



C A P Í T U L O 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, correm 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 delinea 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) compreende 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) compreende 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. Imbernón (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 Penteadó (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 revisar crenças 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 regride 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. Imbernón (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 participa ativamente 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.

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 desconsideram 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 cíclico 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 capacitá-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 excludente, 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.