



CAPÍTULO 1

ENTRE A RESISTÊNCIA E A SOBREVIVÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2152515101>

Alcicleide de Souza Freires

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

RESUMO: O artigo analisa as relações entre as políticas e práticas de formação continuada e as condições de trabalho docente, tomando o professor de matemática como referência. Fundamentado em Tardif (2002), Pimenta (2012) e Fiorentini (2009), discute a formação como dimensão constitutiva do trabalho e como espaço de desenvolvimento profissional e de autoria docente. A análise indica que a intensificação das jornadas, aliada à organização pouco reflexiva do tempo pedagógico e ao distanciamento entre as políticas formativas e o cotidiano escolar, limita as possibilidades de estudo e elaboração coletiva da prática. Defende-se que a formação deve ser concebida como processo contínuo e colaborativo, sustentado pela valorização dos saberes produzidos na escola e pelo reconhecimento do professor de matemática como sujeito de saber e autor da própria prática.

PALAVRAS-CHAVE: formação continuada; condições de trabalho docente; professor de matemática; desenvolvimento profissional; autoria docente.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a formação continuada de professores tem ocupado um lugar de destaque nas políticas públicas e nos discursos oficiais sobre a melhoria da qualidade da educação no Brasil. Diversas iniciativas governamentais e institucionais defendem a atualização permanente do professor como um requisito para o enfrentamento das fragilidades históricas da escola pública. No entanto, no cotidiano das redes de ensino, as propostas formativas nem sempre alcançam os sujeitos a quem

se destinam. Essa distância entre o discurso e a realidade tem revelado tensões que ultrapassam o campo técnico e se projetam sobre as condições de trabalho docente, atravessadas por sobrecarga, múltiplas funções e escassa valorização profissional.

Ao tratar da formação de professores, é inevitável reconhecer que o trabalho docente não se realiza de forma isolada da estrutura educacional em que se insere. Pimenta (1999) aponta que a docência se constitui pela articulação de diferentes saberes — o saber da experiência, o saber pedagógico e o saber do conteúdo — que se entrelaçam na prática cotidiana. Assim, a formação não pode ser compreendida como um processo paralelo ao exercício da profissão, mas como parte essencial da própria identidade docente. Quando as políticas formativas desconsideram essas dimensões, corre o risco de se tornarem meramente burocráticas, incapazes de produzir transformações efetivas no fazer pedagógico.

Tardif (2002), ao analisar os saberes docentes, destaca que eles são históricos, plurais e situados, construídos ao longo da carreira em diálogo com o contexto institucional, com os colegas e com os estudantes. Sob essa perspectiva, a formação continuada só adquire sentido quando reconhece o professor como produtor de saber e não como simples receptor de conteúdo. Todavia, as políticas educacionais frequentemente operam em sentido inverso: padronizam, prescrevem e hierarquizam, afastando o professor de um papel de autoria sobre sua própria prática. É nesse ponto que a formação, em vez de fortalecer o trabalho docente, pode acabar interferindo nas suas condições de realização, ampliando tensões já existentes na profissão.

Gatti (2014) observa que as ações de formação docente no Brasil costumam ser fragmentadas e desarticuladas das demandas reais da escola. Em muitos casos, o professor é convocado a participar de cursos e oficinas sem tempo institucionalizado para o estudo, sem substituição de carga horária e sem condições objetivas para transformar o que aprende em prática pedagógica. Essas contradições revelam que a formação continuada, tal como vem sendo estruturada, repercute diretamente nas condições de trabalho, ao exigir mais do que a própria jornada comporta, reforçando processos de intensificação e desgaste. Marin (2017) acrescenta que, em contextos de precarização, o tempo de estudar e refletir é o primeiro a ser suprimido, o que compromete a possibilidade de uma formação viva e emancipadora.

Na Educação Matemática, autores como Fiorentini (2009) e Borba (2010) têm chamado atenção para a necessidade de compreender a formação como um espaço de produção coletiva de saberes e não apenas de transmissão metodológica. O professor de Matemática é cotidianamente atravessado por múltiplas exigências — domínio de conteúdos, adaptação a novos currículos, uso de tecnologias e avaliações externas —, que, sem suporte institucional adequado, transformam a formação continuada em mais uma tarefa, e não em um direito formativo. É nesse contexto que se delineia a problemática central deste estudo.

Partindo desse cenário, este artigo se propõe a refletir sobre as relações entre as políticas e práticas de formação continuada e o cotidiano da docência em Matemática, buscando compreender seus efeitos sobre o trabalho do professor. Assim, formula-se a seguinte pergunta de pesquisa:

Em que medida as políticas e práticas de formação continuada de professores de Matemática interferem nas condições de trabalho docente, contribuindo (ou não) para o seu desenvolvimento profissional e para a valorização da docência na educação básica brasileira?

Com base nessa questão, estabelece-se como objetivo geral:

Analisar como as políticas e práticas de formação continuada destinadas aos professores de Matemática têm repercutido nas condições de trabalho docente, buscando compreender suas implicações para o desenvolvimento profissional e para a valorização da profissão docente na educação básica.

