



Entre formar e formar-se: a práxis de uma formadora na formação de professores de Matemática

Sara Rodrigues Ferraz

Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais – SEENG – E-mail –

sara.ferraz@educacao.mg.gov.br

 <https://orcid.org/0009-0004-8931-2859>

GD 5 -Desenvolvimento da pesquisa na formação de professores e formadores de professores de e que ensinam Matemática: contribuições e impactos

Resumo: Neste trabalho, apresentado em formato narrativo, propõem-se reflexões acerca de uma ação formativa conduzida sob a perspectiva da própria formadora. A investigação justifica-se pela condição da autora como uma formadora em formação que, ao entrar em contato com perspectivas teóricas e metodológicas distintas de seus estudos anteriores, apropria-se desse novo referencial para a construção e seleção de tarefas destinadas ao grupo. Esse processo configura-se como um movimento dinâmico e simultâneo, no qual a profissional estuda, desenvolve atividades, analisa resultados e redireciona seus caminhos sempre que a prática docente exige. A narrativa foi estruturada a partir de reflexões sistemáticas registradas em um diário de campo ao longo de todo o processo. Os resultados evidenciam que o curso de especialização pode se constituir como um importante espaço para o desenvolvimento profissional, onde pesquisa, ensino e formação articulam-se de maneira harmoniosa. Dessa forma, a experiência produz um impacto bilateral, promovendo tanto o amadurecimento acadêmico da formadora quanto oferecendo contribuições significativas para os participantes da ação formativa.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional, formação de professores e atividade orientadora de ensino

1 Introdução

A trajetória que aqui narro tem início com o convite para participar da especialização voltada à formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais, ofertada pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). O curso, vinculado ao Compromisso Nacional pela Criança Alfabetizada, trazia como pré-requisito: a exigência de que os participantes não apenas vivenciassem as formações, mas atuassem simultaneamente como multiplicadores desse processo em suas realidades.

Embora eu já possuísse uma caminhada na área, sendo professora da rede estadual há mais de 10 anos e mestre em Educação Matemática, essa experiência descortinou um horizonte inteiramente novo. Até então, meus estudos e pesquisas haviam se consolidado em outros referenciais teóricos; por isso, as Atividades Orientadoras de Ensino (AOE), fundamentadas nos estudos de Manoel Oriosvaldo de Moura, apresentaram-se como um território desconhecido.

Nesta narrativa, busco tecer reflexões sobre esse processo de transição e aprendizado. Aceitar o desafio de mergulhar em um novo referencial teórico e compreender suas propostas para o ensino foi um movimento de desconstrução e reconstrução, exigindo uma postura de abertura para o novo, mesmo já tendo uma trajetória acadêmica anterior.

2 Desenvolvimento da experiência formativa na perspectiva da AOE

A trajetória formativa que acompanhei desenvolveu-se entre agosto de 2025 e maio de 2026, no município de Ouro Preto, reunindo professoras dos anos iniciais das redes estadual e municipal, no contexto do Compromisso Nacional pela Criança Alfabetizada. Mais do que uma sequência de encontros, esse percurso se constituiu como um espaço de escuta, reflexão e reconstrução de saberes, no qual o ensino de Matemática passou a ser tensionado a partir de seus fundamentos conceituais e metodológicos.

Desde o início, organizei a formação orientada pelos princípios da Atividade Orientadora de Ensino (AOE), compreendida, à luz da Teoria histórico-cultural, como base teórico-metodológica para pensar o ensino em sua intencionalidade e em seu potencial formativo (MOURA, 1996; MOURA et al., 2010; DAVIDOV, 1988). Assumir essa perspectiva implicou um deslocamento decisivo: ensinar Matemática deixou de ser entendido como transmissão de procedimentos e passou a ser concebido como uma atividade que exige a compreensão dos conceitos em sua dimensão histórica, lógica e social.

Planejar os encontros foi, desde o início, um dos maiores desafios. Embora a

especialização disponibilizasse materiais orientadores, não se tratava de replicá-los. Cada grupo trazia marcas próprias, o que me exigia analisar, selecionar e recriar as propostas. Assim, o planejamento deixou de ser cumprimento de pauta para se tornar um exercício constante de leitura do grupo: suas demandas, seus modos de pensar e os sentidos que atribuíam ao ensino de Matemática.

