

Revisitando uma tese sobre professoras iniciantes e a aprendizagem da docência em Matemática em contexto colaborativoDOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2026.24.2.12370>Klinger Teodoro Ciríaco¹

Resumo: Este artigo tem como objetivo revisitar minha tese de doutorado em Educação, buscando refletir sobre os encaminhamentos metodológicos e os resultados relacionados aos elementos que estruturam a aprendizagem da docência em Matemática de professoras, em início de carreira, em um contexto colaborativo. A pesquisa, desenvolvida ao longo de dois anos, fundamentou-se na pesquisa-ação estratégica e teve como foco a constituição de um espaço de reflexão coletiva sobre as dificuldades enfrentadas no início da docência e sobre a construção da prática pedagógica. Como aporte teórico, mobilizam-se estudos sobre formação de professores, inserção na carreira docente e aprendizagem de conceitos matemáticos. A revisitação da investigação evidencia que o espaço-tempo de aprendizagem compartilhada proporcionado pelo grupo colaborativo foi decisivo para o desenvolvimento profissional e para a permanência das docentes na profissão. Além disso, o compartilhamento de experiências no âmbito da Educação Matemática fortaleceu a confiança das participantes em sua prática pedagógica, favorecendo a ressignificação de seus saberes e o enfrentamento dos desafios próprios do início da carreira.

Palavras-chaves: Início da Docência, Educação Matemática, Grupo Colaborativo.

Revisiting a thesis on novice teachers and learning to teach mathematics in a collaborative context

Abstract: This article aims to revisit my doctoral thesis in Education, reflecting on the methodological approaches and results regarding the elements that structure learning to teach mathematics among early-career female teachers within a collaborative context. The research, conducted over two years, was grounded in strategic action research and focused on establishing a space for collective reflection on the difficulties faced at the start of the teaching career and on the construction of pedagogical practice. Theoretical support was drawn from studies on teacher education, entry into the teaching profession, and the learning of mathematical concepts. Revisiting the study highlights that the shared learning space and time provided by the collaborative group were crucial for the teachers' professional development and their retention in the profession. Furthermore, sharing experiences within the field of Mathematics Education strengthened the participants' confidence in their pedagogical practice, fostering a re-signification of their knowledge and enabling them to address the challenges inherent to the early stages of their careers.

Keywords: Beginning Teaching, Mathematics Education, Collaborative Group.

¹ Professor Assistente Doutor do Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", FFC/Unesp Marília. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/Unesp e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). klinger.ciriaco@unesp.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1694-851X>.

Introdução

A investigação que aqui apresento teve a sua origem a partir de experiências e trajetórias de formação pessoal e profissional do pesquisador, enquanto professor formador, atuante em um curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS, *campus* Naviraí) no período de março de 2013 a fevereiro de 2019. No cotidiano da profissão docente tenho acompanhado o percurso de futuras/os professoras/es durante o processo de formação inicial e alguns desafios que julgo ainda existentes nos programas em que estas/es alunas/os se formam que, por ventura, acabam por gerar resquícios para a atuação profissional das/os mesmas/os.

Nesta perspectiva, a tese inscreve-se num esforço de compreensão do processo de iniciação à docência, a partir de uma experiência colaborativa, com um grupo de professoras que ensinam Matemática em seus primeiros anos de carreira. Trata-se de um estudo de relações de aprendizagem da docência a partir do movimento colaborativo decorrente da interação e do compartilhamento das experiências.

O problema de pesquisa reside no fato de que diante das fragilidades da formação matemática e da formação para o ensino de Matemática, em cursos de licenciatura, a fase inicial de inserção na docência apresenta-se como estratégica para permanência na profissão e para o desenvolvimento profissional ao colocarmos em discussão aspectos do conhecimento pedagógico, específico e curricular do conteúdo. Assim, promover um estudo específico sobre o espaço coletivo de reflexão com os professores iniciantes e apontar alternativas de apoio à inserção profissional parece ser um campo rico e promissor de investigação.

