

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

LAYSA RAFAELA RODRIGUES PIMENTEL

O MÉTIER DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA:
ARTICULAÇÕES ENTRE SABERES, PRÁTICAS E FORMAÇÃO NA DOCÊNCIA COM
DIFERENTES PÚBLICOS

GOIÂNIA
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

Nome(s) completo(s) do(a)(s) autor(a)(es)(as): Laysa Rafaela Rodrigues Pimentel

Título do trabalho: O métier do professor de matemática: articulações entre saberes, práticas e formação na docência com diferentes públicos

2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento [x] SIM [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)(s) autor(a)(es)(as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro.

Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Wanderson Ferreira Alves, Professor do Magistério Superior**, em 12/12/2025, às 16:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Laysa Rafaela Rodrigues Pimentel, Discente**, em 16/12/2025, às 21:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5857690** e o código CRC **8A417355**.

Referência: Processo nº 23070.064019/2025-12

SEI nº 5857690

LAYSA RAFAELA RODRIGUES PIMENTEL

**O MÉTIER DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA:
ARTICULAÇÕES ENTRE SABERES, PRÁTICAS E FORMAÇÃO NA DOCÊNCIA COM
DIFERENTES PÚBLICOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de graduação e licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito para a obtenção do título de licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Wanderson Ferreira Alves.

GOIÂNIA
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Pimentel, Laysa Rafaela Rodrigues
O MÉTIER DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA [manuscrito] :
ARTICULAÇÕES ENTRE SABERES, PRÁTICAS E FORMAÇÃO NA
DOCÊNCIA COM DIFERENTES PÚBLICOS / Laysa Rafaela Rodrigues
Pimentel. - 2025.
xxxvi, 36 f.

Orientador: Prof. Wanderson Ferreira Alves.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade
Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Pedagogia, Goiânia,
2025.

1. métier. 2. educação básica. 3. matemática. 4. cultura
profissional. 5. trabalho docente. I. Alves, Wanderson Ferreira, orient.
II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Ao(s) 10 de dezembro do ano de 2025 iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “O métier do professor de matemática: articulações entre saberes, práticas e formação na docência com diferentes públicos”, de autoria de Laysa Rafaela Rodrigues Pimentel, do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Educação da UFG. Os trabalhos foram instalados pelo orientador, Prof. Dr. Wanderson Ferreira Alves da FE/UFG com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Profa. Ms. Ariane Pereira Magalhães de Oliveira/CEPAE-UFG. Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição do(a) estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final de 7.0, tendo sido o TCC considerado aprovado.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Wanderson Ferreira Alves, Professor do Magistério Superior**, em 11/12/2025, às 15:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ariane Pereira Magalhaes De Oliveira, Usuário Externo**, em 11/12/2025, às 17:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5854534** e o código CRC **B3207B64**.

Dedico este trabalho a Deus, que me sustentou em todos os momentos. A Ele, que me amparou, que me deu serenidade para continuar e que colocou pessoas e caminhos certos na minha vida, entrego esta conquista. Sem Sua presença constante, nada disso teria sido possível.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha eterna gratidão. Foi Ele quem me amparou quando as dificuldades pareciam maiores que eu, quem sustentou minha caminhada e renovou minhas forças durante toda a graduação. Nos dias em que pensei em desistir, foi Sua presença que me deu coragem para continuar, acreditar e seguir em frente.

Agradeço profundamente aos meus pais, Nilva Cristina e Dimas Rodrigues, que sempre acreditaram em mim e fizeram de tudo para que eu chegasse até aqui. Vocês investiram amor, cuidado, trabalho e renúncias para que eu tivesse acesso à educação e pudesse sonhar mais alto. Muitas vezes tiraram de vocês mesmos para que nada me faltasse. Por tudo isso, sinto que a conquista desta graduação é, em muitos sentidos, mais de vocês do que minha. Este diploma carrega o esforço, o sacrifício e o sonho de vocês também.

Ao meu esposo, Pedro Bulhões, que caminhou ao meu lado em todos os momentos. Obrigada por me ouvir, me apoiar, compreender minhas ausências, acolher meu cansaço e celebrar cada pequena vitória comigo. Sem o seu amor, sua paciência e sua presença constante, este percurso teria sido muito mais difícil. Esta conquista é nossa.

Minha gratidão às minhas professoras do Ensino Fundamental, que guardo com enorme carinho na memória. Foram vocês que, com tanto cuidado, sensibilidade e dedicação, plantaram em mim o amor pela educação. O modo como me acolheram e me encantaram pela escola foi uma inspiração que carrego até hoje e que me guiou na escolha da profissão. Obrigada por serem exemplo e despertarem meu amor pela educação.

Por fim, agradeço a Marcella Katlyn, minha companheira de faculdade, que me deu apoio, incentivo e presença nas horas em que eu mais precisei. Cada conversa, cada mensagem e cada abraço tornaram essa jornada mais possível e mais leve.

A todos vocês, o meu muito obrigada.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo compreender as culturas profissionais dos professores de Matemática que atuam no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, analisando como tais culturas se relacionam à distinção entre profissão e *métier*. A pesquisa parte do reconhecimento de que o trabalho docente é uma atividade complexa, historicamente situada e permeada por saberes, valores e práticas construídas na experiência cotidiana. Assim, busca-se examinar como os professores mobilizam conhecimentos profissionais, ajustam práticas pedagógicas e interpretam o currículo em contextos distintos da Educação Básica. O estudo, de natureza teórica, fundamenta-se em autores como Dubar e Tripier, Tardif e Lessard, Hypolito, Tourmen, Nóvoa e Alves, articulando tais referenciais às definições normativas da LDB/1996 e da BNCC/2017. A análise demonstra que a profissão docente, enquanto estrutura normativa e institucional, estabelece o trabalho prescrito; entretanto, é no âmbito do *métier* (conjunto de saberes práticos, julgamentos e modos de agir compartilhados) que o trabalho real se concretiza. Identificou-se que as culturas profissionais dos professores de Matemática diferem significativamente entre os segmentos: no Ensino Fundamental, predominam práticas voltadas à iniciação conceitual, ao acompanhamento individualizado e à mediação sensível; no Ensino Médio, as práticas são marcadas pela preparação para exames, pela contextualização e pela necessidade de lidar com desigualdades e trajetórias escolares heterogêneas. Conclui-se que compreender o *métier* docente é fundamental para reconhecer a complexidade da Matemática como disciplina escolar e para valorizar o trabalho do professor como atividade intelectual, ética e socialmente indispensável. O estudo contribui, portanto, para reflexões sobre formação docente, cultura profissional e valorização do professor de Matemática.

Palavras-chave: matemática; trabalho docente; *métier*; cultura profissional; educação básica.

ABSTRACT

This undergraduate thesis aims to understand the professional cultures of Mathematics teachers working in Elementary and High School education, analyzing how such cultures relate to the distinction between *profession* and *métier*. The research is based on the recognition that teaching is a complex activity, historically situated and shaped by knowledge, values, and practices developed through everyday experience. In this sense, the study examines how teachers mobilize professional knowledge, adjust pedagogical practices, and interpret the curriculum within different contexts of Basic Education. This theoretical investigation draws on authors such as Dubar and Tripier, Tardif and Lessard, Hypolito, Tourmen, Nóvoa, and Alves, articulating their contributions with the normative guidelines of the Brazilian LDB/1996 and BNCC/2017. The analysis shows that the teaching profession, as a normative and institutional structure, establishes the prescribed work; however, it is within the *métier* — the set of practical knowledge, judgments, and shared ways of acting — that real work takes shape. The findings indicate that Mathematics teachers' professional cultures vary significantly between school levels: in Elementary School, practices emphasize conceptual initiation, individualized support, and sensitive mediation; in High School, practices are shaped by preparation for exams, contextualized approaches, and the challenge of addressing social inequalities and heterogeneous learning trajectories. It is concluded that understanding the *métier* is essential to recognize the complexity of Mathematics as a school subject and to value teaching as an intellectual, ethical, and socially indispensable activity. This study therefore contributes to discussions on teacher education, professional culture, and the recognition of Mathematics teachers' work.

