

O querer ser professor de matemática: desafios e dificuldades na formação inicial

DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2026.24.2.12225>

Renata Cardoso dos Santos¹, Elaine Corrêa Pereira²; Liliane da Silva Antiqueira³; Leandro da Silva Saggiomo⁴

Resumo: As discussões sobre formação de professores de Matemática evidenciam a importância de compreender situações que marcam a trajetória dos licenciandos ao longo da graduação. O presente artigo tem como objetivo compreender as dificuldades e os desafios envolvidos no querer ser professor de Matemática. A pesquisa utiliza a abordagem qualitativa, com coleta de dados por meio de questionário semiestruturado, de forma *online*, disponibilizado na plataforma digital *Google Forms*, dividido em dois blocos: 1) Curso de Matemática Licenciatura (Formação Inicial); 2) Crenças e Conflitos em Sala de Aula. Nesta pesquisa foram analisadas e discutidas as respostas referentes ao primeiro bloco do questionário. Os participantes foram nove estudantes da disciplina “Laboratório de Prática de Ensino-Aprendizagem em Matemática I” do curso de Matemática Licenciatura de uma instituição de ensino superior. A análise dos dados foi realizada pela metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo, que possibilitou reunir falas individuais no discurso intitulado “Desafios e Dificuldades do Futuro Professor de Matemática”. Os resultados indicam que os licenciandos enfrentam dificuldades relacionadas à matemática básica, a lacunas deixadas pelo Ensino Médio e a inseguranças quanto à prática docente. Concluímos que, apesar das fragilidades, ficou evidenciado o esforço em buscar estratégias de aprendizagem, reconhecer o valor dos conhecimentos adquiridos e fortalecer sua identidade no querer ser professor de Matemática.

Palavras-chaves: formação inicial; professor de matemática; desafios; dificuldades.

The aspiration to become a math teacher: challenges and difficulties in initial teacher education

Abstract: Discussions on mathematics teacher education highlight the importance of understanding the key moments that shape the trajectory of pre-service teachers throughout their undergraduate studies. This article aims to understand the difficulties and challenges involved in aspiring to become a mathematics teacher. The research employs a qualitative approach, with data collected via a semi-structured online questionnaire available on the Google Forms platform, divided into two sections: About the Mathematics Teaching Degree Program (Initial Training); and Beliefs and Conflicts in the Classroom. In this study, responses related to the first section of the questionnaire were analyzed and discussed. The participants were nine students enrolled in the course “Laboratory of Teaching and Learning Practices in Mathematics I” within the

¹ Licencianda em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil. ORCID: 0009-0007-2389-5993. E-mail: renatacardosods@furg.br;

² Doutora em Engenharia de Produção – UFSC. Professora titular da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil. ORCID: 0000-0002-3779-1403. E-mail: elaineccorrea@furg.br.

³ Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil. ORCID: 0000-0002-4002-2517. E-mail: lilianeantiqueira@furg.br;

⁴ Doutor em Educação em Ciências – FURG. Administrador da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil. ORCID: 0000-0002-5517-4679. E-mail: leandrosaggiomo@gmail.com.

Mathematics Teacher Education program at a higher education institution. Data analysis was conducted using the Collective Subject Discourse methodology, which enabled the compilation of individual statements into a discourse titled “Challenges and Difficulties of the Future Mathematics Teacher.” The results indicate that the teacher candidates face difficulties related to basic mathematics, gaps left by high school education, and insecurities regarding teaching practice. We conclude that, despite these weaknesses, their efforts to seek learning strategies, recognize the value of the knowledge acquired, and strengthen their identity in their desire to become mathematics teachers were evident.

Keywords: initial training; math teacher; challenges; difficulties.

Introdução

A formação de professores tem um papel fundamental para a melhoria da educação básica. No caso da Matemática, essa formação carrega ainda o desafio de lidar com a disciplina que, muitas vezes, é vista pelos alunos como difícil ou distante da realidade. Quando as experiências negativas de aprendizagem se acumulam, podem gerar frustração, afastando o aluno da disciplina e provocando desinteresse. Como explica Viza (2022):

[...] essa situação pode levar a um desinteresse, fazendo com que o estudante desista de tentar aprender, e este pode ser um dos motivos que leva a evasão de estudantes de cursos de Licenciatura em Matemática [...] (Viza, 2022, p. 6).