Trata-se, portanto, de um estudo de natureza bibliográfica e caráter reflexivo, fundamentado em autores que discutem a formação docente em interface com a Educação Matemática. A análise parte da experiência de dezesseis anos de atuação na educação básica, entendendo essa trajetória como lente de observação e de interpretação crítica do fenômeno. O texto está organizado em quatro seções: na primeira, apresentam-se os fundamentos teóricos que sustentam a discussão; em seguida, são analisadas as condições de trabalho e a organização da formação docente; posteriormente, discutem-se caminhos e possibilidades para o fortalecimento da cultura formativa; e, por fim, são tecidas as considerações conclusivas sobre os desafios e as perspectivas que permeiam o desenvolvimento profissional dos professores de Matemática no Brasil.

A FORMAÇÃO DOCENTE COMO CAMPO DE TENSÕES E SIGNIFICADOS

A formação como processo contínuo e contextualizado

A docência se produz em movimento. Formar-se não é cumprir etapas ou acumular certificações, mas um processo de constituição que se desenrola no próprio fazer pedagógico. Pimenta (1999) comprehende que o professor se forma na prática e pela prática, pois é nesse exercício que ele constrói o sentido do que ensina e aprende a interpretar o contexto em que atua. A formação, portanto, não se esgota em programas externos à escola; ela se renova no cotidiano, quando o professor transforma a experiência em conhecimento.

Essa compreensão aproxima-se do que Tardif (2002) denomina de saberes da experiência — um conjunto de conhecimentos tecidos ao longo do tempo, nas relações com alunos, colegas e políticas institucionais. O saber docente, para ele, não é algo dado, mas continuamente reconstruído. Mizukami (2002) complementa essa leitura ao afirmar que o desenvolvimento profissional ocorre quando o professor é capaz de refletir sobre sua própria prática e aprender com ela. Essa interação entre teoria e experiência transforma a formação num processo situado, que depende das condições de trabalho e das relações que sustentam a vida escolar.

Gatti (2014) observa que as políticas públicas de formação, ao desconsiderarem o caráter processual da docência, acabam reproduzindo ações fragmentadas e desconectadas da realidade escolar. Essa fragmentação reforça a ideia de que o professor deve se adequar a modelos preestabelecidos, o que esvazia a possibilidade de autoria e reflexão. Imbernón (2010) e Marin (2017) defendem que a formação precisa estar integrada à rotina de trabalho, reconhecendo o tempo de estudo e de planejamento como parte do labor docente e não como acréscimo. Quando esse tempo é negado, o processo formativo se transforma em obrigação burocrática, afastando-se do seu potencial formador.

Ao ser compreendida como processo contínuo e contextualizado, a formação docente revela sua natureza dialógica: ela nasce das relações entre sujeitos e instituições, entre o que se vive e o que se aprende. O professor, nesse percurso, não é receptor de técnicas, mas produtor de saberes. É nessa condição de autoria que o processo formativo se renova, sustentando a possibilidade de repensar o trabalho e de ressignificar o ensinar diante das mudanças e contradições que atravessam a escola contemporânea.

O professor como produtor de saberes e não mero executor

A ideia de que o professor é produtor de saberes constitui uma das bases mais fecundas das discussões contemporâneas sobre formação docente. Longe de ser um aplicador de metodologias, o professor elabora sentidos e interpretações sobre o conhecimento que ensina, construindo modos próprios de fazer pedagógico. Pimenta (1999) comprehende que os saberes docentes se formam na confluência entre o conhecimento científico, o pedagógico e o da experiência, articulando teoria e prática em um movimento constante de ressignificação. Essa visão rompe com a concepção tecnicista de docência e recoloca o professor como sujeito de conhecimento, capaz de refletir criticamente sobre o ensino e sobre as condições que o moldam.

Tardif (2002) reforça essa perspectiva ao afirmar que o professor é um “trabalhador do saber”, pois o conhecimento pedagógico não é um corpo estável

de regras, mas um conjunto de construções situadas, que emergem da prática e das relações institucionais. Nesse sentido, o professor cria, adapta, interpreta e reconstrói as teorias à luz das situações de ensino. Essa dimensão inventiva do trabalho docente é o que o diferencia de uma função meramente executora de políticas educacionais ou de currículos prescritos. O que o professor faz em sala de aula é resultado de escolhas que se ancoram em sua experiência, sua trajetória e nas possibilidades materiais e simbólicas do contexto escolar.

Nóvoa (1992) amplia essa compreensão ao destacar que a formação do professor está ligada à construção de sua identidade profissional. Para ele, o professor se forma ao narrar e ao revisitar suas próprias práticas, produzindo sentidos sobre o que vive. Essa narrativa reflexiva é também uma forma de produzir conhecimento. Quando o professor se reconhece como autor do próprio percurso, ele deixa de ser mero receptor de discursos pedagógicos e passa a atuar como intelectual da educação, comprometido com a transformação das práticas e das instituições.

A formação docente, portanto, precisa ser compreendida como um campo de criação e de pesquisa sobre o próprio trabalho. Gatti (2014) argumenta que a escola é lugar privilegiado dessa produção, desde que se criem condições de diálogo e de partilha entre pares. As experiências coletivas — grupos de estudo, observação mútua de aulas, elaboração conjunta de projetos — revelam o professor como sujeito que constrói conhecimento profissional a partir de suas interações. Esse reconhecimento é essencial para superar a lógica de formações padronizadas, que reduzem o papel docente a executor de políticas ou transmissor de conteúdo.