A pesquisa (Ciríaco, 2016), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", FCT/UNESP Presidente Prudente, procurou apontar possibilidades da colaboração como forma de superação das dificuldades didático-pedagógicas em relação ao ensino dos conteúdos matemáticos. Para tal, recorro neste texto a dados provenientes de reflexões sobre a prática pedagógica de quatro pedagogas e uma professora de Matemática, informações estas produzidas em encontros ocorridos quinzenalmente no período de agosto de 2013 a julho de 2015. Todas as professoras, durante a realização do trabalho de campo, estavam em atuação em escolas públicas e privadas da rede municipal e/ou estadual de um município localizado no interior do estado de Mato Grosso do Sul (MS).

Fundamentação teórica

A pesquisa sobre formação de professores na área da Educação e da Educação Matemática teve um acentuado crescimento, significativo, nos últimos anos. Constatase que os estudos têm evidenciado alguns *déficits* nos programas de formação inicial, tais como: problemas na articulação entre a teoria e a prática; estágios alocados e organizados de modo que não oportunizam, aos futuros professores, o acesso aos conhecimentos necessários à docência; carga horária de disciplinas, tanto pedagógicas quanto específicas, distribuídas de forma que não atendem à necessidade formativa dos futuros docentes; entre outros (Candau, 1987; Marques, 1992; Diniz-Pereira, 2000; Gatti, 2010; Leite, 2011).

De igual modo, considero que embora esta área de pesquisas e estudos pareça maciça pelo acentuado número de produção acadêmica sobre o tema, é preciso investir mais em investigações sobre processos de formação específica destes profissionais. Toda gama de artigos, dissertações, teses e livros que envolvem a temática parecem caminhar, com base nos resultados, para um dado relevante: a fragmentada formação inicial dos professores. Parece existir um consenso, tanto entre os resultados da literatura quanto em relatos dos próprios professores de que a escola é o *lócus* de aprendizagem docente, ou seja, é lugar onde os professores aprendem a sua profissão (Canário 1998).

Torna-se necessário aproximar contextos de formação que envolvam os estudantes dos cursos na realidade escolar, desde os primeiros anos da licenciatura, na tentativa de amenizar os dilemas enfrentados no momento de inserção no campo profissional da docência. Acredito que este é apenas uma das formas de encarar os problemas do modelo de formação de professores, atualmente vigente no nosso país.

A respeito do início da docência, estudos vêm mostrando que esta é uma fase tão importante quanto difícil na constituição da carreira de professor. É um momento dotado de características próprias, no qual ocorrem as principais marcas de identidade e do estilo que vai caracterizar a profissional/professora ou o profissional/professor ao longo de sua carreira (Lima, 2006, p. 09).

Tendo em vista os vários elementos constitutivos da identidade docente e os desafios que os programas de formação inicial têm enfrentado nos últimos anos, defendo ser preciso, então, práticas de pesquisa e estudos que acompanhem os dilemas enfrentados pelos professores iniciantes, na tentativa de encontrar meios de apoio e permanência na profissão com o objetivo de compreender melhor como o professor recém-formado se desenvolve na sua carreira.

A partir da experiência adquirida nos espaços formativos dos futuros professores que ensinarão Matemática, constatei a existência de sérios desafios nos cursos com os quais os mesmos se formam. No caso do professor licenciado em Pedagogia, encontramos problemas relativos ao conhecimento específico de conteúdo, pois este estudante passa, durante os anos da sua formação, por um conjunto de disciplinas que envolvem todo um conhecimento teórico, acerca da Filosofia, Sociologia, Didática, História da Educação, bem como das disciplinas pedagógicas que abordam os fundamentos do ensino, isto em todas as áreas, entre as quais se enquadra o conhecimento dos fundamentos e metodologias para o ensino da Matemática.