Keywords: mathematics; teaching work; *métier*; professional culture; basic education.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	8
1.1.	Problema e Justificativa.....	8
1.2.	Objetivos, Aspectos Teóricos e Metodológicos da Pesquisa.....	10
1.3.	Sobre a Organização das Seções	11
2.	O TRABALHO DOCENTE, SUA NATUREZA E SUAS ESPECIFICIDADES	12
3.	OS SEGMENTOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO.....	18
3.1.	A Educação Básica segundo a LDB e o Ensino Fundamental: princípios, sentidos e implicações para a docência.....	18
3.2.	O Ensino Médio: finalidades, perfil e implicações para o trabalho docente.....	21
3.2.1.	Perfil do Ensino Médio no Brasil: dados e desafios	21
3.2.2.	Implicações para a docência em Matemática	22
3.3.	Entre o Prescrito e o Realizado: o lugar do professor na concretização da Educação Básica	23
4.	A CULTURA PROFISSIONAL DOCENTE E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA	26
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	30
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	33

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem início de uma questão que foi sendo desenvolvida durante a minha formação acadêmica: por que professores de Matemática, mesmo atuando na mesma área, parecem desenvolver formas tão diferentes de ensinar conforme o segmento em que trabalham? Essa questão me levou ao tema central deste trabalho, a saber: a questão das diferentes culturas profissionais dos professores de matemática. Essas diferentes culturas profissionais podem ser lidas com base na noção de *métier*. Essa palavra de origem francesa remete justamente ao aprendizado do trabalho, a um *savoir-faire* e uma cultura comum partilhada. Assim, sublinhando diretamente a questão da cultura profissional, essa palavra estará no centro das questões a serem desenvolvidas na presente pesquisa. Nas subseções desta introdução vamos, seguidamente, apresentar o problema e a justificativa da pesquisa, sua base teórica e metodológica.

1.1. Problema e Justificativa

Para compreender o trabalho docente exige reconhecer que ele é permeado por saberes, valores e práticas que se constroem no cotidiano escolar e que ultrapassam a simples aplicação de técnicas ou métodos previamente definidos. O exercício da docência nasce de um entrelaçamento entre dimensões formais (aquelas definidas pela profissão) e dimensões vividas, construídas na experiência e compartilhadas com outros professores, isto é, pelo *métier*. Essa distinção conceitual é fundamental para analisar como professores de Matemática elaboram suas práticas pedagógicas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Nesse sentido, Dubar e Tripier (2005) mostram que o termo profissão é marcado por forte polissemia histórica e sociológica, envolvendo pelo menos quatro sentidos: declaração pública, atividade remunerada, ofício e posição profissional. Para os autores, “as profissões representam formas históricas de organização social, de categorização das atividades de trabalho” (DUBAR; TRIPIER, 2005, p. 6) e também constituem campos de identificação ética e cultural. Pode-se acrescentar que profissão pode significar desde vocação, até atividade econômica ou pertencimento a um grupo que compartilha um mesmo nome de ofício, mostrando que o status profissional é atravessado por disputas, legitimidades e regulações sociais.

Entretanto, analisar somente o registro formal das profissões não basta para compreender o que os professores realmente fazem e produzem em seu cotidiano. Tourmen

(2007) destaca que, no uso comum, há uma grande confusão entre diferentes níveis de organização do trabalho. Como lembra a autora, citando Descolonges (1996), “‘emprego, posição, ofício e profissão são frequentemente confundidos’, uma confusão perpetuada nas classificações profissionais.” (TOURMEN, 2007, p. 4, tradução própria). Essa observação é central porque mostra que cada um desses termos remete a um modo distinto de compreender o trabalho, e que o *métier* ocupa um lugar específico nesse conjunto: ele diz respeito ao núcleo de saberes, habilidades e modos de agir que estruturam a prática cotidiana. Tourmen (2007) explica que uma profissão e, por extensão, um ofício “estabiliza uma especificidade em termos de atividades profissionais” (TOURMEN, 2007, p. 5, tradução própria), ou seja, constitui uma forma relativamente estável e culturalmente reconhecida de exercer uma atividade. Nesse sentido, compreender o *métier* docente significa observar os gestos, decisões, estratégias e modos de enfrentar o imprevisível construídos pela convivência com outros professores e pelo enfrentamento das situações concretas de sala de aula, elementos que não aparecem nos documentos formais, mas que estruturam profundamente a docência.

Essa distinção entre profissão e *métier* encontra ressonância na formulação de Nóvoa (2022) sobre o conhecimento profissional docente. Para o autor, a questão central da formação de professores reside no reconhecimento de que os docentes são produtores de um saber próprio, e não meros aplicadores de conhecimentos externos. Ele afirma que grande parte da literatura educacional “reflete insuficientemente sobre os professores como detentores de um conhecimento próprio” (NÓVOA, 2022, p. 3) e propõe que o conhecimento docente constitui um “terceiro gênero de conhecimento” (NÓVOA, 2022, p. 9), elaborado no encontro entre prática, reflexão e experiência coletiva. Nóvoa (2022) reforça que ninguém se torna professor sozinho, pois é na convivência com colegas mais experientes que se adquirem “os gestos e a cultura profissional” (NÓVOA, 2022, p. 15), destacando a dimensão coletiva e pública da profissionalidade docente.

Com base nessas discussões, este estudo tem como propósito compreender as culturas profissionais que orientam o trabalho de professores de Matemática no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. O interesse central não é oferecer respostas definitivas, mas promover reflexões que permitam entender o que sustenta o agir docente no cotidiano, reconhecendo que cada professor constrói seu modo de ensinar a partir de sua trajetória, das condições concretas da escola e das exigências normativas da profissão. Tal reflexão é relevante porque permite valorizar saberes profissionais frequentemente invisibilizados, compreender como esses saberes variam conforme o público e o contexto escolar e, ainda, contribuir para debates sobre

formação inicial e continuada, reforçando a importância de uma formação conectada às experiências reais dos professores.

Assim, considerando a importância de compreender as culturas profissionais e suas expressões nos diferentes segmentos da educação básica, bem como a necessidade de valorizar socialmente a profissão docente, estabelece-se a seguinte pergunta orientadora: considerando a diferença entre profissão e *métier*, como se apresentam as práticas pedagógicas dos professores/as de Matemática do Ensino Fundamental e do Ensino Médio a partir de sua cultura profissional?

1.2. Objetivos, Aspectos Teóricos e Metodológicos da Pesquisa

Como foi dito anteriormente, o tema do estudo é o trabalho docente, mais especificamente as culturas profissionais (ou *métiers*) dos professores/as de Matemática do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Em vista disso, foi estabelecido um objetivo central que se expressa em compreender as distintas culturas profissionais dos professores/as de matemática do ensino fundamental e do ensino médio com base na diferença de profissão e *métier*.

Para dar conta desse propósito amplo, foi elaborado os seguintes objetivos específicos: compreender quais são atribuições específicas do ensino fundamental e as atribuições específicas do ensino médio, caracterizando seus respectivos alunos e alunas; compreender a diferença entre profissão e *métier* e suas implicações para o trabalho docente; investigar como os professores de Matemática ajustam e desenvolvem suas práticas pedagógicas considerando as especificidades de cada segmento da educação básica; evidenciar os saberes, valores e experiências que sustentam tais práticas, compondo a cultura profissional docente; contribuir para reflexões sobre a formação e valorização do professor de Matemática.

A presente monografia consiste em um estudo teórico que se apoia na literatura fundamental sobre o trabalho docente, seus saberes e sua cultura profissional. Parto do reconhecimento de que a docência é um trabalho complexo, atravessado por dimensões históricas, sociais e formativas que moldam tanto o que os professores fazem quanto o modo como eles se percebem e se constituem profissionalmente. Nesse percurso, discuto temas como a natureza e a especificidade do trabalho docente, a constituição da profissão no Brasil, as

particularidades do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, e a relação entre profissão e *métier*. Para isso, mobilizo autores que oferecem bases sólidas para compreender essas questões, como Alves (2024), Hypolito (2020), Tardif e Lessard (2005).