A valorização do professor como produtor de saberes exige também que as políticas formativas reconheçam o valor do conhecimento que emerge da prática. Imbernon (2010) defende que os programas de formação precisam partir das perguntas e das experiências dos docentes, transformando o espaço formativo em lugar de investigação e reflexão compartilhada. Marin (2017) complementa que a formação só tem sentido quando o professor se vê como sujeito que aprende, e não como alguém que precisa ser ensinado sobre o que já faz.

Assim, compreender o professor como produtor de saberes é reconhecer que o conhecimento pedagógico nasce da ação e do pensamento sobre a ação. A escola, nesse movimento, deixa de ser apenas o local de aplicação de propostas externas e passa a ser espaço de produção coletiva de saberes sobre o ensinar. É nesse contexto que o próximo tópico se volta ao papel da instituição escolar e das redes de ensino na consolidação de uma cultura formativa que sustente esse processo de autoria docente.

O papel da escola e das redes na cultura formativa

A escola é o espaço onde o trabalho docente se materializa e, ao mesmo tempo, o lugar onde se constrói — ou se nega — uma cultura de formação. A formação não acontece fora das instituições, mas nelas e por meio delas, pois é na escola que o professor encontra os pares, os estudantes e as condições que dão forma à sua prática. Pimenta (1999) observa que a escola pode se tornar um espaço de reflexão e criação quando as condições institucionais favorecem o estudo e o diálogo. Nesse sentido, a instituição escolar não deve ser vista apenas como campo de aplicação das políticas de formação, mas como ambiente de produção coletiva de conhecimento profissional.

Nóvoa (1992) sustenta que o desenvolvimento profissional se apoia em culturas de colaboração e partilha, nas quais o aprender se constrói em comunidade. Para o autor, “a formação não se faz por acumulação de cursos e técnicas, mas através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas” (NÓVOA, 1992, p. 25). Essa afirmação ressalta que a escola, quando valoriza a reflexão sobre a prática, torna-se um espaço formativo por excelência. O professor aprende com os outros, no enfrentamento dos desafios cotidianos e na produção conjunta de soluções, e é esse aprendizado coletivo que fortalece a profissão.

Gatti (2014) observa que a dimensão formativa da escola muitas vezes se fragiliza diante de uma cultura institucional que tende a subordinar o estudo e a reflexão às demandas burocráticas do cotidiano. O tempo destinado à formação, embora previsto nas estruturas escolares, frequentemente é preenchido por atividades administrativas ou reuniões de caráter operacional, o que reduz as possibilidades de diálogo entre pares e de construção coletiva de saberes. Nessa lógica, os espaços formativos perdem densidade e continuidade, transformando-se em momentos pontuais, pouco articulados à prática e às necessidades reais do professor. Essa configuração limita o potencial da escola e das redes de ensino para consolidar uma cultura de formação efetivamente crítica e colaborativa.

As redes de ensino têm papel decisivo nesse processo, pois são responsáveis por articular políticas que garantam condições objetivas para o desenvolvimento profissional. Imbernón (2010) defende que a formação deve estar inserida em políticas institucionais que promovam o trabalho colaborativo e a valorização do conhecimento docente. Gatti (2014) complementa que as formações precisam partir da escuta das escolas e da realidade dos professores, para que não se tornem ações impositivas e descoladas do contexto de atuação. Quando as redes reconhecem a escola como parceira e não como executora de políticas, elas fortalecem uma cultura de coautoria e responsabilidade compartilhada pela formação.

Marin (2017) chama atenção para a importância de repensar o tempo pedagógico dentro das escolas, defendendo que estudar e planejar são dimensões inseparáveis do ensinar. Essa concepção desloca a formação da lógica do evento para a do processo e exige das redes de ensino políticas que garantam tempos institucionais específicos para o estudo coletivo. Só assim a formação pode deixar de ser exceção e se tornar parte orgânica do trabalho docente.

Nesse sentido, a escola e as redes de ensino não são meras mediadoras da formação continuada, mas instâncias de sustentação da profissionalidade docente. O fortalecimento de uma cultura formativa passa pela construção de políticas que reconheçam o professor como sujeito de saber e a escola como espaço legítimo de produção e circulação desses saberes. Essa articulação entre práticas institucionais e autoria docente prepara o terreno para discutir, a seguir, o entrelaçamento entre as condições objetivas e subjetivas que atravessam o exercício da docência.

A cultura formativa do professor de Matemática

Quando a escola reconhece o planejamento e a análise de aulas como parte do trabalho, abre-se espaço para que o professor de matemática transforme tarefas, investigue erros recorrentes e elabore sequências que façam sentido para seus estudantes. Em Pimenta (1999), a reflexão sobre a prática é constitutiva da docência; ao aproximar esse princípio do cotidiano da sala de aula, grupos de estudo e observação entre pares se tornam dispositivos para construir conhecimento profissional situado. Fiorentini (2009) descreve experiências em que professores examinam registros de aula, reelaboram proposições didáticas e, ao socializá-las, produzem saber pedagógico compartilhável; o conhecimento não é importado, é tecido coletivamente.

O fortalecimento dessa cultura depende de mediações institucionais. Gatti (2014) chama atenção para o risco de ações formativas desenhadas fora da escola: quando políticas chegam como pacotes, tendem a padronizar práticas e esvaziar a autoria docente. Em contrapartida, redes que garantem tempo institucional para estudo, tutoria entre professores e circulação de experiências favorecem a emergência de comunidades de aprendizagem. Nacarato (2011) mostra que coletivos docentes voltados à discussão de tarefas matemáticas e de registros de estudantes criam linguagens comuns para falar do ensinar e do aprender, refinando critérios de seleção, adaptação e avaliação das propostas.

