



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA – PPGECEM
REDE AMAZÔNICA DE EDUCAÇÃO
EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA - REAMEC**

THIÉLIDE VERÔNICA DA SILVA PAVANELLI TROIAN

**NARRATIVAS E APRENDIZAGENS DA DOCÊNCIA NA
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UNEMAT/SINOP: Uma
experiência no Estágio Supervisionado**

SINOP - MT

2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA – PPGECEM
REDE AMAZÔNICA DE EDUCAÇÃO
EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA - REAMEC

THIÉLIDE VERÔNICA DA SILVA PAVANELLI TROIAN

NARRATIVAS E APRENDIZAGENS DA DOCÊNCIA NA
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UNEMAT/SINOP: Uma
experiência no Estágio Supervisionado

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECEM), da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC) como parte das exigências para a obtenção do título de Doutora em Educação em Ciências e Matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Marilena Bittar

Sinop – MT

2019

Troian, Thiélide Verônica da Silva Pavanelli
NARRATIVAS E APRENDIZAGENS DA DOCÊNCIA NA LICENCIATURA EM
MATEMÁTICA DA UNEMAT/SINOP: Uma experiência no Estágio Supervisionado/
Thiélide V.S.Pavanelli Troian. – 2019.

237 f.: il. 30 cm. Orientadora: Marilena Bittar.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Sinop, 2019.

1. Formação Inicial. 2. Educação matemática 3. Estágio Curricular supervisionado. 4. Narrativas docentes
I. Título.

Dados internacionais de Catalogação na fonte

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA - REAMEC
Avenida Fernando Corrêa da Costa, 2367 - Boa Esperança - Cep: 78060900 - CUIABÁ/MT
Tel : 65 3615-8910 - Email : ppgecem_reamec@ufmt.br

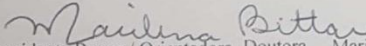
FOLHA DE APROVAÇÃO

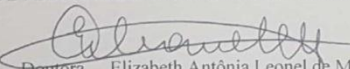
TÍTULO: "NARRATIVAS E APRENDIZAGENS DA DOCÊNCIA NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UNEMAT/SINOP: UMA EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO"

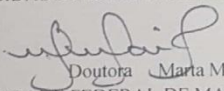
AUTORA: Doutoranda Thiélide Verônica da Silva Pavanelli Troian

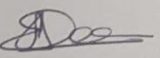
Tese de Doutorado defendida e aprovada em 30/04/2019.

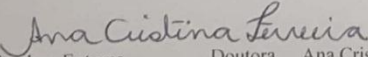
Composição da Banca Examinadora:

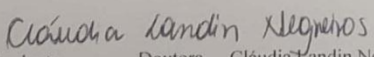

Presidente Banca / Orientadora Doutora Marilena Bittar
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL


Examinadora Interna Doutora Elizabeth Antônia Leonel de Moraes Martines
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO


Examinadora Interna Doutora Maria Maria Pontin Darsie
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO


Examinadora Externa Doutora Luzia Aparecida de Souza
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL


Examinadora Externa Doutora Ana Cristina Ferreira
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO/UFOP


Examinadora Suplente Doutora Cláudia Landin Negreiros
Instituição: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO/UNEMAT

CUIABÁ, 30/04/2019.

DEDICO ESTE TRABALHO

Aos que lutam e resistem, apesar de tudo.

À prof^a M^a Rosa Maria Camargo da Silva, minha mãe, que me ajudou a compreender a importância da "vocação ontológica de SER MAI:

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida, e por ter me oportunizado a resistência e resiliência, tão importantes no percurso do doutoramento.

À minha família, especialmente meus filhos Raphael e Leonardo, meu companheiro Adecir pelas presenças acolhedoras de sempre.

À dona Maria, por sua presença firme e amorosa ao cuidar da nossa casa.

Obrigada àqueles que verdadeiramente me incentivaram nos (muitos) momentos de desânimo e dificuldades, em especial minha irmã Éli, minhas amigas Celma, Chiara, Cláudia, Clarianna, Elisângela, Marfa, Maria Ivonete, Polyanna.

Obrigada aos licenciandos do Curso de Matemática por compartilharem comigo suas narrativas de Estágio.

À Universidade do Estado de Mato Grosso, de maneira especial aos coordenadores do Curso de Matemática, por possibilitarem a organização do horário das aulas para que eu cursasse as disciplinas e no afastamento para qualificação.

À prof^a Dr^a Marilena Bittar pela orientação neste percurso.

Às professoras Avaliadoras Luzia, Ana Cristina, Elizabeth, Marta e Cláudia pelas contribuições.

Aos professores e colegas do programa REAMEC.

Agradeço especialmente às professoras Marta e Gladys por acreditarem e trabalharem arduamente na formação de doutores para a Amazônia.

RESUMO

A presente tese insere-se no campo dos estudos que buscam compreender o desenvolvimento profissional dos professores. No rol das pesquisas que tomam como objeto o pensamento do professor, tem a formação inicial como contexto investigativo. Partindo da hipótese que durante o Estágio Curricular Supervisionado, aprendizagens para a docência são construídas e a utilização de narrativas, ao possibilitarem reflexões sobre suas práticas, mostra-se um recurso auxiliar desta construção, se estrutura a partir da questão central: o que as narrativas dos licenciandos em Matemática, produzidas durante o Estágio Curricular Supervisionado, revelam sobre suas aprendizagens para a docência? As narrativas, produzidas em forma de Memoriais de Formação, perpassam o método autobiográfico e as histórias de vida narradas a partir da perspectiva de quem as escreve. Os pressupostos teóricos que dão sustentação à investigação referem-se aos estudos sobre formação inicial de professores de matemática e à construção das aprendizagens para a docência tendo como base a discussão sobre os saberes docentes necessários à prática educativa. Tem como destaque o Estágio Curricular Supervisionado como espaço institucionalizado das primeiras aprendizagens para a docência. Os pressupostos metodológicos que orientam a investigação encontram-se no substrato metodológico das narrativas (auto)biográficas. Os Memoriais de Formação, produzidos por dois grupos de licenciandos em Matemática ao longo de cinco semestres letivos são os instrumentos investigativos. As possibilidades interpretativas a partir da análise das narrativas produzidas pelos licenciandos revelam que estes consideram o Estágio Supervisionado como espaço importante para a construção das aprendizagens para a docência e de suas identidades de professores. Revelam também a fragilidade formativa que o curso de Matemática oferece em relação a concepção de formação docente que os licenciandos vivenciam ao longo do curso.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Inicial; Estágio Curricular Supervisionado; Educação Matemática; Narrativas docentes.

ABSTRACT

The present study is a part of the search area that intend to understand the teachers professional development . Among the researches that aim to teacher's thinking is the initial training as an investigative context. Based on the assumption that during the Supervised Curricular Stage, learning for teaching is constructed and the use of narratives, by allowing reflections on their practices, shows itself as an auxiliary resource of this construction, structured from the central question: what do the narratives of the licenciandos in Mathematics, produced during the Supervised Curricular Internship, about their learning for teaching? The narratives, produced as training memorial, trace the autobiographical method and life histories narrated from the perspective of the writer. The theoretical presuppositions that give support to the investigation refers to the studies about initial formation of mathematics teachers and to the construction of the learning for the teaching based on the discussion about the teachers knowledge necessary to the educational practice. The Supervised Curricular Stage as an institutionalized space of the first learning for teaching is notable. The methodological assumptions that guide this research are found in the methodological substrate of (auto) biographical narratives. The Training Memorials produced by two groups of Mathematics graduates over five academic semesters are the investigative instruments. The interpretive possibilities are based on the analysis of the narratives produced by these graduating reveal that they consider the Supervised Curricular Stage as an important space for the construction of the learning for the teaching and of their teachers identities . They also reveal the formative fragility thatthe mathematics course offers in relation to the conception of teacherformation that they experienced throughout the course.

KEYWORDS: Initial Formation; Supervised internship; Training Memorials; Educational narratives.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trajetória da formação docente no Brasil

Quadro 2 - Carga horária e semestralização dos Estágios

Quadro 3 - Créditos Disciplina Estágio Supervisionado I

Quadro 4 - Créditos Disciplina Estágio Supervisionado II

Quadro 5 - Créditos Disciplina Estágio Supervisionado III

Quadro 6 - Créditos Disciplina Estágio Supervisionado IV

Quadro 7 - Roteiro-sugestão Memorial I (MI)

Quadro 8 – Eixo 1 (MI)

Quadro 9 – Eixo 2 (MI)

Quadro 10 – Eixo 3 (MI)

Quadro 11 – Estrutura inicial roteiro-sugestão MII, MIII, MIV

Quadro 12 – Roteiro-sugestão Estágio I (MI)

Quadro 13 – Roteiro-sugestão Estágio II (MII)

Quadro 14 – Roteiro-sugestão Estágio III (MIII)

Quadro 15 – Roteiro-sugestão Estágio IV (MIV e MV)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEE/MT	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - Unemat
DM	Didática da Matemática
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Estágio Supervisionado
ESI	Estágio Supervisionado I
ESII	Estágio Supervisionado II
ESIII	Estágio Supervisionado III
ESIV	Estágio Supervisionado IV
FCESC	Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres
FCUC	Fundação Centro Universitário de Cáceres
FNLM	Fórum Nacional das Licenciaturas em Matemática
IESC	Instituto de Ensino Superior de Cáceres
MI	Memorial de Formação I
MII	Memorial de Formação II
MIII	Memorial de Formação III
MIV	Memorial de Formação IV
MV	Memorial de Formação V
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Projeto de Desenvolvimento Institucional
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Político Pedagógico do Curso
REAMEC	Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática
SBEM	Sociedade Brasileira de Educação Matemática
SBM	Sociedade Brasileira de Matemática
SEDUC/MT	Secretaria de Estado de Educação
SESu/MEC	Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação
SINOP S.A	Colonizadora Sociedade Imobiliária do Noroeste do Paraná
SISU	Sistema de Seleção Unificada

UEMT	Universidade Estadual de Mato Grosso
UERR	Universidade Estadual de Roraima
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
INTRODUÇÃO	23
1 A FORMAÇÃO INICIAL E AS APRENDIZAGENS PARA A DOCÊNCIA	29
1.1 A formação docente inicial: aspectos históricos, políticos e conceituais.....	30
1.2 As aprendizagens e os saberes docentes do professor de Matemática.....	39
2 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: UM DOS LUGARES DAS APRENDIZAGENS PARA A DOCÊNCIA.....	54
2.1 As implicações das alterações na legislação do Estágio na relação teoria e prática ...	55
2.2 O professor de Matemática em formação e o Estágio Curricular Supervisionado	62
2.3 O Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Licenciatura em Matemática na Unemat/Sinop.....	70
2.4 Organização metodológica das disciplinas de Estágio	79
3 O PERCURSO DA PESQUISA: CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS E ASPECTOS DE ELABORAÇÃO	86
3.1 Pressupostos teórico-metodológicos que orientaram o percurso.....	87
3.2 O Memorial de Formação como alternativa metodológica	92
3.3 Desenvolvimentos da pesquisa: processo, cenário e sujeitos.	96
3.3.1 Cenário e sujeitos	101
3.3.2 Conhecendo o Grupo A	105
3.3.3 Conhecendo o Grupo B	110
3.4 Conhecendo as narrativas das trajetórias de Escolaridade: implicações no movimento de tornar-se professor	112
4 NARRATIVAS NO ESTÁGIO: REVELAÇÃO DAS APRENDIZAGENS PARA A DOCÊNCIA?	125
4.1 Os desafios iniciais do percurso: o começo foi assim.....	130
4.2 As narrativas vão revelando o percurso e as aprendizagens	138
4.3 As narrativas revelam a importância do Estágio para a construção das aprendizagens	150
4.4 Para além das aprendizagens para a docência, o que revelam ainda as narrativas?	
155	
(IN)CONCLUSÕES	164
REFERÊNCIAS	169
ANEXOS	181

APRESENTAÇÃO

É que não existe *ensinar sem aprender*
 e com isto eu quero dizer mais do que diria
 se dissesse que o ato de ensinar exige a existência
 de quem ensina e de quem aprende.
 Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira
 que quem ensina aprende, de um lado,
 porque reconhece um conhecimento antes aprendido e,
 de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade
 do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se,
 sem o que não o aprende,
 o ensinante se ajuda a descobrir incertezas,
 acertos, equívocos.
Paulo Freire
Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar,
 1993

A Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) é o ambiente de minha formação como professora de Matemática. Formação que se inicia na graduação, no início do ano dois mil do século passado e que se configura como permanente ao longo do tempo que atuo como formadora de professores, num movimento dialético de ensinar e aprender, vivenciando meu vir a ser. Assim percebo o processo de formação docente, em suas diversas dimensões, entre elas a dimensão da prática, sobretudo da prática reflexiva, que se fundamenta, também, num movimento:

O ser humano é fundado neste movimento contínuo, permanente e duradouro de pensar fazendo-se e ao fazer pensante fundamentar-se historicamente no tempo e só na historicidade possibilita e condiciona toda a emergência de seu vir a ser. [...] Ele institui uma dialética do fazer-se e do fazer ser. (GHEDIN, 2005, p. 130).

A escolha de tornar-se professor faz parte do movimento da vida, e é em si mesmo um movimento contínuo, que não cessa, e que ao longo da vida adquire nuances diferentes, pois implica, antes de tudo, “a compreensão de que o ser humano é um ser inconcluso e inacabado, que está em permanente movimento de procura” (FREIRE, 1996, p. 64). O movimento da procura possibilita ao educador estabelecer seu percurso ao longo da atuação profissional.

Assim, este estudo apresenta o percurso formativo de dois grupos de licenciandos em Matemática, com a intenção de responder a questão: **o que revelam as narrativas dos**

licenciandos em Matemática, produzidas durante o Estágio Curricular Supervisionado, sobre suas aprendizagens para a docência?

A questão que buscamos responder parte da hipótese que durante o Estágio Curricular Supervisionado, aprendizagens para a docência são construídas e a utilização de narrativas, ao possibilitarem reflexões sobre suas práticas, mostra-se um recurso auxiliar desta construção.

As narrativas apresentadas são produzidas em forma de Memoriais de Formação, que perpassam o método autobiográfico e as histórias de vida narradas a partir da perspectiva de quem as escreve. Nóvoa (2010) aponta que as histórias de vida e o método autobiográfico integram-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação docente.

Toda atividade humana começa com a história, Paulo Freire (1992) destaca isso em sua obra *Pedagogia da Esperança*, ao nos ajudar a compreender sua ideia de ser humano inconcluso, em uma lógica de autodeterminação e esperança. E ressalta, também, a importância da curiosidade intelectual em sala de aula e de como ela e uma cultura do questionamento são centrais para uma pedagogia do não-concluído (FREIRE, 1992).

Nesta perspectiva, a produção dos Memoriais busca reviver a história de quem os produz, a fim de que os sentimentos, a afetividade, as lembranças que emanam de diferentes referências venham à tona, nos diversos aspectos da vida, especialmente no processo de escolarização, tornando possível vislumbrar, nas ações desenvolvidas no presente, marcas expressas nas narrativas.

A escrita dos memoriais tende a traduzir a vida em palavras, e isto, conforme Souza (2006, p. 267) significa “correr o risco de se revelar e de se expor na busca de explicações e justificativas que clarifiquem atitudes e (in) decisões”.

Por isso considero pertinente, neste momento, apresentar o meu movimento de tornar-me professora, pois ao trabalhar com narrativas senti-me impelida a compartilhar as minhas memórias de formação registradas quando produzi o Memorial Reflexivo de Formação para ingresso no programa de doutoramento. Penso que ao revisitar minha história posso compreender melhor o percurso que os alunos licenciandos, participantes deste estudo, vivenciavam. Passeggi (2008) contribui com essa crença ao afirmar que “cada memorial desenha formas particulares de buscas de si mesmo, singulariza as transformações sofridas, subjetiviza a construção de temporalidades, enraizando diferentemente o presente no passado para projetar o futuro em devir” (PASSEGGI, 2008, p. 116).

Entendo, então, apoiada em Ferraroti (2014) que os contatos entre pesquisador e sujeitos envolvem relações de interação, uma relação interpessoal complexa e recíproca, na qual o pesquisador é ele próprio o pesquisado, em um movimento no qual histórias de vidas

se entrelaçam. Assim, trago a seguir fragmentos de memórias, pinçados num processo dinâmico e nem sempre linear de minha trajetória:

Por ser filha de professores sempre convivi num espaço pedagógico, cresci em meio aos livros e planejamentos de aula dos meus pais e diversas vezes acompanhei suas discussões acerca do fazer pedagógico e, certamente, essa convivência influenciou minha escolha profissional.

Em minha trajetória escolar, o Ensino fundamental foi relativamente tranquilo, entretanto, no início do Ensino Médio tive dificuldades na Matemática e para mim, foi um pouco assustador, porque eu nunca havia tido dificuldade nessa disciplina e gostava de Matemática.

O conflito maior era com o professor dessa disciplina que insistia que as dificuldades que eu tinha eram porque eu não gostava de Matemática, isso foi muito marcante por ele dizer sempre a mesma coisa, sobre eu não aprender a Matemática, entretanto eu continuava achando que gostava.

Alguns conteúdos eu não conseguia aprender, pareciam não ter significado algum... E o resultado foi a reprovação em Matemática por dois anos seguidos; tive que cursar por três anos a primeira série do Ensino Médio, com o mesmo professor, pois no município que morávamos havia somente uma escola de Ensino Médio. Nas duas vezes reprovei por menos de um ponto da nota, sendo que nas demais disciplinas, já estava aprovada no terceiro bimestre.

Na convivência com esse professor fui construindo alguns conceitos e posturas de como não ser como ele, principalmente nas relações afetivas entre professor – aluno – Matemática, e também comecei a questionar o sistema educacional vigente da época que não atendia e não procurava entender a necessidade de aprendizagem de cada aluno. Lembro que ficava indignada de, no ano seguinte, ter que “repetir” tudo o que já havia estudado e aprendido, e aquilo que eu realmente não aprendi, muitas vezes não era trabalhado comigo.

Ao terminar o Ensino Médio acreditei ter encontrado um caminho a seguir: ser professora de Matemática e ajudar a construir nos meus alunos o gosto pela descoberta da aprendizagem matemática.

E assim ingressei na licenciatura, e já no início senti grande afinidade com as disciplinas de cunho pedagógico, como filosofia, sociologia, psicologia, didática e principalmente didática da matemática. Procurei desde o início associar as temáticas estudadas nestas disciplinas com a educação matemática, familiarizando-me com os estudos de Jean Piaget e suas teorias e, posteriormente, Lev Vygotsky. Ainda na graduação, percebi

que cada um é responsável por gerir sua formação e a essência disso está na ânsia de aprender, de buscar, de ir além do que é oferecido nas aulas e que o bom professor é aquele que dá conta de fazer da sua prática, reflexo de sua teoria e vice-versa.

Quando iniciei a graduação iniciei também minha vida profissional na Educação, exercendo primeiramente a função de inspetora de alunos da Rede Municipal de Ensino de Sinop-MT. Após dois anos fiz outro concurso, também da Rede Municipal de Ensino, tornando-me secretária escolar. Essas atividades profissionais me inseriram no ambiente escolar, de maneira que, acredito, contribuíram para minha formação, principalmente nas disciplinas de Estágio Supervisionado¹, facilitando meu contato com alunos e professores.

Terminando a graduação continuei como secretária escolar em um período do dia, e no outro, lecionei como professora contratada em uma escola da rede estadual de ensino, para turmas de primeiro e segundo ano do Ensino Médio. Nessa escola iniciei minha participação na formação continuada, aspecto relevante de meu percurso profissional, pois culminou com minha inserção no mestrado em 2010 quando investiguei a participação dos professores na formação continuada vivenciada na escola.

No segundo ano, ainda nesta escola fui aprovada no concurso da Secretaria Estadual de Educação, e durante seis anos fui professora efetiva da rede estadual, onde atuei por dois anos em sala de aula, e quatro anos na gestão escolar, como coordenadora pedagógica e responsável pela formação continuada.

Apesar de minha narrativa ter um aspecto um tanto quanto linear, talvez advindo da formação inicial em matemática, minha trajetória, assim como a de tantos educadores, constitui-se num movimento formativo dialético. Sendo assim, vários eventos, mudanças, aprendizagens, aconteceram paralelamente aos que narrei até aqui, entre esses está minha nomeação, em maio de 2009, como professora auxiliar na Universidade do Estado de Mato Grosso, *campus* de Sinop no curso de Licenciatura em Matemática na área de Educação Matemática, da qual fazem parte, entre outras, as Disciplinas de Didática da Matemática e Estágio Supervisionado, que tenho lecionado com mais frequência.

Então, por quatro anos, exerci paralelamente as duas atividades: coordenadora pedagógica na escola e professora universitária. Nos dois últimos anos que estava na escola, ingressei no mestrado em Educação, na Linha de Pesquisa de Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais na Universidade Federal de Mato Grosso, *campus* de

¹ No Projeto Pedagógico do Curso de Matemática da Unemat de Sinop as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado, são denominadas Estágio Supervisionado (ES).

Rondonópolis, e ao concluí-lo, pude solicitar regime de dedicação exclusiva na universidade e me desliguei da educação básica.

Em relação a esse período, considero importante ressaltar dois aspectos: as aprendizagens vivenciadas no mestrado me oportunizaram expandir os horizontes pedagógicos, principalmente, com as disciplinas de Políticas Públicas e Teoria da Educação, e percebi que na minha formação inicial havia muitas lacunas teóricas e até mesmo alguns equívocos em relação ao meu entendimento sobre as políticas públicas educacionais implementadas em nosso país.

Atuar paralelamente na escola e na universidade contribuiu para que eu buscasse uma melhor articulação entre esses dois espaços formativos, tanto em relação ao desenvolvimento de Projetos de Pesquisa e Extensão quanto nas ações didático-pedagógicas das disciplinas que trabalhei neste período, principalmente Estágio Supervisionado, promovendo maior aproximação entre os professores regentes das turmas e os alunos estagiários por meio de acompanhamento, planejamento e socializações coletivas.

Em 2014, ao surgir oportunidade de me candidatar a uma vaga de doutoramento pela REAMEC, percebi que as temáticas que me instigavam a empreender uma investigação giravam em torno do estágio e da importância que os licenciandos atribuíam a ele em seu processo formativo. Assim meu desafio naquele momento foi como organizar uma investigação com a temática que realmente trouxesse à tona o movimento que o licenciando vivencia durante o processo de tornar-se professor.

Passei então a considerar que os Memoriais poderiam ser os organizadores da vivência que eu gostaria que os licenciandos expressassem, e construí minha proposta de doutoramento tendo as narrativas de si, as narrativas (auto)biográficas, efetivadas por meio da produção dos Memoriais de Formação como possibilitadores da apreensão do percurso que os licenciandos em Matemática vivenciam na construção da aprendizagem para a docência.

É importante ressaltar que meu primeiro contato com as narrativas como escrita de si aconteceu na disciplina de Metodologia de Pesquisa no mestrado, quando a professora Simone Albuquerque da Rocha apresentou os Memoriais como instrumento de pesquisa. Naquele primeiro momento pensei que os Memoriais seriam um instrumento interessante a ser utilizado no Estágio Supervisionado, para que eu, como professora, pudesse conhecer melhor os alunos da graduação, escutá-los em suas angústias e vivências, e até mesmo contribuir para reorganizar meu fazer docente e do próprio Curso de Matemática.

A partir de estudos dos escritos de Paulo Freire, realizados para a produção da Dissertação de Mestrado, comecei a me preocupar em como ‘escutar’ os alunos,

principalmente os que estavam se preparando para as atividades de Estágio, na perspectiva freireana da ‘escuta sensível’, que transcende a simples capacidade auditiva, no sentido de alcançar o que Freire preconiza: “[...] o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno em uma fala *com* ele” (FREIRE, 2012, p. 113).

Então, ao ponderar isso tudo, a “escuta” dos alunos licenciandos em Matemática durante a realização das atividades de Estágio Supervisionado, tendo como instrumento os Memoriais de Formação, passou a se constituir como uma temática possível para investigar a formação docente, especificamente as aprendizagens para a docência na formação inicial.

Considerando que a formação docente é algo singular e que diz respeito a diferentes trajetórias e processos formativos distintos, entendo que estes se baseiam também em um repertório de vivências pessoais que, de certa forma, mobilizam conhecimentos e saberes diversos. Assim, o Estágio Supervisionado pode ser um dos espaços de desenvolvimento profissional podendo se configurar no que Nóvoa (2012) denomina de “coração da profissão”. Para este autor, o “coração da profissão” pode ser entendido como a fusão dos espaços acadêmicos e institucionais das escolas e da formação de professores, organizados de maneira a integrar os professores da escola, os professores em formação (licenciandos) e os formadores de professores (professores universitários) (NÓVOA, 2012).

Como professora de Estágio, participo da formação docente vivenciada pelos licenciandos e tenho a oportunidade de estimular o protagonismo dos mesmos por meio da escrita das narrativas. Ao referir-me ao protagonismo, tomo como referência teórica, novamente, Nóvoa (2004), que preconiza que este carece de comprometimento, e que, para isso, a autonomia é imprescindível.

Assumo, no contexto desta investigação, o sentido que Paulo Freire atribuiu ao compromisso:

O compromisso não pode ser um ato passivo, mas práxis-ação e reflexão sobre a realidade, inserção nela, ele implica indubitavelmente um conhecimento da realidade. Se o compromisso só é válido quando está carregado de humanismo, este, por sua vez, só é consequente quando é fundamentado cientificamente (FREIRE, 2005, p. 11).

Comungo do pensamento freireano ao estabelecer uma relação intrínseca entre compromisso e humanismo por acreditar que a educação em todos os seus níveis deve estar permeada por *valores de humanidade*. Assim, nos cursos de Formação de Professores, a formação técnico-científica deve estar em sintonia com a formação humana dos envolvidos.

Ao relacionar comprometimento e autonomia como fatores importantes para o protagonismo docente, Nóvoa (2004) reforça que a autonomia precisa ser construída, pois nem sempre é oportunizada ao professor em formação pelo professor formador:

A autonomia é construída em interação, não é um status de separação e sim uma dinâmica de relação. É caracterizada pela independência de juízo, para a constituição da identidade no contexto das relações, conseguindo manter certo isolamento crítico, sendo consciente da parcialidade de nossa compreensão dos outros, uma qualidade de relação com os outros, mas também uma compreensão de quem somos, e compreender a nós mesmos e as nossas circunstâncias e também parte de um processo de discussão em contraste com os outros. (NÓVOA, 2004, p. 108)

Sob a ótica interpretativa de que a formação inicial necessita protagonismo, participação e autonomia, apoio-me nos escritos de Tardif (2008) e Giroux (1997), que afirmam que estes conceitos são produzidos na coletividade.

Tardif (2008) salienta que esses conceitos coletivamente produzidos e vivenciados podem superar a concepção reducionista de formação, entendida como um processo de resultados imediatos, operacional, fragmentado, descolado da reflexão teórica.

Enfim, tornar-se professor exige flexibilidade, muitas vezes imprevisibilidade. Não há modelos ou experiências modelares a serem seguidos *à risca*; a profissão docente é uma prática educativa e, como tantas outras, é uma forma de intervir na realidade social, implica num compromisso político de formá-lo para enfrentar e tecer a ação educativa na sua totalidade. Não se trata de transformar o conhecimento em prática pedagógica, mas sim de transformar a prática em conhecimento profissional (docente), conforme aponta Shulman: “[...] quem sabe, faz. Quem compreende, ensina.” (SHULMAN, 2007, p. 69).

Aceitar o desafio de contribuir na formação docente, especificamente como professor dos cursos de licenciatura, implica, de acordo com Giroux (1997), conceber o trabalho do professor como tarefa intelectual crítica transformadora, que esteja relacionada com os problemas e experiências da vida diária, no sentido não só de compreensão das condições do seu próprio trabalho, mas também de desenvolver possibilidades para a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem em torno do ato educativo, da escola e da educação de modo geral.

Como já explicitiei anteriormente neste texto, atuar profissionalmente na formação docente, especificamente na Formação Inicial, tem despertado meu desejo de melhor compreender a relação dos licenciandos com os dispositivos que contribuem com as aprendizagens para docência. Entre eles, a participação no Estágio Curricular, e isso remete ao meu próprio percurso de aprendizagem da docência. Como o Estágio que vivenciei não foi

problematizado pelos professores e nem me levou a refletir sobre o processo de formar-se professor como um todo, parecia-me que as disciplinas de Estágio eram momentos estanques do curso, sem relação entre essas disciplinas.

A dinâmica do estágio consistia em aulas presenciais na universidade, onde recebíamos orientações com caráter técnico: quantas horas deveríamos realizar de observação do espaço escolar, quantas horas seriam de observação de aulas de matemática, quantas horas teríamos que cumprir em regências de aulas de Matemática e Física. Por fim, a professora de estágio estipulava os prazos para cada uma dessas etapas e quando o relatório de estágio deveria ser entregue. A próxima etapa era ir para a escola campo do estágio, com um ofício de apresentação, iniciar a observação e posteriormente a regência. Durante o período de regência a professora, chamada na época de Supervisora de Estágio, fazia uma visita à sala de aula, geralmente sem avisar previamente. Lembro-me que estranhei bastante o fato de a professora em sua visita de observação, praticamente, não interagir comigo, nem com os alunos. Recordo que durante a aula ela fazia anotações o tempo todo, mas não socializou comigo essas anotações. A produção do relatório final do estágio era uma etapa realizada à distância, que deveria ser entregue impresso na última semana de aula do semestre, já em sua versão final.

Percebo, então, que não me foi oportunizado, por exemplo, durante a graduação, experiências como as que venho acompanhando como professora universitária, principalmente em relação à produção escrita das reflexões vivenciadas, e isso tem me inspirado a refletir como essas experiências teriam contribuído no processo de tornar-me professora se as tivesse vivenciado.

As experiências a que me refiro se enquadram no que Schwartz (2010) conceitua como “experiência”, pois para este autor, seu conceito remete à singularidade, à individualização, já que a experiência adquire sentido único para cada sujeito: “O que nos interessa, na experiência, é algo de relativamente individualizado, por pessoas singulares numa trajetória feita de encontros sociais, técnicos, humanos” (SCHWARTZ, 2010, p. 38). Entretanto a preocupação que emerge na investigação que realizo diz respeito ao sentido atribuído à “experiência”, para além da conceitualização de Schwartz, e fundamenta-se na ideia de “experiência formadora” como elemento constituinte da formação docente vivenciada pelos licenciandos durante a formação inicial.

O conceito de experiência formadora foi desenvolvido por Marie-Christine Josso (2004) e a ênfase da autora na ideia da experiência como formadora está embasada na perspectiva de compreensão de que os processos de formação do sujeito estão em consolidação ao longo de sua trajetória de vida.

Diante do que apresento, a investigação por meio de narrativas se justifica pela necessidade de se compreender os processos formativos vivenciados pelos futuros professores durante a formação inicial para além da formação pautada na racionalidade técnica², e também na perspectiva de superar uma concepção comum, já assinalada por Tardif:

Na universidade, temos com muita frequência a ilusão de que não temos práticas de ensino, que nós mesmos não somos profissionais do ensino ou que nossas práticas de ensino não constituem objetos legítimos para a pesquisa. Esse erro faz que evitemos os questionamentos sobre os fundamentos de nossas práticas pedagógicas, em particular nossos postulados implícitos sobre a natureza dos saberes relativos ao ensino. Não problematizada, nossa própria relação com os saberes adquire, com o passar do tempo, a opacidade de um véu que turva nossa visão e restringe nossas capacidades de reação (TARDIF, 2008, p. 17).

No sentido de superar essas concepções, as narrativas podem colaborar por trazerem em si as percepções de espaço, tempos, rituais e aprendizagens da prática docente, apresentando o cenário efetivo da formação docente na atualidade e na perspectiva de se compreender e intervir positivamente no cenário educacional do futuro, pois ao narrar sua trajetória o professor em formação reflete sobre suas ações pedagógicas e isso pode ter influencia na sua atuação futura. Compartilhando desse mesmo ponto de vista, Nóvoa nos diz que:

A forma como cada um de nós constrói a sua identidade profissional define modos distintos de ser professor, marcados pela definição de ideais educativos próprios, pela adoção de métodos e práticas que colam melhor com a nossa maneira de ser, pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre a ação. É por isso que, em vez de identidade, prefiro falar de processo identitário, um processo único e complexo graças ao qual cada um de nós se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. (NÓVOA, 1998, p. 28)

A possibilidade que se apresenta, reside na percepção que a instituição formadora que se utiliza de investigação de natureza narrativa produz, a partir desta, instrumentos que possibilitam equacionar os problemas recorrentes que surgem nos processos formativos, tornando a aprendizagem da docência efetivamente significativa.

Assim este estudo investiga a construção da aprendizagem para a docência expressa nas narrativas produzidas por dois grupos de alunos, durante as quatro disciplinas de Estágio

² O paradigma da racionalidade técnica ou da chamada “mecanização da formação” ganhou destaque principalmente entre os séculos XVIII e XIX, quando se verifica uma forte e acentuada importância da técnica, em virtude da emergência do capitalismo industrial, acentuado com as Revoluções Industriais ocorridas nos séculos supracitados, que passam a exigir grande número de mão de obra para o trabalho nas indústrias. (SCHON, 2000)

Curricular no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado de Mato Grosso, no campus Universitário de Sinop, a partir da reorganização da Matriz Curricular do Curso, implementada desde 2013.

INTRODUÇÃO

Tenho tanto medo do percurso,
 que a luz que trago é uma simples vela
 que mal ilumina um palmo a minha frente.
 Por isso compartilho com todos e
 deixo claro que sou um mero aprendiz
 de posse de uma frágil luz em mãos que
 pode a qualquer momento com um sopro ser apagada.
 Esse medo que me acompanha é o bom senso
 dos passos humildes em direção ao conhecimento.
 PAULO URSAIA, 2014.

A investigação que empreendi se encontra no campo de estudos que buscam compreender o **desenvolvimento profissional dos professores**. Assim, no rol das pesquisas que tomam como objeto o pensamento do professor, construí uma narrativa, que tem seu foco na formação inicial, composta por múltiplas vozes. As experiências do percurso formativo dos licenciandos se constituíram narrativas individuais, que se entrelaçaram com a minha narrativa, tornando-se “o fenômeno a ser estudado e ao mesmo tempo o método da pesquisa” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 18).

O espaço investigativo foi o curso de Matemática, portanto etapa inicial da formação docente em que os licenciandos estão envolvidos. É importante demarcar que considero a formação inicial uma etapa importante da formação docente, mas é apenas uma das etapas de um longo, complexo, dinâmico, multifacetado e multidimensional processo de desenvolvimento profissional (MARCELO GARCIA, 1995). Neste sentido, como professora formadora e pesquisadora, entendo com Zeichener que “aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira docente e que, não obstante a qualidade do que fizemos nos nossos programas de formação de professores, na melhor das hipóteses, só poderemos preparar os professores para começar a ensinar” (ZEICHENER, *apud* MIZUKAMI *et al.*, 2006, p. 22).

Neste sentido, tomo como balizadoras de minhas ações, tanto como professora pesquisadora, quanto como professora formadora de professores, as premissas que Marcelo Garcia (1995) destaca como etapas da formação docente, cujo desafio é estabelecer interconexão entre elas:

- a) Experiências de ensino prévias de aspirantes a docentes – todas as concepções e crenças acerca do “ser professor” construídas ao longo do processo da escolarização básica, na condição de alunos;
- b) Formação inicial em uma instituição específica – os processos formativos iniciais ou o período de graduação;
- c) Iniciação, designada pelos primeiros anos de exercício profissional;
- d) O desenvolvimento profissional contínuo – processos formativos que se estenderão continuamente ao longo da carreira dos professores. (MARCELO GARCIA, 1995, p. 20-21).

A interconexão entre as etapas formativas pressupõe que a formação docente, como um todo, tenha como base uma concepção de aprendizagem para a docência que priorize o desenvolvimento profissional, que não conceba as etapas de maneira isolada, fragmentadas ou estanques, mas sim imbricadas num percurso progressivo, contínuo, não linear e que permeie toda a vida profissional. E o princípio fundante da formação docente é que a etapa da formação inicial seja a “porta de entrada para o desenvolvimento profissional” (MONTERO, 2002, p.71).

Como professora da formação inicial, especificamente de estágio, os processos formativos os quais meus alunos estão vivenciando, fazem parte de meu fazer docente cotidiano. Deste modo, problematizar minha ação docente, imbricada no percurso formativo dos licenciandos, me move no sentido de contribuir, de alguma maneira, para que a formação docente que o curso oferece, seja uma formação, que priorize o desenvolvimento profissional, e que possibilite processos de ensino e aprendizagem significativos para quem os vivencia.

Deste modo, a indagação central que motivou esse estudo consiste em investigar **o que revelam as narrativas dos licenciandos em Matemática, produzidas durante o Estágio Curricular Supervisionado, sobre suas aprendizagens para a docência?**

A intenção é possibilitar que os licenciandos expressem por meio de narrativas que percepções estão construindo da docência. Assim, revelar suas aprendizagens, não consiste, a priori, em fazer conhecer o que antes era secreto, velado ou ignorado, e sim mostrar ou manifestar, na forma de narrativas, as vivências do Estágio no percurso de tornar-se professor e como estas se configuram em aprendizagens para a docência no sentido de oportunizar a construção de conhecimentos, atitudes e ações específicas para o ato de ensinar.

Outras questões contribuíram na busca da compreensão do movimento expresso pelos licenciandos:

- Como as experiências vivenciadas por cada um ao longo da trajetória escolar influenciam na construção das aprendizagens para a docência?
- Que aprendizagens para a docência as narrativas revelam?

- Como os licenciandos mobilizam o repertório construído/vivenciado durante as Disciplinas de Estágio como aprendizagens para a docência?
- Quais os maiores desafios vivenciados no estágio e como os superaram?
- Como a organização do Estágio Curricular colabora nesta construção?
- Que percepções trazem a respeito da importância do estágio para aquisição da cultura escolar e sua formação?

Na perspectiva de conhecer o percurso dos licenciandos de maneira mais aprofundada, em suas diversas nuances, defendi a hipótese que as narrativas podem ser o meio que possibilita a reflexão da dimensão deste percurso, tanto pelos licenciandos que as produzem, quanto pela professora investigadora, no sentido de compreender quais e como as aprendizagens para a docência estão sendo construídas, tendo como cenário as vivências no Estágio. Considerando que o cenário investigativo era composto pelo curso de Matemática e as escolas onde os licenciandos vivenciaram o estágio busco, alicerçada no entendimento expresso por Mello (2004) a justificativa pela opção metodológica adotada:

“[...] percebo a pesquisa narrativa como um tipo de pesquisa que pode criar oportunidades para que as pessoas (pesquisadores e participantes) construam suas vozes e possam construir e compor sentidos de suas próprias histórias, também importantes para entender nosso lugar nos contextos em que vivemos” (MELLO, 2004, p. 98).

Compreendendo que as aprendizagens para a docência se constituem a partir de saberes e conhecimentos vivenciados num processo complexo, idiossincrático e multidimensional, que traz em si “o “aprender a ensinar” (às vezes, associado aos aspectos mais técnicos do ensino) e a socialização profissional (decorrente da interação entre indivíduo e contexto), bem como a construção da identidade profissional.” (MIZUKAMI, 2004, p. 36)”, esta investigação está organizada com a intenção, não somente de comunicar seu resultado a partir das análises realizadas, mas, também, de demarcar que durante o percurso, tanto os licenciandos, quanto a pesquisadora, se tornaram coparticipantes da etapa formativa, especialmente referente ao Estágio.

Assim a investigação se baliza no entendimento que a aprendizagem para a docência se constitui um processo interpessoal e intrapessoal que envolve a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres próprios (ISAIA, 2006), e na prática se configuram como um conjunto de comportamentos, conhecimentos, atitudes e valores específicos do exercício da docência. A capacidade de mobilizar esse conjunto também faz parte da aprendizagem

para a docência, bem como mobilizar de modo produtivo os saberes didáticos e pedagógicos de maneira a oportunizar a aprendizagem dos alunos.

Neste contexto os licenciandos passam a vivenciar um duplo processo de aprender a ensinar e ensinar para aprender (MARCELO GARCIA, 2009), estabelecido num processo de reconhecimento do desejo de ser professor e o contato com as exigências da profissão, no qual as interações com os professores das escolas e alunos se constituem como elementos fomentadores da aprendizagem docente. Deste modo se constitui uma rede composta por múltiplas relações, considerando diferentes espaços/tempos, o que possibilita a cada licenciando produzir sua maneira de ser professor.

Em síntese, considerando a indagação central que balizou a investigação, em relação às aprendizagens para docência revelada pelos licenciandos, assumimos que a aprender a ser professor

envolve tanto os procedimentos gerais de ação, os quais se voltam para as ações e operações inerentes à atividade educativa, quanto às estratégias mentais necessárias à incorporação e recombinação das experiências e conhecimentos próprios a essa área de atuação. Os procedimentos e as estratégias estão vinculados ao domínio específico de formação de cada professor e ao campo para o qual formam (ISAIA, 2006, p. 377).

Deste modo as aprendizagens para a docência, nesta investigação, se fundam na perspectiva da adoção de meios e procedimentos com vistas à apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres próprios da ação docente, entre eles: Planejamento adequado das aulas; consideração dos conhecimentos prévio dos alunos; domínio do conteúdo a ser ensinado; ênfase nas relações interpessoais; valorização da convivência com professores experientes; compartilhamento de experiências.

Na busca por respostas ou novas reflexões a essas indagações apresentadas, esta investigação apresenta a seguinte estrutura, organizada em quatro capítulos:

O primeiro capítulo abrange as discussões e reflexões acerca da formação inicial e das aprendizagens para a docência. São abordados aspectos gerais desta e especificamente a formação inicial dos professores de Matemática. Em suas subdivisões, a primeira seção apresenta uma breve contextualização histórica da formação de professores no Brasil, discutindo seus aspectos políticos e conceituais, discutindo as principais reformas implementadas pelo Estado em relação às licenciaturas e como foram se constituindo visões e conceitos sobre o papel do professor ao longo desse processo, especialmente em relação ao professor-reflexivo. A segunda seção do capítulo proporciona a reflexão considerando como se constitui as aprendizagens para a docência, a partir da construção dos saberes docentes

necessários à prática educativa, especialmente referente ao ensino da Matemática. Busco assim aproximações entre campos teóricos que possam contribuir na compreensão do percurso formativo dos licenciandos, a partir da análise de suas narrativas, articulando de modo significativo suas aprendizagens como as teorias estudadas.

No segundo capítulo, o Estágio Curricular Supervisionado como um dos lugares das aprendizagens docentes tem destaque, bem como as relações entre este e os demais componentes curriculares das licenciaturas. A primeira seção enfatiza como as alterações na legislação, tanto referente às licenciaturas de modo geral, quanto especificamente em relação ao Estágio, influenciaram a implementação da relação entre teoria e prática nas atividades de estágio. A segunda seção discute as especificidades do estágio na formação do professor de Matemática subsidiada, principalmente, nos documentos da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM). A terceira seção refere-se ao Estágio Curricular no curso de Licenciatura em Matemática na UNEMAT/Sinop, contando inicialmente o processo histórico da constituição da UNEMAT como universidade, a criação do Campus de Sinop e do curso de matemática, apresentando assim o lócus desta pesquisa e a estrutura atual do Estágio no Curso. Os aspectos metodológicos organizativos das disciplinas de Estágio são demonstrados na quarta seção, encerrando o segundo capítulo.

O terceiro capítulo compreende os pressupostos metodológicos que orientaram o percurso, exibindo na primeira seção as narrativas (auto)biográficas como substrato metodológico que organiza a investigação. Os memoriais como instrumentos investigativos são explorados na segunda seção. Na próxima seção o desenvolvimento da investigação tem destaque, onde são apresentados o processo, o cenário e os sujeitos, organizados em dois subitens. O primeiro relata o processo da dinâmica para a produção dos memoriais, o segundo traz os aspectos organizativos das disciplinas de Estágio Curricular como cenário das produções e os sujeitos participantes que se apresentam por meio das narrativas produzidas no primeiro memorial, considerando os três eixos do mesmo: trajetória pessoal e familiar; percurso de escolarização; e imagem e perfil da docência. A apresentação dessas narrativas é permeada pelas análises preliminares com a intenção de melhor conhecer os sujeitos. Assim, conhecendo os sujeitos e suas primeiras impressões sobre a docência, encerra-se o terceiro capítulo.

O quarto capítulo inaugura a apresentação e análises das narrativas dos sujeitos tendo como foco a possibilidade de revelação das aprendizagens no movimento de tornar-se professor impulsionado pelas vivências no Estágio Curricular. Na primeira seção são apresentados os roteiros-sugestão para a produção dos memoriais, em cada uma das quatro

disciplinas de Estágio. Os desafios iniciais do movimento de tornar-se professor são narrados pelos sujeitos na segunda seção, onde excertos das narrativas expressam as primeiras percepções vivenciadas no espaço escolar, as expectativas para as fases seguintes da formação. Nas seções seguintes o percurso formativo dos licenciandos vai se revelando, no sentido de responder as indagações motivadoras da investigação, articulado com o substrato teórico que fundamenta as pesquisas sobre a construção da profissionalidade docente.

Por fim, apresento as (in)conclusões possibilitadas pela pesquisa, permeadas pelas aprendizagens e ressignificações que vivenciei ao longo do período de doutoramento, forjadas nos estudos teóricos e na experiência formativa que compartilhei com os licenciandos.

1 A FORMAÇÃO INICIAL E AS APRENDIZAGENS PARA A DOCÊNCIA

Desde os anos 1970 as investigações com foco na formação docente têm ganhado espaço nos grupos de pesquisas das universidades, tanto em relação à formação continuada quanto em relação à formação inicial, abrangendo, também, a formação do professor de Matemática.

Neste contexto, Mariani (2016, p. 62), aponta que Estrela (2013) com a intenção de refletir e agrupar os estudos proeminentes nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, no que se refere à profissão docente, propõe cinco possíveis grupos:

- a) Estudos que tomam a “profissão propriamente dita”;
- b) Estudos que incidem sobre a “formação profissional”;
- c) Sobre os “processos individuais ou grupais de profissionalização”;
- d) Estudos que tomam “o pensamento e a ação” dos profissionais docentes;
- e) Estudos que visam “caracterizar a classe docente ou alguns dos seus profissionais em relação a variáveis, sobretudo de ordem demográfica”.

Trazer o professor e sua formação para o panorama das investigações, empreendidas nos últimos tempos, tendo como foco a discussão dos conceitos de profissionalidade, é um avanço, segundo Gatti (2010), pois

Com estas conceituações, estamos saindo do improvisado, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos (GATTI, 2010, p. 1360).

Tendo como campo investigativo o **desenvolvimento profissional de professores**, com foco na formação inicial, o mote desta investigação são as aprendizagens para a docência reveladas nas narrativas dos licenciandos. Buscamos, então, neste capítulo, estabelecer um diálogo teórico e reflexivo com autores que discutem a formação inicial, abordando aspectos gerais desta e especificamente a formação inicial dos professores de Matemática.

Com a intenção de melhor compreender o espaço da formação, trazemos um breve resgate histórico da Formação Inicial vivenciada pelos professores no Brasil, com ênfase em seus aspectos conceituais e políticos. Para tanto temos como substrato teórico as pesquisas e publicações de diversos estudiosos brasileiros que problematizam a formação docente tendo como aporte os teóricos da educação de diversos países que, de alguma maneira, influenciaram e influenciam os modelos de formação docente brasileiros.

1.1 A formação docente inicial: aspectos históricos, políticos e conceituais

Estudos sobre a formação docente no Brasil evidenciam que “nos últimos 40 anos a formação de professores tornou-se uma temática central nas discussões no cenário acadêmico brasileiro, com mudanças significativas nas exigências da formação e no papel do professor.” (GHEDIN E GONZAGA, 2012, p. 47). No entanto, pesquisadores do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC), como Azevedo (2008), Azevedo; Ghedin e Gonzaga (2012) e outros têm observado que a formação oferecida permanece sem alterações significativas, apontando que o paradigma da racionalidade técnica, que serviu de referência para a educação ao longo de todo o século XX, ainda se faz presente. Este paradigma tem guiado a atividade do professor para uma prática instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação de teorias e técnicas científicas (SERRÃO, 2005), apesar de experiências de ruptura estarem em andamento, como as citadas por Azevedo (2014), Anic (2016) e Costa (2017); Cavalcanti (2016), entre outras.

No modelo de formação pautado na racionalidade técnica o professor é visto como um especialista que rigorosamente põe em prática um conjunto de regras científicas ou mesmo pedagógicas, desconsiderando as especificidades de cada turma. Nessa perspectiva, segundo Mizukami (2004), concebe-se a atuação docente e a formação inicial, complementada por atividades de formação continuada, como momento exclusivo da formação docente, aquele no qual o professor estaria aprendendo o repertório de fatos, princípios, regras e procedimentos que, mais tarde, irá aplicar em sua atuação profissional.

Entretanto, este modelo, no cotidiano da sala de aula, apresenta limitações. Tais limitações explicam-se pelo fato de, no percurso profissional, o professor se deparar com situações práticas que não se encaixam, ou não são resolvidas, apenas por essa lógica, o que o obriga a ir além das regras, teorias e procedimentos conhecidos, e necessita criar novas estratégias de ação, novos modos de enfrentar e definir problemas (MIZUKAMI et al., 2002).

Ao considerar o cenário formativo fora do Brasil, percebe-se que a formação docente, mesmo com algumas variações, tem seguido o modelo da racionalidade técnica em muitos países, não sendo característica específica brasileira. Diniz-Pereira (2017) aponta que Darling-Hammond e Cobb (1995) analisaram cursos de formação de professores nos países que compõem o Asia-Pacific Economic Cooperative (APEC), tais como os Estados Unidos, Canadá, Japão, República Popular da China, Austrália, Nova Zelândia e outros. Eles concluem que esses programas seguem basicamente o mesmo padrão:

Embora existam algumas variações no conteúdo do currículo dos programas de formação de professores, a maioria oferece alguma combinação de cursos em disciplinas específicas, materiais e métodos de ensino, desenvolvimento da criança e outros cursos de educação tais como psicologia educacional, história e filosofia da educação bem como a prática de ensino. A extensão dos cursos de educação varia de acordo com o nível de ensino (DARLING-HAMMOND e COBB, 1995, p. 3, apud DINIZ-PEREIRA, 2017, p. 40).

Decorridos mais de vinte anos da pesquisa de Darling-Hammond e Cobb percebe-se que pouco se avançou no modelo de formação docente, principalmente por recomendação das instituições internacionais de fomento, entre elas o Banco Mundial, especialmente em países em desenvolvimento com a promoção de reformas educacionais que priorizam o atendimento ao mercado (DINIZ-PEREIRA, 2017). Ainda hoje, no Brasil e em diversos países, temos o modelo de formação docente que pressupõe a superioridade do conhecimento teórico sobre os saberes práticos e estabelece relação de subordinação e aceitação de metas e objetivos externos.

O reflexo desta perspectiva de formação se espalha na formação oferecida aos estudantes da educação básica, pois prioriza a aquisição de princípios gerais e abstratos dos conteúdos, entre eles os da matemática, contribuindo para o isolamento da educação científica e favorecendo o distanciamento de questões relativas à realidade social onde alunos e professores estão inseridos.

É importante ressaltar que, no cenário brasileiro, desde os anos 30 do século XX, quando ainda existiam poucas universidades no país, a formação para ser professor consistia em acrescentar aos cursos de bacharelado um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, “esta dirigida à formação de docentes para o ‘ensino secundário’ (formação que veio a denominar-se popularmente ‘modelo 3 + 1’), ‘habilitando-os’ assim para dar aulas” (GATTI, 2010, p.98). Entretanto esse modelo foi fortemente criticado por dissociar saberes científicos de saberes pedagógicos, pois era composto por três anos de disciplinas específicas das áreas de conhecimento da formação e um ano de disciplinas pedagógicas, sem articulação entre as mesmas, contribuindo para a fragmentação entre conhecimentos da teoria e conhecimentos da prática.

Essa fragmentação permeou os cursos de formação de professores por muito tempo, tendo seus resquícios ainda hoje na expressão que Pimenta (2012) traz como um alerta: “na prática, a teoria é outra”, jargão comumente usado pelos professores, principalmente em início de carreira, para assinalar que, de diversas formas, o que se aprende na universidade não se

aplica em sala de aula, ou ainda que as vivências do fazer docente estejam em descompasso com as teorias vivenciadas nos cursos de formação docente.

O modelo de formação 3 + 1 perdurou oficialmente até a década de 1960 quando foi promulgado o Parecer 292 do Conselho Nacional de Educação que extinguiu o modelo de formação de professores conhecido como “3+1”, de modo que tanto os cursos de bacharelado quanto os de licenciatura passaram a ter o mesmo tempo de formação, fixando a carga horária das disciplinas de formação pedagógica. Este Parecer estabelecia, entre outros aspectos, que os currículos mínimos das licenciaturas compreenderiam as matérias fixadas para o bacharelado, que a formação do licenciando deveria incluir estudos considerando, principalmente, o aluno e o método, bem como a necessidade de se entender a licenciatura como um grau equivalente ao bacharelado e não igual a este (GUEDES; FERREIRA, 2011).

A mudança mais significativa implementada pelo Parecer compreendia os princípios de hierarquia e da concomitância das disciplinas, e a duração das mesmas em semestres letivos, entretanto, na prática, o modelo 3 +1 perdurou por muito mais tempo:

O princípio da concomitância, porém, que deveria garantir o oferecimento integrado da parte pedagógica com a parte de conteúdo, não chegou a se concretizar, permanecendo o oferecimento dos cursos fortemente vinculados a uma organização curricular consoante ao esquema 3 + 1: o bacharelado preparando o técnico em educação, e a licenciatura formando o professor para o magistério no ensino secundário e normal (DURLI, 2007, p. 43).

Em seu estudo, “Novos Rumos das Licenciaturas”, Candau (1987) afirma que apesar da Reforma Universitária, Lei 5540/68³ - que tinha como objetivo, segundo os documentos oficiais da época, modernizar os sistemas universitários brasileiros na perspectiva da demanda de mão de obra especializada (ARONI, 2017), o caráter eminentemente teórico dos cursos de formação de professores se manteve, bem como a falta de integração entre a formação pedagógica e específica.

A forma de conceber a formação docente no Brasil durante a maior parte das décadas do século XX foi, como já dissemos, pautada no modelo da racionalidade técnica:

Nesse modelo, o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse profissional, é necessário um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação (PEREIRA, 1999, p. 111-112).

³ Para maiores esclarecimentos consultar <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/119.pdf>.

Contudo, as exigências da sociedade em transformação, em seus diversos aspectos, entre eles a chegada das novas tecnologias de informação e comunicação, no final da década de 1970 e início da década de 1980, trouxeram à tona a necessidade da formação de professores críticos que pudessem contribuir na ressignificação do papel da escola. Pereira (2007) aponta que a questão central que girava em torno da formação de professores era o caráter político de sua formação.

Como reflexo da abertura política⁴ no país a formação docente foi impelida a transcender o modelo da racionalidade técnica, a atender a necessidade de “formar educadores críticos e conscientes do papel da educação na sociedade e mais comprometidos com as demandas das camadas populares cada vez mais presentes na escola e cedo dela excluídos” (MARTINS, 2008, p. 19). A demanda da atuação docente nesse período consistia num professor consciente de seu papel social, ou seja, um professor, como destaca os estudos de Mello (1982), com competência técnica e compromisso político, dois aspectos, embora distintos, indissociáveis.

Nesse contexto, os estudos de Azevedo et al (2012) dão conta de que o desafio que se apresentava às instituições formadoras, bem como às licenciaturas, naquele momento histórico, era a necessidade de articular teoria e prática, na intenção de formar o professor consciente da importância de despertar a consciência crítica dos alunos.

Candau e Lelis (1999), que desde o início da década de 1980 pesquisam a formação docente, com ênfase nas relações entre teoria e prática, e como estas permeiam o currículo das licenciaturas, apresentam duas visões comumente trabalhadas com os professores em formação: uma que admite teoria e prática como polos diferentes, mas não basicamente opostos, onde uma pode se sobrepor à outra, ou seja, a autonomia da teoria em relação à prática e vice-versa. A outra visão, defendida pelas autoras, preconiza que teoria e prática estabelecem uma relação simultânea e recíproca, de autonomia e dependência, num constructo de unidade, salientando que essa unidade é diferente de identidade, superando a visão dicotômica que, por vezes, é vivenciada na formação docente.

A contextualização histórica da formação de professores no Brasil não acontece de forma linear ou cronológica estanque, ela vai se fundando nas necessidades advindas das demandas existentes, oriundas das transformações sociais em curso nos momentos

⁴ Expressão usada para designar o processo de transição do Regime Militar de 1964 para uma ordem democrática, ocorrido no Brasil entre meados da década de 1970 e o ano de 1985.

politicamente históricos; assim foram as demandas sociais da década seguinte à abertura política. Essas demandas trazem, sobretudo, a universalização do acesso à escola, a pressão das agências financiadoras internacionais, e a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96 (LDB), (BRASIL, 1996). A LDB, entre outras coisas, provoca a necessidade de repensar a formação de professores no Brasil. A partir da promulgação da LDB/96 ocorrem mudanças nos currículos dessa formação, inclusive quando indica a inclusão da “associação entre teoria e prática [...]” (art. 61, I) e a “prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas nos cursos de formação docente” (art. 65). Essa indicação da lei impeliu a revisão dos currículos dos cursos de formação de professores, particularmente no que se refere à separação entre disciplinas de conteúdos específicos e pedagógicas, no sentido de rever a desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática, que tanto contribuem para a fragmentação daqueles cursos (PEREIRA, 2007).

Na década de 1990 as demandas formativas, que se apresentaram às instituições formadoras de professores, indicavam que estes, em seu fazer pedagógico, articulassem teoria e prática, pesquisa e ensino, reflexão e ação. Nesse contexto, duas perspectivas são apontadas como principais na formação de professores: a relação ensino-pesquisa; saber escolar/docente e formação prática do professor (AZEVEDO et al, 2012). Nesse cenário, privilegiava-se, “a formação do professor-pesquisador, ou seja, ressalta-se a importância da formação do profissional reflexivo, aquele que pensa-na-ação, cuja atividade profissional se alia à atividade de pesquisa” (PEREIRA, 2007, p. 41).

Selma Garrido Pimenta em seu escrito “Professor Reflexivo: construindo uma crítica” revela que desde o início dos anos 1990 a expressão professor reflexivo tomou conta do cenário educacional, primeiramente nos Estados Unidos, a partir das ideias de Donald Schön. Logo depois a expressão foi apropriada e ampliada em diferentes países, num contexto de reformas curriculares, nas quais se questionava a formação de professores na perspectiva técnica, e a necessidade de se formar profissionais capazes de ensinar, em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e dilemas, que caracteriza o ensino como prática social em contextos historicamente situados. (PIMENTA, 2005).

Esse cenário de incertezas, conflitos, demandas e tensões sociais de diversas ordens e as reformas curriculares dos cursos de formação de professores (BRASIL, 2002) também caracterizou a educação brasileira na última década do século XX e primeira década do século XXI. Assim a formação de professores busca, desde então, flexibilizar seus currículos, para garantir a formação de um professor que reflete sobre sua prática, num movimento mais amplo e dialético, o que Schön (2000) denomina como “reflexão sobre a reflexão na ação”,

indicando uma forte valorização da prática na formação, na qual os currículos de formação de professores deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir, desde o início da formação. Deste modo, tomaria a prática existente de outros professores como ponto de partida para a reflexão, permeando todo o processo formativo docente, e não apenas ao final, como tem ocorrido com o estágio, que na maioria das licenciaturas está nos últimos semestres do curso (PIMENTA, 2005).

Pimenta (2005) afirma ainda que “observando a prática de profissionais e valendo-se de seus estudos de filosofia, especialmente sobre John Dewey, Schön propõe a valorização da experiência e a reflexão na experiência nos processos formativos, ou seja, uma formação profissional sustentada numa epistemologia da prática” (PIMENTA, 2005, p. 76). Todavia, em seu trabalho “Escola Nova, pragmatismo Deweyano e formação de professores: algumas (des) considerações”, o professor Márcio Antonio Cardoso Lima traz alguns alertas de autores que têm estudado a formação docente na perspectiva do professor reflexivo, entre eles Kenneth M. Zeichner. Este tem se destacado por sua abordagem que tece críticas à forma como o conceito de professor reflexivo tem sido tratado nas reformas educacionais dos Estados Unidos. E Zeichner, em seu livro “A formação reflexiva de professores: ideias e práticas (1993)”, cita o próprio Dewey:

Segundo Dewey, a reflexão não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos a serem utilizados pelos professores. Pelo contrário, é uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor. A ação reflexiva também é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores, como alguns tentaram fazer. (ZEICHNER, 1993, p. 19)

Ao considerar a necessidade da reflexão como atividade inerente à atuação docente, espera-se que essa seja dialógica, assim como ressaltam Lima e Gomes (2005) ao apontarem que estudos como os de Alarcão (1996) e Contreras (1996) fazem uma análise das ideias de Schön, ao questionar e aprofundar o conceito de professor reflexivo. Nesta perspectiva fazem a ressalva:

O simples exercício da reflexão, entretanto, não é garantia de salvação dos cursos de formação de professores, pois a reflexão não é um processo mecânico. Deve, antes, ser compreendida numa perspectiva histórica e de maneira coletiva, a partir da análise e explicitação dos interesses e valores que possam auxiliar o professor na formação da identidade profissional; portanto, dentro de um processo permanente, voltado para as questões do

cotidiano, através de sua análise e implicações sociais, econômicas, culturais e ideológicas. (LIMA; GOMES, 2005, p. 169).

Essas autoras defendem, sobretudo, a formação docente na perspectiva de oportunizar que o futuro professor se constitua como um profissional reflexivo, que este seja, em sua essência, um professor intelectual e, fundamentalmente, “[...] que se disponha, enquanto cidadão a lutar por melhores condições de vida e de trabalho da sua categoria e nas instituições que atua.” (LIMA; GOMES, 2005, p. 182). Eis o desafio que se apresenta às instituições formadoras de professores, entre elas, o lócus desta investigação.

No quadro 1 apresentamos a síntese da trajetória da formação docente desenvolvida no Brasil, a partir da segunda metade do século XX e início do século XXI, tendo como base as pesquisas de Azevedo (2010), Azevedo et al (2012), Martins (2008), Menezes (1986). A intenção é explicitar as características de cada período como marco político-pedagógico, para melhor entender o movimento do processo formativo docente e como esses marcos políticos-pedagógicos, em maior ou menor medida, ainda estão presentes/e ou influenciam a formação inicial oferecida pelas universidades.