Nesse sentido, é necessário que o professor esteja preparado não apenas tecnicamente, mas também humanamente, a fim de conseguir lidar com as diferentes formas de aprender e com o contexto dos estudantes. Conforme Tardif (2014, p. 33), “[...] o saber docente se compões, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais”.

A escolha pela docência em Matemática, especialmente durante a formação inicial, é repleta de crenças, motivações e conflitos que fazem parte e marcam cada trajetória dos futuros professores. Muitos estudantes ingressam no curso de Licenciatura em Matemática motivados pelo gosto da disciplina ou pelo desejo de ensinar, mas ao longo da formação enfrentam diversas situações como inseguranças, desafios emocionais e o confronto com a realidade escolar.

As crenças dos futuros professores desempenham um papel importante na formação de sua identidade docente. Elas representam as ideias, percepções e expectativas que os licenciandos constroem sobre si mesmos, sobre o ensino e sobre o aprendizado da Matemática.

Segundo Viza (2022), essas crenças influenciam diretamente a forma como os estudantes se percebem como aprendizes e futuros professores, impactando suas motivações, suas atitudes e seus envolvimento com a formação acadêmica. Assim, compreender as crenças dos licenciandos é essencial para identificar as forças que ajudam ou dificultam sua trajetória no curso de Licenciatura em Matemática.

Por meio de conversas, trocas de experiências e leituras sobre as práticas de sala de aula, é possível aprender a observar, questionar e ressignificar o que acontece nas aulas. Também é importante analisar a prática docente com profundidade, isso ajuda os futuros professores a desenvolverem um olhar crítico, reflexivo e transformador. Fiorentini e Crecci (2016) afirmam que, além de conhecer bons modelos de práticas de ensino de matemática, é fundamental desnaturalizar e desconstruir práticas ainda muito presentes nas salas de aula, em contextos tradicionais, por exemplo, geralmente marcadas por metodologias de aprendizagem recorrentes.

Ao longo da formação docente, os futuros professores precisam quebrar certas crenças antigas e enfrentar conflitos reais que surgem na interação com a prática escolar. Esses momentos, embora desafiadores, são fundamentais para construir um professor mais consciente, crítico e preparado para transformar sua atuação em sala de aula.

Nesse sentido, esta investigação tem por objetivo compreender quais as dificuldades e os conflitos envolvidos no querer ser professor de Matemática.

Fundamentação teórica

Para nos auxiliar na compreensão do tema proposto, buscamos referências que possibilitem a reflexão sobre as crenças e conflitos do querer ser professor de Matemática. Este estudo se apoia em autores como Viza (2022), Fiorentini e Crecci (2016), Zat (2012) e Lins (2004), os quais discutem como as experiências formativas, os estágios, as vivências em sala de aula e os desafios da prática influenciam o processo de construção da identidade docente.

O artigo de Viza (2022), “Por que eu não desisto de ser professor (a) de Matemática?”, aborda as razões que levam os estudantes de Licenciatura em Matemática a considerarem desistir do curso e as motivações que os fazem persistir. Em sua pesquisa qualitativa realizada no Instituto Federal do Espírito Santo, a autora entrevistou alunos para entender os impactos de afetos, emoções, crenças e atitudes em sua permanência no curso. O estudo apontou que fatores emocionais, como insegurança e ansiedade, junto

com a percepção da Matemática como uma disciplina desafiadora, são obstáculos importantes enfrentados pelos participantes.

As crenças sobre si mesmos como aprendizes de Matemática estão relacionadas ao autoconhecimento e à confiança que os alunos têm em suas próprias capacidades. Essas crenças ficam evidentes nas respostas, já que refletem a maneira como os alunos se percebem enquanto estudantes e como essa autoimagem impacta diretamente o seu aprendizado (Viza, 2022).