Normalmente, as disciplinas que abordam os conteúdos desta área, estão mais centradas em aspectos de como ensinar (metodologia do ensino) (Curi, 2004) e não nos aspectos conceituais dos conteúdos matemáticos, o que se torna um desafio para os professores formados nestes moldes, pois quando os mesmos começam a ensinar, seguem nas suas práticas, com graves "falhas" no que concerne ao conhecimento específico de conteúdo. Entretanto, têm pelo perfil de formação, conhecimento pedagógico e valem-se de diversificadas estratégias na tentativa de fazer com que os seus alunos aprendam o que é ensinado.

Já no curso de licenciatura em Matemática, percebo uma realidade contrária à do curso de Pedagogia. Os professores egressos destes cursos de formação, vivenciam ao longo do período inicial uma trajetória formativa que, em tese, oferece subsídios teórico-metodológicos com ênfase nos aspectos conceituais e, em alguns casos, conforme enfatizado por Silva (2010), os próprios alunos não consideram as disciplinas pedagógicas como sendo componentes importantes para sua formação.

Desse modo, ao serem inseridos na docência seguem com dificuldades e apresentam problemas que provêm do como ensinar o conteúdo na perspectiva de que o aluno compreenda a situação de aprendizagem proposta. Face à situação apresentada, o professor, aparentemente, tem conhecimento específico do conteúdo, porém, déficit nos aspectos metodológicos do ensino (como ensinar). Aqui, temos um modelo de formação centrado nos conteúdos específicos e faltam-nos conhecimentos pedagógicos. Em outras palavras, estes professores quando ingressam na profissão, enfrentam dilemas que estão diretamente ligados ao processo de ensino dos conteúdos matemáticos (as estratégias e metodologias de trabalho pedagógico), o que pode acarretar dificuldades com a didática e comprometer o seu desenvolvimento profissional.

Podemos assim entender o percurso de desenvolvimento profissional do docente, como sendo uma etapa que envolve múltiplos fatores que não se limitam à fase de iniciação à docência, mas também, que incluem a formação contínua e toda a trajetória na sua carreira.

É importante observarmos neste cenário que os futuros professores chegam aos programas de formação inicial com um rol de conceitos/aprendizagens no que diz respeito à docência, já que, com essa idade, passaram por toda uma etapa de ensino. Adquiriram um repertório de conhecimentos e técnicas por meio da sua trajetória escolar que, no entanto, quando os mesmos começam a ensinar, poderá dizer-se, aprendem/aprendendo.

Assim, os futuros professores passam muito tempo sentados nos bancos escolares, observando os seus mestres atuarem e quando se formam são "convidados" a mudarem de posição e saem da plateia em direção, pela primeira vez, ao palco (Mariano, 2006). É nesse momento que começam a atuar como professores e isso marca uma fase importante da transição de estudante para docente.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, o ingresso na carreira do magistério é uma fase marcada por "duras lutas", travadas pelo professor iniciante na tentativa de melhorar e superar, a cada novo dia de aula, as suas expectativas em relação à escola, sala de aula e ao próprio aluno. Desse modo, a constituição da identidade docente não é um processo individual/solitário, mas sim um processo coletivo. É se colocando diante do outro e para o outro que o conhecimento do aprender a ensinar vai ganhando espaço, corpo, forma e conteúdo na sala de aula. A escola assume, assim, um importante papel no processo de socialização do professor iniciante, pois é esse o espaço em que se encontra com os demais colegas de trabalho e passa a relatar as suas experiências e anseios em relação aos conteúdos que ensina.

Todavia, na maioria das vezes, isso nem sempre ocorre dessa forma. Para muitos professores iniciantes, colocar as vivências e dilemas que enfrentam perante os seus colegas mais experientes, gestores e coordenadores nem sempre é sinônimo de partilha e, em alguns casos, expor uma situação de insegurança ou até mesmo falta de conhecimento é temeroso, porque pode acabar revelando certas fragilidades do professor e isso, na escola torna-se um fator agravante, porque o professor é visto como uma figura ímpar, que precisa saber e/ou ter sempre a resposta para a maioria das perguntas.