Quadro 1 - Trajetória da formação docente no Brasil

DÉCADA CARACTERÍSTICA PRINCIPAL DO PROFESSOR	CARACTERÍSTICA PRINCIPAL DO MODELO DE FORMAÇÃO	PAPEL DO PROFESSOR
Anos 1960: o transmissor de conhecimentos	Racionalidade Técnica	Para ser bom professor, basta o domínio da área do conhecimento específico que se vai ensinar.
Anos 1970: o técnico de educação	Racionalidade Técnica	O professor como executor de tarefas, suas ações devem ser pautadas num programa organizado para atender todos os alunos de maneira uniforme.
Anos 1980: o educador	Tentativa de rompimento com a racionalidade técnica	Professores com competência técnica e compromisso político, dois aspectos, embora distintos, indissociáveis: articulação entre teoria e prática.
Anos 1990: o professor-pesquisador	Relação ensino-pesquisa; saber escolar/docente e formação prática do professor.	Profissional reflexivo, que deve aliar, em seu trabalho docente, as atividades de ensino à de pesquisa.

Anos 2000: o professor pesquisador-reflexivo	Maior flexibilidade na organização curricular dos cursos de licenciatura	Prática pautada na pesquisa, “o professor ao refletir sobre sua prática, converte-se em um pesquisador que produz conhecimentos e colabora para que outros conhecimentos sejam produzidos” (AZEVEDO, 2008, p. 45).
--	--	--

Fonte: Produzido pela autora a partir de Azevedo et al (2012), Azevedo (2010) e Pimenta e Guedin (2005).

O panorama expresso no quadro 1 oportuniza a reflexão sobre o modelo que vivenciamos em nossa formação inicial e que atualmente oferecemos aos nossos alunos, nesta segunda década do século XXI.

Os pesquisadores que tomamos como aporte no início dessa seção, especialmente Azevedo et al (2012), apontam que é importante considerarmos as mudanças pelas quais passaram os processos formativos de professores no Brasil,

No entanto, a formação oferecida não acompanhou efetivamente essas mudanças, que se mantêm mais presentes no plano dos discursos do que no campo formativo, a exemplo da questão de articulação teoria e prática que, apesar de tão anunciada, enfatizada e desejada pelos acadêmicos, por documentos e normas, não se concretiza nos cursos de licenciatura, ou seja, na formação de professores. (AZEVEDO et al, 2012, p. 1020).

A formação docente é um cenário complexo, no qual muitas variáveis transversam o espaço formativo, entretanto, também, as pesquisas desses autores apontam outra preocupação, referente ao descaso que as universidades tratam a formação docente, relegando-a, muitas vezes, a segundo plano:

Esse argumento é reforçado por Lüdke (1994) quando, a partir de uma análise da situação dos cursos de licenciatura no Brasil, afirma que, nas universidades brasileiras, a formação de professores ocupa lugar diminuto. Para a autora, as prioridades estão centradas na pesquisa e elaboração do conhecimento. De modo que as atividades fora desse foco são consideradas, em geral, como coisa inferior, a exemplo das atividades de ensino e formação de professores. (AZEVEDO et al, 2012, p. 1011).

Além disso, as diversas pesquisas sobre formação docente, realizadas por Bernadete Gatti e seu grupo de pesquisa, têm apontado um cenário de grande tensão e preocupação sobre as condições de formação, ofertadas na formação inicial do professor, e apresentam um panorama desafiador para as instituições formativas:

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípuo. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil. (GATTI, 2010, p. 1375).

Comungo das reflexões e preocupações apontadas por Gatti, especialmente por ser formadora de professores de Matemática, em que, além dessas, outras preocupações e desafios emergem, por conta das especificidades do ensino referente à matemática, como componente curricular da Educação Básica, que traz em si,

[...] a forte tradição disciplinar que marca entre nós a identidade docente e orienta os futuros professores em sua formação a se afinarem mais com as demandas provenientes da sua área específica de conhecimento do que com as demandas gerais da escola básica, leva não só as entidades profissionais como até as científicas a oporem resistências às soluções de caráter interdisciplinar para o currículo [...] (GATTI, 2010, p. 1377).

Os desafios da formação docente são diversos e urgentes, principalmente em relação à formação inicial, e fazem parte do cotidiano dos professores das licenciaturas. No entanto, pesquisas apontam que a abordagem formativa na perspectiva da articulação, tendo como interface ensino, pesquisa e reflexão, poderão contribuir para o redimensionamento da formação, promovendo a coerência entre a formação oferecida e a prática desejada que os professores exerçam em seu trabalho docente (AZEVEDO et al, 2012).

Como pesquisadora, busco dialeticamente compreender o complexo processo de formação docente vivenciado no Brasil, a partir das perspectivas epistemológicas dessa pesquisa que ora desenvolvi, com o intento de problematizar a produção de narrativas dos licenciandos, sujeitos da investigação, em relação às aprendizagens para a docência narradas durante o Estágio.

Nesta perspectiva, também me coloco no desafio de professora de licenciatura, e de pesquisadora do meu fazer docente. Assim, na articulação entre a pesquisa que desenvolvi, e a minha atuação, percebo que é importante compreender os constructos teóricos que problematizam e identificam as aprendizagens para a docência, que fazem parte da análise que o desenvolvimento da pesquisa proporciona. É o que proponho na próxima seção.

1.2 As aprendizagens e os saberes docentes do professor de Matemática

O ponto de partida de um estudo que problematiza as aprendizagens para a docência, passa pelo reconhecimento de que não há conhecimento⁵ pronto, disponível para ser usado em todas as circunstâncias, principalmente em relação à formação docente e atuação no contexto da educação básica, ambiente vivo e mutável. Atuar na sala de aula demanda, entre outras coisas, gerir o conteúdo disciplinar, gerir a sala de aula; para tanto é necessário um conjunto de conhecimentos que podem ser denominados como saberes docentes. Nesta investigação estabelecemos como aprendizagens para a docência o processo/percurso vivenciado ao longo de toda a formação e os saberes docentes são os elementos que possibilitam construir a práxis a partir das aprendizagens. E ainda, é importante demarcar que o conhecimento imprescindível para ser professor requer, primeiramente, compreender que este se constrói ao longo de toda a vida.

Discutir o conhecimento profissional e a construção das aprendizagens para a docência pode ser fomentado a partir das indagações: como os professores aprendem a ensinar? O que os professores precisam saber para poder ensinar? Como os professores constroem conhecimentos sobre o ensino? O que os professores de Matemática precisam saber para poder ensinar de maneira que seu ensino possa conduzir a aprendizagem dos alunos? As respostas a essas questões contribuem na percepção da gama de nuances que compõem o conhecimento profissional para ensinar.

Segundo Mizukami (2004), diversos pesquisadores vêm estudando a base de conhecimento profissional para o ensino a partir de uma variedade de perspectivas teórico-metodológicas:

Há estudos que focalizam fontes e fundamentos das compreensões dos professores, procurando estabelecer relações entre os conhecimentos por eles construídos ao longo de sua vida profissional e aqueles adquiridos em cursos de formação inicial e/ou programa de formação continuada. Há estudos que focalizam processos cognitivos envolvidos tanto na preposição quanto no desenvolvimento de atividades que o professor planeja. Há outros que consideram o pensamento do professor, focalizando os conteúdos de seus pensamentos – o conhecimento que o professor tem do aluno, do currículo, de teorias pedagógicas, de fins e metas educacionais, etc. (MIZUKAMI, 2004, p. 34).

⁵ Estamos empregando os termos conhecimentos e saberes como sinônimos, nesta pesquisa, diferentemente de alguns autores. Ambos os termos se referem a conhecimentos (ou saberes) científicos, a saber-fazer, a habilidades específicas mobilizadas na prática profissional, dependendo do contexto.

Esses estudos não são conclusivos, mas buscam contribuir para a compreensão de como o professor aprende a ser professor, de maneira ampla, e nas especificidades dos componentes curriculares que ensinam.

No contexto desta pesquisa, admitimos as aprendizagens para a docência a partir de uma formação que reconheça “[...] a importância de preparar professores que assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam” (PIMENTA, 1999, p. 30), assim, a formação que almejamos deve contribuir para a formação de professores que se assumam como sujeitos produtores de saberes, para que “[...] sua prática educativa seja capaz de viabilizar a construção do conhecimento e não se reduza apenas ao ato de transmitir ou de transferir conhecimento” (FREIRE, 1996, p. 45).

Esta investigação desenvolveu-se, a partir dos estudos que fizemos dos autores que apresentamos, e assim consideramos que as aprendizagens para a docência podem ser produzidas a partir da perspectiva da educação crítico-reflexiva, onde o que se ensina não sejam somente informações, mas que estas possibilitem aos alunos condições de avaliar e participar das decisões que afetam o meio onde vivem. Educação essa, imbricada no processo histórico-político, que considera as especificidades da modernidade, sem perder de vista as intenções educativas e o papel da escolarização no mundo atual. Para tanto a formação docente necessita superar o pragmatismo da racionalidade técnica, que impera na maior parte das licenciaturas. Deste modo o conhecimento profissional pode ser construído no cotidiano das vivências dos professores e na coletividade, tanto na atuação docente quanto na formação inicial.

Na década de 1990, ocorreram diversas reformas educacionais no Brasil, como já mencionamos anteriormente, que atingiram também a formação docente, fomentando a mudança do foco das pesquisas educacionais que problematizam a formação docente, como apontam os estudos de Gatti (2010) sobre as pesquisas desenvolvidas no Brasil nas décadas de 1990 e 2000. Essas pesquisas ajudam a delimitar os princípios para a formação docente no país, como destacam Borges e Tardif (2001), na apresentação do dossiê temático — Os saberes docentes e sua formação — da Revista Educação & Sociedade, onde identificam objetivos e princípios comuns aos movimentos de reformas da formação inicial como:

Conceber o ensino como uma atividade profissional que se apoia num sólido repertório de conhecimentos; considerar os professores como práticos reflexivos; ver a prática profissional como um lugar de formação e de produção de saberes pelos práticos; instaurar normas de acesso à profissão e estabelecer ligação entre as instituições universitárias de formação e as escolas da Educação Básica. (BORGES; TARDIF, 2001, p.16).

Entretanto, na prática esses objetivos e princípios ainda se configuram como um desafio para as instituições formadoras de professores, e quase sempre não se efetivam. Organizar e conceber a formação docente a partir da problematização deles possibilitou a formulação de algumas políticas públicas de valorização do professor, no Brasil, colocando-o num status profissional que anteriormente não tinha, contribuindo para que este reconheça sua importância dentro do processo educacional, sem incorporar a culpabilização pelas mazelas da educação que os sistemas governamentais e até mesmo pesquisas acadêmicas tentam imputar ao professor. A formação docente no país ainda não se encontra na situação ideal, há muito que avançar, mas os avanços foram significativos considerando a conjuntura da formação docente e o papel do professor nas décadas anteriores às reformas.

Por tudo isso discutir as aprendizagens para a docência vivenciadas no processo de tornar-se professor de matemática traz à tona o sentido da individualidade e autonomia, que pode ser interpretado a partir das narrativas de si, ancoradas nas experiências coletivas e individuais vivenciadas nos diversos espaços da formação docente, entre eles, as escolas e a universidade.

Na investigação que realizamos com os licenciandos, no estágio supervisionado, atentamo-nos para as nuances da trajetória pré-profissional, pois as aprendizagens e saberes que os futuros professores irão mobilizar na sua prática futura têm como fonte, também, as experiências que vivenciaram como alunos, em todo seu processo escolar, desde a educação básica até o curso de licenciatura. Neste sentido Tardif (2008) colabora com o aporte teórico desta pesquisa, por conceber os saberes docentes plurais e heterogêneos, advindos de diversas fontes, forjados na coletividade, e impregnados de marcas humanas:

[...] Além dos saberes produzidos pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos, a prática docente incorpora ainda saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. Estes saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. Podemos chamá-las de saberes disciplinares. São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. (TARDIF, 2008, p. 38)

Ainda nessa perspectiva Tardif, (2008), ressalta que os saberes docentes são plurais e são construídos, também, no trabalho cotidiano do professor ao interagir com os alunos e seus

pares (colegas professores e equipe gestora da escola), classificando-os em quatro categorias: formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais.

O saber da formação profissional traz em seu bojo as teorias vivenciadas na formação inicial, e o autor o problematiza em duas subdivisões: ciências da educação e ciência pedagógica, onde a primeira está vinculada às ciências humanas e seus estudos que devem perpassar toda a formação docente; a segunda refere-se aos conhecimentos/saberes pedagógicos constituídos pelo estudo das teorias da aprendizagem, aos modos e técnicas de ensino. Contudo, esse autor faz um alerta de que nem sempre na prática profissional há aplicabilidade dos conhecimentos universitários, configurando-se assim um distanciamento acentuado entre os conhecimentos universitários e os saberes profissionais. Residindo aí um grande desafio que se coloca às instituições formadoras de professores, especialmente no que se refere às pesquisas em educação desenvolvidas por elas, “[...] é preciso, portanto, que a pesquisa universitária se apoie nos saberes dos professores a fim de compor um repertório de conhecimentos para a formação de professores” (TARDIF, 2008, p. 12).

Assim, a instituição formadora de professores deve fazer da pesquisa com estes um processo de retroalimentação na formação de futuros professores, valorizando, com isso, os saberes que os professores em exercício possuem e oportunizando aos professores em formação a constituição de seus saberes, a partir, efetivamente, de uma epistemologia da prática.

Seguindo com os saberes, Tardif (2008) apresenta os saberes disciplinares que, para ele, referem-se à especificidade do componente curricular que o professor trabalha, quais sejam: o que se ensinar em linguagens, ciências da natureza, matemática, ciências humanas, etc. Pode ser classificado também como a epistemologia dos conteúdos disciplinares, considerando que são construídos historicamente pela sociedade e validados pela comunidade científica.

Já em relação aos saberes curriculares, o autor assinala que dizem respeito aos objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos, são os originados por meio dos programas escolares, a partir dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas e vão sendo vivenciados e constituídos pelos professores ao longo de toda a vida profissional (TARDIF, 2008).

Por fim, os saberes experienciais ou saberes da experiência, o saber-fazer, que para Tardif, apesar de trazer aspectos dos demais saberes,

[...] não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em as suas dimensões. Eles constituem por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2008, p. 44).

Os saberes experienciais incorporam as experiências individuais e coletivas, constituem-se a partir das vivências do professor e são validados no seu cotidiano, configurando-se como “o núcleo vital do trabalho docente” (TARDIF, 2008, p. 54). O saber-fazer refere-se aos conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (TARDIF, 2008). Entendemos então, com Tardif, que estes saberes se complementam cotidianamente na atuação do professor.

Ao trazermos à tona a discussão sobre os saberes construídos na aprendizagem para a docência, devemos nos atentar a um alerta feito por Pimenta que se refere à necessidade de problematizar criticamente alguns conceitos-chave que podem ser usados pela academia como “‘mero modismo’ ou ainda um ‘mercado de conceitos’, que se apropria rápido e excessivamente de conceitos educacionais e também os descarta rapidamente, sem uma análise mais crítica para verificar suas possibilidades e seus limites em contextos situados” (Pimenta, 2005, p.22).

Nesta investigação, as pesquisas de Pimenta contribuem na contextualização dos saberes docentes, por ela denominados como “saberes para a docência”, especialmente por problematizá-los mais sistematicamente na formação inicial, ao sugerir que “[...] o desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de *ver o professor como aluno*, ao seu *ver-se como professor*”, (PIMENTA, 2009, p.22, grifo da autora). É nessa perspectiva que acreditamos que as narrativas produzidas durante o estágio podem contribuir com a formação docente.

A relevância dos estudos de Pimenta também se encontra na clareza com que a autora esmiúça a transição vivenciada pelos futuros professores na formação inicial da condição de aluno para a condição de professor, e como a experiência de vida marcam sua constituição identitária como professor e a construção de seus saberes, que não podem ser ignoradas pelas instituições formativas:

Quando os alunos chegam à licenciatura já tem saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos de diferentes professores em toda sua vida escolar (...). Também sabem sobre o ser professor através

da experiência socialmente acumulada: as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias; sabem um pouco sobre as representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores através dos meios de comunicação. (PIMENTA, 1997, p. 42-43).

A autora traz a perspectiva da constituição da identidade docente, permeada por relações subjetivas, que pode ser construída

[...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 2009, p. 20).

Os saberes da docência concebidos por Pimenta estão intrinsecamente ligados à identidade docente, numa tessitura dialética forjada no cotidiano da cultura docente, pois “[...] a identidade do professor se baseia na tríade de saberes: dos saberes do conhecimento, dos saberes pedagógicos e dos saberes da experiência.” (PIMENTA, 2009, p. 8). Assim os saberes do conhecimento referem-se às áreas disciplinares de atuação, o saber científico que o professor precisa mobilizar para ensinar. Entretanto, Pimenta faz uma distinção importante entre conhecimento e informação, pois são conceitos que podem ser tomados como sinônimos no senso comum: “[...] conhecimento não se reduz à informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as” (PIMENTA, 2009, p. 21); deste modo, o conhecimento daquilo que o professor vai ensinar na sala de aula transcende o mero conjunto de informações dos conteúdos.

Já em relação aos saberes pedagógicos, que estão relacionados com a didática, para Pimenta (2009), são mobilizados a partir dos saberes do conhecimento e estão ligados a todo o contexto que envolve a Pedagogia como Ciência da Educação: “Trata das questões epistemológicas que foram estruturando o campo da educação ao longo dos tempos, as teorias, as concepções de ensino, de escola e de educação de modo geral.” (PIMENTA, 2009, p. 21).

Em seus estudos, Pimenta dá especial atenção aos saberes da experiência, pautados por Tardif, que são aqueles que os professores produzem em seu cotidiano, não exclusivamente em atos solitários, mas principalmente em atos solidários, em textos ou contextos produzidos por outros educadores, mediatizados pela reflexão sobre a prática (PIMENTA, 2009), são

também constituídos a partir das experiências vivenciadas pelos professores em sala de aula como alunos.

Em relação à formação inicial, ou seja, ao processo de formar-se professor, Pimenta reforça a ideia que os saberes da docência estão interligados, são interdependentes e devem perpassar todo o processo formativo de forma dialética. De maneira a se constituir um movimento que permita ao futuro professor vivenciar a articulação entre teoria e prática, sentindo-se corresponsável pela sua formação, com condições de, ao exercer a docência, ter autonomia para também promover seu desenvolvimento humano.

A autora enfatiza, ainda, que os currículos das licenciaturas deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir, e para isso, “[...] tomar a prática existente de outros professores é um bom caminho a ser percorrido desde o início da formação” (PIMENTA, 2005, p. 20). A esse pensamento se articula a premissa de Paulo Freire: “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde, ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.” (FREIRE, 1995, p. 67).

Assim o processo de tornar-se professor possui diversos aspectos, entre eles, os conhecimentos adquiridos nos estudos das teorias da educação, nos estudos dos conteúdos específicos para a futura atuação profissional, nas atividades de produção científicas vivenciadas durante a graduação, na participação em atividades prático-pedagógicas, na convivência com professores mais experientes. Entretanto, esses aspectos precisam estar relacionados com a condição de considerar o professor em formação como sujeito, nas suas mais variadas formas de ser e estar no mundo. Nesse sentido, suas experiências de vida influenciam sua formação, pois lhe conferem um caráter de subjetividade que não deve passar despercebido pelas instituições formadoras. Todos estes aspectos vão se constituindo como saberes docentes, e devem ter grande investimento na formação inicial, pois a partir deles, no momento de começar a atuar na profissão, o professor recém-licenciado poderá lançar mão dos mesmos com vistas a construir sua profissionalidade com autonomia.

O percurso de tornar-se professor de matemática demanda a aprendizagem para a docência de forma geral e específica. A discussão sobre o conhecimento profissional docente no âmbito da Educação Matemática é uma das tendências atuais de investigação (Pazuch; Ribeiro, 2017). Esses autores discutem a formação do professor de matemática a partir dos trabalhos de Ball (2009) e seus colaboradores, no que tange ao conceito de Mathematical Knowledge for Teaching (MKT), que tem sido traduzido para a língua portuguesa como

Conhecimento Matemático para o Ensino – que se referem aos aspectos específicos e pedagógicos envolvidos nos processos de ensinar e aprender matemática.

A perspectiva que Ball (2009) traz para as discussões sobre a formação do professor de matemática vai ao encontro das ideias que Shulman (1986, 1987) preconizava nas últimas décadas do século passado ao criticar a separação estrita entre o conhecimento de conteúdo e a maneira de se trabalhar esse conteúdo com os alunos, a pedagogia do conteúdo. Em seus estudos, bastante difundidos no Brasil, Shulman propõe a noção de conhecimento pedagógico do conteúdo, configurando-se num dos conhecimentos próprios do professor, que pode ser entendido como um saber sobre o conteúdo para o ensino (SHULMAN, 1987).

Em investigações com foco no conhecimento de estudantes de cursos universitários para formação de professores de matemática (equivalentes a nossa licenciatura) e formação em serviço de professores das escolas básicas americanas, Ball e seus colaboradores (BALL, BASS, 2003; BALL, THAMES, PHELPS, 2008), observando as salas de aula, fundamentadas nas ideias de Shulman, trazem a concepção de como os saberes docentes dos professores de matemática podem ser organizados na noção do conhecimento matemático para o ensino:

“[...] conhecimento matemático para o ensino”, queremos significar os conhecimentos matemáticos necessários para realizar o trabalho de ensino da matemática. É importante notar que a expressão termina com ensino, não com professores. Ela está preocupada com as tarefas envolvidas no ensino e com as exigências matemáticas dessas tarefas. (BALL, THAMES, PHELPS, 2008. p. 395, tradução de Rangel 2014).

Observando as reais demandas da sala de aula e o trabalho do professor de matemática o grupo conceituou o conhecimento matemático para o ensino em duas vias que se complementam:

- O conhecimento de conteúdo, que se subdivide em: *conhecimento especializado do conteúdo* (SCK, do original: *Specialized Content Knowledge*), *conhecimento comum do conteúdo* (CCK, do original: *Common Content Knowledge*) e *conhecimento de horizonte do conteúdo* (HCK, do original: *Horizon Content Knowledge*) e
- O conhecimento pedagógico de conteúdo que se divide em: *conhecimento do conteúdo e do ensino* (KCT, do original *Knowledge of Content and Teaching*); *conhecimento do conteúdo e dos alunos* (KCS, do original *Knowledge of Content and Students*) e *conhecimento do conteúdo e do currículo* (KCC, do original *Knowledge of Content and Curriculum*). (BALL, THAMES, PHELPS, 2008. p. 395, tradução de Rangel 2014).

A noção de conhecimentos docentes expressos por Ball e seu grupo, pode ser entendida como a necessidade da formação inicial voltada para os aspectos específicos dos conteúdos matemáticos, e também com forte investimento nos aspectos pedagógicos, de como ensinar esses conteúdos, tendo como fundamento a importância de se considerar os conhecimentos prévios dos alunos, o ambiente que estes estão inseridos, bem como conhecer o currículo da escola, e como os conteúdos a serem ensinados se relacionam com o mesmo.

Enfim, é importante frisar que os estudos de Ball e seus colaboradores destacam a complexidade do conhecimento de matemática para o ensino, conforme reforça Rangel:

As categorias distinguidas devem ser entendidas como partes essenciais de um todo, sem que seja necessário determinar fronteiras precisas entre elas. O objetivo não é estabelecer uma taxonomia nem um conjunto de categorias estanques, nas quais seja possível classificar cada aspecto do conhecimento do professor, mas reconhecer que, isoladamente, nenhuma delas sustenta o saber necessário para o ensino. (RANGEL, 2014, p.48)

A relevância de se compreender como o professor de matemática organiza e utiliza em seu cotidiano seus conhecimentos, reside no subsídio para formulação de políticas públicas educacionais e de formação de professores.

Na esfera da formação do professor de matemática, as instituições formadoras precisam reconhecer que existe um corpo real de conhecimento de Matemática, estes têm suas especificidades relacionadas ao ensino, sobretudo para a Educação Básica, e ainda se atentar para o que alertam pesquisadores internacionais, como Davis e Simmt (2006): “O conhecimento de matemática necessário para o ensino não é uma versão diluída da matemática formal.” (p.295). É necessário se atentar, também, imbricado no pensamento de Shulman, para os questionamentos que Fiorentini (2005) propõe ao problematizar a formação do professor de matemática em relação aos conhecimentos necessários para a docência:

Conhecimento de matemática pode não ser suficiente para descrever o conhecimento profissional dos professores. O que um professor de matemática sabe que outra pessoa com formação matemática semelhante não sabe? Que conhecimento especializado tem um professor? [...] A pesquisa sobre o conhecimento do professor é crucial não só para a condução do ensino em si, mas também para a formação do professor. (FIORENTINI, 2005, p.109,).

Assim, refletindo com Noddings, parece-nos pertinente problematizar as aprendizagens para a docência, na perspectiva de ultrapassar a racionalidade técnica tão presente na formação docente, especialmente a inicial, universo de nossa atuação profissional

e também, para assinalar a necessidade de garantir aos educadores o (auto)reconhecimento, enquanto profissional, pois, por muito tempo, e ainda hoje, em alguns lugares, na ótica do capital e do neoliberalismo, “[...] o ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 17). Porém tal visão leva a um desprestígio da profissão, afastando a juventude das licenciaturas e, ao mesmo tempo, um desafio para os professores formadores de professores e as instituições formadoras: como superar a pouca procura pela profissão? Como tornar as licenciaturas mais atrativas? Como garantir a permanência (e conclusão) dos que ingressaram nos cursos de formação de professores, haja vista que a evasão, de acordo com o senso do Ministério da Educação⁶, foi de 49% em 2016 e o ingresso aumentou 0,5% em relação ao ano anterior, por exemplo? Nossa intenção não é responder, de alguma maneira, esses questionamentos, mas aproveitá-los para suscitar discussões acerca da formação docente, especialmente em relação à articulação entre teoria e prática, reflexão sobre o fazer docente e profissionalização, a partir da formação inicial articulada as aprendizagens para a docência.

Na contramão do praticismo e da instrumentalização da teoria, em relação aos saberes docentes construídos ao longo de todo o processo formativo do professor, está a necessidade de se vincular a teoria às práticas sociais. Deste modo as instituições formadoras precisam assegurar ao professor, uma formação que possibilite efetivamente a articulação entre as teorias estudadas e as práticas sociais que fazem parte do cotidiano dos alunos. Nesse sentido, Pimenta ressalta a importância do papel da teoria, articulado com a prática nos saberes docentes, permeado pela visão crítica da realidade em que o professor atua:

[...] os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre. (PIMENTA, 2012, p. 26).

Para além do reducionismo proporcionado pelo praticismo e instrumentalização teórica, o que se espera da formação docente é que esta oportunize ao professor construir, organizar e fazer uso de seus saberes docentes a partir da articulação concreta entre teoria e prática, para que esta se configure como prática formadora, na perspectiva apresentada por

⁶ FONTE: CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2016- INEP- Disponível em: http://sistemascensosuperior.inep.gov.br/censosuperior_2016 - Consulta em setembro de 2017.

Freire: “[...] o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática” (FREIRE, 1996, p. 22).

A discussão sobre a relação teoria e prática na formação de professores de matemática tem permeado diversos estudos, entre eles, Fiorentini (2005), ao abordar a formação pedagógica nas disciplinas matemáticas e a formação matemática nas disciplinas pedagógicas, em cursos de licenciatura em matemática defende que:

[...] para ser professor de matemática não basta ter um domínio conceitual e procedimental da matemática produzida historicamente, precisa, sobretudo, conhecer seus fundamentos epistemológicos, sua evolução histórica, a relação da matemática com a realidade, seus usos sociais e as diferentes linguagens com as quais se podem representar ou expressar um conceito matemático (ou seja, não penas o modo formal ou simbólico). (FIORENTINI, 2005, p. 07).

Neste sentido as vivências que promovam experiência práticas de docência têm um papel importante na formação do futuro professor por possibilitarem processos de metacognição (que é tomar conhecimento sobre o próprio processo de aprender a ensinar) e de metareflexão (refletir/analisar o próprio processo de refletir em ação, durante suas aulas) (FIORENTINI, 2005). Isso pode possibilitar a produção de outros sentidos para a aprendizagem para a docência, de modo geral e para os professores que ensinam Matemática.

Ao problematizar e discutir o lugar da matemática na formação do futuro professor, em cursos de Licenciatura em Matemática, Fiorentini e Oliveira enfatizam que é importante discutir de que matemática estamos falando, quando dizemos que o professor precisa saber bem a matemática para ensiná-la? A segunda pergunta, decorrente da primeira, é: que práticas formativas podem contribuir para o futuro professor se apropriar dessa matemática fundamental para seu trabalho profissional? (FIORENTINI E OLIVEIRA, 2013), na tentativa de responder esses questionamentos, os autores destacam três perspectivas distintas que tem impacto na formação profissional do professor, em relação as práticas pedagógicas do professor de matemática e a suposta formação requerida, a partir da formação que as licenciaturas em Matemática tem oferecido ao longo do tempo no Brasil.

Na primeira perspectiva o papel da matemática é central e majoritário, com a tradição didático-pedagógica marcada pelo paradigma do exercício e por uma abordagem mais algorítmica do que semântica, desconsiderando, por vezes, a produção e negociação de significados, dos procedimentos e ideias da matemática escolar. Os autores alertam que a formação pautada nesta perspectiva trabalha a ideia de que a prática do professor de

matemática pode ser vista como essencialmente prática: “bastando a ele apenas o domínio do conhecimento matemático que é o objeto de ensino e aprendizagem. Entende que a arte de ensinar se aprende ensinando, isto é, na prática, não havendo necessidade de uma formação formal ou teórica acerca das relações entre matemática, aluno e professor.” (Fiorentini e Oliveira, 2013, p. 920). Deste modo, a ênfase é dada nos aspectos formais e estruturais da matemática, e os componentes curriculares como psicologia da educação, Filosofia e história da educação, sociologia da educação, estrutura e funcionamento do ensino, entre outras de cunho didático-pedagógico, ocupam lugar secundário, trazendo aspectos genéricos das ciências da educação e, quase sempre, desarticuladas com as práticas de ensinar e aprender matemática na escola básica.

A segunda perspectiva formativa se pauta, de alguma maneira, ainda nos princípios do modelo 3 + 1 de formação docente, onde primeiro ocorre uma consistente imersão teórica, tanto em relação aos conhecimentos das ciências da educação, quanto dos processos metodológicos de ensino da matemática e conhecimentos matemáticos, com ênfase na dimensão didática. A aplicação dos conhecimentos aprendidos na imersão teórica acontece no final do curso. Os autores afirmam que, nesta perspectiva formativa, a matemática também tem papel central e fundamental, mas distanciado das práticas escolares, pois “a aplicação desses conhecimentos passa por um processo de racionalidade técnica e/ou de transposição didática do saber sábio ou científico para o saber a ser ensinado e, finalmente, em objeto de ensino, conforme teorização de Chevallard (1991)” (Fiorentini e Oliveira, 2013, p. 921), resultando na ênfase das relações entre professor-aluno-conteúdo e métodos de ensino, não priorizando o sentido, a relevância, as articulações com a vida cotidiana do conteúdo ensinado.

A terceira perspectiva da formação docente prioriza a visão da matemática como prática social, articulada a sua prática pedagógica e constituída de relações de saberes que precisam ser estudados, analisados, problematizados, compreendidos e continuamente transformados. A formação pautada nesta perspectiva, possibilita, também a atuação do educador matemático em múltiplas atividades profissionais:

Ele pode atuar como professor de matemática na escola básica ou no ensino superior. Pode atuar como formador de professores que ensinam matemática, tanto na formação inicial como na continuada. Pode desenvolver pesquisas relacionadas, direta ou indiretamente, ao ensino e à aprendizagem matemática em diferentes contextos e práticas. Pode, também, atuar como autor ou editor de manuais didáticos ou paradidáticos para o ensino da matemática. Pode ser produtor de softwares, jogos ou materiais manipulativos para uso no ensino de matemática. Pode ser monitor ou tutor de ensino à distância, envolvendo atividades de aprendizagem matemática.

Pode atuar como professor particular de matemática, dando suporte aos alunos com dificuldades de aprendizagem matemática nas escolas. Pode, ainda, atuar na educação informal, em ONGs ou cursinhos alternativos, entre outras possibilidades. (FIORENTINI E OLIVEIRA, 2013, p. 922.)

A matemática nesta perspectiva formativa está presente, mas nunca isolada de outros saberes e campos disciplinares, e os autores destacam que “não faz sentido falar de uma Matemática (com letra maiúscula), mas de matemática (com letra minúscula) ou então de matemáticas, pois as matemáticas são múltiplas, dependendo do contexto de prática social,” (FIORENTINI E OLIVEIRA, 2013, p. 923.), sendo sempre um saber de relação, sobretudo em práticas sociais concretas onde os procedimentos matemáticos sejam significativos.

É importante demarcar o lugar da Matemática na formação inicial do professor de Matemática, tendo em vista, que na acepção de Fiorentini e Oliveira (2013) o conhecimento matemático do professor não pode se limitar aos aspectos conceituais e procedimentais da matemática escolar ou acadêmica. Entendemos, portanto, que seja necessário ao professor conhecer outros elementos que estão implicados na gênese de produção desse conhecimento e que saiba em sala de aula explorar esses fatos, como enfatizam os autores: “Isso requer uma prática formativa que tenha como eixo principal de estudo e problematização as múltiplas atividades profissionais do educador matemático” (Fiorentini e Oliveira, 2013, p. 921).

Apoiados em Shulman(1986) os autores afirmam que o saber matemático que o licenciando precisa conhecer para ser um bom professor de matemática não é o mesmo que requer o bacharel para ser um matemático bem sucedido, reforçam, entretanto que não defendem uma matemática mais superficial ou simples para o professor, ao contrário, enfatizam que o professor de matemática precisa conhecer, com profundidade e diversidade a matemática enquanto prática social, não reduzida ao campo científico, mas principalmente articulada às diferentes práticas cotidianas:

O domínio desses conhecimentos certamente proporcionará condições para o professor explorar e desenvolver, em aula, uma matemática significativa, isto é, uma matemática que faça sentido aos alunos, ao seu desenvolvimento intelectual, sendo capaz de estabelecer interlocução/conexão entre a matemática mobilizada/produzida pelos alunos e aquela historicamente produzida pela humanidade. (FIORENTINI E OLIVEIRA, 2013, p. 924.)

No contexto dos cursos de licenciatura em Matemática se faz necessário que estes adotem metodologias que proporcionem a articulação entre os componentes curriculares teóricos e práticos, para que os licenciandos tenham oportunidade de realizar demonstrações formais dos objetos matemáticos, conhecendo procedimentos, não necessariamente

axiomáticos, mas que sejam acessíveis aos alunos da educação básica por meio dos quais estes possam construir argumentos e verificações que os ajudem a compreender e experimentar o processo de construção de um dado conceito de forma aceitável matematicamente, diminuindo com isso a distancia entre a matemática universitária e a matemática escolar, quando os licenciando estiverem em situações de prática educativa, como o Estágio Curricular Supervisionado.

Neste sentido tanto Fiorentini e Oliveira (2013) quanto Fiorentini (2005) assumem que nas disciplinas de matemática na licenciatura não se aprende somente matemática, mas, também, uma forma de ser professor que, por muitas vezes, encontra-se respaldo nas tradições pedagógicas e trazem à tona a expressão “currículo oculto” isto é, que o professor ensina mais do que conteúdos, ensina um modo de conceber e estabelecer relação como mundo e com a matemática e seu ensino (Fiorentini & Oliveira, 2013), e esta relação permeia, também, as narrativas produzidas pelos licenciandos nesta pesquisa.

Ainda para estes autores a prática pedagógica da Matemática precisa ser vista como uma prática social, o que requer uma formação que problematize e estude as múltiplas atividades profissionais do professor que ensina Matemática, e este ao ensinar, colocará a matemática em ação: “(...) a Matemática em ação do educador matemático está, sempre, situada em uma prática social concreta, na qual ganha sentido e forma/conteúdo próprios, sendo reconhecida e validada no/pelo trabalho” (FIORENTINI; OLIVEIRA, 2013, p. 922).

Também considerando o ensino de matemática como prática social, Plínio Moreira em sua tese de doutorado afirma que o exercício profissional do professor de matemática da escola básica é uma atividade complexa, cercada de contingências e que não se reduz a uma transmissão técnica e linear de um “conteúdo” previamente definido (MOREIRA, 2012), e que portanto, a formação do professor deve:

“[...] preparar um profissional para trabalhar na escola, para a docência em matemática na escola básica. Entendo que esse profissional tem que ser preparado de uma maneira específica. Ele não pode ser um advogado que “queira” dar aula de matemática. Deve ter uma formação específica para a profissão e, citando Tardif, eu adotaria a prática profissional como centro de gravidade da formação. Prática profissional e, então, formação. Formação para uma prática. Os componentes do processo de formação devem se equilibrar em torno desse centro de gravidade, as disciplinas, os grupos de disciplinas, os “conteúdos”, o pedagógico, tudo tem que se equilibrar em torno do centro de gravidade, em torno da prática” (MOREIRA, 2012 p. 277).

A centralidade da prática trazida por Moreira implica no reconhecimento do Estágio Curricular Supervisionado como um dos lugares de vivência e construção das aprendizagens

para a docência, onde é possível, a partir da perspectiva da mediação do professor e interação com o contexto real dos alunos, “(...) analisar e discutir a prática social do educador matemático, pondo em evidência os saberes mobilizados e requeridos por essa prática” (FIORENTINI; OLIVEIRA, 2013, p. 920).

Na conjuntura desta pesquisa é relevante definir a importância da discussão acerca dos saberes que compõem as aprendizagens para a docência, à luz dos estudos de Tardif e Shulman, e como estes são entendidos no contexto do ensino de Matemática. Ainda que as narrativas foram produzidas na perspectiva das aprendizagens para a docência de maneira geral, com ênfase nas vivências do Estágio, sem direcionamento específico para o Ensino de Matemática, resultando em pouca expressividade em relação ao conhecimento próprio do professor de Matemática.

Então, por meio das problematizações trazidas por Ball e seus colaboradores, entre outros, em âmbito internacional, e por Fiorentini, Fiorentini e Oliveira, e Moreira no cenário nacional, corroboram no sentido de fornecer substrato teórico para as compreensões necessárias à leitura das narrativas produzidas pelos licenciandos, quando este narrarem as especificidades da docência em Matemática.

A intenção, também, é de alguma maneira, superar o que Gatti (2014) alerta ao mostrar, a pouca penetração das conclusões de pesquisas na institucionalização dos cursos de formação de professores o que, segundo a autora, contribui para a manutenção da ideia de que o conhecimento disciplinar é suficiente para a formação do professor.

Desse modo, é necessário, talvez, repensar o papel das licenciaturas e como estas se organizam, principalmente em relação às disciplinas que oportunizam aos licenciandos os primeiros contatos com a realidade que vivenciarão em sua profissão: as escolas. No rol dessas disciplinas está o Estágio Curricular Supervisionado.

2 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: UM DOS LUGARES DAS APRENDIZAGENS PARA A DOCÊNCIA

O espaço desta pesquisa, como já dito anteriormente, é constituído pelas experiências vivenciadas no componente curricular Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Matemática, em uma Universidade Estadual situada no norte do Estado de Mato Grosso.

Consideramos o Estágio um espaço privilegiado de múltiplas aprendizagens, tanto para a docência, quanto para a cidadania, pois oportuniza vivenciar a função social da educação, os quais se complementam na formação do professor. Entretanto salientamos que a compreensão/efetivação do Estágio nas licenciaturas, provoca, quase sempre, no grupo de professores do curso, um debate conflituoso, especialmente ao se buscar a articulação entre teoria e prática e a relação das atividades desenvolvidas no estágio com os demais componentes da matriz curricular do curso. Esse é um debate que não devemos nos furtar de participar, pois as discussões e decisões coletivas podem ser profícuas para a construção de uma licenciatura que forme professores na perspectiva da educação crítica, que articule em sua prática a ciência dos conteúdos programáticos com as reais necessidades sociais de aprendizagem dos alunos.

Ao problematizar a formação docente inicial, reforçamos que se faz necessário refletir que a construção/constituição das aprendizagens para a atuação em sala de aula, a qual passa pela perspectiva de que os Cursos de Formação trabalhem/desenvolvam a articulação entre teoria e prática, de forma sistematizada, curricular. É importante que essa perspectiva esteja contemplada na matriz curricular das Licenciaturas, não só de acordo com a legislação vigente e políticas públicas de formação de professores, mas também em relação aos seus aspectos políticos e pedagógicos.

Neste contexto, diversas pesquisas têm problematizado a formação docente a partir do estudo das relações entre as disciplinas de estágio e os demais componentes do curso de licenciatura, e subsidiaram nossas reflexões nesta investigação em relação ao estágio. Entre elas estão os estudos de Selma Garrido Pimenta e seu grupo de colaboradores na USP (PIMENTA 2008; PIMENTA; LIMA, 2008; PIMENTA et al 2012), e as pesquisas coordenadas por Luiz Marcelo de Carvalho (CARVALHO et al 2006) na Unesp, que contribuem com a discussão sobre a importância da articulação entre teoria e prática, e como essa se efetiva na escola campo do estágio.

2.1 As implicações das alterações na legislação do Estágio na relação teoria e prática

As aprendizagens para a docência acontecem ao longo de toda a vida profissional do professor, mas sua gênese se encontra, por diversas vezes, nas ações desenvolvidas ao longo do Estágio Curricular Supervisionado, um momento inerente aos cursos de licenciaturas, mas que tem se configurado como um desafio histórico: a questão da articulação entre a formação específica, a formação pedagógica e a prática profissional.

Subjaz às discussões sobre o Estágio a discussão sobre a licenciatura de modo geral, conforme aponta Maria Helena Frem Dias-da-Silva, em seu artigo “Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas”, publicado na Revista Perspectiva” (UFSC, 2005):

Uma síntese apresentada no estudo de Pereira (2000) aponta que os principais dilemas presentes nas licenciaturas brasileiras são: a separação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas, a dicotomia bacharelado & licenciatura (decorrente da desvalorização do ensino na universidade, inclusive pelos docentes da área de Educação) e a desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática de escolas e professores. (DIAS-DA-SILVA, 2005, p. 386)

Neste texto a autora problematiza a formação de professores no Brasil no contexto das reformas na legislação das licenciaturas ocorridas no Brasil no início dos anos 2000, que discutiremos mais adiante.

Em seu texto “A formação de professores nas licenciaturas: velhos problemas, novas questões”, Pereira (1998) afirma que as disciplinas consideradas de natureza “prática” surgiram na década de 1930, com a organização dos cursos universitários; porém, somente após a Reforma Universitária, na década de 1970, que o Estágio Supervisionado constituiu-se como componente curricular.

Da década de 1930 até o fim dos anos 1960, segundo Pimenta (2012, p. 29), a concepção vigente era da prática como imitação de modelos teóricos existentes, ou seja, “[...] a prática docente poderia, pois, ser conhecida através da observação de bons modelos e da reprodução dos mesmos.” Nesta concepção, o estágio era essencialmente de observação e imitação dos modelos de bons professores, reproduzindo a concepção de perenidade e imutabilidade da sociedade, da escola e dos alunos.

Em suas pesquisas sobre Estágio, Pimenta diz que, nos anos de 1970, surgiram os estágios em forma de “microensinos”, que eram situações experimentais para o futuro

professor desenvolver as habilidades docentes consideradas eficientes, em situações controladas de ensino (PIMENTA, 2012, p. 53), prática essa pautada na racionalidade técnica, e o estágio concebido como instrumentalização técnica:

O estágio visto assim como instrumentalização técnica, caracteriza-se pela aprendizagem de procedimentos a serem empregados em sala de aula e pelo desenvolvimento de habilidades específicas como o manejo de classes e o preenchimento de fichas de observação, diagramas e fluxogramas. (SANTOS, 2008, p. 63).

Na concepção de estágio como instrumentalização técnica, a análise de Pimenta e Lima (2012, p. 37) revela que teoria e prática são tratadas isoladamente, em que a prática pela prática, sem reflexão, reforça a ilusão de que há prática sem teoria e vice-versa. Ademais, também induz à ilusão de que as situações de ensino são iguais e, por isso mesmo, podem ser resolvidas com as mesmas técnicas.

Esse modelo de formação docente, segundo as autoras, culmina com a construção de alguns paradigmas formativos: O primeiro paradigma refere-se à relevância do saber. Após três anos de estudo disciplinar específico, tem-se como verdade que o saber relevante para a formação profissional do professor é apenas o conhecimento disciplinar específico. O segundo paradigma, decorrente do anterior, é o reducionismo da formação pedagógica à didática, na sua dimensão técnica e funcional, reduzida a um conjunto de técnicas úteis para a transmissão do saber adquirido nos três anos iniciais. Entretanto esse modelo não atende as necessidades educacionais e sociais inerentes à educação formal, e no decorrer dos anos, houve intensa discussão sobre o papel social e político da educação e da escolarização.

A partir da década de 1970, ocorreram mudanças estruturais nos cursos de licenciatura; são várias as tendências e concepções em debate — as licenciaturas curtas e plenas, a formação polivalente, o tecnicismo, etc., como também já dissemos no capítulo anterior. Por certo tempo essas foram as concepções de formação docente vivenciadas pelos professores em formação nos cursos de licenciatura no Brasil. Somente na década de 1980 é que os pesquisadores brasileiros começaram a reconhecer e afirmar a necessidade da articulação teoria-prática nos cursos de formação de professores. Do movimento dos educadores dos anos 1980, além das críticas à formação de professores, nasceram propostas de mudanças, inclusive relacionadas ao estágio curricular.

Todavia, o problema permaneceu, por muito tempo, sob intenso debate, como afirma Moreira (2004). Para este autor, a introdução de um elenco de disciplinas integradoras — que incluem disciplinas como Laboratório de Ensino, Instrumentação para o Ensino etc. — não

mostrou os resultados esperados. Essa “integração” manteve, na prática, uma variante do antigo modelo “3+1”, porque, em essência, ainda prevalece a ideia de que o fazer do professor consiste fundamentalmente em transmitir um determinado conteúdo disciplinar utilizando, para isso, as ciências da educação, o que deixa a formação pedagógica relegada a segundo plano, responsável por “treinar” o professor no seu fazer docente.

No bojo destas discussões sobre Estágio, é importante lançarmos nosso olhar para o currículo das licenciaturas, sobre como estas estruturam em seu projeto formativo o fomento da articulação entre teoria e prática, que quase sempre são trabalhados de forma dicotômica, conforme alertam Pimenta e Lima (2006):

Na verdade, os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, sequer pode-se denominá-las de teorias, pois constituem apenas saberes disciplinares, em cursos de formação que, em geral, estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos. Neles, as disciplinas do currículo assumem quase total autonomia em relação ao campo de atuação dos profissionais e, especialmente, ao significado social, cultural, humano da ação desse profissional. (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 05)

Preocupadas com o currículo das licenciaturas, as autoras suscitam questionamentos que precisam ser considerados pelas instituições formadoras ao organizar seu programa de disciplinas, a partir de seus conteúdos, objetivos e métodos: “O que significa ser profissional? Que profissional se quer formar? Qual a contribuição da área na construção da sociedade humana, de suas relações e de suas estruturas de poder e de dominação? Quais os nexos com o conhecimento científico produzido e em produção?” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 06).

Ao procurar responder, ou, até mesmo, refletir sobre esses questionamentos a instituição pode fazer uma análise de seu papel social como formadora de professores inseridos num contexto histórico-social, buscando construir um currículo no qual teoria e prática não estejam descoladas do campo social de atuação do futuro professor. Assim o estágio pode se configurar como um elemento articulador para superar a fragmentação entre teoria e prática. Nesse sentido as autoras apontam como alternativa possível “[...] o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 07).

No final das décadas de 1980 e 1990, no contexto das discussões e estudos acerca do professor reflexivo, uma nova concepção de Estágio começou a ser discutida no país, ancorada nos seguintes argumentos, segundo Pimenta e Lima (2012, p. 68):

- teoria e prática são componentes indissociáveis da práxis;
- a teoria deve ser construída a partir das necessidades concretas da realidade escolar;
- a prática deve perpassar todas as disciplinas do currículo;
- o estágio deve ser um momento de síntese, onde haja a reflexão sobre os conteúdos das disciplinas, as teorias de aprendizagem e as experiências pessoais.

Pereira (2000) credita essa perspectiva de mudança à criação de fóruns de licenciatura em algumas universidades nos anos noventa e às tentativas de criação de disciplinas “integradoras” e detalhamento de projetos de estágio. Entretanto, Dias-da-Silva (2005) chama a atenção que, apesar das mudanças nos currículos, as licenciaturas têm dificuldades em implementar um novo projeto de formação, um projeto inovador, sobretudo em relação ao Estágio, devido a diversos fatores, entre eles, o pouco prestígio que, historicamente, a nossa cultura universitária delegou à área de educação de modo geral, e especialmente a formação de professores, privilegiando a formação de bacharéis.

As implicações dos paradoxos da realidade apresentados por Pereira (2000) e por Dias-da-Silva (2005) devem ser consideradas ao explorarmos em uma pesquisa investigativa, o Estágio como dispositivo formativo, pois assim como a realidade escolar, o lócus da formação docente é constituído por diversas nuances, dentre elas as sócio-históricas, construídas coletivamente, tendo como paradigmas as legislações vigentes.

No contexto das reformas das licenciaturas, a legislação brasileira regulariza a concepção de Estágio tendo como premissa a articulação teoria e prática com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, resguardando assim em dispositivos legais um novo paradigma para as ações de estágio diferente do vigente até então.

A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 preconizam a valorização do magistério e em um padrão de qualidade cujo teor de excelência deve dar consistência à formação dos profissionais do ensino. O Parecer CNE/CP 9/2001, ao interpretar e normatizar a exigência formativa desses profissionais estabelece um novo paradigma para esta formação. O padrão de qualidade se dirige para uma formação holística que atinge todas as atividades teóricas e práticas, articulando-as em torno de eixos que redefinam e alteram o processo formativo das legislações passadas. A relação teoria e prática

deve perpassar todas estas atividades, as quais devem estar articuladas entre si tendo como objetivo fundamental formar o docente em nível superior (BRASIL, 2001).

Em 2002 o Conselho Nacional de Educação aprova a Resolução nº 2, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, e define, no artigo 1º, que todos os cursos devem ofertar, no mínimo, 400 (quatrocentas) horas de Estágio Curricular Supervisionado a partir do início da segunda metade do curso. (BRASIL, 2002).

Em julho de 2015 foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 2 que apresenta os princípios que devem direcionar a base comum nacional para a formação inicial e continuada de professores: sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade teoria-prática; trabalho coletivo e interdisciplinar; compromisso social e valorização do profissional da educação; gestão democrática; e, avaliação e regulação (BRASIL, 2015). Embora esta normativa tenha revogado a Res. CNE/CP nº 02/2002, manteve a normatização das 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio curricular supervisionado.

A interpretação que se faz necessária a partir dessas normatizações é a concepção de que o Estágio Curricular Supervisionado pressupõe uma relação pedagógica entre profissionais reconhecidos em um ambiente institucional de trabalho (professor formador da universidade e professor regente da escola) e um aluno estagiário, professor em formação.

Este é um momento de formação profissional do formando, seja pelo exercício direto *in loco*, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado. O estágio não é uma atividade facultativa, sendo uma das condições para a obtenção da respectiva licença⁷. Não se trata de uma atividade avulsa que angaria recursos para a sobrevivência do estudante ou que se aproveita dele como mão-de-obra barata e disfarçada. O Parecer do Conselho Nacional de Educação afirma que “O estágio é necessário como momento de preparação para a atuação profissional em uma unidade de ensino” (BRASIL, 2001.p.02).

Nesse sentido, Pimenta e Lima (2012, p. 24) trazem uma reflexão sobre os termos “Estágio Curricular” e “Estágio Profissional”: o estágio é curricular porque tem a finalidade de integrar o processo de formação do aluno, tendo o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, em conexão com as disciplinas do curso. E

⁷ O Parecer 28/2001 CNE/CP assim conceitua a licenciatura: “A licenciatura é uma licença, ou seja, trata-se de uma autorização, permissão ou concessão dada por uma autoridade pública competente para o exercício de uma atividade profissional, em conformidade com a legislação”. Disponível em [http. www. Portalmec/arquivos](http://www.Portalmec/arquivos). Acessado em agosto de 2017.

o estágio é profissional porque tem o objetivo de inserir os alunos no campo de trabalho, voltados à especialização e treinamento nas rotinas cotidianas do trabalho.

E vão além, insistem no Estágio Curricular Supervisionado como o “[...] eixo central nos cursos de formação de professores, ao trazer a possibilidade de se trabalhar aspectos indispensáveis à construção do ser profissional docente no que se refere à construção da identidade, dos saberes e das posturas necessárias” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 29). É necessário que o estágio se constitua num dispositivo formador para além da superação da dicotomia teoria-prática, sendo vivenciado pelos professores em formação (alunos das licenciaturas) e professores formadores (docentes das universidades) nas perspectivas do estágio como uma aproximação da realidade e atividade teórica; assim este passaria a ser entendido como

[...] momento privilegiado na formação de futuros professores, propiciando aproximações com a escola (ambiente de trabalho dos professores), com as práticas didático-pedagógicas (quando professores e alunos estabelecem relação com o conhecimento por meio de ações coletivamente desenvolvidas) e com os professores e alunos (aproximando-se das compreensões e atitudes dos sujeitos envolvidos na aula). (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 15-16).

Compreender o estágio com a finalidade de possibilitar uma aproximação da realidade rompe com a ideia corrente de que estágio é a parte prática do curso. Afinal, a aproximação da realidade só tem sentido se for para dela se apropriar, mediante análise, reflexão e questionamento crítico à luz de teorias. Ou seja, é uma atividade teórica, pois

[...] o estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida como transformadora da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta sim, objeto da práxis. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 45).

Para essas autoras, ao se configurar, também, como atividade teórica, o estágio pode assumir sua expressão na pesquisa como investigação reflexiva da prática, em que a pesquisa no estágio pode ser um método fecundo de formação dos futuros professores. Entretanto, implica conceber o estágio como atividade teórica que instrumentaliza a práxis (que se dá no contexto da sala de aula, da escola) e conceber o futuro professor como intelectual em processo formativo, que reflete e valoriza os saberes da prática docente e é capaz de produzir conhecimento (PIMENTA; LIMA, 2005).

O curso de licenciatura como um todo, deve ajudar a construir a identidade docente. Mas os estágios, ao abrirem espaço para a realidade e para a vida de trabalho do professor, mediante as reflexões e críticas, ajudam a consolidar as opções e intenções da profissão, contribuindo à construção da identidade do professor. Neste constructo teórico, o estágio é tido como locus “[...] onde se gera, constrói e refere à identidade profissional e, por isso, deve estar voltado para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica”. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 62).

Mais uma vez é importante considerar os alertas de Dias-da-Silva, ao concebermos as atividades de Estágio dentro das perspectivas que as legislações reformuladas para o estágio e licenciaturas a partir do ano 2000 apontam, para não legitimarmos o ‘praticismo’ vazio que discutimos na seção anterior:

A hipótese que construo neste momento é a de que, em nome da importância da relação teoria/prática, da interação dos graduandos com seus loci reais de trabalho e da construção de projetos pedagógicos com identidade própria (que incluam os “bacharéis”) –aspectos centrais das Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), as reformulações curriculares dos cursos de licenciatura podem ter resultado na negação do papel formador que cabe à área de Educação, decorrentes da banalização e/ou negação do conhecimento educacional. (DIAS-DA-SILVA, 2005, p. 388).

A autora conclui sua ideia reforçando que os cursos que formam professores e os professores formadores das Universidades devem preocupar-se com o “[...] processo de desinvestimento no conhecimento que vem rondando os cursos de licenciatura em nome da valorização da prática” (DIAS-DA-SILVA, 2005, p. 389), muitas vezes negligenciando o conhecimento educacional. Essa preocupação deve subsidiar e contribuir nas reflexões e ações a partir da prática, sobretudo nas disciplinas de Estágio.

Buscamos nesta seção discutir a importância do Estágio Curricular Supervisionado, articulado a uma formação teórica sólida, considerando que o projeto de formação que vivemos em nosso locus de trabalho, atualmente, se fundou implicado nas influências do processo histórico formativo no Brasil, das legislações vigentes e das reformulações das mesmas.

2.2 O professor de Matemática em formação e o Estágio Curricular Supervisionado

Nas graduações, de modo geral, o Estágio é o momento em que, a priori, finalmente, teoria e prática vão se articular, quando o profissional em formação tem no estágio a oportunidade de vivenciar ações da sua futura atuação profissional.

Na licenciatura isso também acontece, entretanto, é um processo mais amplo e complexo, vivenciado numa dimensão ontológica e epistemológica, pensado na necessidade da construção do conhecimento individual, e conforme Mizukami: “[...] deve ser destacado como um momento formal em que processos de aprender a ensinar e aprender a ser professor começam a ser construídos de forma mais sistemática, fundamentada e contextualizada” (MIZUKAMI, 2006, p. 216).

Tendo a formação inicial como espaço de investigação, diversos pesquisadores têm apontado inúmeras limitações e críticas ao modelo de licenciatura vigente, na maior parte das instituições formadoras do país, por trazerem as disciplinas nos quais se vivencia a prática, muitas vezes, descolada da maior parte da formação teórica oferecida. Selma Garrido Pimenta em seu livro “O estágio na formação de professores: Unidade teoria e prática?”, traz essa crítica como uma preocupação:

Essa temática tem preocupado os educadores desde longa data, uma vez que tradicionalmente há uma cisão entre teoria e prática. E não tem sido raro professores e alunos clamarem por “mais prática” uma vez que se consideram os cursos “muito teóricos” as aspirações por “mais prática” frequentemente têm sido direcionadas às atividades de estágio. (PIMENTA, 2012, p. 5).

Para tanto, Pimenta e Lima partem do pressuposto de que é importante entender que o “[...] estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas.” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 6).

Essas autoras e outros pesquisadores têm reforçado a ideia de se investir trabalho intelectual e didático às disciplinas de cunho prático/metodológico ou didático/pedagógicas nas licenciaturas, especialmente no estágio, para que este se configure como um dispositivo formativo que possibilite uma futura atuação docente em consonância à realidade cotidiana da

escola, pois a cultura escolar que permeia a formação oferecida na universidade é influenciadora na futura postura docente, como alerta Camargo:

As disciplinas específicas influenciam mais a prática do futuro professor do que as didático-pedagógicas, sobretudo porque as primeiras geralmente reforçam procedimentos internalizados durante o processo anterior de escolarização e as prescrições e recomendações das segundas têm pouca influência em suas práticas posteriores. (CAMARGO, 1998.p. 31).

Na intenção de compreender em que contexto se situa a gênese da crítica e preocupação apontadas por Pimenta (2012), considerando que o estágio é o lócus desta investigação, pretendemos nesta seção inter-relacionar o estágio curricular supervisionado com a formação inicial vivenciada pelo professor de Matemática de modo mais amplo e abrangente, buscando conhecer o perfil desse professor.

No contexto das reformulações da legislação que regulamenta, não só a educação como um todo, mas, sobretudo a Formação de Professores, promulgada pelo governo brasileiro no início dos anos 2000, especialmente o Parecer 09/2001 e as Resoluções 01 e 02 de 2002 (BRASIL, 2001, 2002a, 2002b), a Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) estabeleceu em 2004 um Fórum Nacional das Licenciaturas em Matemática (FNLM) para discutir assuntos relacionados à formação de professores de Matemática. Desde sua criação já foram realizados seis fóruns, sendo o sexto em 2017. O Fórum tem se constituído como um espaço importante de discussão da formação, bem como de divulgação científica da produção relacionada à área, e de produção de documentos orientativos coletivos cuja intenção é subsidiar a organização das Licenciaturas de Matemática, na reformulação de suas matrizes curriculares e programas de ensino.

Antes mesmo da criação de um fórum permanente como é o FNLM, a SBEM já se preocupava com as diretrizes curriculares das licenciaturas e como estas estavam se reestruturando em face às reformulações da Legislação. Por isso, durante o ano de 2002 foram realizados fóruns regionais, seminários e um fórum nacional para discutir o assunto e, assim, a síntese desses fóruns e seminários foi publicada em 2003 no documento “Subsídios para a discussão de propostas para os cursos de licenciatura em matemática: uma contribuição da sociedade brasileira de educação matemática” (SBEM, 2003).

Destinado às instituições formadoras e grupos de pesquisas interessados na temática, a intenção do documento foi contribuir para as discussões sobre os cursos de Licenciatura em Matemática e apresentar proposições e reivindicações da comunidade brasileira de educadores matemáticos ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e à Secretaria de

Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) na construção de diretrizes para a licenciatura em Matemática.

Esse documento foi organizado a partir dos eixos: problemas a serem enfrentados nos Cursos de Licenciatura em Matemática; perfil de professor de Matemática que se deseja formar; implicações para a reorganização dos Cursos de Licenciatura em Matemática; indicações para a organização curricular nos Cursos de Licenciatura em Matemática (subdividido em: a Matemática nos Cursos de Licenciatura em Matemática; a Educação nos Cursos de Licenciatura em Matemática; a Educação Matemática nos Cursos de Licenciatura em Matemática; a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado nos Cursos de Licenciatura em Matemática) e ainda a docência nos Cursos de Licenciatura em Matemática; condições políticas e estruturais necessárias à implementação de uma proposta de formação de professores de Matemática; avaliação dos Cursos de Licenciatura em Matemática, culminando com documentos que foram encaminhados ao CNE e à SESu/MEC em 2002. (SBEM, 2003).

Com a intenção de problematizar a formação do professor de Matemática, tomamos como base de discussão o proposto no Eixo Perfil do professor de Matemática que se deseja formar, do documento da SBEM. Este documento sugere uma definição de perfil de professor após apresentar uma série de problemas comuns às licenciaturas de Matemática do país, enfatizando que muitos desses problemas também são comuns às outras licenciaturas e grande parte deles é explicitada na Resolução CNE/CP1. Os principais problemas que o documento aponta são:

- a predominância da visão de Matemática como disciplina neutra, objetiva, abstrata, a-histórica e universal, sem relação com os entornos socioculturais em que ela é produzida, praticada e significada.
- a não incorporação nos cursos, das discussões e dos dados de pesquisa da área da Educação Matemática; uma Prática de Ensino e um Estágio Supervisionado, oferecidos geralmente na parte final dos cursos, realizados mediante práticas burocratizadas e pouco reflexivas que dissociam teoria e prática, trazendo pouca eficácia para a formação profissional dos alunos.
- a concepção de professor como transmissor oral e ordenado dos conteúdos matemáticos veiculados pelos livros textos e outras fontes de informação.
- a concepção de aprendizagem como um processo que envolve meramente a atenção, a memorização, a fixação de conteúdos e o treino procedimental no tratamento da linguagem Matemática por meio de exercícios mecânicos e repetitivos.
- a concepção de aluno como agente passivo e individual no processo de aprendizagem, concebido este como processo acumulativo de

apropriação de informações previamente selecionadas, hierarquizadas, ordenadas e apresentadas pelo professor.