Essa condição evidenciou a complexidade da atuação do formador, sobretudo diante da organização de encontros mensais de cinco horas que precisavam articular coerência teórica, intencionalidade pedagógica e envolvimento efetivo das participantes. Cada encontro foi estruturado com momentos de estudo, discussão e, principalmente, vivências práticas, os momentos de “mão na massa” nos quais as professoras se colocavam em atividade, experienciando processos de construção conceitual por meio de situações desencadeadoras de aprendizagem.

Mais do que selecionar propostas do curso, foi necessário criar situações que dialogassem com a realidade das professoras e favorecessem a apreensão dos conceitos em sua essência. Busquei, assim, evitar atividades meramente ilustrativas, apostando em experiências formativas nas quais teoria e prática se constituíssem como unidade. O planejamento passou, então, a ocupar um lugar central como espaço de reflexão e decisão, reafirmando que formar professores não é reproduzir modelos, mas recriar intencionalmente a prática.

Ao assumir a atividade coletiva como princípio, os encontros ganharam um ritmo próprio, marcado pelo diálogo, pela partilha e pelo confronto com experiências anteriores. As narrativas das professoras muitas vezes atravessadas por inseguranças ou por práticas já cristalizadas deixaram de ser apenas relatos e passaram a operar como matéria de análise. Nesse processo, tornou-se evidente o quanto práticas recorrentes ainda se apoiavam na repetição de algoritmos, dissociadas da compreensão conceitual. Trazer essas experiências à tona não significou julgá-las, mas compreendê-las como parte de um percurso formativo que precisa ser revisitado e ressignificado (NÓVOA, 1992).

Progressivamente, consolidou-se a necessidade de organizar o ensino a partir da articulação entre as demandas históricas que deram origem aos conceitos matemáticos e os elementos que constituem sua essência. Ao compreender a Matemática como produção humana, como propõe Caraça (1989), abriu-se um novo horizonte: ensinar deixou de ser mostrar procedimentos e passou a implicar a compreensão dos problemas que os conceitos procuram resolver. Essa mudança mostrou-se especialmente significativa ao tratar de conceitos como os números racionais, compreendidos, então, como respostas a necessidades ligadas à medida, à comparação e à organização da vida social.

Nesse movimento, as situações desencadeadoras de aprendizagem e a resolução coletiva de problemas assumiram papel central. Mais do que estratégias didáticas, configuraram-se como experiências formativas. Ao discutirem, testarem ideias e argumentarem, as professoras vivenciaram um modo de aprender que se distancia da repetição mecânica e se aproxima da compreensão das relações essenciais dos conceitos. O que antes aparecia como regra começou, gradualmente, a fazer sentido como construção.

Esse processo evidenciou que o desenvolvimento profissional docente está diretamente ligado à forma como o professor compreende o conhecimento que ensina. Ao se apropriarem dos fundamentos da AOE, as professoras passaram a atribuir maior intencionalidade às suas escolhas pedagógicas. Recursos como jogos, materiais concretos e atividades lúdicas deixaram de ser fins em si mesmos e passaram a ser compreendidos como meios, cuja potência depende de sua articulação com os objetivos formativos e com a natureza dos conceitos.

Não se tratou de uma mudança imediata ou homogênea, mas de um deslocamento progressivo. Pequenas inflexões começaram a emergir: a valorização da compreensão em lugar da memorização, o reconhecimento do algoritmo como ponto de chegada e não de partida e a abertura para problematizar práticas antes naturalizadas. Esse movimento, ainda em curso, evidencia a potência de uma formação ancorada na atividade coletiva, na reflexão sobre a prática e em fundamentos teóricos consistentes.

Ao final do percurso, permanece a impressão de que houve um deslocamento não apenas no repertório metodológico das professoras, mas na forma como passaram a se relacionar com a Matemática e com o próprio ato de ensinar. Nesse sentido, a AOE afirmou-se não apenas como referencial teórico, mas como modo de organizar o ensino e como possibilidade concreta de sustentar práticas mais conscientes, significativas e comprometidas com o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes.

