



# Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com  
27 a 29 de setembro de 2023



**Anais, Volume XVII, n. 4, set. 2023**  
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

## Eixo 4

# Formação de Professores, Memórias e História da Educação

---

**Perspectivas Para a Constituição da Profissionalidade Docente em  
Matemática**

Perspectives for the Constitution of Teaching Professionalism in  
Mathematics

Daiana Estrela Ferreira Barbosa

DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2023.17.04.09>

Recebido em: 08/09/2023

Aprovado em: 17/09/2023

Editores responsáveis:

**Veleida Anahi Capua da Silva Charlot e Bernard Charlot**



# Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com  
27 a 29 de setembro de 2023



*Perspectivas Para a Constituição da Profissionalidade Docente em Matemática*

*Perspectives for the Constitution of Teaching Professionalism in Mathematics*

## RESUMO

A presente pesquisa, de natureza qualitativa e cunho documental, é baseada em referencial bibliográfico e documentos legais, buscando responder à seguinte questão: Quais são as perspectivas para a constituição da profissionalidade docente em matemática a partir de documentos que norteiam a educação no Brasil? Com essa finalidade, inicialmente realizamos revisão bibliográfica sobre carreira e profissionalidade docente em matemática e, posteriormente, a análise de documentos legais. De acordo com os documentos analisados, os pontos convergentes concernem a ênfase dada a formação e a valorização profissional, no entanto divergem no distanciamento e aplicabilidade das mesmas. Devido ao caráter influenciador dos documentos, ecoam mais as vozes do Estado do que as vozes de todos os envolvidos no processo, o que nos leva a inferir que, apenas o texto, não muda a direção da educação brasileira, contudo a avaliação criteriosa sobre cada um pode trazer melhorias ao processo. Portanto, não basta conhecer os documentos, mas compreender o conteúdo. Na prática é preciso a promoção de políticas públicas voltadas, especificamente, para o professor de matemática, vislumbrando a constituição da profissionalidade, considerando concepções, crenças e práticas adquiridas, além do desenvolvimento de uma identidade pautada na autonomia, na reflexividade e nas relações com os pares e instituição.

Palavras-chave: Profissionalização. Profissionalidade docente. Matemática. .

## ABSTRACT



# Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com  
27 a 29 de setembro de 2023



This qualitative and documentary research is based on bibliographic reference and legal documents, seeking to answer the following question: What are the perspectives for the constitution of teaching professionalism in mathematics from documents that guide education in Brazil? For this purpose, we initially conducted a literature review on career and teaching professionalism in mathematics and, subsequently, the analysis of legal documents. According to the documents analyzed, the converging points concern the emphasis given to training and professional validation, however they diverge in the distance and applicability of the same. Due to the influential nature of the documents, the voices of the State echo more than the voices of all those involved in the process, which leads us to infer that the text alone does not change the direction of Brazilian education, however the careful evaluation of each one can bring improvements to the process. Therefore, it is not enough to know the documents, but to understand the content. In practice, it is necessary to promote targeted public policies, specifically, for the mathematics teacher, envisioning the constitution of professionalism, considering conceptions, beliefs and practices acquired, in addition to the development of an identity based on autonomy, reflexivity and relationships with peers.

Keywords: Professionalization. Teaching professionalism. Mathematics. .

## INTRODUÇÃO

No Brasil, as políticas voltadas para a educação têm se constituído em um grande desafio. Com certa simplificação, desde a década de 80, observamos o surgimento de documentos legais, que estabelecem a promessa de um futuro melhor, principalmente, para os agentes que podem contribuir para transformar essa realidade: o professor.

Entretanto, temos visto o descaso com a profissão docente. Esse cenário, congrega a falta de investimentos, a desvalorização dos profissionais da educação, o não reconhecimento social da profissão, condições precárias de trabalho e a baixa remuneração como alguns dos aspectos que assolam a docência em nosso país. Isto tem contribuído para afastar os jovens da carreira falando-se até em um risco de “apagão docente”.

Notamos que a formação do professor ainda é vista de forma instrumental, sendo utilizada para atender as necessidades e interesses de políticas neoliberais, o que interfere diretamente nas ações de incentivo, ingresso e desenvolvimento da carreira docente. Dessa forma, apreender as relações profissionais presentes no campo da docência, é de suma importância para criar uma consciência crítica para atuar estimulando a emergência de novas perspectivas.