- a crença generalizada de que as ideias prévias dos alunos constituem erros que devem ser eliminados por meio de instrução adequada.
- a adoção de uma concepção mecanicista de avaliação, baseada na crença de que existe correspondência absoluta entre o que o aluno demonstra em provas e o conhecimento matemático que possui.
- a predominância de uma prática de organização curricular em que os objetivos, os conteúdos, a metodologia e a avaliação aparecem desarticulados e independentes.
- a ênfase nos aspectos instrumentais e procedimentais da Matemática, procurando tornar os alunos hábeis no manejo mecânico de algoritmos.
- o uso privilegiado de exercícios e problemas tipo em detrimento de situações problema e investigações Matemáticas, colocando em jogo apenas um repertório de regras e procedimentos memorizados.
- a falta de oportunidades para desenvolvimento cultural dos alunos.
- a ausência de conteúdos relativos às tecnologias da informação e da comunicação.
- a desconsideração das especificidades próprias dos níveis e/ou modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da educação básica (como a educação de jovens e adultos, por exemplo).
- o isolamento entre escolas de formação e o distanciamento entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino da educação básica.
- a desarticulação quase que total entre os conhecimentos matemáticos e os conhecimentos pedagógicos e entre teoria e prática.
- as discutíveis concepções de Matemática e de ensino de Matemática que os cursos geralmente veiculam.
- o tratamento dos conteúdos pedagógicos descontextualizados e desprovidos de significados para os futuros professores de Matemática, não conseguindo, assim, conquistar os alunos para sua importância. (SBEM, 2003, p. 6).

Após mais de uma década da publicação desse documento, e das discussões que o geraram, percebemos que esses problemas ainda se fazem presentes nas licenciaturas em Matemática. A SBEM reconhece isso no Boletim 21, publicado em fevereiro de 2013, fruto de uma comissão paritária formada em conjunto com a Sociedade Brasileira de Matemática (SBM) a partir do Fórum Nacional Licenciaturas de 2011⁸. No editorial do Boletim, os presidentes das duas Sociedades ressaltam que “[...] ele é o resultado de muitos meses de trabalho, de reflexão e revela o esforço conjunto das duas sociedades e de seus muitos

⁸ Para mais informações sobre os fóruns acessar:

<http://www.sbemrasil.org.br/sbemrasil/index.php/anais/forum-nacional>

Para maiores informações sobre a comissão paritária acessar:

<http://www.sbemrasil.org.br/sbemrasil/index.php/noticias/312-comissao-paritaria-sbm-sbem-termo-de-referencia>

colaboradores em dialogar sobre essa questão que é de vital importância para as sociedades e para o Brasil”. (SBEM, 2013, p. 1).

As edições seguintes do FNLM continuaram problematizando as questões referentes à formação do professor de matemática. O VI Fórum, ocorrido em junho de 2017, teve como objetivo debater e avaliar como as diferentes Instituições de Ensino Superior do país vêm adequando seus projetos pedagógicos a respeito das mudanças curriculares a serem promovidas pelos cursos de licenciatura a partir da publicação das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (Resolução CNE/CP nº 2/2015⁹, aprovado em 1 de julho de 2015) que em seu texto: “Destaca-se a necessidade de uma análise aprofundada dessas Diretrizes para que se possa pensar em alternativas de adequação a referida resolução”. (FNLM, 2017, p. 14).

Neste Fórum o Grupo de Discussão (GD) III teve como tema o Estágio Curricular Supervisionado, cuja síntese foi apresentada em dois itens: pontos nevrálgicos e atitude “revolucionista”.

A) pontos nevrálgicos: Os principais pontos destacados que influem na qualidade da formação de professores no que tange ao Estágio Supervisionado foram: - falta de identidade do Curso de Licenciatura de Matemática como formação para a docência, acarretando a não compreensão da necessidade de um perfil de professor para as disciplinas de Estágio; - conceito difuso do que seja supervisão de Estágio, quando não inexistente; - professores de Estágio sem conhecimento da Educação Básica; - professores de Estágio sem curso de Licenciatura em Matemática. (FNLM, 2017, p. 32).

É importante destacar que participam do GD professores formadores que atuam nos cursos de Matemática, pesquisadores que investigam a formação de professores que ensinam matemática, estudantes de licenciaturas em Matemática, estudantes de pós-graduação, e professores de Matemática que atuam no Ensino Superior e/ou na Educação Básica.

B) atitudes “revolucionistas” - Estágio como Eixo Articulador do Curso de Licenciatura em Matemática; - Estágios desde o primeiro ano do Curso, abrangendo diferentes contextos escolares como campo profissional de atuação do professor de Matemática: espaços formais (escolas públicas e privadas, urbanas e rurais, centrais e de periferia...) e não formais (hospital, presídios, ONGs...); - Estágios que desenvolvam no futuro professor uma postura investigativa como princípio didático para a docência; - Estágio supervisionado por dois professores: um de Matemática e um Educador Matemático; - Parceria institucional efetiva com as escolas (o que difere dos convênios institucionais entre Universidades/Secretarias de Educação) para a

9 A discussão sobre Resolução CNE/2015 será apresentada mais adiante.

construção de um campo institucional de estágio que propicie aos professores da Universidade e das Escolas um contato permanente e continuado baseado em princípios de uma co-formação, transformando as escolas parceiras em Centros de Formação de Professores ao constituir uma tríade entre professor da escola, aluno estagiário e professor formador. Assim, a Formação Inicial e a Formação Continuada ocorrem articuladamente. (FNLM, 2017, p. 33).

O FNLM, segundo seus documentos, tem a intenção de ser propositivo em relação às temáticas discutidas, no sentido de contribuir com os debates e implementação de mudanças, especialmente nos cursos de licenciaturas dos participantes, bem como formular e comunicar propostas junto ao Ministério da Educação e à sociedade.

À busca de soluções e superação dos problemas apresentados, não só pelo FNLM, mas também por diversas pesquisas no cenário nacional, se faz necessário repensarmos as licenciaturas, a partir da discussão do perfil do professor que se pretende formar e do perfil do professor formador que atua nas licenciaturas, com especial atenção aos que atuam no estágio, como aponta a síntese do GD III do FNLM. Neste sentido, a discussão coletiva pode ser uma via, ancorada nos pressupostos teóricos e metodológicos que se constitui a arquitetura da formação docente. Essa não é uma tarefa fácil, pois requer esforço conjunto das instituições formadoras, dos gestores públicos, dos alunos das licenciaturas e principalmente dos professores formadores de professores, os professores universitários.

A estes últimos cabe a discussão e proposição de mudanças em suas instituições formadoras, pautadas na perspectiva apresentada por Carlos Marcelo Garcia: a profissão docente é uma “profissão do conhecimento” e “[...] o conhecimento, o saber, tem sido elemento legitimador da profissão docente e a justificação do trabalho docente tem se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagem relevante para os alunos” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 7). É importante, também, que o professor formador, ao propor mudanças, entenda que a construção das aprendizagens para a docência é um fenômeno complexo, e que passa pela articulação entre o Estágio Curricular Supervisionado e os demais componentes teóricos e práticos da licenciatura.

A relação entre o estágio e os demais componentes da formação inicial está imbricada na concepção da prática que o professor constrói ao longo de sua formação. Segundo Fiorentini e Oliveira (2013), há múltiplas interpretações e concepções de prática do educador matemático, e ainda destacam três perspectivas, muito distintas, mas com forte impacto no modo de organizar o processo de formação profissional, tendo implicações também na

maneira de organizar o Estágio Curricular Supervisionado, espaço formativo vinculado, tradicionalmente, à prática.

A primeira perspectiva parte do princípio de que a prática do professor de Matemática é essencialmente prática, ou seja, não há necessidade de uma formação formal ou teórica acerca das relações entre Matemática, aluno e professor, basta ter o domínio do conhecimento matemático e ir aprendendo a ensinar ensinando (na prática, numa aprendizagem artesanal). A Matemática (clássica, acadêmica) ocupa lugar central na formação, em detrimento das disciplinas didático-pedagógicas: “[...] essa tradição didático-pedagógica, em matemática, é geralmente marcada pelo paradigma do exercício e por uma abordagem mais algorítmica ou sintática do que semântica (de produção e negociação de significados) dos procedimentos e ideias da matemática escolar.” (FIORENTINI; OLIVEIRA, 2013, p. 920).

Na segunda perspectiva, a prática é o campo de aplicação de conhecimentos produzidos, sistematicamente, pela pesquisa acadêmica. Esta perspectiva é explicitada no modelo 3 + 1 de organizar a licenciatura: primeiro, o futuro professor recebe uma imersão teórica (tanto de conhecimentos matemáticos quanto das ciências educativas e dos processos metodológicos de ensino da Matemática); depois, aplica esses conhecimentos na prática educativa (num processo de treinamento profissional). A Matemática continua ocupando o lugar central na formação, cuja aplicação, nas práticas escolares, passa por um processo de transposição didática do saber sábio ou científico para o saber a ser ensinado e, finalmente, em objeto de ensino, com ênfase na dimensão técnica e didática (métodos de ensino) em detrimento da pedagógica (o sentido e a relevância do que se ensina).

Já a terceira perspectiva vê a prática pedagógica da Matemática como prática social e como tal, é “[...] constituída de saberes e relações complexas que necessitam ser estudadas, analisadas, problematizadas, compreendidas e continuamente transformadas” (FIORENTINI; OLIVEIRA, 2013, p. 921). Nesta ótica, o eixo principal da prática é o estudo e a problematização das múltiplas atividades profissionais do educador matemático, em que a Matemática está presente, direta ou indiretamente, tendo em vista que é um saber em relação, situado em uma prática social concreta.

Os estudos de Moreira (2004) demonstram que o excesso de formalidade e a supervalorização do saber acadêmico na sua forma abstrata criam obstáculos ao bom desempenho do professor na prática escolar. Sem desvalorizar, nem reduzir o conhecimento acadêmico, defende que se deve reconhecer a necessidade de o professor desenvolver um repertório de estratégias e recursos vinculados ao processo de construção escolar do saber matemático.

Esse repertório é construído nos processos formativos, considerando que o vir a ser professor é um processo permanente e sempre inacabado (FREIRE, 1996). Para que se possa promover a autonomia profissional dos futuros professores de Matemática na perspectiva de Educadores Matemáticos, urge repensar e promover mudanças nos cursos de licenciatura em matemática, tendo como premissa que a prática pedagógica da matemática é essencialmente prática social. Então, é necessário oportunizar que estes cursos se constituam num porto de passagem e de iniciação ao processo de investigar a prática pedagógica em Matemática, de mobilização e desenvolvimento de saberes, de início da construção da identidade docente.

No atual contexto dos cursos de formação docente, e da prática pedagógica, o estágio pode se consolidar como espaço formativo onde se priorize as vivências em que se busque, de alguma maneira, fomentar a unidade entre teoria e prática, como preconiza Pimenta (2005). E ainda, é importante conceber que estas não se sobrepõem, mas se complementam. Em relação à articulação teoria e prática Lüdke e Boing (2007, p. 1197) chamam a atenção para um dos pontos-chave da formação, que é a “preparação de um profissional mais fortalecido, para enfrentar os embates e desafios de um trabalho docente mutante, frente a uma população discente ainda mais mutante”.

Como já dito, este é mais um dos desafios que se coloca para a formação inicial, sobretudo na acepção da formação do Educador Matemático, que terá como campo de atuação a Educação Matemática, com vistas a problematizar o conhecimento matemático, historicamente construído e vivenciado pela sociedade, como constructo da escolaridade e cidadania numa perspectiva crítica. Para isso, faz-se necessário atentar para o alerta de Carvalho: “a prática pedagógica docente pode assumir duas direções, uma em favor da reprodução/alienação e a outra em favor da inovação, da transformação/libertação” (2006, p. 13).

Assim é importante reconhecer que o Estágio Curricular Supervisionado pode ser um dispositivo formativo capaz de contribuir na superação da ideia da prática com finalidade em si mesma, atingindo um conceito mais amplo: a *práxis*.

Pimenta (2005) explica o conceito de atividade docente (e também as vivenciadas no estágio) como *práxis* na qual a indissociação teoria e prática seja fundamental, recorrendo ao conceito de *práxis* explicitado por Karl Marx: “[...] *práxis* é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo “teórico”; é preciso transformá-lo (*práxis*)” (MARX; ENGELS, 1986, p. 109 apud PIMENTA, 2012, p. 61). E complementa que “[...] a relação teoria e *práxis* é para Marx

teórica e prática; prática na medida em que a teoria, como guia da ação molda a atividade do homem, teórica na medida em que essa relação é consciente”. (PIMENTA, 2012, p. 61).

Desta maneira, em relação à Educação Matemática atribuímos um sentido Freireano, em que a práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida. E a consequente prática que decorre dessa compreensão levando a uma ação transformadora (FREIRE, 1996), pois, esse é um dos papéis da matemática na vida cotidiana das pessoas.

Em suma, no contexto desta pesquisa, práxis pode ser entendida como processo resultante do contínuo movimento entre teoria e prática, entre pensamento e ação, entre velho e novo, entre sujeito e objeto, entre razão e emoção, entre homem e humanidade, produzindo conhecimento e transformando a realidade com este conhecimento.

2.3 O Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Licenciatura em Matemática na Unemat/Sinop

Para contextualizar o lócus desta investigação, faz-se necessário revisitar brevemente o processo histórico constitutivo do ensino superior em Mato Grosso, e consequentemente da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Para tanto importa ter como premissa, em relação à narrativa histórica, a ideia que Tomé e Rhode (2016) apresentam de Certeau (2007) ao alertar que não se pode falar de uma história absoluta, mas de perspectivas subjugadas aos limites das pesquisas históricas e influenciadas pelo presente do historiador. A história não reconstitui a verdade dos acontecimentos ocorridos no passado, mas se consolida em uma operação historiográfica, na qual reforça o sentido de se constituir como apenas uma versão, uma vez que

[...] a história está, pois, em jogo nessas fronteiras [entre um objeto passado e uma práxis presente] que articulam uma sociedade com o seu passado e o ato de distinguir-se dele; nessas linhas que traçam a imagem de uma atualidade, demarcando-a de seu outro, mas que atenua ou modifica, continuamente, o retorno do “passado”. (CERTEAU, 2007, p. 48).

Apoiando-nos na perspectiva apontada por Certeau, trazemos recortes históricos da criação e desenvolvimento da Unemat a partir de pesquisas realizadas em documentos oficiais impressos e digitais, bem como estudos realizados acerca do tema.

O Estado de Mato Grosso é considerado um estado continental devido à sua extensão territorial. Estando distante dos grandes centros mais desenvolvidos do país, teve seu desenvolvimento ocorrido de forma mais lenta, em diversos setores, entre eles a educação.

Gianezi (2003), em sua pesquisa sobre o processo de expansão do Ensino Superior em Mato Grosso, relata que ao observar o passado recente, percebe-se que este era o único estado brasileiro que não possuía universidade até 1970. O parecer nº 201 de 1968 do Conselho Federal de Educação, em relação à criação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) declarava: “[...] não haver condições de organização da universidade, tanto escolares como culturais [...] e nas condições atuais a universidade não é viável.”. Antes de 1970 diversas tentativas de se criar universidades no estado fracassaram, entretanto no bojo do movimento separatista do estado (em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul em 1977), nos anos que antecederam a divisão territorial ocorreu a criação de duas universidades “mediante a estratégia política estadual que consistia em pressionar o governo central a autorizar a implantação de uma universidade federal em Cuiabá (UFMT) e uma universidade estadual em Campo Grande (UEMT)” (GIANEZINI, 2003, p.28). Ocorreu a criação de duas universidades.

Assim, “a autorização para o funcionamento da UEMT¹⁰ ocorreu por meio do Decreto Presidencial nº 67484, de 04 de novembro de 1970” (BITTAR; RODRIGUES; ALMEIDA, 2006, p. 48). E praticamente um mês depois, o “[...] projeto de criação da UFMT foi transformado na Lei nº 5647 de 10 de dezembro de 1970” (VELOSO; SILVA; BERALDO, 2006, p.17), e assim nascia a UFMT em Cuiabá.

Segundo estudos (TAVARES, 2001; BITTAR; RODRIGUES; ALMEIDA, 2006), diversos acontecimentos sobrevieram a essas duas universidades durante a década em que ocorreu a divisão territorial entre Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, entre eles, fusões na UFMT e federalização da UEMT nove anos após sua criação.

Logo após a divisão territorial, inicia-se um movimento em alguns municípios do estado de Mato Grosso para que a educação em nível superior se interiorizasse (MACEDO, 2016), e a gênese desse movimento acontece no bojo das ações do Projeto Rondon¹¹:

Em Cáceres começou a funcionar um Campus Avançado-Projeto Rondon, em julho de 1973. As Universidades responsáveis pelo mesmo eram a Federal de Pelotas (UFPel), a Católica de Pelotas (UCPel), a Federal do Mato Grosso (UFMT) e a Fundação Universidade de Rio Grande (FURG). Estudantes do sul do Brasil vinham atuar neste Campus, cujo município sede também apresentava enormes carências como já mencionadas antes. Estas

¹⁰ Universidade Estadual de Mato Grosso

¹¹ Para maiores informações sobre o Projeto Rondon consultar http://www.funceb.org.br/images/revista/24_1t8w.pdf

atuações ajudavam muito, mas a solução vista pela comunidade era esta conseguir qualificar melhor seu próprio povo. (RIEDER, 2011, p. 234)

A presença do Projeto Rondon em Cáceres, segundo Rieder (2011) aproximou a universidade da comunidade, estreitando as relações, principalmente entre os professores leigos que atuavam nas redes de ensino com os acadêmicos, provocando na comunidade local o desejo de uma universidade em Cáceres:

[...] lideranças locais, pleitearam às Universidades responsáveis pelo Campus Avançado, a oferta local de cursos. Inicialmente de qualificação de professores. Um foi oferecido pela UFMT, de Pedagogia, em formato de turma especial e modular (1975-79). Mas isto não era suficiente. O município precisava em várias áreas de qualificação de professores. (RIEDER, 2011, p. 235).

Entretanto, diversos fatores, entre eles o período político que o Brasil vivenciava (auge do regime militar), e a divisão territorial do estado em processo, dificultaram o interesse dos governos, tanto estadual quanto federal, em criar ou tornarem-se parceiros na criação de uma universidade no interior do estado. Com isso, a comunidade se organizou, e por meio de uma comissão, pleiteou junto à prefeitura a criação de um instituto de educação superior. Assim em julho de 1978, foi criado o Instituto de Ensino Superior de Cáceres (IESC), vinculado às secretarias municipais de Educação e Assistência Social. Inicialmente foram criados cursos de Licenciaturas: Letras, Estudos Sociais e, em seguida, Ciências (RIEDER, 2011).

De acordo com os registros, em seu Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), em 1985, o IESC foi estadualizado pela Lei nº 4960 com denominação inicial de FCUC (Fundação Centro Universitário de Cáceres). Anos posteriores, troca-se o nome para FCESC (Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres). Com a denominação de Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), passou à condição de Universidade, de acordo com a Lei complementar nº 30, de 15 de dezembro de 1993, obtendo no ano de 1999 o Reconhecimento como Universidade pelo Conselho Estadual de Educação - CEE/MT, homologado pelo secretário de Estado de Educação de Mato Grosso em 30 de abril de 1999 pela Portaria 196/99 da Secretaria de Estado de Educação - SEDUC/MT (PDI/UNEMAT, 2008, p. 34).

A Universidade do Estado de Mato Grosso tem sua sede na cidade de Cáceres, interior do Estado, e se faz presente em dez regiões geo-educacionais de múltipla diversidade geográfica, econômica e cultural, cujo eixo central de suas atividades são as áreas de educação e meio ambiente, fazendo-se presente em 13 campi.

Ao longo de sua história, a Unemat (re)nasceu como uma instituição multicampi e multinucleada. Seu lema “Do interior para o Interior” evidenciaria sua missão em Mato Grosso, reforçada pela sua própria missão institucional de “[...] levar a educação superior ao interior do Estado de Mato Grosso por intermédio de cursos e programas especiais e com características próprias” (PDI/UNEMAT, 2008, p. 35).

Em seus estudos, Rieder (2003) apresenta a dimensão da expansão da Unemat no interior do estado, enfatizando que entre 1990 e 1994 implantam-se os campi de: Sinop (Licenciaturas em Letras, Pedagogia, Matemática), Alta Floresta (Licenciatura em Biologia; e também turmas Especiais em Licenciatura em Letras, Pedagogia, Matemática), Nova Xavantina (Licenciatura em Biologia), Alto Araguaia (Licenciatura em Letras), Pontes e Lacerda (Licenciatura em Letras), Colíder (Licenciaturas em Letras, Matemática, Biologia), Barra do Bugres (Licenciaturas em Biologia, Letras, Pedagogia), Luciara (Licenciaturas em Biologia, Matemática, Letras), Tangará da Serra (Administração, Ciências Contábeis, Licenciatura em Letras) e Cáceres (Direito, Ciências Contábeis, Licenciaturas em Letras, Pedagogia, Matemática, Biologia, História, Geografia). A sede administrativa se mantém em Cáceres, tendo campi distribuídos em distâncias de 1000 km (Alta Floresta) até 1600 km (Luciara).

O lócus desta pesquisa é o campus de Sinop, município relativamente jovem situado a 500 km da capital, Cuiabá. A cidade de Sinop foi fruto da política de integração nacional do governo federal implementada nas décadas de 1960-1970. Nasceu a partir de um projeto de colonização privada empreendido pela empresa Colonizadora Sociedade Imobiliária do Noroeste do Paraná (Sinop S. A), proprietária de uma extensa área na região norte de Mato Grosso, denominada Gleba Celeste, a 500 km da capital, Cuiabá, no município de Chapada dos Guimarães, conforme Portaria do INCRA Nº 1.553/19723. Nesta área foram construídas quatro cidades: Vera, Sinop, Santa Carmem e Cláudia (STRAUB, 2015).

Em 1990, tendo em vista o fato de a cidade ser considerada como município polo regional econômico e pela carência de profissionais especializados na região, principalmente na área da educação, os primeiros cursos do *campus* de Sinop foram as licenciaturas em Letras, Matemática e Pedagogia.

O curso de Licenciatura Plena em Matemática¹² teve início em 1990 com o objetivo de atender principalmente professores leigos, em sua maioria, egressos de curso técnicos profissionalizantes ou magistério.

¹² Essa era a denominação do curso à época de sua criação, atualmente é Licenciatura em Matemática.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC-2013), o curso de licenciatura em Matemática do *Campus* Universitário de Sinop é oferecido em modalidade presencial e apresenta a carga horária de 3290 horas, a serem integralizados em, no mínimo, sete e no máximo 12 semestres. As etapas curriculares estão divididas em três unidades nas quais estão inseridas as seguintes dimensões: 660 horas de prática como componente curricular; 420 horas de estágio supervisionado, 200 horas para atividades complementares (acadêmico-científico-cultural) e 2010 horas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural.

Recentemente aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, a Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, em cursos de licenciatura, que embora revogue outras resoluções, orienta nos cursos de licenciatura, no art. 13, § 1º o mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, compreendendo:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
- III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;
- IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (BRASIL, 2015, p. 11)

Nos cursos de graduação em Licenciatura da UNEMAT, o estágio é regido pela Resolução nº 029/2012/ CONEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão), que define o estágio como “[...] componente curricular do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e, como elemento indissociável do processo de formação docente, devendo ser assumido com compromisso coletivo” (UNEMAT, 2012, p. 1).

Essa Resolução também apresenta no Art. 5, inciso 2, a carga horária mínima de 400 horas, para os cursos de Licenciatura, conforme a resolução CNE/CP 02/2002. Contudo, no inciso 3, destaca que “[...] para compatibilizar a carga horária mínima do ECS com o sistema de créditos e de lotação dos professores da UNEMAT, os cursos de Licenciatura com 400 horas cumprirão o mínimo de 420 horas” (p. 2). E no Art. 6, define as finalidades do estágio da seguinte forma:

- I – oportunizar experiência profissional e de trabalho que possibilitem a integração dos conhecimentos teóricos e práticos, por meio de processo permanente de reflexão;
- II – propiciar condições de autonomia ao estagiário, com o objetivo de contribuir para sua formação profissional;
- III – viabilizar a reflexão sobre a prática profissional, para que se consolide a formação do professor da Educação Básica;
- IV – facultar o desenvolvimento de habilidades e competências técnicas, políticas e humanas necessárias à ação docente;
- V – proporcionar o intercâmbio de informações e experiências concretas que preparem o aluno para o efetivo exercício da profissão;
- VI – possibilitar o exercício, em docência, dos conhecimentos adquiridos nos respectivos cursos, repensando-os na aplicação prática; (UNEMAT, 2012, p. 2).

É possível inferir que, dentre os vários objetivos do estágio, destacam-se os aspectos da reflexão sobre a prática, e articulação entre teoria e prática para que se consolide na formação do professor, bem como a busca da autonomia.

Atualmente, a Resolução nº 100/2015 (CONEPE), altera alguns artigos da Resolução no. 028/2012/ (CONEPE), definindo no artigo 3º que o ECS deve ser realizado por meio de atividades de ensino inerentes à Educação Básica, Pública ou Privada, fundamentado em termo de compromisso, devidamente assinado pelo cedente, pelo coordenador de estágio e pelo acadêmico. Contudo, não faz alterações na carga horária.

De acordo com a primeira matriz curricular do curso de matemática, o estágio era assim distribuído: a carga horária correspondia a um total de 210 horas, subdivididas em dois componentes curriculares (disciplinas), um com carga horária de 90 horas, obrigatoriamente realizadas no Ensino Fundamental pertencente ao 5º semestre e outra com 120 horas realizadas no 8º semestre, em que o aluno fazia observação e regência de aulas no Ensino Médio.

Em 2002 foi aprovada uma nova matriz curricular em atendimento a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fez-se, então, a alteração da carga horária do Estágio, ou seja, a carga horária passou de 210 horas para 300 horas. Entretanto, com a aprovação da Resolução CNE/CP nº 2 de 2002 fez-se necessária nova alteração, pois a Resolução do Conselho Nacional de Educação estabeleceu uma carga horária mínima de 400 horas para os Estágios nas licenciaturas. Desse modo, os componentes curriculares que tinham a denominação de Prática da Matemática I (120 horas) e Prática da Matemática II (225 horas) passam a ser Estágio Curricular Supervisionado da Matemática I (180h) e Estágio Curricular Supervisionado da Matemática II (225horas), totalizando 405 horas, constituindo-se em 27 créditos que são compostos por 15 horas cada.

Em 2013, o conjunto de professores do curso de Sinop, fez uma nova reestruturação para a matriz curricular, procurando adequá-la à Instrução Normativa 004/2011, emitida pela PROEG (Pró Reitoria de Ensino e Graduação) que estabelecia que os três cursos de Matemática oferecidos pela Unemat, em diferentes *campi*, deveriam ter matrizes até 75% compatíveis, com o intuito de possibilitar a migração dos alunos de um *campi* a outro (UNEMAT, 2011). Assim, o Estágio Curricular Supervisionado passa de 405 para 420 horas, distribuídos em 04 componentes curriculares a partir do 5º semestre¹³ conforme estabelece a Resolução CNE/CP nº 2 de 2002; a denominação das disciplinas na Matriz Curricular do Curso passa a ser Estágio Supervisionado (ES).

O componente curricular Estágio Supervisionado pertence à área da Educação Matemática e define créditos obrigatórios de formação Específica Profissional. As disciplinas de Estágio são componentes curriculares obrigatórios, oferecidos de acordo com a carga horária mínima definida no projeto pedagógico. Nesta configuração do PPC (UNEMAT, 2013) não existem pré-requisitos para cursar o Estágio Supervisionado I, somente a partir do primeiro estágio que se estabeleceu como pré-requisito de um estágio para outro, seguindo a ordem numérica.

Orientados pelas políticas educacionais vigentes, os Estágios Supervisionados I, II, III e IV estão previstos para serem desenvolvidos em disciplinas obrigatórias, conforme a estruturação da matriz curricular, ou estão alocadas a partir da segunda metade do curso, ou ainda, da V fase. No horário do curso ficam estabelecidos os horários das aulas das disciplinas de estágios, bem como das demais.

Assim, de acordo com a Matriz Curricular do PPC do curso em vigor desde 2013, as disciplinas são: Estágio Supervisionado I, Estágio Supervisionado II, Estágio Supervisionado III e Estágio Supervisionado IV. A proposta traz um ementário reestruturado conforme a nova composição: as disciplinas de Estágio Supervisionado I e Estágio Supervisionado III são realizados no Ensino Fundamental; as disciplinas de Estágio Supervisionado II e Estágio Supervisionado IV são efetivadas no Ensino Médio. Essa é a configuração da Matriz Curricular do Curso de Licenciatura Matemática, campus de Sinop, em relação ao estágio durante a realização desta pesquisa.

A configuração que o PPC do curso apresenta em relação às disciplinas de Estágio Supervisionado atualmente é assim distribuída:

¹³ Nesta reestruturação, considerando a mobilidade dos alunos nos créditos disponíveis a serem cursados os semestres passam a ser denominadas fases.

Quadro 2 - Carga horária e semestralização dos Estágios

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	SEMESTRE/FASE
Estágio Supervisionado I-ESI	90 h	5
Estágio Supervisionado II-ESII	90h	6
Estágio Supervisionado III - ESII	120h	7
Estágio Supervisionado IV - ESIV	120h	8
TOTAL	420h	

Fonte: PPC Curso de Matemática campus de Sinop (UNEMAT, 2013, p. 48).

Na seção que trata do Estágio, de acordo com as legislações vigentes, tanto no âmbito nacional, quanto no que se refere especificamente à Unemat, o PPC (2013) do curso traz os seguintes objetivos:

Objetivos do Estágio Supervisionado:

- Contribuir para a formação profissional docente de um Professor reflexivo e pesquisador, propiciando ao futuro Professor uma leitura detalhada de seu campo de atuação, para a sua compreensão e interação no espaço escolar.
- Oportunizar ao aluno a vivência de situações concretas de vida e de trabalho nas escolas do ensino básico, proporcionando um momento de integração entre a teoria e a prática.
- Contribuir para a prática de forma que o aluno reflita sobre educação, seus fundamentos, o papel do professor e o papel de aprendiz no processo de aprendizagem e, especificamente, na aprendizagem de Matemática.
- Possibilitar ao Estagiário a compreensão de seu papel social de educador e da sua capacidade de intervir, transformando o ambiente escolar, almejando situações positivas de aprendizagem.
- Oportunizar momentos de aplicação de seus conhecimentos tanto específicos quanto pedagógicos adquiridos ao longo do curso.
- Fornecer subsídios para que o acadêmico possa planejar e desenvolver diferentes experiências didáticas, reconhecendo os elementos relevantes destas.
- Possibilitar ao aluno propor e testar metodologias de ensino.
- Propiciar aos estagiários o intercâmbio de informações e experiências concretas que os preparem para o efetivo exercício da profissão.
- Oportunizar ao Estagiário a possibilidade de constituir dados de pesquisa no Campo de Estágio. (UNEMAT, 2013, p .52)

Tendo como premissa os objetivos citados, os professores das disciplinas de estágio organizam as atividades que serão vivenciadas, tanto na universidade quanto nas escolas campos do estágio, de maneira que seja um processo vivenciado pelos alunos de forma dinâmica e dialógica, oportunizando constantes revisões, de acordo com as diversas realidades

do campo de estágio. Esta dinâmica organizativa pode possibilitar ao aluno estagiário compreender e vivenciar o que defende Imbernón em relação ao currículo da formação docente: “O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência” (IMBERNÓN, 2001, p. 39).

Para tentar garantir que o planejamento das vivências do estágio sejam oportunidades significativas de aprendizagem da docência, o PPC do curso traz uma seção com as competências necessárias aos professores de estágio:

Verificar as condições da escola campo para que os estagiários possam desenvolver as atividades de observação e práticas de Ensino na Educação Básica, orientando-os na fase de planejamento e execução das atividades, indicando fontes de pesquisa e de consulta necessárias ao preparo das atividades previstas no estágio. Acompanhar os estagiários no período de Prática de Ensino, avaliando o desempenho do estagiário de acordo com as normativas da instituição de Ensino superior. O professor de Estágio deve apresentar o Relatório Final da disciplina de Estágio sob sua responsabilidade ao coordenador pedagógico do curso de Matemática. (UNEMAT, 2013, p. 57)

A apresentação do Relatório Final da disciplina de Estágio é uma oportunidade, não somente de socializar com o coordenador do curso as atividades do Estágio, mas também uma forma de avaliar o processo pelo qual passaram estagiários e professor da disciplina. Neste momento são discutindo os desafios, avanços em relação a estágios anteriores, proposições para os próximos estágios, enfim, uma função didático-pedagógica relevante para o curso.

O professor da disciplina de estágio deve avaliar o desenvolvimento e produção do aluno estagiário de forma processual. Segundo o PPC do curso, um dos instrumentos avaliativos é o “Portfólio de Estágio, que o aluno produz e organiza durante toda a disciplina” (UNEMAT, 2013, p. 54). As demais formas de avaliar são por meio de observações e registros das participações do mesmo, nas atividades desenvolvidas na universidade, e acompanhamento das atividades realizadas na escola-campo do estágio, observando as relações que o estagiário estabelece com os demais atores do espaço escolar, como se organiza para desenvolver as atividades práticas (monitoria e regência) e ainda, é proposta aos alunos uma autoavaliação.

2.4 Organização metodológica das disciplinas de Estágio

O Estágio Supervisionado (ES) no Curso de Licenciatura em Matemática, da Unemat, *campus* Universitário de Sinop é organizado em quatro etapas, cada uma delas composta por uma disciplina como componente curricular.

De acordo com o PPC do curso (UNEMAT, 2013), a carga horária das disciplinas de Estágio Curricular está subdividida em fases de Observação/monitoria, Prática de Ensino (regência) e orientação, conforme Resolução nº 029/2012/CONEPE, Artigos 8º e 9º.

O Estágio Supervisionado I possui 6 créditos (cada crédito corresponde às 15h, totalizando 90h) distribuídos em orientação, observação/monitoria e regência no qual as atividades permeiam conteúdos do Ensino Fundamental:

Quadro 3 - Créditos Disciplina Estágio Supervisionado I

Orientação: 2 créditos - Apresentação das Normativas de Estágio e Planejamento do Estágio, corresponde a 5 h; - Fase de Planejamento das atividades de Prática de Ensino corresponde a 15 h; - Estruturação do Relatório para implementação do Portfólio, corresponde a 10 h.
Observação: 1 crédito - Fase de Observação na escola, corresponde a 15 h.
Regência: 3 créditos - Fase de Prática de Ensino (monitoria, oficinas, apoio pedagógico), corresponde a 30 h; - Avaliação e socialização do Estágio, correspondem a 15 h.

Fonte: PPC Curso de Matemática (UNEMAT, 2013, p. 50).

O Estágio Supervisionado II possui 6 créditos (90h) distribuídos em orientação, observação/monitoria e regência, no qual as atividades permeiam conteúdos do Ensino Médio:

Quadro 4 - Créditos Disciplina Estágio Supervisionado II

Orientação: 2 créditos - Apresentação das Normativas de Estágio e Planejamento do Estágio, corresponde a 5 h; - Fase de Planejamento das atividades de Prática de Ensino, corresponde a 15 h; - Estruturação do Relatório para implementação do Portfólio, corresponde a 10 h.
Observação: 1 crédito

- Fase de Observação na escola: corresponde a 15 h.
Regência: 3 créditos
- Fase de Prática de Ensino (monitoria, oficinas, apoio pedagógico), corresponde a 30 h;
- Avaliação e socialização do Estágio, correspondem a 15 h.

Fonte: PPC Curso de Matemática (UNEMAT, 2013, p. 50).

O Estágio Supervisionado III possui 8 créditos (120h) distribuídos em orientação, observação/monitoria e regência no qual as atividades permeiam conteúdos do Ensino Fundamental:

Quadro 5: Créditos Disciplina Estágio Supervisionado III

Orientação: 2 créditos
- Apresentação das Normativas de Estágio e Planejamento do Estágio, corresponde a 5 h;
- Fase de Planejamento das atividades de Prática de Ensino corresponde a 10 h;
- Estruturação do Relatório para implementação do Portfólio, corresponde a 15 h.
Observação/Monitoria: 2 créditos
- Fase de Observação na escola, corresponde a 30 h.
Regência: 4 créditos
- Fase de Prática de Ensino, Regência em sala de Aula, corresponde a 40 h;
- Avaliação e socialização do Estágio correspondem a 20 h.

Fonte: PPC Curso de Matemática (UNEMAT, 2013, p. 51).

O Estágio Supervisionado IV possui 8 créditos (120h) distribuídos em orientação, observação/monitoria e regência no qual as atividades permeiam conteúdos do Ensino Médio:

Quadro 6: Créditos Disciplina Estágio Supervisionado IV

Orientação: 2 créditos
- Apresentação das Normativas de Estágio e Planejamento do Estágio, corresponde a 5 h;
- Fase de Planejamento das atividades de Prática de Ensino, corresponde a 10 h;
- Estruturação do Relatório para implementação do Portfólio, corresponde a 15 h.
Observação/Monitoria: 2 créditos
- Fase de Observação na escola, corresponde a 30 h.
Regência: 4 créditos
- Fase de Prática de Ensino, Regência em sala de Aula, corresponde a 40 h;

- Avaliação e socialização do Estágio correspondem a 20 h.
--

Fonte: PPC Curso de Matemática (UNEMAT, 2013, p.41).

A primeira etapa é composta pela disciplina de Estágio Supervisionado I (ESI), que compreende a participação e realização das atividades na UNEMAT, na qual os alunos recebem as informações e instruções gerais e necessárias sobre as atividades do estágio, ou seja, orientação que visa à instrumentalização teórico-prática, fundamentação teórica, discussão da normatização do Estágio. Neste momento é feita a seleção das escolas-campo, que são instituições públicas ou privadas de ensino formal ou não formal, mediante a celebração do Convênio com a instituição de Ensino Superior e ofícios de encaminhamento, considerando a viabilização dos instrumentos legais previstos na normativa (Resolução nº 029/2012/CONEPE, Artigos 3 e 4). Nesta etapa os alunos darão início à elaboração do Relatório/Portfólio, escrevendo o Memorial Descritivo de Formação (caso ainda não o tenham iniciado na Disciplina de Didática da Matemática) cujo objetivo é refletir sobre a trajetória acadêmico-profissional e intelectual, avaliando, por meio de narrativa pessoal, cada fase de sua experiência durante o curso, perspectivas para a atuação profissional, participação em eventos, monitorias, bolsas de projetos, entre outras atividades realizadas no decorrer do curso.

Nos portfólios, acrescentam-se os documentos e os relatórios previstos em cada disciplina de estágio. São propostas ainda nesta disciplina leituras referentes a temas educacionais, como: In(disciplina), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Currículo, entre outros necessários, visando à preparação da fase de observação. Acontecem também as visitas às escolas (campo de estágio), com o objetivo de definir onde será realizado o respectivo estágio. Coletivamente, professor da disciplina e estagiário elaboram o roteiro de observação do espaço escolar, das aulas e de outros documentos pertinentes, como carta de apresentação à equipe gestora da escola.

As atividades da disciplina na escola campo do Estágio constituem-se em: observação e reconhecimento do espaço escolar, estudo dos documentos da escola, entre eles o Projeto Político Pedagógico ou Proposta Pedagógica, Regimento Interno e legislação específica para a modalidade de ensino que a escola atende – Ensino Regular, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Profissionalizante. Acontece, também, observação de aulas de Matemática e de outros componentes curriculares do Ensino Fundamental, monitoria de aulas de Matemática e desenvolvimento de uma Atividade Diferenciada, que pode ser um jogo, um software, um filme, etc., em consonância ao planejamento do professor da turma. Todo esse processo é permeado pelo diálogo constante entre os profissionais da escola e o aluno estagiário, pois

este realiza uma entrevista/questionário com o (a) diretor (a) e ou coordenador (a) pedagógico (a), dependendo da disponibilidade dos mesmos. Esse material, após a transcrição, fará parte do Portfólio do aluno.

Em todas as etapas do estágio os alunos são orientados a participarem das diversas atividades que são desenvolvidas na escola durante o período de estágio, mesmo que sejam em sábados letivos, desde que a equipe gestora da escola autorize, como conselhos de classe, reuniões pedagógicas, reuniões com os pais e responsáveis. Também são incentivados a participar de mobilizações de classe, como assembleias sindicais, paralisações e demais atividades que tenham intenção de reivindicar e garantir direitos da classe educadora e da educação de modo geral.

A segunda etapa corresponde à disciplina de Estágio Supervisionado II (ESII), que abrange o período de observação, no qual o aluno deve explorar os diferentes aspectos da escola como: Observação participante (monitoria), diagnóstico da escola-campo por meio de coleta e análise de informações gerais acerca de aspectos administrativos, físicos, específicos à prática pedagógica e aspectos politico-pedagógicos, observação da prática pedagógica, da formação, da organização do trabalho escolar, da postura pedagógica do professor, acompanhamento e desenvolvimento de atividades docentes em parceria e cooperação com o professor regente da escola. Depois de coletados os primeiros dados, o estagiário terá condições de seguir para a fase de planejamento de atuação docente. Também nessa disciplina, o estagiário deve desenvolver uma atividade diferenciada em turmas de aulas de Matemática no Ensino Médio, essa atividade pode ser planejada em conjunto com o professor regente da turma e é acompanhada pelo professor da disciplina de estágio.

A primeira e a segunda etapas do estágio têm como princípio fundamental a apreensão do espaço escolar e o (re)conhecimento dos atores que o compõe por meio da observação, neste sentido, tomamos como premissa o que Weffort orienta em relação à observação no estágio: “Observar não é invadir o espaço do outro, sem pauta, sem planejamento, nem devolução, e muito menos sem encontro marcado. Observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminada por ela.” (WEFFORT, 1996, p. 14). Assim se espera que a observação, orientada pelo professor da disciplina, se configure como ferramenta no aprendizado da “[...] construção do olhar sensível e pensante” (WEFFORT, 1996, p.15), e contribua com o desenvolvimento de uma prática mais reflexiva nas próximas etapas.

Na terceira etapa, disciplina de Estágio Supervisionado III (ESIII), as atividades constituem-se em planejamento e atuação docente, iniciando com um breve período de monitoria e acompanhamento das aulas ministradas pelo professor regente da turma. Em

Sequência, as aulas que serão ministradas pelo aluno estagiário são planejadas em parceria com o professor regente e acompanhada pelo professor do estágio, ocorrendo, assim, a seleção dos conteúdos, metodologias, estratégias, recursos didáticos, formas de avaliação para, enfim, planejar e organizar a fase de regência. As atividades dessa disciplina podem ser em casos específicos, monitorias, oficinas pedagógicas, minicursos, atividades de apoio pedagógico. Todas essas atividades são planejadas e executadas em datas definidas no cronograma de estágio apresentado pelo aluno, tendo como referência os calendários da escola e da universidade.

O aluno estagiário deve apresentar por escrito o planejamento e expor os conteúdos e metodologias das aulas a serem ministradas na escola para a (o) professor (a) de Estágio, para que o mesmo possa avaliar a proposta de atuação docente, discuti-la com o aluno estagiário, bem como verificar o domínio dos conceitos matemáticos que serão trabalhados, por meio da apresentação do conteúdo ao professor do estágio, ou resolução de exercícios que serão proposto aos alunos. A proposta docente do aluno estagiário deve conciliar com o planejamento do professor regente da turma ou as atividades da escola e, caso o estagiário defina este estágio, como momento de coleta de dados do Trabalho de Conclusão de Curso, este também deve ser considerando na elaboração da proposta mencionada; dessa forma, caracteriza-se a etapa de planejamento da atuação docente.

Estas atividades deverão ser incluídas no Portfólio, bem como todos os documentos exigidos no período de Estágio Curricular, inclusive planos de ensino/aula, cronograma, atividades etc. É importante lembrar que esta fase é desenvolvida tanto na escola campo como na universidade. Na escola a observação, monitoria e regência de aulas de Matemática devem acontecer em turmas do Ensino Fundamental.

A disciplina de Estágio Supervisionado IV (ESIV) faz parte da quarta etapa do estágio, e nela são desenvolvidas atividades em aulas de Matemática no Ensino Médio, em que o aluno estagiário deverá planejar, em conjunto com o professor regente da turma, aulas que serão desenvolvidas por ele, no período denominado regência. Antes do período de regência, o aluno deve observar e fazer monitoria de aulas nas turmas que realizará a regência.

Nos estágios I e II, correspondentes às primeira e segunda etapas, os alunos estagiários desenvolvem atividades de observação e monitoria em parceria e cooperação com o professor da escola campo e sob a supervisão do professor da disciplina de Estágio Supervisionado. Nos Estágios III e IV, que correspondem à terceira e quarta etapas, os alunos estagiários realizam regência, preferencialmente, em turmas regulares da escola campo, nas aulas de Matemática,

isto é, assumem a prática de ensino em sala de aula de Matemática, inclusive prosseguindo com as observações necessárias para a composição do seu portfólio.

Durante cada estágio os alunos estagiários são estimulados a produzirem uma reflexão escrita, por meio da retomada do Memorial Reflexivo de Formação, que escreveram no início do Estágio I. Essa produção é orientada por um roteiro-sugestão. Essa é uma atividade orientada pelo professor da disciplina, que se configura como o memorial reflexivo do estágio.

Após a conclusão do período de regência acontecem na universidade duas atividades: a primeira com a participação do professor da disciplina de Estágio e dos alunos estagiários de cada turma individualmente, quando os alunos estagiários socializam as experiências vivenciadas no estágio, fazem a leitura do Memorial Reflexivo do Estágio. Dessa maneira, cada aluno estagiário tem a oportunidade de se autoavaliar, expor a realidade encontrada na escola e discutir os desafios enfrentados. Neste momento, o aluno estagiário tem a oportunidade de “repensar” sua prática docente (ação-reflexão-ação). Os demais alunos estagiários e o professor da disciplina de Estágio participam com reflexões e argumentações. Este processo ajuda na finalização da escrita do Relatório/Portfólio, incluindo todas as fases das atividades realizadas (observação, monitoria, planejamento e da Prática de Ensino).

A segunda atividade é o Seminário de Socialização dos Estágios, quando os alunos participantes das quatro disciplinas compartilham suas experiências e percepções para os demais colegas e professores do curso. O seminário é um instrumento dinâmico para as aprendizagens da docência, tanto para os alunos estagiários que vivenciaram o estágio quanto para os alunos do curso que o vivenciarão nas próximas fases do curso, pois há uma coletivização das percepções, bem como diálogo sobre os desafios enfrentados e dúvidas que surgem nos momentos das apresentações.

As disciplinas de estágio são concluídas com a entrega dos Portfólios ao professor da disciplina que os encaminha juntamente com o relatório do estagiário ao coordenador do curso (UNEMAT, 2013).

Em suas recomendações, o PPC do curso enfatiza que as atividades de investigação devem constituir foco prioritário no desenvolvimento curricular, em que os professores formadores, entre outros aspectos, deverão ter competência para formular questões que estimulem a reflexão do licenciando. Então, nesse panorama, de acordo com todas as diretrizes e orientações relacionadas ao estágio, compete ao professor formador, promover situações que possibilitam a articulação da teoria-prática e a reflexão do aluno em seu processo de formação.

As atividades descritas além de oportunizar a reflexão por parte do aluno estagiário, por meio das orientações individuais e coletivas que ocorrem ao longo das disciplinas de estágio, também possibilita que professor das disciplinas de Estágio reflita sobre sua atuação docente, principalmente ao considerar a heterogeneidade das turmas, tanto em relação aos alunos estagiários quanto em relação aos alunos e profissionais das escolas campo. É uma oportunidade para o professor formador ressignificar sua prática, compartilhando suas aprendizagens advindas da reflexão: “E, é nessa tarefa de reflexão que o educador formaliza, dá forma, comunica o que praticou, para assim pensar, refletir, rever o que sabe e o que ainda não conhece o que necessita aprender, aprofundar em seu estudo teórico.” (WEFFORT, 1996, p. 44) colocando-se no processo dialético de ensinar e aprender, no sentido efetivo de estar em permanente formação. Ainda nessa direção Imbernón (2009) ressalta a necessidade de uma mudança na formação docente, na qual os formadores assumam também um “[...] papel de prático colaborador num modelo mais reflexivo” (p. 105). Este é o desafio que se apresenta em relação ao trabalho docente com o estágio supervisionado.

O grupo de professores da área de Educação Matemática da Licenciatura em Matemática da Unemat de Sinop tem buscado oportunizar efetivamente que os alunos, professores em formação, vivenciem durante as atividades de Estágio Supervisionado experiências que lhes possibilitem aprendizagens significativas para a docência. Não é uma tarefa fácil, e nem sempre exitosa, por diversos fatores, entre eles dificuldades de organização institucional, tanto da universidade quanto das escolas que recebem os estagiários. Uma das formas de superar as dificuldades e desafios enfrentados é a produção de narrativas dessas vivências, com a intenção de que estas se constituam como instrumentos reflexivos e de registros das trajetórias formativas, e que possam auxiliar os professores de estágio a conhecerem melhor os alunos e buscarem alternativas para enfrentar os desafios vivenciados. Essas narrativas são o foco dessa investigação, e no próximo capítulo apresentamos o percurso metodológico percorrido para o desenvolvimento da mesma.

3 O PERCURSO DA PESQUISA: CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS E ASPECTOS DE ELABORAÇÃO

A curiosidade investigativa que me moveu neste estudo é fruto das vivências como professora de Estágio. Então no contexto das pesquisas que buscam aprofundar a compreensão do processo de aprendizagem profissional para a docência, busquei investigar **o que revelam as narrativas dos licenciandos em Matemática, produzidas durante o Estágio Curricular, sobre suas aprendizagens para a docência.**

O contexto da pesquisa é o espaço dialético da sala de aula na universidade e das escolas-campo, onde os licenciandos desenvolvem as atividades de estágio, e ao longo de quatro disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado, estes foram estimulados a produzir construções discursivas de suas vivências na forma de Memoriais.

Os Memoriais de Formação são um gênero narrativo de construção discursiva, que perpassam o método autobiográfico, tendo às histórias de vida narradas a partir da perspectiva de quem as escreve. No curso de Matemática, este gênero é empregado com a intenção de integrar a forma e os conteúdos das disciplinas de Estágio Supervisionado, como instrumento avaliativo, com o objetivo de promover novas formas de avaliar e ao mesmo tempo estimular os licenciandos a pensarem outras formas de avaliação em suas futuras práticas docentes.

Nesse sentido o Memorial pode ser compreendido como produto de uma narrativa da própria experiência, retomada a partir dos fatos significativos que vêm à lembrança do narrador. O Memorial é um exercício narrativo de interrogação das experiências passadas para retomar, não só recordações e lembranças, mas também de informações que confirmam novos sentidos ao presente. Assim, no rol literário dos gêneros textuais, o Memorial é um tipo de narrativa que consiste, em “[...] um exercício sistemático de escrever a própria história, rever a própria trajetória de vida e aprofundar a reflexão sobre ela. Esse é um exercício de autoconhecimento.” (SEVERINO, 2002, p.175).

Este capítulo tem a finalidade de apresentar, num primeiro momento, os pressupostos teórico-metodológicos que contribuíram na orientação do percurso investigativo, com a intenção de se compreender as escolhas epistemológicas e encaminhamentos vivenciados ao longo da investigação. O memorial como instrumento de pesquisa, e também como alternativa metodológica utilizada no curso de Matemática, é apresentado no segundo momento do capítulo. Em seguida, exponho a maneira como a investigação foi desenvolvida, apresentando o cenário e sujeitos participantes da investigação, que se deram a conhecer por meio de suas narrativas. Por fim, encerro o capítulo apresentando as narrativas dos licenciandos sobre suas

trajetórias de escolaridade, com o intuito de compreender a influência do percurso escolar na decisão de formar-se professor.

3.1 Pressupostos teórico-metodológicos que orientaram o percurso

Partindo da indagação central, busquei considerar o contexto e circunstâncias históricas em que os licenciandos estão inseridos, entendendo com Minayo (1998, p. 68) que estes são “sujeitos em relação”, pois seus processos de aprendizagem não são estáticos, perenes, imutáveis, e não podem ser considerados como meros objetos de investigação, sobretudo por minha aproximação com eles, como professora que também se encontra em aprendizagem constante para a docência. Desta forma, pautada no que preconizam Ludke e André (2000), conduzi o desenvolvimento da investigação ponderando que:

[...] é quase impossível entender o comportamento humano sem tentar entender o quadro referencial dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações. De acordo com essa perspectiva, o pesquisador deve tentar encontrar meios para compreender o significado manifesto e latente dos comportamentos dos indivíduos, ao mesmo tempo em que procura manter sua visão objetiva do fenômeno. (LUDKE; ANDRÉ, 2000, p.15).

Para tanto, fez-se necessário eleger um método para o desenvolvimento da investigação. Compreendendo, então, a partir do pressuposto traçado por Thiollent (1984, p. 44) que “a metodologia não consiste num pequeno número de regras, mas sim um amplo conjunto de conhecimentos com o qual o pesquisador procura encontrar subsídios para nortear suas pesquisas”, e ainda considerando que o desenvolvimento de uma investigação acontece num processo dialético, percebi que isso implica entender o método na perspectiva apresentada por Morin (2003):

O método é uma estratégia do sujeito que também se apoia em segmentos programados que são revistos em função da dialógica entre essas estratégias e o próprio caminhar. O método é simultaneamente programa e estratégia e, por retração de seus resultados, pode modificar o programa; portanto o método aprende (MORIN, 2003, p. 28).

A pesquisa em educação, especialmente a formação de professores, é um fenômeno complexo que não se submete a um esquema simplificador de análise, nem tampouco se sujeita à objetividade absoluta (LIMA, 2002). Assim, neste caso, as características da

pesquisa qualitativa de cunho interpretativo se aproximam do processo investigativo empreendido, sendo possível reconhecê-las nas cinco características da pesquisa qualitativa apontadas por Lüdke e André:

O ambiente natural é sua fonte direta de dados e o pesquisador é o principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; maior preocupação com o processo do que com o produto; interessa mais o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida; e, a análise dos dados normalmente segue um processo indutivo. (LUDKE; ANDRÉ, 2000, p. 27).

Portanto, tendo como horizonte as aprendizagens construídas durante a formação inicial, o constructo metodológico desta investigação procurou colocar os futuros professores no movimento de olhar para si mesmo, para sua formação atual e anterior, a partir de situações de reflexão e problematização dos contextos históricos e políticos nos quais eles foram e estão se constituindo. A intenção é, também, proporcionar a discussão de determinadas práticas e projetando-se para outras, num processo imbricado de histórias, conhecimentos, processos e rituais (MARTINS, 2015).

Colocar os futuros professores no movimento de olhar para si, revisitar seu percurso e escrever sobre isso se apresentou como um duplo desafio: captar o movimento da realidade vivenciada por eles, e promover o movimento do pensamento, produzindo de alguma maneira, novos conhecimentos, tanto para os licenciandos quanto para mim, como professora e pesquisadora.

Assumi, então, as narrativas de formação, com características de narrativas (auto)biográficas, como substrato metodológico que organizou esta investigação, tendo como princípio condutor a “escuta sensível”, preconizada por Paulo Freire (1996), não de maneira aleatória, mas como uma necessidade metodológica: “Escutar significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (FREIRE, 1996, p. 135). Esta escuta está intimamente relacionada à participação, pois “todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam.” (CHIZZOTTI, 1998, p. 83), e, assim, as narrativas possibilitam ir além, pois articulam o princípio que Boaventura de Souza Santos (1999, p. 50) estabelece em relação à produção do conhecimento: “todo conhecimento é autoconhecimento”.

A partir do exposto, aludi que esta investigação se pautou na pesquisa (auto)biográfica na perspectiva proposta por Câmara e Passeggi (2013, p. 32), compreendendo, no âmbito do movimento internacional deste tipo de pesquisa, “[...] que se interroga sobre os processos de

biografização e o testemunho de indivíduos concretos e de ações concretas de grupos sócio-historicamente situados”. Para as autoras, a pesquisa (auto)biográfica tem consolidado gradativamente a legitimidade de escritas subjetivas como fonte de pesquisa científica, a fim de produzir conhecimento humano (MARTINS, 2015).

Buscando valorizar e respaldar a experiência individual na produção do conhecimento do cotidiano, nas mais diversas áreas do saber, a pesquisa (auto)biográfica emerge, nas décadas de 1920 e 1930 a partir dos sociólogos da Escola de Chicago, dentro de um movimento de contestação da objetividade, da neutralidade e do racionalismo da ciência positivista nos estudos dos fenômenos sociais, e, assim, adota o método (auto)biográfico como um modelo alternativo de investigação em contraposição ao método científico comumente usado.

No campo da sociologia, por exemplo, justificam Câmara e Passeggi (2013), o aspecto da subjetividade e abordagem qualitativa das histórias de vida e das biografias, que estavam relegados até 1970, reaparece e se impõe a partir de 1980, em trabalhos como o defendido por Ferraroti (2010, p. 30), que busca legitimar as narrativas (auto)biográficas como “uma renovação metodológica que almeja superar a passividade coisificada produzida pelos instrumentos heurísticos”.

É importante marcar que a escrita da expressão (auto)biografia e pesquisa (auto)biográfica com o uso de parênteses foi cunhada por Nóvoa (2010) em seu texto “A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus”, que utiliza os parênteses em (auto)biográfico, buscando contemplar o duplo sentido da expressão, na qual se agregam histórias de vida, tanto biografia como (auto)biografia. Já Gaston Pineau (2006, p. 40), na obra “As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação” descreve a autobiografia como a escrita da própria vida e complementa: “[...] em oposição à biografia, ela constitui um modelo no qual, no limite, ator e autor se superpõem sem um terceiro mediador explícito”.

Martins (2015) destaca, a partir de Passeggi, Sousa e Vicentini (2011), que o livro “O método (auto)biográfico e a Formação”, organizado por Nóvoa e Finger (1988-2010), em especial no Brasil, inspirou os primeiros trabalhos sobre as histórias de vida em formação. A autora evidencia, ainda, que essa foi uma das primeiras obras a trazer o pensamento de autores como Ferraroti, Josso, Pineau e Dominicé para o público brasileiro. Esses autores lançam para o cenário das pesquisas brasileiras o olhar para “a formação do adulto no advento do ser, do tornar-se” (PASSEGI; SOUZA, 2010, p. 11).

Passeggi e Souza, ao prefaciarem o livro organizado por Nóvoa e Finger, enfatizam que a prática da escrita de si, as (auto)biografias, passam a ser apresentadas como uma nova epistemologia da formação, adequando-se melhor à ideia de que já não se trata de “promover a aquisição de conhecimentos duradouros, definitivos, mas de ajudar o adulto a desenvolver uma reflexividade crítica face a saberes em evolução permanente” (PASSEGI; SOUZA, 2010, p. 11).

Desta forma, Nóvoa e Finger (2010, p. 24) contribuíram nesta investigação por considerarem o método (auto)biográfico “[...] um conjunto alargado de elementos formadores, normalmente negligenciados pelas abordagens clássicas e que possibilita que cada indivíduo compreenda a forma como se apropriou destes elementos formadores”. Assim, as narrativas produzidas pelos licenciandos trouxeram à tona esses elementos formadores, entre eles, as experiências vivenciadas como aluno em seu processo escolar anterior ao ingresso na licenciatura, e também a observação da prática pedagógica de professores experientes, sejam eles seus professores do curso de Matemática ou professores das escolas campo do Estágio.

A relevância do método (auto)biográfico em pesquisas nas Ciências Humanas, especialmente em Educação, é fundamentada na possibilidade de ultrapassar, metodologicamente, as limitações impostas pelo uso excessivo da racionalidade técnica, implicada na análise do movimento da investigação, que pode dar a ela um caráter demasiadamente técnico e mecânico. Ferrarotti (2010) nos alerta:

A especificidade do método biográfico implica a ultrapassagem do quadro lógico-formal e do modelo mecanicista que caracterizam a epistemologia científica dominante. Se queremos utilizar sociologicamente o potencial heurístico da biografia sem trair as suas características essenciais (subjetividade, historicidade), devemos projetar-nos para fora do quadro epistemológico clássico. (p. 29)

Dentro dessa perspectiva, Ferraroti (1988), apontando uma necessidade de renovação metodológica da sociologia, põe em xeque o uso da objetividade que funda o método científico. Enfatiza que isso causa a separação sujeito-objeto, relação essa necessária para que se possam compreender as construções que o sujeito faz de si mesmo, dentro de um contexto social, o que o próprio autor chamou de ciências das mediações, para se referir ao método biográfico. Este método seria capaz de ligar a história social à história individual de um sujeito por meio da leitura da “realidade social do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado” (FERRAROTI, 1988, p. 32).

O autor ainda recomenda que devemos procurar os fundamentos epistemológicos do método biográfico “noutro lado”, não só no sujeito que narra, mas no contexto que este se encontra, numa razão dialética capaz de compreender a práxis sintética recíproca, que rege a interação entre o indivíduo e um sistema social. (FERRAROTTI, 2010). Assim, por meio da subjetividade do sujeito expressa no método (auto)biográfico, poderia se chegar ao conhecimento científico das estruturas sociais, sem recorrer à metodologia da quantificação, da experimentação e da análise estatística de variáveis, usadas pela ciência tradicional, pois o indivíduo é produto do mundo e seus processos (FERRAROTTI, 2010).

Finger (2010) complementa a ideia de Ferraroti ao ressaltar que o saber produzido por esse método é o saber da pessoa: “[...] interior, singular, subjetivo e qualitativo, diferente do saber da ciência, que nos últimos anos se apresenta cada vez mais na forma de informações, mais especializado e sem sujeito” (FINGER, 2010, p. 121).

A partir do constructo metodológico apresentado, resalto que esta pesquisa se pautou na abordagem qualitativa, apropriando-se de investigação de cunho interpretativo. Justificamos nossa opção metodológica recorrendo a Bolívar (2012), quando afirma que a investigação narrativo-biográfica é um ramo da investigação interpretativa.

A investigação interpretativa se apropria do interpretativismo, que conforme Hirschman e Holbrook (1986 apud SANTANA; AKE -SOBRINHO, 2007), afirmam que seus pressupostos axiológicos propõem que os seres humanos constroem múltiplas realidades, ou seja, a “lente” que o pesquisador utiliza para analisar um fenômeno faz com que o mesmo tenha conotações particulares, para aquele determinado pesquisador, o que nos permite depreender que, possivelmente, se outro pesquisador analisasse o mesmo fenômeno, ele seria visualizado de maneira diferente, dadas as diferentes visões que os dois pesquisadores possuem do mundo, o que leva a diferentes interpretações. Também se deve ressaltar que o pesquisador e o fenômeno em estudo são interativos, ou seja, da mesma forma que a visão particular de um determinado pesquisador afeta a descrição de um fenômeno, o fenômeno em si afeta o pesquisador, de maneira que a análise do mesmo sofre algumas modificações por causa dessa influência (LIMA, 2003).

É necessário ressaltar que, a base empírica desta investigação foi o espaço da formação inicial, onde aconteceu contato direto e prolongado entre os atores.

Os licenciandos produziram as narrativas como atividades pedagógicas nas disciplinas de Estágio Curricular, e a professora destas disciplinas esteve como pesquisadora, portanto, o movimento da investigação adquiriu características da investigação interpretativa, perpassando os pressupostos axiológicos propostos pelos autores citados.

As narrativas produzidas pelos licenciandos foram os Memoriais de Formação, assim buscando uma maior aproximação com a perspectiva teórico-metodológica adotada, apresento a seguir o Memorial de Formação, como instrumento da pesquisa.