Há, ainda, uma dimensão cultural e política do trabalho que redes e escolas precisam reconhecer. D'Ambrosio (2005) lembra que os significados da matemática se constroem em contextos socioculturais específicos; considerar essa pluralidade permite ao professor legitimar diferentes modos de argumentar, modelar situações

do território e acolher repertórios que os estudantes trazem. Isso exige formação que trate de princípios didáticos — como exploração de problemas, argumentação e validação — e não apenas de técnicas de gestão de classe. Passos (2012) indica que a análise conjunta de produções dos alunos, aliada à discussão de intervenções possíveis, desloca a formação de um foco transmissivo para um foco investigativo sobre como se aprende e como se ensina matemática.

As tecnologias introduzem outras camadas à cultura formativa. Borba e Penteado (2010) discutem como artefatos digitais reorganizam o trabalho do professor: do desenho de atividades que exploram representações múltiplas à curadoria de interações online entre estudantes. Nesse cenário, redes de ensino que apoiam laboratórios pedagógicos, bancos comentados de tarefas e tutoria em serviço ampliam a capacidade de o professor experimentar, analisar e reconfigurar propostas didáticas. O resultado não é a adoção de ferramentas por si, mas a criação de ambientes de aprendizagem em que conjecturas, erros e revisões ganham centralidade.

Também é papel das redes sustentar uma linguagem profissional que permita falar da aula com precisão. Nóvoa (1992) sublinha que o desenvolvimento profissional se faz em culturas de colaboração e de autoria; quando a escola institui tempos e rituais de estudo — como seminários de práticas, devolutivas observacionais e escrita de relatos —, o professor de matemática encontra condições para explicitar decisões didáticas, justificar escolhas e revisitá-las sobre conteúdo e avaliação. Marin (2017) reforça que sem tempo protegido o estudo se reduz a evento, e não a processo; onde o tempo existe, a formação passa a ser parte da organização do trabalho.

Essa articulação entre escola e redes, sustentando investigação sobre tarefas, análise de registros de alunos, circulação de relatos e uso crítico de tecnologias, desenha uma cultura formativa que reconhece o professor de matemática como autor do próprio ofício. É nesse horizonte que se torna possível discutir, a seguir, como as condições objetivas e subjetivas do trabalho se entrelaçam no modo como o professor interpreta políticas e organiza sua prática.

Condições objetivas e subjetivas do trabalho do professor de Matemática

As condições em que o trabalho ocorre — tempo, carga horária, recursos, currículos e avaliações — atravessam a maneira como o professor atribui sentido ao que faz, interferindo na sua identidade profissional e nas escolhas didáticas cotidianas. Em Pimenta (1999), a constituição do saber docente envolve a elaboração de sentidos sobre a própria prática; quando o tempo para estudar e planejar é comprimido, esse trabalho de elaboração se estreita, e a formação tende a se reduzir a procedimento,

não a processo. Tardif (2002) reforça que os saberes profissionais são socialmente produzidos e continuamente retrabalhados nas interações institucionais. Nesse processo, a forma como o trabalho docente é organizado influencia diretamente as possibilidades de o professor transformar sua experiência em conhecimento pedagógico.

A dimensão subjetiva não se opõe à objetiva: ela emerge do encontro entre biografia, valores e condições institucionais. Nóvoa (1992) discute o desenvolvimento profissional como construção identitária tecida na relação com colegas, estudantes e culturas escolares; identidades não se constroem no vazio, mas em contextos que reconhecem (ou negam) autoria. Marin (2017) desloca esse argumento para a materialidade do tempo: sem tempos protegidos de estudo e interlocução, a reflexividade que sustenta a identidade torna-se residual, e a autoria se fragiliza. Gatti (2014) evidencia que políticas formativas pensadas fora da escola e executadas como pacotes tendem a ignorar esses vínculos, enfraquecendo o nexo entre o que se aprende e o que se vive no trabalho.

No cotidiano do professor de matemática, esse entrelaçamento aparece quando decisões didáticas — seleção de tarefas, manejo de erros, formas de argumentação — precisam ser tomadas sob pressões objetivas e, ao mesmo tempo, em coerência com convicções pedagógicas. Passos (2012) mostra que a análise compartilhada de produções dos alunos alimenta escolhas que não são apenas técnicas: são ético-epistemológicas, pois envolvem concepções de conhecimento, de validação e de aprendizagem. Quando a escola sustenta grupos de estudo e observação mútua, como discutem Nacarato (2011) e Fiorentini (2009), as condições objetivas se reconfiguram em favor da subjetividade profissional: o professor encontra linguagem, pares e tempo para transformar experiência em saber.

A cultura e o território também operam como mediações entre o objetivo e o subjetivo. D'Ambrosio (2005) argumenta que os significados da matemática são socialmente situados; incorporar problemas do contexto, diferentes formas de argumentar e referências culturais não é mero adorno metodológico, mas condição para que o professor produza sentido sobre o que ensina e para quem ensina. Borba (2010) acrescenta que tecnologias e formas de interação reconfiguram a prática e afetam a maneira como o docente percebe seu próprio trabalho, abrindo possibilidades para novas formas de autoria didática quando há suporte institucional.

