

Formação Inicial de Professores que Ensinam Matemática no Rio Grande do Sul: apontamentos e proposições a partir do Fórum Regional de 2026

Initial Teacher Education of Teachers Who Teach Mathematics in Rio Grande do Sul: notes and propositions from the 2026 Regional Forum

Formación Inicial de Profesores que Enseñan Matemáticas en Rio Grande do Sul: apuntes y proposiciones a partir del Foro Regional de 2026

Marta Cristina Cezar Pozzobon 0000-0003-3069-5627

Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: martacezarpozzobon@gmail.com

Anderson Luis Jeske Bihain 0000-0002-9836-5926

Universidade Federal do Pampa, Bagé, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: andersonbihain@unipampa.edu.br

Cristiano Peres Oliveira 0000-0002-2190-5525

Universidade Federal do Pampa, Bagé, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: cristianooliveira@unipampa.edu.br

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar apontamentos e proposições desencadeados pelos grupos de discussão do Fórum Regional de Formação Inicial de Professores que Ensinam Matemática, realizado em 2026, no estado do Rio Grande do Sul. A pesquisa aproxima-se da abordagem qualitativa, considerando registros produzidos durante o Fórum e anotações realizadas a partir das socializações dos grupos. As discussões evidenciam demandas relacionadas à educação inclusiva, à curricularização da extensão, à formação de professores indígenas, quilombolas, do campo e de demais povos e comunidades tradicionais, às políticas curriculares, à pesquisa na formação inicial e ao conhecimento matemático para a prática profissional. Os resultados indicam que a formação inicial de professores que ensinam matemática precisa ser pensada de modo articulado entre universidade, escola, comunidade, pesquisa, extensão, diferenças e diferentes contextos formativos.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Educação Matemática. Professores que ensinam Matemática. Desenvolvimento profissional. Fórum Regional.

Abstract: This article aims to analyze notes and propositions produced by the discussion groups of the Regional Forum on Initial Teacher Education of Teachers Who Teach Mathematics, held in 2026 in the state of Rio Grande do Sul, Brazil. The study is aligned with a qualitative approach, considering records produced during the Forum and notes taken from the socialization of the groups. The discussions highlight demands related to inclusive education, the curricularization of extension activities, the education of Indigenous, Quilombola, rural, and other traditional community teachers, curricular policies, research in initial teacher education, and mathematical knowledge for professional practice. The results indicate that initial teacher education of teachers who teach Mathematics needs to be understood through the articulation among university, school, community, research, extension, differences, and different formative contexts.

Keywords: Initial teacher education. Mathematics Education. Teachers who teach Mathematics. Professional development. Regional Forum.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar apuntes y proposiciones desencadenados por los grupos de discusión del Foro Regional de Formación Inicial de Profesores que Enseñan Matemáticas, realizado en 2026, en el estado de Rio Grande do Sul, Brasil. La investigación se aproxima al enfoque cualitativo, considerando registros producidos durante el Foro y anotaciones realizadas a partir de las socializaciones de los grupos. Las discusiones evidencian demandas relacionadas con la educación inclusiva, la curricularización de la extensión, la formación de profesores indígenas, quilombolas, del campo y de otros pueblos y comunidades tradicionales, las políticas curriculares, la investigación en la formación inicial y el conocimiento matemático para la práctica profesional. Los resultados indican que la formación inicial de profesores que enseñan matemáticas necesita pensarse de modo

articulado entre universidad, escuela, comunidad, investigación, extensión, diferencias y diferentes contextos formativos.

Palabras clave: Formación inicial de profesores. Educación Matemática. Profesores que enseñan Matemáticas. Desarrollo profesional. Foro Regional.

1 Introdução

Estamos vivenciando momentos de tensionamento em várias universidades no Brasil, principalmente devido às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores, determinadas pela Resolução CNE/CP nº 4, de 2024, as modificações produzidas pela curricularização da extensão, conforme a Resolução CNE/CES nº 7, de 2018, dentre outras determinações e mudanças que têm atravessado os cursos de formação de professores que ensinam Matemática. Talvez, como alerta Diniz-Pereira (2025, p. 17), estejamos “[...] diante de uma contingência concreta de sepultar de vez o insistente e indesejável “modelo 3+1” e suas variações (as fórmulas “2,5+1,5” ou “2+2”) que resistem a cada nova reforma dos cursos de licenciatura no Brasil”.

Diante desses tensionamentos que permeiam a formação inicial de professores, em 29 de maio de 2026, na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), a Sociedade Brasileira de Educação Matemática, representada pela Diretoria da Regional do Rio Grande do Sul, a SBEM/RS, realizou o Fórum Regional de Formação Inicial de Professores que Ensinam Matemática. O evento foi organizado com o apoio do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEMAT) desta mesma universidade, vinculado ao Instituto de Física e Matemática (IFM).

É importante ressaltar que o Fórum se constitui como um espaço para o debate da formação de professores, embora outros eventos da SBEM também tenham considerado esta temática (Leivas; Samá; Basso, 2025). Entretanto, este evento regional se constitui como um espaço para as regionais promoverem ações voltadas às especificidades da região. Desse modo, o Fórum teve a intenção de debater as especificidades da formação inicial de professores que ensinam Matemática no estado do Rio Grande do Sul, em contextos diversos, tais como cursos de Licenciatura em Matemática, Pedagogia, Educação do Campo, Educação Indígena, dentre outros, para uma Educação Matemática que seja mediadora na formação de estudantes críticos e solidários. Tais objetivos estão alinhados com o IX Fórum Nacional de Formação Inicial de Professores que Ensinam Matemática, que ocorrerá em final de novembro de 2026, como uma ação coordenada pelo Grupo de Trabalho (GT) 7 - Formação de Professores que Ensinam

Matemática em parceria com o GT 1 - Matemática na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O Fórum é um evento que envolve pesquisadores e professores que ensinam Matemática em todos os contextos sociais, etapas e modalidades escolares, formadores, estudantes/futuros professores e outros interessados pela temática, formação inicial de professores que ensinam Matemática. Neste sentido, é relevante nos perguntarmos: quem são os professores que ensinam Matemática? Segundo Fiorentini *et al.* (2016, p. 19-20) professor que ensina Matemática são todos os professores que atuam na Educação Básica (Educação Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio) e no Ensino Superior, ou melhor, os professores envolvidos em “processos e práticas de formação inicial e continuada”, no que tange ao “domínio e aprendizagem de conhecimentos matemáticos voltados para o ensino [...]”. E, acrescentamos que são todos aqueles que ensinam Matemática em diferentes contextos escolares ou não escolares e em outros espaços formativos.

Com isso, neste texto, intencionamos analisar apontamentos e proposições desencadeadas pelos grupos de discussão (GDs) acerca da formação inicial de professores que ensinam Matemática para o estado do Rio Grande do Sul. Para tanto, consideramos os registros produzidos pela primeira autora e por um professor colaborador durante o Fórum Regional, buscando discutir demandas, tensionamentos e encaminhamentos que emergiram das discussões realizadas nos GDs.