3.2 O Memorial de Formação como alternativa metodológica

O percurso da pesquisa aconteceu de modo que contemplou o entendimento que comungo com Abrahão (2003, p. 83), ao explicitar que “o método (auto)biográfico se constitui, dentre outros elementos, pelo uso de narrativas produzidas por solicitação de um pesquisador”, e que pesquisador e pesquisados estabelecem, “uma forma peculiar de intercâmbio que constitui todo o processo de investigação” (MOITA, 1995, p. 258). Trazemos, então, os Memoriais de Formação como instrumentos, e buscamos sistematizar e apreender aspectos concernentes às aprendizagens para a docência que os licenciandos expressaram ao produzir as narrativas de si. O intercâmbio, a que Abrahão se refere, aconteceu no movimento da produção das narrativas, que é uma prática sistemática nas disciplinas de Estágio Supervisionado do Curso de Matemática, por isso considerada uma alternativa metodológica: o licenciando as envia para a professora, que as lê, devolve, caso haja dúvidas a determinadas passagens. A seguir ocorre a socialização das mesmas com os demais colegas da turma, onde a possibilidade de reflexão sobre a sua própria narrativas e dos outros gera diversas aprendizagens, tanto para os licenciandos quanto para a professora. E assim ocorreu nesta investigação.

Esta investigação, como apresentada anteriormente, teve como cenário o cotidiano da formação inicial de licenciandos em matemática, um cenário onde a dialética e dialogicidade se fizeram presentes, por ser este o espaço natural das disciplinas de Estágio Supervisionado, com seus diversos elementos constitutivos, sendo parte do objeto de estudo. Não se configurou como um cenário preparado para uma investigação acadêmica, e sim, como espaço real das aprendizagens para a docência, que se constituíram como possibilidades investigativas, por meio das narrativas produzidas pelos licenciandos, os Memoriais.

Nas investigações sobre as vivências na formação inicial, o método (auto)biográfico pode se configurar como organizador do percurso metodológico, pois possibilita a utilização de diversos recursos, instrumentos e estratégias, entre os quais: formação de grupo de pesquisa, escrita do memorial de formação, entrevista narrativa, relatório reflexivo, webfólio, seminários integradores, produção bibliográfica, socialização virtual. Entretanto, diversos autores que estudamos (BRAGANÇA; MAURÍCIO 2008, ROCHA; ANDRÉ, 2010) alertam

que os instrumentos mais recomendados no desenvolvimento de uma investigação, que traz como corpo o resgate da trajetória dos sujeitos, ressignificando o tempo vivido por meio das narrativas, são os Memoriais de Formação. Isso devido à natureza subjetiva do método (auto)biográfico, pois, estes instrumentos têm como elemento mobilizador o processo de reflexividade (auto)biográfica e, assim, está longe das propostas rígidas, prescritivas, com modelos pré-estabelecidos.

Na perspectiva de revisitar a trajetória dos sujeitos por meio das narrativas, é importante esclarecer como a entendemos, concordando com Galvão (2005, p. 328):

Quando falamos de narrativa, temos de esclarecer o seu significado. De acordo com Stephens (1992), esta se constitui a partir da imbricação de três componentes: História – abrange as personagens envolvidas em determinados acontecimentos, num espaço e tempo determinados e possibilita uma primeira interpretação do que é contado; Discurso – forma específica como qualquer história é apresentada; Significação – uma interpretação de segundo nível que o ouvinte/leitor/espectador obtém a partir do inter-relacionamento da história e do respectivo discurso.

Essa autora complementa sua ideia, esclarecendo, que uma narrativa é a apresentação simbólica da sequência de acontecimentos, que estão ligados entre si, por determinado assunto; além do mais, esses episódios estão relacionados pelo tempo. Para ela, sem relação temporal, há apenas uma lista e, se não houver continuidade de assunto, existirá outro tipo de lista. Desta forma, se o autor-narrador não considerar a temporalidade dos acontecimentos e o encadeamento de ideias entre eles, a essência da narrativa pode se perder. Por isso a escolha em acompanhar as produções dos licenciando durante cinco semestres letivos sequenciais, quando a escrita da narrativa seguinte só se iniciava após a leitura reflexiva da narrativa produzida anteriormente.

Galvão (2005) afirma, ainda, que todo conjunto de fatos sequenciados pode ser narrado, “[...] mas uma história é uma narrativa com uma forma sintática muito específica. É composta por começo-meio-fim ou situação-transformação-situação e com um assunto, conteúdo, que permite ou encoraja a projeção de valores humanos a partir dela” (GALVÃO, 2005, p. 330).

Isso implica em cuidado que o pesquisador deve ter ao fazer a análise do constructo de dados, produzidos ao longo de uma investigação, sem perder de vista que “A construção da narração inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo” (SOUZA,

2007b, p. 69). Assim, apesar de serem produzidas em semestres letivos sequenciais, as narrativas dos licenciandos nem sempre apresentaram uma ordem cronológica de narração dos fatos, eles as escreveram conforme uma lógica própria, de acordo com sua subjetividade e percepções da formação docente e pessoal.

O Memorial de Formação é uma produção individual, na qual o professor em formação relata acontecimentos que são ou foram importantes no âmbito de sua trajetória formativa, revelando-se, pois, como “documento de natureza autobiográfica¹⁴, onde o narrador retoma sua trajetória de vida, a partir de objetivos previamente definidos” (BRAGANÇA; MAURÍCIO, 2008, p. 263). Produzir um memorial é um exercício sistemático de revisitar a própria história:

[...] o memorial é um processo e a resultante da rememoração com reflexão sobre fatos relatados, oralmente e/ou por escrito, mediante uma narrativa de vida, cuja trama (enredo) faça sentido para o sujeito da narração, com a intenção, desde que haja sempre uma intencionalidade, de clarificar e ressignificar aspectos, dimensões e momentos da própria formação (ABRAHÃO, 2011, p. 166).

A validade dos memoriais como instrumento investigativo é enfatizada por Rocha e André (2010):

O memorial de formação pode ser entendido como narrativas que carregam sentimentos, emoções, vivências, trajetórias que são constitutivas dos sujeitos, estudantes e/ou profissionais em formação. Caracteriza-se como uma escrita reflexiva de processos experienciados, sendo possível vislumbrar como a pessoa se mostra ao outro nas diferentes dimensões: pessoal, social, formativa e profissional. (p. 82,83).

Estudos apontam que, do ponto de vista do pesquisador, a expressão da experiência, evidenciada nos memoriais, conduz a uma reflexão sobre as modalidades de elaboração dos saberes, de compreensão e de explicação dos fenômenos que o pesquisador adotou como objeto de pesquisa. Este tema, como o da intersubjetividade, “[...] permite interrogar-se a respeito das condições de possibilidades do processo de conhecimento”. (JOSSO, 2010, p. 111), e foi isso que buscamos ao eleger os Memoriais como instrumentos investigativos, como alternativa metodológica nas atividades de Estágio Supervisionado.

O exercício da escrita de si, também, pode oportunizar a quem o faz, um sentido reflexivo e ao mesmo tempo autônomo de suas vivências, pois, conforme salienta Passeggi (2003), o sujeito, ao escrever/narrar, mobiliza processos cognitivos, socioafetivos e

¹⁴ A grafia aqui não têm parênteses, pois esses autores não os usam ao referir-se a autobiografia, como o faz Nóvoa (2010).

metacognitivos para dar unidade ao que relata. Essa mesma dimensão, contribui para o redimensionamento das representações de si e da trajetória percorrida em sua vida, deste modo, o cenário das disciplinas de Estágio Supervisionado pareceu-me conveniente para oportunizar aos licenciandos a reflexão sobre suas aprendizagens no exercício da escrita narrativa.

Os Memoriais de Formação foram os instrumentos pelos quais os sujeitos participantes se expressaram narrando suas trajetórias, entretanto, é preciso considerar que o memorial “não é um relatório de acontecimentos, mas a totalidade de uma experiência de vida que ali se comunica” (BUENO, 2002, p. 20).

A opção, portanto, nesta investigação, pelo uso dos Memoriais como recurso formativo e organizativo do objeto de estudo, foi por acreditar que estes são apropriados para acompanhar o movimento de tornar-se professor dos alunos em formação inicial, pois, podem ser instrumentos que consolidam a análise das experiências de formação vivenciadas pelo sujeito, uma vez que, conforme salienta Moita (2007, p. 116), “[..] só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos”.

Essa escolha não é aleatória, fundamenta-se na dimensão formativa que a pesquisa auto(biográfica) pode oferecer, numa perspectiva metodológica mais ampla, pois, segundo Portugal (2016):

A Pesquisa (auto)biográfica vem se constituindo e se consolidando, ao longo das últimas décadas, como uma abordagem da pesquisa qualitativa, bastante utilizada no contexto da formação e da profissão docente, no cenário nacional e internacional, caracterizando-se como uma metodologia de investigação, ao desvendar modos singulares de investigar a formação, a prática docente (docência), a vida, os saberes e a carreira/trajetória profissional dos professores (PORTUGAL, 2016, p. 211).

Ainda em relação ao percurso metodológico circunscrito nesta investigação, é importante ressaltar que a originalidade da metodologia de narrativas de história de vida narrada por meio dos Memoriais de Formação, situa-se em primeiro lugar, numa constante preocupação de que os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos, que tenham sentido para eles e que eles próprios “se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos” (JOSSO, 2004, p. 25). Deste modo, no contexto do Curso de Matemática, a escrita narrativa por meio do memorial, mesmo que instigado por um roteiro-sugestão, pode se configurar como instrumento formativo e

reflexivo, pois “a narrativa permite, a partir da reflexão que a envolve, construir o conhecimento sobre a docência em uma visão mais ampla, mais profunda”. (OLIVEIRA; GAMA, 2014, p. 207).

Assim, os Memoriais de Formação podem se constituir como instrumentos sinalizadores dos processos de constituição da identidade docente, possibilitando ao professor da Universidade acompanhar como se dá esse processo e também como acontece a apropriação dos conhecimentos e práticas, ou seja, elementos constitutivos da aprendizagem para a docência.

Portanto, a produção de narrativas por meio dos Memoriais de Formação se fundou na necessidade de mediação entre a realidade e a tentativa de apreensão da realidade, no contexto das disciplinas de Estágio Supervisionado, possibilitando a expressão das aprendizagens para a docência vivenciada pelos licenciandos.

Apresento a seguir o contexto desta investigação e os caminhos e meandros trilhados ao longo da mesma.

3.3 Desenvolvimentos da pesquisa: processo, cenário e sujeitos.

Ao apresentar-me no início deste texto, relatei meu primeiro contato com os Memoriais de Formação e estudos iniciais que vivenciei em relação à pesquisa com narrativas.

Após esse início, em diálogo com colegas, professores do Curso de Matemática da área de Educação Matemática, pautados em Freire, discutimos a possibilidade de o Memorial ser um instrumento que nos possibilitaria ‘falar *com* os alunos’ e não só ‘falar *aos* alunos’, pois Freire ressalta que é *escutando* que aprendemos a *falar com eles* “somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com* ele.” (FREIRE, 1996, p. 113, grifo do autor). Refletimos, à época, que esse seria um desafio tanto para os licenciandos, quanto para nós professores, pois até então não tínhamos experiência de produzir narrativas.

Com essa intenção, na reformulação do Projeto Pedagógico do Curso, ocorrida em 2013, instituímos como atividade do Estágio a produção do Memorial de Formação e sua reescrita reflexiva ao longo das quatro disciplinas de Estágio. Sugerimos que o início da produção poderia acontecer na disciplina de Didática da Matemática. Essa disciplina é pré-requisito para as disciplinas de Estágio e prepara, mais especificamente, para a prática docente; atividade inédita nas disciplinas cursadas pelos alunos até então. Pensávamos que

assim poderíamos oportunizar aos alunos e professores uma relação mais dialógica, buscando ultrapassar a barreira da transmissão de conhecimento, que permeia nossas práticas pedagógicas, uma vez que ao considerar o aluno como objeto de nosso discurso, como se fôssemos portadores da verdade a ser transmitida aos demais, estávamos simplesmente falando *a* ele, mas ao considerá-lo como sujeito da escuta, que pode argumentar, contrapor, refletir, falamos *com* ele.

Assim, no segundo semestre letivo do ano de 2013, ao trabalhar com a disciplina de Didática da Matemática, incentivei meus alunos a produzirem o Memorial de Formação, por meio da adaptação de um roteiro-sugestão, organizado pela colega de mestrado Rosana Maria Martins, que investigou a constituição da identidade docente, tendo como instrumentos os Memoriais de Formação (MARTINS, 2012).

É importante salientar que a intenção do roteiro-sugestão era que este fosse um elemento disparador do exercício da memória para os licenciandos (SOUZA, 2009), e não um orientativo rígido, como prescrição; naquele início do trabalho com a escrita narrativa, pareceu-nos o mais adequado.

Ao me apresentar para a turma, relatei brevemente meu processo formativo e, ao final, pedi que eles se apresentassem e que também fizessem um breve relato de suas vivências escolares até chegar à universidade. Após ouvir alguns relatos, indaguei se consideravam interessante ouvir as histórias dos colegas, a maioria disse que sim, que era uma oportunidade de se conhecerem melhor. Então, propus a eles que escrevessem esses relatos, a maioria se mostrou reticente, alguns alegaram que não conseguiriam escrever, pois tinham dificuldades de escrita e até mesmo que não gostavam de escrever, principalmente sobre si mesmos. Então, esclareci que escrever suas memórias, seu percurso escolar, poderia ter vários significados, e que era possível exercitar a escrita, até mesmo como uma habilidade importante na profissão docente, mesmo no ensino da Matemática, pois no início da conversa, alguns alunos disseram que o professor de Matemática “não precisa escrever muito”. Expliquei-lhes que a escrita narrativa de seu percurso era um instrumento científico, denominado Memorial de Formação, e indaguei se já conheciam esse termo. Assim fui conversando sobre o que seria um Memorial, quais os possíveis usos que os Memoriais costumam ter, por exemplo, em processos seletivos para o ingresso no mestrado e doutorado, quais seus sentidos didático-pedagógicos na disciplina de Didática e na formação de professores.

Retomei o relato oral de meu percurso formativo, enfatizando que os processos de seleção para ingresso que participei, tanto para o mestrado, quanto para o doutorado, tinham como exigência a produção de um Memorial Reflexivo de Formação, e indaguei se gostariam

de conhecer meu memorial. Com a resposta afirmativa, li para eles o Memorial que produzi para ingressar no mestrado. Ao final, conversamos sobre o que acharam e também se, agora que conheciam um memorial, sentiriam-se capazes de escrever os seus. Alguns alunos disseram: “escrever, assim, do nada?”; “como se começa?”; “o que tenho que escrever?”; “o que não pode faltar?”.

Ao planejar a aula sobre os memoriais, considerei a possibilidade de os alunos expressarem dificuldade na escrita, ou até mesmo rejeição à proposta de escrevê-los, pois tanto Rocha (2011) quanto Martins (2012), em suas pesquisas, tendo os memoriais como instrumentos produzidos para a compreensão da construção da identidade docente de licenciandos em Matemática, relataram que no início os alunos não se entusiasmaram em escrever, e as pesquisadoras tiveram que buscar alternativas para incentivá-los.

Em relação a isso, Rocha (2011, p. 2) esclarece que “[...] num primeiro momento, trabalhei sem nenhum roteiro-sugestão. Porém os alunos não conseguiram elaborar seus memoriais, pois tiveram muitas dificuldades e, de certo modo, recusa pela proposta”. A autora realizou, então, uma entrevista com cada um dos sujeitos, mas esse processo mostrou-se trabalhoso, e com poucas chances de sucesso, como registro das experiências de maneira espontânea, pois em diversos momentos os alunos se mostraram tímidos em contar as próprias vivências. É a partir desse momento que Rocha (2011) assume o roteiro-sugestão.

Já Martins (2012, p. 96) afirma que “A decisão pela inserção de um roteiro para a escrita narrativa dos licenciandos se deu com o objetivo de estimular reflexões sobre a trajetória do licenciando no curso de sua formação de professor”. Entretanto, essa estratégia ainda suscitou uma indagação: “Os roteiros seriam adequados para provocar reflexões junto aos licenciandos sobre sua trajetória de vida e formação para a docência? Tal dúvida paira no ar” (MARTINS, 2012, p. 96). Em busca de respostas Martins se apoia em Rocha:

Como na escrita de memoriais sem nenhuma sugestão de eixos ou temas a abordar, quase nada colhi desses indicativos de trajetória dos licenciandos em sua formação, enfatiza Rocha (2011), a adoção de roteiros foi importante para a coleta dos dados e alcance dos objetivos propostos (MARTINS, 2012, p. 96).

Desse modo, as duas pesquisadoras adotaram o roteiro-sugestão como elemento desencadeador da escrita reflexiva dos licenciandos em suas pesquisas. Martins enfatiza a função do roteiro:

Embora o roteiro fosse composto por várias questões, os sujeitos foram informados desde o início de que não era para responder às questões ali contidas, mas, a partir das reflexões que elas desencadeavam, elaborassem um texto narrativo, no qual fossem contando as trajetórias percorridas, as experiências, as vivências, enfim, tudo o que achavam importante relatar (MARTINS, 2012, p. 96).

Nessa direção, Rocha faz um importante alerta sobre os procedimentos adotados em suas pesquisas¹⁵ com o uso de roteiro-sugestão: “Antes da escrita, sempre houve a recomendação de que o roteiro consistia em uma sugestão, podendo o aluno extrapolar o proposto ou ater-se a uma ou a outra sugestão, conforme sua livre-escolha.” (ROCHA, 2012, p. 5).

Além do roteiro-sugestão, Martins utilizou outra estratégia para estimular a mobilização dos licenciandos em Matemática a favor da produção dos memoriais: “[...] a presença de três alunas de Pedagogia¹⁶ que, ao lerem parte de seus memoriais, registraram o quanto foi interessante escrevê-los para melhor compreenderem sua formação profissional docente. Os licenciandos se sentiram tocados, motivados pelas alunas de Pedagogia e, a partir desse ato, não houve mais rejeição”. (MARTINS, 2012, p. 96).

Também utilizei essa estratégia lendo meu memorial para eles e relatei aqui os percursos vivenciados por Rocha e Martins em suas pesquisas, em relação à adoção dos roteiros-sugestão, por considerar pontos em comum entre os sujeitos de suas pesquisas e os licenciandos com os quais pretendia trabalhar os memoriais: o Curso de Matemática e a pouca familiaridade com a escrita de modo geral.

As pesquisas de Freitas (2006) e Freitas e Fiorentini (2008), que discutem o papel e o lugar da escrita na formação docente, especialmente nas licenciaturas em Matemática, apontam que os futuros professores de Matemática apresentam “[...] dificuldade em colocar no papel suas reflexões e seus pensamentos, o que leva a supor que os cursos de graduação em matemática pouco enfatizam e exploram as interações mediadas pela escrita discursiva.” (FREITAS; FIORENTINI, 2008, p. 139). Esses autores me levaram a refletir, que este é um dos desafios que se apresentam ao professor formador ao fomentar a produção escrita pelos alunos, sobretudo a escrita reflexiva.

Em função disso, antecipei-me e trouxe para a aula um roteiro-sugestão, elaborado por mim e inspirado no roteiro produzido pelas pesquisadoras acima citadas. A intenção não

¹⁵ Rocha desenvolveu e orientou diversas pesquisas com Memoriais, entre elas Millitz; Rocha (2010); Rocha; André (2010), Rampazo (2012), Millitiz (2012) e Martins (2012).

¹⁶ Participantes da pesquisa de Rampazo (2012).

foi de usá-lo imediatamente, somente caso fosse necessário, considerando a reação dos alunos.

Como explicitiei anteriormente, a estratégia usada por mim, ao ler meu memorial, suscitou nos alunos indagações de como produzi-lo (“escrever, assim, do nada?”, “como se começa?”, “o que tenho que escrever?”, “o que não pode faltar?”). Então, apresentei a eles o roteiro-sugestão, realizamos uma leitura coletiva, discutindo alguns pontos em que surgiram dúvidas. A maioria se pronunciou, enfatizando que com as perguntas do roteiro seria mais fácil escrever. Eu ressaltei que se atentassem às recomendações iniciais do roteiro, salientando que as questões seriam meras sugestões, enfatizando que teriam liberdade para extrapolá-las, afinal, o importante era cada um relatar as lembranças significativas de suas memórias, especialmente em relação ao percurso escolar.

Todo esse processo de preparação para a produção do memorial demandou o tempo de quatro aulas, só sendo possível iniciar sua escrita no dia seguinte. Eles se mostraram empolgados e produziram os memoriais nas aulas seguintes na universidade, podendo revisá-los em casa e enviar por e-mail dois dias depois.

Na semana seguinte, conversamos sobre o Memorial e propus à turma a socialização dos mesmos. Inicialmente ficaram um pouco reticentes, mas uma aluna disse que gostaria de socializar o dela, e sugeriu que eu o lesse para a turma, alegando que não tinha prática em ler em voz alta. Após a leitura desse memorial, vários alunos pediram que eu lesse os deles também, e assim aconteceu com toda a turma.

A experiência da leitura do memorial foi bastante inusitada; indaguei-lhes sobre o que sentiram ao socializar suas memórias, e relataram que foi interessante ouvir sua história, na voz de outra pessoa: “passou um filme na minha cabeça”, alguns disseram; outros choraram... Conversamos sobre as experiências relatadas, identificando os pontos em comum e divergentes nas trajetórias de cada um, principalmente em relação ao processo educacional, as situações vividas em sala de aula e na escola como estudantes, postura de antigos professores, a relação com a matemática, entre outras coisas. Percebi que essa foi uma experiência bastante significativa, tanto para os alunos quanto para mim.

Já nessa primeira experiência, passei a ver o Memorial como um possível dispositivo formativo, concordando com Passeggi (2003) ao apresentar a produção do memorial como sendo um ato de linguagem, que se materializa sob a forma de narrativa (auto)biográfica: “O sujeito, ao escrever/narrar, mobiliza processos cognitivos, socioafetivos e metacognitivos para dar unidade ao que relata. Essa mesma dimensão contribui para o redimensionamento das representações de si e da trajetória percorrida em sua vida” (PASSAGGI, 2003, p. 87).

A formação que os licenciandos estão vivenciando na graduação é parte da trajetória percorrida em sua vida; dessa forma estas se entrelaçam. Chené (2010) corrobora nesse entendimento ao afirmar que “Quando elaborada descritivamente a narrativa de vida pressupõe que a narrativa de formação apresente um segmento da vida, isto é, aquele em que o aprendiz esteve envolvido num processo de formação.” (CHENÉ, 2010, p. 33).

Desde então, a produção do Memorial de Formação passou a ser uma prática pedagógica no curso de Matemática, nas disciplinas de Didática da Matemática e Estágio Supervisionado. E como já relatei anteriormente, no segundo ano após a introdução da produção dos Memoriais no curso, passei a considerá-los como possíveis instrumentos de pesquisa e organizei uma proposta de investigação para o doutoramento que ora apresento.

Assim, a investigação com os licenciandos iniciou-se no segundo semestre letivo de 2015. Desde o início, procurei vivenciar o processo da pesquisa tendo claro que esta se desenvolve numa dinâmica dialética e de interação, compartilhadas pela pesquisadora e pelos participantes. Nesse sentido, Connelly e Clandinin (1995, p. 22) recomendam que

O pesquisador tem que ter consciência de estar construindo uma relação em que ambas as vozes possam ser ouvidas. Daí a importância da construção mútua da relação de investigação, uma relação em que ambos, praticantes e pesquisadores, se sintam envolvidos por seus relatos e tenham voz para contar suas histórias.

A produção e socialização dos Memoriais, nas disciplinas pedagógicas do curso, possibilitaram aos licenciandos relatar suas experiências. A experiência vivenciada por eles, ao ser narrada nos memoriais, se constituiu no instrumento de pesquisa.

3.3.1 Cenário e sujeitos

A organização do *corpus* teórico-metodológico dessa investigação fundamentou-se, também, na premissa expressa por Jaramillo (2003), de que não existe um método de formação que seja válido para todos igualmente, pois o caminho da formação não existe: ele é inventado e conquistado por cada um dos indivíduos, ao percorrer seu próprio caminho, criando seu movimento de tornar-se professor. Sob esta perspectiva de formação, fui compreendendo que o papel do formador não é outro senão o de incentivador e motivador dessa viagem, do formando para o exterior de si: a produção dos memoriais pode contribuir

nessa viagem/movimento, sendo um instrumento para investigar suas aprendizagens para a docência.

Os protagonistas foram os licenciandos em formação, sem experiência na docência, e o cenário as disciplinas de Estágio Supervisionado do Curso de Matemática. Ao apresentar os sujeitos desta investigação, pondero que é importante assinalar que os considero na perspectiva que Paulo Freire inaugura em *Pedagogia do Oprimido*: “[...] o homem integrado é o homem *sujeito*” (FREIRE, 2005, p. 42, grifo do autor), e que Cecília Irene Osowski explicita no verbete *Sujeito/objeto* no *Dicionário Paulo Freire*, afirmando que o homem sujeito, freireanamente, é um homem enraizado não só historicamente, mas acima de tudo, aquele que expressa sua humanização: “[...] ele exercita sua liberdade, assume as tarefas de seu tempo, reflete e analisa-as, posicionando-se criticamente e tomando decisões que interferem e alteram a realidade. Faz isso junto com os demais, em comunhão: dialoga e age” (OSOWSKI, 2008, p. 394).

A princípio, esse posicionamento em relação aos sujeitos, pode parecer um tanto utópico, mas mais uma vez empresto o entendimento de Paulo Freire em relação à utopia, quando nos ajuda a compreender que “o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante” (FREIRE, 1992, p. 27). Ainda nessa mesma obra, Paulo Freire diz que, para ele, a utopia está relacionada à concretização de sonhos possíveis, e decorre da sua compreensão da história como possibilidade, ou seja, a compreensão acerca de que a realidade não “é” mas “está sendo”, e que, portanto, pode vir a ser transformada.

Fizeram parte da investigação dois grupos (Grupo A e Grupo B) de licenciandos do Curso de Matemática da Universidade do Estado de Mato Grosso, campus universitário de Sinop. Esses grupos, de turmas diferentes, foram acompanhados por mim, como professora e pesquisadora, por um período de dois anos e meio,¹⁷ com o Grupo A, e dois anos, com o Grupo B, nas disciplinas de Didática da Matemática (DM), Estágio Supervisionado I (ESI), Estágio Supervisionado II (ESII), Estágio Supervisionado III (ESIII), Estágio Supervisionado IV (ESIV).

Os grupos participantes vivenciaram a Matriz Curricular do curso com a seguinte configuração nas disciplinas de Estágio:

¹⁷ Dois anos e meio correspondem a cinco semestres letivos, pois o Curso de Licenciatura em Matemática é em regime semestral.

- Estágio Supervisionado I: reconhecimento do espaço escolar, observação e monitoria de aulas de Matemática no Ensino Fundamental;
- Estágio Supervisionado II: reconhecimento do espaço escolar, observação e monitoria de aulas de Matemática no Ensino Médio;
- Estágio Supervisionado III: observação, monitoria e regência de aulas de Matemática no Ensino Fundamental;
- Estágio Supervisionado IV: observação, monitoria e regência de aulas de Matemática no Ensino Médio.

O registro das atividades do Estágio é realizado num Portfólio, que consiste numa pasta catálogo e em arquivos digitais, que o licenciando começa a elaborar no Estágio I e dá prosseguimento nos estágios seguintes. O Portfólio inicia com o Memorial Reflexivo de Formação (no caso desta pesquisa, Memorial I - MI), e segue com os relatos de observação do espaço escolar, dos recursos humanos da escola, com relatos diários das aulas (Diários de Bordo), sejam elas de observação, monitoria ou regência, de acordo com cada estágio; a seguir vêm os Planos de Aula de Regência, ou Plano da Aula Diferenciada¹⁸, também de acordo com o estágio em andamento, culminando com a Reflexão Final do Estágio (que é a retomada do Memorial Reflexivo de Formação, instrumento dessa pesquisa), que estão detalhadas mais adiante.

Decidi acompanhar os dois grupos por acreditar que a função das investigações vivenciadas por alunos e professores, além de formar-se e autoformar-se, é, também proporcionar reflexões sobre o curso, a universidade, a educação e a realidade social em que vivemos. E tendo acesso a um número maior de narrativas, pensei que poderia ser mais enriquecedor, contribuindo com um panorama mais abrangente do universo dos alunos do curso.

A seguir apresento os dois grupos de alunos participantes da pesquisa por meio de suas próprias narrativas, produzidas no Memorial 1, cujo roteiro-sugestão é dado no quadro 7:

Quadro 7 - Roteiro-sugestão Memorial I (MI)

Caro aluno você vai construir seu memorial contemplando três eixos:

Eixo 1: Trajetória de Vida Pessoal e Familiar;

Eixo 2: Trajetória de Escolaridade;

Eixo 3: Imagem e perfil da docência.

Leia essas orientações com atenção e bom trabalho!!!

Construa seu memorial, em forma de texto, observando as sugestões descritas a seguir,

¹⁸ A explicação do que é a Aula Diferenciada está mais adiante nesse texto.

lembre-se de que a escrita de um texto deste gênero é uma narrativa sua, do seu modo de ser, de pensar e de escrever sobre si, que será respeitada pelos leitores. O seu memorial será composto de suas recordações, suas lembranças de sucesso e insucesso, alegrias e tristezas, sentimentos, interpretações e reflexões sobre os acontecimentos em sua vida pessoal, familiar, escolarização, profissão e formação na licenciatura para “formar-se professor”.

Você tem toda a liberdade para extrapolar o que está solicitado nesta proposta de elaboração do memorial, afinal, é uma escrita sua!

Inicie pelo **Eixo 1: Trajetória de Vida Pessoal e Familiar**- Quem sou eu? Qual é meu nome, idade, local onde nasci e onde vivo atualmente? Onde e como passei minha infância? Quem são meus pais? Qual a profissão e a escolaridade dos mesmos? O que almejam para meu futuro e como foi a criação dos filhos (minha e de meus irmãos)?

Eixo 2: Trajetória de Escolaridade- Como foram meus estudos? Onde iniciei meus estudos? Quais minhas primeiras impressões? Quais as professoras, os colegas, a escola, os livros e as histórias que tenho na lembrança? Lembro-me de quais fatos interessantes e como os interpreto, ou seja, os sentimentos, vivências e experiências? Como foi o Ensino Fundamental e Ensino Médio, meu aproveitamento, as disciplinas em que tive maior dificuldade e facilidade? Quais os motivos que me levaram a cursar o Ensino Superior e o que significou para a família ter sido aprovado no vestibular/ENEM?

Eixo 3: Imagem e perfil da docência- Quem é o professor na sociedade atual? Por que escolhi ser professor? Que percepções tenho da profissão professor na atualidade? Que imagens de professores marcam minhas lembranças e de que forma me projetam para a formação de professor? Quais as causas de minha decisão pela docência? Por que escolhi este curso? Houve algum professor marcante em minha trajetória, ou nas disciplinas do Curso? O que espero atingir com este Curso? Que expectativas tenho ou tive a respeito dos professores do Curso?

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Rocha e André (2010)

Este roteiro-sugestão, bem como os demais, que fazem parte desta pesquisa, como já relatado anteriormente, foi elaborado por mim, a partir de adaptações dos escritos de Rocha e André (2010).

A produção escrita das narrativas se apresentou como um desafio desde o início, pois a prática da escrita não era comum para os alunos, principalmente a escrita de si, reflexiva, como já dito anteriormente. Esse não é um aspecto exclusivo dos sujeitos desta pesquisa. Freitas (2000) salienta o potencial formativo da escrita para os licenciandos em estudos que realizou sobre o Estágio, entretanto, observou que “os futuros professores de matemática apresentam dificuldade em colocar no papel suas reflexões e seus pensamentos, o que leva a supor que os cursos de graduação em matemática pouco enfatizam e exploram as interações mediadas pela escrita discursiva” (FREITAS, 2000, p. 122). Esse foi um desafio vivenciado ao longo da pesquisa, pois a produção dos licenciandos, ora fluiu melhor, avançando, produzindo narrativas mais elaboradas, ora retrocederam, escrevendo com mais dificuldade discursiva e de coerência. Por ser esta uma atividade pedagógica sistematizada, considero que precisa de mais investimento por parte dos professores do curso no sentido de incentivar a escrita nas diversas disciplinas.

3.3.2 Conhecendo o Grupo A

A pesquisa com este grupo iniciou-se com oito alunos, na Disciplina de Didática da Matemática, no primeiro semestre letivo do ano de 2015. Primeiramente trabalhei com os alunos a importância da escrita reflexiva e do registro reflexivo das memórias de formação, para então, fomentar a produção do primeiro memorial. No primeiro momento, os licenciandos reagiram de modo semelhante à primeira turma a que propus a escrita do memorial: mostraram-se reticentes em escrever, argumentaram que não conseguiriam escrever um texto desta natureza, que teriam dificuldade com a escrita, que não sabiam como iniciar, e que durante o curso produziram poucos textos.

Eu argumentei que não era difícil, mas que precisariam se concentrar e refletir primeiro sobre o que escreveriam e como iniciariam, e disse, também, que eu já havia produzido alguns memoriais. Eles reagiram como as primeiras turmas que trabalhei o Memorial: ficaram curiosos e pediram que eu os socializasse, argumentando que, assim, se sentiriam estimulados a escrever suas memórias. Então, como já havia feito em outras turmas, li para eles meu primeiro memorial produzido para o primeiro processo seletivo de Mestrado que participei, e essa socialização ajudou-os a se sentirem mais seguros para escrever e, a partir daí, a maioria iniciou sua produção.

A intenção da produção desse primeiro memorial pelos licenciandos, não só nesta investigação, mas como recurso pedagógico do curso de matemática, era conhecer os alunos e também seu percurso formativo. Eles foram estimulados a escrevê-lo sem pressa, buscando nas lembranças fatos marcantes da infância e adolescência, episódios importantes da vida escolar, realizando um trabalho de recuperar memórias familiares e pessoas conhecidas, permitindo ao que Josso qualifica como a possibilidade de “[...] cada um apresentar-se, autorizar-se, implicar-se no contexto da pesquisa” (JOSSO, 2004, p. 24).

A produção do memorial foi iniciada em sala de aula, e concluída em casa pelos licenciandos. A socialização aconteceu durante as aulas, e o processo foi similar ao ocorrido ao trabalhar com os memoriais pela primeira vez na graduação, como já narrei anteriormente: no primeiro momento ficaram reservados em socializar suas memórias com os colegas, mas li também um memorial produzido por um aluno daquela primeira turma, sem identificá-lo e autorizado por ele, e eles perceberam que não era um processo a ser temido, e alguns disseram que poderia ser útil para a formação deles, principalmente para se conhecerem melhor.

Assim, prossegui com a mesma metodologia, adotada com a primeira turma que trabalhei com o Memorial, indagando quem gostaria de iniciar a leitura, mas nenhum aluno se manifestou. Eu insisti, alguns disseram que não tinham prática de ler em voz alta. Uma aluna iniciou a leitura, e ao falar sobre os pais, ela se emocionou muito e não quis continuar lendo, perguntou se eu poderia ler para ela. Eu continuei a leitura, e assim prossegui com todos. Pareceu-me que eles se sentiram mais confortáveis assim. Então, quando eu lia um memorial e discutíamos sobre ele, o (a) autor (a) tinha a oportunidade de esclarecer pontos obscuros, e a turma a dialogar e refletir sobre as experiências do colega; alguns se emocionaram com a própria narrativa e outros ao ouvir as narrativas.

Esses momentos foram muito significativos, e promoveram uma aproximação afetiva entre os participantes, ao se reconhecerem nas experiências, angústias e desafios vivenciados por outros. Também para mim, como professora formadora e pesquisadora, ao “ouvir” as narrativas dos alunos, expressas nos memoriais, pude vivenciar a experiência que já referenciei neste texto, ao justificar a escolha destes como dispositivos de formação, ao apresentar o que Paulo Freire conceitua como “falar *com* os alunos” e não só “falar *aos* alunos”, pois para ele, é escutando que aprendemos a *falar com eles* “somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com* ele.” (FREIRE, 1996, p. 113, grifo do autor). Pude, então, me sentir falando *com* eles.

O grupo A era composto por seis licenciandos, pois do grupo inicial de oito, dois não se matricularam nas disciplinas seguintes de Estágio, critério para participar da pesquisa. Dele fizeram parte cinco alunas e um aluno: duas alunas foram bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), desde a quarta fase da graduação (início da participação na pesquisa); uma aluna ingressou como bolsista do mesmo programa na sétima fase do curso (quando cursava o Estágio III – regência no Ensino Fundamental); um aluno e uma aluna trabalhavam no comércio local; e uma aluna residia em Sorriso, cidade distante 100 km de Sinop e trabalhava no comércio desse município.

No contexto desta pesquisa, essas são características importantes dos alunos, pois refletem em suas escritas narrativas as relações que eles estabelecem com o curso e com a universidade.

Para identificar cada participante, tanto do Grupo A quanto do Grupo B, logo após a produção e socialização do primeiro memorial, solicitei-lhes, via e-mail, que escolhessem um pseudônimo para serem denominados durante toda a pesquisa, optando por adjetivos que, de alguma maneira, representassem sua trajetória e vivência no curso de Matemática. Os

pseudônimos escolhidos pelos alunos deste grupo foram: Dedicção, Determinação, Esperança, Entusiasmo, Força e Perseverança.

Eles ficaram empolgados em poder escolher, e na aula seguinte conversamos sobre as escolhas, quando puderam argumentar sobre as mesmas. Cada um apresentou seu pseudônimo, e os colegas participaram concordando, ressaltando elementos da trajetória e personalidade, que a escolha do pseudônimo refletia. Percebi que a escolha de um pseudônimo contribuiu para a reflexão sobre a trajetória que eles haviam relatado nos memoriais, pois neste diálogo, estabeleceram relações entre o que vivenciaram e as características que o adjetivo do pseudônimo fazia alusão.

O movimento desta investigação foi impulsionado pelas narrativas dos licenciandos, e assim optei por apresentá-los como eles se descreveram em seu primeiro memorial, cujo roteiro-sugestão solicita, em seu primeiro eixo, que produzam a narrativa de sua trajetória pessoal e familiar, conforme o quadro a seguir:

Quadro 8 – Eixo 1 (MI)

Como esta é uma escrita de si, inicie narrando: Quem sou eu? Qual é meu nome, idade, local onde nasci e onde vivo atualmente? Onde e como passei minha infância? Quem são meus pais? Qual a profissão e a escolaridade dos mesmos? O que almejam para meu futuro e como foi a criação dos filhos (minha e de meus irmãos)?

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Rocha e André (2010)

As características dos sujeitos poderiam ser sintetizadas num texto único, mas a intenção é valorizar a escrita de cada um, e é também uma maneira de irmos nos familiarizando com eles, sua maneira de ver a vida e escrever. Assim, os apresento por ordem alfabética de seus pseudônimos, trazendo excertos de seus memoriais conforme eles os escreveram, sem interferências, tais como correções de linguagem¹⁹:

DEDICAÇÃO: *Aos 27 dias do mês de setembro do ano de 1994, às 18h30min, no hospital S. A., eu Dedicção, vim ao mundo para a alegria de meus pais, na cidade de Sinop MT. Tenho um irmão chamado G.; moro na casa de meus pais. Sou muito apegada com meus familiares e amigos que tenho como se fossem irmãos, não gosto de nenhum deles triste, por isso sou brincalhona.*

¹⁹ Na apresentação dos sujeitos os pseudônimos aparecem no início dos excertos de suas narrativas; no decorrer da pesquisa estes são apresentados após o excerto da narrativa.

DETERMINAÇÃO: *Sou acadêmica do 4º semestre do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Estado de Mato Grosso. Meu nome Determinação nasci em Ji-Paraná RO, no dia 29 de abril de 1980, atualmente moro no município de Sinop no Estado de Mato Grosso, sou casada e mãe de duas filhas. Minha infância foi difícil, porém muito saudável, por que cresci no campo e tive liberdade para brincar e aproveitar o meu tempo de criança junto com minhas irmãs, pois sou a 3ª de sete filhas. Minha mãe só estudou até a 4ª série do ensino fundamental e meu saudoso pai, era analfabeto.*

ENTUSIASMO: *Eu nasci em Açailândia no estado do Maranhão, há exatamente 21 anos atrás e hoje vivo em Sinop no estado de Mato Grosso junto a minha mulher. Com apenas um ano de idade mudei de cidade e vivi toda minha infância em uma pequena cidade no interior do Maranhão chamada Barra do Corda, uma cidade alegre e que ainda hoje prevalece as culturas antigas, seu maior destaque é o carnaval, então conhecida como “capital do carnaval”. Meu pai apesar de ter abandonado a escola ainda no ensino fundamental, por motivos pessoais, sempre trabalhou muito para nunca deixar faltar nada para minha família, minha mãe, ao engravidar, teve que interromper seus estudos no 3º ano do ensino médio e, desde então vem dedicando-se aos seus filhos e ao lar, sempre batalhadora e disposta a respeito da família.*

ESPERANÇA: *Meu nome é Esperança, tenho 19 anos, nasci no dia 30 de julho de 1995, na cidade de Redenção – PA, uma cidade que ainda não tive o prazer de conhecer. Hoje resido em Sinop – MT, no centro, onde moro com duas amigas de longa data. Vim da cidade de Guarantã do Norte – MT, onde atualmente meus pais moram, e onde vivi a minha vida inteira praticamente. Minha mãe se chama M. e meu pai V., meus pais concluíram o ensino médio, e os dois trabalham em escola, minha mãe numa Escola Estadual, como zeladora e meu pai numa Escola Municipal como vigia e é concursado pelo município. Tenho dois irmãos mais velhos. A minha infância foi muito feliz, e é onde guardo lembranças maravilhosas, meus pais sempre foram e ainda são muito presentes em minha vida e dos meus irmãos, nunca deixaram faltar nada e deram uma educação excelente, e eu sou muito grata por isso.*

FORÇA: *tenho 21 anos, nasci dia 4 de março de 1993 e moro na rua Travessas das R. esquina com a S. em Sorriso Mato Grosso, minha infância teve muitas brincadeiras na rua com os amigos e com a família sempre presente, meus pais são dona L. e meu pai senhor A., meu pai é um excelente caminhoneiro, estudou até a 4ª série eu sempre acho que ele é muito mais inteligente do que eu e ele só tem até a 4ª série, minha linda mãe é dona do lar e cuida de seus 5 filhos com muito amor e carinho sempre nos incentivando a estudar e ter um futuro melhor, estudou só até a 5ª série;*

PERSEVERANÇA: *Eu nasci na cidade de Guarantã do Norte no dia sete de janeiro de mil novecentos noventa e dois, vivo na cidade de Sinop há vinte anos e nos últimos anos na residência da casa rua das L. Jardim J.. Resido com minha família: pai, mãe e dois de meus três meus irmãos e um cachorro. Meu pai S., minha mãe N. e meus irmãos. Vim para Sinop muito cedo acabei crescendo aqui, passei minha infância com brincadeira, escola e com minha família. Atualmente meus pais não trabalham, meu pai é*

aposentado e minha mãe cuida da casa, ambos tiveram só educação básica (Ensino Fundamental).

Os alunos participantes do Grupo A, na época da escrita desse memorial, meados de 2015, tinham pouco mais de 20 anos, com exceção de uma aluna com 35 anos. Percebe-se em suas narrativas a disposição em fazê-las e a procura em narrar suas histórias de forma afetiva e com bom humor, apresentando dados como nomes dos familiares e endereços. Em relação à infância, é possível constatar que, apesar das dificuldades, foram infâncias felizes, e, ainda, que sua constituição familiar é similar, pois apresentam marcas da origem, da ocupação dos seus membros, das dificuldades enfrentadas, baixa escolaridade dos pais e da necessidade da migração como marcas de aproximação.

Como já foi dito, a intenção desse primeiro memorial é conhecer os licenciandos e também seu percurso formativo. Esses memoriais trazem alguns pontos em comum, entre eles a origem humilde, a valorização do processo de escolarização como um todo. Apesar da ausência de pessoas com nível superior de escolaridade na família, os pais os incentivaram e, mesmo com dificuldades proporcionaram meios para que eles frequentassem a escola como vemos em alguns trechos:

[...] sempre moramos na zona rural e como a escola ficava a alguns quilômetros da nossa casa e não havia condução, tínhamos que ir para a escola a pé, apesar de tantas dificuldades meus pais nunca descuidaram da educação dos filhos, por que para eles a única coisa que poderiam nos deixar como herança era o conhecimento. DETERMINAÇÃO

Meus pais, como sempre presentes e me ajudando no que era preciso, me dando motivação, afinal na minha casa tinha um pé de goiaba, se chegasse com nota baixa era uma surra na certa. E hoje em dia, posso afirmar que isso foi um grande incentivo, outro estímulo que tinha era meus irmãos, pois eles sempre foram os melhores de suas turmas e eu queria ser igual, pois vocês sabem como são os irmãos caçulas. ESPERANÇA

Meus pais sempre nos educaram muito bem e sempre incentivando para que não desistíssemos de estudar, pois os dois não tiveram a oportunidade de estudar e agora temos oportunidade e acesso mais fácil, para eles não foi por falta de vontade e sim de oportunidade e tempo, isso, nós temos agora, mas atualmente sou a única da família que esta cursando um ensino superior. PERSEVERANÇA

Assim, conhecemos os participantes do Grupo A, a partir dos aspectos que os incentivaram a narrar no Eixo 01 do primeiro memorial, quando puderam revistar memórias de sua infância, relações com os pais e irmãos e tempos vividos no ambiente familiar.

A seguir são apresentados os participantes do Grupo B, também com suas narrativas sobre sua trajetória pessoal e familiar.

3.3.3 Conhecendo o Grupo B

A pesquisa com os alunos do grupo B teve início no segundo semestre letivo de 2016, quando eu já acompanhava o grupo A fazia três semestres. Com este grupo iniciei o acompanhamento no final da disciplina de Estágio Curricular I em parceria com a professora que já estava trabalhando a disciplina com a turma desde o início do semestre letivo.

Diferentemente do grupo A, o grupo B produziu o primeiro Memorial de Formação na metade da Disciplina de Estágio I. Como a professora dessa turma não tinha experiência com o Estágio, solicitou minha ajuda no encaminhamento e acompanhamento das atividades. Percebi que seria uma oportunidade para desenvolver com essa turma a investigação que estava em curso com o grupo A, e até mesmo perceber quais as implicações de iniciar a pesquisa com a turma em um momento diferente da formação que havia iniciado com o outro grupo.

Esse grupo se diferencia do Grupo A em relação às experiências, pois era composto, em sua maioria, por alunos que não haviam participado de Projetos de Pesquisa, Iniciação Científica ou Extensão, tendo somente uma aluna bolsista PIBID, que iniciou suas ações praticamente no mesmo momento do início desta pesquisa com sua turma.

Todas as experiências vivenciadas por este grupo nos Estágios são inéditas, pois até então, o único contato que eles haviam tido com o espaço escolar foi como alunos da Educação Básica, o que se refletiu nas suas narrativas.

O processo de orientação da produção do Memorial foi similar ao realizado com o Grupo A, mas como disparador das memórias (PASSEGI; SOUZA, 2011), além do roteiro-sugestão e como estímulo e valorização das trajetórias pessoais, considerei ser pertinente apresentar-lhes um trabalho sobre histórias de vida, em forma de desenho, produzido por alunos de turmas de alfabetização de uma escola do Rio de Janeiro, com a música ‘Eu’ do Grupo Palavra Cantada²⁰. Apesar dos traços infantis da história, os alunos gostaram bastante e conversamos sobre a importância de se registrar nossas memórias, até mesmo para as

²⁰ Link da Atividade <https://www.youtube.com/watch>, acesso em julho de 2017

próximas gerações. Eles disseram que se era possível relatar as memórias na alfabetização, eles, na graduação, também conseguiriam.

Assim, eles produziram os memoriais, como a mesma metodologia adotada no Grupo A, porém, no momento da socialização, eles mesmos preferiram ler para turma, cada um socializando o seu memorial, alguns com pausas para conter a emoção, outros que não se contiveram e choraram, não conseguiram concluir a leitura.

Segue, então, a apresentação dos participantes deste grupo, também por ordem alfabética de seus pseudônimos por meio de suas narrativas no Memorial de Formação 1:

ESFORÇO: *Eu nasci em Iporá, Estado do Goiás, no dia 18 de julho de 1991, filho de R. e G., ambos agricultores, com pouca escolaridade. Sendo eu o filho mais velho de dois irmãos, nasci na cidade de Iporá devido a minha mãe ter parentes na mesma cidade e por possuir uma medicina considerada de qualidade na época. Morei na zona rural no município de Canabrava do Norte – MT do 0 aos 3 anos de idade, aos 4 anos fui morar na zona urbana da referida cidade, onde comecei minha vida escolar em uma escola particular denominada CNEC.*

OTIMISMO: *Eu nasci em Santarém estado do Pará, no dia 02 de setembro de 1992, filha de F. e L., na época em que nasci meus pais moravam no sítio dos meus avós maternos em uma comunidade chamada Pau Rosa, distrito de Vista Alegre Rio Moju município de Santarém PA, nossa família sobrevivia apenas da agricultura. Sou a primeira filha depois nasceram mais três irmãos. Quando eu tinha um ano de idade nos mudamos para a cidade de Monte Alegre no Pará, moramos lá até eu completar três anos de idade, na minha cidade não havia creche então não fiz como a grande maioria das crianças que vão à creche e depois a escola, nesse período já tinha meu irmão com dois anos de idade. Nessa época meu pai tinha estudado até o nono ano (antiga 8ª série) e minha mãe só até o quarto ano.*

PERSISTÊNCIA: *Eu nasci em 13 de abril de 1996, em Alta Floresta - MT. Sou filho de J. e A. e sou o mais velho de três filhos. Com três anos de idade comecei a estudar no Colégio Alta Floresta, que posteriormente foi chamado CTAF. Na época minha mãe já trabalhava como professora, lecionando no mesmo colégio em que eu estudava. Permaneci nessa escola até os 6 anos, quando meus pais, eu e minha irmã recém-nascida nos mudamos para Sinop-MT, em virtude do trabalho do meu pai.*

SUPERAÇÃO: *Meu nome é Superação, e tenho 28 anos, nasci no interior do estado de Mato Grosso, mais precisamente na cidade de Pontes e Lacerda, desde que me lembro sempre gostei de estudar, minha primeira professora da qual não me esqueço se chamava R. M. foi ela quem me ensinou a importância de estudar, venho me dedicando a essa prática que muito me motiva desde criança, também sempre fui um estudante muito dedicado que não gostava de faltar aula. Logo que terminei o Ensino Médio em 2010 tive que me afastar dos estudos por motivos de saúde de meu querido pai.*

As narrativas desses alunos apontam que eles estão numa faixa etária mais avançada que o Grupo A, e trazem em comum, em seu perfil, o fato de terem residido na zona rural, com exceção do aluno Persistência, e logo no início da narrativa, apresentam elementos quanto ao início da escolarização, que no roteiro-sugestão está contemplado no Eixo 2. Talvez isso se deva ao momento em que a narrativa foi produzida, quando já estavam inseridos no espaço escolar para observação do mesmo, cursando a Disciplina de Estágio I. Estes aspectos das narrativas trazem indícios de que não seguiram o roteiro-sugestão de forma prescritiva.

Ao analisarmos o aspecto socioeconômico dos dois grupos de alunos, percebemos que fazem parte da realidade apontada pelo Relatório Atividade da Carreira Docente no Brasil, da Fundação Carlos Chagas, realizado por Bernadete Gatti, “O perfil socioeconômico de quem escolhe o magistério mudou nos últimos anos, sendo a maioria pertencente a famílias das classes C e D. [...], trata-se de alunos que tiveram dificuldades de diferentes ordens para chegar ao ensino superior” (2009, p. 14). Essa realidade ficará mais evidente à medida que aprofundamos na leitura de suas narrativas.

Também é possível perceber as relações afetivas estabelecidas no ambiente familiar de forma positiva, relatada como espaço importante de mediação com o mundo de maneira geral e com o mundo da escolarização, que se evidenciará ainda mais ao conhecermos o próximo Eixo do Memorial 1. Nessa direção, Dominicé (2010, p. 87) assim justifica, mostrando que a família “é o lugar principal dessas mediações. Os pais são objeto de memórias muito vivas. Estabelece-se com cada um deles uma relação particular, que vai, por vezes, mostrar-se determinante na orientação escolar ou profissional”.

Até esse momento, começamos a conhecer os sujeitos colaboradores desta pesquisa por meio de suas narrativas, as escritas de si, numa atividade pedagógica do curso, quando emergem as características discursivas de cada um.

A seguir, considerando que o fator impulsionador desta investigação é a produção dos Memoriais de Formação, e como este representa o movimento de tornar-se professor, apresento os outros dois eixos que foram contemplados na produção do primeiro memorial (MF1).

3.4 Conhecendo as narrativas das trajetórias de Escolaridade: implicações no movimento de tornar-se professor

No contexto desta pesquisa é importante considerar a narrativa da trajetória escolar, pois seus elementos podem trazer indícios de que cada um de nós carrega uma imagem ou

modelo de professor, que é formado durante todo o período de escolarização, e que, com o acréscimo de outros saberes obtidos na licenciatura ou incorporados pela própria prática, vão construindo a nossa identidade como profissionais, fazendo-nos, assim, professores (QUADROS, et al, 2005).

Em relação à trajetória de escolaridade, a subjetividade presente nas narrativas possibilita uma dinâmica interpretativa não linear e por vezes, inconclusa, não como algo que “precisa” ser acabado, mas como condição do que é próprio do ser humano, como afiança Paulo Freire: “o inacabamento do ser ou sua inconclusão, é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 1996, p. 50). Neste contexto as narrativas da trajetória escolar podem ou não trazer indícios de influência no percurso de tornar-se professor.

No segundo eixo do Roteiro-sugestão para a produção do MI, o aluno licenciando é estimulado a narrar seu processo de escolarização:

Quadro 9 – Eixo 2 (MI)

Eixo 2: Trajetória de Escolaridade- Como foram meus estudos? Onde iniciei meus estudos? Quais minhas primeiras impressões? Quais as professoras, os colegas, a escola, os livros e as histórias que tenho na lembrança? Lembro-me de quais fatos interessantes e como os interpreto, ou seja, os sentimentos, vivências e experiências? Como foi o Ensino Fundamental e Ensino Médio, meu aproveitamento, as disciplinas em que tive maior dificuldade e facilidade? Quais os motivos que me levaram a cursar o Ensino Superior e o que significou para a família ter sido aprovado no vestibular/ENEM?

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Rocha e André (2010)

Deste modo, numa perspectiva dialógica e não linear, apresento excertos das narrativas ora dos participantes do Grupo A, ora de participantes do Grupo B, considerando a pertinência dos momentos narrados e as aproximações ou distanciamentos entre os mesmos, trazendo à tela as lembranças dos momentos mais significativos e expressivos em relação à influência no movimento de tornar-se professor.

Num primeiro momento os licenciandos contaram suas primeiras impressões sobre a escola, ou seja, o registro de suas memórias escolares nos Memoriais, fazendo alusão a espaços escolares, professores, colegas e fatos que podem deixar marcas na formação, que estão vivendo atualmente, e na atuação futura, como professores.

“Ouçamos” as memórias, na perspectiva que Paulo Freire aponta como requisito para o diálogo e para a compreensão do conhecimento que o educando traz para as situações de ensino e de aprendizagem “[...] possibilitando, ao educador, conhecer e trabalhar a partir da leitura de mundo do educando” (FREIRE, 1996, p. 114) condição *sine qua non* para esta investigação:

Iniciei meus estudos aos sete anos de idade na Escola estadual Riachuelo na zona rural do município de Ji-Paraná RO, era uma escola multi seriada onde estudei até os meus nove anos [...]. Nesta escola os alunos tinham que participar das atividades escolares, bem como ajudar a preparar os alimentos e manter a escola limpa, a escola tinha somente três funcionários, duas salas de aula e uma cozinha que atendia uns noventa alunos, um profissional responsável pela limpeza e preparação dos alimentos, e dois professores que lecionavam um para o 1º e 2º ano e outro para o 3º e 4º ano do ensino fundamental isso dificultava um pouco a nossa aprendizagem por que tínhamos que dividir a atenção do professor com alunos de outras turmas e séries diferentes. DETERMINAÇÃO

Já em 2006 comecei o sétimo ano no colégio Francisco Ricardo de Macedo, estudei nesta escola até o oitavo ano, foram dois anos de descobertas, de conhecer e formar alianças, dentre elas as amizades que tenho até hoje. Nesta escola tive muita facilidade nos estudos, por dois anos fui premiada com uma aluna nota 10 e recebi o prêmio de membro imortal da academia de letras de Roraima, por ser uma boa aluna participei dos jogos escolares, da fanfarra da escola e do projeto teatro na praça onde vencemos outras escolas e fomos concorrer a nível estadual e ficamos em quarto lugar. OTIMISMO

Os licenciandos mostram fragmentos de suas vivências recuperados seletivamente, como um processo natural do “contar sobre si” exercitando um procedimento cognitivo importante de resgate de memória referenciado por Jesus (2003, p. 23): “[...] a memória vai sendo vasculhada, revirada e o que vem à tona é o que importa para o (a) narrador (a) naquele momento. A memória é viva. O passado, o presente e o futuro vão se misturando no agora (momento de contar)”.

Podemos perceber que algumas dessas recordações retratadas são apenas registros para uns, mas para outros tiveram o fator emocional na seletividade do que contar, e também na relação estabelecida com sua formação pessoal e, posteriormente profissional, como vemos nas próximas narrativas que trazem memórias referentes à adaptação ao (novo) ambiente escolar e amizades construídas:

Com 7 anos e apto ao ensino fundamental, iniciei minha trajetória escolar numa escola chamada U. I. J. Nogueira Arruda em Barra do Corda Maranhão e na mesma conclui. Nos primeiros dias de aula não pude ir, pois estava com sarampo, ao chegar no meu primeiro dia na escola me senti um estranho, pois todos já estavam adaptados, não queria ficar lá, a vontade de chorar veio e não controlei, logo apareceu um amigo que me deu um apoio que eu precisava, daquele dia até hoje somos como irmãos. ENTUSIASMO

[...] aconteceu uma mudança de escola no ano seguinte, saí da escola que tanto amava e fui para um lugar desconhecido, lembro que chorei muito, e

demorei a me adaptar, porém foi nesse ambiente onde conheci pessoas maravilhosas, como as minhas duas melhores amigas A.e K.. ESPERANÇA

As próximas narrativas contam a importância de alguns professores na trajetória escolar dos licenciandos, mostram também, seus primeiros encontros com a Matemática. Expressam marcas significativas em suas formações, não só educacional, como pessoal também, e nos faz refletir que o estudo das narrativas é o estudo da forma como os seres humanos experimentam o mundo, apoiando-nos na premissa expressa por Connelly e Clandinin: “Dessa ideia geral se deriva a tese de que a educação é a construção e a reconstrução das histórias pessoais e sociais, tanto os professores como os alunos são contadores de histórias e também personagens nas histórias dos outros e em suas próprias” (1995, p. 11):

[...] Nesta escola comecei os estudos na quarta série, onde conheci a professora G. uma das pessoas que mais tenho orgulho de dizer que foi minha professora, pois meus pais são analfabetos e eles não conseguiam me ajudar nas dúvidas da escola. A professora G. me ajudou muito com a pronúncia das palavras corretamente e com a matemática, percebi desde então que não é fácil estudar só. Com o passar do tempo me tornei destaque em matemática em todas as escolas que frequentei ESFORÇO

Até a quarta série odiava matemática e gostava de ciências naturais, contudo quando fui para a quinta série e conheci um professor chamado A, esse gosto mudou e a matemática começou a fazer parte das minhas paixões, conheci outros professores que me ensinaram grandes lições, como o professor J. de matemática ,que é um amor em pessoa, e a professora T. de português que se tornou uma grande amiga. ESPERANÇA

A minha primeira professora eu nunca vou esquecer, pois, depois de descobrir que eu tinha era realmente um problema nas mãos e não a preguiça de estudar, ela me incentivou a ler e a escrever foi com ela que fiz meu nome completo. FORÇA

A leitura também sempre foi um dos meus passatempos prediletos, aprendi a ter esse hábito de leitura com uma professora que tive no ensino médio. Ela demonstrava tanto gosto pela leitura que era impossível não contagiar seus alunos. Sempre gostei de números, e na 8ª série tive um excelente professor, ele tanto sabia como gostava do que fazia e conseguia transmitir isso para gente na aula e ainda tinha uma frase de motivação “A Matemática é linda!”. SUPERAÇÃO

No meu ensino médio fui para a Escola Albert Einstein, onde eu sempre quis estudar, foi outro ambiente que conheci pessoas maravilhosas, e tive professores excelentes, como o professor J. de matemática que até hoje, para mim, é um exemplo de serenidade e de profissionalismo. ESPERANÇA

No meu ensino médio tive o prazer de encontrar um professor de matemática que me ensinou uma matemática sem complicação, fazia com que visse um universo cheio de número e nada difícil, só bastava entender o básico, que os conteúdos seguintes ao inicial se tornavam muito fáceis, como ele dizia "Para que torná-la mais difícil do que já é, se podemos tornar mais simples e agradável.". Digo que não teve mais fácil ou mais difícil, pois em meu período escolar passaram professores por mim que em suas aulas mais complicava do que ajudava e outros que queria que nós não perdêssemos muito tempo com assuntos irrelevantes, deveríamos nos atentar ao foco principal do ensinamento. PERSEVERANÇA

No Colégio R. P, que considero a melhor escola das quais estudei, despertei interesse por Sociologia e Filosofia, matérias obrigatórias do currículo escolar. Por meio delas eu pude manifestar a minha personalidade reflexiva, mais um fato que contribuiu para que eu tivesse bons valores e conhecimentos. PERSISTENCIA

Essas memórias trazem a importância do papel do professor na trajetória escolar das pessoas, não como um mero “transmissor” do conhecimento, mas, também, como agente que contribui para a apreensão da cultura escolar e até mesmo de leitura do mundo. Esses aspectos demonstram a natureza diretiva da educação, como dizia Paulo Freire, que a educação não é neutra, e nós, professores, “[...] temos que dizer aos alunos como pensamos e por que. Meu papel não é ficar em silêncio. Tenho que convencer meus alunos do meu sonho, mas não conquistá-lo para meus planos pessoais” (FREIRE; SHOR, 1987 p. 187), reforçando a posição do professor, como mediador e incentivador das aprendizagens.

Ao analisarmos a importância das marcas deixadas pelos professores ao longo do processo de escolarização dos alunos que narram suas memórias, percebemos que emergem, também, experiências negativas vivenciadas nesse processo:

Foi nessa escola também que tive o meu primeiro trauma escolar, por ser muito envergonhado tinha dificuldade em me expressar de forma correta. No final do primeiro ano escolar a professora pediu que os alunos ficassem em fila indiana, e fez uma prova de leitura onde ela pedia que os alunos lessem uma frase ou até mesmo que soletrassem, mas com muita vergonha dos colegas que estavam atrás de mim na fila não consegui ler nada e reprovei mesmo sabendo ler e escrever, até hoje lembro o nome da professora ela se chamava Z. DETERMINAÇÃO.