Charlot (2000) propõe pensar a relação com o saber como relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo; nessa chave, a formação só adquire força quando articula condições de trabalho, vínculos coletivos e projetos pessoais de ensinar. Sem essa articulação, prevalece a dissociação: políticas falam em desenvolvimento profissional enquanto a organização do trabalho silencia os tempos e espaços em

que esse desenvolvimento poderia acontecer. É justamente nessa zona de fricção entre o prescrito e o vivido que o professor negocia o que pode e o que considera legítimo fazer, preparando o terreno para discutir, a seguir, como as condições de trabalho e a organização da formação incidem sobre essas negociações.

CONDIÇÕES DE TRABALHO E ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Tempo e intensificação do trabalho docente

A pergunta que orienta este artigo exige olhar para o tempo como matéria do trabalho: quando e como as políticas e práticas de formação continuada incidem sobre a organização do cotidiano do professor de matemática. A intensificação do trabalho — múltiplas turmas, correções volumosas, planejamento de sequências e tarefas investigativas, atendimento a avaliações externas e reuniões — corrói o espaço de estudo e reflexão que sustentaria a formação como processo. Em termos analíticos, essa intensificação é expressão de um rearranjo produtivista na escola, na qual novas demandas se somam sem reconfigurar jornada e funções (APPLE, 1989). O efeito direto sobre a formação é claro: quando o tempo institucional para aprender não é protegido, aprender passa a depender do tempo privado do docente, deslocando a formação do âmbito do direito para o da abnegação.

No Brasil, a literatura tem mostrado que a compressão do tempo pedagógico não é acidental, mas estrutural. Oliveira (2006) descreve como a multiplicação de tarefas e a circulação entre escolas fragmentam o vínculo do professor com a instituição e com seus pares, dificultando a construção de uma cultura formativa. Marin (2017) insiste que estudar e planejar são parte do trabalho e não atividades acessórias; quando a organização escolar não reconhece esse princípio, a formação regide ao formato de evento episódico. Esse diagnóstico dialoga com Pimenta (2012), ao afirmar que a docência se constitui na e pela prática: sem condições de elaborar a experiência, o professor permanece executando rotinas que não se transformam em conhecimento profissional.

No caso do professor de matemática, a intensificação assume contornos próprios: além da carga horária em várias turmas, a natureza do conteúdo exige preparação de tarefas que mobilizem diferentes formas de representação, análise de erros recorrentes, discussão de argumentos e construção de critérios para validação de soluções. Essas atividades demandam tempo protegido, inclusive para o trabalho entre pares. Quando as formações são oferecidas sem liberação de horário, ou quando chegam como pacotes que se sobrepõem à rotina, o resultado é paradoxal: uma política que pretende qualificar o ensino acaba comprimindo o tempo que tornaria possível qualificar a própria prática (GATTI, 2014; IMBERNÓN, 2010).

A intensificação também altera a economia afetivo-cognitiva do trabalho. Entre prazos, plataformas e metas, o professor de matemática precisa decidir o que é possível manter vivo: discutir estratégias de resolução em aula, revisar registros de alunos, experimentar novas tarefas, ou apenas cumprir o roteiro. Nesses impasses, a formação continuada tende a ser rebaixada a cumprimento burocrático, sobretudo quando não há tutoria em serviço, nem dispositivo institucional para transformar estudo em reorganização do trabalho (NÓVOA, 1992). A consequência para nossa pergunta norteadora é direta: políticas e práticas formativas que não reorganizam tempo e funções interferem negativamente nas condições de trabalho, porque adicionam demandas sem criar condições para que a aprendizagem profissional aconteça.

Esse quadro não é inescapável, mas exige reconhecer o tempo formativo como tempo de trabalho. A partir desse reconhecimento, torna-se possível discutir, na sequência, como a cultura escolar e o modo como a profissão é simbolicamente valorizada operam como mediações que sustentam — ou dissolvem — a formação continuada no cotidiano do professor de matemática.

Cultura escolar e reconhecimento profissional

A cultura escolar define, de modo muitas vezes invisível, o que conta como trabalho e o que é considerado “extra”. No cotidiano do professor de matemática, estudar, planejar ou discutir práticas raramente são reconhecidos como parte efetiva da jornada — são vistos como esforços pessoais. Essa cisão entre ensinar e pensar sobre o ensino é um produto histórico da organização escolar e, ao mesmo tempo, um obstáculo à formação continuada. Nóvoa (1992) lembra que a profissionalidade docente se constrói no espaço coletivo, nas trocas e na partilha de saberes. Quando a cultura institucional valoriza apenas o cumprimento de tarefas, apaga-se o valor simbólico do estudo e do diálogo entre pares.

Para Tardif (2002), os saberes docentes são produzidos nas práticas e nas interações sociais; logo, não reconhecer o tempo de reflexão é negar a natureza intelectual do trabalho. Freire (1996) reforça essa ideia ao afirmar que ensinar exige curiosidade e humildade epistemológica, isto é, a disposição para aprender continuamente. No entanto, essa postura só se sustenta quando o contexto legitima o professor como sujeito de conhecimento. A ausência de políticas que assegurem o “tempo para pensar” gera o que Pimenta (2012) denomina alienação do fazer pedagógico: o professor atua sem conseguir transformar a experiência em saber, reproduzindo práticas sem reelaborá-las.