Entende-se, então, que um estudo mais detalhado sobre o processo de

desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática em início de carreira, poderá trazer contribuições relevantes para o campo da formação de professores. Além disso, considero importante refletir, pesquisar e analisar os sentimentos característicos do período de iniciação à docência, que se constituem num desafio para a continuidade na carreira

Metodologia

A metodologia adotada para o desenvolvimento deste trabalho de doutorado é de natureza qualitativa pautada nos pressupostos da pesquisa-ação estratégica (Franco, 2005) em um grupo com características colaborativas. Partindo do princípio de que o trabalho com características da colaboração envolve uma prática articulada e pensada entre os pares (Roldão, 2007), elenco elementos que o grupo considerou importante para compreensão dos procedimentos de ensino adotados por cada professora, durante as primeiras vivências nas suas aulas de Matemática.

Inicialmente as ações dos ciclos de reflexão sobre as práticas profissionais envolveram aspectos relacionados à socialização e incorporação das integrantes à dinâmica do grupo, instante esse em que o professor/pesquisador se pautou em atividades de princípios de integração das docentes, na tentativa de constituir um ambiente de confiança e respeito perante o conhecimento de cada uma. Nos primeiros encontros, esclareceu-se que questões discutidas no contexto do grupo teriam como foco contribuir com a prática pedagógica no início da carreira, como também no de apoiar o desenvolvimento das aulas. As docentes que integraram o grupo foram 4 licenciadas em Pedagogia (**Alice, Paula, Sofia e Stella**) e 1 professora de Matemática (**Bianca**), todas tinham entre 8 meses e 3 anos e experiência profissional.

O grupo foi formado na perspectiva de troca de ideias e compartilhamento das experiências individuais, como pressuposto básico e estruturante do percurso formativo de todos os envolvidos na experiência de colaboração, ocorrida e fortalecida, na medida em que os meses foram passando.

À medida que o tempo passou, o objetivo geral do grupo de trabalho, constituído em 2013, direcionou-se à tentativa de superação das dificuldades das professoras na perspectiva do seu desenvolvimento profissional, abordagem esta, adotada neste trabalho numa perspectiva que encara o professor como sujeito do conhecimento, ou seja, pensar assim implica "[...] interpretá-lo, também, como sujeito com desejos, intenções, utopias,

desilusões, que sofre os condicionamentos de seu contexto histórico-cultural" (Passos, et al, 2006, p. 196).

O trabalho coletivo instaurado, permitiu compreender que a prática coletiva se apresenta, como uma oportunidade de reelaboração dos saberes das professoras num ambiente, no qual não há saber mais ou menos, ou seja, ocorre uma prática de complementação dos ideais e princípios sobre o aprender a ensinar durante os primeiros anos da carreira. Essa realidade, levantou interlocuções de diálogo entre os diferentes níveis de ensino em que as professoras iniciantes atuavam e isso, trouxe um sentido dialético entre o individual e o coletivo (Ciríaco, 2016).

Resultados e Discussão

Todas as integrantes tiveram um esboço geral da proposta de trabalho ao longo de toda a vivência e puderam contribuir com o aprimoramento das ações, conforme os anos se passaram por meio de avaliações do direcionamento dos temas e do modo como as reuniões poderiam ser organizadas, no sentido de contribuir com as suas necessidades e anseios. Com o tempo, fomos percebendo que a aprendizagem da docência, ocorria pautada em aspectos de colaboração e respeito mútuo. "Ter colegas que apoiam e ajudam a reflectir e dão feedback não avaliativo é uma ajuda inestimável" (Stein; Smith, 1998, p.12), que possibilitou o direcionamento da reorganização das práticas das professoras a partir da interação no ambiente das reuniões.