Uma recordação dessa época que mais me marcou, foi a professora 1º série que me colocou de castigo depois do horário, pelo fato de não ter conseguido terminar de copiar o conteúdo do quadro, antes que a aula acabasse, e também nesse mesmo dia a professora me deu um beliscão e me colocou de castigo atrás da porta, por não ter respondido o exercício que eu não sabia responder, ter saído para o lanche e deixado exercício sem fazer. Na concepção dela eu deveria ter ficado na sala de aula no horário do

intervalo para resolver o exercício, não poderia ter ido lanchar se não respondesse. PERSEVERANÇA

Na sexta série eu reprovei e tive que repetir de série novamente, foi a maior decepção que eu já passei na minha vida escolar, com esse acontecimento prometi para mim mesmo que nunca mais reprovaria na minha vida. No ano em que eu reprovei, se o aluno ficasse reprovado em apenas uma matéria ele seria reprovado em todas, como eu não gostava muito de história acabei reprovando por não me dedicar á matéria. ESFORÇO

Ao iniciar a vida na escola tive dificuldade com o aprender, por que já comecei na 1º serie sem saber ler, escrever e ter qualquer contato com universo escolar. Demorei mais tempo para aprender, isso foi um dos maiores desafios na minha infância, passei momento críticos com as professoras da 1º a 3º serie, as professoras não entendiam que eu não conseguia acompanhar o ritmo da turma. PERSERVERANÇA

Nesse movimento, de compreender como o outro se constitui, percebemos, a partir dessas narrativas, que emergem nas memórias dos licenciandos o elemento “influência do professor”, em seu processo de formação, em que alguns evidenciam marcas negativas que ainda não foram ressignificadas, e, em outros, evidenciando marcas positivas que influenciaram a constituição de seus percursos escolares. Embora a visão do que seja ser professor, narrada pelos licenciandos, possa parecer ingênua, as influências de antigos professores podem permanecer ao longo do período de formação, e ser, até mesmo, um exemplo de atuação, no qual os “anti-modelos” podem, também, ser fonte de aprendizagem, para o que não se fazer na atuação docente.

Ainda no Eixo 2 do primeiro memorial, passamos a ouvir agora as narrativas produzidas, tendo como sugestão os questionamentos: “Quais os motivos que me levaram a cursar o Ensino Superior e o que significou para a família ter sido aprovado no vestibular/ENEM(Exame Nacional do Ensino Médio)?²¹”

Vai ser com muita tristeza que vou fazer uma dedicatória em minha monografia para meu pai por que, infelizmente ele só pode festejar comigo o meu ingresso nesta universidade, mas não vai poder participar da minha formatura. Ele nos deixou no dia 31 de julho de 2013. Meu pai sempre dizia “estudem por que quero para vocês um futuro bem diferente do meu e da mãe de vocês”, mas com tantas dificuldades e desde cedo tivemos que ajudar no sustento da casa e o acesso a uma Universidade era privilegio de poucos, não tivemos oportunidades nem condições financeiras para uma formação superior, então, os nossos sonhos foram adiados, mas nunca esquecidos e é por este motivo que estou aqui ocupando uma vaga em uma universidade aos 34 anos de idade. DETERMINAÇÃO

²¹ Na Unemat acontecem duas entradas anuais: a primeira, no início do ano pelo Sisu (Sistema de Seleção Unificada); e a segunda, no meio do ano pelo vestibular.

Em 2012, prestei meu primeiro vestibular, para matemática, e fui aprovada em quarto lugar. Toda a minha jornada acadêmica foi em escolas públicas, e também sempre utilizei o ônibus escolar para ir e vir da escola. Orgulho-me de minhas notas, as altas, pois renovam minhas forças, e as baixas porque me obrigam a corrigir as falhas. DEDICAÇÃO

No decorrer dos fatos, minha irmã me inscreveu no vestibular e colocou matemática como segunda opção, sendo que era para ser engenharia elétrica, conversei com os meus pais e eles me apoiaram na minha decisão, que era não ir fazer o vestibular da Unb. No final das contas passei em matemática, e gerou a grande questão fazer ou não fazer, e o engraçado é que minha mãe sempre quis um filho matemático, foi aonde ela sentou comigo e conversou dizendo que depois eu poderia tentar de novo para engenharia civil. Após a minha matrícula no curso, vieram as grandes mudanças, vim embora para Sinop, e fui aceita de braços abertos por minhas amigas. ESPERANÇA

Após concluir o ensino médio meu propósito era conquistar uma vaga no ensino superior, sempre incentivado pelos meus pais, familiares e professores. Estudei, me preparei e consegui tirar uma boa nota no ENEM na qual me garantia uma vaga na faculdade, durante tudo isso eu tinha um outro objetivo: poder jogar no futebol profissional, e esta oportunidade apareceu exatamente no mesmo período da faculdade, como era um sonho de infância não pensei duas vezes, deixei de lado a faculdade e fui jogar no profissional, passou-se 2 anos e novamente fiz o ENEM, com muita dedicação e vontade consegui uma nova boa nota. Meu tio morando em Sinop, me convidou para vir morar na cidade, foi outra grande decisão que tive que tomar, pois dessa vez iria abandonar um sonho, que muitos não conseguem, mas com diálogo e reflexões promissoras com meus pais e amigos, decidi vir para Sinop onde lancei minha nota no SISU na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e na Universidade Federal do Estado do Mato Grosso (UFMT), ambas no curso de matemática. No período de seleção recebi um e-mail de que tinha passado na UNEMAT, minha família comemorou e se orgulhou, então todo contente me dirigi para Sinop. ENTUSIASMO

Logo que terminei o Ensino Médio em 2010 tive que me afastar dos estudos por motivos de saúde de meu querido pai. Em 2012 retornei aos estudos prestando o vestibular na UNEMAT para o curso de Licenciatura Plena em Matemática por incentivo dos amigos e principalmente minha mãe dona S.. SUPERAÇÃO

Quando eu estava cursando o 3º ano do Ensino Médio prestei o Enem e conquistei o 1º lugar na lista de aprovados em Licenciatura em Matemática. A escolha do curso é devido à minha afinidade com a área e pelas diversas possibilidades de aplicação acadêmica e profissional. PERSISTÊNCIA

Em 2013 prestei o vestibular da Universidade Estadual de Roraima (UERR), e para minha felicidade passei em 6º lugar para cursar Ciências da Natureza com ênfase em física e Matemática. No segundo semestre tive o prazer de conhecer meu atual esposo, que depois de 1 ano e meio decidimos ficar juntos e então, devido ao trabalho dele, nos mudamos para Sinop e prestei uma prova de transferência externa, passei e migrei para o curso de matemática em 2014/2. OTIMISMO

Um dia eu estava conversando com um colega da escola, e ele me perguntou por que eu não fazia um curso de matemática, devido eu ser bom na matéria. Fiquei com aquela pergunta na cabeça por um bom tempo [...] na cidade onde eu residia não havia universidade pública, então comecei a trabalhar na empresa Bunge permaneci neste trabalho por quase dois anos, o tempo que passei trabalhando na Bunge juntei dinheiro e comprei uma moto e um notebook para eu estudar. No ano de 2013 prestei vestibular na faculdade Unopar (EAD) polo de Porto Alegre do Norte para matemática e fui aprovado, devido ao curso não superar minhas expectativas resolvi optar por outra faculdade. Escolhi prestar vestibular para a Unemat de Cáceres – MT, no qual fui aprovado no vestibular (2013/2). No ano de (2015/1) fui obrigado a interromper o curso devido a problemas particulares, como consequência, reprovei em todas as disciplinas do 4º semestre, pois já tinha esgotado o período de pedir trancamento de matrícula. Eu passei 6 meses na casa de meus pais em Confresa, e resolvi transferir o curso para o campus de Sinop – MT. Reiniciei os estudos em (2015/2). ESFORÇO

É importante destacar que as indagações que suscitaram essas narrativas, como mostrado acima, não incentivaram os alunos a narrarem, especificamente, a opção em cursar Matemática, e sim, o ingresso no ensino superior, evidenciando o caráter sugestivo do roteiro. A sugestão de narrar a escolha pela licenciatura será abordado no próximo Eixo, e dessa forma, podemos inferir que diferentes elementos os levaram a ingressar no curso superior, e que, apesar de nem todos explicitarem a escolha por determinada profissão, a influência da família e do contexto social em que viviam já apresentavam indícios de que suas identidades pessoais e, possivelmente, profissionais justificam o que Woodward (2005, p. 55) aponta: “[...] as posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades”.

Essas narrativas, por vezes, trazem em si resgate de memórias afetivas misturadas com análises do sistema educacional, exclusão social e histórias de busca de superação do “determinismo” no sentido freireano, já aqui apresentado, como reconhecemos na narrativa de Determinação, ao se perceber como ser condicionado, mas não determinado. Assim, seu relato traz implícita a premissa de que “[...] somos um ser por fazer-se; um ser no mundo e com outros envolvidos num processo contínuo de desenvolvimento intelectual, moral, afetivo” (FREIRE, 1993, p.67), sempre na perspectiva de “ser mais”:

[...] então comecei a estudar a partir da 5ª série, hoje 6º ano, em um projeto semestral para alunos irregulares nas séries escolares e assim terminei o ensino fundamental, como eu era uma aluna muito dedicada a minha maior dificuldade era nas aulas de matemática, matéria em que as minhas notas não era as melhores, na qual tenho dificuldades até hoje, e como o trabalho ocupava boa parte do meu tempo e precisava trabalhar para mandar dinheiro pra minha mãe criar minha filha, os meus estudos ficaram em segundo plano. Com a implantação do supletivo, que daria às pessoas a

oportunidade de ter um certificado de conclusão do ensino fundamental e médio, aproveitei a oportunidade e conclui o ensino médio, mas só me serviu para ter um certificado uma vez que, projetos como este não acrescentam nada na aprendizagem dos alunos. Como tinha o sonho de uma formação superior me inscrevi no Enem em 2009, mas não tive um bom desempenho, e meu sonho seria adiado por mais alguns anos. Fiz o Enem novamente em 2010, mas só consegui a tão sonhada vaga com o Enem de 2012, e ingressei na Universidade em 2013 aos 32 anos de idade. Meus pais ficaram muito felizes por que fui a primeira das sete filhas a ingressar em uma Universidade. Espero servir de inspiração e de alguma forma contribuir para que elas também possam realizar seus sonhos, não está sendo fácil, mas tenho a certeza que vai valer a pena, pois com muita força de vontade e determinação tudo é possível. DETERMINAÇÃO

Esta narrativa de Determinação sugere o fechamento de um ciclo de memórias dos Eixos 1 e 2, e possibilita a inauguração de produção de escritas propositivas, que não nega a importância das memórias, mas as ressignifica, como fios de uma teia, uma trama. No contexto da produção dessas narrativas, Paulo Freire ajuda a compreender o sentido de trama: “[...] as tramas adquirem, também, a ideia e inesgotáveis sentidos que emolduram experiências, coisas, acontecimentos e palavras num determinado quadro de relações que lhes confere sentidos “outros”, diferenciados” (FREIRE, 1992, p. 17).

Assim, passamos a conhecer as narrativas dos licenciandos, produzidas na perspectiva sugestiva do Eixo 3, do Memorial de Formação 1, dentro do contexto da pesquisa, analisadas segundo a pesquisa narrativa, que tomamos como um dos aportes metodológicos desta investigação. Esse terceiro eixo, do Roteiro-sugestão, como já dissemos, cujo objetivo, além de nos fazer reconhecer os sujeitos, é contribuir para suscitar nos mesmos a reflexão sobre sua posição no Curso de Matemática, sua relação com o universo docente, como futura atuação profissional, enfim, possibilitar sua leitura ou releitura do mundo educativo que já estão gestando.

É pertinente conhecer o que pensam sobre o curso, tendo como aporte as possibilidades de interpretação que a ideia de Paulo Freire remete em relação à leitura, adaptando-a em relação à escrita: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 2001, p. 11).

Reafirmo, então, que o relato das memórias escritas representa o “mundo individual” de cada narrador, implicado no “mundo coletivo”, e a produção do Memorial proporciona “uma escrita reflexiva de processos experienciados, sendo possível vislumbrar como a pessoa se mostra ao outro nas dimensões: pessoal, social, formativa e profissional” (ROCHA; ANDRÉ, 2010, p. 82). Eis a sugestão da sequência da produção do Memorial:

Quadro 10 – Eixo 3 (MI)

Eixo 3: Imagem e perfil da docência- Quem é o professor na sociedade atual? Por que escolhi ser professor? Que percepções tenho da profissão professor na atualidade? Que imagens de professores marcam minhas lembranças e de que forma me projetam para a formação de professor? Quais as causas de minha decisão pela docência? Por que escolhi esse curso? Houve algum professor marcante em minha trajetória, ou nas disciplinas do Curso? O que espero atingir com este Curso? Que expectativas tenho ou tive a respeito dos professores do Curso?

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Rocha e André (2010)

As narrativas neste eixo foram bastante profícuas, alguns licenciandos puderam expor suas opiniões livremente e de maneira expansiva; outros foram mais contidos. Entretanto, todos, em diversos momentos, narraram conflitos que vivenciaram de diversas ordens, mas que, apesar deles, reafirmaram sua intenção de ser professor.

Os professores na sociedade atual brasileira em minha opinião precisam ser mais valorizados em todos os sentidos, apesar de não ser reconhecido como deveria, pelos nossos governantes, é uma das profissões de maior importância para o futuro do país, o professor é o alicerce de todas as outras profissões, sem estes guerreiros não teríamos bons médicos, advogados, engenheiros etc. DETERMINAÇÃO.

A profissão atualmente está muito desvalorizada. Os professores não têm respeito por parte do governo, Estado e de alguns alunos e principalmente de pais que ainda acham que greve é “matação” de serviço, que professor tem a obrigação de estar em uma sala com trinta e dois alunos para ensiná-los e educá-los. PERSEVERANÇA

Percebemos certo desalento nessas narrativas, mas também um desejo que a profissão e o professor sejam reconhecidos, justamente por sua relevância social. E esses aspectos que almejam valorização, para alguns, são fatores motivadores da opção pela docência, e ainda apontam a luta coletiva pela melhoria das condições de trabalho e reconhecimento, tanto profissional quanto pessoal, como se evidenciam nas próximas narrativas:

Atualmente a área de professor não é nada valorizada pela sociedade, já que é uma profissão de tamanha importância para qualquer outra profissão, pois todos passam por um professor, mas mesmo assim escolhi a docência por sempre admirar meus professores e boa parte dos meus familiares serem professores, durante toda minha trajetória escolar a área das exatas me fascinava e como tinha a facilidade de trabalhar com os números, todos os meus professores de matemática me incentivavam a cursar nesta área. No entanto aqueles incentivos foram fatores importantes para minha escolha profissional. A dedicação e perseverança são meus focos para concluir minha graduação, sempre priorizando a qualidade de aprendizagem, para

que eu possa ser um professor de prestígio, respeitado e admirado por alunos e amigos. ENTUSIASMO

O professor na sociedade atual é aquele que passa o conhecimento para outra pessoa, só que não tem incentivo, autonomia, liberdade para poder fazer o que te compete. Escolhi essa profissão, pois acredito que como professor, em sala de aula posso ser melhor que os meus professores do ensino fundamental e melhores ainda do que meus professores dos primeiros anos de vivência na escola e também para poder lutar junto com os que já estão nessa profissão há mais tempo que eu, pelas melhorias de ambiente de trabalho, salarial, respeito, tempo de jornada de trabalho e poder ter mais liberdade para ensinar. PERSEVERANÇA

Ao serem estimulados a narrarem as marcas de professores em suas lembranças e de que forma estas os projetam para a docência, os alunos estagiários refletem sobre essas influências, nos levando a perceber que essas experiências, ao longo da formação, e na relação com o outro, e com os contextos, projetaram neles também o perfil de professor que pretendem se tornar, indo ao encontro do que defende Hall (2006) ao analisar a influência de professores na formação da identidade dos licenciandos: “[...] somos confrontados por uma multiplicidade de identidades possíveis, com as quais poderíamos nos identificar, ao menos temporariamente” (2006, p. 32), e ao mesmo tempo trazem alusão ao exemplo de professor que não pretendem ser:

Quanto aos meus professores, tem uns que eu adoro o modo de ensinar, e outros que não sabem ensinar, se um dia eu for professora optarei por ter um bom modo de ensinar, até agora não tenho nenhuma decisão se vou lecionar quando terminar o curso de licenciatura, durante o meu período no curso tive uma professora que tomaria como exemplo no modo de ensinar, como já disse anteriormente meu objetivo principal agora é ter a conclusão do ensino superior, minhas expectativas são boas por que tudo que eu venho almejando dos meus professores tenho alcançado. Minhas expectativas para o estágio são boas, pois espero aprender de um modo que eu posso ensinar. FORÇA

Hoje no 4º semestre de matemática, tenho algumas ideias de como ser um bom lecionador, pois convivi com professores de ótima e péssima metodologia, alguns mesmo muito inteligentes, mas que não têm espírito de professor, que é transmitir para o aluno, o conteúdo ensinado. Entretanto esse convívio de maus e bons professores contribuiu de certa forma para meu desenvolvimento profissional e me fazendo entender que a universidade não é brincadeira. ENTUSIASMO

Força traz em seu discurso a indecisão quanto ao futuro profissional, pois ainda está na primeira metade do curso, e o percurso a percorrer pode trazer, para ela, elementos que contribuirão para a opção pela docência. No momento seu objetivo é mais imediato: concluir o curso. Entusiasmo, ao fazer uma análise da metodologia que seus professores utilizam,

reconhece que o modo de ensinar dos professores pode influenciar seu desenvolvimento profissional no futuro, e como acadêmico está levando-o a reconhecer a seriedade que precisa ter no curso.

Uma das primeiras fontes de aprendizagens para a docência são os professores que tivemos em nossas trajetórias de formação. Tenham sido eles bons ou maus professores, segundo as concepções vigentes em uma determinada época, e os resultados de aprendizagem que estes possibilitaram alcançar.

Em meu período acadêmico tive professores que vou levar comigo até depois da faculdade, minhas expectativas pelo curso é conseguir armazenar o máximo de informação em meu período aqui para quando estiver eu na frente de sala, ter um amadurecimento suficiente para conseguir conduzir uma aula muito bem, referente a disciplina de estágio, pretendo entender melhor como funciona internamente uma instituição de ensino e pode experimentar por um determinado período o papel de um professor na frente de uma sala de aula com muitos alunos PERSEVERANÇA

Ao rememorarem seu percurso durante o curso de Matemática, as experiências de dificuldade e superação também afloraram nas narrativas, pois essas vivências proporcionaram aos que as narraram experiências autênticas, o que possibilitou que cada indivíduo vislumbrasse a possibilidade de mudança, e tais experiências, para Larrosa (2004, p. 107) “geram o saber da experiência, que é adquirido como cada indivíduo responde ao que acontece ao longo da vida e que vai permitindo ao sujeito chegar a ser o que se é, o processo de formar-se”, neste caso, o formar-se professor, que se inicia, como já dito, muito antes do ingresso na licenciatura e imprime em cada um, como vemos nos relatos a seguir, a possibilidade freireana da busca de “ser mais”:

Encontrei dificuldades no início do curso, por isso me dediquei a estudar sempre mais. Minha trajetória de estudante sempre foi em escolas públicas e para mim é gratificante estudar em uma Universidade Pública (UNEMAT). Tive muitas dificuldades para chegar até aqui, por diversos problemas pessoais. Quanto às disciplinas da faculdade tive muita dificuldade com a disciplina de Álgebra Linear, já que eu trabalhava de dia e tinha pouco tempo para estudar, por fim posso dizer que foi uma matéria que me ajudou muito, em relação aos meus conhecimentos básicos de matemática, bem, já estou na reta final do caminho, jamais pensei em desanimar ou sequer desistir, pois essas mesmas dificuldades têm me dado ânimo para continuar a minha trajetória e superar os obstáculos. SUPERAÇÃO

Como acadêmica do curso de Licenciatura em matemática, posso dizer que o curso é maravilhoso, porém, tem que ter força de vontade e uma imensa paixão por números para chegar até o fim, e outra coisa que posso afirmar é que Deus no seu infinito amor escreve certo por linhas tortas. ESPERANÇA

Assim Paulo Freire nos revela que a busca por ser mais “[...] é a capacidade da qual o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo” (FREIRE, 1996, p. 99). E imbuídos dessa ideia, fechamos o ciclo de conhecer o percurso metodológico e os sujeitos dessa pesquisa por meio das narrativas de seu primeiro Memorial de Formação, e passamos a nos aventurar a perceber como suas próximas narrativas expressam as aprendizagens para a docência, a partir das vivências de suas trajetórias escolares e nas disciplinas de Estágio Supervisionado.

4 NARRATIVAS NO ESTÁGIO: REVELAÇÃO DAS APRENDIZAGENS PARA A DOCÊNCIA?

Conhecemos os alunos participantes por meio de suas narrativas expressas no primeiro memorial, produzido pelo Grupo A, na quarta fase do curso, na disciplina de Didática da Matemática; e pelo Grupo B, na disciplina de Estágio Supervisionado I na quinta fase do curso.

Essas primeiras narrativas, os licenciandos se apresentaram, expressam que o movimento de se formar professor acontece articulado ao contexto, com a história individual e social de cada um. Assim, ao narrarem suas trajetórias os alunos “[...] vão construindo atos de atribuição (do outro para si) e pertença (de si para o outro), em um movimento tensionado, contínuo e permanente” (MARTINS, 2012, p. 148), esses atos transitam pelo passado, pelo presente, se projetam no futuro e constituem a história e representações que constroem durante a formação.

A partir de agora, vamos acompanhar o movimento de formar-se professor expresso nas narrativas produzidas nas disciplinas de Estágio Supervisionado, buscando compreender o início da inserção na docência. E ainda, como relatam a influência das experiências vivenciadas ao longo de sua trajetória formativa; como a organização do Estágio Supervisionado colabora na construção da aprendizagem para a docência; quais os maiores desafios vivenciados no estágio e como os superaram e, também, quais percepções trazem a respeito da importância do estágio para aquisição da cultura escolar e sua formação, buscando assim traçar um panorama de como mobilizam o repertório construído/vivenciado durante as disciplinas de Estágio, buscando responder a indagação central que motivou a investigação: **O que revelam as narrativas dos licenciandos em Matemática, produzidas durante o Estágio Curricular, sobre suas aprendizagens para a docência?**

A análise dos dados obtidos por meio dos recortes extraídos dos memoriais produzidos nos Estágios Supervisionados, é realizada neste capítulo, considerando o que salienta Martins-Salandin, (2012, p. 310): “Um processo de análise não é linear nem objetivo: é tortuoso, feito de idas e vindas, objetivos que ora se concretizam, ora esmaecem; intenções que ora se diluem e desaparecem, ora se impõem como vitalmente importantes, mesmo que antes não nos tenha parecido ser assim.”. Fundamentado nesta premissa, o tratamento dado às narrativas teve como mote a escuta interpretativa, não somente dos fatos, mas, especialmente dos sentidos, dos sentimentos, dos significados, com ênfase às interpretações

que os licenciandos atribuíram às suas trajetórias de formação, e como esta os auxiliaram na compreensão do movimento que perfaz seu percurso formativo.

Deste modo, as narrativas foram analisadas com a intenção de buscar interpretação para as indagações subjacentes à investigação: Como as experiências vivenciadas por cada um ao longo da trajetória escolar influenciam na construção das aprendizagens para a docência? Como a organização do Estágio Curricular colabora nesta construção? Como os licenciandos mobilizam o repertório construído/vivenciado durante as Disciplinas de Estágio como aprendizagens para a docência? Quais os maiores desafios vivenciados no estágio e como os superaram? Que percepções trazem a respeito da importância do estágio para aquisição da cultura escolar e sua formação? Quais aprendizagens para a docência as narrativas revelam? Para tanto as vozes e significações dos licenciandos, futuros professores, se entrecruzaram com as vozes da literatura numa análise dialógica.

É oportuno lembrar que as narrativas produzidas pelos alunos aconteceram ao longo de quatro semestres letivos, configurando-se num estudo longitudinal dos sujeitos. Suas marcas de expressão escrita são preservadas, nos excertos apresentados, com a intenção de legitimar os que produzem a narrativa de si, como protagonistas de seu processo formativo, e também com o intuito de não maquiar ou interferir na ideia que o licenciando pretendeu narrar. Os excertos não passaram por correção de linguagem, e por vezes apresentam erros gramaticais e de concordância, o que revela uma fragilidade da formação que vivenciaram e estão vivenciando, que, ainda, não oportunizou superar a dificuldade na escrita.

Quanto ao substrato fundante do protagonismo dos licenciandos, ao narrarem suas vivências no Estágio, mesmo que produzidas a partir de um roteiro-sugestão, o entendimento se tornou possível a partir da afirmação de Tizzo: “[...] independente dos diferentes modos de apropriação das narrativas, o fio condutor comum a todas as fundamentações em narrativas de sujeitos da educação tem sido a experiência humana” (TIZZO, 2014, p. 44), assim as experiências vivenciadas por cada sujeito é a essência pretendida preservar na análise das narrativas para produzir as compreensões trazidas à tela das análises.

Como já apresentado, os instrumentos que possibilitaram as interpretações expressas pelos alunos foram os memoriais formativos, produzidos durante o Estágio Supervisionado. Deste modo, apresento a seguir a dinâmica realizada no processo investigativo.

A estrutura organizativa das quatro disciplinas de Estágio no curso é basicamente a mesma: vivência do espaço escolar, registro dessa vivência no portfólio por meio dos diários de bordo e, ao final, a produção do Memorial de Formação.

Tanto o Grupo A quanto o Grupo B receberam os mesmos roteiros-sugestão para a produção dos Memoriais, o que os diferenciou foi o período de produção dos mesmos. Enquanto o grupo A produziu o Memorial I na disciplina de Didática da Matemática (no semestre anterior às disciplinas de Estágio) e o Memorial II na disciplina de Estágio Supervisionado I, o Grupo B produziu o Memorial I no início do Estágio I e o Memorial II no final do Estágio I. Os demais memoriais foram produzidos pelos dois grupos, respectivamente nas disciplinas de Estágio II, III e IV.

A produção dos Memoriais se dá considerando um roteiro-sugestão²², composto por uma estrutura básica para os memoriais que são produzidos nas disciplinas de Estágio I, II, III e IV:

Quadro 11 – Estrutura inicial roteiro-sugestão MII, MIII, MIV.

Caro aluno, ao trabalhar com o primeiro memorial, você descreveu toda a sua trajetória de vida até chegar à Universidade. Naquele momento, você trazia, ainda, a imagem de um aluno iniciante no Ensino Superior, com muitas expectativas quanto ao Curso e quanto à profissão professor e, principalmente, quanto ao Estágio Supervisionado.

Nesta segunda (terceira/quarta/quinta) escrita reflexiva, um caminho já foi trilhado no Curso de Matemática, e você já cursou a/as disciplina(s) de Estágio (I, II, III, IV); portanto, escreva um texto como se fosse para alguém lhe conhecer a partir dele:

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Rocha e André (2010)

O roteiro-sugestão suscita a reflexão acerca das especificidades de cada estágio e do percurso trilhado no curso pelo aluno até então:

Quadro 12 – Roteiro-sugestão Estágio I (MII)

Em relação ao Estágio I, quais foram os desafios enfrentados? Quais aspectos considera relevante relatar sobre sua primeira experiência docente? Qual expectativa tem em relação aos próximos estágios?

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Rocha e André (2010)

Os roteiros-sugestão seguem o mesmo padrão nos dois primeiros estágios, com pequenas modificações, para que os alunos se familiarizem com a escrita narrativa de forma contínua, trazendo elementos da escrita anterior:

²² Lembrando que, além de ser instrumento desta investigação, a produção dos Memoriais é uma atividade pedagógica de rotina nas atividades das disciplinas de Estágio, por isso o uso do verbo no tempo presente.

Quadro 13 – Roteiro-sugestão Estágio II (MII)

Em relação ao Estágio II, que diferenças você percebeu em relação ao Estágio I? Quais foram os desafios enfrentados? Quais aspectos considera relevante relatar sobre sua segunda experiência docente? Qual expectativa tem em relação ao Estágio de Regência?

Fonte: elaborado pela autora a partir de Rocha e André (2010)

Considerando que os Estágios I e II têm carga horária menor, o roteiro-sugestão tem menos questionamentos que os roteiros-sugestão para a produção do memorial nos estágios III e IV.

Os memoriais produzidos nos Estágios III e IV demandam uma maior reflexão para sua escrita devido a maior quantidade de questionamentos, maior carga horária das disciplinas, e a experiência da regência de aulas:

Quadro 14 – Roteiro-sugestão Estágio III (MIII)

Qual é a posição social e profissional do professor na atualidade? Que imagens você faz sobre “eu professor”? Onde busca modelos, referências, para conceituar um bom professor? Que imagem faz do seu futuro? Como tem dado a volta por cima frente aos desafios pelos quais passou? Como analisa seu envolvimento com o Curso que lhe tornará um professor de Matemática?

Quanto às práticas na sala de aula observadas e vivenciadas durante o Estágio III, o que você tem a relatar sobre elas? O que foi mais difícil nesse estágio? Como você relacionou o estágio I com o estágio III? Foi importante realizar o estágio na mesma escola que o estágio I? Como foi a recepção por parte da equipe da escola? Eles se lembravam de você?

É possível aprender a ser professor pelo exemplo e, também, pelo contraexemplo? Você se vê reconstruindo e redimensionando sua constituição identitária de ser professor, a partir da presença ou ausência de exemplo para um modelo docente emancipatório? Ou seja, você acha possível utilizar as aprendizagens do Estágio em sua futura atuação como professor? Como você descreve esta experiência para a sua constituição docente?

No que diz respeito ao pessoal da escola, como eles compreendem a escola e o trabalho educacional nela desenvolvido? O que você achou da metodologia que o professor das turmas em que você fez estágio usa? No seu momento de regência você fez diferente, ou usou a mesma metodologia e maneira de trabalhar que ele? Como o professor da turma

contribuiu com você no planejamento das suas aulas da regência?

O estágio, como foi organizado neste semestre, está contribuindo para que você compreenda melhor a realidade da escola e das práticas na sala de aula? O que deveria melhorar no estágio desta fase? E para o próximo estágio?

E, por último, como você analisa a construção de sua identidade de aluno? Você já não é mais aquele que entrou no Curso, inexperiente, sem saber que disciplinas seriam trabalhadas e como era o caminho para se formar um professor de Matemática. Então, que identidade acredita estar construindo? Em que estágio se percebe? Como analisa esse processo de construção em fazer-se um professor de Matemática?

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Rocha e André (2010)

O Roteiro-sugestão do Estágio IV instiga o aluno a fazer uma narrativa com características de fechamento de um ciclo, fomenta, também, a reflexão da organização das disciplinas de Estágio, e do curso como um todo, culminando com a perspectiva de atuação profissional.

Quadro 15 – Roteiro-sugestão Estágio IV (MIV e MV)

Caro aluno, você está concluindo sua trajetória nos estágios, escreva como você percebe seu desenvolvimento ao longo dos quatro estágios: quais dificuldades você sentiu nos primeiros estágios que agora percebe que superou? Quais ainda restam?

Na escola que você realizou o estágio, as práticas docentes têm relação com o espaço e características próprias da escola? Você acredita que o espaço e as relações estabelecidas entre os professores, entre esses e os alunos, entre esses e a gestão escolar contribuem para o desenvolvimento de uma melhor prática? O que precisa ser modificado?

Que contribuições as observações na/da escola trouxeram para a constituição de sua identidade profissional este semestre com as atividades de estágio, ou seja, o que você aprendeu sobre ser professor com os profissionais que teve contato neste estágio?

Ao fazer uma análise do curso de Matemática e a formação de professores como você avalia nossa Matriz Curricular: que disciplinas contribuíram para sua formação (enquanto professor de matemática), a ordem da distribuição ao longo do curso favorece a construção da identidade de tornar-se professor? Ou poderia ser uma distribuição diferente? Quais disciplinas ou conteúdos ainda precisam ser inseridos no nosso curso para que contribuam mais significativamente com a formação docente dos acadêmicos?

Em relação ao seu futuro profissional, você se considera um educador? Imagina-se

trabalhando em uma escola? As atividades desse último estágio contribuíram para a construção de suas perspectivas profissionais? De que maneira?

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Rocha e André (2010)

A intenção maior é instigar a “ação-reflexão” por meio das narrativas durante o percurso vivenciado nos estágios, para que os alunos tenham a oportunidade de experimentar a dialética da práxis que Paulo Freire conceitua como “[...] o fazer e o saber reflexivo da ação. O saber que realimenta criticamente o fazer, cujo resultado incide novamente sobre o saber e, assim, ambos se refazem continuamente.” (FREIRE, 2005, p. 49).

4.1 Os desafios iniciais do percurso: o começo foi assim...

As narrativas que os alunos produziram nas duas disciplinas iniciais do Estágio (ESI e ESII) expressaram os desafios iniciais do movimento de tornar-se professor ao narrarem suas primeiras experiências na apreensão do espaço escolar. Apresentaram também indícios da constituição da imagem docente, ao trazerem à tona suas primeiras percepções acerca dos professores que observaram e acompanharam nas atividades cotidianas, projetando um perfil para a docência que vai se configurando ao longo de todo o percurso do estágio.

A marca principal desses dois estágios é que não há a etapa de regência, quando o licenciando estagiário tem a oportunidade de vivenciar a docência como regente. O Estágio I é desenvolvido em turmas do Ensino Fundamental, e o Estágio II em turmas do Ensino médio. Em comum eles têm as atividades, que compreendem o reconhecimento do espaço escolar, observação e monitoria de aulas de Matemática e desenvolvimento de uma atividade diferenciada, sugerida pelo aluno estagiário e planejada em conjunto com o professor formador e o professor regente de uma das turmas acompanhadas durante o período de monitoria. A atividade diferenciada pode ser desenvolvida pelo aluno estagiário sozinho ou com a colaboração do professor regente; há liberdade para essa negociação.

Os participantes dos dois grupos, em sua maioria, não tinham experiência em sala de aula, com exceção de uma aluna do Grupo A, que durante as disciplinas de Estágio atuava como bolsista de iniciação a docência (PIBID), e um aluno do Grupo B, que na terceira fase do curso também atuou no PIBID por um curto período de tempo.

Assim, observar e vivenciar o espaço escolar se constituiu como uma experiência inédita, relatada com entusiasmo por alguns:

*Com o entusiasmo de quem estava prestes a realizar um sonho, eu levantava cedo e ia para a escola feliz da vida, como se estivesse me preparando para a melhor profissão do mundo. Era como se relatos negativos feitos pelos professores, os problemas de infraestrutura que a escola possuía e os problemas de comportamento dos alunos não fossem relevantes naquele momento. SUPERAÇÃO (MII)*²³

A maneira como Superação relata suas expectativas ao se dirigir à escola nos remete ao entendimento de esperança na perspectiva freireana, quando Freire associa esperança e alegria como exigências do ensinar: “[...] não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança, espero.” (FREIRE, 2005, p. 97). Essas expectativas vão se modificando com o passar do tempo na escola, quando a realidade se apresenta:

Alguns dias depois comecei a entender que a profissão de educador não é fácil, principalmente quando se ensina para alunos que não têm a mínima vontade de aprender, por obrigação não se aprende, por obrigação não se chega a lugar algum. Só se cumprem horários e espera ansiosamente o tempo passar, e o frustrante é saber que, em alguns casos, o seu trabalho vai ser falho. SUPERAÇÃO (MII)

Superação reconhece os desafios que o professor enfrenta em sua profissão, mas, apesar disso, busca, em seu compromisso, instrumentos que possam respaldar a opção por dar seus primeiros passos nesta estrada que já percebera pedregosa. Todavia, entende também que o espaço escolar é imbricado, não só por adversidades, mas pela ajuda mútua de constructos humanizantes. Daí, manter-se esperançosa na vivência dessa realidade passa a ser quase uma exigência: *A gratidão e o esforço de alguns alunos tentando escrever um futuro melhor, me fez entender que todo o esforço é válido e que nem tudo está perdido só é preciso acreditar. SUPERAÇÃO (MII).*

As primeiras experiências no espaço escolar podem suscitar nos licenciandos o questionamento em relação às especificidades da licenciatura, até então vivenciada nas demais disciplinas de maneira superficial: *“Com as disciplinas de estágio I e II, pude me questionar se era realmente isso que eu queria para minha vida, afinal são essas disciplinas que me mostraram o que eu seria após terminar o curso.” ESPERANÇA (MIII).* E as disciplinas de Estágio projetam a finalidade do curso: a licenciatura.

O estágio contribui com o entendimento e até mesmo aceitação de que a finalidade da licenciatura é formar professores:

²³ Nesta seção, junto com o pseudônimo do aluno participante trago as siglas referentes aos Memoriais de onde o excerto é originário: MII (Memorial II); MIII (Memorial III); MIV (Memorial IV); MV (Memorial V)

Os estágios no Curso de Licenciatura em Matemática têm como objetivo mostrar aos acadêmicos em formação qual será realmente a sua função como profissional após a conclusão do curso. Creio que é nesse momento que o estudante realmente conhece o Curso de Licenciatura em Matemática, e é também nesse momento onde decide ir até o final ou desistir, pois ser professor não é uma tarefa muito fácil, porém é gratificante. ESPERANÇA (MIII)

É preocupante a ponderação de Esperança “creio que é nesse momento que o estudante realmente conhece o curso de licenciatura”, pois demonstra uma fragilidade formativa, vivenciada no curso até então, que nem sempre é percebida, até mesmo pelos professores formadores. Esse tema será tratado com mais profundidade na próxima seção. De modo semelhante ao que acontece em outros cursos, como medicina, engenharia, a licenciatura é um curso profissionalizante, e Fiorentini e Oliveira (2013, p. 920) afirmam que: “[...] a licenciatura em matemática visa formar o educador matemático, para pensar a formação necessária ou fundamental para esse profissional, cabe, antes, analisar e discutir a prática social do educador matemático, pondo em evidência os saberes mobilizados e requeridos por essa prática.” E essa é uma demanda que se apresenta para o grupo de professores formadores do curso. Uma alternativa, para minimizar esta situação, talvez seja o estabelecimento de diálogo entre os formadores das diversas áreas que compõem o curso, buscando a articulação entre teoria e prática desde as fases iniciais, com ênfase na inserção dos licenciandos no cotidiano escolar.

A vivência do cotidiano da escola, do “estar” professor provoca nos licenciandos sentimentos diversos: angústias, curiosidade, preocupação, ansiedade... Um emaranhado de sensações, devido à incerteza da novidade que a sala de aula representa. A realidade da escola pode gerar, também, sentimento de desconforto e frustração, perceptível nos relatos:

Neste estágio senti de verdade como é difícil ensinar para mais de vinte alunos em uma sala, e saber que cada um deles tem suas particularidades e por muitas vezes ter de fechar os olhos para problemas que estão na nossa frente e nada podemos fazer. PERSEVERANÇA (MII)

Ver as ineficiências dos alunos nas aulas é desanimador, porém me senti na obrigação de elaborar formas diferentes de dar aula que prendam a atenção dos alunos nas aulas. FORÇA (MII)

Com a disciplina do Estágio Supervisionado I, pude perceber que ser professor não é uma tarefa muito fácil, e que tem muitos desafios e barreiras a serem enfrentados. Mesmo sendo bolsista do Projeto PIBID, encontrei

*alguns obstáculos com as turmas dos 9º Anos, acredito que por serem crianças mais novas e pelo modelo de ensino ciclado*²⁴. ESPERANÇA (MII)

Nos três excertos das narrativas é latente a preocupação dos licenciandos em relação a como os alunos aprendem. Essa preocupação faz parte das aprendizagens para a docência, fundamentada no que Shulman (1987) denomina como conhecimento pedagógico geral: conhecimento de teorias e princípios relacionados a processos de ensinar e aprender. Esse conhecimento se constitui em aprendizagem para a docência e à medida que as ações pedagógicas se intensificam nos estágios, os licenciandos vão percebendo elementos importantes para ser professor.

Para os que não tinham experiência em sala de aula, o primeiro estágio inaugura a percepção da passagem de aluno para professor, além de trazer diversos sentimentos que se misturam:

O estágio supervisionado I será para mim a maior experiência adquirida para minha formação profissional na área da educação, pois foi nele que tive o primeiro contato direto com a escola, alunos e professores de maneira “profissional”. Antes conhecia a escola com o olhar de aluno e hoje a reconheço com o olhar de educador, e essa experiência me proporcionou uma série de realidades que antes eram apenas hipóteses e que atualmente se concretizou. OTIMISMO (MII)

Perceber-se no processo de “estar” professor e não mais somente aluno oportuniza aos licenciandos serem protagonistas de sua formação, pois os aproxima da realidade na qual atuarão profissionalmente:

Em geral gostei da experiência de ser chamada de professora, mesmo que por poucos dias, de ensinar um pouco do que eu sabia para alguns daqueles alunos, de entender o funcionamento de uma escola, saber que tem toda uma preparação antes do professor entrar na sala de aula e tentar entender como funciona cada departamento da escola, DEDICAÇÃO (MII).

Durante o estágio I, tive uma experiência muito gratificante, pois pude entender e compreender o ponto de vista do professor, as dificuldades dentro da sala de aula, a busca pela fuga da rotina das aulas tradicionais, nesta fase percebi que é muito mais fácil aprender do que ensinar, sendo essa a maior dificuldade que encontrei. PERSEVERANÇA (MII)

²⁴ Esperança se refere ao modelo de ensino adotado no Estado de Mato Grosso: Ciclo de Formação Humana, comumente chamado de escola ciclada, ou ensino ciclado, que organiza as turmas do Ensino Fundamental de acordo com a faixa etária dos alunos, não ocorrendo retenção entre um ano escolar e outro.

O relato de Perseverança nos remete à ideia de Shulman (2007, p.17) em relação à transitividade da passagem de aluno a professor: “[...] o trânsito entre a condição de aluno e a de professor não é em um só sentido”, representa, neste contexto, o movimento, o caminhar, o ir e voltar, entre as duas condições, e o relato vai, assim, desvelando as aprendizagens para a docência

Neste processo, os licenciandos vão se apropriando da realidade para além da sala de aula, passando pela construção da profissionalidade, apreendendo a ausência de políticas públicas educacionais eficientes:

Essa ligação direta com os alunos me fez enxergar que muita coisa deve melhorar para que a educação pública tenha qualidade, não em relação à qualidade dos educadores, e sim da dedicação do governo aos seus estudantes e professores. Também concluí que a educação brasileira passa por um tempo de ilusão, pois muitos dos alunos estão avançando de série sem nem mesmo ter domínio dos conteúdos elementares. OTIMISMO (MII)

Conhecer as dificuldades de perto despertou em mim a curiosidade de questionar como seria a qualidade de ensino se todos os projetos para a educação não ficassem apenas no papel. SUPERAÇÃO (MII)

Reconhecer-se como professor é um processo particular, e quando a mudança de papel se torna significativa, neste movimento, há o enfrentamento das inseguranças e busca pelo equilíbrio pessoal:

Após a abordagem inicial e a implementação do trabalho de estágio pude verificar como realmente seria a minha vida docente, e constatei que para se chegar ao status de professor, e, principalmente de matemática requer dedicação e muito compromisso. FORÇA (MII)

Apesar de encontrar-se no início da construção da profissão docente, o relato de Força nos possibilita perceber que ela já se considera “imersa” na realidade vivenciada, e não alguém que olha o processo de fora.

A aproximação e imersão no cenário das aprendizagens da prática profissional, que o estágio proporciona, levam os licenciandos a apropriarem-se do efetivo sentido do papel da licenciatura em sua formação, sinalizando a docência como perspectiva possível de atuação profissional, que parecia distante até então, revelada na narrativa de Determinação:

Confesso que no início eu não tinha a intenção de ser uma professora, ao me formar tinha a intenção de trabalhar em outras áreas, afinal um matemático pode atuar em várias áreas no mercado de trabalho, mas quando iniciei o primeiro estágio descobri que aquela seria a melhor profissão que eu

poderia ter, ao ver como os alunos tratavam a professora, a entrega dela em sala de aula, a dedicação com os alunos, a preocupação com o futuro deles, isso me fez ver que apesar da desvalorização, o que faz um bom professor não é o amor pela profissão, mas sim o amor por passar adiante um conhecimento antes adquirido. DETERMINAÇÃO (MII)

Sentir-se imerso na realidade do fazer pedagógico possibilita a inferência de que tanto em Força quanto em Dedicção aflora o sentido que Freire (1992, p. 47) atribui a “[...] amorosidade, que se materializa no afeto como compromisso com o outro”. A sequência da narrativa de Determinação traduz a ideia que Freire anuncia em um dos Saberes Necessários a prática Educativa “Ensinar exige bem querer aos educandos” (1996, p. 141): *ser professor é fácil, basta ter um diploma, mas ser educador não, ser educador é diferente tem que, em primeiro lugar gostar de gente, gostar do que faz e fazer com amor. DETERMINAÇÃO (MII)*. Entretanto, é importante demarcar que, para Freire (1996, p. 141) “[...] a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade”, e a articulação entre esses dois conceitos é expresso na narrativa de Força:

À professora regente da sala, eu redobro meus protestos de estima e consideração, por me encorajar a entrar em sala de aula e ensinar com carinho, pois aprendi com ela, que temos que dar aula de uma forma diferente, até mesmo de forma informal, para cativar a atenção dos alunos e fazer com que eles se lembrem dessas aulas diferenciadas, bem como dos termos específicos da Matemática. FORÇA (MII)

As narrativas de Força e Dedicção sinalizam que percebem que é indispensável que se estabeleça uma boa relação entre alunos e professores no contexto da escola, criando um ambiente mais favorável de ensino e aprendizagem.

Dedicção expressa que o sentimento de imersão e pertença ao espaço escolar vai se cristalizando à medida que avançam nas disciplinas de Estágio:

Estava aguardando ansiosamente essa fase de observação do Ensino Médio, pretendo aprender muitas coisas com os professores e os alunos, principalmente por que meu objetivo é atuar neste grau de formação. Acredito que os alunos do ensino médio sejam mais maduros e tenham mais interesse na aula e se empenham em aprender, pois estão na reta final dos estudos para depois poder entrar em uma faculdade e, também, no mercado de trabalho. DEDICAÇÃO (MIII)

Sua narrativa traz indícios de que tece imagens e expectativa em relação aos alunos, esperando que sejam diferentes dos que teve contato até então, no Estágio I, onde observou aulas no Ensino Fundamental.

Perceber-se como professor em formação leva o licenciando a sentir receio de fracassar, mas também cria expectativas de se superar nos próximos estágios, como se evidencia nos relatos de Superação e Dedicção:

Estou me preparando para ser uma professora de matemática, mas já sei que o futuro não vai ser nada fácil, a julgar pelos dois estágios que passei, mesmo assim ainda estou muito otimista porque apesar de todas as experiências ruins que tive, elas foram superadas pelas experiências boas, e a cada dia mais tenho a certeza que quero fazer parte desse maravilhoso grupo de profissionais da educação que são chamados de educadores. SUPERAÇÃO (MIII)

Para o próximo estágio, estou receosa, pois terei mais responsabilidade com a regência, porém escolherei uma turma da qual conheço o conteúdo, para poder passar com segurança meu conhecimento matemático para meus alunos, espero que seja tranquilo e que os mesmos saibam aproveitar o tempo que passarei com eles. Quero provar para mim mesma que sou totalmente capaz de lecionar. DEDICAÇÃO (MIII)

Os diversos excertos das narrativas trouxeram as percepções iniciais dos alunos em relação a como se percebem como professores em formação e que vínculos começam a estabelecer com a construção da profissionalidade. Narram como estão adentrando o território inicial da docência, observam que este se apresenta ora inóspito, ora acolhedor, mas sempre desafiante. Também, deixam transparecer que as aprendizagens para a docência se constroem nas interações para além do ambiente da sala de aula, sendo igualmente importantes para formação, como reforça Monteiro, ao enfatizar que é necessário “[...] compreender os diferentes contextos e a natureza em que ocorrem os processos de aprendizagem da docência, considerando os conhecimentos dos sujeitos como elementos de uma prática individual e coletiva”. (MONTEIRO, 2003, p. 239), como sugerem os relatos:

No início, não fiquei insegura quanto ao conteúdo, nem em relação à regência, me senti tranquila e preparada para entrar em sala, minha postura já é de professora devido minhas experiências tanto no PIBID. DEDICAÇÃO (MV)

Só tenho a agradecer a escola que me acolheu e toda sua equipe. Amadureci muita minha visão de professor. PERSEVERANÇA (MIII)

As narrativas mostraram o entusiasmo por perceberem positivamente suas atuações, apesar dos desafios enfrentados, e assim os licenciandos foram construindo referências para suas possíveis atuações profissionais futuras, demonstrando que as aprendizagens para a

docência, experienciadas naquele momento, possibilitaram o desenvolvimento de um olhar mais proativo em relação à profissão docente.

Produzir as narrativas também é um elemento formativo, pois saber argumentar, dialogar e comunicar, de maneira clara e compreensível, por via oral ou escrita, são aprendizagens que vêm adquirindo cada vez mais importância na formação docente. A forma como desenvolvem a narrativa vai se modificando ao longo do percurso, inicialmente alguns apresentam dificuldade em trazer à tona experiências de maneira reflexiva, outros usam a subjetividade como marca expressiva de sua narração, mesmo apresentando dificuldade no uso das normas de escrita, as narrativas que se sucedem trazem diferença no modo de se expressar.

Como esta foi uma investigação longitudinal, os licenciandos perceberam que a escrita sucessiva das narrativas possibilitou-lhes que refletissem sobre seu percurso, tanto em relação à formação profissional, quanto em seus aspectos subjetivos e constitutivos da personalidade, assim como expressa Esperança, ao iniciar seu segundo memorial:

É engraçado estar escrevendo esse segundo memorial, pois o primeiro que escrevi foi na quarta fase, ou seja, já faz um ano. Muitas coisas mudaram: pensamentos, atitudes, ideias e principalmente o meu 'eu'. Queria poder relatar neste memorial, muitas histórias que vivi desde que entrei no curso de Licenciatura em Matemática, histórias boas e algumas desagradáveis, porém o texto ficaria muito extenso e cansativo. ESPERANÇA (MII)

O desejo de relatar “muitas histórias” revela que o sentimento inicial de rejeição à escrita, como muitos expressaram, vai se modificando à medida que o licenciando foi apreendendo que durante seu percurso formativo, ocorreram mudanças em sua personalidade, isso também é visível no relato de Determinação:

Antes defendia o que acreditava com base em meus próprios argumentos sem nenhum conhecimento de causa, só agora quase no final do curso, entendo que ter liberdade de expressão não é simplesmente falar o que pensamos, mas lutar por um ideal com o mínimo de conhecimento de causa. (...) mas o amadurecimento das ideias só aparece com o passar do tempo, então por mais difícil que tenha sido estou feliz com o que conquistei até aqui, porém não estou totalmente satisfeita. DETERMINAÇÃO (MIV).

As narrativas de Esperança e Determinação trazem à tona aspectos subjetivos de sua constituição como pessoa, quando se refere às mudanças “principalmente o meu ‘eu’”. Assim à luz da contribuição teórica de Josso, interpretamos as mudanças narradas pelas licenciandas, ao reconhecer que as narrativas de si são

[...] uma tentativa de dar acesso a um percurso interior que evolui correlativamente (mesmo quando há defasamentos temporais) para um percurso exterior caracterizado por acontecimentos, atividades, deslocamentos, relações contínuas e encontros, pertenças, etc. É precisamente na exposição por meio da linguagem das componentes objetivas deste itinerário exterior que se exprime, implícita ou explicitamente, o olhar lançado sobre ele e as dimensões sensíveis que dão cor a essas vivências (JOSSO, 2004, p. 186).

O fragmento das narrativas de Esperança e Determinação, e o aporte teórico de Josso, colaboram no entendimento que o processo formativo é único, possibilitando que quem o vivencia atribua significados e simbolizações inerentes ao seu próprio percurso.

4.2 As narrativas vão revelando o percurso e as aprendizagens

As ponderações sobre o processo formativo trouxeram um leque de possibilidades interpretativas, a partir das narrativas produzidas nos caminhos trilhados, durante a formação, evidenciando que as aprendizagens para a docência são diversas, complexas, e também, singulares, e acontecem num *continuum*²⁵; à medida que os estágios se sucedem, os desafios se apresentam:

Chegando a quinta e a sexta fase do curso tive as disciplinas de estágio I e II, eram estágios onde observava os alunos em sala de aula com o professor regente e fazia monitoria, porém nunca estava sozinha, não era nada complicado, afinal qualquer coisa que acontecesse o professor estaria ali para me ajudar, e a responsabilidade não era minha. Ao chegar à disciplina de estágio III, onde iria fazer minha regência no ensino fundamental, a responsabilidade seria minha, teria que planejar aula, cuidar de uma sala com quase 30 alunos, eu seria a professora, me assustou um pouco. Por mais que eu tivesse um pouco de experiência, pois sou bolsista do Projeto PIBID há três anos, eu fiquei me perguntando como seria, e o que os alunos iriam achar de mim. ESPERANÇA (MIII).

Os meus estágios nunca aconteceram da maneira que eu esperava, as coisas vão acontecendo inesperadamente, sem que nós possamos prever, quando fui até a escola imaginava que não fosse capaz de ser regente de uma turma de adolescentes sem o auxílio de uma professora. DETERMINAÇÃO (MIII).

Analisando os três estágios vivenciados até agora pude perceber nitidamente um grande avanço, principalmente por que os dois primeiros estágios foram de observação, no estágio três a regência foi o foco principal, a responsabilidade de assumir uma sala de aula com mais de

²⁵ Entendido no contexto desta pesquisa a partir do que preconiza Mizukami (2006, p. 13): “em um processo de desenvolvimento para a vida toda”.

trinta alunos me trouxe, além da experiência, uma segurança que até então não tinha. DETERMINAÇÃO (MIII).

As narrativas foram o revelando percurso de tornar-se professor, as vivências se intensificaram, e o Estágio se instituiu como um campo de conhecimento importante da formação, no qual o licenciando lhe atribui o que Pimenta e Lima (2006, p.57) denominam como “[...] estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental.”. Neste contexto, Otimismo revela a diversidade de sentimentos presentes nesta etapa:

À medida que eu interagia com os alunos, eu me sentia mais confiante, outra hora me sentia constrangida e sem ação, mas fui persistente e espero que eu tenha contribuído para o conhecimento destes alunos. Os alunos foram bem participativos, é claro que tem aqueles alunos que estão na sala de aula só por obrigação e acabam atrapalhando as aulas. OTIMISMO (MIV)

Aos poucos, as atividades e interações vivenciadas no estágio foram oportunizando aos licenciandos perceberem-se professor e construindo sua identidade docente, dando forma à ideia de que o espaço da formação inicial pode se tornar um momento *practicum*²⁶ reflexivo²⁷, no qual “professores iniciantes, auxiliados por seus professores compreendidos como tutores, iniciam a reflexão *na* e sobre a prática cotidiana, envolvendo novos conhecimentos, e não apenas os relativos ao conteúdo específico da matéria a ser ensinada” (MIZUKAMI, 2006, p. 20, grifo da autora):

A regência no ensino fundamental me concedeu o amadurecimento profissional e me fez enxergar onde realmente estão as dificuldades encontradas em uma sala de aula. Diferente dos estágios de observação, a regência nos proporciona um sentimento diferente, pois é nela que nos identificamos como professor. Ao iniciar a regência, já nos primeiros dias, queria me superar, ser um bom educador, mostrar que a matemática é uma coisa boa, mas nem tudo foi perfeito, tivemos alguns problemas e isso para mim foi essencial, pois eu aprendo com os erros e evoluo em cima deles. A escola na qual realizei o estágio é bem estruturada, recém-construída, sem falar no excelente quadro de funcionários, educados e acolhedores. A professora que cedeu as aulas para realizar a regência é espetacular, me forneceu todos os materiais pedagógicos e me deu total apoio no decorrer das aulas. ENTUSIASMO (MIII).

²⁶ Ideia elaborada por Zeichner (1993) que se refere à prática que dá material à teoria e que a utiliza de maneira bastante intrincada todos os tipos de observação e práticas de ensino num programa de formação inicial de professores: experiências de terreno que precedem o estágio, experiências de ligação à prática no âmbito de disciplinas ou módulos específicos e experiências educacionais dos alunos mestres no âmbito do ‘ensino normal’. (MIZUKAMI, 2005, p. 22)

²⁷ Para Schön (1995) *Practicum* reflexivo é dimensão de organizar a formação inicial em reflexões sobre a prática: a compreensão das matérias pelo aluno; a interação pessoal entre o professor e o estudante; a dimensão burocrática da prática. (MIZUKAMI, 2004, p. 22)

Já na segunda aula, a professora da turma, me acompanhou durante toda a aula, por pedido meu, pois se tratava de uma turma do 7º ano. Neste mesmo dia a professora de Estágio, veio verificar como estava sendo minha experiência em sala de aula, foi um dia um pouco atípico, pois os alunos estavam agitados, fiquei um pouco nervosa e tive que chamar várias vezes atenção deles, mas logo passou, assim, fiquei mais à-vontade com os alunos e esqueci por um momento que a professora de estágio estava presente, essa foi uma dificuldade que tive em sala. FORÇA (MIII).

As dificuldades vivenciadas oportunizaram a reflexão, e reforçaram o caráter investigativo que o *practicum* reflexivo pode adquirir quando o sujeito usa suas próprias experiências para dar significado às aprendizagens. As narrativas, também, deixaram evidente a importância da parceria entre os professores experientes, que são os regentes das turmas onde fazem estágio, e o professor em formação. Deste modo os licenciandos puderam vivenciar um ambiente de partilha, tendo como experiência participar de uma dimensão mais colaborativa da docência, comumente pouco explorada nas relações educativas vivenciadas, no espaço da universidade, por exemplo.

Na relação com os professores regentes, tiveram a oportunidade de compartilhar processos de aprendizagem para a docência significativos: “observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaborações de modelos existentes na prática consagrados como bons” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 35). Assim, a convivência com o professor real, com acertos e erros também esteve presente nestas narrativas. Contudo, é preciso ter um olhar crítico e reflexivo sobre a postura dos professores que os licenciandos tomam como referência ou modelo, pois se, por um lado oportuniza a aprendizagem de boas práticas e boas posturas profissionais, por outro lado, quando a convivência se dá de forma pouco reflexiva, pode oportunizar a aprendizagem de práticas ruins ou equivocadas, e Pimenta e Lima fazem um alerta: “nem sempre o aluno dispõe de elementos para essa ponderação crítica e apenas tenta transpor os modelos em situações para as quais não são adequados” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 35). Entretanto, quando o professor regente apresenta uma postura e/ou uma prática que se assemelha ao professor ideal, construído no imaginário do licenciando, ocorre a aprovação e a projeção, e em relação a isso, Perseverança e Otimismo se expressam assim:

Quando entrei na sala de aula acompanhando a professora, fiquei insegura pelo modo dela trabalhar com a turma, em contrapartida, ela me deu conselhos e me ajudou a trabalhar da melhor forma. Na parte de conduzir as aulas, segui meu método, na hora de aplicar as atividades e desenvolver, ela me auxiliou e me deu ótimas dicas para desenvolver com a turma. PERSEVERANÇA (MIII).

Na observação das aulas ministradas pela professora regente, foi muito significativo o aprendizado para mim, pois ela tem bastante domínio do conteúdo e muita firmeza com os alunos, apesar de muita indisciplina que estes alunos demonstraram. OTIMISMO (MIV).

Otimismo manifesta a importância que a postura “firme” do professor, em relação aos conteúdos e controle disciplinar, tem para ele, trazendo à tona discussão sobre comportamento dos alunos em sala de aula, bastante mencionado nas narrativas. Essa temática se faz presente em diversas pesquisas sobre educação e formação docente, e Nóvoa faz uma síntese pertinente para o contexto da formação inicial, dos estágios e das aprendizagens para a docência: “A maneira como eu ensino demonstra qual a relação de poder existente na sala de aula” (NÓVOA, 1998, p. 25). Ao ter que lidar com a diversidade de comportamentos dos alunos da sala de aula, os licenciandos sentem, inicialmente, medo, receio, desesperança:

Ao entrar na sala de aula como estagiária me mostrava confiante, porém por dentro sentia um medo bobo – “Será que daria conta?”. Peguei três turmas da 3ª Fase do 3º Ciclo, duas turmas eram difíceis de lidar, pois tinha alunos mal educados, que não queriam saber de estudar. ESPERANÇA (MIV).

Vivenciei também, durante este estágio, as dificuldades que o professor enfrenta em sala de aula com relação ao comportamento dos alunos, pois são adolescentes de vários bairros da cidade e principalmente de periferias e sítios, com diversos problemas familiares e muitos deles já indisciplinados por algum tipo de problema comportamental, não somente nesta escola. SUPERAÇÃO (MIV).

Passando a primeira semana de aula, comecei a notar o quanto é difícil ser professor nos dias de hoje, e comecei a me questionar se era isso que eu queria para minha vida. ESPERANÇA (MIV)

[...] pela equipe escolar fui muito bem recebida, mas pelos alunos nem tanto, não sei se faz parte de uma cultura ou do próprio ser humano enquanto adolescente testar os limites de seus superiores, mas o que sei é que pude sentir na pele o desconforto de ser testada. DETERMINAÇÃO (MIV)

[...] nesta fase percebi que é muito mais fácil aprender do que ensinar, sendo essa a maior dificuldade que encontrei. SUPERAÇÃO (MIV)

O receio e a insegurança de como lidar com a diversidade da sala de aula revelam que os licenciandos não possuem referenciais que os ajudem a pensar de maneira mais aprofundada as situações desafiadoras que acontecem no espaço do estágio. Esses referenciais poderiam advir de ações desenvolvidas ao longo do curso de licenciatura, o que não acontece,

levando-os a agir, com frequência, de forma intuitiva, num movimento de “ensaio e erro”, bastante comum no início da atuação docente.

Entretanto, ao se sentirem inseridos no contexto da sala de aula, o medo parece dar lugar a outros sentidos, ou seja, de conflito, de alívio e de superação:

[...] durante meus estágios a minha maior dificuldade foi me adequar ao nível de conhecimento dos alunos. Hoje já me vejo melhor como um futuro professor de matemática, já consigo ensinar ao nível que os alunos precisam, ainda vejo que tenho um pouco de dificuldade em dominar a sala, como estagiário os acadêmicos não tem muita autoridade isso dificulta na hora de lecionar e ter o controle da turma. ESFORÇO (MIV).

Apesar de ter enfrentado alguns problemas com eles, não foram tão graves assim, tiveram algumas tentativas para me fazer desistir, questionamentos sobre o meu conhecimento, teste de resistência e paciência, brincadeiras de mau gosto foram alguns dos desafios pelos quais passei, mas com muita paciência e determinação consegui resistir a todos eles. DETERMINAÇÃO (MIV).