Ao longo do texto, também examino contribuições que ajudam a aprofundar o debate sobre a cultura profissional docente, como as discussões de Dubar e Tripier (2005) sobre o conceito de profissão, os apontamentos de Tourmen (2007) para diferenciar trabalho, tarefa e *métier*, e as reflexões de Nóvoa (2022) sobre o conhecimento profissional docente como saber coletivo e público. Esses referenciais são articulados com documentos estruturantes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017), para situar as especificidades dos segmentos em que os professores atuam. Assim, esta monografia busca oferecer uma compreensão sensível, crítica e humanizada da docência, iluminando as bases que sustentam o ofício de ensinar e os modos de existir dos professores em seu cotidiano profissional.

1.3. Sobre a Organização das Seções

O texto a seguir está estruturado em cinco seções, sendo a primeira composta pela presente introdução. Na segunda seção vamos discutir o trabalho docente, sua natureza e especificidades. Na terceira seção vamos caracterizar os segmentos da Educação Básica na qual os docentes objeto de nossas reflexões atuam: o ensino fundamental e o ensino médio. Na quarta seção vamos abordar o tema da cultura profissional e suas implicações no exercício profissional docente. Na quinta seção faremos uma síntese do que foi discutido e apresentaremos nossas considerações finais.

2. O TRABALHO DOCENTE, SUA NATUREZA E SUAS ESPECIFICIDADES

Para analisar quem é o professor, que lugar ocupa na estrutura social e quais sentidos se produzem em torno do ato de ensinar é fundamental compreender o trabalho docente em sua natureza e especificidade. No caso da docência em Matemática, essa reflexão torna-se ainda mais relevante, pois envolve um campo historicamente cercado por discursos de rigor, tecnicidade e neutralidade, que muitas vezes obscurecem a dimensão humana, social e política que constitui o ensino. Como explica Oliveira (2010 *apud* ALVES, 2024), o trabalho docente é compreendido como um processo educativo intencional, realizado por sujeitos que atuam em instituições escolares, em contextos historicamente determinados, com finalidades que vão além da mera transmissão de conteúdo. Ensinar, portanto, não é um conjunto de operações técnicas, mas um trabalho humano carregado de sentidos e permeado por relações sociais, históricas, culturais, afetivas e profissionais.

Essa compreensão se distancia de abordagens reducionistas que enxergam o professor como alguém que apenas aplica métodos ou entrega resultados. Ao contrário, trata-se de reconhecer que o docente trabalha com sujeitos e sobre sujeitos, mobilizando saberes, valores, práticas e sensibilidades. Por isso, pode-se afirmar que o estudo do trabalho docente envolve compreender “o surgimento de um sujeito histórico, sua constituição e posicionamento” (MARTÍNEZ, 2001, p. 3 *apud* ALVES, 2024, p. 3), ou seja, o trabalhador da educação e as condições concretas em que sua ação se inscreve. Essa perspectiva afasta a ideia de que o professor seja apenas um agente executor de políticas educacionais e coloca em evidência sua dimensão ativa e criadora.

Nessa direção, a contribuição de Tardif e Lessard (2005) é central para compreender a especificidade do trabalho docente. Para os autores, o ensino é um trabalho interativo, que depende da copresença entre professor e aluno e da capacidade de lidar com situações imprevisíveis e complexas. Os autores defendem que a docência está situada na divisa entre a técnica, a arte e a ética, pois exige domínio de saberes diversos, sensibilidade às necessidades dos estudantes e capacidade de ajustar estratégias em tempo real. O professor age no próprio fluxo da interação, construindo com os alunos o conhecimento que se pretende ensinar; ele não produz um objeto material, acumulável e separado de seu ato produtivo.

Tardif e Lessard (2005) argumentam que a interação é a marca distintiva da docência, pois o ensino só se efetiva na relação com os estudantes. Os autores mostram que,

diferentemente do trabalho industrial, cuja produção pode ser estocada e separada do ato produtivo, o ensino acontece apenas no momento da aula, exigindo presença simultânea de professor e alunos. A qualidade da atividade docente depende, assim, não apenas do domínio de conteúdos, mas da capacidade de interpretar situações, comunicar-se, envolver os estudantes e criar condições concretas para que aprendam.

Essa concepção também aparece nas formulações de Saviani (1981 *apud* ALVES, 2024), ao caracterizar o trabalho docente como um exemplo de trabalho não material. Conforme explica Saviani (1981 *apud* ALVES, 2024), o ato de ensinar não gera um produto material que possa ser separado de quem o produz; pelo contrário:

a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe ao mesmo tempo a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e do consumo desse ato. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (SAVIANI, 1981, p. 81 *apud* ALVES, 2024, p. 8).

Por não poder ser armazenada, estocada ou vendida posteriormente, a aula não se converte em mercadoria no sentido fabril, o que evidencia que a docência possui uma natureza específica, distinta dos processos industriais de produção de bens materiais.

A partir dessa compreensão, Alves (2024) argumenta que para compreender a natureza do trabalho docente é necessário analisar seus aspectos materiais e não materiais, suas condições objetivas e os sentidos subjetivos que se articulam no processo educativo. Ele observa que muitas pesquisas sobre o trabalho docente, conduzidas desde os anos 1960, insistiram na necessidade de entender não apenas o que o professor faz, mas como o faz, em que condições o realiza e que contradições enfrenta no cotidiano escolar. Assim, a natureza da docência é marcada por tensões constantes entre autonomia e controle, criatividade e imposição, profissionalização e desvalorização.

Essa análise ganha maior profundidade quando articulada aos estudos de Hypolito (2020), especialmente no que se refere às relações entre trabalho docente, classe social e gênero. O autor demonstra que a constituição histórica da docência no Brasil foi marcada por tensões entre uma visão profissional e uma concepção baseada na vocação e no sacerdócio. Ao analisar essa disputa, Hypolito (2020) evidencia que a Igreja, durante longo período, defendia que o professor deveria atuar como alguém:

[...] posto como o guardião da ordem estabelecida, competia-lhe assegurá-la não somente pelo ensino, mas especialmente pelo seu exemplo de vida e pela sua incansável atuação no campo religioso e social. Daí a concepção do magistério e suas extensões de serviço social como uma vocação, um sacerdócio, uma missão (KREUTZ, 1986, p. 14 *apud* HYPOLITO, 2020, p. 30).

Esse modelo vocacional entrou em conflito com as demandas liberais por formação técnico-profissional, que buscavam afirmar a docência como profissão laica e especializada, sustentada por parâmetros modernos de escolarização. Hypolito (2020) mostra que, conforme o ensino se expandiu e os docentes se tornaram trabalhadores assalariados do Estado, emergiram também novas contradições, levando professores e professoras a se constituírem historicamente como sujeitos atravessados pela “estrutura social, econômica e cultural” que impõe “um jeito de ser e agir ao profissional do ensino” (HYPOLITO, 2020, p. 27). Assim, a ambiguidade entre vocação e profissionalização, aliada à feminização do magistério e à inserção na lógica assalariada, tornou-se um dos elementos centrais para compreender a identidade e a posição social da categoria docente.

Hypolito (2020) evidencia que a feminização do magistério não apenas marcou a composição da classe de professores, mas também ajudou a estruturar sentidos sociais sobre o trabalho docente. O ensino, especialmente nas séries iniciais, foi associado a qualidades tidas como femininas, como por exemplo o cuidado, a doçura, a paciência e, por isso, foi historicamente desvalorizado, tanto em termos salariais quanto em termos de prestígio social. Essa dimensão permanece no imaginário social e influencia até hoje a forma como o professor é visto e cobrado. Mesmo na docência em Matemática, historicamente associada a saberes considerados “duros”, a ideia de que ensinar é natural ou intuitivo para quem tem vocação ainda persiste, dificultando o reconhecimento da complexidade que envolve transformar saberes abstratos em experiências de aprendizagem significativas.