2 Discussões teóricas

Ao tratarmos da formação inicial de professores que ensinam Matemática, referimos a complexidade que envolve esta temática, pois os futuros professores trazem um modelo de formação, de conhecimentos matemáticos e didáticos que foram aprendidos durante a escolarização (Serrazina, 2005). Cabe aos cursos de formação inicial aproximar os discentes de outros modos de vivenciar os conhecimentos matemáticos e didáticos, promovendo a discussão e a exploração dos conceitos matemáticos a partir de diferentes representações e tarefas com abordagens exploratórias (Martins; Mata-Pereira; Ponte, 2021).

Essas ideias nos desafiam a pensar que o trabalho do professor necessita do outro, do trabalho em conjunto, ou como alerta Nóvoa (2022, p. 41), “Aprender não é um ato individual, precisa dos outros. [...] O que sabemos depende, em grande parte, do que os outros sabem”. E isso nos desafia a considerar que precisamos dos outros – estudantes, professores, comunidade escolar, pesquisadores da área de Educação Matemática –, porque, para tratarmos da formação

inicial, necessitamos nos engajar nos diferentes espaços-tempos, conhecendo os modos de ensinar e aprender em diferentes contextos e práticas sociais.

Diante disso, ponderamos que a formação inicial do professor que ensina Matemática envolve um repertório de saberes, porém não se pode desconsiderar a importância dos saberes do conteúdo matemático, pois “[é] impossível ensinar aquilo sobre o que não se tem um domínio conceitual” (Nacarato; Mengali; Passos, 2009, p. 35). Além desses saberes, é preciso considerar os saberes pedagógicos dos conteúdos matemáticos, isto é, os modos de trabalhar tais conteúdos; os saberes curriculares que envolvam conhecer e compreender os documentos curriculares; bem como o saber da prática docente (Nacarato; Mengali; Passos, 2009).

Fiorentini (2008) corrobora com essas ideias ao apontar aspectos a serem explorados na formação do professor que ensina Matemática, tais como a falta de domínio conceitual, as crenças e atitudes negativas em relação à Matemática, o fracasso escolar, a concepção de que a Matemática é difícil e de que nem todos conseguem compreendê-la. Considerar esses aspectos pode colaborar com a formação, na perspectiva de mobilização dos saberes da profissão, da compreensão e da ressignificação de outros modos os saberes aprendidos (Rocha; Fiorentini, 2005).

Neste sentido, para ensinar Matemática, alguns conhecimentos são essenciais, como dos objetos de ensino e dos conceitos; da articulação entre os conhecimentos; dos didáticos do conteúdo associados aos especializados e curriculares; da natureza da Matemática; dos procedimentos, representações matemáticas e o significado; do fazer matemático (proporcionando resolução de problemas, investigação, hipóteses, argumentação, a comunicação e o discurso matemático); das ideias fundamentais da Matemática e das relações entre elas; das noções matemáticas; da organização do processo de planejamento do ensino; do papel da Matemática no mundo moderno e como uma área de saber (Curi, 2020). Tais ideias têm como base os estudos de Shulman (1986,1987), ao propor que os conhecimentos docentes envolvem o conhecimento do conteúdo; o conhecimento pedagógico de modo geral; o conhecimento do currículo, que envolve os programas e os materiais para o ensino; o conhecimento pedagógico do conteúdo, que envolve a junção do conteúdo e da pedagogia; o conhecimento dos alunos; o conhecimento dos contextos educacionais e o conhecimento dos fins e propósitos da educação (Shulman, 1987).

E isso nos desafia a pensar que para a atuação profissional, o futuro professor precisa conhecer as diferentes culturas profissionais, que se referem aos modos de organização das

escolas e dos professores, as crenças, a interação com os pares, os modos de agir diante de situações inesperadas e de práticas cotidianas (Richit, 2021). É fundamental que os futuros professores tenham a oportunidade de se aproximar da escola de Educação Básica, no sentido de compreender as dificuldades dos alunos e os processos de aprendizagem, os conhecimentos da Matemática para o ensino, do currículo, da sala de aula (Ponte, 2012). E para além de conhecer os espaços da escola de Educação Básica, o futuro professor precisa ampliar seu olhar para as outras práticas matemáticas, no sentido de compreender que diferentes modos de se expressar são produzidos em outros contextos socioculturais (Orey; Rosa, 2021).

Tais discussões nos levam a considerar a importância de a formação inicial estar voltada para o desenvolvimento profissional, que envolve as aprendizagens profissionais docentes, assim como as vivências pessoais do professor, o crescimento pessoal e profissional do professor (Day, 2001). Ou seja, “os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino” (Day, 2001, p. 20), mas para isso demanda um comprometimento e envolvimento com “processos formativos que contemplam a vida pessoal dos professores, as políticas educacionais e os contextos escolares, na perspectiva de mudanças nas práticas profissionais, ensejando a qualificação do ensino” (Richit; Pozzobon; Silva, 2026).

Desse modo, consideramos a colaboração e a reflexão como elementos importantes para o desenvolvimento profissional (Gama; Fiorentini, 2009; Rocha; Fiorentini, 2009), com espaços e tempos voltados à reflexão, ao “compartilhamento de percepções, experiências e aprendizados”, pois os saberes docentes são mobilizados a partir da “experiência”, da “vivência pessoal” e da “interlocução reflexiva” com e entre os “saberes acadêmicos” (Rocha; Fiorentini, 2009, p. 14). Com isso, na formação inicial é importante vivenciar diferentes práticas, no sentido de

[...] questionar, levantar e validar hipóteses, compartilhar e complementar ideias, argumentar e posicionar-se em relação à ideia do outro. Essa cultura de aula de matemática empodera os alunos, visto que o conhecimento matemático lhes possibilita um posicionamento crítico como uma forma de leitura e intervenção no mundo (Nacarato; Custódio; Moreira, 2019, p. 531).

Para que isso ocorra, destacamos que Imbernón (2012) sugere um modelo interativo e dialógico de ensino nas universidades, baseado em atividades que permitam ao estudante a descoberta do conhecimento de forma mais autônoma, valorizando os conhecimentos prévios. Para o autor, a valorização dos conhecimentos prévios e os processos dialógicos seriam o ponto de partida para a construção e reconstrução dos novos saberes. Assim, defendemos a

aproximação da formação inicial dos espaços escolares e não escolares, do exercício da docência, na perspectiva de promover a reflexão sobre as diferentes práticas matemáticas, os processos de inclusão, os diferentes modos de ensinar para que os estudantes aprendam Matemática.

3 Metodologia

Nesta seção, consideramos que os procedimentos metodológicos adotados se aproximam da abordagem qualitativa de pesquisa, em que temos a preocupação de descrever os dados e analisá-los de modo indutivo (Bogdan; Biklen, 1994). Tal abordagem se aproxima do objetivo proposto, que intenciona analisar apontamentos e proposições desencadeados pelos grupos de discussão (GDs) acerca da formação inicial de professores que ensinam Matemática para o estado do Rio Grande do Sul.