Já no artigo “Problematização de Práticas de Ensinaraprender durante a Formação Inicial de professores de Matemática”, de Fiorentini e Crecci (2016), é discutida a experiência realizada na disciplina de Práticas Pedagógicas em Matemática na Universidade Estadual de Campinas. A disciplina teve como objetivo promover uma análise entre os futuros docentes sobre ensino e aprendizagem de Matemática nas escolas.

Os autores utilizam a palavra “ensinaraprender” para mostrar que são palavras que andam de forma simultânea, ou seja, não são ações separadas, mas sim partes de um mesmo processo. Um professor só está realmente ensinando se o aluno estiver aprendendo de verdade, e essa aprendizagem nem sempre segue exatamente o que o professor espera (Fiorentini; Crecci, 2016).

A experiência mostrou que analisar práticas reais ajuda a quebrar crenças antigas e rotineiras sobre o ensino, levando os futuros professores a desenvolver uma postura mais crítica e investigativa acerca de sua profissão. O estudo demonstra a importância de analisar a prática docente com profundidade, pois isso ajuda os futuros professores a desenvolverem um olhar crítico, reflexivo e transformador. Por meio de conversas, trocas de experiências e leituras sobre as práticas de sala de aula, é possível aprender a observar, questionar e ressignificar o que acontece nas aulas. Como afirmam Fiorentini e Crecci (2016):

[...] tão importante quanto conhecer bons modelos de práticas de ensino de matemática (envolvendo resolução de problemas ou explorações e investigações matemáticas, por exemplo), é desnaturalizar e desconstruir práticas vigentes, geralmente mecânicas e típicas do paradigma do exercício[...] (Fiorentini; Crecci, 2016, p. 8).

Ao longo da formação docente, os futuros professores precisam quebrar certas crenças antigas e enfrentar conflitos reais que surgem na interação com a prática escolar. Esses momentos, embora desafiadores, são fundamentais para construir um professor mais consciente, crítico e preparado para transformar sua atuação em sala de aula. (Fiorentini; Crecci, 2016).

Na pesquisa “A formação docente e as crenças de professores em relação à Matemática: uma ruptura possível?”, Zat (2012) investiga como a formação acadêmica influencia as crenças dos professores de Matemática e como essas crenças afetam sua prática em sala de aula. O estudo, de abordagem qualitativa, foi realizado com seis professoras da Serra Gaúcha, com diferentes formações e experiências, que relataram suas trajetórias por meio de narrativas e entrevistas.

As professoras entrevistadas destacaram o papel fundamental da formação acadêmica para o domínio dos conteúdos, mas também perceberam que faltou uma preparação melhor para lidar com a parte pedagógica e com as realidades sociais e escolares que encontram no dia a dia. O estágio supervisionado foi considerado um momento marcante de aprendizado prático, pois possibilitou o contato direto com a sala de aula e os desafios reais da profissão. Conforme a autora:

Os saberes advindos da experiência efetivada pelas professoras no estágio solidificaram a valorização da Matemática como corpo de conhecimento, a percepção da carência no conhecimento dos conteúdos escolares, a importância da relação professor/aluno e os conhecimentos didático-pedagógicos (Zat, 2012, p. 6).

Nesse sentido, Zat (2012) ressalta que essa vivência contribuiu para fortalecer a valorização da Matemática como área de conhecimento e também para evidenciar aspectos importantes da prática docente. Ao longo do tempo a visão das docentes sobre a Matemática teve uma grande mudança, deixando de lado a imagem de uma ciência apenas exata e complexa. Sendo assim, ela começou a ser compreendida como uma ferramenta ligada ao cotidiano, à resolução de problemas e ao desenvolvimento do pensamento crítico, ou seja, ensinar Matemática é uma forma de desafiar os alunos, despertando o interesse e a criticidade.

O artigo “Matemática, monstros, significados e educação matemática”, de Lins (2004), discute sobre o estranhamento que existe entre a Matemática escolar/acadêmica e a Matemática da vida cotidiana. O autor observa que muitos alunos considerados inteligentes em outras áreas enfrentam dificuldades em Matemática, isto porque a disciplina aparece na escola de forma isolada da vida real.