Além disso, Hypolito (2020) ressalta que a condição assalariada do professor o coloca em uma posição de classe contraditória. Por um lado, possui formação intelectual, exerce atividades que exigem conhecimento especializado e toma decisões pedagógicas com relativa autonomia. Por outro, sofre controle, intensificação do trabalho, desvalorização salarial e pressão por resultados, características típicas da proletarização. Assim, o professor não é plenamente reconhecido como profissional liberal, mas também não é um trabalhador fabril; encontra-se em posição intermediária e tensionada, produzida pelas contradições do sistema educacional.

Essa contradição torna-se mais evidente quando se compreende o trabalho docente à luz da análise marxiana do processo de trabalho, que envolve “a atividade orientada a um fim, ou o trabalho propriamente dito; em segundo lugar, seu objeto e, em terceiro, seus meios” (MARX, 2017, p. 256 *apud* ALVES, 2024, p. 9). Retomando esses elementos, Paro (2005 *apud* ALVES, 2024), destaca que, no trabalho pedagógico, o educando ocupa simultaneamente a posição de objeto e de sujeito do processo educativo, pois:

é próprio da atividade educativa o fato de ela não poder realizar-se a não ser com a participação do aluno. Essa participação se dá na medida em que o aluno entra no processo ao mesmo tempo como objeto e como sujeito da educação (PARO, 2005, p. 141 *apud* ALVES, 2024, p. 9-10).

A partir dessa compreensão, Paro (2005 *apud* ALVES, 2024) aprofunda a discussão sobre o produto do trabalho docente ao afirmar que a aula não constitui o produto final, mas apenas o meio pelo qual se buscam determinados resultados. Como explica: “A aula, porém, é apenas uma atividade, ou o próprio processo através do qual se buscam determinados resultados” (PARO, 2005, p. 144 *apud* ALVES, 2024, p. 10). O verdadeiro produto do trabalho educativo manifesta-se na transformação do estudante, entendida como algo que “permanece para além do ato de produção que se dá na sala de aulas” (PARO, 2005, p. 144 *apud* ALVES, 2024, p. 10), constituindo-se como uma “real transformação na personalidade viva do educando” (PARO, 2005, p. 144 *apud* ALVES, 2024, p. 10). Trata-se, portanto, de um processo formativo que excede a simples soma de conteúdos aprendidos e que altera de modo mais profundo a maneira como o sujeito compreende e age no mundo.

Dessa forma, a docência não pode ser reduzida a procedimentos, nem vista como simples execução de tarefas predefinidas. O professor precisa criar condições de aprendizagem, tomar decisões e ajustar práticas em tempo real. No ensino de Matemática, isso se traduz, por exemplo, em interpretar estratégias, erros e modos de pensar dos estudantes; propor desafios adequados; e apoiar processos de generalização, abstração e modelagem que variam de aluno para aluno. Trata-se de um trabalho intelectual sofisticado, que envolve tanto domínio do conteúdo quanto sensibilidade pedagógica.

Esse aspecto intelectual do trabalho docente é frequentemente invisibilizada. Tardif (2005) aponta que o saber docente é composto por um conjunto heterogêneo de saberes: saberes da formação, saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes profissionais e saberes da experiência. Todos eles se articulam nas decisões cotidianas, muitas vezes tomadas em poucos

segundos. Por isso, o professor não é um simples aplicador de teorias, mas alguém que produz conhecimento pedagógico no próprio ato de ensinar.

Alves (2024) acrescenta que o trabalho docente é marcado por um alto grau de imprevisibilidade. As interações, as relações, os afetos, as tensões e até as condições materiais da escola interferem no processo educativo. A aula planejada pode não acontecer como esperado; questões emergem, conflitos surgem, dificuldades aparecem. Ensinar é, portanto, experimentar continuamente, revisar decisões, reconstruir estratégias e mobilizar saberes de forma dinâmica. É um trabalho vivo, inacabado e essencialmente humano.

Por isso, compreender a natureza específica da docência é fundamental para superar visões simplistas que reduzem o professor a um técnico. A docência envolve interpretar, sentir, julgar, analisar, decidir e agir em contextos complexos, muitas vezes contraditórios. A sala de aula não é um laboratório controlado, mas um espaço social, carregado de histórias, identidades, desigualdades e possibilidades.

Do ponto de vista das políticas educacionais, essa especificidade é frequentemente ignorada. Muitas reformas tentam padronizar o trabalho docente, impor currículos rígidos, controlar resultados e transformar a atividade em um conjunto de competências mensuráveis. No entanto, como argumenta Hypolito (2020), esse processo leva à intensificação e à perda de autonomia, contribuindo para um sentimento de desprofissionalização. Ele afirma que a compreensão do professor como trabalhador intelectual ainda é uma luta, pois o sistema educacional tende a enquadrar o docente em papéis que limitam sua criatividade, sua voz e sua autonomia pedagógica.

Apesar dessas tensões, há espaço para que os professores resistam, reinventem práticas e construam coletivamente outras formas de exercer a docência. A natureza interativa e ética do trabalho docente permite brechas para a criação, a reflexão crítica e a construção de sentidos que escapam ao controle normativo. A docência é também um espaço de ação política, no qual o professor pode afirmar princípios democráticos e promover uma educação que fortaleça a autonomia dos estudantes.

Diante dessas questões, os autores analisados se voltam para uma mesma compreensão: o trabalho docente é singular e exige ser reconhecido como tal. Ele não se enquadra plenamente nos modelos tradicionais de análise do trabalho, pois envolve relações específicas com o conhecimento, com os sujeitos e com a sociedade. Ensinar é simultaneamente um trabalho

técnico, intelectual, ético e político. É produzir e ser produzido pelo encontro pedagógico. É transformar e ser transformado. E é justamente essa riqueza que torna a docência uma profissão tão desafiadora e tão essencial para o desenvolvimento humano e social.

Em síntese, o trabalho docente possui especificidades que o diferenciam de outros tipos de trabalho: É interativo, pois depende da relação ativa entre professor e aluno. É não material, porque seu produto é inseparável de quem o produz. É intelectual, mobilizando saberes complexos e diversas formas de conhecimento. É ético, pois envolve valores, decisões e responsabilidades formativas. É socialmente situado, atravessado por contradições de classe, gênero e políticas educacionais.

Reconhecer essas especificidades é o primeiro passo para valorizar a docência e compreender sua importância na formação dos sujeitos. É também um caminho para fortalecer a identidade profissional do professor de Matemática e situá-lo como agente ativo na produção do conhecimento e na transformação da realidade.

3. OS SEGMENTOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO

Para compreender de maneira mais precisa as diferenças entre *métier* e profissão docente no contexto da Matemática, é indispensável examinar os espaços institucionais onde essa prática se concretiza. A Educação Básica, estruturada legalmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e organizada curricularmente pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017), constitui o cenário no qual os professores desenvolvem seu trabalho, enfrentam desafios específicos e constroem saberes profissionais. Assim, nesta seção, caracterizamos as duas etapas da Educação Básica nas quais os docentes que constituem nosso objeto de reflexão atuam: o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. O objetivo é deixar explícito como esses segmentos são definidos pela legislação e pelos documentos curriculares e, ao mesmo tempo, evidenciar como tais definições influenciam o cotidiano profissional e o *métier* dos professores de Matemática.

3.1. A Educação Básica segundo a LDB e o Ensino Fundamental: princípios, sentidos e implicações para a docência

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece, logo em seu artigo 1º, que a educação compreende “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996). Essa formulação rompe com uma perspectiva estreita que reduz a educação ao espaço escolar e reconhece seu caráter amplo, permanente e socialmente distribuído. A formação humana acontece ao longo da vida, em práticas cotidianas e interações diversas, e envolve dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais que se constituem nas relações sociais.