Diante disso, consideramos que o contexto desta investigação envolve o Fórum Regional de Formação Inicial de Professores que Ensinam Matemática, evento que se diferencia dos outros espaços acadêmicos por demandar participação e colaboração dos envolvidos, pois é organizado em grupos de discussão (GDs), possibilitando que os participantes possam colaborar, conversar e/ou ouvir diferentes posicionamentos sobre as especificidades da formação inicial de professores que ensinam Matemática. O Fórum é um evento que envolveu pesquisadores e professores que ensinam Matemática em todos os contextos sociais, etapas e modalidades de ensino, formadores, estudantes e futuros professores e outros. interessadas(os) na temática: “formação inicial de professores que ensinam Matemática”.

Tendo isso em vista, o Fórum debateu as especificidades da formação inicial de professores que ensinam Matemática no estado do Rio Grande do Sul, em contextos diversos, tais como cursos de Licenciatura em Matemática, Pedagogia, Educação do Campo, Educação Indígena, dentre outros, visando uma Educação Matemática que atue como mediadora na formação de estudantes críticos e solidários. Esses objetivos estão alinhados com o IX Fórum Nacional de Formação Inicial de Professores que Ensinam Matemática, que ocorrerá em final de novembro de 2026, em São Paulo.

Nesse intuito, o Fórum teve a participação da professora Dra. Adriana Richit/UFFS/Erechim, com a palestra: “Formação de professores que ensinam Matemática e desenvolvimento profissional: conhecimentos profissionais”, que desencadeou as discussões sobre a formação inicial de professores que ensinam Matemática. Logo em seguida, os participantes escolherem os GDs, que foram organizados conforme destacamos a seguir:

GD1 – Ensino de Matemática, inclusão e diversidade: perspectivas atuais nos cursos de Licenciatura em Matemática e Pedagogia, coordenado pelas Prof.^a Dra. Josaine de Moura/Colégio Militar de Porto Alegre e Prof.^a Dra. Thaís Philipsen Grutzmann/UFPel;

GD2 – A curricularização da extensão como contexto formativo de professores de e que ensinam Matemática, coordenado pelas Prof.^a Dra. Carla Denize Ott Felcher/UFPel e Prof.^a Dra. Isabel Koltermann Battisti/UNIJUÍ;

GD3 – Ensino de Matemática na formação de professores(as) indígenas, quilombolas, do campo e demais povos e comunidades tradicionais, coordenado pelas Prof.^a Dra. Ieda Maria Giongo/UNIVATES e Prof.^a Dra. Suelen Assunção Santos/UFRGS;

GD4 – Políticas Públicas Curriculares para a formação inicial de professores que ensinam Matemática, coordenado pela Prof.^a Dra. Cátia Maria Nehring/UNIJUÍ e pelo Prof.^o Dr. Fabrício Monte Freitas/UNIPAMPA;

GD5 - Desenvolvimento da pesquisa na formação de professores e formadores de professores de e que ensinam Matemática: contribuições e impactos, coordenado pelas Prof.^a Dra. Adriana Richit/UFFS e Prof.^a Dra. Eleni Bisognin/UFN;

GD6 – As especificidades do conhecimento matemático para a prática profissional do professor: papel, importância, impacto e conexões com a prática futura, coordenado pelas Prof.^a Dra. Karin Ritter Jelinek/FURG e Prof.^a Dra. Patrícia dos Santos Moura/UNIPAMPA.

Após as discussões nos GDs, os coordenadores socializaram as ideias, questionamentos e propostas delineadas nos grupos. Os colaboradores, que envolveram os bolsistas de iniciação científica da UFPel, os mestrandos e os doutorandos do PPGEMAT, realizaram alguns registros. Durante a socialização, um professor participante do evento, da Universidade Franciscana (UFN) colaborou com o registro das socializações e a primeira autora do artigo também realizou anotações.

Esses registros e anotações foram lidos na íntegra e organizados a partir dos seis GDs. Destaca-se que a análise não se limitou à descrição dos grupos, mas buscou uma triangulação entre os registros da primeira autora e as anotações do professor colaborador, identificando temas recorrentes por meio de uma categorização temática que permitiu confrontar as diferentes percepções sobre um mesmo evento.

Em seguida, foram selecionados alguns apontamentos e proposições, que no nosso entendimento, apresentam relevância para discutir a formação inicial de professores que ensinam Matemática no estado do Rio Grande do Sul. A leitura dos registros buscou identificar

demandas, tensionamentos e encaminhamentos recorrentes ou singulares nas discussões dos grupos, considerando sua relação com o referencial teórico mobilizado neste artigo.

Os excertos serão identificados pelo GD, como GD1, GD2, GD3, GD4, GD5 e GD6. Também nos referiremos a “registros nossos” e “registros do professor da UFN”, de modo a indicar a origem dos registros considerados na análise. Desse modo, a análise apresentada nas seções seguintes não pretende esgotar as discussões produzidas no Fórum, mas destacar elementos que contribuem para problematizarmos a formação inicial de professores que ensinam Matemática no estado do Rio Grande do Sul.

4 Apontamentos e proposições dos Grupos de Discussão

Nesta seção, trazemos alguns apontamentos e proposições dos GDs, no sentido de problematizarmos algumas ideias relevantes para a formação inicial do professor que ensina Matemática. Começamos com os excertos do GD1, que apesar da amplitude da ementa¹, focou na educação inclusiva e práticas inclusivas, considerando que as coordenadoras têm desenvolvido estudos e ações relacionadas a essas temáticas.

[...] torna-se fundamental questionar como os estudantes que ingressam no Ensino Superior estão sendo preparados para atuar profissionalmente em uma perspectiva inclusiva e, principalmente, quais suportes e acompanhamentos terão após a conclusão de sua formação inicial. Embora exista um amplo conjunto de legislações que asseguram o direito à educação inclusiva, observa-se que o simples cumprimento legal não garante a efetivação das práticas inclusivas. [...]. Outro aspecto relevante refere-se ao suporte oferecido aos educadores especiais nas escolas. [...]. A relação entre escola e família também constitui um desafio importante. [...]. Destaca-se, ainda, a importância da aproximação entre professores de Matemática e pedagogos, favorecendo a construção de práticas pedagógicas articuladas e colaborativas. [...] evidencia-se a necessidade de ampliar os incentivos a programas e projetos de iniciação à docência, bem como a iniciativas que possibilitem ressignificar as concepções e práticas relacionadas à inclusão (GD1, registros do professor UFN).

Necessita-se de um profissional que se entenda como sujeito da inclusão, por isso é importante que a legislação seja cumprida acerca da inclusão. Considera-se fundamental pensar o que fazer na escola, priorizando a aproximação entre estudantes e o contexto escolar. (GD1, registros nossos).