É nesse ponto que o desenvolvimento profissional — entendido aqui na perspectiva de Gomes (2018) como processo ético e reflexivo de reconstrução da

identidade docente — ganha centralidade. Para o autor, não há desenvolvimento quando o trabalho é reduzido à execução. Desenvolver-se significa produzir sentido sobre o próprio fazer, e isso requer tempo institucional, cultura de diálogo e reconhecimento da docência como prática intelectual. O professor de matemática, ao lidar com conteúdo abstratos e com a diversidade de modos de raciocinar dos estudantes, necessita de espaços para partilhar estratégias, compreender erros e reelaborar conceitos. Quando a escola não oferece esses espaços, a formação se desloca para o improviso individual, fragmentando a aprendizagem profissional.

Reconhecer a formação como dimensão constitutiva do trabalho é, portanto, um ato político e ético. Significa admitir que o estudo e o planejamento não são luxos, mas condições para o exercício responsável da docência. É nesse horizonte que se inscreve a necessidade de repensar as políticas e as práticas formativas, tema que será aprofundado na subseção seguinte.

Descompassos entre políticas e realidades

As políticas de formação continuada, quando descoladas das condições de trabalho, tendem a se converter em discursos de valorização sem efeito prático. O professor de matemática, especialmente na rede pública, é frequentemente convidado a participar de programas de formação que ignoram as demandas do cotidiano escolar, as especificidades do ensino da disciplina e a sobrecarga que o acompanha. A consequência é o distanciamento entre o que se propõe como política e o que é possível realizar na prática. Gatti (2014) observa que, em muitas redes, a formação assume um caráter compensatório, concebida de forma centralizada e orientada por metas institucionais, e não pelas necessidades formativas reais dos professores.

Essa desconexão tem origem em uma lógica tecnicista que reduz a formação a um conjunto de técnicas a serem aplicadas em sala de aula, como se o ato de ensinar pudesse ser universalizado. Imbernon (2010) adverte que, ao não considerar as singularidades das escolas e os contextos socioculturais em que os docentes atuam, a formação perde sentido e eficácia. Para o autor, formar é um ato de mediação entre saberes, experiências e contextos — um processo que só se concretiza quando o professor participaativamente da construção do percurso formativo. No entanto, nas políticas educacionais brasileiras, o professor é, muitas vezes, mero receptor de conteúdos, e não coautor da sua própria formação.¹

No campo da matemática, essa distância se expressa na pouca aderência das formações aos problemas reais da prática pedagógica. Fiorentini (2009) argumenta que programas formativos que desconsideraram a complexidade do ensino de matemática — suas dimensões epistemológicas, cognitivas e socioculturais — acabam

reforçando modelos tradicionais de ensino, ainda que sob novas nomenclaturas. Para o autor, é preciso pensar a formação de professores de matemática como investigação compartilhada, na qual o docente é pesquisador da própria prática e produtor de conhecimento. Quando essa dimensão é substituída por cursos padronizados e de curta duração, perde-se a potência reflexiva da formação.

Em contextos escolares, o fenômeno da baixa adesão às formações continuadas tem sido amplamente discutido e não pode ser reduzido a uma questão de interesse individual. Souza (2006), ao investigar programas formativos, denuncia o chamado “argumento da incompetência”, que recai sobre o professor, atribuindo-lhe a responsabilidade pela não participação sem considerar o desenho institucional das ações, a sobrecarga de trabalho e a falta de suporte sistemático. A autora ressalta que compreender a adesão requer olhar para as condições em que a docência se realiza e para as mediações que sustentam — ou limitam — o tempo formativo.

A relação entre as políticas de formação e o cotidiano escolar revela tensões que atravessam o tempo e a continuidade das ações. A alternância de programas, a descontinuidade das iniciativas e a falta de acompanhamento sistemático produzem ciclos de formações que se iniciam sem se consolidar. O professor participa de cursos, elabora relatórios e cumpre exigências formais, mas raramente encontra apoio institucional para integrar o que aprendeu à prática. Além disso, a fragmentação das ações e a rotatividade de participantes dificultam a construção de uma cultura formativa duradoura. Marin (2017) observa que, nessa configuração, a formação se afasta de sua dimensão processual e perde o potencial de fortalecer o trabalho coletivo e reflexivo dos docentes.

Nessas condições, a chamada baixa adesão às formações continuadas não se explica por desinteresse individual, mas por um sistema que ainda não garante tempo, reconhecimento e continuidade ao desenvolvimento profissional. O distanciamento entre políticas e realidades escolares fragiliza o sentido da formação e evidencia a necessidade de recolocar o professor no centro das decisões pedagógicas e institucionais. É nesse horizonte que se inscreve a discussão sobre formação e autoria docente, compreendida como possibilidade de resistência e reconstrução da profissionalidade em meio às contradições do trabalho educativo.

Formação e autoria docente

Discutir formação docente implica reconhecer que o professor não é mero executor de políticas educacionais, mas sujeito de saberes, produtor de conhecimento e protagonista do seu próprio desenvolvimento profissional. Freire (1996) já alertava que “ninguém forma ninguém, ninguém se forma sozinho: os homens se formam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1996, p. 78). Essa compreensão

rompe com a visão bancária da formação e desloca o foco da transmissão para a autoria, compreendida aqui como a capacidade do professor de elaborar sentidos próprios sobre sua prática e de construir, a partir dela, novos modos de ensinar.