Contudo, mesmo reconhecendo a multiplicidade de espaços onde a educação acontece, a LDB (1996) atribui à escola um papel singular: organizar intencionalmente os processos formativos, garantindo acesso sistemático aos conhecimentos que constituem a herança cultural da humanidade. A escola não apenas transmite conteúdos, mas transforma experiências sociais dispersas em aprendizado sistematizado, reelaborado e legitimado. Saviani (2008), ao discutir a função social da escola, enfatiza que ela existe justamente para assegurar aos estudantes o

acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, conhecimentos que não se desenvolvem de forma espontânea no cotidiano, mas exigem mediação didática e intervenção pedagógica. Assim, a escola desempenha papel central na democratização do saber, permitindo que todos possam se apropriar da cultura elaborada e participar criticamente da vida social.

Nessa direção, o artigo 2º da LDB (1996) define que a educação escolar visa ao “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Essa formulação amplia o horizonte da atuação pedagógica, indicando que a escola deve promover não apenas instrução, mas formação integral. Isso inclui valores éticos, compreensão crítica da realidade, participação social e desenvolvimento intelectual. A escola, portanto, é um espaço de humanização, convivência democrática e construção de identidades, onde os sujeitos aprendem a interpretar o mundo e a se posicionar diante dele de modo consciente.

Esse quadro legal fundamenta a organização da Educação Básica, particularmente do Ensino Fundamental, que constitui sua etapa mais longa e formativa. De acordo com o artigo 32 da LDB (1996), o Ensino Fundamental, organizado em nove anos, tem como objetivo garantir a formação básica do cidadão. Para isso, deve promover o desenvolvimento das capacidades de leitura, escrita e cálculo; a compreensão do ambiente natural e social; o fortalecimento dos vínculos familiares e de cidadania; e a construção de valores que orientem a convivência humana. Trata-se de uma etapa voltada à iniciação sistemática nos saberes socialmente elaborados, bem como à formação cultural e social das crianças e adolescentes.

A BNCC (2017) aprofunda essas diretrizes ao estabelecer que o Ensino Fundamental deve promover o desenvolvimento do pensamento científico, crítico e criativo; a consolidação dos processos de alfabetização; o domínio progressivo de diferentes linguagens; e a ampliação das competências socioemocionais. No caso da Matemática, a BNCC (2017) determina que os estudantes devem ser capazes de “utilizar conhecimentos matemáticos para interpretar situações diversas, fazer previsões, formular e testar hipóteses e construir argumentações” (BRASIL, 2017). Assim, a Matemática no Ensino Fundamental não se limita ao aprendizado de algoritmos ou procedimentos, mas envolve raciocínio, investigação, resolução de problemas e construção de significados.

Nesse contexto, o trabalho dos professores de Matemática assume particular relevância. É no Ensino Fundamental que se formam as primeiras atitudes dos estudantes em relação à

disciplina: curiosidade, interesse, confiança ou, em muitos casos, medo, resistência e insegurança. Nessa etapa, são estruturados conceitos fundamentais da aritmética, da geometria, das grandezas e medidas e da estatística, que servirão de base para aprendizagens posteriores. A docência, portanto, exige sensibilidade para reconhecer os ritmos diferentes de aprendizagem, criatividade para propor atividades significativas e cuidado pedagógico para construir um ambiente acolhedor, investigativo e participativo.

Considerar o Ensino Fundamental como uma etapa de iniciação sistemática aos conhecimentos historicamente acumulados implica reconhecer que o currículo não é apenas um conjunto de conteúdos, mas uma seleção cultural orientada por valores, disputas e finalidades sociais. Como afirma Saviani (2008), ao selecionar determinados conhecimentos como essenciais, a escola opera uma mediação entre o patrimônio cultural da humanidade e a formação das novas gerações. Isso significa que o professor, especialmente no Ensino Fundamental, atua como mediador entre a cultura científica e a experiência cotidiana dos estudantes, ajudando-os a transitar de modos espontâneos de pensar para formas mais abstratas, rigorosas e elaboradas de compreensão do mundo. No caso da Matemática, esse processo exige que o docente articule significados, relações e modos de argumentação que não emergem espontaneamente da vida cotidiana, mas que necessitam de uma ação pedagógica intencional e bem fundamentada.

Além disso, é importante destacar que o Ensino Fundamental cumpre uma função estruturante na consolidação das desigualdades ou no seu enfrentamento. Pesquisas em educação têm mostrado que as primeiras experiências escolares, incluindo o contato inicial com a Matemática, influenciam profundamente a trajetória dos estudantes, seu desempenho futuro e até mesmo suas escolhas profissionais. Nesse sentido, o trabalho docente assume uma dimensão ética e política, pois cabe ao professor desenvolver práticas que não apenas transmitam conteúdos, mas que democratizem o acesso ao conhecimento e promovam condições equitativas de aprendizagem. Como indicam Tardif e Lessard (2005), o professor atua em condições históricas concretas, permeadas por expectativas sociais e institucionais, e sua prática envolve tanto decisões técnicas quanto escolhas morais. No Ensino Fundamental, essas escolhas têm impacto direto na relação que os estudantes constroem com o saber matemático, determinando se ele será percebido como instrumento de compreensão do mundo ou como obstáculo à sua participação plena na escola e na sociedade.

Desse modo, compreender a Educação Básica à luz da LDB (1996) e da BNCC (2017) permite reconhecer a complexidade do trabalho docente no Ensino Fundamental e sua importância na formação inicial dos estudantes. Essa etapa constitui o alicerce sobre o qual se sustentam aprendizagens futuras e, por isso, está diretamente relacionada ao *métier* docente, entendido como o conjunto de saberes, práticas, valores e interpretações que orientam a atuação pedagógica cotidiana. É nesse encontro entre políticas educacionais, currículo prescrito e realidade concreta da sala de aula que se materializa a atividade docente, revelando sua natureza multifacetada, humana e socialmente situada.

3.2. O Ensino Médio: finalidades, perfil e implicações para o trabalho docente

O Ensino Médio constitui, segundo a LDB (1996), a última etapa da Educação Básica, destinada à consolidação e ao aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, bem como ao preparo para o trabalho e para a cidadania (artigo 35). Nesse sentido, a escola nessa etapa deve atuar como um espaço de transição entre a adolescência e a vida adulta, integrando formação geral, desenvolvimento intelectual e inserção social. A BNCC (2017) para o Ensino Médio reforça que os estudantes devem desenvolver capacidades de argumentação, análise crítica, competência linguística e matemática, modelagem de situações reais e autonomia intelectual.

3.2.1. Perfil do Ensino Médio no Brasil: dados e desafios

A partir dos indicadores mais recentes da Todos Pela Educação, observa-se que, apesar dos avanços, o Ensino Médio brasileiro ainda enfrenta desafios significativos de acesso, permanência, conclusão e equidade. Por exemplo:

- A taxa de conclusão do Ensino Médio até 19 anos evoluiu de cerca de 54,5% em 2015 para 74,3% em 2025.
- Mesmo com esse progresso, um em cada quatro jovens de até 19 anos não concluiu a Educação Básica, sendo que aproximadamente 400 mil brasileiros nessa faixa etária estão fora da escola, por motivos como trabalho ou perda de interesse.

- Quanto aos recortes sociais, entre os jovens pretos, pardos ou indígenas de até 19 anos, 69,5% concluíram o Ensino Médio; esse índice alcança 81,7% entre jovens brancos ou amarelos.
- Em termos socioeconômicos, apenas 60,4% dos jovens mais pobres concluíram até os 19 anos, contra 94,2% entre os mais ricos.
- Em 2024, o número de jovens de 14 a 29 anos que não haviam completado o Ensino Médio era cerca de 8,7 milhões, sendo 72,5% desse total pretos ou pardos.
- Pesquisa de opinião com estudantes de escolas públicas do Ensino Médio mostra que 98% dos alunos querem que a escola os prepare para o mercado de trabalho; 65% pretendem cursar faculdade.