Destacamos que o GD1 traz a preocupação com a formação inicial do professor para atuar com a inclusão, pois o profissional precisa se sentir um sujeito da inclusão. Salienta-se que, para isso é importante a discussão durante o curso de formação da educação inclusiva e de práticas inclusivas e que os egressos sejam acompanhados, no sentido de assessoramento e formação continuada. Considera-se a necessidade de suporte aos profissionais que trabalham

¹ As ementas dos GDs seguem o Fórum Nacional de Formação Inicial de Professores que Ensinam Matemática (FPMAT), conforme link do evento: <https://www.event3.com.br/ix-forum-nacional-de-formacao-inicial-de-professores-que-ensinam-matematica-fpmat-696756/>.

como educadores especiais na escola. Com esse propósito, aponta-se o cumprimento da legislação, a aproximação entre professores de Matemática e pedagogos, a aproximação dos licenciandos da escola, a construção de práticas pedagógicas colaborativas, dentre outros.

Na continuação, trazemos alguns excertos do GD2 que discutiu sobre a curricularização da extensão, que está em processo de implantação em algumas universidades do Sul do Brasil.

A extensão não é novidade, pois já vem sendo considerada nas universidades, porém é importante entender o que envolve. Há necessidade de considerar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, compreendendo o conceito de extensão como mudanças no locus profissional. Por isso, é importante identificar os problemas da comunidade, propor projetos, considerando que a extensão é solidária, crítica, tem potencial transformador e de humanização. Porém, existem muitos desafios, como o perfil dos profissionais que atuam com a extensão; a pouca participação dos professores; a necessidade de parcerias (GD2, registros nossos).

[...] importante refletir sobre as especificidades da extensão em relação a outras experiências formativas, como os estágios, as práticas curriculares e programas como o PIBID. [...]. Ao estabelecer contato direto com problemas reais, os participantes são desafiados a mobilizar conhecimentos, desenvolver novas aprendizagens e ressignificar suas concepções acerca da profissão docente e do papel social da universidade. [...]. Entretanto, a efetivação dessas propostas [de extensão] ainda enfrenta desafios significativos. Entre eles, destaca-se o perfil do professor formador, que nem sempre teve oportunidades de vivenciar experiências extensionistas em sua trajetória acadêmica. Soma-se a isso a sobrecarga de trabalho docente, que muitas vezes dificulta a elaboração, o acompanhamento e a avaliação de projetos dessa natureza. Outro aspecto fundamental refere-se ao reconhecimento do professor da Educação Básica como coformador dos futuros docentes. Mais do que receber ações extensionistas, esses profissionais participam ativamente dos processos de formação, compartilhando saberes construídos na prática e contribuindo para a análise das problemáticas educacionais. [...]. (GD2, registros do professor UFN).

No GD2, percebemos uma preocupação em resgatar práticas que já aconteciam nas universidades do estado do Rio Grande do Sul, retomando o conceito de extensão, “como mudanças no locus profissional”, mediante a identificação de problemas da comunidade, a proposição de ações para dirimir essas dificuldades, em um processo dialógico, que se faz com a comunidade. Para isso, o grupo propõe a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, a reflexão sobre a especificidade da extensão e de outras práticas formativas, a relevância e importância do papel “do professor da Educação Básica como coformador dos futuros docentes”, ou seja, a possibilidade de compartilhar os saberes da experiência, na perspectiva de analisar os problemas educacionais, da escola e da sala de aula.

Prosseguindo, consideramos o GD3, que discutiu sobre a formação de professores(as) indígenas, quilombolas, do campo e demais povos e comunidades tradicionais.

As diferentes formas de vida precisam ser consideradas, dando visibilidade a esses grupos, porém é importante ressaltar que temos o dever de ensinar a Matemática escolar. Destaca-se a necessidade de pensar práticas matemáticas “mal comportadas” a partir da equidade e não da igualdade, isto é, práticas parciais, datadas,

contextualizadas. Mas isso não significa que seja negado o acesso aos conhecimentos matemáticos. Ressalta-se que não podemos comparar os diferentes conhecimentos, pois são gerados de modos diferentes, mas sim podem conversar entre os saberes, considerando a existência de outras matemáticas. Pondera-se a necessidade do não silenciamento das outras matemáticas, considerando o encontro cultural, o choque “bom”, o diálogo (GD3, registros nossos).

[...] necessidade de ampliar a visibilidade de conhecimentos historicamente considerados não tradicionais no contexto escolar. Tal movimento implica reconhecer que diferentes grupos sociais produzem saberes matemáticos em seus modos de vida, os quais estão vinculados às suas práticas culturais, econômicas e sociais. Nesse sentido, emerge o desafio de valorizar os conhecimentos culturais presentes em comunidades indígenas, quilombolas e do campo, sem que isso signifique desconsiderar a importância da matemática escolar. [...] o professor da Educação Básica assume papel fundamental não apenas como consumidor de conhecimentos produzidos pela universidade, mas também como produtor de saberes. [...]. A inserção em estágios desde os primeiros semestres do curso, bem como a participação em projetos de extensão, pode oportunizar o contato com escolas indígenas, quilombolas e do campo, promovendo experiências formativas que ampliem a compreensão sobre a diversidade cultural presente na educação brasileira. Essas vivências possibilitam que os futuros professores enfrentem desafios concretos e desenvolvam uma postura mais sensível às especificidades dos diferentes contextos educativos. A extensão universitária também se apresenta como um espaço privilegiado para fortalecer o diálogo entre universidade e sociedade. [...] Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de ampliar a interlocução entre os cursos de graduação e os Programas de Pós-Graduação [...]. (GD3, registros do professor UFN).

As discussões desencadeadas no GD3 trazem algumas contribuições a respeito das diferentes práticas matemáticas de grupos culturais diversos, ou melhor, de diferentes formas de vida. Propõe-se a importância de valorização e reconhecimento de que “diferentes grupos sociais produzem saberes matemáticos em seus modos de vida, os quais estão vinculados às suas práticas culturais, econômicas e sociais. Sugere-se considerar nos cursos de formação de professores a diversidade de saberes, as “práticas matemáticas ‘mal comportadas’”. Porém, ressalta-se a necessidade de trabalhar com a matemática escolar, para que não seja negado o acesso aos conhecimentos matemáticos escolares para todos. Para atender a essas discussões, propõe-se a articulação com o estágio desde os primeiros semestres do curso, a extensão universitária e a aproximação entre a graduação e pós-graduação.

Na sequência, mostramos alguns excertos do GD4, que tratou das políticas públicas curriculares para a formação de professores.

