimentos adquiridos, resignificando-os no exercício da profissão.

De modo geral, o estudo reafirma que o início da carreira docente corresponde a uma etapa decisiva no desenvolvimento profissional, marcada por tensões, aprendizagens e reconstruções identitárias. Compreender esse período como fase formativa contribui, portanto, para problematizar a organização da formação inicial e os modos de inserção dos professores na Educação Básica, apontando para a importância de políticas e práticas institucionais que favoreçam o acompanhamento e o fortalecimento profissional nos primeiros anos da docência.

## Referências

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES Nº1.302/2001**. Diretrizes Curriculares para os Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Matemática. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de março de 2002, Seção 1, p. 15.

CIRÍACO, Klinger Teodoro. Quando dividir torna-se somar em Educação Matemática: notas sobre contribuições de grupos colaborativos ao desenvolvimento profissional de professores iniciantes. **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, v. 11, n. 26, p. 1-22, mar. 2019. Disponível

em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/7681>. Acesso em: 6 mar. 2026.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Tradução de Maria Assunção Flores. Porto: Porto Editora, 2001.

FORMOSINHO, João (Org.). **Formação de professores**: Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 48 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GAETA, Cecília; MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor iniciante no ensino superior**: aprender, inovar e atuar. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2013.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 2 ed. Chapecó: Argos, 2012.

GIOVANNI, Luciana Maria; MARIN, Alda Junqueira (Orgs.). **Professores iniciantes**: diferentes necessidades em diferentes contextos. Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2014.

GUARNIERI, Maria Regina (Org.). **Aprendendo a ensinar**: O caminho nada suave da docência. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

HOBOLD, Márcia de Sousa. Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 425-442, mai. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i2.0010>. Acesso em: 6 mar. 2026.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional de professores. In: NÓVOA, A. (Org). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013. cap. 2, p. 31-61.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

MACHADO, Nilson José. **Matemática e Educação**: alegorias, tecnologias, jogo, poesia. 6 ed. São Paulo, Cortez, 2012.

NASCIMENTO, Francisco Jeovane do. **Professores de Matemática iniciantes: um estudo sobre seu desenvolvimento profissional**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=84239>. Acesso em: 6 mar. 2026.

NASCIMENTO, Francisco Jeovane do; CASTRO, Eliziane Rocha; LEITE, Luciana Rodrigues; LIMA, Maria Socorro Lucena. O diálogo como experiência constituinte na formação inicial do professor de Matemática. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, n.1, p. 1-14, mai. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.16556.052>. Acesso em: 6 mar. 2026.

NASCIMENTO, Francisco Jeovane do; CASTRO, Eliziane Rocha; MARTINS, Elcimar Simão. Relações de trabalho – Repercussões na aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores de Matemática em fase introdutória de carreira. **Dialogia**, São Paulo, v. 1, n. 48, p. 1-18, jan. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/48.2024.26230>. Acesso em: 6 mar. 2026.

NONO, Maévi Anabel. **Processos iniciantes**: o papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Mediação, 2011.

PONTE, João Pedro da. Estudos de Caso em Educação Matemática. **Revista Bolema**, Rio Claro, v. 19, n. 25, p. 105-132, ago. 2006. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/1880/1657>. Acesso em: 6 mar. 2026.

Submetido em abril de 2025.

Aceito em fevereiro de 2026.