Em face a esse cenário, ressaltamos a importância da formação do professor para alavancar meios que despertem movimentos pautados na mudança e superação de políticas educacionais estagnadas e contraditórias. Por isso, é urgente pensar na valorização social e nas formas como o professor se constitui profissionalmente. Deste modo, faz-se necessário entender quais são as perspectivas para a constituição da profissionalidade docente em matemática a partir de documentos que norteiam a educação no Brasil.

Neste contexto, este artigo é resultado de uma sistematização reflexiva que objetiva tecer discussões sobre a constituição da profissionalidade docente em matemática a partir de documentos que norteiam a educação no Brasil. A investigação, de natureza qualitativa e cunho documental, é baseada na análise de textos e documentos relacionados à temática. Para tanto, inicialmente, realizamos uma revisão bibliográfica sobre carreira e profissionalidade docente em matemática e, posteriormente, a análise de documentos que tratam da educação brasileira.



# Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com  
27 a 29 de setembro de 2023



Nos próximos itens, abordamos teoricamente a carreira e a profissionalização docente, destacando a profissionalidade do professor de matemática. Em seguida explicitamos os aspectos metodológicos para construção da pesquisa. Posteriormente, discutimos as mediações legais e as perspectivas frente aos resultados encontrados nas leituras realizadas. Para finalizar, expomos as considerações finais das autoras.

## Carreira e profissionalização docente

A partir do século XIX a carreira passou a ser vista como trajetória da vida profissional, uma profissão que apresenta etapas, uma progressão, um percurso. Com o advento das relações entre indivíduos e sociedade e, por consequência, mudanças nos estilos de vida, a evolução do conceito de carreira integra o quadro das relações sociais, autorizando um movimento de experimentação por diversas instâncias e condições (Valle, 2006).

Para Huberman (2000) a carreira pode ser entendida como um processo contínuo que estuda o percurso de uma pessoa numa organização, podendo variar individualmente, considerando as influências ocorridas devido aos diferentes espaços nos quais o professor transita. Já Tardif (2000), compreende a carreira como uma prática, que estabelece uma rotina institucionalizada no campo do trabalho, identificada com o processo de socialização profissional.

Na visão de García (1999), a carreira docente não é mais do que reconhecer que os professores, do ponto de vista do aprender a ensinar, passam por diferentes etapas, que são repletas de exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas entre outras.

De acordo com Gonçalves (2000, p. 24) é importante compreender como os docentes vão se tornando professores ao longo da carreira, pois assim é possível encontrar “respostas formativas mais adequadas às características específicas de cada momento da condição de pessoas?profissionais, tendo presentes, ao mesmo tempo, as diferentes conjunturas sócio?educativas”.

Observamos que Huberman, Tardif, García e Gonçalves, concebem a carreira docente como um processo de socialização e incorporação na atividade profissional, de modo a apresentar variações de acordo com o tempo e a função a ser desempenhada. Nesse contexto, a carreira docente pode ser entendida como um processo de construção social onde os professores vão se constituindo, desenvolvendo suas atividades laborais ao longo da vida em uma ou mais instituições, influenciando e sendo influenciados pelos inúmeros fatores presentes no contexto educacional (Barbosa & Araújo, 2022).

Logo, consideramos a carreira docente como um movimento delineado a partir da representação que cada professor tem de si e da função social que desempenha no trabalho, considerando as especificidades da profissão. Assim sendo, o professor entra na profissão com certa base de conhecimento e vai adquirindo novos conhecimentos e experiências de forma processual, reflexiva e colaborativa, estabelecendo uma relação com aspectos que configuram a profissão, e que na interação com os contextos formativos, se desenvolvem ao longo da carreira docente.

Nesse sentido, o trabalho do professor é reflexo de uma cultura profissional que está impregnada de elementos que compõem o ser e o fazer docente. Portanto, as posturas e ações do professor estão condicionadas às especificidades no processo de profissionalização caracterizadas pela profissionalidade e pelo profissionalismo, dimensões internas e externas, respectivamente, que estão presentes na construção de identidades profissionais do professor (Ramalho, Núñez & Gauthier, 2003).

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



# Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com  
27 a 29 de setembro de 2023



Sobre o profissionalismo, Núñez e Ramalho (2008) enfatizam que expressa a dimensão ética dos valores e normas, das relações, no grupo profissional, como outros grupos, ou seja, “é uma construção social na qual se situa a moral coletiva, o dever ser e o compromisso com os fins da educação como serviço público, para o público (não discriminatória) e com o público (participação)”. Desse modo, o profissionalismo está relacionado a viver a profissão e às relações que se estabelecem no grupo profissional e a atividade que se desenvolve (Núñez & Ramalho, 2008, p. 4).