Diante das várias resoluções, normativas, núcleos, blocos, dentre outros, precisamos dizer como entendemos as políticas públicas, para então, pensarmos na efetivação dessas políticas nos currículos. Para isso, o grupo aborda as legislações que diferenciam o bacharelado da licenciatura, com destaque para o Parecer CNE/CES nº 1.302/2001, e discute também a Resolução CNE/CP nº 2/2015, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 e a Resolução CNE/CP nº 4/2024, relativas à formação inicial, cujo curto intervalo entre as publicações dificulta a problematização dos impactos da legislação na prática profissional dos professores de Educação Básica, mesmo que haja uma tentativa dos programas como o PIBID de estabelecer algumas interlocuções entre os currículos dos cursos e as práticas escolares. Há necessidade de discutir sobre os

impactos das políticas, o entendimento da não homogeneidade entre a Pedagogia, a Matemática, a Educação no Campo e outras; os desafios do estágio e da curricularização da extensão (GD4, registros nossos).

[...] observa-se a crescente preocupação com os processos de precarização e privatização das licenciaturas. A expansão acelerada de determinados modelos formativos, especialmente aqueles ofertados na modalidade de Educação a Distância sem condições adequadas de acompanhamento e interação pedagógica, tem suscitado debates sobre a qualidade da formação inicial. [...]. Outro aspecto central refere-se à relação entre os conhecimentos discutidos na formação inicial e aqueles efetivamente desenvolvidos na prática profissional. [...] é fundamental que os estudantes compreendam como os documentos curriculares, as diretrizes nacionais e as políticas educacionais impactam diretamente sua formação e o trabalho desenvolvido em sala de aula. [...], a implementação dessas orientações nem sempre ocorre de maneira linear. [...], os professores manifestam resistências às políticas educacionais, produzindo movimentos de adaptação, negociação ou mesmo de insubordinação diante de determinadas prescrições curriculares. [...] torna-se relevante explicitar aos futuros professores que a implementação das diretrizes curriculares produz tensões que atravessam a própria constituição dos cursos de formação. Tais tensões revelam disputas de concepções, jogos de poder e diferentes projetos de Educação Matemática, que influenciam a organização curricular, os conteúdos priorizados e as práticas formativas desenvolvidas nas instituições de ensino superior. [...] emerge a necessidade de problematizar os conflitos e desafios produzidos pelas diferentes diretrizes curriculares, especialmente em contextos marcados por currículos altamente prescritos e engessados. [...] destaca-se a importância da curricularização da extensão como estratégia para fortalecer a articulação entre universidade e sociedade. [...]. (GD4, registros do professor UFN).

No GD4, aponta-se a necessidade de recuperação dos entendimentos acerca das políticas públicas, isto é, dos modos de efetivação das políticas curriculares na Educação Básica e na formação inicial. O grupo discute a diferença das proposições acerca dos cursos de licenciatura e bacharelado, para desencadear as discussões acerca dos conhecimentos dos professores que ensinam Matemática (Parecer CNE/CES, nº 1302/2001). Nesse contexto, considera-se que as resoluções que tratam das diretrizes para a formação inicial de professores dificultam o entendimento pelos professores, devido as mudanças e exigências de organização curricular das universidades, impossibilitando, muitas vezes, a escuta dos professores e comunidade escolar. O grupo chama a atenção para a necessidade de os estudantes conhecerem as políticas, os documentos e as diretrizes, na perspectiva de compreender os impactos na formação inicial, além de compreender as relações de poder que tangenciam a organização curricular, os conteúdos e práticas formativas. As discussões se encaminham para a necessidade de problematização dessas políticas curriculares e para a importância da curricularização da extensão, para a aproximação entre universidade e sociedade.

A seguir, destacamos o GD5, que trata sobre a pesquisa na formação de professores e formadores de professores de e que ensinam Matemática.

O grupo discutiu sobre o papel do professor como um articulador na formação inicial de alunos críticos e solidários, na perspectiva de acolhimento e envolvimento com a

pesquisa, em tempos de inteligência artificial (IA). [...] o grupo propõe a discussão sobre o que é pesquisa, os contextos de pesquisa, o desenvolvimento profissional docente como processo formativo e formador. [...] as especificidades da pesquisa, as aproximações com as discussões do ensino e da extensão, as questões éticas, morais, metodológicas e conceituais da pesquisa. (GD5, registros nossos).

[...] a formação inicial precisa possibilitar que os futuros professores compreendam o papel da Matemática na sociedade e reconheçam seu potencial para promover a leitura crítica da realidade. A pesquisa também foi apontada como um elemento central nesse processo formativo. Os cursos de licenciatura precisam promover experiências investigativas, articuladas aos programas de iniciação científica e de iniciação à docência, de modo a favorecer a construção de uma postura investigativa diante dos desafios educacionais. [...]. Outro aspecto evidenciado, refere-se à fragmentação ainda presente em muitos cursos de licenciatura. A departamentalização entre disciplinas pedagógicas e específicas frequentemente dificulta a articulação entre os conhecimentos matemáticos e os conhecimentos relacionados ao ensino e à aprendizagem. Como consequência, muitos estudantes percebem sua formação como a vivência de dois cursos paralelos, o que reforça a necessidade de promover maior integração entre teoria, prática e conteúdo matemático. As discussões também evidenciaram diversas tendências e temáticas que vêm fundamentando as pesquisas recentes no campo da Educação Matemática. [...] sobre as especificidades da formação inicial de professores que ensinam Matemática, ressaltou-se a importância da inserção dos licenciandos nos contextos reais da Educação Básica. [...] A pesquisa surge novamente como um elemento fundamental, pois permite ao formador investigar fenômenos relacionados ao ensino e à aprendizagem, atualizando seus conhecimentos e fortalecendo seu próprio desenvolvimento profissional. Por fim, reafirmou-se a importância da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como princípio estruturante da formação docente. [...] a formação inicial de professores que ensinam Matemática deve constituir-se como um espaço de produção de conhecimentos, desenvolvimento profissional e compromisso social, contribuindo para a formação de educadores capazes de atuar de forma crítica, ética e transformadora nos diferentes contextos educacionais. (GD5, registros do professor UFN).

No GD5, as discussões se desencadearam pela formação de estudantes críticos e solidários, envolvidos com a pesquisa desde o início do curso de formação inicial. A pesquisa se constitui em um elemento fundamental na formação do professor que ensina Matemática, pois destaca-se a importância de se conectar às necessidades e desafios da profissão, investigando as possibilidades, os conhecimentos e os caminhos da formação docente, na perspectiva do desenvolvimento profissional. Para isso, propõe-se a compreensão do papel da Matemática na sociedade, a discussão sobre o conceito de pesquisa, o acolhimento de estudantes e professores, a aproximação dos departamentos e disciplinas dos cursos, a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, a promoção de experiências investigativas nos programas de iniciação científica e de iniciação à docência. Ou seja, a formação inicial além da compreensão do compromisso social da pesquisa, precisa considerar as tendências e referenciais da área de Educação Matemática.

E para finalizarmos, pontuamos alguns excertos do GD6, que discutiu as especificidades do conhecimento matemático para a prática profissional do professor.