Conforme o autor:

[...] há seres que ao mesmo tempo em que mantêm a maioria das pessoas fora do Jardim do Matemático, por serem para elas monstros monstruosos, são, para o matemático (entendido como aquele que circula pelo Jardim) monstros de estimação que, ao invés de assustarem, são fonte de deleite (Lins, 2004, p. 3).

Em sua pesquisa, ele utiliza a metáfora “Jardim do Matemático” como o lugar onde os matemáticos, nesse caso os professores, praticam matemática. Certos conceitos matemáticos, como números negativos, infinitos ou funções abstratas, surgem para os alunos como monstros assustadores, que não sabem como enfrentar. Já para os matemáticos, esses mesmos conceitos são “monstros de estimação”, que despertam curiosidade e prazer intelectual (Lins, 2004).

Essa diferença mostra que o mesmo objeto matemático pode ter significados distintos dependendo de quem o interpreta, reforçando que o problema não está apenas na dificuldade de aprender, mas na forma como os significados são construídos. A partir das teses de Cohen sobre os monstros, Lins (2004) mostra que esses conceitos matemáticos funcionam como guardiões que marcam a fronteira entre os que estão dentro e os que estão fora do “jardim”.

Para o aluno comum, eles se tornam barreiras que causam medo e afastamento; já para o matemático, são desafios estimulantes e fontes de descobertas. Assim, a Matemática acaba selecionando e excluindo, criando uma sensação de inacessibilidade para muitos estudantes.

O artigo conclui que, na Educação Matemática, o importante não é “facilitar” o conteúdo fingindo que não há estranhamento, mas sim reconhecer que os monstros existem e que diferentes significados podem ser atribuídos a eles. Como observa Lins (2004), muitas vezes o professor-facilitador busca apenas se livrar de uma tarefa que seria sua responsabilidade naquele momento, encaixando mais uma peça na máquina escolar, sem se preocupar com os efeitos posteriores, mas apenas com o resultado imediato.

O papel do professor, nesse sentido, é criar condições para que o aluno produza seus próprios significados, enfrentando as diferenças e o desconforto que a Matemática provoca. Assim, em vez de culpar o estudante, é preciso compreender que o processo de aprendizagem envolve lidar com o novo, o estranho e o diferente (Lins, 2004).

A seguir, apresentamos a metodologia da pesquisa, descrevendo as etapas de produção dos dados, a estratégia de análise e os desdobramentos para subsidiar as discussões.

Metodologia

A presente pesquisa tem uma abordagem qualitativa, que nos permite entender como os estudantes constituem sua formação e o desejo de seguir na profissão docente,

revelando tanto os sentimentos de pertencimento e motivação quanto os conflitos enfrentados nesse trajeto.

Assim, uma abordagem qualitativa se diferencia da quantitativa, pois, conforme Bicudo (2021), a pesquisa qualitativa se orienta por uma pergunta norteadora, não tendo como objetivo comprovar ou refutar hipóteses previamente estabelecidas, como ocorre na pesquisa quantitativa. Segundo a autora, essa abordagem está voltada para a interpretação dos dados produzidos pelos pesquisadores, sendo esses dados expressos em forma de textos e analisados por meio da linguagem.

Dessa forma, a pesquisa foi realizada no contexto do curso de Licenciatura em Matemática de uma instituição de nível superior. De acordo com a Proposta Pedagógica Curricular (PPC), o curso tem como objetivo formar profissionais atuantes na comunidade, incentivando o pensamento crítico, a diversidade de ideias, a ética e o respeito às pessoas e ao meio em que estão inseridas. Além disso, busca promover uma educação ampla, integrando conhecimentos técnicos, o uso de tecnologias e as humanidades, em alinhamento com o potencial de desenvolvimento da região (PPC, 2024).

A pesquisa foi desenvolvida na turma da disciplina “Laboratório de Prática de Ensino-Aprendizagem em Matemática I”. Essa matéria tem como objetivo estimular e possibilitar experimentações em pesquisa, docência, gestão escolar e novas formas de expressão da Educação contemporânea, tanto em espaços escolares quanto não escolares. (PPC, 2024).