Dessa forma, o movimento de profissionalização docente abrange um processo de construção individual e coletivo que implica em reconhecer os diferentes contextos sociais nos quais os professores estão inseridos. Ou seja, a profissionalização pode ser definida como “um processo através do qual uma profissão é construída pelos que a exercem, coletivamente e como forma de realização pessoal” (Monteiro, 2015, p. 15).

Corroborando com Monteiro (2015), Núñez e Ramalho (2008) ressaltam que a profissionalização deve fazer parte dos projetos pessoais e coletivos e de desenvolvimento profissional dos professores. Ainda sobre a profissionalidade e o profissionalismo, dimensões da profissionalização, pode-se dizer que “é um processo dialético de construção da identidade profissional e do desenvolvimento profissional que se articulam um ao outro” (Núñez & Ramalho, 2008, p. 5).

A identidade profissional é uma das características presentes nos percursos profissionais construídos ao longo da história de vida. Pimenta (1999) destaca que a identidade profissional é construída com base na significação social da profissão levando em consideração a relação entre a teoria existente, a análise da prática e a construção de novas teorias. Além disso, a autora acrescenta que:

Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, sua história de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios, no sentido em que tem na sua vida ser professor, bem como em sua rede de relações com outros professores, nas escolas. (Pimenta, 1999, p. 42).

Sobre o desenvolvimento profissional, podemos inferir que resulta das experiências sobre a formação, as práticas realizadas, o convívio com os pares, além dos fatores de natureza intrínseca do professor, considerando-o sujeito com intenções, sentimentos, crenças e saberes (Barbosa, 2021). Também destacamos que o desenvolvimento profissional pode ser compreendido como “o processo contínuo de transformação e constituição do sujeito, ao longo do tempo, principalmente em uma comunidade profissional” (Fiorentini & Crecci, 2013, p. 13).

No entorno dessas questões, observamos que a identidade docente e o desenvolvimento profissional estão articulados às situações e condições que envolvem o processo de formação e atuação profissional auxiliando na evolução e continuidade do processo ao longo da carreira. Na próxima seção, damos ênfase à construção da profissionalidade docente, abordando especificamente, o campo da Educação Matemática.

## **Constituição da profissionalidade docente em matemática**

As primeiras pesquisas no campo da Educação Matemática, surgem a partir da metade do século XX, emergindo discussões relevantes para a área, contribuindo para a construção de conhecimentos teóricos e práticos, favorecendo tanto o processo de ensino e aprendizagem da matemática, como também, mudanças na formação do professor.

Com estas mudanças na forma de ver e pensar a matemática e o processo relacionado ao seu ensino e aprendizagem, o professor passa a ter novas funções, diferente da transmissão de conteúdos prontos e acabados, necessitando desenvolver novas estratégias junto aos alunos por meio de situações desafiadoras que promovam aprendizagens. Dessa forma, o aumento na demanda, a necessidade de recursos e boas condições para realizar o trabalho docente são fundamentais para o desenvolvimento profissional do professor.



# Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com  
27 a 29 de setembro de 2023



Pires (2002) e Cyrino (2006) tecem críticas aos documentos que tratam da formação do professor de matemática, destacando que as necessidades do contexto escolar são muito diferentes das demandas dos cursos de formação inicial. Pires (2002, p. 45) enfatiza que no campo da matemática essa discussão se dá principalmente pelas críticas sobre a atuação do professor de matemática nas escolas, muitas vezes, descomprometidas ou distantes dos problemas do cotidiano ligado ao conteúdo matemático. A outra destaca que a escola precisa de profissionais versáteis, com conhecimento flexível, atitudes exploratórias e críticas, com capacidade de comunicar-se e trabalhar em equipe. Estas são competências específicas para um professor que ensina matemática.

De acordo com Cyrino (2006), a motivação deve estar presente no desenvolvimento das atividades colaborando para uma formação impregnada de significados, vivenciando o caráter científico da disciplina sem desprezar a pluralidade cultural e a diversidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da matemática.

Diante do exposto, observamos que o perfil do professor de matemática está condicionado a vários elementos sociais, culturais, além dos saberes e competências adquiridos na sua história de vida, no curso de formação inicial e nos mais diversos contextos formativos, sendo construídos e reconstruídos de acordo com as necessidades e realidade educacional.

## Aspectos Metodológicos

Esta pesquisa tem como objetivo tecer discussões sobre a constituição da profissionalidade docente em matemática a partir de documentos que norteiam a educação no Brasil. Para alcançar este objetivo, utilizamos a abordagem qualitativa, destacada por Denzin e Lincoln (2006) como uma pesquisa que envolve abordagem interpretativa do mundo, buscando soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada, adquirindo significados.