O grupo considera a necessidade de superar a ideia de um conhecimento neutro e propõe a necessidade de valorizar as diferentes formas de pensar, mas para isso consideram que a formação de professores proporcione o domínio dos conhecimentos necessários à docência. Destacam alguns desafios, como a desconstrução do ensino de macetes e fórmulas, para que os alunos consigam construir o pensamento matemático; a importância do pensamento matemático; a percepção pelos estudantes da importância das disciplinas pedagógicas dos cursos; formação que considere a diversidade; necessidade de pesquisa do entorno e valorização dos conhecimentos (GD6, registros nossos).

[...] a maneira como o professor compreende a própria Matemática influencia diretamente o modo como ela será ensinada. As concepções construídas ao longo da trajetória formativa repercutem nas escolhas metodológicas, na organização das atividades e na forma como os estudantes são convidados a participar dos processos de aprendizagem. [...] Quanto mais amplo for o conhecimento matemático e didático do professor, maiores serão suas possibilidades de transitar entre diferentes abordagens de ensino e de acolher distintas formas de resolução e argumentação. [...] a importância de compreender a Matemática como uma prática social. Nessa perspectiva, os conhecimentos matemáticos são entendidos como produções humanas construídas historicamente para responder a necessidades e problemas concretos. [...] destacou-se a necessidade de formar professores pesquisadores, capazes de investigar os contextos nos quais atuarão profissionalmente. [...] propor ações formativas que permitam aos licenciandos relacionar os conhecimentos matemáticos às suas futuras práticas docentes. A aproximação entre teoria e prática favorece a compreensão de que o ensino da Matemática envolve não apenas o domínio dos conteúdos, mas também a capacidade de interpretar contextos, elaborar estratégias didáticas e promover aprendizagens significativas. [...] necessidade de ampliar a participação da Matemática nas discussões de temas contemporâneos que frequentemente ficam restritos a determinados componentes curriculares, como questões relacionadas ao meio ambiente, gênero, sustentabilidade, desigualdades sociais e cidadania. [...]. (GD6, registros do professor UFN).

Na discussão do GD6, o grupo aborda os conhecimentos que envolvem a formação inicial, destacando a necessidade de primarem pela construção do pensamento matemático, que exige que os estudantes ultrapassem a ideia de aprender macetes e fórmulas. As discussões versam sobre os conhecimentos necessários à docência, que perpassa o entendimento da Matemática como uma prática social, as concepções sobre Matemática influencia os modos de ensinar, as escolhas didáticas e metodológicas. Isto é, aborda-se que “quanto mais amplo for o conhecimento matemático e didático do professor, maiores serão suas possibilidades de transitar entre diferentes abordagens de ensino e de acolher distintas formas de resolução e argumentação”. Tais considerações são fundamentais para o delineamento de ações voltadas à relação entre teoria e prática, à investigação do contexto profissional, à proposição de ações formativas voltadas aos conhecimentos matemáticos dos futuros professores, à discussão da Matemática com temas contemporâneos, como gênero, diversidade, meio ambiente, sustentabilidade e outros.

5 Discussões da formação inicial para o estado do Rio Grande do Sul

A partir das discussões dos GDs, destacamos a preocupação com a articulação entre a universidade e os espaços onde ocorrem a formação, respeitando e considerando as práticas de diferentes grupos, ou seja, considerando a diversidade de saberes e de usos matemáticos. Essas discussões nos desafiam a pensar que a formação inicial de professores que ensinam Matemática não ocorre apenas no espaço da universidade, mas também na aproximação com a escola de Educação Básica, com as comunidades, com os diferentes contextos sociais e com outras práticas matemáticas. Com isso, consideramos que os apontamentos dos GDs retomam a necessidade de aproximação entre formação inicial, escola, extensão, pesquisa e práticas sociais.

Nesse sentido, tais discussões se aproximam do que defendemos na seção teórica, quando apontamos que os futuros professores precisam se aproximar da escola de Educação Básica, no sentido de compreender as dificuldades dos alunos e os processos de aprendizagem, os conhecimentos da Matemática para o ensino, o currículo e a sala de aula (Ponte, 2012). Também dialogam com a ideia de que os cursos de formação inicial precisam aproximar os discentes de outros modos de vivenciar os conhecimentos matemáticos e didáticos, promovendo a discussão e a exploração dos conceitos matemáticos a partir de diferentes representações e tarefas com abordagens exploratórias (Martins; Mata-Pereira; Ponte, 2021). Ou seja, as discussões dos GDs reforçam que a formação inicial precisa possibilitar vivências em diferentes espaços formativos, nos quais os licenciandos possam problematizar a docência, os conhecimentos matemáticos e os contextos em que atuarão.

Contudo, há a preocupação com o ensino da Matemática escolar como um direito de todos. Essa preocupação aparece principalmente nas discussões do GD3, ao considerarem a necessidade de dar visibilidade às diferentes formas de vida e às outras práticas matemáticas, sem negar o acesso aos conhecimentos matemáticos escolares. Ao mesmo tempo, aparece nas discussões do GD1, ao destacarem a necessidade de discutir a educação inclusiva e as práticas de inclusão na formação inicial, para que o futuro professor se entenda como sujeito da inclusão. Nesse sentido, não basta que a inclusão seja tratada apenas como cumprimento da legislação, pois ela precisa atravessar os modos de pensar a escola, a docência, o planejamento e as práticas pedagógicas em Matemática. Desse modo, considerar a diversidade de saberes e práticas não significa abandonar a Matemática escolar, mas pensar modos de ensinar que reconheçam

diferentes contextos socioculturais e, ao mesmo tempo, garantam aos estudantes o acesso aos conhecimentos matemáticos.

Essas discussões nos levam a considerar a importância de ampliar o olhar para outras práticas matemáticas, no sentido de compreender que diferentes modos de se expressar são produzidos em outros contextos socioculturais (Orey; Rosa, 2021). Também nos levam a pensar a cultura de aula de Matemática como espaço em que os estudantes possam questionar, levantar hipóteses, compartilhar ideias, argumentar e posicionar-se diante das ideias dos outros (Nacarato; Custódio; Moreira, 2019). Com isso, a formação inicial precisa promover práticas que possibilitem aos futuros professores compreenderem a Matemática como conhecimento escolar, mas também como forma de leitura, participação e intervenção no mundo.

Outro aspecto que emergiu das discussões refere-se à necessidade de conhecimento e interpretação das políticas curriculares pelos professores, estudantes e comunidade escolar. As discussões do GD4 mostram que as resoluções, diretrizes e documentos curriculares atravessam a organização dos cursos, dos estágios, da curricularização da extensão e das práticas formativas desenvolvidas nas universidades. Porém, tais políticas não chegam aos cursos e às escolas de forma neutra ou linear, pois são interpretadas, negociadas e, muitas vezes, tensionadas pelos sujeitos que atuam na formação e na Educação Básica. A interpretação das Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e nº 4/2024 pelos cursos não é passiva, é permeada por relações de poder, de processos de inclusão e exclusão de conhecimentos e de práticas sociais (Dias; López, 2006). Desse modo, as discussões do GD4 revelam movimentos de insubordinação e adaptação por parte dos formadores, que buscam preservar a qualidade da licenciatura diante de modelos formativos muitas vezes precarizados. Por isso, consideramos que conhecer as políticas curriculares não significa apenas cumprir determinações, mas compreender seus efeitos na formação inicial, nas práticas docentes e nos modos de organizar os currículos.