Em janeiro de 2025, todos estudantes do curso de Licenciatura em Matemática, matriculados na disciplina, participaram da pesquisa. Na oportunidade, os alunos presentes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Ao todo, 13 alunos foram convidados e todos aceitaram participar.

Os dados dessa pesquisa foram coletados por meio de questionário. Sobre ele, Gil (2022, p. 110) explica que: “[...] é entendido como questionário um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo interrogado”. Ademais, a utilização do questionário apresenta diversas vantagens, como a possibilidade de alcançar um grande número de pessoas ao mesmo tempo, garantindo o anonimato e permitindo que os entrevistados respondam no momento que for mais conveniente para eles. (Marconi; Lakatos, 2003)

A coleta de dados ocorreu de forma *online*, por meio de um questionário disponibilizado na plataforma digital *Google Forms*. Essa ferramenta foi escolhida para registrar as respostas dos participantes, sendo este dividido em dois blocos. Sobre o

primeiro, ele está intitulado por “Curso de Matemática Licenciatura (Formação Inicial)”, com cinco perguntas discursivas acerca de dificuldades e de atitudes desde o ingresso, relação entre teoria e a prática vivenciadas nos estágios e monitorias, opinião a certa de melhorias na formação inicial, conhecimentos relevantes e o quanto a formação potencializa uma confiança para atuar.

Já o segundo bloco, ele está intitulado por “Crenças e Conflitos em Sala de Aula”, com seis perguntas discursivas sobre expectativas, desafios, dificuldades, relação professor aluno, crenças sobre ensinar matemática, preparação para dificuldades em sala de aula e futuros desafios na realidade escolar. Os participantes tiveram cerca de duas semanas para responder ao questionário, e, ao final, nove alunos enviaram suas respostas.

Dessa forma, os dados foram analisados a partir da metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), proposta por Lefèvre e Lefèvre (2005), que busca representar as experiências de um grupo por meio da construção de discursos coletivos elaborados a partir de falas individuais. Nesse processo, identificam-se ideias principais e palavras-chave, permitindo a elaboração de discursos na primeira pessoa do singular que expressem o pensamento coletivo. Para isso, utilizam-se três figuras metodológicas: as Expressões-Chave (ECH), que são trechos significativos dos depoimentos; as Ideias Centrais (IC), que sintetizam o sentido desses trechos; e as Ancoragens (AC), que correspondem a crenças, teorias ou opiniões que fundamentam as falas. Assim, a metodologia não analisa os discursos isoladamente, mas os articula em uma construção coletiva que representa uma visão compartilhada.

A construção do DSC segue quatro etapas, em que, primeiramente, as questões são analisadas separadamente, considerando todas as respostas de cada pergunta. Em seguida, são identificadas e destacadas as ECH, utilizando cores diferentes para diferenciar aquelas relacionadas às IC e às AC, o que facilita a organização dos dados. No terceiro passo, são reconhecidas e sistematizadas as IC e, quando houver, as AC, agrupando expressões de sentidos semelhantes em conjuntos homogêneos. Após isso, inicia-se a construção do discurso coletivo, que ocorre em duas fases.

Na primeira fase, elabora-se o Instrumento de Análise de Discurso (IAD), organizando as ECH por agrupamento. Na segunda, constrói-se o DSC propriamente dito, estruturando essas expressões de forma coerente e lógica, podendo seguir uma organização com início, meio e fim ou do mais geral ao mais específico. No presente estudo, o método foi aplicado a partir do preenchimento do IAD com as respostas dos

participantes e da identificação de trechos com significados semelhantes, destacados como ECH, possibilitando a construção dos discursos coletivos.

As ECH, as IC e as AC irão construir o quadro, nomeado de Instrumento de Análise do Discurso (IAD). Neste quadro é organizado os trechos dos depoimentos que auxiliam no entendimento do funcionamento do método de construção dos discursos (Duarte; Mamede; Andrade, 2009).