Para a realização deste trabalho, fundamentamo-nos, inicialmente, em uma revisão bibliográfica sobre a carreira e a profissionalização docente enfatizando a profissionalidade do professor de matemática e, posteriormente, realizamos a análise dos seguintes documentos: Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN): Parecer CNE/CP nº 9 de 08 de maio de 2001, aprovado pela Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 e o Parecer CNE/CES nº 1.302, de 06 de novembro de 2001, aprovado pela Resolução CNE/CES 3, de 18 de fevereiro de 2003; e a Lei nº 13.005/14 que instituiu o Plano Nacional da Educação (PNE), buscando responder: Quais são as perspectivas para a constituição da profissionalidade docente em matemática a partir de documentos que norteiam a educação no Brasil?

Considerando esses elementos, optamos pela pesquisa documental, que segundo Gil (2011, p. 45) se assemelha à pesquisa bibliográfica, mas difere devido à natureza das fontes. O autor enfatiza que “a pesquisa bibliográfica se vale de fontes que já receberam algum tratamento analítico, enquanto a pesquisa documental se vale de fontes que não receberam tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”.

Portanto, a presente pesquisa, de natureza qualitativa e cunho documental, é baseada em referencial bibliográfico e documentos legais. A análise interpretativa foi realizada a partir de categorias que emergiram após a leitura cuidadosa do material selecionado. A seguir apresentamos os resultados, discutindo as mediações legais presentes no contexto brasileiro.

## Analizando as mediações legais

Com a promulgação da Constituição Federal em 1988, abriu-se caminho para o aumento na produção de normas e dispositivos legais sobre a educação nacional. Entre estes documentos, está a nova LDB, a Lei n. 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que defini, organiza e orienta a educação no Brasil do ensino infantil até o superior.

Em resposta à regulamentação da LDB, foram elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que definem os marcos curriculares e regulatórios para formação de professores. Aqui, destacamos dois pareceres que a instituem e são alvos de nossa análise: o Parecer CNE/CP nº 9/2001 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e o Parecer CNE/CES nº 1.302/2001 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura.



# Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com  
27 a 29 de setembro de 2023



Sancionado pela Lei nº 13.005/14 de 25 de junho de 2014, o Plano Nacional da Educação (PNE) determina dez diretrizes e vinte metas que devem guiar a política educacional brasileira no período de 2014 a 2024, reiterando os princípios presentes na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Após a leitura dos documentos mencionados acima, emergiram as seguintes categorias para análise interpretativa: Carreira docente, Formação docente e Profissionalidade docente em matemática. A seguir, discutimos cada uma, vislumbrando as perspectivas para a constituição da profissionalidade docente em matemática.

## ● Carreira docente

A carreira docente é um processo de socialização e incorporação na atividade profissional, logo, é preciso ser organizada de forma sistemática. Nos documentos legais, os planos de carreira são destacados unanimemente como formas de organização de um cargo, ao qual se ingressa por concurso público, contemplando diversos itens como formação inicial e continuada, progressão funcional, aumento de salário e de responsabilidades, requisitos para a inserção e continuação na docência previstos na Constituição, LDB, e normas legais que tratam do assunto.

A Constituição de 1988 fortaleceu as diretrizes que sustentam a carreira dos profissionais da educação no Brasil. Dentre os princípios da educação especificados no artigo 206 da Constituição Federal (Brasil, 1988), o inciso V, dispõe sobre a “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas”. A partir desse marco, observa-se avanços em rumo a melhorias educacionais.

Em decorrência, da Constituição, surgiram outros documentos como a lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), um dos principais dispositivos legais que impactaram na formação docente, oferecendo suporte para os profissionais da educação. O artigo 67 da LDB, estabelece que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação mediante os estatutos e planos de carreira do magistério público garantindo o ingresso por concurso público, aperfeiçoamento profissional com licenciamento remunerado, piso salarial profissional, progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho e condições adequadas de trabalho (Brasil, 1996). Este artigo reproduz parte da redação do inciso V do artigo 206 da Constituição sendo introduzidos direitos aos docentes.

Contudo, apesar da LDB apresentar a importância dos planos de carreira, notamos que as ideias manifestadas de valorização profissional ainda estão longe de serem alcançadas, como a existência de expressivo número de docentes ocupando o cargo público por meio de contratos temporários. Enquanto as perspectivas não melhoram, os professores experimentam diversas instâncias e condições, o que colabora para a precarização do trabalho e até o abandono da profissão (Barbosa, 2021).