Neste sentido, Pimenta e Lima (2006) enfatizam que a boa relação entre professores em formação e professores experientes, pode contribuir para evitar, ou ao menos amenizar, o “choque do real que muitas vezes faz-se presente nas experiências inaugurais dos professores, fonte de transtornos para esses novatos e também para as escolas onde os mesmos atuam” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 49). A relação com a escola, campo do estágio, também é relatada de maneira positiva:

Esse estágio foi o melhor que já tive, pois o que conta para um aluno no estágio se dar bem na hora de desenvolver seu trabalho é ter um profissional que se importa com você e que tem interesse de te ajudar. Só tenho a agradecer a escola que me acolheu e toda sua equipe. Amadureci muita minha visão de professor. Hoje o que eu vejo de um professor é uma pessoa que tem uma luta implacável todas as vezes que entramos na sala de aula. PERSEVERANÇA (MIII).

Os professores das turmas que acompanhei foram muito receptivos e atenciosos e me acolheram bem nas aulas e sempre estavam dispostos a esclarecer as minhas dúvidas. PERSISTENCIA (MIV).

Com os (as) professores (as) que eu tive contato nas escolas que eu fiz meu estágio pude melhorar minha confiança em sala de aula, e aprender a ser companheiro com cada profissional que ali está trabalhando e ter respeito por cada pessoa que temos contato na nossa área de trabalho. ESFORÇO (MIV).

O acolhimento dos licenciandos pela equipe gestora da escola e pelos professores regentes também contribuiu para o fortalecimento do sentimento de pertença, como assinala

Perseverança e Esforço, colaborando efetivamente para o desenvolvimento das aprendizagens para a docência. A narrativa de Perseverança sobre ter um profissional que se importa, e demonstra interesse em ajudar o licenciando, e ainda, a maneira como a escola a acolheu, remete a proposta de formação concebida por Nóvoa (2009, p. 12): “A formação dos professores precisa ser trazida para dentro da profissão, com destaque para o papel dos professores experientes na formação dos novos professores”.

Narrar o percurso de aprendizagem para se tornar professor é um exercício de reflexão, e até mesmo de desnudamento das limitações e fragilidades individuais. Implícitos nas narrativas aparecem, também, as fragilidades e limites do curso de Matemática, entre estes a dificuldade de uso da norma culta na escrita, de modo geral, apresentada pelos licenciandos quando lhes foi proposto produzir as narrativas. Reconhecer as dificuldades e fragilidades, e descobrir modos superá-las, fazem parte do percurso de aprender a ser professor:

Antes me sentia inseguro sobre o que iria me tornar, principalmente quando ouvia reclamações de professores referentes à sua profissão, indignações e até mesmo a falta de desejo de ensinar. Mas aprendi que eu quero fazer diferente, sei que não vou conseguir mudar o sistema, todavia pretendo aprimorar as minhas habilidades de ensino, fazendo com que meus alunos sintam desejo e prazer em estudar. Desenvolver uma didática eficaz, onde “Ensinar e Aprender”, será o meu lema de como ser um bom Professor de Matemática. ENTUSIASMO (MIII).

[..] Sou muito grato aos estágios que até aqui me mostraram o quanto é gratificante o trabalho que executarei daqui em diante, pude ver como é a rotina de um professor, o quanto deve se dedicar ao seu trabalho, até porque para entrar numa sala de aula é preciso estar preparado e seguro quanto ao que vai ensinar. Cada aula é um desafio e também não deixa de ser um aprendizado para o professor, a cada aula o professor precisa estar com o seu planejamento bem preparado, pois é ele que vai lhe direcionar durante toda a aula. ENTUSIASMO (MIV).

As demandas vivenciadas no Estágio são de diversas ordens. Estas exigem disponibilidade do licenciando para estudar, planejar e replanejar as dimensões cognitivas e sociais do fazer docente. Nesse sentido, o *practicum* reflexivo passa a representar o que Mizukami (2002) e seus colaboradores entendem como um espaço de formação que permite ao futuro professor: “fazer experiências, testar estratégias de ensino, cometer erros, tentar novamente outras estratégias, e, portanto, refletir constantemente sobre as situações e problemas ocorridos em sua atuação diária.” (MIZUKAMI et al, 2002, p. 56). Este é um exercício que oportuniza elaborar, assim, a aprendizagem para a docência forjada no cotidiano. Os dois fragmentos das narrativas de Entusiasmo, produzidas em estágios distintos, trazem indícios disso, reforçando também a importância do planejamento como organizador

da atividade docente. Zabala caracteriza o planejamento como um meio para garantir “o maior número de meios e estratégias para atender as diferentes demandas que aparecerão no transcurso do processo de ensino/aprendizagem” (ZABALA, 1998, p. 93).

Os próximos relatos mostram que os licenciandos atribuem valor ao planejamento adequado para o sucesso nas ações de estágio e sinalizam para os diversos conhecimentos necessários para a atuação docente:

Para ser um bom professor temos que saber perfeitamente o que será ensinado, passar uma segurança com o conteúdo que estamos aplicando, por isso é importante ter um bom planejamento, um bom plano de aula. Temos que estar preparado para as inúmeras perguntas dos alunos, saber lidar com os seus temperamentos muitas vezes difíceis, saber lidar com suas diferenças, suas particularidades e dificuldades, e eles falam e questionam bastante. SUPERAÇÃO (MIII).

Nessa fase do estágio procurei desenvolver todas as atividades propostas de acordo com o planejamento e meus conhecimentos adquiridos anteriormente, e contei também com a ajuda e participação da turma, assim fomos ao longo das aulas aprendendo juntos. SUPERAÇÃO (MIV)

Conforme as disciplinas de estágio vão se sucedendo, os licenciandos passam a vivenciar atividades que possibilitam uma aproximação com a realidade da atuação docente, nas três dimensões, conforme a proposição de Almeida e Pimenta (2014): com a escola, com as práticas didático-pedagógicas e com os sujeitos envolvidos - professores e alunos, e os desafios inerentes a elas:

Neste estágio pude ver como é a rotina de um professor, o quanto deve se dedicar ao seu trabalho, até porque pra entrar numa sala de aula é preciso estar preparado e seguro quanto ao que vai ensinar. ENTUSIASMO (MIII).

Em relação ao primeiro dia frente à sala de aula, veio aquele frio na barriga, mas tudo ocorreu como o planejado, foi bem tranquilo, me respeitaram, notei que ouviam, e que eram alunos interessados. Preparei aulas diferenciadas, notei que em grupo os alunos tinham muito mais facilidade em realizar as atividades propostas. SUPERAÇÃO (MIII).

Iniciei com a monitoria que serve para auxiliar a professora regente, tirando algumas dúvidas dos alunos sobre o conteúdo. Esse trabalho foi realizado em quatro turmas de ensino fundamental de 6º ao 9º, as turmas comportam alunos de várias idades e nível de conhecimento do conteúdo bastante diferenciado, exigindo do professor mais cautela em relação aos conteúdos, mais dedicação e bastante domínio tanto da turma quanto dos conteúdos. ENTUSIASMO (MIII).

Em alguma medida, mesmo que implicitamente, as narrativas de Superação e Entusiasmo remetem à ideia de aprendizagens para a docência fundamentadas no conceito de

Mathematical Knowledge for Teaching (MKT). Esse conceito é apresentado por Ball (2008) e seus colaboradores em suas pesquisas sobre saberes docentes, e tem sido traduzido para a língua portuguesa como Conhecimento Matemático para o Ensino. Segundo esses autores, refere-se ao conjunto de conhecimentos relacionados aos aspectos específicos e pedagógicos envolvidos nos processos de ensinar e de aprender Matemática.

Ainda a partir da perspectiva de Ball, os pesquisadores espanhóis Fernandes e Figueira (2014) discutem o Conhecimento Matemático do Horizonte (*Horizon Mathematical Knowledge* - HCK), que é um dos subdomínios do conhecimento matemático para o ensino proposto por Ball, Thames e Phelps (2008): “[...] HCK é um conhecimento matemático específico para a prática de ensino que requer tanto uma perspectiva longitudinal dos tópicos matemáticos como a capacidade de comunicar essa perspectiva na prática docente” (FERNÁNDEZ; FIGUEIRAS, 2014, p. 15), as narrativas dos licenciandos, de modo geral, não mencionam os conteúdos a serem trabalhados nos estágios, mas aludem a característica de HCK em relação à capacidade de comunicação:

Analizando todos os estágios, percebi que grande parte da dificuldade sentida pelos alunos, em relação à matemática, se deve a interpretação de texto. Muitos não conseguem ler e interpretar os conceitos, nem os exercícios, portanto precisa de alguém que interprete para ele o que o exercício/conceito quer dizer, somente após isso, eu consegui visualizar a dificuldade dos alunos em traduzir o texto em linguagem matemática para conseguir resolver o exercício. DEDICAÇÃO (MIV)

Algumas aulas poderiam sim ter sido diferentes, de certa forma, poderiam ser mais dinâmicas, alguns fatores contribuíram para o não andamento do conteúdo, como por exemplo, conversas, distração, celular. Levando em conta que no início, fora explicado que não eram aceitos esses tipos de comportamentos. O tempo de execução foi um fator que também influenciou. Os alunos da escola são um pouco mal-educados, mas são compreensivos em relação a prestar atenção ao conteúdo, notei que eles tinham dificuldades na multiplicação e na tabuada, tentei ajudar, acho que meu relacionamento com os alunos foi muito bom. FORÇA (MIII).

A atuação nas aulas de regência oportuniza aos licenciandos sair da condição de meros expectadores e terem que agir, com a responsabilidade da intervenção naquela realidade, ao contribuírem para a aprendizagem dos alunos, entrando no processo de conhecer e de interpretar o real vivenciado, que gera mudança de postura nos mesmos. A aproximação com a realidade da sala de aula acontece em duas dimensões: como os sujeitos envolvidos e com as práticas didático-pedagógicas. Dito de outro modo, por Quadros (2016, p.113): “[...] movimentaram seus olhares, saindo de si mesmos para olharem o outro, que, no contexto da

sala de aula, está representado no outro-professor e aluno e no outro-práticas didático-pedagógicas”:

Cada turma tem sua característica, por mais que sejam salas do mesmo nível, mesmo ano, não significa que a maneira como trabalhei, por exemplo, no 1º ano A funcionará no 1º ano B. Às vezes o professor precisa mudar o seu ritmo e sua metodologia para se trabalhar em turmas diferentes, tudo isso se percebe quando se está estagiando, é a realidade, pois a visão que tínhamos antes de entrar numa sala de aula, não é mais a mesma agora, segue alguns preceitos, porém não é exatamente como imaginávamos. ENTUSIASMO (MIII).

As dificuldades que superei durante o estágio foi insegurança quanto aos conteúdos que eu iria “transmitir”, pensei que não fosse conseguir manter a sala de aula em ordem e nem falar com segurança e domínio do conteúdo que estavam sendo trabalhados no decorrer do estágio, porém fiquei admirada como foi uma experiência tranquila e nada traumática. DEDICAÇÃO (MIII).

Os relatos mostram que a peculiaridade da atividade docente e do processo educativo escolar não permite adotar regras fixas e únicas a serem seguidas pelos licenciandos nas atividades de Estágio; entretanto, há necessidade do estabelecimento de rotinas, para que seja possível o processamento e coleta das informações vivenciadas. Assim, as rotinas e as mudanças, as repetições e as improvisações ensinam coisas diferentes da aprendizagem para a docência, e cada situação tem sua importância para quem está em formação, especialmente no primeiro contato com a regência das aulas. Os excertos acima de Entusiasmo e Dedicação revelam a dinâmica que a metodologia e planejamento das aulas precisa ter para atender as especificidades de cada turma, oportunizando com isso aprendizagens para a prática profissional, pautadas em escolhas, valores, interpretações que fazem parte do conhecimento docente e de caráter pessoal e particular para determinadas situação de ensino (MIZUKAMI, et al, 2002).

Os licenciandos narraram, também, as dificuldades que vivenciaram em relação à postura dos alunos, ao se depararem com a perspectiva de terem de atuar com grupos de pessoas que, nem sempre, estão dispostos a colaborar. Este é um dos grandes desafios da profissão docente, que Nóvoa, ao falar com os alunos do Programa PIBID destaca “um dos desafios da profissão de professor é conseguir desenvolver a ação de ensinar aos alunos que não estão dispostos a aprender” (NÓVOA, 2012, p. 2), também se evidencia a rejeição a disciplina de Matemática, tradicionalmente, considerada difícil, e os licenciandos tomam para si a responsabilidade, de alguma maneira, em minimizar essa rejeição:

[...] entrava em sala de aula, onde 90% dos alunos diziam que não gostavam de matemática, pois era difícil e chata a disciplina, mas eles não se esforçavam para entender e nem procuravam meios de aprender, por mais que eu me esforçasse, os alunos não cooperavam. Na metade do meu estágio, já estava acostumada com as turmas, mas permanecia triste. ESPERANÇA (MIV).

Ainda falta superar o mau comportamento dos alunos, andam muito pela sala, não querem fazer as atividades, através de conversas dentro da sala de aula, noto que vários deles não se preocupam com o dia de amanhã, estão insatisfeitos com a realidade, mas não procuram melhorar a mesma. DEDICAÇÃO (MV).

Os alunos chegam a cada dia menos interessados em estudar e prestar atenção na professora chata que está ali na frente. ESPERANÇA (MV).

[...] é claro que tem aqueles alunos que estão na sala de aula só por obrigação e acabam atrapalhando as aulas. Esta experiência foi essencial, pois a sala de aula quase sempre é descrita de forma muito pejorativa e com a experiência dos estágios anteriores percebi que tudo faz parte do ponto de vista de cada um. ENTUSIASMO (MIV).

[...] durante esse período de estágios não é só raiva, tristeza e decepção, também é alegria, entusiasmo e amor. Conhecemos alunos que nos mostram que vale a pena lutar, que vale a pena acreditar nos nossos sonhos. Perceber que o aluno aprendeu e está conseguindo fazer graças a você, isso não tem recompensa, saber que você está ajudando no futuro, nos sonhos de um adolescente não tem preço. ESPERANÇA (MV)

Apesar das dificuldades enfrentadas, os licenciandos se posicionam proativamente em relação à docência, seus relatos, como mostram os excertos de Entusiasmo e Esperança, indo ao encontro do que preconiza Day (2004, p.32): “[...] acredito na profissão docente e nas suas contribuições contínuas para a arte complexa de educar crianças e jovens que não escolheram ser educados”, este é o desafio posto aos licenciandos, pois nas salas de aula há a diversidade de alunos e nem sempre encontrarão o “aluno ideal”.

Nas narrativas ficam evidentes que comprometimento e responsabilidade com as atividades do estágio fazem parte da experiência de entrar em contato direto com a prática pedagógica. Isso possibilitou que os licenciandos aprendessem um dos elementos de satisfação da profissão docente: a aprendizagem dos alunos. Determinação narra isso como fato marcante em sua trajetória:

[...] foi uma experiência incrível trabalhar com alunos com as dificuldades mais básicas, quando se trata de matemática, um desafio muito grande, e ao mesmo tempo muito gratificante poder ajuda-los a vencer uma etapa a cada dia, por menor que seja, isso é o bastante pra quem sabe tão pouco. DETERMINAÇÃO (MIV).

Além das especificidades das turmas, as diferentes modalidades de ensino que os licenciandos vão conhecendo, também fazem parte das aprendizagens para a docência, como é o caso da Educação de Jovens e Adultos (EJA):

De todas as escolas que passei nos quatro estágios a que mais me identifiquei foi o CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos), fui tão bem recebida, me apaixonei, se tiver oportunidade de escolher onde trabalhar, quando estiver formada, com certeza escolherei o CEJA. DETERMINAÇÃO (MV).

As experiências vivenciadas na Educação de Jovens e Adultos levaram os licenciandos a perceber que o diferencial dessa modalidade de Ensino, além da faixa etária dos alunos, é a necessidade de uma metodologia com ação intencional e objetivos claros, que atendam as necessidades e especificidades de aprendizagem dos alunos adultos:

Esse Estágio no CEJA foi realizado em quatro turmas de ensino fundamental de 6º ao 9º, as turmas comportam alunos de várias idades e nível de escolaridade bastante diferenciado, exigindo do professor mais cautela em relação aos conteúdos, mais dedicação e bastante domínio, tanto da turma quanto dos conteúdos. ENTUSIASMO (MV).

Quero ressaltar que na escola CEJA o comportamento é bem diferente, pois ali só está quem quer e precisa estudar. As práticas docentes na escola têm total relação com o espaço e característica da escola, por ser uma escola com essa modalidade de ensino, a convivência é mais madura, podendo conversar no mesmo nível com os alunos. DEDICAÇÃO (MIV).

O comportamento dos alunos é tema recorrente nas narrativas Entusiasmo enfatiza a necessidade do professor ter *bastante domínio, tanto da turma, quanto dos conteúdos*. Já Dedicção contrapõe, implicitamente, o comportamento dos alunos da EJA com os do Ensino Regular ao ressaltar que *ali só está quem quer e precisa estudar*, demonstrando que projeta o ideal de “aluno modelo”, interessado e consciente da postura adequada a quem deseja se preparar para vida.

Ainda em relação à metodologia a ser utilizada nas aulas, Persistência faz um exercício de reflexão ao identificar que o uso de exemplos práticos e contextualizações nas aulas, podem funcionar em outras modalidades de Ensino:

O alunado do CEJA, no geral, é diferenciado pela idade e condições de vida, se comparado ao Ensino Regular, então a didática dos professores também é diferente, com muitos exemplos práticos e contextualizações. Foi proveitoso ver o resultado dessa metodologia, que é eficaz não só na EJA,

mas também nas outras modalidades de ensino, pois facilita a compreensão dos conteúdos. PERSISTENCIA (MV).

Essa reflexão, a partir de situações ocorridas no cotidiano do espaço escolar, pode gerar diferentes conhecimentos sobre a prática profissional. Ao afirmar “*pois facilita a compreensão dos conteúdos*”, Persistência reconhece uma demanda, essencial da prática docente, mostrando que essa é uma aprendizagem para a docência que se conecta com a ideia de que, os objetivos de ensino e as expectativas de aprendizagens dos alunos, devem estar claros para o professor ao fazer seu planejamento, indo ao encontro da premissa estabelecida por Shulman e seus colaboradores: “Dessa forma, quando você aprende a ser professor, você deve aprender em termos de como vai ensinar algo, como isso irá afetar os estudantes e como eles serão capazes de entender [a matéria]” (SHULMAN; WILSON; RICHERT apud MIZUKAMI; REALI, 2010, p. 30).

A inserção no ambiente escolar, também possibilitou aos licenciandos, ainda que de modo pouco reflexivo, tecerem críticas ao sistema educacional:

[...] a modalidade de ensino por ciclos de formação humana, que tem por objetivo extinguir a evasão escolar, a avaliação e a exclusão por repetência está deixando os alunos acomodados, mal acostumados e sem motivação o que faz da vida do educador um desafio constante. DETERMINAÇÃO (MIV).

Eu hoje me vejo como um futuro educador, mas com a atual política de educação ciclada não tenho animo para dar aula para os alunos das escolas publicas, eu só estarei dando aula se for a uma escola militar ou Instituto Federal. ESFORÇO (MIV).

Hoje a metodologia usada em todas as escolas da cidade é praticamente a mesma, ou seja, segue uma linha metodológica simplesmente idêntica, o professor como sempre ao chegar na sala, corrige a atividade da aula anterior e em seguida inicia um novo conteúdo, explica e passa atividade, as aulas se tornam mecânica e muitas vezes estimula a falta de interesse dos alunos, é obvio que não conseguimos sempre passar uma aula diferenciada, mas podemos planejar pelo menos uma por semana a fim de trazer os alunos para o mundo da matemática. ENTUSIASMO (MV)

As aprendizagens narradas pelos licenciandos, vivenciadas nas mais diversas situações, ainda que carentes de maiores reflexões, aproximam-se da compreensão de que

[...] os conhecimentos que os professores em formação têm de adquirir devem provir, sobretudo da análise de experiências da classe, dos trabalhos dos estudantes, de observações de professores especialistas, das reflexões

sobre a própria prática e de diálogos com bons professores (MARCELO GARCIA, 1999, p. 84).

A escola é o espaço fértil para as aprendizagens iniciais da docência, e o estágio o dispositivo formativo que possibilitou, para a maioria dos licenciandos dos dois grupos, a primeira inserção no universo profissional que atuarão futuramente. Os licenciandos, apesar de suas reflexões serem incipientes e não apresentarem questionamentos críticos à luz de teorias, trazem em suas narrativas percepções de como reconhecem e interpretam os espaços iniciais das aprendizagens docentes, a escola e o Estágio, e como o mesmo está organizado.

4.3 As narrativas revelam a importância do Estágio para a construção das aprendizagens

No contexto da formação inicial, Mizukami (2006) assinala que a aprendizagem para a docência advém dos conhecimentos profissionais docentes, e estes são construídos de forma complexa, dinâmica, multifacetada, fazendo com que coexistam diversas abordagens teóricas dos mesmos; entretanto, a maioria dessas abordagens considera o Estágio como oportunidade de construção de conhecimentos na ação.

Em relação ao cenário brasileiro, as pesquisas de Gatti e seu grupo de pesquisa (1997, 2008, 2009, 2010, 2013), que tem estudado de forma mais aprofundada as licenciaturas no país, por cerca de duas décadas, apontam o distanciamento entre os cursos de formação e o contexto das escolas. Esses pesquisadores enfatizam a necessidade de uma maior aproximação entre os professores em formação e os professores experientes, ressaltando que o Estágio pode ser o espaço privilegiado que possibilita a aquisição de conhecimentos, capacidades e competência para o ato de ensinar (GATTI, 2010).

Esta breve análise, à luz das produções das pesquisas de Gatti, traz à tona as fragilidades, limitações e desafios que os cursos de formação de professores enfrentam, e que, também, são postos ao curso de matemática, lócus desta investigação. Assim, ao conceber “o estágio como campo de conhecimentos e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente” (PIMENTA; LIMA, 2004, p.61), este pode se estabelecer como um espaço de possibilidade de superação dos mais diversos desafios, entre eles, a identificação dos licenciandos com a futura profissão, como mostram as narrativas a seguir:

Com o passar do tempo, observei que obtive um maior desenvolvimento, estando dentro de uma sala de aula, pois, não me via lecionando, não tinha como objetivo futuro. Mas hoje, depois de três estágios, e ter obtido experiência na minha área como professora estagiária, cheguei à conclusão de que dar aula é uma experiência única e significativa em minha vida. FORÇA (MV).

No meu ponto de vista o estágio foi muito gratificante, com um ponto positivo, pois vi que estou trilhando o caminho com o qual me identifico, deixando assim de ser uma obrigação que eu teria que cumprir, mas sim uma grande satisfação pessoal. SUPERAÇÃO (MIV).

O período de realização dos Estágios Supervisionados foi muito importante para o meu desenvolvimento acadêmico e pessoal. Cumpri a carga horária exigida sem dificuldades, pois, enquanto estava na escola ficava satisfeito em aprender sobre seu funcionamento, sobre a modalidade de ensino EJA e sobre os alunos e professores. PERSISTENCIA (MIV)

No Estágio, a percepção de que o curso em que estão inseridos vai formá-los professor fica mais evidente, assim como o gosto pela docência aflora, a partir de vivências no ambiente escolar. Isso acontece não só com os licenciandos desta investigação, mas também são apontamentos feitos por Gatti e seu grupo em suas pesquisas, demarcando um dos papéis do estágio na formação inicial, qual seja: a inserção inicial na profissão. Os licenciandos foram dando pistas sobre a importância das relações que estabeleceram no ambiente do estágio e da influência do mesmo na construção de seus processos identitários, contribuindo para a constituição de uma imagem de si mesmo como professores:

No final deste estágio, e analisando todos os outros, durante todo o tempo em que estive nas escolas, sendo observando, monitorando e até lecionando, pude perceber que ensinar pode ser mais difícil do que aprender. Quando estamos sentados para apreender nem sempre damos valores para o professor que está ali, logo a nossa frente. SUPERAÇÃO (MIV)

As atividades no meu ultimo estágio contribuíram para que eu pudesse ter uma melhor relação com os (as) alunos (as), ter mais confiança na hora de lecionar para as turmas, hoje me sinto mais preparado para ser regente de uma turma, já consigo lecionar ao nível necessário que cada aluno precisa, mas a cada dia que estamos lecionados aprendemos cada vez mais, pois vejo que a cada dia estamos em uma situação nova e diferente, temos que nos adaptarmos e nos prepararmos cada dia mais para sermos cada dia melhores profissionais. ESFORÇO (MIV)

Apreendi muito com os alunos e com o professor que me dava algumas dicas para conter as turmas, os estágios I e II não têm nem comparação com a regência, é muito difícil lidar com os alunos ter a sala em controle quando você é o professor, foi muito importante, os estágios anteriores, pois me deixaram bem preparados para a minha regência, ESFORÇO (MIV).

Situar o estágio como espaço significativo das aprendizagens para a docência, como as narrativas mostram, reforça sua importância como componente curricular da formação, mas também, revela que no curso que estes licenciandos estão inseridos, e também na maioria dos cursos pesquisados por Gatti e seu grupo, a perspectiva formativa se fundamenta, ainda, na dicotomia teoria e prática, como foi apresentado no capítulo teórico desta investigação.

Apesar de a matriz curricular do curso de Matemática atender a legislação vigente, que prevê 400 horas de prática como componente curricular a serem vivenciadas ao longo do curso, e também, o mínimo de 400 horas de estágio curricular supervisionado a serem desenvolvidas a partir da segunda metade do curso (Parecer 28/2001 e a Resolução CNE/CP 02/2002), as múltiplas possibilidades de inserção no espaço escolar e contato com experiências práticas parecem ter sido pouco exploradas ao longo do curso, como a ênfase na importância do Estágio, mesmo sendo experiências breves, e como o contato com os aspectos práticos da futura profissão é apresentado nas narrativas, levam a inferir:

[...] não vou mentir, tive dificuldade de aceitar algumas disciplinas na área da educação, afinal eu curso matemática, porém com o surgimento do estágio eu percebi a importância da palavra Licenciatura, e comecei a entender a abordagem das disciplinas de educação. ESPERANÇA (MIV).

Ao entrar em uma sala de aula, mesmo sendo apenas para observar como o professor regente leciona, a sua maneira de lidar com os alunos, a metodologia utilizada, aprendemos muito a respeito do que é ser professor, podemos identificar o perfil de cada professor, assim como o dos alunos, analisar a maneira que leva o aluno a se identificar com o conteúdo em questão e presenciar as diferentes formas de ensinar do professor. ENTUSIASMOS (MV).

No período de regência aprendi muito com os alunos, eles me deram não só a oportunidade de expor minhas ideias, mas também evoluir com as deles, foi a partir de então que comecei a caracterizar e aprimorar minha didática. E creio eu que essa seja a verdadeira intenção do estágio nos cursos de licenciaturas. ENTUSIASMO (MV).

Entusiasmo trouxe em sua narrativa a ideia de que ainda não estava pronto para ensinar, ou melhor, que estava apenas começando a aprender a ensinar, e que os alunos, também, são sujeitos de conhecimentos e podem contribuir no seu processo de aprendizagem da docência. E continua sua narrativa ressaltando a importância do estágio, trazendo elementos relevantes, e, por vezes, comum, na aprendizagem para a docência vivenciada nesta etapa da licenciatura: os exemplos e os contra exemplos. Determinação também se refere a isso em sua narrativa, demarcando a influência significativa da postura de professores observados para sua futura atuação, tanto de forma positiva, quanto negativa:

Durante todo o estágio presenciamos de forma integral o trabalho desenvolvido por parte do professor a diferentes turmas, a maneira de lidar com a turma e com o conteúdo trabalhado, faz como que, de alguma forma, tenhamos algumas ideias quanto à forma de lecionar, seja pelo exemplo quanto pelo contra exemplo. ENTUSIASMO (MV).

Em minha futura atuação como professor acho que seja possível utilizar as aprendizagens do Estágio, pois pude vivenciar momentos muito importantes e interessantes, experiências que, com certeza, irão me ajudar a encontrar o perfil que desejo para atuar como docente, mas acho que o que mais pesa quando vivenciamos esses momentos como estagiário, são os exemplos que não gostaríamos de seguir. DETERMINAÇÃO (MIV).

Os licenciandos reconhecem a importância do estabelecimento de uma boa relação entre a escola campo do estágio, a universidade e os estagiários para o desenvolvimento das atividades de estágio, também consideram os próximos licenciandos que adentrarão este ambiente:

Não foi difícil encontrar uma escola para desenvolver nosso trabalho, mas a dificuldade está na aceitação das escolas em relação aos estagiários, uma vez que alguns colegas que tiveram contato com estas escolas antes de nós, não deixaram boas impressões. DETERMINAÇÃO (MIV)

O estágio neste semestre foi muito produtivo, pois aprendi muito com os professores, em minha opinião seria necessário um aumento na carga horária, para que pudéssemos ter um pouco mais de experiência. FORÇA (MIV).

Mais uma vez a centralidade do estágio aparece nas narrativas, reforçando a inferência de que a inserção no espaço da futura atuação não ocorreu ao longo do curso, ficando estanques aos momentos de estágio, pois Força reconhece que é necessário, inclusive, um aumento da carga horária do estágio, para ter mais experiência.

A dicotomia entre teoria e prática, tão presente nos cursos de formação de professores, como assinalam os pesquisadores citados, precisa ser superada, pois os licenciandos não fazem referência à articulação entre teoria e prática, apenas reforçam a importância da prática: “só com a prática aprendemos o que devemos ou não fazer, o que dá certo ou não, e assim nosso perfil de profissional da educação vai se formando. DETERMINAÇÃO (MV)”, é importante destacar que Determinação, ao fazer esta afirmação está cursando o último estágio. Persistência reforça outro aspecto da prática do estágio em relação às aprendizagens para a docência, a burocracia: “Durante o estágio foi um pouco difícil manter a organização dos documentos, fichas de controle, relatórios de observação da escola e da sala de aula, de modo que também foi um aprendizado tentar mantê-los em dia.” PERSISTENCIA (MIV).

Entusiasmo também reforça a centralidade do estágio, ao enfatizar que este pode ser a lente que permite ver de maneira real o espaço da futura atuação, imaginado de outra maneira, até então: *“É no estágio que enxergamos de frente os problemas enfrentados pela escola, alunos e professores, distinguindo com clareza a realidade do que imaginávamos. ENTUSIASMO (MIV)”*.

As expectativas em relação ao estágio são naturais, considerando que nesta etapa ocorre o contato direto com a escola. Entretanto, a ênfase acentuada a este componente curricular reforça a premissa de que, até então, os licenciandos não tinham vivenciado momentos significativos de aproximação com os contextos da prática e da docência de maneira geral, sinalizando que os aspectos práticos da formação não se articulam com os demais componentes do curso.

Neste sentido, Mizukami e Reali (2010), ao discutirem uma proposta de reestruturação das licenciaturas na Universidade de São Carlos – UFSCar, defendem que: “respeitadas as especificidades de cada curso, seja tomado um eixo central e articulador de todas as licenciaturas, e que tal eixo seja a **docência**”. (MIZUKAMI; REALI, 2010, p. 24. Grifo das autoras), e ainda alertam que “os cursos de licenciatura **não** podem ser concebidos como um conjunto de disciplinas agrupadas em um dado tempo, sem vinculação umas com as outras, compondo experiências isoladas.” (MIZUKAMI; REALI, 2010, p. 25. Grifo das autoras). A docência como eixo do curso pode ter a função de aproximar os componentes curriculares, e ainda, se assumido por todos os professores do curso, desde os semestres iniciais, pode contribuir para a superação de diversas dificuldades enfrentadas no estágio, dificuldades que as narrativas dos licenciandos mostraram, nos memoriais produzidos ao longo de quatro disciplinas de estágio.

É importante ressaltar que a docência precisa ser o eixo articulador das ações desenvolvidas em um curso de formação inicial de professores, e o estágio pode ser o elemento que possibilite trazer a formação para dentro da profissão, como demarca Nóvoa (2009; 2012), e a narrativa de Dedicção reforça esta possibilidade:

Este estágio foi de muito aprendizado, pois acompanhei três professores, pude aprender diferentes metodologias e recebi diversos conselhos sobre a profissão e também sobre como lidar com a sala. Esses professores são ótimos no que fazem, os alunos gostam das aulas e sempre estão fazendo questionamentos sobre o conteúdo que está sendo explicado. DEDICAÇÃO (MV)

Os estágios, considerando todo o percurso formativo de um professor, são experiências muito breves, mas significativas, como as narrativas dos licenciandos mostraram, pois deram a conhecer como estes vivenciaram o cotidiano da sala de aula, e, implicitamente, trouxeram à tona a fragilidade formativa do curso. Deste modo é preciso investimento e compromisso dos professores formadores no sentido de garantir, desde o ingresso, que os licenciandos vivenciem situações e reflexões que os ajudem a construir as aprendizagens para a docência, de maneira articulada durante todo o curso, não ficando relegadas a situações estanques, como o estágio.

4.4 Para além das aprendizagens para a docência, o que revelam ainda as narrativas?

O desenvolvimento desta investigação, como relatada, não aconteceu em um ambiente com esta finalidade, e sim no decorrer das disciplinas de Didática de Matemática e Estágio Supervisionado. Entretanto, as narrativas não foram produzidas de maneira espontânea. Pondero que, no contexto do curso de Matemática, na época, entre os anos de 2015 e 2017, isso não seria possível, devido às condições organizativas do curso e de minha imaturidade epistemológica. Assumo que se iniciasse a pesquisa hoje, certamente a conduziria de maneira diferente, principalmente em relação aos Roteiros-sugestão para a produção das narrativas: poderia utilizar outros disparadores de memória.

Entretanto, a urgência do tempo acadêmico fez com que assim o fosse, e a validade do desenvolvimento desta investigação reside, entre outras coisas, na possibilidade de olhar as narrativas “por dentro”, no sentido de melhor conhecer os licenciandos, como professores em formação, objeto de meu fazer docente, e buscar entender o contexto epistemológico da produção das narrativas.

Desde o início da produção das narrativas, dois aspectos, recorrentes, chamaram minha atenção: um deles, a centralidade do professor nos processos de ensino e de aprendizagem narrada pelos alunos, seja quando se referiam a seus professores da educação básica ou professores regentes das escolas campo do estágio, seja quando se referiam a sua futura atuação profissional. Outro, o uso recorrente de termos como “transmitir o conhecimento” ou “passar o conhecimento para o aluno”. Acredito que estes aspectos carecem de análise, por permearem as narrativas desde a primeira produção, realizada ainda na primeira metade do curso, pelo grupo A, por exemplo, até a última, realizada na última fase do curso pelos dois grupos.

E também, essas recorrências que mencionei me levaram a conjecturar que tais expressões dão indícios da concepção de educação que o curso possibilita aos licenciandos construir. Conjecturo que estes dois aspectos encerram em si uma possibilidade investigativa, mas como professora do curso, não posso me furtar à reflexão dos significados e implicações que estas recorrências representam no universo formativo dos sujeitos desta investigação, e do meu espaço de atuação docente.

Em relação a “transmitir conhecimentos”, as narrativas trazem indicativos que os licenciandos acreditam que o ensino se dá numa dimensão transmissiva, como mostram os excertos a seguir, organizados em pares de um mesmo licenciando, escritos em momentos distintos:

Sempre fui muito observador e todos os professores com quem estudei de alguma forma puderam transmitir o saber ou a fórmula perfeita para encontrá-lo. Os professores com bastante talento, didática e boa metodologia de ensino, me mostraram que o ser professor vai muito além de canetão e livros, e que pra ser um bom professor tem que dedicar-se ao máximo. ENTUSIASMO (MV).

Concluir um curso de graduação é um passo muito importante na vida de uma pessoa, ao me formar em Matemática sei que terei uma grande tarefa pela frente, que é transmitir o conhecimento que adquiri a outras pessoas que também precisam saber esforçar ao máximo e a cada dia adquirir mais conhecimentos. ENTUSIASMO (MIV).

As dificuldades que superei durante o estágio foi à insegurança quanto aos conteúdos que eu iria transmitir, pensei que não fosse conseguir manter a sala de aula em ordem e nem falar com segurança e domínio do conteúdo que estavam sendo transmitidos no decorrer do estágio, porém fiquei admirada como foi uma experiência tranquila e nada traumática. DEDICAÇÃO (MV).

Acredito que as disciplinas que mais auxiliam na formação de professor são: psicologia, didática, estágios de regência, e as de matemática aplicada ajudam para estabelecer os conceitos, pois sem eles fica difícil transmitir qualquer conteúdo para outra pessoa. DEDICAÇÃO (MIV).

[...] Primeiro um dos motivos é o amor pela disciplina de matemática, como ela é linda e incrível, estamos rodeados por ela, o nosso cotidiano depende dela. E tentar transmitir isso é um pouco complicado, às vezes parecia que estava falando grego. ESPERANÇA (MIV).

Muitos perguntam se irei dar aulas, mas é lógico que sim, o meu curso é para formação de professores e é isso que irei me tornar. Trabalhando em uma escola, em uma universidade, mas sempre transmitindo os conhecimentos que adquiri. ESPERANÇA (MV).

[...] para que os alunos tenham um bom desempenho e sintam prazer em aprender, os professores estão sempre em busca de novas formas de

transmitir o conhecimento na qual os alunos possam ser motivados a aprender o mínimo possível. DETERMINAÇÃO (MIII).

Por conta do sistema educacional a vida do educador não está sendo fácil, e a vida corrida dos pais deixa essa tarefa ainda mais difícil, atribuindo ao professor a tarefa de educar os alunos uma vez que o papel do professor é de transmitir conhecimento. DETERMINAÇÃO (MIV)

À época da produção das narrativas, eu, ingenuamente, inferia que os alunos estagiários usavam esses termos por não encontrarem outros mais adequados, pois me parecia que suas narrativas, de maneira geral, traziam uma concepção de ensino menos passiva. Entretanto, ao realizar os estudos teóricos para a construção desta tese, passei a ter outro olhar em relação ao que caracteriza ou distingue o trabalho do professor, e as teorias que subjazem no trabalho docente. No bojo desta discussão, em seus estudos sobre a construção da profissionalidade docente, Roldão argumenta que “é a ação de ensinar ao que, logo em seguida, chama a atenção para a necessidade, nessa perspectiva, de se discutir o que se entende, especificamente, por ‘ensinar’”. (ROLDÃO, 2007, p. 93, grifo da autora).

Parece-me ser este um conceito importante a ser discutido com os licenciandos durante o curso, subsidiado por estudos teóricos, no sentido de ultrapassar a visão, que Roldão aponta como comum, não somente nos professores em formação, mas também nos professores experientes, em relação à “representação do conceito de ensinar, a sua leitura é ainda hoje atravessada por uma tensão profunda entre o ‘professar um saber’ e o ‘fazer outros se apropriarem de um saber’ – ou melhor, ‘fazer aprender alguma coisa a alguém’” (Roldão, 2007, p.94, grifo da autora).

É preciso ressaltar que os licenciandos estão construindo seus conceitos e aprendizagens para a docência, e farão isso durante toda a carreira docente. Nas vivências das atividades de estágio, muitas vezes, agem de maneira intuitiva, tendo como referência os professores que participaram de seu processo de escolarização. Entretanto, neste momento, estão em processo de ressignificação de conceitos e, nesse sentido, o papel do curso de licenciatura e de seus professores é primordial para garantir que os licenciandos questionem e experimentem as diversas maneiras de ensinar e aprender, principalmente considerando que “ensinar como sinônimo de transmitir um saber deixou de ser socialmente útil” (ROLDÃO, 2007, p. 95), especialmente numa sociedade que vive transformações diárias, onde o acesso ao conhecimento se modifica constantemente.

É sabido que disponibilizar informações não garante aprendizado, “é necessário que alguém – o professor – organize e construa uma estrutura de ação para que o outro – o aluno – possa aprender no engajamento ativo com o processo” (MARIANI, 2016, p. 208), para tanto,

a formação inicial precisa, de alguma maneira, contribuir com subsídios teóricos e práticos que oportunizem aos licenciandos, primeiramente, ultrapassarem a ideia de que o conhecimento é meramente transmitido, para então, fundamentados nestes, consigam organizar estratégias de ação que garantam o aprendizado efetivo do aluno. Este é o desafio dos cursos que formam professores, ou seja, oportunizar a construção profissionalidade docente, considerando a formação do professor na perspectiva deste ser “aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar” (ROLDÃO, 2007, p. 101).

No contexto dos cursos de formação de professores, é significativo que se fomente a discussão sobre sua organização e conceito de formação empreendidos. Neste sentido Shulman contribui com alguns objetivos:

O objetivo da formação docente [...] não é doutrinar ou capacitar os professores para que atuem de maneiras prescritas, mas educá-los a raciocinarem bem sobre o que ensinam e desempenhar seu trabalho com idoneidade. Para raciocinar bem se requer tanto um processo de reflexão sobre o que se está fazendo como uma adequada base de dados, princípios e experiências a partir dos quais se possa raciocinar. Os professores têm que aprender a usar seu conhecimento base para fundamentar suas decisões e iniciativas. Em consequência, a formação docente deve trabalhar com as convicções que orientam as ações dos professores, com os princípios e as evidências que subjazem as alternativas que escolhem. (SHULMAN, 2007, p.17-18).

Aprender a ensinar, no sentido de superar a concepção de transmitir conhecimentos, e ainda terem condições de serem protagonistas de suas ações, como ressalta Shulman, na citação anterior, ao enfatizar que “[...] raciocinar bem se requer tanto um processo de reflexão sobre o que está fazendo”, demanda estudar, desde a graduação, os modos como as pessoas aprendem, quais fatores influenciam na aprendizagem, entre outras teorias. Nesta direção, os estudos de Gatti, já mencionados anteriormente, alertam que “há quase ausência nesses cursos de formação em conhecimentos sobre o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo de crianças, adolescentes e jovens, suas culturas e motivações e suas implicações para o ensino” (GATTI, 2014, p. 39).

O curso que os licenciandos, sujeitos desta investigação, estão inseridos, também se enquadra no rol dos cursos que Gatti e seu grupo alertam, pois, apesar de apresentar em sua matriz curricular disciplinas de cunho teórico pedagógico, estas aparecem somente na narrativa de Dedicção, de maneira rápida: *Acredito que as disciplinas que mais auxiliam na formação de professor são: psicologia, didática, estágios de regência, e as de matemática*

aplicada ajudam para estabelecer os conceitos, pois sem eles fica difícil transmitir qualquer conteúdo para outra pessoa. DEDICAÇÃO (MIV).

As disciplinas que Dedicção menciona estão no conjunto dos componentes curriculares que podem contribuir para a construção de conhecimentos sobre o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo dos alunos, como enfatiza Gatti. Entretanto, é importante ressaltar que o Roteiro-sugestão para a escrita do memorial no Estágio IV trazia sugestão para que os licenciandos relatassem como viam as disciplinas do curso e a contribuição das mesmas para a formação docente:

Quadro 15 – Roteiro-sugestão Estágio IV (MIV e MV)

Ao fazer uma análise do curso de Matemática e a formação de professores, como você avalia nossa matriz curricular: que disciplinas contribuíram para sua formação (como professor de matemática), a ordem da distribuição ao longo do curso favorece a construção da identidade de tornar-se professor? Ou poderia ser uma distribuição diferente? Quais disciplinas ou conteúdos ainda precisam ser inseridos no nosso curso para que contribua mais significativamente com a formação docente dos acadêmicos?

Além de Dedicção, outros dois licenciandos mencionam os componentes curriculares do curso e sua organização:

Ao analisar meu percurso aqui no curso de matemática pude perceber que temos uma boa grade curricular de ensino, que nos torna capazes de nos tornarmos excelentes profissionais, as disciplinas que mais contribuíram para a minha formação foram as disciplinas de Álgebra Linear, os Cálculos 1, 2, 3, e a disciplina de Modelagem Matemática. A ordem da nossa grade dificulta na construção da identidade do professor, as disciplinas que são mais necessárias para preparar melhor os acadêmicos para a sala de aula estão no final do curso quando já estamos em sala de aula, acredito que tem algumas disciplinas que deveriam está no início do semestre antes dos estágios. ESFORÇO (MV).

As disciplinas que mais me ajudaram foram os estágios, pois mostram para você o que realmente você vai se formar, mostra a realidade do eu objetivo. As matérias durante o curso são para a formação para um professor assim como as específicas e as didáticas, poderia ter mais matérias específicas de didáticas da matemática para a melhor formação de um professor. FORÇA (MV).

A narrativa de Esforço aponta para a dicotomia entre teoria e prática, de maneira implícita, quando este afirma, paradoxalmente, que a matriz curricular do curso contribui para que os licenciandos se tornem “*excelentes profissionais*”, e aponta as disciplinas importantes para isso, entre elas, os Cálculos e Álgebra Linear, disciplinas fora do núcleo didático-

pedagógico do curso. No entanto, aponta, também, que a ordem das disciplinas na matriz curricular dificulta a construção da identidade de professor, pois as disciplinas mais necessárias para a formação de professor estão no final do curso. Entretanto não apresenta quais são essas disciplinas. Já Força reforça a importância do estágio, e salienta que poderiam ter mais disciplinas específicas para a formação de professores, mas não aprofunda sua reflexão sobre isso. Neste contexto, uma questão importante emerge: por que os demais licenciandos não trazem em suas narrativas os aspectos relacionados aos componentes curriculares do curso?

A discussão com pouca profundidade, ou até mesmo a não discussão, por parte dos licenciandos em relação à matriz curricular e sua implicação na formação docente, alude à ideia de que durante o curso não foram envolvidos em problematizações e reflexões críticas que lhes permitissem se posicionar de maneira crítica em relação à formação para a docência que o curso proporciona, levando ao entendimento de que sua concepção de aprendizagem se baseia na perspectiva da transmissão de conhecimentos, ou ainda como denomina Carvalho (2004), sem maiores reflexões durante o processo de aprender a ser professor “os licenciandos acabam por incorporar uma perspectiva intelectualista de ensino, voltada inteiramente para a transmissão de conhecimentos, sem considerar as relações interpessoais que se fazem no contexto escolar e principalmente em sala de aula (CARVALHO, 2004, p.32).

Os aspectos recorrentes nas narrativas dos licenciandos, que mencionei no início dessa seção, quais sejam: a centralidade do professor nos processos de ensino aprendizagem e o uso recorrente de termos como “transmitir o conhecimento” ou “passar o conhecimento para o aluno”, revelam as concepções de aprendizagem que os licenciandos estão construindo durante a formação inicial, e ainda, como estão compreendendo a organização das ações de ensino a partir das relações que estabelecem entre três elementos: conhecimento, professor e aluno.

A maneira como o professor concebe a relação entre esses elementos, segundo Lima e Grillo (2008), dá origem às formas fundamentais da organização do ensino, “que diferem entre si pela ênfase atribuída a cada um desses componentes” (LIMA; GRILLO, 2008, p. 22). Deste modo, no contexto desta investigação, a recorrência em relação à ênfase no papel do professor situa-se no campo das ações de ensino que as autoras denominaram como “pedagogia centrada no professor”, sendo “o docente considerado o transmissor do conhecimento, e que sua responsabilidade é apresentar, da forma mais clara possível, a realidade para o estudante. Acredita ainda ser possível que este assimile tal realidade assim

como ela se apresenta.” (LIMA; GRILLO, 2008, p. 23). O excerto da narrativa de Entusiasmo exemplifica o entendimento que ele tem em relação ao papel do professor:

Sempre fui muito observador e todos os professores com quem estudei de alguma forma puderam transmitir o saber ou a fórmula perfeita para encontrá-lo. Os professores com bastante talento, didática e boa metodologia de ensino, me mostraram que o ser professor vai muito além de canetão e livros, e que pra ser um bom professor tem que dedicar-se ao máximo. ENTUSIASMO (MV).

As autoras alertam que situações de ensino centradas no professor “são redutoras do processo de ensino a explicações sobre os pontos essenciais de uma determinada ciência e não cumprem seu papel na formação profissional ora pretendida.” (LIMA; GRILLO, 2008, p. 23), e defendem que o ensino precisa abrir espaço para o protagonismo dos estudantes, e mais uma vez chamam atenção para a relação entre conhecimento, professor e aluno, como elementos fundantes da organização dos processos de ensino.

As narrativas dos licenciandos, permeadas pela concepção de ensino centrada na figura do professor, trouxeram em seu bojo uma visão um tanto messiânica ou altruísta do papel do professor e da profissão docente:

Já ser professor é, muito antes de ser uma profissão, é uma das formas mais genuínas de amor. Professor tem que saber o nome, saber quem é quem, saber das histórias e dos sonhos de cada aluno. Professor está na chuva para se molhar, sofrer com as derrotas e vibrar com as vitórias de seus alunos. As vezes é sofrido, maçante, como todo amor. Mas, é uma dessas paixões avassaladoras que vicia, e quem sente, já não consegue ver sentindo em viver sem. ESPERANÇA (MIV).

[...] ao ver como os alunos tratavam a professora, a entrega dela em sala de aula, dedicação com os alunos, a preocupação com o futuro deles, isso me fez ver que apesar da desvalorização o que faz um bom professor não é o amor pela profissão, mas sim o amor por passar adiante um conhecimento antes adquirido, ser professor é fácil basta ter um diploma, mas ser educador não, ser educador é diferente tem que em primeiro lugar gostar de gente, gostar do que faz e fazer com amor. DETERMINAÇÃO (MIV).

O profissional que deseja estar nessa área, tem que ser alguém apaixonado pelo que faz, pois, seu tempo, mesmo fora de sala de aula e dos planejamentos escolares, é voltado para a procura de materiais e atividades pedagógicas para serem utilizadas. SUPERAÇÃO (MIV).

A visão romantizada do papel e atuação do professor, como os licenciandos apresentaram, tende a descaracterizar a atuação docente como profissão, que deve ser inserida num *status* como as demais profissões (NÓVOA, 2009). Parecem trazer à tona o amor pela profissão, pelas pessoas, inerentes à condição de ser professor, entretanto, as pesquisas de

Gatti e seu grupo (2009, 2010), bem como o estudo de Mariani (2016), mostram que essa postura, comum nos licenciandos sujeitos de suas pesquisas, pode ser uma forma de encontrar algum conforto, “alguma justificativa para a profissão, e isso se concretiza justamente em suposto “amor incondicional” que é capaz de superar as adversidades em prol do seu inegável contributo para a vida das pessoas e da sociedade” (MARIANI, 2016, p. 201, grifo do autor).

No contexto desta investigação, ponderando que a produção das narrativas se constituiu em uma atividade pedagógica de disciplinas que os licenciandos estavam cursando, me levaram a inferir, que as narrativas com características propositivas e positivas em relação à docência e ao estágio de modo geral foi intencional.

Por outro lado, considerando suas experiências formativas ao longo da vida, percebo que os licenciandos estão construindo seu conceito de professor, e quando, por exemplo, Esperança relata que *“professor tem que saber o nome, saber quem é quem, saber das histórias e dos sonhos de cada aluno”*, ou quando Superação narra que [...] *seu tempo, mesmo fora de sala de aula e dos planejamentos escolares, é voltado para a procura de materiais e atividades pedagógicas para serem utilizadas*, referem-se ao que consideram um bom professor. Essas considerações se aproximam do que Shulman (2005) sinaliza como “base de conhecimento do professor que contempla o conhecimento dos alunos e suas características.” (SHULMAN, 2005, p.11), aprendizagem para a docência que reside na importância dos professores organizarem informações significativas sobre os alunos para que seu ensino proporcione aprendizagens efetivas.

Um contraponto à visão romantizada da docência reside na percepção que os licenciandos passam a ter sobre demandas, de diversas ordens que são imputadas aos professores, ressaltada na narrativa de Determinação:

Por conta do sistema educacional a vida do educador não está sendo fácil, e a vida corrida dos pais deixa essa tarefa ainda mais difícil, atribuindo ao professor a tarefa de educar os alunos uma vez que o papel do professor é de transmitir conhecimento. DETERMINAÇÃO (MIV).

A “tarefa de educar” a que se refere Determinação faz parte do que Nóvoa (2009, 2012) tem denominado “transbordamento da escola”, ou seja, quando a escola do tempo presente tem assumido um excesso de funções e missões, que não são inerentes a sua função na sociedade e que incidem diretamente no trabalho do professor. No mesmo sentido, os licenciandos percebem a desvalorização da profissão:

Vale ressaltar também que a desvalorização dos professores não parte apenas do governo e sim, principalmente da sociedade e de alguns

profissionais da área, que ao invés de lutarem por seus direitos, preferem criticar e aceitar a desvalorização de cabeça baixa. ENTUSIASMO (MV).

A desvalorização é um fator que leva a pouca procura pelas licenciaturas, como apontam os estudos de Gatti e colaboradores, e isso não só no Brasil, mas em muitos países no mundo:

[...] por um lado se reconhece o papel social e político do professor no processo de transformação das sociedades, mas, por outro lado, o crescente desprestígio da profissão ancorado na crescente precarização das condições de trabalho, o excesso de atribuições que a escola vem assumindo, os problemas relacionados à mobilidade na carreira e os baixos salários quando comparados a outras profissões que exigem o mesmo grau de formação, acabam por deixar a profissão pouco atrativa para os jovens. (GATTI et al, 2010, p. 65).

Vivenciar as aprendizagens para a docência seja no espaço da atuação futura - a escola, ou no espaço sistematizado da formação inicial – a universidade, leva os licenciandos a sentimentos ambíguos em relação à profissão, como demonstra Esforço:

Ser professor é uma das profissões mais difíceis e que tem maior descaso em nossa sociedade, mas é a única profissão que pode mudar uma sociedade. ESFORÇO (MIV).

As vivências que os licenciandos narraram, e a maneira como as narraram demonstraram que, para além da formação inicial, estes estão construindo sua autoimagem de professores, vivendo um “processo identitário, onde a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (NÓVOA, 2007, p. 16).

O estágio possibilitou aos licenciandos as primeiras mobilizações “dentro da profissão” que exercerão futuramente. Proporcionou que, de alguma maneira, experienciassem o protagonismo. As narrativas mostraram que eles se colocaram em atividade, “o colocar-se em atividade é um dos elementos fundamentais para propiciar a aprendizagem docente” (SHULMAN, 2005, p. 23).

Enfim, a formação inicial é o primeiro passo no percurso da formação docente. A profissão professor, mas do que qualquer outra, a meu ver, encerra em si a condição do inacabamento, termo que Paulo Freire usou para demarcar que, os seres humanos, de modo geral, não são uma realidade pronta, estática, fechada. E assim é o percurso da formação do professor: acontece ao longo de toda a vida, sempre na perspectiva de ser mais.

(IN)CONCLUSÕES

Inacabamento, inconclusão e procura foram conceitos que mobilizei ao iniciar a produção escrita desta investigação, sempre na perspectiva de ser mais. Para além de palavras bonitas de um educador que admiro muito, esses termos levaram-me a percorrer um percurso investigativo, que ao mesmo tempo, se constituiu um percurso formativo.

A busca para identificar o que revelaram as narrativas dos licenciandos, produzidas durante o Estágio Curricular Supervisionado, sobre suas aprendizagens para a docência, me levou a refletir que o *lócus* da pesquisa é também o espaço de minha atuação profissional como professora formadora, por isso tenho responsabilidades e compromisso sobre sua constituição. E assim, ao me colocar como professora-pesquisadora, não posso me furtar a empreender uma reflexão crítica do espaço formativo que é o curso de Licenciatura em Matemática e como este influencia o percurso da formação docente dos licenciandos e também o meu percurso profissional, pois “fazemos parte do desfile que presumimos estudar.” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 120). Deste modo os percursos formativos meus e dos licenciandos “desfilaram” juntos no contexto das disciplinas de estágio e das escolas campos do estágio.

O que me moveu a apreender a investigação, como já dito em outras palavras, foi a possibilidade de melhor compreender como os licenciandos mobilizam o repertório vivenciado durante as disciplinas de estágio para a construção das aprendizagens para a docência, e ainda, como as expressam por meio de narrativas.

Apostei, junto com os colegas professores do curso, na produção das narrativas como instrumentos que possibilitassem “ouvir” nossos alunos licenciandos, para assim poder “falar com” eles, e juntos podermos fazer a leitura da realidade do curso, de maneira mais acurada, e contribuir com a melhoria do mesmo, a partir de uma reformulação empreendida coletivamente.

Mais uma vez coloco-me na condição do inacabamento e de como professora que sou, ao estar sempre em formação, em constante aprendizado, pois foi o que o trabalho com as narrativas me proporcionou ao longo do percurso que compreendeu esta investigação. Inicialmente pareceu-me simples adotar a produção das narrativas com os licenciandos, entretanto, logo comecei a perceber que a premissa de que “a narrativa é ao mesmo tempo o fenômeno que se investiga e o método para se investigar”, apontada por Clandinin e Connelly

(2011, p. 122) como primordial para o sucesso de uma pesquisa, demandava uma considerável bagagem epistemológica que até então eu não havia construído. O reflexo disso foi a maneira como encaminhei a produção dos memoriais pelos licenciandos, utilizando o Roteiro-sugestão como disparador de memórias. À época eu ainda não havia me aprofundado nos estudos referentes à (auto)biografia e não conhecia a dimensão das narrativas como metodologia para compreensão do percurso formativo de professores, e não me pareceu que os licenciandos produziram as narrativas buscando “responder” ao Roteiro-sugestão à risca.

É importante ressaltar que a pesquisa com narrativas se pauta no movimento temporal de presente, passado e futuro, e que sua validade está na possibilidade de o pesquisador refletir sobre as narrativas e tomá-las como ponto de referência para compreender o contexto que o narrador pretendeu revelar. A percepção de que as narrativas não revelavam explicitamente aquilo que eu, não só como pesquisadora, mas como professora-pesquisadora, esperava que revelassem, só foi possível após o exame de qualificação. A interação com as avaliadoras e orientadora, e as indicações de leitura, me possibilitaram expandir meu horizonte investigativo na direção de construir outros sentidos sobre as narrativas produzidas pelos licenciandos, para além do paradoxo da produção das narrativas a partir do Roteiro-sugestão, como possível prescrição e, apesar disso, estas não apresentaram as “respostas” que eu esperava. Deu-se, especialmente, no sentido de me possibilitar um olhar mais crítico sobre minha atuação como professora-pesquisadora, e também na constituição e organização do curso de Licenciatura em Matemática.

Deste modo, a leitura das narrativas dos licenciandos, analisando cada conjunto produzido de modo individual, ou seja, a realização da leitura das quatro ou cinco narrativas produzidas por um mesmo licenciando durante a segunda metade do curso, me proporcionou acompanhar seu percurso formativo, e perceber as aprendizagens para a docência vivenciadas por ele durante as atividades de estágio. Esta era então a intenção da investigação. Entretanto, a análise do percurso individual de cada licenciando também trouxe à tona as fragilidades do curso, já mencionadas no capítulo de análise, e ainda me levaram a refletir em qual concepção de formação o curso se sustenta.

Ao construir o capítulo teórico, que apoia esta investigação, me preocupei em demarcar a concepção de formação que pautou a formação de professores durante um período histórico no país, cuja intenção foi explicitar as características de cada período como marco político-pedagógico para melhor entender o movimento do processo formativo docente, e como esses marcos políticos-pedagógicos, em maior ou menor medida, ainda estão

presentes/e ou influenciam a formação inicial oferecida pelas universidades, por esse motivo construí o Quadro 01.

Neste contexto, as narrativas dos licenciandos sinalizaram, ora explícita, ora implicitamente, que, ao longo de seu percurso no curso de Matemática, sofreram influência de mais de um modelo de formação, sugerindo que no curso está presente a característica que Gatti e seu grupo de pesquisadores identificaram nos cursos que pesquisaram, que se refere a concepções híbridas de formação, em que alguns componentes curriculares do curso são trabalhados ainda na concepção da racionalidade técnica, outros se pautam na racionalidade prática, e ainda, em outros, a perspectiva da constituição do professor reflexivo se faz presente. Isso denota que adotar uma concepção mais unificada, ou que, de alguma maneira, priorize a construção da práxis educativa, é o desafio que presentemente se apresenta aos professores formadores do curso de Matemática, para que as experiências formativas possibilitem a efetiva articulação, dialeticamente, entre teoria e prática. Uma possibilidade é tomar a docência como eixo que permeia todas as atividades didático-pedagógicas do curso, como apontam diversos autores.

As narrativas de estágio, como já mencionado, passaram a fazer parte das atividades pedagógicas do curso de Matemática, a partir da reformulação do mesmo, implementada em 2013. À época, e por um tempo considerável, me pareceu que estávamos promovendo “uma grande revolução no curso”, e que a partir de então, ofereceríamos aos licenciandos um modelo de formação menos pautado na racionalidade técnica, mais próximo da racionalidade prática, e que, aos poucos, seria pautado na construção da práxis, forjando um modelo formativo no qual seria possível articular teoria, prática, reflexão na ação. Reconheço que algumas mudanças foram implementadas, com resultados positivos, mas aquém do necessário, o que me leva a refletir e concordar com Nóvoa quando afirma que é “com algum desconforto que olhamos para as mudanças [...], invade-nos o sentimento de que estamos mais perante uma revolução nos discursos do que perante uma revolução nas práticas” (2013, p. 199). Este é o desafio que se apresenta.

Acompanhar a produção das narrativas dos licenciandos reforçou a tese, que inicialmente havia concebido, sobre a possibilidade de estas, no Estágio Curricular Supervisionado, oportunizarem reflexões sobre as práticas e contribuírem para a construção das aprendizagens para a docência. No momento coletivo das socializações das narrativas, isso se evidenciou, principalmente por possibilitar que cada licenciando pudesse dialogar com os demais colegas da turma, debater questões relacionadas aos desafios vivenciados no estágio e no próprio percurso formativo do curso como um todo. A escrita da narrativa em

cada disciplina de estágio evidenciou o amadurecimento dos licenciandos em relação à docência e ao próprio curso de Matemática. A análise das narrativas, como um todo, mostrou que a experiência prática é fonte das aprendizagens para a docência, mas que os licenciandos ainda carecem de referenciais teóricos que lhes possibilitem reflexões mais aprofundadas sobre os processos de ensinar e aprender, e que, de alguma maneira, os levem a questionar os processos formativos que vivenciam. Também se faz necessário o engajamento dos professores do curso nestas discussões.

As narrativas dos licenciandos, de modo geral, revelaram que o estágio é o período da formação inicial que potencializa a construção das aprendizagens para a docência, marcando, efetivamente, a passagem de aluno a professor. Revelaram, também, que as aprendizagens mais significativas narradas se referem a importância do planejamento das aulas, a busca de metodologias que possibilitem a gestão eficiente da sala de aula, considerando a diversidade de postura dos alunos, especialmente em relação ao comportamento. Fatores cognitivos, éticos, afetivos, crenças e valores vivenciados ao longo de todo o percurso escolar influenciaram na construção das aprendizagens, evidenciados por narrativas que demarcaram a importância de professores com os quais tiveram contato, seja quando alunos da educação básica, ou na licenciatura, ao tomarem os mesmos como exemplos ou contraexemplos.

Narraram, também, que o contato com os professores regentes das escolas campo onde realizaram o estágio tem influência significativa sobre as aprendizagens para a docência, pois a troca de experiências com os mesmos possibilitou aos licenciandos a ampliação do olhar sobre a profissão, a aprendizagem mútua, e até mesmo reforçou, em alguns, a escolha pela licenciatura.