Para compreender o pensamento de cada professora e a organização do trabalho pedagógico com a disciplina de Matemática, foram realizadas sessões de discussão em que a reflexão permanente sobre a atuação se constituiu como eixo catalisador do desenvolvimento profissional e, nessa direção, começamos a promover práticas coletivas em que, as mesmas passaram a aprender colaborativamente, tornando esses instantes de interação contextos de aprendizagens centrais. "Nesse contexto de colaboração não há iniciantes nem experientes; cada um contribui com saberes e experiências variadas e o objetivo da pesquisa passa a ser a transformação das práticas" (Passos, et al, 2006, p. 206).

Em dado momento, o grupo sentiu a necessidade de explorar novas formas de compartilhar as experiências das suas aulas e, assim, para além do narrar formas de trabalho com a Matemática, as professoras tomaram a iniciativa de gravar as suas aulas e socializar. Esse fato ocorreu com frequência em 2014 e início de 2015, anos estes em que nos dedicamos a tentar contribuir com a prática do outro, tendo a videogravação das aulas como objeto de formação e reflexão.

Além disso, houve instantes em que se procurou contribuir com o planejamento de cada docente quando apresentavam a planificação das suas futuras aulas e conseguimos avançar, destacando elementos que poderiam constituir o cenário das aulas, no sentido de possibilitar uma aprendizagem mais acentuada para os alunos e/ou para o próprio professor, do ponto de vista do seu desenvolvimento profissional. No grupo, encontramos ainda o entendimento, por parte das docentes, de que o professor "[...] passa por um processo de profissionalização que se mescla com fases ao longo de sua vida pessoal. Por isso, ser professor significa tornar-se professor" (Pizzo, 2004, p. 3).

Neste processo, a participação efetiva destas cinco professoras iniciantes, ao longo da experiência, permitiu a tomada de consciência da incorporação de elementos das suas práticas pedagógicas oriundas de momentos da sua formação básica enquanto alunas, ou seja, as reflexões levaram o grupo a perceber também que a forma como ensinavam Matemática aos seus alunos, trazia consigo marcas do processo de escolarização delas, o que contribuía de forma negativa para um ensino pautado em práticas instrucionais, em que a memorização era um ponto essencial para a compreensão dos conceitos.

Tal visão modificou-se conforme a ampliação das discussões e análises críticas das aulas apresentadas. A experiência deste grupo, em particular, levantou a necessidade de uma formação continuada e instigou as professoras a procurarem formas de atuação para "sobreviverem" à fase de entrada na carreira, vista antes como solitária.

Alguns relatos demonstram o potencial da vivência colaborativa instituída, e revelam indícios que validam este tipo de trabalho com professores iniciantes:

Significou muito participar do grupo, porque foi nesse espaço que tirei mais dúvidas, pois eu iniciei no grupo justamente no ano que me inseri na educação. Então, como às vezes a gente tem aquela questão de não poder tirar dúvidas com a coordenação, a gente fica com receio, de repente ser taxada como incompetente ou algo do tipo, então, aqui no grupo foi a minha válvula de escape. Foi onde eu tirei dúvidas, aprendi muitas coisas, estratégias de ensino diferentes do que eu estava aplicando, então, para mim foi um grande aprendizado em termos profissionais (Stella).