Pimenta (1999) entende a formação como um processo que se realiza na e pela prática, e não fora dela. O professor, ao refletir sobre suas experiências, ressignifica o que faz e transforma o cotidiano em espaço de produção de saberes. Essa concepção aproxima-se da ideia de Borba (2010), para quem a autoria docente se manifesta quando o professor analisa criticamente os próprios modos de agir, dialoga com seus pares e cria novas possibilidades pedagógicas em contextos de limitação. No caso do professor de matemática, a autoria emerge na escolha de problemas, na proposição de tarefas que convoquem o raciocínio dos alunos, na valorização dos erros como parte do processo de aprendizagem e na capacidade de fazer da sala de aula um espaço de investigação.

Ao refletir sobre as práticas e reinterpretar o currículo, o professor de matemática assume um papel epistemológico: ele produz conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem da matemática. Gomes (2018) reforça que o desenvolvimento profissional só se concretiza quando o professor é reconhecido como pesquisador de sua prática, e não como aplicador de teorias alheias. Nesse sentido, a formação precisa criar condições para que o docente investigue, sistematize e compartilhe o que aprende com seus alunos e colegas. A ausência dessa perspectiva transforma a formação em consumo de ideias prontas, e não em produção coletiva de saberes.

Freire (1996) também aponta que a autonomia é inseparável da responsabilidade: ser autor implica comprometer-se eticamente com a transformação da realidade. A autoria docente, portanto, não é apenas liberdade criativa; é engajamento crítico, é reconhecer-se como agente político capaz de intervir no mundo e nas estruturas que limitam o trabalho pedagógico. Essa postura exige coragem para desafiar modelos impostos e reivindicar tempo e espaço institucional para o estudo e a reflexão, pois, como lembra Marin (2017), “não há autoria sem tempo de pensar”.

A formação, quando pautada pela autoria, deixa de ser um processo de atualização técnica para se tornar uma prática emancipatória. Nessa perspectiva, o professor de matemática não apenas aprende sobre novas metodologias, mas recria sua relação com o conhecimento, com os estudantes e com a própria profissão. Recolocar o professor no centro das formações é, portanto, um ato político: significa devolver-lhe a palavra e o poder de decidir o que, por que e como aprender. É nessa chave que se abrem as perspectivas e caminhos possíveis, que buscam articular as dimensões analisadas até aqui com alternativas para um projeto formativo mais humano, contextualizado e transformador.

PERSPECTIVAS E CAMINHOS POSSÍVEIS

A análise até aqui evidencia que a formação docente, especialmente no contexto do ensino de matemática, não pode ser compreendida como uma ação isolada ou episódica, mas como um processo histórico e político que se entrelaça com as condições do trabalho escolar. Reverter o cenário de descompasso entre política e prática requer mais do que ajustes pontuais: implica reconfigurar a própria concepção de formação, reconhecendo o professor como protagonista da produção de saberes e a escola como espaço legítimo de desenvolvimento profissional.

Fiorentini (2010) propõe pensar a formação em serviço como prática colaborativa e investigativa, em que o professor é sujeito do processo e não apenas participante de cursos externos. Essa perspectiva implica um deslocamento do eixo formativo: do evento para o processo, do individual para o coletivo. Quando o estudo é incorporado ao cotidiano, e as experiências docentes passam a ser objeto de reflexão e partilha, a formação torna-se significativa e contínua. Gama e Fiorentini (2010) defendem que, ao analisar as próprias aulas, discutir registros e elaborar narrativas sobre o ensino, o professor de matemática constrói um repertório de saberes profissionais que nasce da prática e volta a ela, num movimento cílico e autônomo.

As comunidades de prática, como destacam Lima (2021) e Ximenes-Rocha (2018), representam um caminho potente para consolidar essa cultura de colaboração. São espaços em que o conhecimento circula de forma horizontal, os saberes docentes ganham visibilidade e a formação acontece na convivência e na troca. Nesses espaços, o professor de matemática encontra pares que partilham desafios semelhantes, discutem estratégias e constroem significados coletivos sobre o que é ensinar e aprender. Tais comunidades, formais ou informais, podem se transformar em núcleos de resistência simbólica, rompendo com o isolamento e com a cultura de submissão ao modelo tecnicista.

Entretanto, nenhuma dessas proposições se sustenta sem a reorganização estrutural do tempo e das condições de trabalho. Marin (2017) lembra que a formação exige tempo institucionalizado, protegido e reconhecido como parte do fazer docente. A criação de horários de estudo dentro da jornada, a valorização de grupos de pesquisa-ação e o incentivo à escrita de relatos de experiência são medidas que, embora simples, representam avanços concretos para uma política de formação coerente com o discurso de valorização docente. Mais do que oferecer cursos, é preciso oferecer tempo — tempo para pensar, tempo para dialogar, tempo para ser professor.

Essas perspectivas convergem para uma mudança de paradigma: da formação prescrita à formação construída. Trata-se de repolitizar o debate sobre o desenvolvimento profissional, recolocando o professor no centro das decisões

pedagógicas e institucionais. No caso da matemática, isso significa reconhecer que o conhecimento não está apenas nos manuais ou nas universidades, mas também nas experiências vividas em sala de aula — nos erros, nas dúvidas, nas soluções criativas que emergem do contato direto com os estudantes. Valorizar esse conhecimento é afirmar que a docência é, ao mesmo tempo, prática e pesquisa.