O Parecer CNE/CP nº 9/2001 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, é proposto visando mudanças nos cursos de formação docente, mas também na qualificação profissional dos professores contemplando itens, especificamente, voltados para a carreira como “estabelecer níveis de remuneração condigna com a importância social do trabalho docente e definir jornada de trabalho e planos de carreiras compatíveis com o exercício profissional” (Brasil, 2001, p. 5).

O referido parecer, destaca a consolidação da formação para três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico; Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. Destaca também que “a avaliação deve ter como finalidades a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação de profissionais com condições de iniciar a carreira” (Brasil, 2001, p. 40).

Sob tal vértice, inferimos dizer que o início da carreira, ainda tem se configurado como um momento decisivo e crítico, marcado pela falta de apoio, sobrevivência aos dilemas e dificuldades, sendo uma etapa crucial para determinar a identidade do professor e até mesmo a permanência na profissão. Portanto, é necessário incorporar a preocupação com o início da carreira nos programas de formação para construção de uma base profissional do professor (Barbosa, 2021).



# Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com  
27 a 29 de setembro de 2023



No Parecer CNE/CES nº 1.302/2001 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura, notamos que pouco se fala na carreira. Dois trechos fazem menção a carreira do professor: “os cursos de Bacharelado em Matemática existem para preparar profissionais para a carreira de ensino superior e pesquisa, enquanto os cursos de Licenciatura em Matemática tem como objetivo principal a formação de professores para a educação básica”, em seguida aponta em um dos objetivos “assegurar que os egressos dos cursos credenciados de Bacharelado e Licenciatura em Matemática tenham sido adequadamente preparados para uma carreira na qual a Matemática seja utilizada de modo essencial, assim como para um processo contínuo de aprendizagem” (Brasil, 2001, p. 1).

No tocante ao PNE, observamos que as metas 15, 16, 17 e 18 tratam, especificamente, de importantes melhorias para os profissionais da educação e a construção de uma carreira. A Meta 17 trata da valorização dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica. Enfatizamos a Meta 18 (planos de carreira) que contempla a necessidade da existência de planos de carreira como descrita abaixo:

Meta 18: Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (Brasil, 2014, p. 1).

Quando consultamos a situação das metas do PNE, não encontramos indicadores de que houve melhoria ou mudanças na Meta 18, ou seja, nos planos de carreira. Estes, ficam a critério dos estados e municípios organizando sua legislação de diferentes maneiras, isto é, de forma descentralizada, a partir das instruções gerais previstas nas leis aqui comentadas, o que é bastante preocupante.

Isto foi evidenciado na pesquisa de Trein & Gil (2015) ao mapearem os planos de carreira docente no Brasil encontrando planos de carreira desatualizados, dificuldade de acesso a informação, além da pouca padronização existente entre os planos de carreira das redes estaduais e das redes municipais das capitais dos estados brasileiros.

Nesta perspectiva, a carreira é abordada nos documentos citados visando a valorização e qualificação profissional, mas que as perspectivas de avanços efetivos são lentos. É visível a falta de ingresso de professores por concurso público, a luta pelo aumento nas remunerações, as dificuldades para concessão de licenças para formação continuada e, assim por diante. Gatti & Barreto (2009) ressaltam que as condições de remuneração e carreira dos professores não correspondem à formação exigida e nem às responsabilidades sociais implicadas em seu trabalho. Portanto, são problemas que vão se arrastando e prejudicando o desenvolvimento profissional do professor.

## ● Formação docente

A formação docente na LDB é clara quanto a exigência de formação em nível superior para os professores de todas as etapas de ensino como descrito no artigo 62, sendo “admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (Brasil, 1996).

Compreendemos a formação como os espaços de aprendizagens para a docência abrangendo a formação inicial e continuada. Pimenta (1999, p. 9), resalta que “pensar a formação do professor é pensar em um projeto único englobando a inicial e a contínua”. Devemos levar em consideração também os conhecimentos adquiridos ao longo da vida, o que está em consonância com o Parecer CNE/CP nº 9/2001: “o fato de o conhecimento ter passado a ser um dos recursos fundamentais tende a criar novas dinâmicas sociais e econômicas, e também novas políticas, o que pressupõe que a formação deva ser complementada ao longo da vida, o que exige formação continuada” (Brasil, 2001, p. 9).





# Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com  
27 a 29 de setembro de 2023



A partir deste parecer, é que começam a surgir as primeiras adaptações nos currículos com foco na formação docente. Uma delas diz respeito a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado (Brasil, 2001). Nas orientações normativas também é ressaltado que se faz necessário uma articulação dos cursos de formação inicial com as escolas, de modo a garantir a preparação profissional por meio da prática e a experiência no ambiente escolar, o que minimiza o choque de realidade na inserção da carreira (Huberman, 2000).