Essas reuniões vieram só acrescentar! Porque a gente tenta resolver lá na prática, às vezes não dá certo ou você não atinge todo o grupo, toda a sala de aula e aqui a gente aprende uns meios diferentes, métodos de abordagem dos conteúdos diferentes, alguns macetes e também compreendi que a Matemática, seu ensino, acaba por ser uma sequência. Eu não pensava assim, para mim era só o meu conteúdo e se eu dei conta pronto, se não, não deu (...) E não é assim! Se eu não conseguir atingir esse nível de conhecimento e aprendizado da criança, quando ela for para o próximo ano, ela vai com dificuldades, vai dar mais trabalho, vai criar um trauma nela, que ela não vai conseguir e para

mim a Matemática não era isso. Para mim, meu foco sempre foi mais a Língua Portuguesa, para mim a criança tinha que aprender a ler e a escrever, produzir e a interpretar e a Matemática para mim era "apagada". Ela não tinha muito valor em minha prática, entendeu?! Aí veio o grupo, com ele veio uma professora de Matemática que me ajudou muito e vieram algumas ações que me auxiliaram bastante. Então, o grupo fez com que eu crescesse profissionalmente, enfim, me fez olhar diferente para a Matemática. (Paula).

Eu sempre gostei de Matemática, como venho dizendo sempre. Meu problema era conseguir fazer o aluno entender do jeito que eu entendia e aí acompanhando o raciocínio das meninas [se referindo ao grupo de pedagogas], o jeito que elas ensinam que eu fui compreendendo que às vezes era preciso eu entender o que meu aluno sabia sobre o conteúdo, como ele sabia e não já ir partindo sempre do jeito que eu sei, somente de meu ponto de vista enquanto professora de Matemática. E o que eu sempre mais gostei é que nesse espaço a gente consegue falar tudo que a gente pensa e dos nossos erros sem julgamentos. Em nenhum momento alguém disse enfaticamente "Ah está errado isso aí", foram sugestões muito respeitadas, quando a pessoa sugere, ela sugere mesmo com delicadeza no sentido de contribuição, de melhoria para sua prática ela diz "tente fazer assim, eu fiz desse jeito e pode dar certo com você". Para mim esse foi o ponto central. (Bianca).

Eu acredito que esse é um grupo realmente de apoio (risos) (...) apoio para professores iniciantes. E esse ano, estando numa turma de 2º ano eu tive muito mais dificuldades no trabalho e o grupo tem me ajudado muito. Mas, eu vejo que aqui tem mesmo isso, tipo você erra e não tem medo ou vergonha de falar que errou, juntos tentamos construir algo para melhorar, tentar fazer a diferença a partir de um redirecionamento nas aulas. Muitas coisas a gente guarda para dividir nesse espaço, para chegar aqui e dizer "olha eu errei, não sei ensinar isso" "como eu faço?". Então, para mim o grupo tem muito disso, de união, no início de cada ano, a gente sempre fica esperando a reunião para chegar e explicitar o que estamos vivenciando, o que estamos sentindo sempre no início assim que pegamos as turmas a cada ano letivo. Na minha visão, essa prática foi excelente para o nosso crescimento, para fazer eu me enxergar como professora de Matemática também e em como estou dando minhas aulas e eu achei interessante esse processo de explicitar e rever pontos da aula e ver que a partir dos olhares das demais professoras eu posso melhorar com as contribuições de todas e depois voltar e avaliar se realmente deu certo ou não, enfim discutimos pontos negativos e positivos das aulas e aí fomos tentando não cometer os mesmos equívocos em aulas futuras e para mim, eu vejo que foi um aprendizado realmente. (Sofia).

Aqui nesse espaço eu pude ser eu mesma! Consegui transmitir a essência daquilo que eu acreditei e acredito enquanto professora iniciante sem tabus. Sem ser taxada como a louca que quer mudar a educação, que quer fazer coisas diferentes para se aparecer. Foi aqui no grupo que pude lidar com meus dilemas de forma mais pacífica porque no começo é tudo muito difícil. Vem as aulas, a organização dos conteúdos, o planejamento, os problemas de aprendizagem dos alunos e a relação com as outras professoras da escola enfim... são tantos problemas. Aqui consegui aprender um pouco sobre como proceder em minhas aulas, principalmente, as de Matemática que confesso não ter tanto conhecimento assim, mas estou em fase de aprendizagem e poder contar com vocês desde o início foi e é importante porque sei que terei com quem contar. (Alice).