O estágio, de modo geral, foi relatado como um período importante para a formação, e que gerou muitas expectativas. Os maiores desafios, vivenciados no estágio, segundo os licenciandos, não se referiam aos conteúdos matemáticos a serem trabalhados com os alunos, mas, especialmente em relação ao conhecimento pedagógico, aprendizagem importante para a docência. Ficou evidente, nas narrativas, que a construção de um ambiente colaborativo de aprendizagem na sala de aula foi uma preocupação constante, e essa dificuldade nem sempre foi superada satisfatoriamente, pois careciam de mais subsídios teóricos e práticos para reelaborar a prática pedagógica a partir da reflexão.

Os licenciandos revelaram em suas narrativas que suas identidades profissionais estão sendo construídas, em interação com o ambiente da escola, do curso, e por vezes, vivenciaram momentos de angústias e sentimentos contraditórios, pois ao mesmo tempo em que se depararam com o desprestígio da profissão, dificuldades estruturais em relação à carreira e ao

processo educativo, também vivenciaram a alegria de serem reconhecidos pelos alunos, de se sentirem responsáveis pela aprendizagem e sucesso dos mesmos, e pelo apoio recebido de outros professores em relação à profissão. Isso tudo faz parte das aprendizagens para a docência que vão vivenciar em um longo percurso, e o estágio é apenas uma breve experiência formativa inicial.

Investigar o percurso da formação docente em Matemática, por meio das narrativas produzidas no Estágio Supervisionado, permitiu-me reviver meu percurso formativo, desde a educação básica, a graduação, a inserção na docência, a constituição em professora pesquisadora no mestrado, e agora, no doutorado, investigadora da minha própria práxis. Ao conhecer as narrativas dos licenciandos, fui, aos poucos, imergindo em seus universos subjetivos, reconhecendo histórias comuns, mas que ao mesmo tempo, produziram significados diferentes para quem as vivenciou.

Neste momento, meu esforço vai na direção de produzir uma síntese reflexiva do percurso investigativo que foi, ao mesmo tempo, formativo. O que mais as narrativas produzidas pelos licenciandos, em relação às suas aprendizagens para a docência revelaram e eu não consegui ressignificar como produto da investigação? O que mais poderiam ter revelado? As possibilidades que vislumbro residem na perspectiva de que a ação docente é mobilizadora e interrogativa, e há sempre o que aprender. Os desafios estão postos.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M.H.M.B. (Org.). **História e Histórias de Vida - destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto Editora, Portugal, 1996.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: 8 ed., Cortez, 2003.

ALMEIDA, M. I; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2014.

ANIC, C. C. **A “jornada do herói” em narrativas sobre professor pesquisador em Ciências Biológicas**. 2016. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Mato Grosso, Programa Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (Reamec), Cuiabá, 2016.

ARONI, A. **50 anos da Reforma Universitária de 1968: a reforma que não acabou** – revista brasileira de história da educação. V.17. N.3.2017.

AZEVEDO, M. A. R. **Estratégias formativas como elemento integrador na educação inicial e continuada de professores**. Formação de Professores, São Paulo: PUC/SP, n.08, 2010.

AZEVEDO, R.O.M. at all. **Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas**. Revista Diálogo Educacional (PUCPR. Impresso), v. 12, p. 997-1026, 2012.

AZEVEDO, R. O. M. **Formação inicial de professores de Ciências: contribuições do estágio com pesquisa para a educação científica**. 2014. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade do Estado do Amazonas, Programa Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (Reamec), Manaus, 2014.

AZEVEDO, R.O. M.; GHEDIN, E.; GONZAGA, A. M. Pressupostos teórico-epistemológicos do ensino com pesquisa no desenvolvimento da educação científica na formação de professores. **Anais do VIII ENPEC**. 2012

BALL, D. (2009). **The mathematical understandings that prospective teachers bring to teacher education**. Elementary School Journal, 90, 449-466. Tradução de Leticia Guimarães Rangel. Disponível em <https://www.cos.ufrj.br/uploadfile/1430757169.pdf> acesso em dezembro de 2018.

BALL, D.; BASS, H (2009). **With an eye on the mathematical horizon: Knowing mathematics for teaching to learners' mathematical futures**. Paper prepared. Tradução de Leticia Guimarães Rangel. Disponível em <https://www.cos.ufrj.br/uploadfile/1430757169.pdf> acesso em dezembro de 2018.

BALL, D. L.; THAMES, M. H.; PHELPS, G. "Content knowledge for teaching what makes it special?" **Journal of Teacher Education**, v. 59, n. 5, 2008. Tradução de Victor Giraldo . Disponível em <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo>. Acesso em outubro de 2018.

BITTAR, M.; RODRÍGUES, M.; ALMEIDA, C. B. A educação superior em Mato Grosso do Sul. In: **A Educação Superior Brasileira: 1991 – 2004**, Mato Grosso do Sul. Brasília, INEP, 2006.

BORGES, C.; TARDIF, M. Apresentação. Educação & Sociedade Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas: **Cedes**, n. 74, Ano XXII, 2001.

BOLÍVAR, A.. **Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos**. Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 79-109, 2012.

BRAGANÇA, I.F. S; MAURICIO, L.V. Histórias de vida e prática de formação. In: PASSEGI, M.C; SOUZA, E.C. (ORG). **(Auto) Biografia: formação, território e saberes**. SP: Paulus, 2008.

BRASIL, **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases que rege a Educação Nacional. Bauru: EDIPRO, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 28**, de 02 de outubro de 2001: Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, Brasília, 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CP 02/2002** – Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em março 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015: Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Brasília, 2015. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em março de 2016.

BUENO, B. O. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: BUENO, B. O; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. (Org.). **A vida e o ofício dos professores**. 2. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2002. p.07-22.

CAVALCANTI, A. S. **Permanências na mudança, identidades em questão: significados da docência entre formadores de professores de Educação em Ciências em um modelo educacional em construção**. 2016. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Mato Grosso, Programa Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (Reamec), Cuiabá, 2016.

CÂMARA, S.C. X da; PASSEGI, M.C. Memorial autobiográfico: uma tradição acadêmica no Brasil. In: PASSEGI, M.C.; VICENTINI, P.; SOUZA, E. C.(Orgs.). **Pesquisa (Auto)biográfica: narrativas de si e formação**. Curitiba, PR: CRV, 2013, p. 29-47.

CAMARGO, M. P. **A reflexão dos licenciandos e licenciados-professores da UNIMEP sobre sua formação profissional em Matemática e Ciências: Subsídios para um novo projeto de Licenciatura**. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIMEP, Piracicaba, SP, 1998.

CANDAU, V. M. **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP, 1987.

_____. **(org) Rumo a uma nova didática**, 9 ed., Petrópolis, Vozes, p. 56-72, 1999.

CANDAU, V. M. F. e LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CLANDININ, D. J.; CONELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CARVALHO, L. M. de *et al.* Pensando a licenciatura na UNESP. **NUANCES: estudos sobre educação**. Ano IX, v.09, n. 09/10, jan./jun. e jul./dez. p. 211-229, 2006.

CARVALHO, M. L. A. **Estágio supervisionado: espaço e tempo de aprendizagem da docência?** 2004. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

CARVALHO, D. L. **Metodologia do ensino da matemática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

CERTEAU, M. **A Escrita da História**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2007.

CHENÉ, A. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Vozes, 2006.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CONTRERAS, D.A. **Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 1997.

COSTA, K. M. G. **O Pibid como espaço de pesquisa no processo de formação de professores de Química**. 2017. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade do Estado do Amazonas, Programa Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (Reamec), Manaus, 2017.

DAVIS, B.; SIMMT, E. "Mathematics-for-teaching: an ongoing investigation of the mathematics that teachers (need to) know". **Educational Studies in Mathematics**, v. 61, n. 3, p. 293-319, 2006. Tradução de Victor Giraldo . Disponível em <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo>. Acesso em outubro de 2018.

DAY, C. **A paixão pelo Ensino**. Porto-Portugal: Porto Editora, 2004.

DIAS-DA-SILVA, M. H.G. F. al. **Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas**. Perspectiva, v. 23, n. 2, p. 381-406, 2005.

DINIZ-PEREIRA, J. E. “O Ovo ou a Galinha: a Crise da Profissão Docente e a Aparente Falta de Perspectiva para a Educação Brasileira”, In **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 92, Nº 230. Brasília, jan.-abr./2011, pp. 34-51.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: FINGER, Matthias; NÓVOA, António. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

DURLI, Z. **O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia: concepções em disputa**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007.

ESTRELA, M.T. **Profissionalismo docente em tempo de crise**. ELO, Revista do Centro de Formação Francisco Holanda, 2013.

FERRAROTTI, F.. Sobre a autonomia do método biográfico. In: FINGER, Mathias; NÓVOA, António. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2010. p.19-30.

FINGER, M. As implicações sócio-epistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2010.

FIORENTINI, D. A formação matemática e didático-pedagógica nas disciplinas da Licenciatura em Matemática. **Revista da Educação**, PUC – Campinas. Campinas, n. 18, p.107-115, 2005.

_____. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, Marcelo de C.; ARAUJO, Jussara de L. (Orgs.) **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 47-76.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2006.

FIORENTINI, D.; OLIVEIRA, A. T. C. C. O Lugar das Matemáticas na Licenciatura em Matemática: que matemáticas e que práticas formativas? **Boletim de Educação Matemática**, vol. 27, núm. 47, p. 917-938, 2013.

FNL- Forum Nacional das Licenciaturas – **SBEM**, 2017 disponível em http://eventos.ufg.br/SIEC/portalproec/sites/gener_site.php?ID_SITE=11982. Acesso em outubro de 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Ed. Olho d’Água, 1995.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **A importância do ato de ler**. Em três artigos que se complementam, 42 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 42.^a edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, H. C. L. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, set. 2006, p. 136-167. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em jun. 2018.

FREITAS, M. T. M.; FIORENTINI, D. Desafios e potencialidades da escrita na formação docente em Matemática. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/12.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2018

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**. v. 11, n. 2, p. 327- 345, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-132005000200013&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 jan 2018.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, B. A; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas Docentes no Brasil: um Estado da Arte**. Brasília, Unesco, 2011.

_____. **Professores do Brasil: Impasses e Desafios**. Brasília, Unesco, 2009.

GATTI, B. et al. **A atratividade da carreira docente no Brasil**. Fundação Victor Civita, 2014.

_____. **Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais**. Estudos em Avaliação Educacional, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

_____. **A atratividade da carreira docente no Brasil**. Estudos & Pesquisas Educacionais – Fundação Victor Civita, São Paulo, n. 1, p. 139- 210, maio. 2010.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GHEDIN, E. (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.

GHEDIN, E. e GONZAGA, A. M. **Conceitos teórico- epistemológicos na formação de professores para o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental**. UEA – Universidade do Estado de Amazonas, 2012. Disponível

em:<http://www.fep.if.usp.br/~profis/arquivos/vienpec/CR2/p232.pdf>. Acesso em março de 2017;

GIANEZINI, Q. **O Processo de Expansão do Ensino Superior em Mato Grosso** Porto Alegre, 2003. Dissertação (Mestrado em Sociologia) Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia da aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tupy Kurumin, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências**; Tradução de Sandra Trabucco Velenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

JARAMILLO, D. **(Re)constituição do ideário de futuros professores de Matemática num contexto de investigação sobre a prática pedagógica**. 2003. 267f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.

JESUS, R.F. Sobre Alguns Caminhos Trilhados... ou Mares Navegados... Hoje, Sou Professora. In: VASCONCELOS, G. A. Nader (Org.). **Como me Fiz Professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 21-42.

JOSSO, M. C. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as "histórias de vida" a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p.11-23, jul. 1999.

_____. **A experiência de vida e formação. rev. e ampl.** Natal, RN: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2010.

LAROSSA, J. Notas sobre narrativa e identidade (a modo de presentación). In: ABRAHÃO, M. H.M.B. (Org.). **A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-27.

LIMA, M. S. L.; GOMES, M. O. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil**. Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, S.M. **Aprender para ensinar, ensinar para aprender. Um estudo do processo de aprendizagem profissional da docência de alunos-já-professores**. Tese (Doutorado) São Carlos. UFSCar. 2003

LÜDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2000.

LÜDKE, M.; BOING, L.A. O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial p. 1179-1201, out. 2007.

MARCELO, G.C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999.

_____. A identidade docente: constantes e desafios. In. **Revista Brasileira de pesquisa sobre formação de professores**, vol. 01/n.01 ago.- dez 2009. p. 110 a 132

MARIANI, F. **os processos formativos de licenciandos em física do ifmt: narrativas sobre o ser professor e a ação de ensinar**. Tese doutorado. Universidade Federal de Mato Grosso. 2016.

MARTINS, R. M. **Aprendiz de professora: as narrativas sobre o processo de constituição da identidade docente dos licenciandos de matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Rondonópolis, 2012.

MARTINS, R.M. **Aprendendo a ensinar: as narrativas autobiográficas no processo de vir a ser professora** / São Carlos: UFSCar, 2015.285 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, 2015.

MARTINS, P. L. O. **Didática**. Curitiba: IBPEX, 2008.

MARTINS-SALANDIM, M. E. **A interiorização dos cursos de matemática no estado de São Paulo: Um exame da década de 1960**.2012. 357f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2012.

MELLO, D. M. de. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do Curso de Letras**. São Paulo, 2004. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

MELLO, G.N. **Magistério de 1. o grau: da competência técnica ao compromisso político**. Ed.Autores Associados, 1982.

MENEZES, L. C. Formar professores: tarefa da universidade. In: CATANI, D. B. et al. (Org.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 115-125.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 6.ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 1998.

MIZUKAMI, M. G. N Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. In: NACARATO, Adair M.; PAIVA, Maria Auxiliadora V. (Orgs.). **A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 213-231.

_____. **Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas.** A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, p. 213-231, 2006.

MIZUKAMI, M.G.N.; REALI, A.M.M. R. (Org.). **Processos Formativos da Docência:** conteúdos e práticas. EdUFSCar: São Carlos, 2006.

_____. O professor a ser formado na UFSCar: uma proposta para a construção de seu perfil profissional. In: PIERSON, Alice Helena Campos & SOUZA, Maria Helena Antunes de Oliveira e. (Orgs.). **Formação de professores na UFSCar:** concepção, implantação e gestão de projetos pedagógicos das licenciaturas. São Carlos/SP: EdUFSCar, 2010.

MOITA, M. C. Percursos de Formação e de Trans-Formação. In. NÓVOA, A. **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, 1995.

MONTEIRO, F. M. A. **Desenvolvimento profissional da docência: uma experiência de formação em um curso de licenciatura em pedagogia.** São Carlos, 2003. 177 f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2003.

MONTERO, Lourdes. La formación inicial, puerta de entrada al desarrollo Profesional? **Educación**, n.30, p. 69-89, 2002.

MOREIRA, P. C. **O conhecimento matemático do professor: formação na licenciatura e prática docente na escola básica.** 2004. 195 p. Tese (Doutorado em Conhecimento e Inclusão Social) Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores.** Porto: Porto Ed., 1992. p. 11-61.

_____. **Profissão professor.** Porto: Porto Editora. 6ª edição. 1998.

_____. Prefácio. In: JOSSO, M. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA - Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2009.

_____. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: FINGER, M. NÓVOA, A. **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

_____. FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

_____. **Passar a Formação de Professores para dentro da Profissão.** Encontro Pibid, palestra. Sinop: Unemat, 2012.

OSOWSKI, C. Verbete sujeito/objeto, In. STRECK, Redin e Zitkoski (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

PASSEGGI, M. C. **A dimensão histórica do sujeito na formação docente**. Natal: UFRN, 2003.

_____. Narrar é humano! Autobiografaré um processo civilizatório. In: PASSEGGI, M.C.; SILVA, V.B.(Orgs) **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PASSEGGI, M. C. SOUZA, E. C. VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. In. **Educação em Revista**, v. 27, n.01, Belo Horizonte. Abr. 2011. p. 369- 386.

PASSEGGI, M.C.; SOUZA, E.C. O método (auto)biográfico: pesquisa e formação. In: Nóvoa, A.; Finger, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010. p.11-14.

PAZUCH,V.; RIBEIRO, A.J. Conhecimento profissional de professores de matemática e o conceito de função: uma revisão de literatura. **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v.19, n.1, 465-496, 2017

PEREIRA, J. E. D. A formação de professores nas licenciaturas: velhos problemas, novas questões. In: **IX ENDIPE, Anais**, Conferências, Águas de Lindóia, 1998.

_____. **Formação de professores: pesquisa, representação e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

PEREIRA, C. W. (Org.). **Educação de professores na era da globalização: subsídios para uma proposta humanista**. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. Revista Poésis - Volume 3, Números 3 e 4, p.5-24, 2005-2006. Disponível em: <www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/download/.../7012>. Acesso em: 14 nov.2017.

PIMENTA, S.G. **A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura**. In ANDRÉ, M.; OLIVEIRA, MRNS Alternativas do ensino de didática Alternativas do ensino de didática Alternativas do ensino de didática. Campinas: Papirus, 1997. Pp. 37-69.

_____. **“Professor reflexivo: construindo uma crítica”**. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____.;LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: Pimenta, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PINEAU, G. **As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial** 2006.

PRADO, G; CUNHA, R.(Orgs.) **Percursos de autoria: exercícios de pesquisa**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

OLIVEIRA, R.M.A; GAMA, R.P. Desenvolvimento profissional docente e narrativas em diferentes momentos da formação e atuação. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 205-219, jan./jun. 2014

PONTE, J.P. **Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional**. 2008. Disponível em: <<http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/4372/1/DaPonte2008Investigar.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2017.

PORTUGAL, J. Grafias da vida, escritas de si: narrativas de professores de geografia em formação. In: MONTEIRO, F.A; NACARATO, A. M; FONTOURA, H. A. **Narrativas docentes, memórias e formação**. Curitiba: CRV, 2016.

QUADROS, A.L. Os professores que tivemos e a formação da nossa identidade como docentes: um encontro com nossa memória. **Rev. Ensaio**, Belo Horizonte, v.07, 2005.

QUADROS, V. C. **Os saberes docentes mobilizados/desenvolvidos no estágio curricular supervisionado de ensino fundamental em Matemática**. Dissertação de mestrado. Unemat. 2016

RANGEL, L.G. **Teoria de Sistemas – Matemática Elementar e Saber Pedagógico de Conteúdo** – Estabelecendo Relações em um Estudo Colaborativo. Tese Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ/COPPE, 2014.

RIEDER, A. A interiorização da educação superior no Brasil: caso de Mato Grosso. **Revista GUAL**. Florianópolis, v. 4, n. 3, p.228-247, set/dez. 2011

ROCHA, S. A. **Relatório de Pós-Doutorado**, PUC-SP, Programa de Pós Graduação em Educação e Psicologia. São Paulo, 2011, 98f.

ROCHA, S. A. **Formação de professores em EAD: os diferentes olhares sobre a constituição identitária descritos nas narrativas das licenciandas em ciências da UAB—MT**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012

ROCHA S.A; ANDRÉ, M.E.A.D. Os memoriais na licenciatura: narrativas dos entre-espacos da formação docente. In: ROCHA, S.A. da (org) **Licenciaturas em discussão**. Cuiabá: EdUFMT, 2010. p.77-91. ISBN: 978.85-327-0368-2.

SANTANA, E.E.P.; SOBRINHO, AKEL,A,**O Interpretativismo, Seus Pressupostos e Sua Aplicação Recente na Pesquisa do Comportamento do Consumidor**. I Encontro de Pesquisa em Administração e Contabilidade. Recife, novembro de 2007. Disponível em <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/ENEPQ313.pdf>. Acesso em janeiro de 2019

SANTOS, A. A. P. O Estágio com espaço de elaboração dos saberes **docentes e a formação do professor**. 2008. 170 f. Dissertação (Mestrado Em Educação) da Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Editora Afrontamento, 1999.

SBEM - SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. (2003). **Subsídios para a discussão de propostas para os cursos de Licenciatura em Matemática: uma contribuição da Sociedade Brasileira de Educação Matemática**. Disponível em: <https://www.academia.edu/4256113/SUBS%C3%8DDIOS_PARA_A_DISCUSS%C3%83O_DE_PROPOSTAS_PARA_OS_CURSOS_DE_LICENCIATURA> Acesso em: 27 abr. 2011.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SCHWARTZ, Y. A experiência é formadora? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.35, n. 1, p. 35-48, jan./abr. 2010.

SERRÃO, M. I. B. Superando a racionalidade técnica na formação: sonhos de uma noite de verão. In: PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 151-160.

SHULMAN, L. **Formação Profissional e Pessoal: a trajetória de vida de Shulman e suas contribuições para o campo educacional**. Entrevista concedida a Silvia Gaia- Revista Eletrônica de Educação, v. 1, n. 1, set. 2007. Entrevistas. ISSN 1982-7199. Programa de Pós-Graduação em Educação.

_____. “Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform”, a Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, p. 1-22, primavera 1987 (Copyright by the President and Fellows of Harvard College). Traduzido e publicado com autorização. Tradução de Leda Beck e revisão técnica de Paula Louzano.

<http://www.uepg.br/formped/disciplinas/OrganizacaoTrabalho/Texto%202%20Shulman.pdf> acesso em outubro de 2018.

_____.: Conocimiento y enseñanza fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**. v.9, n.2, Granada, España, 2005, pp.1-30.

SOUZA, E.C. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

_____. Histórias de vida e formação de professores. In: SOUZA, E. C. **Histórias de vida e formação de professores. Salto para o Futuro**, TV Escola, SEED-MEC.2007a, p.03-13.

STRAUB, S. L. W. Estudo da nomeação das cidades que compõem a Gleba Celeste (MT). In: Dias M. P. de L.; Philippsen, N. I.; Straub, S. L. W.; Oliveira T. P. **Amazônia: Visão Caleidoscópica**. Recife: Pipa Comunicação, 2015. p. 149-172.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, p. 209-244, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TAVARES, J. **Resiliência e educação**. 2 ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TIZZO, S. V. **A História Oral como uma Abordagem Didático-Pedagógica na Disciplina Política Educacional Brasileira de um Curso de Licenciatura em Matemática**. 2014. 345f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

TOMÉ, C. L; ROHD, J. B. O discurso do progresso e educação na história de sinop Mato Grosso: como é bom alargar fronteiras de nossa pátria. **História da Educação**. [online]. v. 21, n. 52, p. 312-334, ago. 2017. ISSN 1414-3518. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/heduc/v21n52/2236-3459-heduc-21-52-00312.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

UNEMAT- (Universidade do Estado de Mato Grosso). **Projeto Político e Pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática (PPC)**. Universidade do Estado de Mato Grosso. /Departamento de Licenciatura em Matemática, *Campus* Universitário de Sinop-MT, 2013

UNEMAT. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. (PDI) Cáceres. 2008.

VELOSO, T. C. M. A.; SILVA, M. das G. G. M. da; BERALDO, T. M. Educação superior em Mato Grosso: 1991 – 2004. In: **A Educação Superior Brasileira: 1991 – 2004**. Mato Grosso. Brasília, INEP, 2006

WEFFORT, M. Observação, registro e reflexão. Instrumentos metodológicos 2 ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996. **Educando o olhar da observação**, p. 10-14.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T.; H ALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

ZABALA, A. A avaliação. In: **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Art Méd, 1998. cap. 8, p. 195-200.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXOS

NARRATIVAS PRODUZIDAS PELOS LICENCIANDOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

2015 - 2017

**MI -MEMORIAL REFLEXIVO DE FORMAÇÃO – ESPERANÇA- narrativa
produzida na disciplina de Didática da Matemática – meados de 2015**

Meu nome é ESPERANÇA, tenho 19 anos, nasci no dia 30 de julho de 1995, na cidade de Redenção – PA, uma cidade que ainda não tive o prazer de conhecer. Hoje resido em Sinop – MT, no centro onde moro com duas amigas de longa data. Vim da cidade de Guarantã do Norte – MT, onde atualmente meus pais moram, e onde vivi a minha vida inteira praticamente, minha mãe se chama M.F.G.S.e meu pai V. P.S., meus pais concluíram o ensino médio, e os dois trabalham em escola, minha mãe na Escola Estadual Kreen Akarore, como merendeira e meu pai na Escola Municipal 13 de maio como vigia e é concursado pelo município. Tenho dois irmãos mais velhos, a K. de 24 anos, que reside em Nova Roma – GO e o E. de 22 anos que mora no Castelo – PA, formado em contabilidade em 2012. A minha infância foi muito feliz, e é onde guardo lembranças maravilhosas, meus pais sempre foram e ainda são muito presentes em minha vida e dos meus irmãos, nunca deixaram faltar nada e deram uma educação excelente, e eu sou muito grata por isso. Uma lembrança que tenho e que hoje me tira boas risadas eram as brigas que eu tinha com meus irmãos, afinal que irmãos não brigam? Porém, hoje em dia posso dizer que isso me ajudou bastante para me tornar uma pessoa melhor, e posso afirmar que meus irmãos são meus melhores amigos. Sou uma garota muito sonhadora, e de uma fé imensa, por isso quando penso no meu futuro só vejo coisas extraordinárias, quero que seja tão bom quanto foi o meu passado, e melhor ainda que o meu presente. Sei que vou me formar no curso de Licenciatura em matemática, e espero entrar num mestrado, e assim poder exercer a profissão de professora, e ter uma carreira significativa. Minha educação escolar começou na creche, e lembro – me que não gostava muito, pois vivia fugindo, era muito apegada a minha mãe e só queria ficar com ela. Entrei na escola com quatro anos de idade, e a mania de fugir ainda continuava não me sentia confortável e assim pulava o muro e partia para minha casa, devido a esse acontecimento meus pais tiveram que me tirar da escola, aonde só fui voltar com cinco anos de idade. Comecei o pré I na Escola 13 de Maio, era uma escola maravilhosa, e que me adaptei muito bem, tinha ótimos colegas, mas sempre fui uma molequinha, adorava brincar com os meninos, porém me estressava muito rápido, uma das coisas que mais amava era dançar, e sempre me chamavam para as apresentações, de noite cultural e do dia das mães, até a quarta série odiava matemática e gostava de ciências naturais, contudo quando fui para a quinta série e conheci um professor chamado Astor, esse gosto mudou e a matemática começou a fazer parte das minhas paixões, outra atividade que comecei a amar também era jogar futsal, devido que na quinta série tinha educação física, mas não era tão boa o quanto que eu queria. Nesse mesmo ano minha mãe começou a trabalhar na Escola Estadual Kreen Akarore, o que acarretou na minha mudança de escola no ano seguinte, sai da escola que tanto amava e fui para num lugar desconhecido,

lembro que chorei muito, e demorei a me adaptar, porém foi nesse ambiente onde conheci pessoas maravilhosas, como as minhas duas melhores amigas A. e K., e professores que me ensinaram grandes lições que nem o professor José de matemática que é um amor em pessoa, e a professora Teresa de português que se tornou uma grande amiga. Nessa escola terminei meu ensino fundamental, e também continuei com a dança e com o futsal, afinal fui chamada para jogar para o município, o que conduziu com algumas viagens para representar minha cidade em competições, essa eu posso dizer que foi a melhor fase da minha vida, futsal na minha adolescência foi essencial, me deu disciplina, responsabilidade, grandes alegrias e algumas marcas, ah não posso esquecer, me tornei uma ótima jogadora. Sempre fui uma excelente aluna, mas se perguntarem aos meus professores eu tinha um grande defeito, que era conversar demais, o que acabava atrapalhando as aulas. Meus pais, como sempre presentes e me ajudando no que era preciso, me dando motivação, afinal na minha casa tinha um pé de goiaba, se chegasse com nota baixa era uma surra na certa. E hoje em dia, posso afirmar que isso foi um grande incentivo, outro estímulo que tinha era meus irmãos, pois eles sempre foram os melhores de suas turmas e eu queria ser igual, pois vocês sabem como são os irmãos caçulas. No meu ensino médio fui para a Escola Albert Einstein, onde eu sempre quis estudar, foi outro ambiente que conheci pessoas maravilhosas, e tive professores excelentes, como o professor J. de matemática que até hoje em dia é um exemplo de serenidade e de profissionalismo. Continuava gostando de matemática, mas outra paixão que entrou na minha vida foram os livros, amava ler e até pensei um dia em ser escritora, escrever texto me ajudava nos meus problemas, quer dizer até hoje em dia ajuda. Não me dava muito bem na disciplina de inglês, e detestava as aulas, ainda bem que era apenas uma por semana. No meu primeiro ano do ensino médio minha irmã foi embora, o que mexeu muito comigo, não sabia o quanto ela era importante na minha vida, porém isso causou uma grande mudança entre nós duas, e foi assim que percebemos o quanto nós nos amávamos. Sei que essa fase a coisa começou a ficar séria, pois começaram as pressões, perguntas e a responsabilidade de escolher o que queria para meu futuro, então no meu ensino médio decidi que iria fazer engenharia civil, pois na minha cabeça eu tinha que fazer algo que envolvesse matemática, mas fazer realmente matemática nunca passou pela minha consciência. No final do meu terceiro ano fiz o ENEM e fiquei na expectativa, e tive uma outra grande despedida, meu irmão se formou e foi embora para Brasília, foi nesse momento que decidi que não queria vim para Sinop, mesmo sabendo que minhas duas amigas viriam, então nesse período da minha vida aconteceu tantos acontecimentos que se fosse escrever daria um livro. Resumindo fui atrás do meu sonho em Brasília, morei com meu irmão três meses, e conheci pessoas realmente

maravilhosas, contudo não me sentia feliz, como sempre meus pais me apoiaram, e eu vim fazer o vestibular da Unemat, porém eu teria que voltar para fazer o da Unb, no decorrer dos fatos minha irmã me escreveu no vestibular e colocou matemática como segunda opção, sendo que era para ser engenharia elétrica, conversei com os meus pais e eles me apoiaram na minha decisão, que era não ir fazer o vestibular da Unb. No final das contas passei em matemática, e gerou a grande questão fazer ou não fazer, e o engraçado é que minha mãe sempre quis um filho matemático, foi aonde ela sentou comigo e conversou dizendo que depois eu poderia tentar de novo para engenharia civil, após a minha matrícula no curso, veio as grandes mudanças, vim embora para Sinop, e fui aceita de braços abertos por minhas amigas. Então foi nesse momento que tudo começou a mudar e a fazer sentido na minha vida, percebi o quanto o curso de matemática é incrível, e como existem profissionais nessa área maravilhosos, sem contar os amigos que fiz, e irei levar para minha vida inteira. Como acadêmica do curso de Licenciatura em matemática, posso dizer que o curso é maravilhoso, porém tem que ter força de vontade e uma imensa paixão por números para chegar até o fim, e outra coisa que posso afirmar é que Deus no seu infinito amor escreve certo por linhas tortas. Atualmente, como bolsista do Pibid à quase um ano e meio, posso alegar que ser professor é uma das profissões mais lindas, porém como todas as profissões tem suas dificuldades, e coloca dificuldade nisso, e por ser uma área muito pouco valorizada, são poucos os estudantes que almejam entrar nesse mundo. Eu só espero que ao final do curso, eu esteja com essa mesma visão, e que eu possa influenciar pessoas a se tornarem professores. Nessa bolsa, cresci muito e aprendi muito com a professora L. e com o professor F., aquele que me ensina como se comportar em uma sala de aula, e que sempre está pronto para me ajudar, e como futura professora, espero ser tão boa o quanto alguns professores que passaram na minha vida e ser totalmente diferente daqueles que passou e não acrescentaram nada, afinal como toda profissão existe os bons e os ruins profissionais. Uma coisa que aprendi na universidade é que nada é fácil, ou você estuda ou você estuda, e que existe mais gente contra você do que ao seu favor. Conheci professores maravilhosos e que só acrescentaram conhecimento na minha vida e que tenho muito orgulho de dizer esses são meus maravilhosos mestres. Sei que meu futuro não será nada fácil, e se fosse não teria graça nenhuma, mas sei que sempre terei o apoio dos meus pais e daqueles que me amam de verdade. O futuro só a Deus pertence, porém também depende da minha força de vontade e dos caminhos que irei traçar daqui para frente. Que tudo de certo. Amém !

MII - ESPERANÇA- narrativa produzida na disciplina de Estágio Supervisionado I– final de 2015

Com a disciplina do Estágio Supervisionado I, pude perceber que ser professor não é uma tarefa muito fácil, e que tem muitos desafios e barreiras a serem enfrentados. Mesmo sendo bolsista do Projeto PIBID, encontrei alguns obstáculos com as turmas dos 9º Anos, acredito que por serem crianças mais novas e pelo modelo de ensino ciclado. A escola, professores e todos os funcionários me ofereceram total suporte para conclusão do meu estágio.

Fiquei chateada com a minha aula diferenciada, por não ter saído como queria, ou seja, não superei as minhas expectativas, com isso percebo como o ensino anda defasado e como as crianças cada vez mais odeiam matemática. Sei que essa é uma das barreiras mais difíceis a ser superada, porém sei que não é impossível. Espero que no meu próximo estágio consiga superar e quem sabe ultrapassar as minhas expectativas, e me deparar com crianças que ainda amam e gostam de matemática, afinal é uma disciplina muito importante nas nossas vidas.

Os estágios no Curso de Licenciatura em Matemática têm como objetivo mostrar aos acadêmicos em formação qual será realmente a sua função como profissional após a conclusão do curso. Creio que é nesse momento que o estudante realmente conhece o Curso de Licenciatura em Matemática, e é também nesse momento onde decide ir até o final ou desistir, pois ser professor não é uma tarefa muito fácil, porém é gratificante. “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” – **Paulo Freire**

MIII - ESPERANÇA- narrativa produzida na disciplina de Estágio Supervisionado II– meados de 2016

É engraçado estar escrevendo esse segundo memorial, pois o primeiro que escrevi foi na quarta fase, ou seja, já faz um ano. Muitas coisas mudaram: pensamentos, atitudes, ideias e principalmente o meu eu. Queria poder relatar neste memorial, muitas histórias que vivi desde que entrei no curso de Licenciatura em Matemática, histórias boas e algumas desagradáveis, porém o texto ficaria muito extenso e cansativo.

Tenho certeza de quem pegar meu primeiro memorial para ler, irá perceber que quando sai do meu ensino médio a minha meta era outra, o curso escolhido por mim naquela época não era Matemática, e sim Engenharia Civil. Muitos devem está se perguntando: “Por que ela não tentou de novo, ou por que ela não transferiu de curso?”. Então nos parágrafos seguinte espero responder o motivo de não ter trocado de curso e não ter ido atrás do meu tal esperado sonho.

Primeiramente quando saímos do ensino médio a nossa mentalidade é outra, nossos planos e os nossos desejos, queremos ser bem sucedidos e ganhar “rios” de dinheiros, porém

o que não sabemos é que para sermos bem sucedidos temos que ser bons profissionais, ou seja, temos que amar e ter o prazer do que fazemos. O meu desejo de fazer engenharia civil era por ter bastante matemática envolvida e por sempre ouvir falar que ganhava muito bem, nunca passou pela minha cabeça realmente fazer matemática, afinal é um curso pouco divulgado e quando se fala os alunos logo pensam no salário baixo e na desvalorização da profissão. Mas, o que muitos não sabem é como o curso é maravilhoso.

Quando entrei na universidade meus planos e sonhos eram outros, mas ao me deparar com as disciplinas, com o corpo docente de professores os meus sonhos foram se transformando. No segundo semestre tive a oportunidade de entrar para um projeto chamado PIBID, e que ainda faço parte. Esse projeto me proporcionou muitas alegrias e descobertas, me mostrou o quanto é gratificante ensinar e trabalhar com pessoas incomuns, afinal considero as pessoas que cursam matemática seres humanos iluminados, e sou muito feliz por fazer parte dessa família. No decorrer do curso vivenciei muitas desistências de colegas, cada semestre a turma ia diminuindo, e hoje na sexta fase só se encontra três guerreiros da turma de 2013/2, e tenho muito orgulho de mim mesma em ser uma dessas pessoas.

Quando entramos num curso de exatas pensamos que só iremos trabalhar com contas e mais contas, esquecemos que o curso é voltado para a formação de professores, com o tempo comecei a entender e aceitar as disciplinas voltadas para a educação, e posso dizer que elas me ajudaram muito e me modificaram. Com as disciplinas de estágio I e II, pude me questionar se era realmente isso que eu queria para minha vida, afinal são essas disciplinas que me mostraram o que eu seria após terminar o curso. Posso dizer que por já está em sala de aula desde segundo semestre com a minha bolsa (PIBID) me ajudou bastante com as disciplinas de estágio, pois já conhecia a escola e os professores, o que tornou as coisas mais fáceis. Mas, foi nesse período que percebi que tinha escolhido a profissão certa, por mais que a educação nos dias de hoje esteja difícil, e coloca difícil nisso, muitos adolescentes que não querem saber de nada que estão em sala de aula porque foram obrigados pelos pais, pais que pensam que é papel do professor educar seus filhos, por mais que tenham essas diversidades de problemas, eu quero ser uma educadora, pois não posso modificar todos, mas ajudando alguém já terei feito algo grandioso. Pois, para mim ser professor é isso, é ter esperança de dias melhores, é incentivar quem esteja a sua volta, quero ser para os meus alunos, o que meus professores foram para mim, um exemplo de pessoa no qual eu sempre me expirei.

E posso dizer uma coisa o curso não é nada fácil, porém tem que ter força de vontade como tudo na vida, e cada etapa, a cada semestre sempre aparece grandes desafios e surpresas. Posso garantir que durante esses quase três anos, nunca tive tantos altos e baixos na

minha vida, já me vi chorando feito uma bebê pensando que não daria conta, porém já me vi tão feliz por ter conseguido. Sei que não daria conta se eu não tivesse a minha família do meu lado sempre me apoiando e me ajudando no que preciso, minha família e meus amigos que nunca desistiram de mim e confiaram e ainda confia no meu potencial. Falta um ano para o dia tão esperado, a colação de grau, sei que tenho que enfrentar muitos obstáculos até chegar lá, mas com a minha fé sei que irei conseguir e mostrarei para aqueles que disseram que não iria conseguir o quanto sou capaz, e assim me tornar a Professora Claudiane de matemática com muito orgulho.

MIV - ESPERANÇA- narrativa produzida na disciplina de Estágio Supervisionado III– final de 2016

É difícil relatar tudo o que vivi até a sétima fase do curso de Licenciatura em Matemática, são tantas histórias (boas e ruins), tantos profissionais que conheci nesse meio e, é claro fui influenciada por todos, seja positivamente quanto negativamente. A cada fase, a cada aprendizado, a cada dificuldade, eu ia me tornando uma nova Esperança, os meus sonhos e desejos só aumentaram com o passar do tempo, e a missão de ser Professora está cada dia mais perto.

Ao entrar na Universidade não imaginava que ia amadurecer tanto e que iria me apaixonar pelo meu curso, apenas pensava que devia fazer um curso superior, trabalhar, ganhar dinheiro e poder dá um diploma para meus pais. Mas, com o decorrer da “carruagem” os pensamentos e a maturidade chegaram de vez. Comecei a caminhar e a me encontrar, cada disciplina com suas dificuldades e com sua importância, não vou mentir, tive dificuldade de aceitar algumas disciplinas na área da educação, afinal eu curso matemática, porém com o surgimento do estágio eu percebi a importância da palavra Licenciatura, e comecei a entender a abordagem das disciplinas de educação. As disciplinas de cálculo e álgebra me encantaram, e meu pequeno pensamento do ensino médio sobre a matemática evoluiu e me apaixonei de vez pelos números e pelas as letras que enfeitam a lindíssima matemática.

Chegando a quinta e a sexta fase tive as disciplinas de estágio I e II, eram estágios onde observava os alunos em sala de aula com o professor regente e fazia monitoria, porém nunca estava sozinha, não era nada complicado, afinal qualquer coisa o professor estaria ali para me ajudar, e a responsabilidade não era minha. Ao chegar à disciplina de estágio III, onde iria fazer minha regência no ensino fundamental, onde a responsabilidade seria minha, teria que planejar aula, cuidar de uma sala com quase 30 alunos, onde eu seria a professora,

me assustou um pouco. Por mais que eu tivesse um pouco de experiência, pois sou bolsista do Projeto PIBID há três anos, eu fiquei me perguntando como seria, e o que os alunos iriam achar de mim.

Ao entrar na sala de aula como estagiária me mostrava confiante, porém por dentro sentia um medo bobo – “Será que daria conta?”. Peguei três turmas da 3º Fase do 3º Ciclo, duas turmas eram difíceis de lidar, pois tinha alunos mal educados que não queriam saber de estudar. Passando a primeira semana de aula, comecei a notar o quanto é difícil ser professor nos dias de hoje, e comecei a me questionar se era isso que eu queria para minha vida. Entrava em sala de aula, onde 90% dos alunos diziam que não gostavam de matemática, pois era difícil e chata a disciplina, mas eles não se esforçavam para entender e nem procuravam meios de aprender, por mais que eu me esforçasse, os alunos não cooperavam. Na metade do meu estágio, já estava acostumada com as turmas, mas permanecia triste. Até que comecei a notar os 10%, como eles eram inteligentes e esforçados, e que eu estava ajudando-os em seus futuros, cheguei em casa e pude perceber o quanto eu gostava de lecionar, o quanto a matemática é perfeita, e que eu podia transformar vidas de muitas pessoas.

Durante a minha caminhada já ouvi muitas críticas sobre a profissão que escolhi para minha vida e comentários desagradáveis. Parecem que esquecem que não existe outra profissão sem antes passar por professores (...). Sei que vivemos um momento muito delicado, onde todos estão com medo do futuro. Mas, quero deixar meu relato e dizer o que sinto por essa profissão que escolhi, e quando meus alunos, ou seja, no estágio ou na minha bolsa, me chamam de professora. Primeiramente acho que não escolhi o curso, o curso que me escolheu. Este caminho que venho trilhando, constatei que existe uma diferença entre dá aula e ser professor. Dá aula é muito bom, é querer compartilhar conhecimento, exige esforço, dedicação e preparo. Já ser professor é, muito antes de ser uma profissão, é uma das formas mais genuínas de amor. Professor que saber o nome, saber quem é quem, saber das histórias e dos sonhos de cada aluno. Professor está na chuva para se molhar, sofrer com as derrotas e vibrar com as vitórias de seus alunos. As vezes é sofrido, maçante, como todo amor. Mas, é uma dessas paixões avassaladoras que vicia, e quem sente, já não consegue ver sentindo em viver sem.

Agradeço a Deus pela vocação dada, pelo apoio dos meus pais e dos meus amigos e pela ajuda inconstante dos meus colegas e mestres. Sei que ainda tem uma caminhada longa e muito difícil. Mas, tudo ira da certo. Só peço a Deus dias melhores para essa profissão tão desvalorizada, porem tão fundamental para o crescimento do país!

MV - ESPERANÇA- narrativa produzida na disciplina de Estágio Supervisionado IV– meados de 2017

Posso dizer que nesse momento eu sou um turbilhão de sentimentos: amor, tristeza, confusão, calma, saudade, angústia, medo e acima de tudo esperança. Escrever essa última reflexão sobre a minha trajetória acadêmica mostra que está chegando ao fim, foram quatro anos de muitas emoções e aprendizagens vividas. Sei que sempre serei uma estudante em busca de conhecimento, afinal a minha profissão exige isso. Mas, ter que dizer adeus à universidade que me recebeu de portas abertas, aos colegas que me acompanharam e aos professores que não mediram esforços para me ajudar, me deixa um pouco triste, porém ao mesmo tempo feliz, afinal dever dado dever cumprido.

Durante quatro anos enfrentei disciplinas que por um momento pensei que não daria conta, e por fim acabei superando meus medos e conseguindo passar. Nos dois últimos anos enfrentei e superei os quatro longos estágios, e posso afirmar que é nesse período que começamos a ter uma noção sobre a profissão de ser professor. Nesse momento você passa a enxergar que ser professor é muito mais que apenas transmitir conhecimento, é ser amigo, educador, muitas vezes pai e mãe, e você passa a perceber que cada aluno é diferente um do outro e assim as dificuldades começam aparecer. Seria tão bom ter uma sala de alunos que prestam atenção, participam e principalmente que entende o que você está falando, os estágios me mostraram que não é bem assim, e que a cada dia as coisas estão ficando pior, começando que nos dias de hoje temos apenas duas aulas de matemática, o que é um absurdo. Os alunos chegam a cada dia menos interessados em estudar e prestar atenção na professora chata que está ali na frente. Tenho certeza que você deve estar se perguntando o motivo de continuar, então vou relatar nos próximos parágrafos.

Primeiro um dos motivos é o amor pela disciplina de matemática, como ela é linda e incrível, estamos rodeados por ela, o nosso cotidiano depende dela. E tentar transmitir isso é um pouco complicado, às vezes parecia que estava falando grego.

Segundo que durante esse período de estágios não é só raiva, tristeza e decepção, também é alegria, entusiasmo e amor. Conhecemos alunos que nos mostram que vale a pena lutar, que vale a pena acreditar nos nossos sonhos. Perceber que o aluno aprendeu e está conseguindo fazer graças a você, isso não tem recompensa, saber que você está ajudando no futuro, nos sonhos de um adolescente não tem preço.

E terceiro é porque tenho esperança de dias melhores, dias que os professores serão tratados como merecem, as escolas e o governo irão caminhar juntos por uma única luta, a da

educação. Pois, sem educação o país não irá para frente e iremos continuar vivendo nessa situação ridícula e medonha.

Hoje em dia, quase graduada me considero uma educadora, uma professora de matemática, sei que sou capaz de transmitir conhecimento, por mais que isso seja difícil. Sou capaz por causa do amor que tenho por essa carreira, pelos os anos que passei em uma universidade adquirindo conhecimento com professores excelentes que me mostraram o caminho da docência, não posso dizer que são todos que me expiram, mas a grande maioria. Só tenho que agradecer a UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO pela oportunidade, pela família que a UNEMAT me ofereceu, essa é uma das grandes aprendizagens que aprendi que eu nunca estarei sozinha.

Agora é caminhar para frente sempre buscando o melhor e lutando por uma educação digna, pegar o meu canudo e começar a lecionar. Irei fazer parte da profissão mais importante que temos, e tenho muito orgulho disso. Muitos perguntam se irei dá aula, mas é lógico que sim, o meu curso é para formação de professores e é isso que irei me tornar. Trabalhando em uma escola, em uma universidade, mas sempre transmitindo os conhecimentos que adquiri.

MI -MEMORIAL REFLEXIVO DE FORMAÇÃO – FORÇA- narrativa produzida na disciplina de Didática da Matemática – meados de 2015

Eu FORÇA, tenho 21 anos, nasci dia 4 de março de 1993 e moro na rua T.R. esquina com a S.C. em Sorriso Mato Grosso, minha infância teve muitas brincadeiras na rua com os amigos e com a família sempre presente, meus pais são dona L. H. e meu pai senhor A.P. G., meu pai A. é um excelente caminhoneiro estudou até a 4º série eu sempre acho que ele é muito mais inteligente do que eu e ele só tem até á 4º série, minha linda mãe L. é dona do lar e cuida de seus 5 filhos com muito amor e carinho sempre nós incentivando a estudar e ter um futuro melhor, estudou só até a 5º série; eles desejam para meu futuro, que me forme e arrume um bom emprego, não necessariamente esse bom emprego seja bem financeiramente mas sim um emprego que me faça bem, eu e meus irmãos aproveitamos bem a infância brincamos juntos aprontamos demais, demos muito trabalho para a nossa mãe.

Meus estudos começaram direto na primeira série, não fiz o pré e por isso tive dificuldades em leitura e não gostava de ler, por isso minha professora da primeira série me cobrava para que eu praticasse mais leitura, tive também um contra tempo para aprender a escrever, tinha dificuldade para poder segurar o lápis, quando escrevia minha professora achava que eu tinha preguiça, então minha mãe me levou no médico e descobriu que eu não tinha força suficiente nas mãos, a doutora me passou alguns exercícios para fazer em casa

para fortalecer as juntas. Iniciei meus estudos na escola Municipal Jardim Bela Vista. Minha primeira professora nunca foi esquecer, depois de descobrir que eu tinha era, realmente, um problema nas mãos e não a preguiça de estudar ele me incentivou a ler e a escrever foi com ela que fiz meu nome completo. Mas a turma que mais marcou foi o terceiro: festas, brincadeiras, sinto falta da empolgação e das amizades feitas nesse período; a matéria que tive mais dificuldade foi em matemática tanto , no ensino fundamental quando no médio, a que tinha mais facilidade era geografia. O motivo foi por uma meta que tracei no ensino médio, significou atingir uma das metas propostas que fiz em meu ensino médio.

O professor na sociedade de hoje não perdeu seu papel de educador, só não esta mais se importando como antes, com a importância que ele tem para um aluno. Por um incentivo de uma amiga que iniciei curso superior, nesse caso e mais por incentivo e não por querer ser professor. Pois vejo que ocorreu uma defasagem, os professores estão sendo desvalorizados, os alunos de hoje são indisciplinados. Meus professores, uns que eu adoro o modo de ensinar e outros que não sabem ensinar, se um dia eu for professora optarei por ter um bom modo de ensinar, ate agora não tenho nenhuma decisão se vou lecionar quando terminar o curso de licenciatura. Durante o meu período no curso tive uma professora que tomaria como exemplo no modo de ensinar, como já disse anteriormente meu objetivo principal agora é ter a conclusão do ensino superior, minha expectativas são boas por que tudo que eu venho almejando dos meus professores eles tem alcançado. Minhas expectativas para o estagio são boas, pois espero aprender de um modo que eu posso ensinar.

MIV - FORÇA- narrativa produzida na disciplina de Estágio Supervisionado III– final de 2016

Eu FORÇA, tenho 23 anos, nasci dia 4 de março de 1993, e estou percebendo que meus estudos estão cada vez melhores, observo que minhas maiores dificuldades, advém de duas disciplinas, as quais tenho que concluir.

Com o passar do tempo, observei que obtive um maior desenvolvimento, estando dentro de uma sala de aula, pois, não me via lecionando, não tinha como objetivo futuro. Mas hoje, depois de três estágios, e ter obtido experiência na minha área como professora estagiaria, cheguei à conclusão de que dar aula é uma experiência única em minha vida.

Como acadêmica, acreditava que somente iria passar por isso, só lá na frente, e que não precisava me preocupar. Quando comecei o primeiro estágio, me deparei com a realidade da vida que teria futuramente, assim, tive certeza que não seria nada fácil, até mesmo, por eu ter um porte físico menor. Todos os alunos pensavam que eu era uma aluna nova, então ficava um pouco insegura, porém, depois do terceiro estágio, fiquei mais confiante.

Com o tempo, tive algumas dificuldades em relação à algumas disciplinas, sendo elas: álgebra abstrata, o estágio, e cálculo numérico. Frequentei a disciplina de cálculo numérico, visando observar, e tendo como objetivo obter mais conhecimento e didática, concluindo assim esta matéria que está em pendência.

No terceiro estágio tive certo medo, receio, pois lecionar era algo novo, pois todos os alunos me confundiam com uma possível nova colega de sala, isso só mudou depois que a professora regente, fez as devidas apresentações, fazendo com que eu me sentisse confiante, bem como me sentisse mais segura. Os alunos ficaram empolgados, para fazer o mesmo curso, fiquei contente, pois eu estava vendo que, de certa forma estava influenciando jovens a se interessarem por uma graduação. Eles fizeram várias perguntas, e assim conclui, que minha confiança aumentou muito mais, eu ficava mais confiante, tendo mais facilidade para responder as perguntas.

Em relação ao primeiro dia frente a sala de aula, veio aquele frio na barriga, mas tudo ocorreu como o planejado, foi bem tranquilo, me respeitaram, notei que ouviam, e que eram alunos interessados. Preparei aulas diferenciadas, notei que em grupo os alunos tinham muito mais facilidade em realizar as atividades propostas.

Foi um prazer dar aula na Escola Estadual J. D. F., a professora regente M. V. F., é muito dedicada, me ajudou muito em tudo, sempre se mostrou presente, para sanar quaisquer dificuldades que eu viesse a ter. Ela não se fez presente por muito tempo em sala, pois, como tinha certo receio, aquele frio na barriga que citei lá no início, a ausência dela, poderia me deixar um pouco mais confortável, e caso eu precisasse, ela me orientaria, pois segundo a mesma, seria uma forma de me deixar mais confortável, assim foi a minha primeira experiência em sala de aula, fazendo com que eu tomasse mais gosto por este ofício apaixonante.

Já na segunda aula, a professora V., me acompanhou durante toda a aula, por pedido meu, pois se tratava de uma turma do 7º ano. Neste mesmo dia a professora T. do estágio, veio verificar como estava sendo minha experiência em sala de aula, foi um dia um pouco atípico, pois os alunos estavam agitados. Fiquei um pouco nervosa e tive que chamar várias vezes atenção deles, mas logo passou, assim, fiquei mais à-vontade com os alunos e esqueci por um momento que a professora do estágio estava presente, essa foi uma dificuldade que tive em sala.

Em conversas com a professora V., propus que ela me acompanhasse nas minhas ultimas aulas naquela turma. Essas aulas do estágio aconteceram melhor que eu esperava, pois estava com medo de dar aula. Foi tranquilo depois da primeira aula dada, é possível aprender

sim, com o exemplo de um professor, pois se trata de uma profissional de vasto conhecimento na área ao qual leciona, mostrando que dentro da sala de aula, não é fácil, pois dependendo da forma ao qual se aplica a disciplina, os alunos podem ter mais facilidade ou não para entender o conteúdo.

A professora regente da sala, eu redobro meus protestos de estima e consideração pela mesma, por me encorajar para entrar em sala de aula e ensinar com carinho, pois aprendi com ela, que temos que dar aula de uma forma diferente, de forma informal, para cativar a atenção dos alunos e fazer com que eles lembrem dessas aulas diferenciadas, bem como das palavras pedagógicas de matemática.

Levarei comigo todo este aprendizado, para que no futuro, quando eu for professora, eu também possa repassar meus conhecimentos adiante, pois valeu muito a pena aprender com profissionais altamente qualificados. O estágio neste semestre foi muito produtivo, pois aprendi muito com os professores, em minha opinião seria necessário um aumento na carga horária, para que pudéssemos ter um pouco mais de experiência. Para o próximo estágio espero aprender muito mais, e levarei minha experiência neste estágio para estar aumentando cada vez mais meu conhecimento.

Nas minhas aulas de regência os conteúdos utilizados foram adequados para cada turma, a professora regente da turma, me deu o livre arbítrio para escolher entre fazer a metodologia utilizada na escola ou por optar por uma que eu estivesse mais à vontade, optei por dar continuidade as aulas da professora.

Algumas aulas poderiam sim ter sido diferentes, de certa forma mais dinâmicas, alguns fatores contribuíram para o não andamento da matéria, como por exemplo, conversa, distração, celular. Levando em conta que no início, fora explicado que não eram aceitos esses tipos de comportamentos. O tempo de execução foi um fator que também influenciou. Os alunos da escola são um pouco mal-educados, mas são compreensivos em relação a prestar atenção a matéria, notei que eles tinham dificuldades na multiplicação e na tabuada, meu relacionamento com os alunos foi muito bom.

Meu maior medo foi enfrentar uma sala de aula sozinha, mas com o tempo, tive mais facilidade. Sobre meu desenvolvimento no curso de matemática, vejo como mediano, pois poderia me esforçar mais. Tenho como prioridade me esforçar um pouco mais, pois ainda tenho um pouco de dificuldade, mas busco cada vez mais aprender, obtendo mais conhecimento e experiências profissionais, assim concluindo minha graduação com êxito.

MV - FORÇA- narrativa produzida na disciplina de Estágio Supervisionado IV– meados de 2017

Minhas Dificuldades Foram superadas nesse último estágio, como sempre minha estrutura física sempre será para mim uma grande dificuldade a ser superada. Na escola onde fiz minhas regências fui bem acolhida pelos professores e pela equipe da coordenação, tem uma estrutura boa, não tem uma quadra poliesportiva ainda mais os alunos se divertem uma quadra improvisada, os livros didáticos são bons, os professores sempre buscando uma graduação a mais para eles e os coordenadores sempre buscando cursos para eles se aprimorarem. A escola funciona como um todo, todos participam, alguns alunos da parte da tarde ajudam uma professora a fazer a jardinagem da escola. Como minha regência foi no noturno, muitos alunos trabalham chegam cansados, mas sempre tem aqueles que chegam no pique para conversar. A coordenação da escola tem a total liberdade para ligar para os pais e perguntar por que os alunos estão faltando tanto, chamam os pais para conversar, são bem participativos. O meu professor M. tem duas formações e a matemática ele fez a distância, como todos criticam a matemática à distância fui perguntar se ela mais difícil, a respostas que obtive foi que em todos os cursos você tem que se esforçar para passar de semestre, por isso não era diferente, mas as dificuldades existem sim como e um curso a distância você tem que correr atrás pra aprender, mas como ele já era afim de matemática esse se saiu bem e se formou. Com ele vi que na pratica tudo pode ser mais fácil e simples.

As disciplinas que mais me ajudaram foram os estágios, pois mostram para você o que realmente você vai se formar, mostra a realidade do eu objetivo. As matérias durante o curso são para a formação para um professor assim como as especificas e as didáticas, poderia ter mais matérias especificas de didáticas da matemática para a melhor formação de um professor.

Considero-me uma professora sim, depois do estágio me sinto preparada para entrar em uma sala de aula e dar uma boa aula; mas por enquanto não irei atuar na área que me formarei, pois, trabalho e me dou muito bem em outra área, já pensei na possibilidade de trabalhar a noite como professora, mas ainda irei pensar.

Este estágio me ajudou a reforçar as minhas expectativas em relação ao curso, pois até o terceiro semestre estava “meio assim”, sem saber se seria professora hoje eu sei que serei uma ótima professora de matemática.

MI -MEMORIAL REFLEXIVO DE FORMAÇÃO – DETERMINAÇÃO- narrativa produzida na disciplina de Didática da Matemática – meados de 2015

Sou acadêmica do 4º semestre do curso de Licenciatura Plena em Matemática da Universidade Estadual do Estado de Mato Grosso. Meu nome é DETERMINAÇÃO nasci em Ji-Paraná RO, no dia 29 de abril de 1980, atualmente moro no município de Sinop no Estado de Mato Grosso, sou casada e mãe de duas filhas. Minha infância foi difícil, porem muito saudável, por que cresci no campo e tive liberdade para brincar e aproveitar o meu tempo de criança junto com minhas irmãs, pois sou a 3ª de sete filhas, e meus pais tinha muita dificuldade para nos manter trabalhando na lavoura de onde eles tiravam o sustento da família com trabalho braçal e muito cansativo, sempre moramos na zona rural e como a escola ficava a alguns quilômetros da nossa casa e não havia condução, tínhamos que ir para a escola a pé, apesar de tantas dificuldades meus pais nunca descuidaram da educação dos filhos, por que para eles a única coisa que poderiam nos deixar como herança era o conhecimento. A melhor lembrança da minha infância é dos banhos de cachoeira e das pescarias nos finais de semana com meus pais e minhas irmãs, pois era o nosso único momento de lazer em família. Sou filha de uma dona de casa e um trabalhador rural dos quais me orgulho muito, meu porto seguro, minha razão de viver, a quem devo a minha vida e o que sou. Foram eles que me ensinaram que mais importante do que o dinheiro, ou qualquer outra bem material é a dignidade e o amor pela família e pelo próximo. Minha mãe só estudou ate a 4ª série do ensino fundamental, minha mãe dona C.S. só estudou ate a 4ª série do ensino fundamental e meu saudoso pai o senhor A. R. S. era analfabeto. Vai ser com muita tristeza que vou fazer uma dedicatória em minha monografia para meu pai por que, infelizmente ele só pode festejar comigo o meu ingresso nesta universidade, mas não vai poder participar da minha formatura, ele nos deixou no dia 31 de julho de 2013. Meu pai sempre dizia: - estudem por que quero para vocês um futuro bem diferente do meu e da mãe de vocês! Mas com tantas dificuldades, desde cedo tivemos que ajudar no sustento da casa e o aceso a uma Universidade era privilegio de poucos. Não tivemos oportunidades nem condições financeiras para uma formação superior, então os nossos sonhos foram adiados, mas nunca esquecidos e é por este motivo que estou aqui ocupando uma vaga em uma universidade aos 34 anos de idade e com muita determinação tenho certeza que vou conseguir me formar.

Iniciei meus estudos aos sete anos de idade na Escola estadual R. na zona rural do município de Ji-Paraná RO, era uma escola multi-seriada onde estudei até os meus nove anos de idade, foi lá também que tive o meu primeiro trauma escolar, por ser muito envergonhada, tinha dificuldade em me expressar de forma correta, no final do primeiro ano escolar a professora pediu que os alunos ficassem em fila indiana e fez uma prova de leitura onde ela pedia que os alunos lessem uma frase ou até mesmo que soletrassem, mas com muita

vergonha dos colegas que estavam atrás de mim na fila não consegui ler nada e reprovei mesmo sabendo ler e escrever, até hoje lembro o nome da professora, ela se chamava Z., mãe da minha melhor amiga de sala A. de quem sinto muita saudade, pois há exatos 25 anos não a vejo. Nesta escola os alunos tinham que participar das atividades escolares, bem como ajudar a preparar os alimentos e manter a escola limpa. A escola tinha somente três funcionários, duas salas de aula e uma cozinha, e atendia uns noventa alunos, um profissional responsável pela limpeza e preparação dos alimentos, e dois professores que lecionavam um para o 1º e 2º ano e outro para o 3º e 4º ano do Ensino Fundamental. Isso dificultou um pouco a nossa aprendizagem, por que nos tínhamos que dividir a atenção do professor com alunos de outras turmas e series diferentes. Quando eu tinha dez anos de idade meus pais se mudaram para a cidade de Ji-Paraná, Rondônia, onde moramos por alguns meses, fiquei muito encantada com o lugar, um mundo novo bem, diferente do que eu estava acostumada. Lá estudei na Escola Estadual T. N. o que mais me marcou nesta escola, era que todas as segundas feiras os alunos ficavam em fila indiana, para cantar o hino nacional e o hino da bandeira, algo totalmente novo para mim,. Foi nesta escola que descobri que existia o preconceito e as brincadeiras de mau gosto, como as que alguns colegas faziam no recreio ou na saída para casa, hoje chamado de buling. Logo mudamos para outro sitio perto do município de Ji-Paraná. Lá terminei a quarta série, em escola multi seriada, com turmas do 1º ao 4º ano na mesma sala de aula. Os alunos da 5º ao 8º série faziam o supletivo com aulas presenciais uma vez por semana, ministrada por professores que vinham da cidade. Quando eu tinha completado 15 anos os meus pais se mudaram para a cidade de Ji-Paraná, onde terminei o ensino médio por meio deste supletivo com aulas presenciais uma vez por semana. Como tinha que trabalhar e o estudo que eu tinha não me garantia um bom emprego, então comecei a trabalhar em casa de família, como empregada domestica e babá para ajudar os meus pais no sustento da casa, pois minha mãe não podia trabalhar fora, por que tinha filhas pequenas, então ela só cuidava da casa e das filhas. Aos 17 anos tive a mais difícil experiência da minha vida, ao descobrir que estava grávida e o pai da minha filha não queria compromisso e tive que assumir esta responsabilidade sozinha. Alguns meses depois meus pais e minhas irmãs se mudaram para a cidade de Campo Grande no Mato Grosso do Sul, e não pude ir com eles, como estava grávida seria difícil conseguir emprego, então resolvi ficar, como eu trabalhava de domestica na casa de uma família muito boa para mim, fiquei morando com eles ate minha filha nascer, eles me ajudaram muito e então quando a minha filha tinha uns oito meses de idade fui morar em Capo Grande MS com a minha família. Como já havia conhecido o meu atual esposo, aos 19 anos, deixei minha filha morando com meus pais e fui morar com ele na cidade de Sinop

no estado de Mato Grosso. Foi quando resolvi retomar os meus estudos e, para a minha surpresa, o ensino supletivo que tinha feito naquele estado só valeria em outro estado se eu tivesse terminado o ensino médio. Então recomencei a estudar a partir da 5ª série, hoje 6º ano, em um projeto semestral para alunos irregulares nas séries escolares e assim terminei o ensino fundamental. Apesar de ser uma aluna muito dedicada, a minha maior dificuldade era nas aulas de matemática, matéria em que as minhas notas não eram as melhores, na qual tenho dificuldades até hoje, e como o trabalho ocupava boa parte do meu tempo e precisava trabalhar para mandar dinheiro pra minha mãe criar minha filha, os meus estudos ficaram em segundo plano. Com a implantação do supletivo que daria as pessoas a oportunidade de ter um certificado de conclusão do ensino fundamental e médio. Aproveitei a oportunidade e concluí o Ensino Médio, mas só me serviu para ter um certificado, uma vez que, projetos como este não acrescentam nada na aprendizagem dos alunos, como tinha o sonho de uma formação superior me escrevi no Enem em 2009, como não tive um bom desempenho meu sonho seria adiado por mais alguns anos, fiz o Enem novamente em 2010, mas só consegui a tão sonhada vaga com o Enem de 2012, e me inscrevi na Universidade em 2013 aos 32 anos de idade, meus pais ficaram muito felizes por que fui a primeira das sete filhas a ingressar em uma Universidade. Espero servir de inspiração e de alguma forma contribuir para que elas também possam realizar seus sonhos. Não está sendo fácil, mas tenho a certeza que vai valer a pena, pois com muita força de vontade e determinação tudo é possível.