Essas discussões também se aproximam da necessidade de mobilização de diferentes conhecimentos na perspectiva do desenvolvimento profissional. Os GDs apontam que o professor que ensina Matemática precisa articular saberes de conteúdo matemático, saberes pedagógicos, saberes curriculares e saberes da prática docente. Para ensinar é preciso ter o domínio conceitual (Nacarato; Mengali; Passos, 2009, p. 35), porém, esse domínio não é suficiente se não estiver articulado aos modos de ensinar, aos documentos curriculares, aos contextos escolares e aos processos de aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, os apontamentos dos GDs dialogam com o proposto por Shulman (1986, 1987), ao considerar que

os conhecimentos docentes envolvem o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico, o conhecimento do currículo, o conhecimento dos alunos, dos contextos educacionais e dos fins da educação.

As discussões do GD6 contribuem para essa reflexão ao destacarem a necessidade de superar o ensino baseado em macetes e fórmulas, para que os estudantes consigam construir o pensamento matemático. Isso nos desafia a pensar a formação inicial como espaço de discussão sobre o que significa saber Matemática para ensinar Matemática. Conforme Curi (2020), é necessário considerar os objetos de ensino, os conceitos, as representações, os procedimentos, o fazer matemático, a argumentação, a comunicação e o papel da Matemática no mundo moderno. Com isso, formar professores que ensinam Matemática exige não apenas o domínio dos conteúdos, mas a compreensão de como esses conhecimentos podem ser mobilizados na prática profissional.

A pesquisa também aparece como fundamental na formação inicial, desencadeadora de ações e de envolvimento de professores e estudantes. Nas discussões do GD5, destaca-se a necessidade de compreender o que é pesquisa, quais são seus contextos e quais questões éticas, morais, metodológicas e conceituais atravessam a produção de conhecimentos. Essa discussão ganha novos contornos em tempos de inteligência artificial, pois nos desafia a pensar a autoria, o uso crítico das tecnologias e os modos de produção de conhecimentos na formação de professores. Nesse sentido, a pesquisa não se restringe à produção acadêmica, mas pode se constituir como uma postura formativa, que aproxima os licenciandos dos problemas da escola, da sala de aula e da profissão docente.

Desse modo, consideramos que os apontamentos e proposições dos GDs indicam a necessidade de uma formação inicial pautada pela colaboração, pela reflexão e pela interlocução entre universidade, escola e comunidade. Como destacam Gama e Fiorentini (2009) e Rocha e Fiorentini (2009), a colaboração e a reflexão são elementos importantes para o desenvolvimento profissional, pois os saberes docentes são mobilizados a partir da experiência, da vivência pessoal e da interlocução reflexiva com os saberes acadêmicos. Assim, as discussões do Fórum Regional evidenciam que pensar a formação inicial de professores que ensinam Matemática no Rio Grande do Sul implica considerar, de modo articulado, os conhecimentos matemáticos, os saberes docentes, as políticas curriculares, a inclusão, a diversidade, a extensão, a pesquisa e as práticas sociais.

6 Considerações finais

Neste artigo, intencionamos analisar apontamentos e proposições desencadeados pelos grupos de discussão (GDs) do Fórum Regional de Formação Inicial de Professores que Ensinam Matemática, realizado em 2026, no estado do Rio Grande do Sul. Para isso, consideramos os registros produzidos durante o Fórum, buscando problematizar demandas, tensionamentos e encaminhamentos que emergiram das discussões acerca da formação inicial de professores que ensinam Matemática.

As discussões dos GDs apontam que a formação inicial precisa ser pensada a partir da articulação entre universidade, escola, comunidade e diferentes espaços formativos. Essa articulação aparece na preocupação com a educação inclusiva e com as práticas de inclusão, na curricularização da extensão, na valorização dos saberes de comunidades indígenas, quilombolas, do campo e demais povos e comunidades tradicionais, na interpretação das políticas curriculares, na pesquisa como dimensão formativa e no conhecimento matemático necessário à prática profissional do professor.

Nesse sentido, consideramos que a formação inicial de professores que ensinam Matemática precisa mobilizar diferentes conhecimentos, envolvendo os saberes de conteúdo matemático, os saberes pedagógicos, curriculares e da prática docente. As discussões indicam que não basta garantir a presença da Matemática nos currículos dos cursos de formação, mas é necessário problematizar os modos como esses conhecimentos são vivenciados, ensinados, discutidos e relacionados aos contextos nos quais os futuros professores atuarão.

Destacamos que os GDs evidenciam a necessidade de ampliar as experiências formativas dos licenciandos, aproximando-os dos problemas reais da escola, da sala de aula, da extensão, da pesquisa e das comunidades. A formação inicial, nessa perspectiva, não pode ser compreendida como um percurso restrito à universidade, pois exige interlocução com a Educação Básica, com os professores que nela atuam, com os estudantes, com as famílias e com os diferentes contextos sociais em que a Matemática é ensinada e aprendida. Além disso, as discussões do Fórum Regional apontam para a importância de que os futuros professores conheçam e interpretem as políticas curriculares, compreendendo seus impactos na organização dos cursos, nos estágios, na curricularização da extensão e nas práticas formativas. Também apontam para a pesquisa como elemento fundamental da formação inicial, especialmente em um contexto atravessado por novas tecnologias, como a inteligência artificial, que nos desafiam

a pensar a autoria, a produção de conhecimentos e o uso crítico desses recursos nos processos formativos.

Com isso, consideramos que o Fórum Regional se constitui como um espaço importante de escuta, debate e produção coletiva de proposições para a formação inicial de professores que ensinam Matemática no Rio Grande do Sul. As discussões produzidas nos GDs não encerram os desafios da formação, mas ajudam a evidenciar caminhos possíveis para pensar currículos, práticas, políticas e experiências formativas mais articuladas com as demandas da profissão docente. Por fim, entendemos que os processos de formação inicial de professores que ensinam Matemática não são solitários, exigem encontros, presenças, solidariedade, compartilhamentos, conhecimentos, diferenças e os diferentes. Exigem, também, espaços em que universidade, escola e comunidade possam dialogar, problematizar e produzir outros modos de formar professores, considerando uma Educação Matemática comprometida com a formação de sujeitos críticos, solidários e capazes de atuar em diferentes contextos sociais. Nesse sentido, as proposições aqui delineadas não apenas refletem a realidade do Rio Grande do Sul, mas constituem-se como subsídios fundamentais que serão levados ao IX Fórum Nacional, em novembro de 2026, garantindo que as especificidades gaúchas contribuam para o debate nacional sobre a formação de professores que ensinam Matemática.