Muitas das ações de gerenciamento do grupo de professoras iniciantes ocorreram em decorrência da necessidade posta por cada integrante, o que acarretou em uma prática de vivência colaborativa, pautada na reflexão sobre a ação e na relevância das experiências profissionais vividas durante a constituição do ser professor que ensina Matemática no início de carreira. Neste entendimento, no processo do tornar-se professor, as experiências do professor iniciante tornam-se decisivas na implementação dos estilos de docência predominantes, pois, de acordo com Marcelo García (1999), esse período de inserção na carreira é marcado por tensões e aprendizagens, momento em que, o docente tenta encontrar o equilíbrio entre os seus conhecimentos profissionais e pessoais.

Todas as professoras consideraram que o espaço coletivo, oportunizado no grupo, foi o ponto de articulação entre as suas experiências práticas e as recomendações da Educação Matemática, conhecida pelas próprias e implementadas em algumas das suas ações pedagógicas, após a inserção no grupo. Assim, procuramos, com os ciclos de reflexão, instigar e mobilizar as professoras iniciantes a refletirem sobre o movimento do aprender e ensinar Matemática a partir dos conteúdos que precisariam trabalhar com os seus alunos, sem procurar "culpados" para as mazelas do processo de ensino e aprendizagem. Por outras palavras, o grupo visou compartilhar olhares e saberes em relação aos conteúdos matemáticos na tentativa de contribuir com a aprendizagem da docência. As interpretações no campo da atuação docente das professoras iniciantes possibilitaram uma reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem de Matemática, a partir do contexto real do seu trabalho e isso implica, conforme a reação de Sofia, a tentativa de rever pontos e crenças que fazem parte do ideário pedagógico no início da carreira docente.

A dinâmica instituída nas reuniões levou não só as professoras a sentirem uma maior abertura para o diálogo grupal, como também para explicitar as suas fragilidades no domínio do conteúdo matemático. Tal fato fez com que a discussão no âmbito do grupo, se tornasse um mecanismo que as auxiliava no planejamento das suas aulas. As reflexões decorrentes dessa interação, possibilitaram elencar algumas principais dificuldades e traçar metas comuns para a promoção de práticas que visaram contribuir, com o desenvolvimento e melhoria das ações pedagógicas.

O movimento do grupo, em relação ao conhecimento matemático, criou uma cultura de "rever" as ações pedagógicas a partir da interação, uma vez que, após as reuniões em que apresentavam o modo como lecionavam os conteúdos e as suas formas

de abordagem em sala de aula, retornavam às mesmas e retomavam os procedimentos de ensino, na perspectiva da incorporação das contribuições obtidas no espaço das reuniões. A experiência de apresentação, do modo como conduziam as suas aulas fazia brotar nas integrantes, o desejo de compartilhar e fazer das suas experiências individuais, algo coletivo e público, ao se voluntariarem na participação dos encontros como protagonistas, explorando alguns episódios das suas aulas de Matemática, no sentido do crescimento e na procura de se desenvolverem profissionalmente nesse campo de atuação, característica essa comum e apontada por Fiorentini (2004), como um ponto de estrutura de um grupo colaborativo.

Considerações finais

Pensar no espaço de socialização docente, promovido com e pela experiência desta pesquisa, implicou reconhecer o desejo de compartilhar as vivências e práticas profissionais das professoras iniciantes, sentimento este que foi crescendo e se afluindo à medida que o tempo e a permanência no grupo avançavam.

O envolvimento das professoras foi para além do espaço. Gravaram as suas aulas com o auxílio das crianças (seus alunos), como objeto de reflexão inicialmente pessoal e, posteriormente, coletiva, quando trouxeram tais vídeos para a discussão com o objetivo de tematizarem as suas práticas, como forma de melhoria no ensino. Considero que esse movimento autônomo das professoras, decorrente da gravação de trechos das suas aulas, muito próximo dos pressupostos reflexivos de Schön (2000), atingindo a esfera da reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação.