Vale ressaltar que, ao longo do processo histórico, documentos complementares vão surgindo, modificando e atualizando os existentes, como é o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de Professores, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015, estabelecendo entre outros pontos que os currículos das licenciaturas devem ser organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica (Brasil, 2015).

A Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, alterou a LDB nº 9.394/1996, incluindo em seu texto que os cursos de formação de professores terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (2017). A partir daí, discussões pautadas nas legislações complementares e nos ideais das políticas do Estado, tem se intensificado para evitar o retrocesso na formação docente brasileira.

Por outra parte, o Parecer CNE/CES nº 1.302/2001, discorre sobre as diretrizes para o curso de Matemática, enfatizando a diferença entre o Bacharelado e a Licenciatura expresando que “os cursos de Bacharelado em Matemática existem para preparar profissionais para a carreira de ensino superior e pesquisa, enquanto os cursos de Licenciatura em Matemática tem como objetivo principal a formação de professores para a educação básica” (Brasil, 2001, p. 1). Depreende-se que, a escolha entre o Bacharelado e a Licenciatura não influenciam nas habilidades e competências adquiridas ao longo da formação do matemático, como o raciocínio lógico, a postura crítica e a capacidade de resolver problemas o que colabora para a inserção do profissional em varias áreas do conhecimento.

Nesta direção, o licenciado em Matemática deve possuir características provenientes de sua formação inicial como:

Visão de seu papel social de educador e capacidade de se inserir em diversas realidades com sensibilidade para interpretar as ações dos educandos; visão da contribuição que a aprendizagem da Matemática pode oferecer à formação dos indivíduos para o exercício de sua cidadania; visão de que o conhecimento matemático pode e deve ser acessível a todos, e consciência de seu papel na superação dos preconceitos, traduzidos pela angústia, inércia ou rejeição, que muitas vezes ainda estão presentes no ensino-aprendizagem da disciplina (Brasil, 2001, p. 3).

Sendo assim, é esperado um perfil desejado para o professor de Matemática, um profissional capaz de exercer a docência comprometido com o papel social e consciente de suas ações quanto ao ensino da Matemática favorecendo a preparação de alunos críticos e com capacidade de argumentação para defender suas próprias ideias e reflita sobre as decisões tomadas contribuindo para uma sociedade melhor (Barbosa, 2018). Nesse sentido, podemos dizer que este perfil desejado ainda não é contemplado nos documentos que abordam a formação do professor de matemática, ficando distante das necessidades do contexto escolar, conforme destacam Pires (2002) e Cyrino (2006).

Contudo, no Parecer CNE/CP nº 9/2001 a formação docente deve compreender a “necessidade de que o futuro professor experiencie, como aluno, durante todo o processo de formação, as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende venham a ser concretizados nas suas práticas pedagógicas” (Brasil, 2001, p. 30-31). Deste modo, é imprescindível a coerência entre as práticas realizadas no curso de formação e a realidade cotidiana presente nos espaços escolares.



# Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com  
27 a 29 de setembro de 2023



Com respeito ao PNE, frisamos as Metas 15 e 16. A Meta 15, é referente aos profissionais da educação e assegura que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. De acordo com os dados do observatório do PNE, em 2020, 86,6% dos professores possuíam curso de Educação Superior. No mesmo ano, 60,2% dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental possuíam formação superior na área em que trabalham, já no Ensino Médio houve uma de 19,2% em 2014 para 18,2% em 2020. Mesmo assim, observamos um esforço na implantação e efetivação de estratégias, com um aumento significativo.

Já a Meta 16 sobre formação enfatiza que pretende-se formar até 2024, 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação e garantir a todos formação continuada na sua área de atuação. Os resultados apresentados no observatório do PNE em 2020 mostram que 49,6% dos professores da Educação Básica eram pós-graduados em 2020 e 39,5% dos professores tinham acesso a formação continuada. Cabe salientar, que o maior desafio é oferecer uma formação continuada de qualidade que supra as demandas enfrentadas pelo professor no cotidiano escolar.

## ● **Profissionalidade docente em mate**

Para a categoria da profissionalidade docente em Matemática, vamos elencar algumas características atreladas ao conceito de profissionalidade expresso por Núñez e Ramalho (2008), a saber: conhecimento, saberes, técnicas e competências, aspectos presentes na constituição da identidade e desenvolvimento profissional.