A seguir, apresentaremos um recorte do IAD, representado no Quadro 1, onde demonstra o operar do método.

Quadro 1. Instrumento de Análise de Discurso - IAD 1

ECH	IC	AC
<u>A minha maior dificuldade foi conseguir me adaptar em relação aos conteúdos das disciplinas pertencentes ao curso</u>	<u>Dificuldade</u>	Formação de Professores
Certamente os conteúdos dão resultados em relação à isso, porém, estar em sala de aula atuando como docente é uma experiência totalmente diferente.	Relação teoria/prática	Formação de Professores
<i>Ainda tenho muitas dúvidas quanto à minha confiança para atuar como docente.</i>	<i>Segurança na prática docente</i>	Formação de Professores

Fonte: Os autores, 2026.

Conforme as operações apresentadas no Quadro 1, foi elaborado o DSC denominado “Dificuldades e conflitos do futuro Professor de Matemática” a partir das informações discursivas das considerações finais dos artigos que constituíram o *corpus* desta pesquisa.

Quadro 2 - DSC - Dificuldades e conflitos do Futuro Professor de Matemática

Alguns conflitos ou situações desafiadoras podem envolver a diversidade de ritmos de aprendizagem dos alunos e as limitações de tempo e recursos. A minha maior dificuldade foi conseguir me adaptar em relação aos conteúdos das disciplinas pertencentes ao curso. Faz muito tempo que me formei no Ensino Médio, então naquela época meus professores não trabalhavam a geometria e nem análise de dados, estatística e probabilidade. Na área de trigonometria, não tive a oportunidade de construir uma base sólida durante meu Ensino Médio, certos conteúdos foram deixados de lado. Minha maior dificuldade foi não possuir conhecimento em alguns conteúdos matemáticos, das matérias básicas do ensino básico. Ainda tenho muitas dúvidas quanto à minha confiança para atuar como docente. Certamente os conteúdos dão resultados em relação à isso, porém, estar em sala de aula atuando como docente é uma experiência totalmente diferente. Acredito que alguns dos principais desafios ao ensinar Matemática em sala de aula incluem lidar com as diferentes formas de aprendizado dos alunos, já que cada estudante tem seu ritmo e maneira de compreender os conteúdos. Vejo que o ensino tradicional está enraizado no ambiente escolar, então acredito que fugir disso, será um desafio. Outra dificuldade pode ser engajar aqueles que têm desinteresse ou resistência à Matemática, muitas vezes por experiências negativas anteriores. Além disso, lidar com turmas diversificadas, onde há grandes variações no nível de conhecimento, exigirá flexibilidade e criatividade na escolha das estratégias de ensino.

Fonte: Os autores, 2026.

A construção do DSC se dá a partir da recorrência de pensamentos dos sujeitos investigados na pesquisa. Dessa forma, as falas individuais são agrupadas de modo a construir um discurso coletivo, representando o pensamento comum entre os participantes. A seguir, apresentamos a análise dos resultados, fundamentada em autores que contribuem para o aprofundamento da discussão.

Resultados e Discussão

Com base no DSC construído, emergem reflexões sobre os principais desafios vivenciados por licenciandos em Matemática ao longo de sua formação, especialmente no que diz respeito às dificuldades com conteúdos da Matemática Básica, à atuação prática como docentes e à diversidade presente nas salas de aula. A discussão está baseada em estudos sobre formação de professores, considerando a construção da identidade docente e os desafios enfrentados ao longo do curso.

No que se refere à primeira temática, dificuldades com conteúdos da Matemática Básica, as falas coletivas indicam que muitos licenciandos enfrentam desafios relacionados à falta de fundamentos sólidos nesta área. Essa lacuna na formação inicial acaba gerando sentimentos de insegurança, frustração e dúvidas quanto à própria capacidade de atuar como professor de Matemática. Lins (2004) contribui dizendo que:

[...] o fracasso de tantos com relação à Matemática escolar não é um fracasso de quem não consegue aprender embora tente, e sim um sintoma de uma recusa em sequer se aproximar daquelas coisas (Lins, 2004, p. 95).