Esses dados revelam que, embora tenha havido avanços em cobertura e conclusão, persistem desigualdades estruturais profundas: raciais, socioeconômicas e de gênero. Também indicam que muitos jovens veem o Ensino Médio principalmente como meio para o trabalho ou para ingresso no Ensino Superior, o que coloca exigência adicional sobre a escola e sobre os professores.

3.2.2. Implicações para a docência em Matemática

Para o professor de Matemática que atua no Ensino Médio, essas condições revelam múltiplos desafios e responsabilidades. Em primeiro lugar, a disciplina assume papel estratégico: como grande parte dos estudantes busca preparação para o trabalho ou para o ingresso no Ensino Superior, a Matemática deixa de ser apenas conteúdo e torna-se ferramenta de mobilidade social. Nesse contexto, o professor deve articular os conteúdos, como funções, geometria analítica, probabilidade e estatística, com situações reais, problemas aplicados, de modo a tornar a aprendizagem significativa e pertinente.

Em segundo lugar, o docente deve conhecer e enfrentar as desigualdades presentes: os estudantes que chegam ao Ensino Médio frequentemente vêm de trajetórias variadas, por vezes com defasagem de aprendizagem, histórico de reprovação ou evasão, e diferentes condições de vida. Assim, o professor precisa adaptar suas práticas para dar conta da heterogeneidade, oferecendo suporte, diferenciando estratégias, promovendo recuperação de conceitos prévios, incentivando a permanência e o engajamento dos alunos.

Em terceiro lugar, a pesquisa da Todos Pela Educação aponta que os jovens valorizam a escola que prepara para o mercado e para a continuidade de estudos (98%), porém mencionam que 46% relatam que nem sempre têm todas as aulas por falta de professores. Isso aponta para a necessidade de uma docência comprometida com a presença, com a mediação pedagógica e com a construção de vínculo com o estudante, que são elementos centrais no *métier* docente. O professor que ensina matemática no Ensino Médio assume, portanto, além da função técnica de transmissão de conteúdos, uma função pedagógica de mediação, contextualização, motivação e construção de sentidos.

O Ensino Médio no Brasil se apresenta como um espaço de grande potencial formativo, mas também de vulnerabilidade. À medida que se reconhece seu papel de habilitar o jovem para o exercício da cidadania, para o ingresso no mundo do trabalho e para o prosseguimento dos estudos, torna-se evidente que o desafio não é apenas ofertar vagas ou concluir etapas, mas garantir aprendizagem de qualidade, equidade de resultados e sentido social para a escolarização. Nesse processo, o professor de Matemática ocupa posição central: ele não apenas transmite conteúdos, mas intervém no projeto de vida dos estudantes, na democratização do acesso ao saber e na construção de condições para que estes possam interpretar, agir e transformarem o mundo. O *métier* docente, na última etapa da Educação Básica, exige, portanto, articulação entre domínio disciplinar, mediação pedagógica, sensibilidade às desigualdades e compromisso com a formação integral dos sujeitos.

3.3. Entre o Prescrito e o Realizado: o lugar do professor na concretização da Educação Básica

Ao caracterizar o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, observamos que a LDB (1996) e a BNCC (2017) definem princípios, finalidades, competências e conteúdos que estruturam a Educação Básica. São documentos normativos que constituem o trabalho prescrito, entendido como o conjunto de expectativas, metas, orientações e responsabilidades atribuídas ao professor. Contudo, como argumenta Alves (2018), conhecer o prescrito não é suficiente para compreender o trabalho docente. O ensino só se realiza de fato no encontro entre as normas e as situações concretas da sala de aula, “entre o que se pede e o que a coisa pede” (GUÉRIN *et al.*, 2001, p. 15, *apud* ALVES, 2018, p. 13).

Essa distância inevitável e estrutural entre o que está escrito nos documentos oficiais e aquilo que acontece na prática cotidiana revela que o trabalho docente não é apenas a execução de uma tarefa previamente definida, mas uma atividade humana complexa, situada e dinâmica. Como afirma Alves (2018, p. 12), “há sempre distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real”. Essa distância não resulta de incompetência do professor, mas da própria natureza do trabalho docente, que exige interpretação, julgamento, criatividade e gestão contínua de imprevistos.

Nesse sentido, a sala de aula não é o espaço de aplicação mecânica das orientações da LDB (1996), da BNCC (2017) ou do Projeto Político Pedagógico (PPP), mas o lugar onde o professor mobiliza sua experiência, seus saberes e sua sensibilidade para responder às situações que se apresentam: uma turma cansada, um aluno que não compreendeu um conceito, uma atividade que não funcionou como esperado, a falta de materiais, o tempo insuficiente, as ausências de colegas, os conflitos entre estudantes. Cada uma dessas variáveis faz com que o professor precise refazer, reinterpretar e reconstruir sua ação. Como descreve Alves (2016, *apud* ALVES, 2018, p. 12), “nas situações de trabalho, no trabalho real, vai-se do objetivo à realidade: há variações do contexto, as condições determinadas não são as condições reais e o resultado visado não é totalmente o efetivado”.

Assim, embora a legislação determine o que deve ser ensinado, é o *métier* docente que define como, em que ritmo e com quais estratégias esse ensino toma forma. O professor precisa mobilizar um conjunto de decisões micro cotidianas, que tornam possível transformar o prescrito em realidade. Como afirmam Di Ruzza e Schwartz (2003, p. 5 *apud* ALVES, 2018, p. 12), “todo trabalho feito ‘como foi mandado’ é sempre, também, um trabalhar de outra maneira”. Ensinar, portanto, nunca é apenas seguir instruções, mas criar condições para que elas ganhem vida.

Além disso, o professor não trabalha sozinho: sua atividade está intrinsecamente articulada ao coletivo escolar. Como destaca Schwartz e Durrive (2007, *apud* ALVES, 2018, p. 16), “a eficácia em um âmbito profissional possui sua fonte [...] em coletivos de contorno variável que se delineiam na própria atividade”. Isso significa que o trabalho docente é sempre atravessado pelas interações com colegas, coordenação, direção, funcionários e famílias, que contribuem ou limitam as possibilidades de ação. A atividade do professor é coletiva, mesmo quando parece individual.

Outro elemento fundamental são as chamadas regras do ofício, isto é, saberes práticos compartilhados entre professores, que não aparecem nos documentos normativos, mas orientam o trabalho real: como organizar uma turma agitada, quando interromper uma explicação, quando insistir num conteúdo, quando flexibilizar, como negociar o tempo, como lidar com conflitos. Alves (2018, p. 16) observa que essas regras são “uma caixa de ferramentas” que ajuda o professor a tomar decisões rápidas em situações complexas.

No interior dessa dinâmica, a profissão docente se constrói no diálogo entre o prescrito e o real. O professor de Matemática, em particular, precisa constantemente reinterpretar o currículo para torná-lo acessível a estudantes com trajetórias diversas, lacunas de aprendizagem, dificuldades emocionais, diferentes expectativas e realidades sociais. Ele cria exemplos, ajusta explicações, reelabora atividades, muda a ordem dos conteúdos, decide entre diferentes metodologias, sempre mobilizando saberes que não estão nos documentos, mas na experiência viva da profissão.

Como sintetiza Alves (2018, p. 15), “o ensino, por sua natureza, acomoda prescrições dispersas e vagas”, o que torna ainda mais evidente o papel essencial do professor como intérprete ativo do currículo. A materialização da Educação Básica não está nas normas, mas no processo permanente de recriação que acontece na sala de aula.

Por isso, compreender a diferença entre trabalho prescrito e trabalho real é essencial para compreender o *métier* docente. É no espaço entre ambos que se revela a inteligência prática do professor, aquela que permite que a educação aconteça apesar das dificuldades, dos imprevistos e das condições adversas. Essa inteligência coletiva, situada e construída na experiência, é o que sustenta o trabalho docente e dá concretude às finalidades da Educação Básica.