Encontramos na LDB, no artigo 61 que a formação dos profissionais da educação é voltada para a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, e para isto é destacado como um dos fundamentos a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho (Brasil, 1996). Nesse viés, encontramos no documento o atendimento a necessidade de uma formação contínua, ao passo que, mais trabalho, é acrescentado a atividade profissional.

Logo, a LDB, não trata, especificamente, das características relacionados a profissionalidade docente, mas entendemos que estas, estão inseridas ao citar a formação e a valorização docente no artigo 67. Da mesma forma, acontece com o PNE que abordam em quatro das suas Metas (já discutidas anteriormente nas categorias carreira e formação docente) a formação e a valorização docente.

A partir das proposições presentes no Parecer CNE/CP nº 9/2001, identificamos que conhecimento e competência estão relacionados ao desenvolvimento profissional, ou seja, “a definição dos conhecimentos exigidos para o desenvolvimento profissional origina-se na identificação dos requisitos impostos para a constituição das competências” (Brasil, 2001, p. 64).

Algumas das competências que estão presentes no parecer dizem respeito ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática, à compreensão do papel social da escola, ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar, ao domínio do conhecimento pedagógico, ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica e ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (Brasil, 2001).

Já os conhecimentos devem ser sobre cultura geral e profissional, sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas, sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação, dos conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino, de cunho pedagógico e os advindos da experiência (Brasil, 2001). Em outras palavras, o professor deve lecionar os conteúdos de forma articulada as especificidades didáticas.

Todas essas competências e conhecimentos relacionados a atividade docente são necessárias para o desenvolvimento da profissionalidade, ou seja, formam o conjunto de ações inerentes ao papel do professor, além de percepções, opiniões e sentimentos adquiridos na prática profissional que consistem nas concepções docentes (Barbosa, 2021).



# Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com  
27 a 29 de setembro de 2023



O Parecer CNE/CES nº 1.302/2001, especifica que a formação do matemático demanda o aprofundamento e compreensão dos significados dos conceitos matemáticos, para que possa contextualizá-los de forma adequada. Além disso, o licenciando “deve ser capaz de tomar decisões, refletir sobre sua prática e ser criativo na ação pedagógica, reconhecendo a realidade em que se insere” (Brasil, 2001, p. 6). Nesse sentido, os cursos de formação docente tem buscado se adaptar às mudanças exigidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Ainda nessa perspectiva, Cyrino (2006) pontua a importância de formular oportunidades para que o professor de matemática desenvolva uma identidade pautada na autonomia, na reflexividade da prática, nas relações com os pares e instituição, componentes dos processos de apropriação da base de conhecimento da docência como profissão (Núñez & Ramalho, 2008, p. 4).

Da análise referente a profissionalização, segundo Núñez & Ramalho (2008), podemos inferir que as características relativas a profissionalidade, que expressa a dimensão relativa ao conhecimento, aos saberes, técnicas e competências necessárias à atividade profissional, e o profissionalismo, atrelado as categorias da remuneração, status social, autonomia intelectual, serviços, compromisso/obrigação, entre outras estão presentes nos documentos analisados, mas são pouco exploradas quando relacionadas ao desenvolvimento do trabalho docente e nas condições para realizá-lo. Todavia, ressaltamos a necessidade de conhecer os textos que conduzem o sistema educacional brasileiro para avaliar criteriosamente o que é posto, para evitar mudanças inesperadas e descontinuidades no processo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da Constituição Federal, houve um aumento na produção de normas e dispositivos legais sobre a educação nacional, como a LDB, que mesmo passando por várias reformulações, continua sendo o principal dispositivo de orientação para a educação brasileira. Os demais documentos são baseados nela, buscando complementá-la, convergindo na mesma direção. Cabe ressaltar que, os documentos levam em consideração aspectos do período vivenciado, o que os tornam influenciadores mediante objetivos determinados pelos governos.

No decorrer do estudo, observamos que, mesmo com avanços nos marcos legais, há necessidade de refletir sobre a valorização e promoção de políticas públicas votadas para o professor, vislumbrando a construção da carreira docente em diferentes contextos formativos, considerando concepções, crenças e práticas adquiridas, principalmente, no contexto da prática cotidiana nas instituições em que atuam. Logo, não se pode reconhecer e adotar um único modelo de formação, tendo em vista as realidades vivenciadas na prática, sendo indispensável o desenvolvimento de um trabalho coletivo. Aliar teoria e prática são ações que devem ser priorizadas para um trabalho docente de qualidade.