Quando esses fracassos se repetem, podem gerar um afastamento cada vez maior do estudante em relação à disciplina, levando ao desinteresse e, em alguns casos, à evasão de cursos de Licenciatura em Matemática. Essa discussão também é enaltecida no DSC, conforme o excerto “Na área de trigonometria, não tive a oportunidade de construir uma base sólida durante meu Ensino Médio, certos conteúdos foram deixados de lado” (DSC).

Nessa perspectiva, Viza (2022) argumenta que as fragilidades na aprendizagem da Matemática podem reduzir a motivação dos estudantes, contribuindo para o desinteresse e para a evasão em cursos da área de Exatas.

Considerando as ideias apresentadas no DSC, entendemos que, para superar as dificuldades com conteúdos da Matemática Básica, demonstra a necessidade que o futuro professor desenvolva estratégias que possibilitem a recuperação e o fortalecimento desses conhecimentos. Isso inclui não apenas a revisão de conceitos fundamentais, mas também

o desenvolvimento de metodologias que relacionem teoria e prática, favorecendo uma compreensão contextualizada da Matemática. Corroborando, Lins (2004) entende que:

[...] há seres que ao mesmo tempo em que mantêm a maioria das pessoas fora do Jardim do Matemático, por serem para elas monstros monstruosos, são, para o matemático (entendido como aquele que circula pelo Jardim) monstros de estimação que, ao invés de assustarem, são fonte de deleite (Lins, 2004, p. 95).

Sobre as práticas pedagógicas, é demonstrado que muitos licenciandos reconhecem a diferença significativa entre o aprendizado teórico e a vivência em sala de aula. Embora o curso contribua para com conhecimentos e metodologias, estar diante de uma turma, lidar com diferentes ritmos de aprendizagem e engajar alunos com distintos níveis de interesse se apresenta como um desafio que exige flexibilidade, criatividade e segurança.

Para alguns, essa experiência inicial desperta inseguranças quanto à capacidade de manter o controle da turma, adaptar estratégias de ensino e motivar estudantes que apresentam resistência à Matemática. Isso pode ser observado no excerto seguinte:

Acredito que alguns dos principais desafios ao ensinar Matemática em sala de aula incluem lidar com as diferentes formas de aprendizado dos alunos, já que cada estudante tem seu ritmo e maneira de compreender os conteúdos (DSC).

Essa percepção demonstra que, quando não há segurança na condução das atividades, isso pode comprometer o relacionamento professor-aluno, afetando diretamente a motivação e o interesse pela Matemática. Nesse sentido, essa preocupação se aproxima do pensamento de Viza (2022), que discute:

A maneira como o professor vê e ensina matemática, os instrumentos e metodologias que utilizam influenciam diretamente na forma como os alunos enxergam a disciplina. Se não há uma boa relação dentro da sala de aula, o aluno vê o professor como alguém distante e inatingível. Dessa forma, cria-se um certo bloqueio também em relação à disciplina. (Viza, 2022, p. 13)

Assim, tais percepções reforçam a importância de oportunidades formativas que aproximem os licenciandos da realidade escolar, permitindo que desenvolvam, ainda durante a graduação, competências essenciais para a prática docente. Nesse sentido, a formação inicial precisa ir além da transmissão de conteúdos teóricos, criando oportunidades para que os licenciandos vivenciem situações reais de sala de aula e desenvolvam habilidades relacionadas à gestão da turma, adaptação de metodologias e motivação dos alunos. Nesse contexto, para Tardif (2014, p. 288) “A formação inicial

visa a habituar os alunos – os futuros professores – à prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles práticos reflexivos”.

No que se refere a diversidade presente em sala de aula, os futuros professores reconhecem a existência de diferentes ritmos e formas de aprendizagem entre os estudantes, o que torna o trabalho docente ainda mais desafiador. Como observado no excerto:

Acredito que alguns dos principais desafios ao ensinar Matemática em sala de aula incluem lidar com as diferentes formas de aprendizado dos alunos, já que cada estudante tem seu ritmo e maneira de compreender os conteúdos (DSC).