Todavia, ao produzirmos uma cultura de colegialidade no espaço de reflexão deste grupo, ao contribuímos com a melhoria do desenvolvimento profissional por meio das interações entre a professora de Matemática e as Pedagogas, acredito que a reflexão da ação realizada (apresentada pelo vídeo da aula), influenciou diretamente em futuras ações, colocando as professoras num momento de olhar para "si mesmas" de forma diferente de quando apenas relatada verbalmente, e isso pode constituir bases importantes de conhecimento profissional na perspectiva da autonomia docente. Contreras (2002) afirma a relevância de viabilizar práticas promotoras da autonomia dos professores fundamentada na compreensão deles como profissionais críticos, reflexivos e, portanto, autônomos no seu trabalho.

Essa transformação só será possível se estas professoras se tornarem protagonistas

das suas aprendizagens profissionais, e não sozinhas, mas com o apoio mútuo do grupo, no movimento de pensar as suas vontades, superar as suas dificuldades e, conseqüentemente, contribuir para a trajetória formativa de todas.

Referências

- CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, v. 6, p. 9-28, 1998. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/42874>. Acesso em: 15, abr. 2026.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. (Coord.). **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP, 1987.
- CIRÍACO, Klinger Teodoro. **Professoras iniciantes e o aprender a ensinar Matemática em um grupo colaborativo**. 2016. 334f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", FCT/UNESP, Presidente Prudente-SP. 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/4e2a208f-e13d-486f-9669-9d06ed65248c/content>. Acesso em: 15, maio 2026.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.
- CURI, Edda. **Formação de professores polivalentes: uma análise de conhecimentos para ensinar Matemática e de crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos**. 2004. 278f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). São Paulo – SP. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Tese_curi.pdf. Acesso em: 13, jan. 2026.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte, MG. Autêntica. 2000.
- FIORENTINI, Dario. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara Loiola. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.47-77.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-ação. **Revista Educação e Pesquisa**. V. 31, n. 3, São Paulo, set/dez 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43vF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10, mar. 2026.
- GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 30, nov. 2025.
- LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
- LIMA, Emília Freitas de. (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Tradução de Isabel Narciso. Porto, PT: Porto, 1999.

MARIANO, André Luiz Sena. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas...*In*: LIMA, Emília Freitas. (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro, 2006. p.17-26.

MARQUES, Mário. A reconstrução dos cursos de formação do profissional da educação. **Em Aberto**, Brasília, DF, n. 54, p. 7-18, 1992. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2180/1919>. Acesso em: 15, ago. 2025.

PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni, et. al. Desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática: uma metaanálise de estudos brasileiros. **Quadrante —Revista teórica e de investigação — APM**, Lisboa, v. 15, n. 1-2, p. 93- 219, 2006. Disponível em: <https://quadrante.apm.pt/article/view/22800>. Acesso em: 24, maio 2026.

PIZZO, Silvia Vilhena. **O início da docência e a trajetória profissional segundo a visão de professoras em final de carreira**. 2004. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. São Carlos-SP, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/server/api/core/bitstreams/6982db52-fad2-414d-9514-0151b18a5591/content>. Acesso em: 10, mar. 2026.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

STEIN, Mary Kay.; SMITH, Margaret Schan. Tarefas matemáticas como quadro para a reflexão: Da investigação à prática. **Mathematics Teaching in the Middle School**, 3(4), 268- 275, 1998. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/237399591_Tarefas_matematicas_como_quadro_para_a_reflexao_Da_investigacao_a_pratica. Acesso em: 13, abr. 2026.

Submissão: 29/06/2026. **Aprovação:** 24/08/2026. **Publicação:** 31/08/2026.