As condições para construção da carreira estão interligadas a uma multiplicidade de sentidos, que não podem ser controladas, pois cada professor vai constituindo sobre seus projetos e ações uma identidade docente pautadas nas experiências que vivenciam ao longo da vida profissional. Logo, o perfil do professor de Matemática deve ser voltado instruir alunos a pensarem e usarem os conhecimentos matemáticos a seu favor, pensando, criticando e participando ativamente das demandas sociais.

É necessária uma definição de condições de construção da carreira docente para um reconhecimento do professor como profissional da docência, pois os documentos expressam mudanças, mas estas, caminham a passos lentos. Ainda assim é possível observar que houve, mais avanços do que retrocessos nas perspectivas da profissionalização e da profissionalidade docente.

De tudo que discutimos até aqui, podemos dizer que os discursos presentes nos documentos analisados têm a mesma orientação semântica, pregando a formação e a valorização profissional. No entanto, cabe ressaltar que as vozes que ecoam em muitos deles colocam em destaque as vontades do Estado e não as vozes de todos os envolvidos no processo, o que nos leva a inferir que apenas o texto não muda a direção da educação brasileira, mas sim a avaliação criteriosa sobre cada um em busca de melhorias.



# Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com  
27 a 29 de setembro de 2023



Esperamos que as discussões apresentadas, contribuam para o debate e fortalecimento da constituição da profissionalidade docente em matemática, já que devido a complexidade do assunto, não se encerra neste texto as possibilidades de entender a temática em questão.

## AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, D. E. F. *A formação do professor de matemática: uma reflexão sobre as dificuldades no início da carreira docente*. 2018. 97 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Centro de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande.

BARBOSA, D. E. F. *Concepções da profissionalidade na fase de consolidação da carreira docente em matemática*. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), Campina Grande - PB, 2021.

BARBOSA, D. E. F.; ARAÚJO, M. L. F. Dialogue with the research found on the career of the mathematics teacher. *XX International Organization for Science and Technology Education Symposium*, Recife – PE, 2022. Disponível em: <https://proceedings.science/ioste-2022/trabalhos/dialogue-with-the-research-found-on-the-career-stages-of-the-mathematics-teacher?lang=pt-br>

BRASIL. (Constituição de 1988). Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm). Acesso em: 10 de agosto 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 14 de agosto 2023.



# Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com  
27 a 29 de setembro de 2023



Brasil. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 9/2001, de 08 de maio de 2001*. Dispõe sobre as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 31, 18 abr. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CES nº 1.302/2001, de 06 de novembro de 2001*. Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de matemática, bacharelado e licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES13022.pdf>. Acesso em: 08 de agosto 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 2/2015, de 01 de julho de 2015*. 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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 08 agosto de 2023.

BRASIL, *Lei n. 13.005, 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 de junho de 2014. Edição Extra. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCivil03/ato2011-2014/lei/L13005.htm>. Acesso em: 04 agosto de 2023.

Brasil. *Observatório Nacional do Plano Nacional da Educação*. Brasília: DF, 2013. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/> Acesso em: 04 de agosto de 2023.

CYRINO, M. C. de C. T. Preparação e emancipação profissional na formação inicial do professor de Matemática. In: NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A. V. (Orgs.) *A formação do professor que ensina Matemática: perspectivas e pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 77-88.

DENZIN, N. K., & LINCOLN, Y. *A disciplina e a pratica da pesquisa qualitativa*. In: Denzin, N. K.; Lincoln, Y. (Orgs). *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Belo Horizonte, v. 5, n. 8, p.11-23, jun./dez. 2013. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/74>

GARCIA, C. M. *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.



# Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com  
27 a 29 de setembro de 2023



GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GONÇALVES, J. A. M. *A carreira das professoras do ensino primário*. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. (pp. 141-169). Porto: Porto Editora, 2000.

HUBERMAN, M. *O ciclo de vida profissional dos professores*. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

MONTEIRO, A. R. *Profissão docente: profissionalidade e autorregulação*. São Paulo: Cortez, 2015.

NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 46/9, p. 1-13, set, 2008. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2504Beltran.pdf>

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

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 2000, n.13, p. 5-13.

TREIN, L. D.; GIL, J. Mapa dos planos de carreira docente no Brasil. *Revista de Financiamento da Educação*, Porto Alegre, 2015, v. 5, n. 2. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/fineduca>

PIRES, C. M. C. Reflexões sobre os cursos de Licenciatura em Matemática, tomando como referência as orientações propostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica. *Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática*. SBEM, 2002, n. 11A, p. 44-56.

PIMENTA, S. G. *Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor*. Campinas: Papirus, 1999.

VALLE, I. R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ ago. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.87i216.792>