4. A CULTURA PROFISSIONAL DOCENTE E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA

A compreensão da docência como uma atividade situada, coletiva e culturalmente produzida constitui um eixo decisivo para distinguir *métier* e profissão, sobretudo no campo do ensino de Matemática. Se, de um lado, a profissão remete a enquadramentos institucionais, estatutários e organizativos, tal como analisam Dubar e Tripier (2005), de outro, o *métier* emerge do cotidiano vivido, dos saberes tácitos, das práticas que dão forma ao trabalho e que só podem ser compreendidas no interior de uma cultura profissional. É essa cultura, seus modos de produção e seus efeitos sobre o modo de ser e agir dos professores, que constitui o foco desta seção.

A cultura profissional docente não é apenas o conjunto das rotinas e hábitos presentes no cotidiano da escola; trata-se de uma rede de significados compartilhados, transmitidos e atualizados no interior da profissão. Richit e Maier (2018), ao investigarem histórias de vida de professoras de matemática, afirmam que tal cultura envolve “valores, mitos, ritos e maneiras de agir, relativamente aceitas e atualizadas, em contínuo processo de adaptação aos objetivos e particularidades de uma organização profissional específica” (RICHIT; MAIER, 2018, p. 2). Essa perspectiva desloca o olhar da docência como conjunto de normas formais para reconhecê-la como prática social atravessada por sentidos, tradições e formas de pertencimento.

Para compreender essa dinâmica, a contribuição de Tourmen (2007) é fundamental, pois ela demonstra que o trabalho docente se organiza em diferentes camadas que expressam a complexidade do fazer profissional. A autora inicia com o conceito de atividade, entendido no campo da ergonomia como aquilo que o trabalhador realmente realiza, no “aqui e agora” da situação concreta. Como explica:

A atividade é definida como a execução de uma ação e ‘as representações que a acompanham e orientam’. Corresponde a tudo o que é realizado aqui e agora pelos indivíduos: os processos de execução do trabalho em condições do mundo real, seus resultados e, com mais razão, a atividade mental necessária para obtê-los, onde as habilidades residem (TOURMEN, 2007, p. 2, tradução própria).

Essa definição evidencia que o trabalho docente nunca é mera aplicação literal da prescrição curricular: envolve ajustes, negociações, decisões éticas e interpretações diante da imprevisibilidade que caracteriza a sala de aula.

A atividade está sempre articulada à tarefa, ou seja, ao conjunto de prescrições que molda e enquadra o trabalho. A autora afirma:

A tarefa corresponde ao conjunto de objetivos e procedimentos prescritos, aos padrões de desempenho e qualidade exigidos, mas também ao ambiente físico em que o trabalho é realizado. [...] A tarefa prescrita descreve de forma ‘canônica’ como o trabalho deve ser realizado e depende da representação que seu criador tem dele (TOURMEN, 2007, p. 2–3, tradução própria).

A distância estrutural entre atividade e tarefa é constitutiva da docência: ainda que existam prescrições (BNCC, planos, ritmos, diretrizes), a ação do professor nunca coincide plenamente com elas. A cultura profissional nasce, justamente, desse intervalo, do modo como os professores negociam a prescrição e transformam-na em ação pedagógica concreta.

Tourmen (2007) prossegue e introduz o conceito de posição (ou posto), indicando que determinadas tarefas deixam de ser acessórias e passam a compor um conjunto relativamente estável de responsabilidades associadas a uma função. Para caracterizar esse nível, a autora recorre ao método *Emploi Type Étudié dans sa Dynamique* (ETED) e afirma “O ‘cargo típico’ é definido pela especificidade de um papel socioprodutivo: o escopo de intervenção no processo de trabalho ao qual o cargo contribui principalmente; o posicionamento na interface; a especificidade das abordagens” (TOURMEN, 2007, p. 3, tradução própria).

No campo da docência, o posto corresponde ao conjunto estável de responsabilidades atribuídas ao professor (ciclos, disciplinas, turmas, horários), elementos que estruturam sua prática e influenciam sua identidade profissional.

No nível mais profundo está o ofício/*métier*, que diz respeito ao núcleo durável de saberes práticos, julgamentos, valores, rotinas e modos de agir que organizam a ação cotidiana e que não estão explicitados nas prescrições. Tourmen explica:

Uma profissão surge quando pessoas da mesma área se unem para negociar a definição dos papéis, tarefas, habilidades e conhecimentos que os candidatos à profissão devem desenvolver, a fim de ir além da versatilidade indiferenciada [...]. Uma profissão ‘estabiliza uma especificidade em termos de atividades profissionais’ (TOURMEN, 2007, p. 4, tradução própria).

Embora a definição esteja formulada no plano das profissões, ela revela a natureza do *métier*: trata-se de uma construção coletiva que se traduz em modos de fazer, pensar e sentir compartilhados entre os pares.

Por fim, Tourmen (2007) discute o conceito de profissão, compreendida como uma estrutura mais formal, juridicamente reconhecida e socialmente legitimada. Ela afirma que é possível identificar uma profissão quando existe “forte estruturação de acesso ao mercado de trabalho [...] controlada por seus membros, uma identidade amplamente reivindicada e socialmente reconhecida e habilidades específicas bem definidas” (TOURMEN, 2007, p. 6, tradução própria).

No caso da docência, a profissão é historicamente fragilizada e fragmentada, o que torna o *métier* e não o status profissional, a dimensão mais sólida e reconhecida entre os pares. O professor se apoia menos no reconhecimento institucional e mais na cultura profissional que compartilha com outros docentes.

Essa análise permite compreender que atividade, tarefa, posto, ofício e profissão são camadas complementares do trabalho docente. No ensino de matemática, reconhecer essa estrutura é entender que o *métier* se forma no espaço entre prescrição e criação, entre o que se exige e o que se realiza, entre norma e gesto pedagógico.

Dubar e Tripier (2005) contribuem para esse debate ao discutir a complexidade do termo profissão. Eles lembram que a definição é histórica, variável e dependente de critérios políticos, jurídicos e simbólicos. Assim, enquanto a profissão é uma categoria socialmente legitimada, o *métier* é sempre uma construção cultural e coletiva, responsável por dar inteligibilidade ao modo como o trabalho se materializa. A cultura profissional funciona, portanto, como o tecido vivo que sustenta o *métier*, enquanto as dimensões formais da profissão lhe dão enquadramento social.

Oliveira (2021) mostra que a profissão docente no Brasil se estruturou historicamente marcada por múltiplas segmentações. A autora afirma que o magistério “não se estruturou como um grupo homogêneo” (OLIVEIRA, 2021, p. 3), devido à influência do modelo federativo, das desigualdades regionais e da organização da educação básica. Tais segmentações produzem culturas profissionais distintas entre docentes de diferentes redes, modalidades e contextos, influenciando identidades e práticas.

No campo da matemática, essa dimensão cultural torna-se ainda mais evidente. Richit e Maier (2018) mostram que a disciplina é atravessada por mitos persistentes, como a crença de que a matemática possui uma “dificuldade inerente” (RICHIT; MAIER, 2018, p. 3) e seria “o bicho-papão” (RICHIT; MAIER, 2018, p. 11) da escola. Esses imaginários moldam práticas e

expectativas, influenciam a forma como os alunos se relacionam com o conteúdo e estruturam os modos de agir dos professores.

Nóvoa (2022) aprofunda essa discussão ao recolocar o conhecimento profissional docente como centro da profissão. Para o autor, trata-se de um “terceiro gênero de conhecimento, o conhecimento profissional docente” (NÓVOA, 2022, p. 9), que se produz coletivamente, na prática e pela prática. O fortalecimento dos coletivos profissionais é, assim, condição para a transformação da escola e para o desenvolvimento do *métier*.

A cultura profissional, portanto, estrutura como o professor interpreta sua profissão, orienta suas práticas, dá sentido ao seu trabalho e sustenta sua identidade docente. No caso da matemática, ela ajuda a compreender por que determinadas abordagens pedagógicas se mantêm ou se transformam, como os professores colaboram, como compartilham saberes e como lidam com os desafios da disciplina.