A formação docente, portanto, precisa ser pensada como um direito profissional e como uma condição para a humanização do trabalho educativo. Somente em contextos em que o tempo, o diálogo e a autoria são reconhecidos como dimensões centrais do ensinar é que se torna possível transformar o cotidiano da escola em espaço de produção de saberes. Essa é a direção que se impõe para qualquer projeto de valorização da docência em matemática — não como retórica, mas como compromisso ético e político com o ato de educar.

Assim, as perspectivas apresentadas não são prescrições, mas caminhos possíveis que apontam para a urgência de reconstruir as políticas formativas sobre bases humanas e colaborativas, abrindo espaço para que o professor possa ser, de fato, autor da própria formação e protagonista da transformação educacional que o país necessita.

CONSIDERAÇÕES NUNCA FINAIS

A discussão desenvolvida ao longo deste trabalho buscou compreender de que forma as políticas e práticas de formação continuada interferem nas condições de trabalho docente, tomando como eixo de reflexão a experiência do professor de Matemática. A análise evidenciou que a formação docente é atravessada por dimensões estruturais, simbólicas e políticas que configuram o modo como o professor vivencia e interpreta o seu ofício. O problema não reside no sujeito, mas nas formas de organização do trabalho e nas políticas que, muitas vezes, desconsideram o cotidiano das escolas e o tempo necessário à reflexão.

Os eixos discutidos revelaram que o tempo e a intensificação do trabalho comprometem o caráter processual da formação. Quando o estudo e o planejamento não são reconhecidos como parte da jornada, tornam-se um privilégio difícil de sustentar. A cultura escolar e o reconhecimento profissional, por sua vez, demonstram que a fragilidade do valor simbólico atribuído ao ato de estudar contribui para o enfraquecimento do sentido formativo. O descompasso entre políticas e realidades expôs, ainda, a distância entre o discurso de valorização docente e as condições efetivas de exercício da profissão. Nesse contexto, a formação e a autoria docente emergem como possibilidades de resistência e reconstrução de uma profissionalidade pautada na autonomia, no diálogo e na produção de saberes.

Com base nessa leitura, reafirma-se que a formação docente precisa ser repolitizada. Formar professores não significa apenas capacitar-los tecnicamente, mas garantir-lhes condições materiais, simbólicas e institucionais para refletir sobre o próprio trabalho. Reconhecer o professor como sujeito de saber é um ato político que devolve à docência o lugar de dignidade que lhe foi negado por décadas de políticas fragmentadas e tecnicistas.

No caso da Matemática, essa repolitização adquire contornos ainda mais urgentes. O ensino da disciplina carrega uma tradição excluente, marcada pela valorização da técnica em detrimento da compreensão e pela crença de que apenas alguns “têm dom” para aprender. Recolocar o professor de Matemática como produtor de conhecimento — alguém que investiga, problematiza e cria — significa devolver à formação o seu sentido emancipador. Nesse horizonte, o professor deixa de ser mero transmissor e torna-se autor de experiências pedagógicas significativas, capazes de conectar o conteúdo matemático à vida dos estudantes e à realidade social em que estão inseridos.

A docência — especialmente à docência em Matemática — só se torna espaço de desenvolvimento humano quando o professor é reconhecido como sujeito de saber, autor de sua prática e agente da transformação educativa. Reafirmar esse lugar é um compromisso ético e político com a educação pública, com os estudantes e com a própria profissão docente.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BORBA, Marcelo de Carvalho. **Educação matemática e tecnologias digitais: um olhar sobre as transformações do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BORBA, Marcelo C.; PENTEADO, Mirian A. S. **Informática e Educação Matemática**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação matemática: da teoria à prática**. Campinas: Papirus, 2005.
- FIORIENTINI, Dario. **Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

FIORENTINI, Dario. Aprendizagem profissional e participação em comunidades investigativas. In: **Anais do Encontro Nacional de Educação Matemática – ENEM**. SBEM, 2010.

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

GAMA, Renata P.; FIORENTINI, Dario. **Desenvolvimento profissional docente em comunidades de prática**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores**: condições e problemas atuais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 30, n. 1, p. 57-70, 2014. DOI: 10.21573/rbpae.v30i1.23120.

GOMES, Emerson de Lima. **Desenvolvimento profissional docente: fundamentos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Cícero F. **Comunidades de prática e o desenvolvimento profissional de professores de matemática**. Recife: EdUFPE, 2021.

MARIN, Alda Junqueira. **Trabalho docente e tempo na escola: entre o prescrito e o vivido**. Campinas: Autores Associados, 2017.

NACARATO, Adair Mendes. **A formação do professor que ensina matemática: entre práticas e saberes**. Campinas: Papirus, 2011.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e intensificação**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 1127-1144, 2006. DOI: 10.1590/S0101-73302006000400008.

PASSOS, Laurizete Ferragut. **Reflexão e prática docente em matemática: perspectivas e desafios**. *Educação Matemática em Revista*, São Paulo, n. 30, p. 45-61, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

XIMENES-ROCHA, Andréa. **Redes colaborativas e a formação docente em matemática: experiências e sentidos.** Fortaleza: EdUECE, 2018.