Referências

- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Câmara de Educação Superior**. Parecer CNE/CES nº 1.302, de 6 de novembro de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática. Brasília: CNE/CES, 2001.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Câmara de Educação Superior**. Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014. Brasília: CNE/CES, 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Conselho Pleno**. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília: CNE/CP, 2015.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Conselho Pleno**. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Brasília: CNE/CP, 2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Conselho Pleno**. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Brasília: CNE/CP, 2024.
- CURI, E. A formação do professor para ensinar Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: algumas reflexões. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, São Paulo, v. 11, n. 7, p. 1–18, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.26843/rencima.v11i7.2787>.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. 11. ed. Porto: Porto Editora, 2001.

DIAS, R. E.; LÓPEZ, S. B. Conhecimento, poder e interesse na produção de políticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 53–66, 2006.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Aqui jaz o “3+1”. A Resolução 4/2024 e o novo contexto de reforma das licenciaturas: desafios e possibilidades. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 17, n. 36, p. e909, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.31639/rbpf.v17.i36.e909>.

FIORENTINI, D. A pesquisa e as práticas de formação de professores de matemática em face das políticas públicas no Brasil. **Bolema**, Rio Claro, v. 21, n. 29, p. 43–70, 2008.

FIORENTINI, D.; PASSOS, C. L. B.; LIMA, R. C. Rodrigues de. O professor que ensina matemática como campo de estudo: concepção do projeto de pesquisa. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 12., 2016, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: SBEM, 2016.

GAMA, R. P.; FIORENTINI, D. Formação continuada em grupos colaborativos: professores de matemática iniciantes e as aprendizagens da prática profissional. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 11, n. 3, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/2827>. Acesso em: 1 jul. 2026.

IMBERNÓN, F. **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, v. 40, 2012.

LEIVAS, J. C. P.; SAMÁ, S.; BASSO, M. Vinicius de Azevedo. Reflexões sobre a formação inicial de professores que ensinam Matemática sob a ótica de pesquisadores do Rio Grande do Sul. **Educação Matemática em Revista**, Brasília, v. 30, n. 86, p. 1–16, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.37001/emr.v30i86.4493>.

MARTINS, M.; MATA-PEREIRA, J.; PONTE, J. Pedro da. Os desafios da abordagem exploratória no ensino da Matemática: aprendizagens de duas futuras professoras através do estudo de aula. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 35, n. 69, p. 343–364, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v35n69a16>.

NACARATO, A. M.; CUSTÓDIO, I. A.; MOREIRA, K. G. Todos juntos somos fortes: compartilhando narrativas pedagógicas de professoras que ensinam aprendem matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, v. 12, n. 30, p. 519–537, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/9616>. Acesso em: 27 jun. 2026.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. da S.; PASSOS, C. L. B. **A matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NÓVOA, A. **Escola e professores: proteger, transformar, valorizar**. Colaboração de Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OREY, D. C.; ROSA, M. Etnomatemática como um programa subversivo e responsável para uma ação pedagógica na formação de professores: da teoria à prática. **Revista Interdisciplinar em Ensino de Ciências e Matemática**, Araguaína, v. 1, n. 2, p. 109–124, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.20873/riecim.v1i2.12739>. Acesso em: 27 jun. 2026.

PONTE, J. Pedro da. Estudando o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor de matemática. In: PLANAS, Núria (ed.). **Teoría, crítica y práctica de la educación matemática**. Barcelona: Graó, 2012. p. 83–98.

RICHT, A. Desenvolvimento profissional de professores: um quadro teórico. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 10, n. 14, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i14.22247>. Acesso em: 10 jul. 2025.

RICHT, A.; POZZOBON, M. C. C.; SILVA, R. Sychocki da. **Estudos de aula: desenvolvimento profissional e mudanças no Ensino da Matemática**. 2026. No prelo.

ROCHA, L. P.; FIORENTINI, D. O desafio de ser e constituir-se professor de Matemática durante os primeiros anos de docência. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**, 28., 2005, Caxambu. Anais [...]. Caxambu: ANPEd, 2005. p. 1–17.

ROCHA, L. P.; FIORENTINI, D. P.; REFLEXÕES DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM INÍCIO DE CARREIRA SOBRE SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL. IN: FIORENTINI, D.; GRANDO, R. C.; MISKULIN, R. G. Sguerra (org.). **Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam Matemática**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SERRAZINA, Maria de Lurdes. A formação para o ensino da Matemática nos primeiros anos: que perspectivas? In: SANTOS, Leonor; CANAVARRO, Ana Paula; BROCARD, Joana (org.). **Educação matemática: caminhos e encruzilhadas**. Lisboa: APM, 2005. p. 305-324.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4–14, 1986. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1–23, 1987. Disponível em: <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>.

Declarações finais obrigatórias

Disponibilidade de dados: Não se aplica.

Financiamento: Esta pesquisa não recebeu financiamento específico.

Conflito de interesses: Os autores declaram não haver conflitos de interesses.

Aprovação ética e consentimento: Não se aplica. O estudo não realizou procedimentos de intervenção nem coleta de dados pessoais ou sensíveis diretamente com participantes. A análise incidu sobre registros do Fórum e anotações das socializações dos grupos, tratados de forma coletiva e sem identificação individual, com preservação da confidencialidade.

Contribuição de autoria – CRediT: Marta Cristina Cezar Pozzobon: conceituação, metodologia, investigação, análise formal, escrita – rascunho original e administração do projeto. Anderson Luis Jeske Bihain: investigação, análise formal, escrita – revisão e edição. Cristiano Peres Oliveira: escrita – revisão e edição, contribuições pontuais à versão final e normalização editorial do manuscrito.

Uso de IA generativa: Os autores declaram não ter utilizado ferramentas de inteligência artificial generativa na elaboração do conteúdo acadêmico do manuscrito.

Agradecimentos: Não há.

Dados de publicação

Recebido em: 25/07/2026

Aprovado em: 24/08/2026

Publicado em: 30/09/2026

Editor(a) responsável: Anderson Luís Jeske Bihain, Marta Cristina Cezar Pozzobon

Como citar este trabalho: POZZOBON, Marta Cristina; BIHAIN, Anderson Luis; OLIVEIRA, Cristiano.

Formação Inicial de Professores que Ensinam Matemática no Rio Grande do Sul: apontamentos e proposições a partir do Fórum Regional de 2026. **Educação Matemática em Revista – RS**, Porto Alegre, v. 3, n. 27, p. 1–20, 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.37001/EMR-RS-v.3-n.27-2026.4991>.

Licença: Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

Copyright: autores(as), com direito de primeira publicação concedido à Educação Matemática em Revista – RS/SBEM-RS.

Taxas: a EMR-RS não cobra taxas de submissão, avaliação, publicação, distribuição ou download.