Reconhecer essa dimensão cultural é fundamental para compreender a docência em matemática como prática social, ética e coletiva. É nela que o *métier* se enraíza e se transforma, e é por meio dela que a profissão pode se fortalecer rumo a uma docência mais consciente, mais autônoma e comprometida com uma educação democrática e de qualidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este estudo, retomo os objetivos que orientaram sua construção, buscando evidenciar o que foi possível compreender, ao longo desta pesquisa teórica, acerca das culturas profissionais dos professores de Matemática do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Como formulado inicialmente, o objetivo geral consistiu em compreender as distintas culturas profissionais docentes a partir da diferença entre profissão e *métier*, analisando como tais dimensões se expressam nas práticas pedagógicas desses professores e como se articulam às condições concretas de trabalho nas duas etapas da Educação Básica. Para atingir esse propósito, foram delineados objetivos específicos que incluíram compreender as características dos segmentos da Educação Básica, diferenciar profissão e *métier* e suas implicações para o trabalho docente, identificar saberes, valores e experiências que sustentam a prática dos professores de Matemática e contribuir para reflexões que fortaleçam a formação e a valorização desses profissionais

A questão central – como se apresentam as práticas pedagógicas dos professores/as de Matemática do Ensino Fundamental e do Ensino Médio a partir de sua cultura profissional, considerando a diferença entre profissão e *métier*? – guiou toda a investigação, desde a análise dos documentos legais até o diálogo com autores que discutem o trabalho docente e sua constituição sociocultural. As leituras demonstraram que a distinção entre profissão e *métier* não é apenas conceitual, mas profundamente prática: enquanto a profissão se relaciona aos enquadramentos institucionais, normativos e jurídicos, o *métier* refere-se ao saber-fazer construído no cotidiano, às decisões tomadas em situação real e aos valores compartilhados coletivamente pelos professores.

A partir das análises empreendidas, tornou-se evidente que o trabalho do professor de Matemática não se reduz ao cumprimento do currículo, ainda que este defina o trabalho prescrito. Como demonstram Alves (2018) e Tourmen (2007), existe sempre uma distância entre o prescrito e o realizado, e é nessa distância que o *métier* docente ganha forma. No caso da Matemática, essa forma se manifesta na maneira como o professor interpreta o currículo, seleciona exemplos, reorganiza a sequência dos conteúdos, lida com dificuldades dos estudantes, improvisa estratégias e negocia com as condições materiais e humanas da escola. Trata-se de uma inteligência prática que não está registrada nos documentos formais, mas que constitui um saber fundamental para que o ensino aconteça.

A pesquisa também evidenciou que Ensino Fundamental e Ensino Médio apresentam demandas distintas, que exigem dos professores culturas profissionais igualmente distintas. No Ensino Fundamental, o docente de Matemática atua na formação dos conceitos iniciais, precisa oferecer segurança, estimular o raciocínio e lidar com uma etapa marcada pela heterogeneidade dos ritmos e pelas primeiras relações afetivas dos estudantes com a disciplina. O *métier* aqui é profundamente marcado pela mediação lúdica, pela valorização do erro como parte da aprendizagem e pela sensibilidade pedagógica que permite construir vínculos positivos com a Matemática.

Já no Ensino Médio, as práticas docentes se reconfiguram: a Matemática assume peso estratégico para o projeto de vida dos estudantes, e emergem desafios ligados à preparação para vestibulares, escolhas profissionais, desigualdades sociais e lacunas acumuladas ao longo da escolarização. A cultura profissional do professor dessa etapa envolve maior exigência conceitual, suplementação de conteúdos, abordagens contextualizadas, estratégias diferenciadas e forte atenção ao engajamento dos jovens, que muitas vezes vivenciam vulnerabilidades socioeconômicas e trajetórias marcadas por interrupções e dificuldades. Assim, embora ambos estejam sob a mesma profissão docente, seus *métiers* se diferenciam significativamente, moldados pelas demandas das etapas e pelas identidades dos estudantes.

Outro achado importante refere-se ao papel da coletividade na constituição da cultura profissional. Os autores analisados indicam que a docência é um trabalho essencialmente coletivo, mesmo quando realizado individualmente na sala de aula. As regras do ofício, os modos de agir, as estratégias de sobrevivência e reinvenção, a troca de materiais e as conversas com colegas de profissão fazem parte de uma cultura que sustenta o *métier*. Essa dimensão coletiva é especialmente relevante no ensino de Matemática, disciplina historicamente marcada por estigmas, dificuldades e expectativas sociais que exigem dos professores apoio mútuo, reflexão compartilhada e construção coletiva de soluções pedagógicas.

Diante disso, pode-se afirmar que a questão central da pesquisa foi respondida: as práticas pedagógicas dos professores de Matemática expressam culturas profissionais distintas entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, influenciadas por fatores estruturais, curriculares, históricos e socioculturais, mas sobretudo pela inteligência prática construída no cotidiano escolar. A profissão impõe o enquadramento; o *métier* dá vida ao trabalho.

Por fim, é possível desenvolver uma reflexão sobre a importância do tema estudado. Compreender o *métier* docente e as culturas profissionais é essencial para superar visões simplificadoras que reduzem o professor a mero executor de currículos. Ao evidenciar a complexidade, a criatividade e a dimensão ética do trabalho docente, este estudo contribui para fortalecer a valorização da profissão e para orientar políticas de formação que dialoguem com a realidade concreta da escola. No contexto do ensino de Matemática, essa discussão é ainda mais urgente, dado o papel estruturante da disciplina na trajetória educacional e profissional dos estudantes e as desigualdades profundas que atravessam o sistema educacional brasileiro.

Reconhecer e valorizar o *métier* é reconhecer e valorizar o professor. É compreender que ensinar Matemática não é apenas explicar conteúdos, mas construir sentidos, promover autonomia, estimular o pensamento crítico e mediar processos formativos que impactam profundamente a vida dos estudantes. Assim, este trabalho reforça que a docência, especialmente em Matemática, é uma prática humana, coletiva e socialmente indispensável, e que, sua complexidade, longe de ser um problema, é justamente o que a torna uma atividade tão necessária e tão rica para a formação das novas gerações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DUBAR, Claude; TRIPIER, Pierre. **As definições do termo profissão**. In: *Sociologie des professions*. Paris: Armand Colin, 2005. p. 2-7. Tradução de Bruno Borges e Kênia Abbadia; revisão técnica de Wanderson Ferreira Alves. Texto acadêmico para fins didáticos.

TOURMEN, Claire. **Activité, tâche, poste, fonction, métier, profession: quelques pistes de clarification et de réflexion**. *Santé Publique*, v. 19, supl. 1, p. 1-6, jan./fev. 2007.

NÓVOA, António. **Conhecimento profissional docente e formação de professores**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, e270129, 2022.

ALVES, Wanderson Ferreira. **Retorno sobre o tema da natureza e especificidade do trabalho docente**. *Educação em Revista*, v. 40, e45870, 2024.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. Tradução de João Batista Kreuch.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. 2. ed. rev. e ampl. São Leopoldo: Oikos, 2020. E-book.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017.

DATAFOLHA: 98% dos alunos de escolas públicas do Ensino Médio querem opções de formação que os prepare para o mercado de trabalho. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/pesquisa-nacional-jovens-ensino-medio-2022/>. Acesso em: 17 nov. 2025.

ALVES, Wanderson Ferreira. **A invisibilidade do trabalho real: o trabalho docente e as contribuições da ergonomia da atividade**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, e230089, 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Segmentações históricas e contemporâneas da profissão docente no Brasil**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, e260095, 2021.

RICHIT, Adriana; MAIER, Lidiane Tania Ronsoni. **Aspectos da cultura profissional manifestados nas histórias de vidas de professoras de matemática**. *Vidya*, Santa Maria, v. 38, n. 1, p. 19-38, jan./jun. 2018.