Essas diferenças exigem que o futuro professor devolva estratégias pedagógicas capazes de contemplar todas as diferentes maneiras de aprendizado, fazendo com que os alunos não se sintam excluídos ou desmotivados durante as aulas. Para isso, é necessário que o licenciando se desvincule da prática tradicional e adote maneiras flexíveis e diversificadas, que possibilitem maior participação dos estudantes e beneficie uma construção satisfatória.

Diante desse contexto, Lins (2004, p. 93) propõe que uma das soluções seja “[...] buscar fazer os alunos verem ‘a Matemática na vida real’, ‘trazer a vida real para as aulas de Matemática’”. Contudo, os futuros professores demonstram preocupação quanto à implementação de práticas inovadoras, visto que muitas escolas ainda permanecem com seu formato tradicional, conforme é afirmado no excerto: “Vejo que o ensino tradicional está enraizado no ambiente escolar, então acredito que fugir disso, será um desafio (DSC).

Diante desse cenário, evidenciamos que a construção da identidade docente envolve lidar com inseguranças, conflitos e desafios, mas, também, revela uma busca constante por superação, inovação e compromisso com uma prática significativa. Assim, os resultados reforçam a importância de uma formação inicial que prepare os futuros professores para refletir de maneira crítica sobre suas práticas e sobre o papel transformador que desejam exercer na Educação Matemática.

Considerações finais

O presente trabalho teve por objetivo compreender quais as dificuldades e os conflitos envolvidos no querer ser professor de Matemática. Assim, conforme as análises e discussões realizadas, observamos que os licenciandos reconhecem tanto fragilidades quanto capacidades presentes durante sua trajetória formativa.

Além disso, entendemos que a formação inicial precisa fornecer mais espaços de aproximação com a realidade docente, favorecendo a construção de habilidades ligadas ao domínio de conteúdos, a gestão em sala de aula, a elaboração de metodologias diversificadas e a sensibilidade em relação às necessidades dos estudantes. Ressaltamos que a vivência em sala de aula apresenta desafios adicionais, como lidar com diferentes ritmos de aprendizagem, engajar os alunos desmotivados e romper com práticas pedagógicas tradicionais ainda enraizadas no contexto escolar.

Dessa forma, concluímos que ouvir as vozes dos licenciandos, é fulcral para repensar os processos formativos, pois duas falas demonstram as reais demandas de quem está em processo de se tornar professor. Assim, esse estudo reforça a importância de uma formação docente que seja crítica, reflexiva e humanizada, sendo capaz de preparar profissionais conscientes de seu papel e comprometidos com a construção de uma Educação Matemática transformadora.

Referências

- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A lógica da pesquisa qualitativa e os modos de procedimentos nela fundados. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 9, n. 22, p. 540–552, 2021.
- FIORENTINI, Dario; CRECCI, Vanessa Moreira. Problematização de Práticas de Ensinar-aprender Durante a Formação Inicial de Professores de Matemática. **Educação Matemática em Revista**, v. 21, n. 49B, p. 71-79, 2016.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.
- LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. **Discurso do Sujeito Coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualiquantitativa (Desdobramentos)**. 2. ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2005.
- LINS, Romulo Campos. **Matemática, monstros, significados e educação matemática**. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; BORBA, Marcelo de Carvalho (orgs.). **Educação matemática: pesquisa em movimento**. São Paulo: Cortez, 2004.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- PPC. **Projeto Pedagógico do Curso de Matemática – Licenciatura**. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG. Rio Grande: FURG, 2024.

VIZA, Hedlayne da Silva. **Por que eu não desisto de ser professor(a) de matemática?**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Cachoeiro de Itapemirim, Cachoeiro de Itapemirim, 2022.

ZAT, Ancilla Dall Onder. **A formação docente e as crenças de professores em relação à matemática: uma ruptura possível?** 205 f. Doutorado em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo. 2012.

Submissão: 28/05/2026. **Aprovação:** 19/08/2026. **Publicação:** 31/08/2026