3 Considerações Finais

A experiência formativa que desenvolvi com professoras dos anos iniciais, no contexto do Compromisso Nacional pela Criança Alfabetizada, foi decisiva para o meu próprio percurso como formadora. Ao longo desse processo, fui percebendo, na prática, o potencial de propostas que articulam fundamentos teóricos consistentes, intencionalidade pedagógica e uma escuta sensível das práticas docentes. Quando passei a assumir a Atividade Orientadora de Ensino (AOE) como base teórico-metodológica, comecei a reorganizar os encontros não apenas para ampliar o repertório didático das professoras, mas, principalmente, para criar condições de ressignificação das relações delas e também das minhas com o conhecimento matemático e com

o próprio ato de ensinar.

Esse trabalho me levou a refletir de forma mais profunda sobre os impactos da formação de professores que ensinam Matemática. Fui compreendendo, ao longo dos encontros, que o desenvolvimento profissional não acontece de forma dissociada da prática, mas se constrói justamente no movimento de articulação entre teoria e ação. Ao colocar as professoras em atividade e ao me colocar também nesse lugar percebi o quanto refletir sobre o que fazemos e por que fazemos é essencial para reconstruir saberes. Isso me fez ampliar minha própria compreensão sobre o conhecimento matemático para o ensino, entendendo-o para além do domínio de conteúdos, como uma construção que envolve sua origem, sua estrutura conceitual e suas possibilidades de organização didática.

A constituição desse trabalho com as professoras também se revelou, para mim, como um processo investigativo. A cada encontro, eu me via desafiada a implementar, analisar e reelaborar propostas formativas à luz dos referenciais estudados. À medida que fui me apropriando desses fundamentos, passei a organizar os encontros com maior intencionalidade, buscando responder de forma mais sensível às necessidades do grupo. Isso exigiu que eu ultrapassasse os materiais previamente disponibilizados e elaborasse atividades que, de fato, favorecessem a apropriação dos conceitos pelas professoras. Nesse movimento, fui entendendo minha prática como espaço de pesquisa, uma pesquisa que se faz na e sobre a própria ação formativa.

Esse percurso deixou evidente para mim que o desenvolvimento profissional não é um movimento que acontece apenas com as professoras participantes. Ao planejar, conduzir e refletir sobre cada encontro, fui constantemente provocada a revisar minhas próprias concepções sobre o ensino de Matemática. Esse processo me levou a aprofundar minha compreensão teórica e a ampliar minhas possibilidades de atuação como formadora. Aos poucos, fui reconhecendo a formação como um espaço de aprendizagem mútua, no qual ensinar e aprender não se separam, mas se constroem de forma entrelaçada.

Do ponto de vista das práticas profissionais, essa experiência me fez reconhecer a importância de propostas formativas que valorizem a atividade coletiva, a problematização das práticas e a centralidade da compreensão conceitual. Ao vivenciar esse processo, compreendi com mais clareza que esses elementos são fundamentais para sustentar práticas pedagógicas mais intencionais, comprometidas com o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes e capazes de superar abordagens centradas apenas na mecanização de procedimentos.

Por fim, esse percurso também reforçou, para mim, a importância de articular formação,

pesquisa e prática. Ao investigar minha própria ação e dialogar com diferentes referenciais teóricos e metodológicos, fui ampliando minha capacidade de tomar decisões mais conscientes e coerentes com os contextos reais de ensino. Assim, a experiência vivida não apenas contribuiu para o desenvolvimento das professoras, mas também marcou profundamente minha constituição como formadora, reafirmando a potência de processos formativos que integram reflexão, intencionalidade e compromisso com uma educação matemática mais significativa.

Referências

CARAÇA, Bento de Jesus. *Conceitos fundamentais da matemática*. Lisboa: Gradiva, 1989.
DAVIDOV, Vasili Vasilievich. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscou: Progreso, 1988.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. *A atividade de ensino como unidade formadora*. 1996. 131 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. *O ensino na perspectiva da teoria histórico-cultural*. São Paulo: Cortez, 2001.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de; ARAÚJO, Eliane Sampaio; RIBEIRO, Flávia Dias; PANOSSIAN, Maria Lúcia; MORETTI, Vanessa Dias. Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. *Revista Diálogo Educacional*, v. 10, n. 29, p. 205-229, [jan./abr.] 2010.

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