MII - DETERMINAÇÃO- narrativa produzida na disciplina de Estágio Supervisionado I – final de 2015

Meu nome é Determinação, sou acadêmica do curso de Licenciatura Plena em Matemática e estou cursando o sexto semestre, em uma turma com seis alunos na disciplina de estágio supervisionado não foi difícil encontrar uma escola para desenvolver nosso trabalho, mas a dificuldade está na aceitação das escolas em relação aos estagiários, uma vez que alguns colegas que tiveram contato com estas escolas antes de nós não deixaram boas impressões.

A minha visão em relação à universidade hoje é bem diferente da que eu tinha quando iniciei o curso é claro, muita coisa mudou principalmente o meu modo de pensar e agir, imaginava que muito esforço e dedicação já seria o bastante para alcançar os meus objetivos, mas descobri que esse é o ingrediente fundamental para o sucesso, mas não o bastante, nem sempre o meu esforço vai me levar ao meu objetivo de imediato é preciso saber

que tudo tem um momento para acontecer e por mais que a espera seja longa se não desanimarmos esse momento vai chegar, descobri que o meu sonho de ter uma formação superior está sendo o desafio mais difícil que já enfrentei em toda a minha vida, confesso que em alguns momentos cheguei a pensar em desistir, mas aprendi que as coisas boas da vida são as mais difíceis de ser conquistadas, então respirei fundo ergui a cabeça e continuei, porque o importante é chegar no final não importa a colocação, aprendi ainda criança que perdedores são os que desistem pelo caminho e esse não é o meu perfil. Com tudo que já enfrentei nesses três anos e meio de curso posso me considerar uma vencedora, mas eu quero e sei que posso ir bem mais longe, tenho a certeza de que não estou sendo otimista, mas realista sou determinada e isso me fez chegar até aqui e vai me levar onde os meus sonhos alcançar.

Por muitas vezes fui questionada a respeito de ter escolhido um curso tão difícil para uma profissão tão desvalorizada, confesso que no início eu não tinha a intenção de ser uma professora, ao me formar tinha a intenção de trabalhar em outras áreas, afinal um matemático pode atuar em várias áreas no mercado de trabalho, mas quando iniciei o primeiro estágio descobri que aquela seria a melhor profissão que eu poderia ter, ao ver como os alunos tratavam a professora a entrega dela em sala de aula a dedicação com os alunos a preocupação com o futuro deles isso me fez ver que apesar da desvalorização o que faz um bom professor não é o amor pela profissão, mas sim o amor por passar adiante um conhecimento antes adquirido, ser professor é fácil basta ter um diploma, mas ser educador não, ser educador é diferente tem que em primeiro lugar gostar de gente, gostar do que faz e fazer com amor.

Encontrei muita dificuldade no início do curso em quase todas as disciplinas, e ainda hoje tenho muita dificuldade, no meu caso as dificuldades em grade parte deve-se a modalidade de ensino que frequentei no ensino médio, como não tive condições de estudar na idade certa e tinha o desejo de terminar o ensino médio, então optei por fazer o provão que funcionava como o Enem uma forma mais fácil para se conquistar o certificado, por fazer uma escolha fácil na conclusão do ensino médio está sendo muito mais difícil o meu ensino superior. Só sei que o nosso futuro depende das escolhas que fazemos hoje, aos poucos estou aprendendo a fazer as minhas escolhas pensando no futuro, não tenho nenhuma garantia de que vai acontecer exatamente da forma que escolhi, mas uma coisa é certa foi por fazer escolhas erradas que está sendo tão difícil para mim permanecer neste curso.

Por conta do sistema a vida do educador não está sendo fácil, e a vida corrida dos pais deixa essa tarefa ainda mais difícil, atribuindo ao professor a tarefa de educar os alunos uma vez que o papel do professor é de transmitir conhecimento. Dos professores que estão em atividade atualmente os que trabalham com alunos do ensino fundamental e médio são os que

encontram mais dificuldades em sala de aula, a modalidade de ensino por ciclos de formação humana que tem por objetivo extinguir a evasão escolar, a avaliação e a exclusão por repetência está deixando os alunos acomodados, mau acostumados e sem motivação o que faz da vida do educador um desafio constante, para que os alunos tenha um bom desempenho e sintam prazer em aprender, estão sempre em busca de novas formas de transmitir o conhecimento na qual os alunos possa ser motivados a aprender o mínimo possível.

Estou me preparando para ser uma professora de matemática, mas já sei que o futuro não vai ser nada fácil, a julgar pelos dois estágios que passei, mesmo assim ainda estou muito otimista porque apesar de todas as experiências ruins que tive elas foram superadas pelas experiências boas, e a cada dia mais tenho a certeza que quero fazer parte desse maravilhoso grupo de profissionais da educação que são chamados de educadores. Confesso que não tenho me dado a oportunidade de me envolver mais com os assuntos ligados a universidade e ao curso, mas não é por falta de vontade e sim de tempo, as vezes acho que se eu tivesse entrado em algum projeto ligado a universidade isso teria me ajudado bastante, mas não foi possível.

O ser humano é movido por sonhos e quando temos a oportunidade e esse sonho se realiza logo encontra um novo e assim se segue até o ultimo ser interrompido, então já não somos mais ser vivente, mas enquanto vivos seguiremos lutando, e a luta fica mais fácil quando fazemos algo que gostamos e fazemos com amor, imagine você profissional que tem nas mãos o futuro de uma nação e não gosta do que faz, acredito que o simples fato de ter me sentido realizada dentro de uma sala de aula já é o bastante para abraçar essa profissão com todas as minhas forças, convicta de que darei o meu melhor quando estiver em uma sala de aula como professora oficial da turma ou uma simples estagiaria, o que para mim não é tão simples assim.

Apesar de ser uma mudança gradativa, posso ver nitidamente em mim uma mudança muito grande o meu conceito de como seria uma universidade não passava nem perto do que é na realidade, mas aos poucos fui me familiarizando com a realidade em que estou inserida e assim estou vivendo aos poucos o meu sonho tão antigo, e a concretização deste sonho é só uma questão de tempo. Ao realizar este sonho estou também me preparando para ajudar outras pessoas que como eu estão sonhando com um futuro melhor.

Acredito que como aluna a minha trajetória está tendo uma evolução muito positiva e não deveria ser diferente, espero que como professora seja ainda melhor não posso dizer que ao sair da universidade com um diploma estarei preparada porque seria um grande engano, um bom profissional seja ele de qualquer área só vai ser bom o suficiente com a pratica, como aluna tive experiências que me comprovaram essa afirmação, professores recém formados

com um conhecimento incrível, mas não conseguia repassar o conhecimento adiante de forma entendível, ensinavam de forma resumida e abstrata como se o aluno soubesse o que ele estava pensando.

Achei que os desafios maiores já tinham passado, então me vejo em um determinado momento em que parece ter esgotado o espaço e a capacidade de aprender, como se não tivesse mais como prosseguir, mas enfim não desisto afinal ser um professor de matemática não é pra qualquer um assim dizia o primeiro professor com quem tive contato neste campos, a quem prometi sair daqui só quando formada, é um processo árduo, um caminho longo e cansativo, mas ninguém me disse que seria fácil, para mim um desafio aceito é um desafio finalizado, e assim estou me preparando para os próximos que serão como professora de matemática, em que escola não sei só sei que vou dar o meu melhor e os que estão me ajudando a chegar lá com certeza se orgulharão.

MIV - DETERMINAÇÃO- narrativa produzida na disciplina de Estágio Supervisionado III– final de 2016

Meu nome é DETERMINAÇÃO, sou acadêmica do curso de Licenciatura Plena em Matemática, estou cursando o sétimo semestre, em uma turma com sete alunos na disciplina de estágio supervisionado III, com o acompanhamento da professora regente da disciplina Thiélide Pavenelli Troian, não foi difícil encontrar uma escola para desenvolver meu trabalho, mas a dificuldade está na aceitação das escolas em relação aos estagiários, uma vez que alguns colegas de outras universidades que tiveram contato com esta escola antes de nós, não deixaram boas impressões.

Ao me ingressar na universidade no início do ano de 2013, minha visão sobre como seria a minha trajetória como universitária, era bem diferente da realidade que já vivenciei ao longo dos últimos anos, muitos desafios e lutas já foram vencidas até então e muitos ainda virão com certeza, mas a cada etapa vencida me sinto mais preparada.

É claro que ainda me encontro com muitas dificuldades, dúvidas e incertezas, mas com o passar do tempo percebi que tudo isso faz parte do processo de transformação que estou passando, como fiquei um bom tempo sem estudar e fiz o ensino médio por meio de supletivo, as minhas dificuldades em algumas disciplinas foi inevitável, porém não foi para mim uma barreira impossível de ser vencida.

Com muita vontade e determinação, estou aos poucos sendo absorvida por esse mundo mágico e maravilhoso que é a educação, onde estou me descobrindo como aluna e futura

professora, imaginei que ao me ingressar em uma universidade todos os meus problemas estariam resolvidos, a realização de um sonho, o início de algo tão esperado finalmente havia acontecido, mas agora quase no final do curso posso perceber que os problemas sempre irão existir, mas só depende de nós se somos capazes de continuar ou não.

Quanto as práticas na sala de aula observadas e vivenciada durante o Estágio supervisionado III, só posso dizer com toda certeza que foram dias inesquecíveis, em todos os aspectos definitivamente, pela equipe escolar fui muito bem recebida, mas pelos alunos nem tanto assim, não sei se faz parte de uma cultura ou do próprio ser humano enquanto adolescente testar os limites de seus superiores, mas o que sei é que pude sentir na pele o desconforto de ser testada, enfim o importante é que pude suportar tudo isso, agradeço muito a Deus por ter me ajudado a vencer mais esse desafio.

Os meus estágios nunca aconteceram da maneira que eu esperava, as coisas vão acontecendo inesperadamente sem que nós possamos prever, quando fui até a escola imaginava que não fosse capaz de ser regente de uma turma de adolescentes sem o auxílio de uma professora, mas tudo foi acontecendo tão naturalmente que sem muito esforço e quase sem perceber lá estava eu, em uma sala de aula com trinta e dois adolescentes ministrando a aula sozinha, me sentindo tão importante que quase não podia acreditar.

Acho que é possível aprender a ser professor pelo exemplo e, também, pelo contraexemplo sim, temos a tendência de querer copiar o nosso melhor mestre, aquele que nós mais admiramos, afinal quem de nós na infância não desejou ser professor quando fosse adulto, mas ao longo da vida escolar os traumas e decepções, podem colaborar para que os nossos sonhos comecem a ser desfeitos, ou se o nosso sonho de ser professor perdura, jamais vamos querer seguir o seu exemplo.

Em minha futura atuação como professor acho que seja possível utilizar as aprendizagens do Estágio, pois pude vivenciar momentos muito importantes e interessantes, experiências que com certeza irão me ajudar a encontrar o perfil que desejo para atuar como docente, mas acho que o que mais pesa quando vivenciamos esse momentos como estagiário, são os exemplos que não gostaríamos de seguir.

Analisando os três estágios vivenciados até agora pude perceber nitidamente um grande avanço, principalmente por que os dois primeiros estágios foram de observação, no estágio três a regência foi o foco principal, a responsabilidade de assumir uma sala de aula com mais de trinta alunos me trouxe além da experiência uma segurança que até então não tinha.

A organização do estágio neste semestre contribuiu muito para que pudesse compreender melhor, a realidade da escola e das práticas na sala de aula, mas confesso fiquei um pouco constrangida, com relação aos questionamentos dos coordenadores das escolas, sobre a participação da universidade juntamente com os estagiários, digo isso por que, nos estágios anteriores também tive esse mesmo problema, as indagações são falta acompanhamento principalmente nas primeiras visitas, apresentar o estagiário para a escola e para o professor regente que irá acompanhá-lo.

Em relação as metodologias utilizadas durante as aulas de Regência, considero que foram adequadas, mas acredito que poderia ter sido diferente, não fosse a falta de material didáticos, livros e de recursos tecnológicos, para ajudar os alunos a compreender melhor o conteúdo e até mesmo na hora de preparar as aulas.

Os alunos desta escola não possuía livros didáticos, por isso o professor perde muito tempo passando no quadro todo o conteúdo trabalhado durante a aula, além de todos esses problemas, o professor ainda precisa encontrar meios para trabalhar com os diferentes níveis de aprendizado em que os alunos se encontram. Vivenciei também durante este estágio as dificuldades que o professor entra em sala de aula com relação ao comportamento dos alunos, são adolescentes de vários bairros da cidade e principalmente de periferias e sítios, com diversos problemas familiares e muitos deles já disciplinados por algum tipo de problema comportamental, não somente nesta escola.

Apesar de ter enfrentado alguns problemas com eles, não foram tão graves assim, algumas tentativas para me fazer desistir, questionamentos sobre o meu conhecimento, teste de resistência e paciência, brincadeiras de mau gosto foram alguns dos desafios pelos quais passei, mas com muita paciência e determinação consegui resistir a todos eles.

Como já sabemos o professor na atualidade tem uma posição social e profissional muito desvalorizada, após essa experiência vivenciada como professora regente pude entender com mais clareza tamanho descaso, com uma classe que deveria ser tratada com o maior respeito possível, quem sabe se não existisse escolas particulares esse milagre pudesse acontecer, mas a pesar de todos esses desafios e desrespeito ainda continuo acreditando que seja possível ser um bom e honesto profissional da educação. Continuar acreditando no ser humano faz parte dos desafios de todas as profissões, mas acreditar no ser humano é um fator fundamental para ser um bom professor.

Que imagem faço do meu futuro como professor não sei, o que sei é que vou dar o melhor de mim, se vai ser o suficiente ainda não posso supor, mas estou tendo os melhores mestres para tirar bons exemplos, com exceção de alguns do passado é claro. Até então tive

muita sorte de ter nos estágios ótimas professoras que me ajudaram muito, tanto que pude tirar lições que pretendo repassar adiante em minha jornada de trabalho como professora.

Tenho dado a volta por cima frente aos desafios pelos quais passei até então, desafios que por algum momento me levaram a pensar em desistir, mas ao perseverar percebi que estava fazendo a escolha certa, pois se tivesse desistido estaria admitindo que não seria capaz, afinal qual é a profissão ou curso que não existe desafios, e exige que sejamos perseverantes o tempo todo.

Já mencionei algumas vezes sobre o meu envolvimento com o curso que me tornará uma professora Matemática, confesso que se tivesse a visão que tenho hoje teria feito muito mais, me envolvido mais, participado muito mais e me dedicado muito mais, mas apesar de tudo isso, considero que estou aproveitando o suficiente para representar bem a essa classe quando conquistar a minha tão sonhada formação superior.

Acredito estar construindo uma identidade profissional muito bem consolidada, fundamentada e estruturada, já não sou mais uma aluna inexperiente recém matriculada, que tinha muitas dúvidas, e com um futuro acadêmico desconhecido, onde depositava todos os meus sonhos e desejos para o meu futuro profissional, e agora analiso esse processo de construção em fazer-me uma professora de Matemática, após alguns semestres e vários fios de cabelos brancos, confesso que mesmo sem estar totalmente preparada, ainda assim sou capaz de seguir em frente e assumir as consequências dos erros e acertos, e pôr em pratica tudo o que aprendi até aqui, e ainda vou aprender.

Antes quando chegava o momento de pôr em pratica o que havia aprendido, ficava apreensiva nervosa, e ainda fico, mas com um diferencial muito grande agora sei que sou capaz, e que os erros são inevitáveis e faz parte da trajetória dos que acreditam e seguem em frente, afinal para ter a certeza de que não vamos errar nunca vamos poder tentar, neste caso prefiro seguir em frente com os meus erros e acertos, mas sempre em frente, como uma grande profissional da educação.

MV - DETERMINAÇÃO- narrativa produzida na disciplina de Estágio Supervisionado IV– meados de 2017

Ao iniciar o estágio IV minha expectativa era a melhor possível, pois estava no último estágio em uma escola na qual fazia parte como bolsista, em um ambiente agradável, uma escola acolhedora, tudo bem diferente de tudo que havia vivenciado até aquele momento.

Quando decidi estagiar naquela escola as recomendações não eram as melhores, mas segui em frente mesmo assim, recebi críticas em relação à escola por parte de colegas de turma que haviam passado por lá. Nas turmas do Ensino Fundamental existem alunos com

muitos problemas disciplinares, mas as turmas do Ensino Médio são bem tranquilas fáceis de lidar, foi uma experiência incrível trabalhar com alunos com as dificuldades mais básicas quando se trata de matemática, um desafio muito grande, e ao mesmo tempo muito gratificante poder ajuda-los a vencer uma etapa a cada dia, por menor que seja, isso é o bastante pra quem sabe tão pouco.

De todas as escolas que passei nos quatro estágios a que mais me identifiquei foi o CEJA, fui tão bem recebida me apaixonei se tiver oportunidade de escolher onde trabalhar quando estiver formada com certeza escolherei o CEJA, uma escola bem organizada, um ambiente acolhedor e principalmente com muito respeito entre os colegas de trabalho, e quanto aos alunos são maravilhosos é claro que existe algumas ressalvas mais qual é a escola que não tem alunos problemas, mas como são bem cuidados os problemas quase não aparecem, enfim amei este último estágio.

Nos últimos quatro anos me propus a superar meus próprios limites e até este exato momento estou conseguindo, talvez essa tenha sido uma das minhas melhores escolhas voltar a estudar, no começo era simplesmente a realização de um sonho ter uma formação superior, hoje e o meu futuro profissional uma paixão por algo que aprendi e quero me dedicar com maestria por isso estou me preparando cada dia mais.

Estou fazendo parte de um projeto da faculdade o PIBID, quando estou na sala com os meus alunos me sinto realizada, é como se já estivesse trabalhando como professora há muitos anos, o reconhecimento do trabalho prestado, a alegria no rosto do aluno quando percebe que entendeu determinado assunto tido como difícil, impossível de ser compreendido tudo isso me motiva e me faz ter a certeza de que escolhi o curso certo e a profissão perfeita.

É claro que ainda tenho muito que aprender e me aperfeiçoar, mas não tenho dúvidas de que vou continuar em frente até quando DEUS permitir, as vezes me pego pensando naquela mulher que em 2013, ingressou em um curso de Licenciatura Plena em Matemática sem sequer saber o que significava ser licenciado em alguma coisa, muito menos o que era aprender matemática, e quando penso nos desafios que enfrentei muitas vezes acho que só um DEUS muito amoroso pode fazer algo por alguém assim, mas enfim estou vencendo não porque sou boa em matemática ou porque tenho facilidade em aprender, mas sim porque não me deixo ser vencida e não desisto fácil gosto de ser desafiada, posso perder por várias vezes, cair e levantar tem sido um dos meus esportes favoritos mais desistir jamais.

Gostaria de poder dizer que faço parte de um grupo seleto de pessoas que tiveram as melhores oportunidades na vida ou um daqueles intelectuais que com poucas explicações fazem coisas incríveis, mas infelizmente não é o meu caso. Apesar de não possuir essas

qualidades possuo algo bem mais importante persistência, determinação, força de vontade, garra e muita teimosia isso tudo me ajudou a chegar onde estou e tenho certeza que sou capaz de alçar voos ainda maiores.

Enfim valeu todas as experiências até aqui adquiridas, até mesmo as ruins, pois delas posso tirar belas lições para o meu futuro profissional, só com a pratica aprendemos o que devemos ou não fazer o que dá certo ou não e assim nosso perfil de profissional da educação vai se formando.

Tenho certeza que essas experiências vivenciadas ao longo desses quatro semestres irão fazer toda a diferença em minha vida profissional, espero não ter deixado nenhuma má impressão por onde passei e se por ventura tenha deixado espero que algum dia possa repará-las.

Sempre tive uma visão muito crítica do mundo, das atitudes das pessoas da sociedade em geral, hoje sinto que estou preparada para expor o meu ponto de vista e defender os meus ideais. Antes defendia o que acreditava com base em meus próprios argumentos sem nenhum conhecimento de causa, só agora, quase no final do curso, entendo que ter liberdade de expressão não é simplesmente falar o que pensamos, mas lutar por um ideal com o mínimo de conhecimento de causa. Não sei se com o pouco conhecimento que tenho sobre o curso de matemática, se seria capaz de expor minha opinião de forma que venha a contribuir para a melhoria do curso, mas enquanto aluna sempre me senti um pouco perdida quanto ao que deveria fazer para aproveitar melhor o meu tempo enquanto acadêmica, hoje sei que perdi muitas oportunidades, tenho certeza de que poderia ter sido melhor aproveitadas, mas o amadurecimento das ideias só aparece com o passar do tempo, então por mais difícil que tenha sido estou feliz com o que conquistei até aqui, porém não estou totalmente satisfeita.

Este último estágio foi para mim como um divisor de águas, já havia passado por algumas experiências desagradáveis nos outros estágios e por alguns instantes pensei até em não seguir a carreira após o termino do curso, mas quando conheci os professores que iria acompanhar no estágio IV, fiquei encantada com tanta dedicação e amor pelo que fazem. Até então só tenho à agradecer aos professores Hercules e Sandra por todo conhecimento repassado e por acreditar no ser humano apesar de tudo, pessoas assim nos motiva a dar o melhor de nós sempre, nos fazem acreditar no impossível e a fazer do fim um recomeço. Minha expectativa para o futuro é que a cada dia possamos nos superar com inovações em nossas atitudes sendo a diferença que tanto almejamos para o nosso País e quem sabe para o mundo.

**MI -MEMORIAL REFLEXIVO DE FORMAÇÃO – DEDICAÇÃO- narrativa
produzida na disciplina de Didática da Matemática – meados de 2015**

Aos 27 dias do mês de setembro do ano de 1994, às 18h30min, no hospital S.A., eu DEDICAÇÃO, vim ao mundo para a alegria de meus pais, I. W. e I.W. na cidade de Sinop MT. Tenho um irmão chamado G. W.; moro na casa de meus pais. Sou muito apegada com meus familiares e amigos, que tenho como se fossem irmãos, não gosto de nenhum deles triste, por isso sou brincalhona. Iniciei minha jornada acadêmica nesta mesma cidade, no ano de 2001, na Escola Estadual São Vicente de Paula, onde cursei a primeira e a segunda série (segundo e terceiro ano). Em 2003, fui transferida para a Escola M.S.C., atual Escola M. M.A. A.S., onde fiz a terceira série (4º ano). Em 2004, nova transferência para a Escola M. T. A. M., onde cursei da quarta até a sétima série (quinto ao oitavo ano). No ano de 2008, me mudei para uma pequena vila na cidade de Nova Ubiratã MT, onde conclui o ensino fundamental, na Escola Municipal Entre Rios. No ano seguinte, me transferi para a Escola Estadual 19 de Dezembro, na mesma vila, onde cursei os três anos do ensino médio. Fui classificada duas vezes para a segunda fase das Olimpíadas de Matemática, não prossegui por não ter condições de sair da cidade onde morava. Em 2012, prestei meu primeiro vestibular, para matemática, e fui aprovada em quarto lugar. Fiz parte de uma comunidade sem fins lucrativos, chamada Obra Kolping, que tem como missão contribuir para a promoção da pessoa nas diversas dimensões da vida, mediante a formação de grupos solidários de autoajuda, visando à construção de uma sociedade mais justa e fraterna. Fazíamos nos sábados à tarde, um baile para a terceira idade, onde tem músicas que eles gostam, lanches feito na hora e é um lugar de respeito. No final do ano de 2013, trabalhei como bolsista pelo Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE), com crianças de 4 a 6 anos de idade. Em abril de 2014, comecei a trabalhar em uma empresa privada, chamada RW A., onde fiquei até o mês de março de 2015. Em abril do mesmo ano, entrei para o programa de bolsas chamado Programa Institucional de Bolsista de Iniciação à Docência (PIBID), fornecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), onde os bolsistas acompanham uma determinada turma, numa escola parceira, junto com o professor de matemática, auxiliando na explicação do conteúdo, tirando dúvidas e aplicando aulas de apoio em horário oposto à aula. Sempre fui uma aluna dedicada e tímida, portanto não atrapalhava o andamento da aula, mas não deixava de participar. Encantei-me com a Matemática na 4º série, atual 5º ano, com a professora C., ela explicava de uma forma fácil de compreender. Toda a minha jornada acadêmica foi em escolas públicas, e também sempre utilizei o ônibus escolar para ir e vir da escola. Orgulho-

me de minhas notas, as altas, pois renovam minhas forças, e as baixas porque me obrigam a corrigir as falhas.

MII - DEDICAÇÃO- narrativa produzida na disciplina de Estágio Supervisionado I– final de 2015

Na minha caminhada pelos semestres do curso de Licenciatura Plena em Matemática encontrei algumas dificuldades, principalmente nas disciplinas em que se fazia necessário a contextualização de opiniões, isso porque tenho muita dificuldade em me expressar de modo científico, tanto que acabei por desistir por um semestre de duas disciplinas, quando retornei percebi que essa desistência fez muito bem, pois amadureci e coloquei minhas metas em primeiro lugar e estou conseguindo continuar ambas as disciplinas.

Também encontrei dificuldades nos Cálculos I, II e III, acredito que isso se deve ao fato de minha base de conhecimentos matemáticos não estar satisfatória. Quanto à essas dificuldades consegui superar com o auxílio de colegas e professores, da internet (vídeos-aula), e livros disponíveis tanto na biblioteca, como online.

Quanto às disciplinas que tive mais facilidade foram de Estruturas Algébricas I, pois o professor da disciplina possui uma didática muito boa, Modelagem Matemática, que me identifico muito com o conceito da disciplina, e Psicologia que sempre foi minha segunda opção de carreira.

O professor é considerado, na teoria, como alguém que pode mudar e ajudar a definir a vida do aluno, porém na prática, dentro das salas de aula, isso não é visível, o que encontrei foi falta de interesse dos alunos, descaso tanto com o professor quanto em relação aos seus conceitos de mudar o método de ensinar e avaliar.

Através de minha experiência como bolsista de iniciação à docência do projeto PIBID, tenho oportunidade de estudar melhor os vários métodos de ensino propostos pelos estudiosos, debater sobre os mesmos e tentar pôr em prática na escola parceira do projeto. A partir disso, tenho a visão de que um bom professor é aquele que conquista o respeito dos alunos não por pressão, mas por merecer, pois assim ele consegue lecionar sua matéria contando que seus alunos estão prestando atenção e poderão aprender.

Espero do meu futuro uma carreira promissora dentro da área, buscando o mestrado e, posteriormente, o doutorado, para me sentir de fato realizada em relação à vida profissional. Os desafios que enfrento no momento me deixam chateada comigo mesmo, porém depois que me acalmo e busco ajuda, servem para me fortalecer e entendo que todos precisam de desafios para serem motivados a fazer algo.

A respeito do meu envolvimento com o curso de Licenciatura em Matemática, sou muito participativa nos eventos, minicursos e palestras oferecidas tanto pela Universidade que estudo, quanto por outras da minha cidade, geralmente apresento trabalhos e/ou minicursos fazendo parceria com colegas.

Nesses anos de muito estudo e aprendizado, mudei a maneira como via a mim mesma e ao ambiente escolar, pois não sou mais somente uma aluna curiosa pelo futuro que estava começando a ser traçado, agora me vejo além disso, me sinto preparada para o ambiente escolar que pretendo atuar, interajo de maneira produtiva com a direção, os professores e os alunos.

Tenho muito que aprender com as experiências dos demais professores ao longo de minha carreira, mas espero estar construindo desde já, uma identidade profissional que me permita ser respeitada pelo trabalho e não apenas pela minha posição dentro da escola.

MIII - DEDICAÇÃO- narrativa produzida na disciplina de Estágio Supervisionado III– final de 2016

As dificuldades que superei durante o estágio foi a insegurança quanto aos conteúdos que eu iria transmitir, pensei que não fosse conseguir manter a sala de aula em ordem e nem falar com segurança e domínio do conteúdo que estavam sendo transmitidos no decorrer do estágio, porém fiquei admirada como foi uma experiência tranquila e nada traumática.

Ainda falta superar o mau comportamento dos alunos, andam muito pela sala, não querem fazer as atividades, através de conversas dentro da sala de aula, noto que vários deles não se preocupam com o dia de amanhã, estão insatisfeitos com a realidade, mas não procuram melhorar a mesma. Quero ressaltar que na escola CEJA o comportamento é bem diferente, pois ali só está quem quer e precisa estudar.

As práticas docentes na escola têm total relação com o espaço e característica da escola, por ser uma escola com essa modalidade de ensino, a convivência é mais madura, podendo conversar no mesmo nível com os alunos. Os professores se relacionam bem, tanto entre eles, quanto com a direção e coordenação, o que resulta em um bom ambiente de convívio e crescimento profissional. Entre os alunos e os profissionais da escola nota-se a relação de amizade, e isso os encantam contribuindo para que permaneçam na escola, e principalmente estudando.

Este estágio foi de muito aprendizado, pois acompanhei três professores, pude aprender diferentes metodologias e recebi diversos conselhos sobre a profissão e também

sobre como lidar com a sala. Esses professores são ótimos no que fazem, os alunos gostam das aulas e sempre estão fazendo questionamentos sobre o conteúdo que está sendo explicado.

Acredito que as disciplinas que mais auxiliam na formação de professor são: psicologia, didática, estágios de regência, e as de matemática aplicada ajuda para estabelecer os conceitos, pois sem eles fica difícil transmitir qualquer conteúdo para outra pessoa. Preferia que os estágios de regência ficassem logo após da observação, assim: 5º Fase: Estágio de Observação do Ensino Fundamental, 6º Fase: Estágio de Regência do Ensino Fundamental, 7º Fase: Estágio de Observação do Ensino Médio, 8º Fase: Estágio de Regência do Ensino Médio, pois atualmente primeiro observamos os dois ensinos, e depois fazemos a regência, mas acontece que quando chegamos, as turmas que observamos já estão em outro ano. A disciplina de Estatística que se encontra na 8º Fase, deveria vir antes dos estágios, pois no Ensino Médio há essa matéria, e muitas vezes faltam os conceitos que só iremos aprender no último semestre da faculdade.

Atualmente me considero uma educadora dedicada, que irá buscar métodos novos para o ensino dessa disciplina tão linda que é a Matemática, me vejo atuando como professora concursada num futuro próximo. A experiência desse estágio me trouxe muita satisfação, tanto que não queria que terminasse, gostaria de ficar em sala, ensinando os alunos que são tão queridos e tratam o professor com o respeito que merece, até porque o professor já tem um espírito diferente, quer ajudar, ver o outro progredir, portanto merece pelo menos respeito, pois a admiração vem de graça; devido a isso, vou me empenhar ao máximo para conseguir atuar em uma escola com a modalidade de ensino EJA, pois é realmente, gratificante ser tratada como mereço.

MI -MEMORIAL REFLEXIVO DE FORMAÇÃO – ENTUSIASMO- narrativa produzida na disciplina de Didática da Matemática – meados de 2015

Eu, ENTUSIASMOS, nasci em Açailândia no estado do Maranhão, há exatamente 21 anos atrás e hoje vivo em Sinop no estado de Mato Grosso junto a minha mulher. Com apenas um ano de idade mudei de cidade e vivi toda minha infância em uma pequena cidade no interior do Maranhão chamada Barra do Corda, uma cidade alegre e que ainda hoje prevalece as culturas antigas, seu maior destaque é o carnaval, então conhecida como “capital do carnaval”, uma cidade na qual simboliza parte da minha vida, onde aprendi os princípios e ética de se tornar um bom cidadão por ótimos professores: A. C.C. T. e R. V.T., meus pais. Meu pai apesar de ter abandonado a escola ainda no ensino fundamental, por motivos pessoais, sempre trabalhou muito para nunca deixa faltar nada para minha família, dedicado e

perseverante, mesmo sem um nível de escolaridade alto, com determinação conquistou seu espaço como mestre-de-obras e hoje é considerado um dos melhores da cidade.

Já minha mãe, ao engravidar, teve que interromper seus estudos no 3º ano do ensino médio e, desde então vem dedicando-se aos seus filhos e ao lar, sempre batalhadora e disposta a respeito da família. Ambos, desde cedo ensinaram a mim e aos meus irmãos que respeito e honestidades são passos fundamentais para uma boa formação e claro, castigando-nos quando merecíamos, mas de formas bem sensatas, lembro-me que varias vezes meu pai me colocava dentro de casa e não deixava ir brincar, qualquer motivo que eu aprontasse, já era certo um castigo: ficar sem ir para um campinho de futebol que tinha em frente minha casa, ver todos meus amigos jogando e eu lá dentro de casa, me deixava revoltado, mas nunca com raiva do meu pai, hoje sou muito grato a ele por tudo. Já meus irmãos tiveram uma vida de rigor bem mais tranquila, entretanto eu como filho mais velho tive uma criação bem mais rígida, creio eu que todos os filhos mais velhos passaram por isso.

Meus irmãos: R.B.T. e A. G.B.T., são irmãos maravilhosos, apesar das brigas (caso normal entre irmãos), mas sempre unidos e amigos um com os outros, sou bem apegado com eles.

Aos 4 anos de idade, iniciei meus primeiros passos de estudos na creche vovó sinhá, lá aprendi rapidamente todo o alfabeto, podendo assim ensinar uma coleguinha que sempre sentava ao meu lado, permaneci na creche por 2 anos até concluir a alfabetização e poder completar a idade correspondente na época para frequentar uma escola de ensino fundamental. Com 7 anos e apto ao ensino fundamental, iniciei minha trajetória escolar numa escola chamada U. I. José Nogueira Arruda em Barra do corda Maranhão e na mesma conclui. Os primeiros dias de aula não pude ir, pois estava com sarampo, ao chegar meu primeiro dia na escola me senti um estranho, pois todos já estavam adaptados, não queria ficar lá, a vontade de chora veio e não controlei, logo apareceu um amigo que me deu um apoio que eu precisava, daquele dia ate hoje somos como irmãos. Foi passando-se os dias e eu já estava me sentindo em casa, minha professora E. de início transpareceu ser chata, mas logo percebi que ela era gente boa, e notei que a menina da creche também estava na sala, fui lá cumprimentá-la. Ao decorrer dos anos letivos ,os alunos sempre eram os mesmos em exceção de um e outros, tornando uma amizade entre nós alunos, bem mais forte.

Na 3ª série foi muito difícil para mim, pois todos meus amigos foram estudar no período vespertino e eu por ter idade diferente continuei no período matutino, isso me deixou mal, triste por perder aqueles amigos que todos os anos estavam comigo na sala, então passei por uma fase de recomeço, novas amizades e novas adaptações. Passou-se a 3º série e no ano

seguinte consegui me transferir de turno e voltar a estudar novamente com todos os amigos e amigas, inclusive a menina da creche.

A partir da 5ª série novas etapas de ensinios surgiram, e iniciou-se uma fase de peças teatrais nas quais a maioria delas eu participava. De certa forma os professores se admiravam com minhas atuações e sempre me convidavam para os principais papeis, dentre todas as peças realizada uma ficou marcante, pois fui convidado para fazer uma atuação onde envolvia drama, sentimento, reflexão e romantismo, e a melhor parte era que minha atuação iria ser com a menina da creche. Uma atuação de ambas as partes que emocionou todo o publico.

Foram anos maravilhosos com festas culturais, gincanas e intercolegiais, onde eu e meus amigos conquistamos medalhas, troféus e títulos para a escola. No ano de 2008, já concluindo o ensino fundamental fui nomeado e recebi da coordenação da escola uma medalha como melhor aluno da escola.

Em 2009, iniciei meu ensino médio ansioso e empolgado, mas logo vi que a didática dos professores era outra, não tinha toda aquela preocupação com o aluno, como os professores de ensino fundamental, e pouco a pouco via meus amigos desistindo. Foi um ensino médio turbulento para mim, talvez pelo meu trabalho e minha fase de adolescente, mas mesmo assim ia bem nas matérias, principalmente na área de matemática. Sabe aquela menina da creche? pois é, continuava na mesma sala que eu. Ao decorrer do 2º ano do ensino médio começamos a namorar e hoje aquela menininha que conheci com 4 anos de idade se tornou minha mulher.

Após concluir o ensino médio meu propósito era conquistar uma vaga no ensino superior, sempre incentivado pelos meus pais, familiares e professores. Estudei, me preparei e consegui tirar uma boa nota no ENEM na qual me garantia uma vaga na faculdade, durante tudo isso eu tinha outro objetivo: poder jogar no futebol profissional, e esta oportunidade apareceu exatamente no mesmo período da faculdade, como era um sonho de infância não pensei duas vezes, deixei de lado a faculdade e fui jogar no profissional, passou-se 2 anos e novamente fiz o ENEM, com muita dedicação e vontade consegui uma nova boa nota. Meu tio, morando em Sinop, me convidou para vir morar na cidade. Foi outra grande decisão que tive que tomar, pois, dessa vez iria abandonar um sonho que muitos não conseguem, mas com diálogo e reflexões promissoras com meus pais e amigos, decidi vir para Sinop onde lancei minha nota no SISU na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e na Universidade Federal do Estado do Mato Grosso (UFMT), ambas no curso de matemática. No período de seleção recebi um E-mail de que tinha passado na UNEMAT, minha família comemorou e se orgulhou então todo contente me dirigi para Sinop.

Atualmente a área de professor não é nada valorizada pela sociedade, já que é uma profissão de tamanha importância para qualquer outra profissão, pois todos passam por um professor, mas mesmo assim escolhi a docência por sempre admirar meus professores e boa parte dos meus familiares serem professores, durante toda minha trajetória escolar a área das exatas me fascinava e como tinha a facilidade de trabalhar com os números, todos os meus professores de matemática me incentivavam a cursar nesta área. No entanto aqueles incentivos foram fatores importantes para minha escolha profissional. A dedicação e perseverança são meus focos para concluir minha graduação, sempre priorizando a qualidade de aprendizagem, para que eu possa ser um professor de prestígio, respeitado e admirado por alunos e amigos.

Hoje no 4º semestre de matemática, tenho algumas ideias de como ser um bom lecionador, pois convivi com professores de ótima e péssima metodologia, alguns mesmo muito inteligentes, não tem espírito de professor que é transmitir para o aluno o conteúdo ensinado. Entretanto esse convívio de maus e bons professores contribui de uma certa forma para meu desenvolvimento profissional e me fazendo entender que a universidade não é brincadeira.

Ao me formar, pretendo adaptar-me e adquirir metodologias simples e interessantes que possa fazer com que o aluno se sinta atraído pela matéria, tomar uma postura nem rígida nem liberal, mas que mantenha a ordem na e, também que o aluno se encontre à vontade dentro da sala de aula para ter um bom desenvolvimento.

MII - ENTUSIASMO- narrativa produzida na disciplina de Estágio Supervisionado III– final de 2016

Ao me formar, pretendo adaptar-me e adquirir metodologias simples e interessantes que possa fazer com que o aluno se sinta atraído pela matéria, tomar uma postura nem rígida nem liberal, mas que mantenha a ordem na e, também que o aluno se encontre à vontade dentro da sala de aula para ter um bom desenvolvimento.

Minha trajetória acadêmica começou bem complicada desde que ingressei na UNEMAT- Universidade do Estado de Mato Grosso, pelo vestibular do ENEM em 2013, pois não imaginava o quão pesado e exigente seria o curso de Licenciatura em Matemática, já que no meu ensino Fundamental e Médio me sai muito bem nas disciplinas de exatas.

A primeira fase foi bem difícil, pois as dinâmicas das aulas eram diferentes, pois o professor já não tinha mais aquela intenção de te ajudar. Minha primeira nota não foi

exatamente como as de costume, foi uma nota que nunca tive na minha trajetória de estudante e isso me fez refletir se era realmente essa a minha vocação. No entanto, observei que aquelas notas desagradáveis não eram apenas as minhas e sim de quase toda a sala, e isso foi o suficiente para seguir em frente. Essas belíssimas notas, referia-se a disciplina de um professor que foi demitido através de um baixo assinado. A experiência de assistir as aulas desse docente não foi das mais agradáveis, pois sentíamos que o mesmo sentia prazer em desmotivar e rebaixar os alunos de licenciatura. Esta atitude contribuiu diretamente para minha permanência, no entanto, conseguiu fazer com que muitos dos meus amigos desistissem do curso.

Uma barreira e ao mesmo tempo um dos meus maiores motivadores, é a questão de ter que trabalhar durante o dia e estudar à noite, às vezes o cansaço desanima na hora de ir à aula, porém sempre consigo ânimo e organizo cada coisa em seu devido lugar. O fato de ter que trabalhar nunca foi motivo para eu pensar em desistir e nem de fraquejar nos meus objetivos acadêmicos, muito pelo contrário, sempre me deu mais foco e determinação em alcançar os meus propósitos, aproveitando cada feriado, fim de semana e horas de folgas para estudar e pôr as atividades em dias.

O primeiro ano na faculdade foi aonde realmente enfrentei as maiores dificuldades, pois tudo para mim era novo, a cidade, a instituição, os amigos, longe da família, e etc. nada do que encontrei nesta cidade fazia parte da minha cultura e costumes. Adaptar-se era obrigatório, portanto não estava fácil. Logo tive que trabalhar (pois tinha que me manter nessa minha nova trajetória), e foi então onde aprendi que trabalhar e estudar não era uma combinação agradável, a primeira fase consegui concluir bem, mas quando cheguei na segunda fase (uma das quais eu considero a mais puxada), tivemos a mudança da grade acadêmica, fazendo com que a segunda fase daquele ano se tornasse um verdadeiro obstáculo, com disciplinas pesadas e condensadas. Diante disso, eu não consegui conciliar o trabalho e a faculdade, o meu tempo vago para estudo já não era mais o suficiente para suprir as necessidades da faculdade, então tive que abandonar duas disciplinas para poder dar conta das demais. E isso fez com que eu atrasasse um semestre.

Hoje na reta final do curso de Licenciatura em matemática, afirmo até o momento que adquiri fascínio pelas disciplinas de matemática aplicada, onde foi exatamente nessa área que me inspirei para trabalhar e desenvolver a minha monografia. As disciplinas como Cálculo, Álgebra e Geometria, são os conteúdos que ao meu ver, mais me identifico. E entre elas a que mais exigiu tempo e dedicação foram: os conteúdos de Cálculos Diferencial e Integral, pois as técnicas utilizadas nos desenvolvimentos de seus exercícios, requer muita

interpretação, tanto algébrica como analítica. Mesmo sem ter o tempo que gostaria para me dedicar à faculdade, estou tendo resultados satisfatórios, pois estou conseguindo me manter dentro da média prevista pela universidade, aonde estou sempre me dedicando a buscar novos conhecimentos e aprimoramento.

E falando em dedicação e conhecimento, a disciplina de Estágio I e II, essas de observação, me proporcionou uma aprendizagem fascinante quando se trata de aluno e professor. Uma interação simples e complexa ao mesmo tempo, pois as características de cada um deles definiram a estrutura das aulas a serem lecionadas. O contato direto com a escola no período de estágio proporciona a nós, acadêmicos de licenciaturas, o prazer de sermos reconhecidos como professor, e o quanto é gratificante ser percebido como um transmissor de conhecimento. É no estágio que enxergamos de frente os problemas enfrentados pela escola, alunos e professores, distinguindo com clareza a realidade do que imaginávamos.

Recentemente, conclui o estágio supervisionado III, regência no Ensino fundamental, esse que aumentou mais ainda o prazer em lecionar. Estar na frente de uma sala de aula é muito gratificante, você se sente importante e realizado, mas claro, nem sempre é maravilha.

Quando ando pelas ruas, volta e meia estou sendo surpreendido com uma criança me chamando de professor, nossa é um orgulho ser reconhecido como tal. No período de regência aprendi muito com os alunos, eles me deram não só a oportunidade de expor minhas ideias, mas também evoluir com as deles, foi a partir de então que comecei a caracterizar e aprimorar minha didática. E creio eu que essa seja a verdadeira intenção do estágio nos cursos de licenciaturas.

A regência no ensino fundamental me concedeu o amadurecimento profissional e me fez enxergar onde realmente estão as dificuldades encontradas em uma sala de aula. Diferente dos estágios de observação, a regência nos proporciona um sentimento diferente, pois é nela que nos identificamos como professor, “isso no meu caso”. Ao iniciar as regências, já nos primeiros dias, queria me superar, ser um bom educador, mostrar que a matemática é uma coisa boa, mas nem tudo foi perfeito, tivemos alguns problemas e isso para mim foi essencial, pois eu aprendo com os erros e evoluo em cima deles. A escola na qual realizei o estágio é bem estruturada, recém construída, sem falar no excelente quadro de funcionários, educados e acolhedores.

A professora cuja me cedeu as aulas para realizar as regências é espetacular, me forneceu todos os materiais pedagógicos e me deu total apoio no decorrer das aulas. Os alunos do turno matutino com o qual trabalhei, eram muito bons, atenciosos e esforçados, já

com os alunos do turno vespertino, não posso falar a mesma coisa, aprendi muito com as duas turmas. O estágio III ocorreu muito bem, dentro do previsto, agora aguardar ansioso para o próximo e torcer para que ocorra tudo bem.

Agora sei que não foi um erro optar pela licenciatura, mesmo sabendo a realidade em que nos encontramos em relação a educação pública, aonde infelizmente a educação é sempre motivo de cortes financeiros, além de que as autoridades governamentais tratam o professor com desrespeito e desvalorização, não admitem os reajustes salariais por leis e ainda cortam os poucos direitos que eles têm. Vale ressaltar também que a desvalorização dos professores não parte apenas do governo e sim, principalmente da sociedade e de alguns profissionais da área, que ao invés de lutarem por seus direitos, preferem criticar e aceitar a desvalorização de cabeça baixa.

Apesar desses fatos realistas, podemos deduzir que eles não são motivos para nós acadêmicos de licenciaturas se sentirem desmotivados, mas sim aprender a ver como superação para erguermos a cabeça e seguirmos em frente, mostrando que qualquer outro profissional precisa ou alguma vez na vida precisou de um professor para exercer sua profissão.

Antes me sentia inseguro sobre o que iria me tornar, principalmente quando ouvia reclamações de professores referente à sua profissão, indignações e até mesmo a falta de desejo de ensinar, mas aprendi que eu quero fazer diferente, sei que não vou conseguir mudar o sistema, todavia pretendo aprimorar as minhas habilidades de ensino, fazendo com que meus alunos sintam desejo e prazer em estudar. Desenvolver uma didática eficaz, onde “Ensinar e Aprender”, será o meu lema de como ser um bom Professor de Matemática.

Todos esses argumentos críticos, servem para mim como inspiração e motivação, pois a cada momento de dificuldade superado, é uma vitória na minha vida. Ao ver que pouco a pouco estou conseguindo conquistar meu espaço e satisfazer uns dos meus objetivos, a minha satisfação profissional como professor de matemática vai se caracterizando, ganhando forma e personalidade. Os fatos presenciados e adquiridos no decorrer destes anos, estão sendo o alicerce para a construção do meu caráter profissional e de como futuro educador.

MIII - ENTUSIASMO- narrativa produzida na disciplina de Estágio Supervisionado IV– final de 2017

No quinto e sexto semestre iniciei e conclui o estagio supervisionado I e II na escola Benedito Santana da Silva Freire que trabalha na especialidade de educação de jovens e

adultos (CEJA), e agora nesse semestre que segue conclui meu estagio supervisionado III na mesma escola só que desta vez fazendo regência no ensino fundamental, dois estágios super bem trabalhados já se passaram e esse é mais um que ficará arquivado para recordações futuras, dentro de uma sala de aula percebo o quanto é importante a dedicação na formação da profissão que seguirei e sei que tudo o que estudei até aqui foi de grande valia e todo o meu esforço não foi em vão, as noites mal dormidas, os fins de semanas e feriados sempre estudando, tudo isso contribuiu pra que eu chegasse onde estou, sei que ainda tenho um semestre pela frente e isso me deixa mais motivado ainda, pois sei que estou chegando ao final, sou muito grato aos estágios que até aqui me mostraram o quanto é gratificante o trabalho que executarei daqui em diante, pude ver como é a rotina de um professor, o quanto deve se dedicar ao seu trabalho, até porque pra entrar numa sala de aula é preciso estar preparado e seguro quanto ao que vai ensinar. Cada aula é um desafio e também não deixa de ser um aprendizado para o professor, a cada aula o professor precisa estar com o seu planejamento preparado, pois é ele que vai lhe direcionar durante toda a aula,

Cada turma tem sua característica, por mais que sejam salas do mesmo nível, mesmo ano, não significa que a maneira como trabalhei por exemplo no 1º ano A funcionará no 1º ano B. as vezes o professor precisa mudar o seu ritmo e sua metodologia para se trabalhar em turmas diferentes, tudo isso se percebe quando se está estagiando, é a realidade, pois a visão que tínhamos antes de entrar numa sala de aula, não é mais a mesma agora, segue alguns preceitos, porem não é exatamente como imaginávamos. O ser professor vai mudando aos poucos a vida do acadêmico que acabou de se formar e a partir daí começa a exigir dele cada vez mais, sempre com novos desafios e é claro a cada ano que se passa os desafios serão outros, fazendo com que o professor adquira cada vez mais experiências para enfrentar os próximos com mais força e vontade de exercer a sua função.

Tornar-se um professor, não é tarefa fácil e mesmo depois de ser professor continua não sendo, tudo isso presenciado em estágios realizados, pude tirar minhas conclusões: Como podemos crescer sem as barreiras para nos mostrar que a cada ultrapassagem estamos ficando mais fortes? Que a cada tombo haverá um recomeço para nos mostrar que podemos nos erguer e continuar nossa trilha sabendo que ali não cairemos mais; como alcançar o cume se não escalarmos cada parte da montanha sem olhar para baixo e saber que é dali que devemos continuar e que a cada passo dado, mas perto estaremos do que desejamos?

Sempre fui muito observador e todos os professores com quem estudei de alguma forma puderam transmitir o saber ou a fórmula perfeita para encontrá-lo. Os professores com bastante talento, didática e boa metodologia de ensino, me mostraram que o ser professor vai

muito além de canetão e livros, e que pra ser um bom professor tem que dedicar-se ao máximo.

Sei que preciso saber mais sobre o que é ser um professor, mas até aqui o que posso adiantar é que aprendi muito e que pra ser um professor não basta apenas ter um diploma em mãos e entrar numa sala de aula e ensinar qualquer coisa, mas sim conhecer a sua turma, o publico que está ali e procurar a melhor metodologia que faça com que os alunos mostrem interesse pelo que lhes é apresentado e procurar as mais diversas formas para transmitir os conhecimentos necessários a eles.

Concluir um curso de graduação é um passo muito importante na vida de uma pessoa, ao me formar em Matemática sei que terei uma grande tarefa pela frente, que é transmitir o conhecimento que adquiri à outras pessoas que também precisam saber, esforçar ao máximo e a cada dia adquirir mais conhecimentos. Sabemos que a maioria dos alunos hoje em dia não está nem aí para os estudos, não quer saber de nada que diz respeito e que vai para a escola muitas vezes obrigada pelos pais e pelo sistema, que obriga os pais a obriga-los a ir, alunos que estão em sala de aula, mas não se esforçam para aprender o que é ensinado, pois estão cientes principalmente no ensino fundamental que sairão dali com o certificado na mão de qualquer forma. Tudo isso tende a desanimar o professor que está iniciando, porém não devemos nos submeter a isso, mas sim achar formas de trazê-los para dentro de uma sala de aula e muitas vezes até fazer papel de família devido os pais se desviarem de suas obrigações.

Infelizmente é assim que anda a educação hoje em dia, professores dando o máximo de si para transmitir os conhecimentos à sociedade, de modo em geral e muitos fazendo descaso, mesmo sabendo que é por ali que passa o Engenheiro Civil, o Médico, o Advogado, o Juiz, etc. descaso da parte dos governantes desse país, que tudo que projetam e decidem servem simplesmente para afetar o ensino e aprendizagem tanto nas escolas de educação básico, como nas de ensino superior. Espero que esse quadro seja revertido e que no futuro não tão distante o professor possa ser visto por toda a sociedade como um mediador do conhecimento e alguém que tenha seu valor reconhecido.

Estou concluindo o estagio III o qual foi realizado na escola Centro de educação de jovens e adultos (CEJA), iniciei com a monitoria que serve para dá auxilio a professora regente, tirando algumas duvidas dos alunos frente ao conteúdo. Esse Estágio no CEJA foi realizado em quatro turmas de ensino fundamental de 6º ao 9º, as turmas comportam alunos de varias idades e nível de escolaridade bastante diferenciado exigindo do professor mais cautela em relação aos conteúdos, mais dedicação e bastante domínio tanto da turma quanto dos conteúdos. O primeiro estágio realizei também na mesma escola, mas como a escola

trabalha com o regime de horas, não foi possível encontrar os mesmos alunos, quanto ao quadro de professores, o mesmo é bem amplo e devido a isso não foi possível trabalhar com a mesma professora. Fui bem recebido na escola por parte da coordenação e professores, a coordenadora Gisele lembrou-se de mim no momento em que entrei em sua sala, alguns Professores também se lembrou de mim.

Ao entrar em uma sala de aula, mesmo sendo apenas para observar como o professor regente leciona, a sua maneira de lidar com os alunos, a metodologia utilizada, aprendemos muito a respeito do que é ser professor, podemos identificar o perfil de cada professor assim como o dos alunos, analisar a maneira que leva o aluno a se identificar com o conteúdo em questão e presenciar as diferentes formas de ensinar do professor. Qual a maneira mais eficaz de prender a atenção do aluno?

Podemos nos fazer o seguinte questionamento e posteriormente conceitua-lo através de soluções encontradas ou estabelecidas pelo professor. Durante todo o estágio presenciamos de forma integral o trabalho desenvolvido por parte do professor à determinadas turmas, a maneira de lidar com a turma e com o conteúdo trabalhado faz como que de alguma forma tenhamos algumas ideias quanto a forma de lecionar, seja pelo exemplo quanto pelo contra exemplo. De tudo que vi dentro de uma sala no estágio, muitas coisas aprendi e com certeza levarei comigo por toda a vida, serei professor e com certeza as coisas boas que presenciei durante meu estagio me ajudará muito no meu envolvimento e desenvolvimento com meus alunos.

O trabalho desenvolvido dentro da escola por parte de todo o grupos de funcionários e também alunos é muito satisfatório e de grande valia pra todos ali presentes, pois de acordo com relatos de alguns professores, está em um ambiente que inspira aprendizado e ensinamentos torna a vida mais bela, nos trás alegria e vontade de viver, ver pessoas aprendendo algo é muito gratificante na vida de um professor.

Hoje a metodologia usada em todas as escolas da cidade é praticamente a mesma, ou seja, segue uma linha metodológica simplesmente idêntica, o professor como sempre ao chegar na sala, corrige a atividade da aula anterior e em seguida inicia um novo conteúdo, explica e passa atividade, as aulas se tornam mecânica e muitas vezes estimula a falta de interesse dos alunos, é obvio que não conseguimos sempre passar uma aula diferenciada, mas podemos planejar pelo menos uma por semana a fim de trazer os alunos para o mundo da matematica. As aulas podem ser transmitidas aos alunos de varias maneiras e isso quem vai saber identificar a melhor maneira de passar é o professor.

Para iniciar minha regência elaborei todos os planos de aula, sempre com a ajuda da professora, apresentei a coordenação da escola depois de ter analisando com cautela junto com minha professora de estágio, a professor regente me auxiliou o máximo que ela pode, sou muito grato por isso.

A forma como o estágio foi dividido esse semestre, contribuiu bastante para o meu desenvolvimento. Em saber que a observação em sala de aula não se faz mas necessário e que apenas a monitoria se estendeu um pouco já nos dá um pouco de tranquilidade. Gostei muito, não gostei apenas da maneira como a matriz curricular está alocada. no período diurno dificultando muito para os acadêmicos que trabalham durante o dia. A faculdade dificultou muito a vida dos acadêmicos nesse sentido, a maneira como o estágio vinha sendo desenvolvido, na minha opinião, estava dentro dos parâmetros curriculares de qualquer instituição, mudar isso faz pensar que a faculdade em certos momentos não se sensibiliza com as dificuldades dos acadêmicos.

Na finalização desse memorial, creio que se destaca o compromisso com o curso e comigo mesmo, nos meus longos quatro anos de acadêmico da instituição UNEMAT.

No decorrer dos meus estudos pude aprender muito no que diz respeito a ser um professor e educador, ainda tenho um semestre a trilhar, mas isso é apenas questão de tempo.

MI -MEMORIAL REFLEXIVO DE FORMAÇÃO – PERSISTÊNCIA- narrativa produzida na disciplina de ESTÁGIO SUPERVISIONADO I – meados de 2016

Eu, PERSISTÊNCIA, nasci em de abril de 1996, em Alta Floresta - MT. Sou filho de J. R.O. e A. L. S. O. e sou o mais velho de três filhos.

Com três anos de idade comecei a estudar no Colégio Alta Floresta, que posteriormente foi chamado CTAF. Na época minha mãe já trabalhava como professora, lecionando no mesmo colégio em que eu estudava. Permaneci nessa escola até os 6 anos, quando meus pais, eu e minha irmã recém-nascida nos mudamos para Sinop-MT, em virtude do trabalho do meu pai.

Em Sinop estudei em sete escolas. Fiz o Pré 3 no Colégio Alternativo Júnior, a 1ª série no Colégio CEMA, a 2ª série no Colégio Concórdia, a 3ª série no Colégio CCA (Centro de Conhecimento Antares), a 4ª série no Colégio Albert Sabin, da 5ª à 7ª série na Escola Cenecista Santa Elisabete e da 8ª série ao 3º ano do Ensino Médio no Colégio Regina Pacis.

Nas seis primeiras escolas em que estudei, incluindo o CTAF, em Alta Floresta, pude desenvolver noções básicas de conhecimentos gerais, habilidade para desenho e pintura, aprendizado de música nas aulas de flauta e esportes. Lembro-me que eu era considerado um

bom aluno pelos colegas e professores. Essas foram experiências muito importantes para que eu pudesse obter bons valores, habilidades e conhecimentos.

Na Escola Cenecista S.E. eu tive mais oportunidades de estar em contato com a apresentação de seminários, experiência que contribuiu para diminuir minha timidez. Também pude aplicar o que havia aprendido sobre desenho e pintura e o que estava aprendendo nas aulas de violão. Nessa época comecei a treinar judô, fato que mais a frente me possibilitaria atuar na área de educação física.

No Colégio Regina Pacis, que considero a melhor escola das quais estudei, despertei interesse por Sociologia e Filosofia, matérias obrigatórias do currículo escolar. Por meio delas eu pude manifestar a minha personalidade reflexiva, mais um fato que contribuiu para que eu tivesse bons valores e conhecimentos.

Quando eu estava cursando o 3º ano do Ensino Médio prestei o Enem e conquistei o 1º lugar na lista de aprovados em Licenciatura Plena em Matemática. A escolha do curso é devido à minha afinidade com a área e pelas diversas possibilidades de aplicação acadêmica e profissional.

No segundo semestre entrei em contato com os softwares matemáticos GeoGebra e WinPlot. Em uma das aulas de Fundamentos da Matemática II, a professora da respectiva disciplina utilizou o software WinPlot para demonstrar o comportamento das funções trigonométricas. Essa demonstração foi importante e válida para mim e para os demais alunos, pois pudemos observar com clareza, rapidez e exatidão como se comportavam as curvas das funções trabalhadas. Ainda no segundo semestre, na disciplina de Informática Aplicada à Educação Matemática, utilizamos o software GeoGebra, uma ferramenta repleta de aplicações no universo matemático. Quando iniciei a disciplina de Cálculo Diferencial e Integral I pude aprofundar meu conhecimento no conteúdo de funções e na Física Geral I observei detalhadamente o papel destas, sobretudo, na Mecânica. E ainda que eu já tivesse estudado as funções no Ensino Médio, somente no Ensino Superior e com auxílio de softwares aprendi de fato esse conteúdo e suas aplicações. Então, embasado nessas experiências, pude observar o quanto importante é para um estudante, esteja ele no Ensino Básico ou no Ensino Superior, conhecer o funcionamento (e as aplicações) dos diversos tipos de funções (afins, quadráticas, modulares, trigonométricas, exponenciais, dentre outras). Por isso, este assunto tornou-se tema do meu Projeto de Pesquisa, intitulado: “Funções afins e quadráticas aplicadas à Mecânica com o auxílio do software GeoGebra”.

Na Unemat realizei o curso “História da Matemática e a Tecnologia”, de 20 horas, o qual contribuiu para que eu entendesse os procedimentos geométricos que os matemáticos da Idade

Moderna utilizavam para cálculos algébricos, e como a tecnologia auxilia nos mesmos cálculos. O curso consistia numa etapa do Doutorado de uma professora da Universidade. Realizei também um curso de Matemática Financeira promovido pela Unipop (Universidade Popular), com carga horária de 30 horas. Considerei sua ementa pouco complexa, promovendo somente os conhecimentos e cálculos básicos da Matemática Financeira. Também participei do VI Encontro Anual de Educação (Enaed), no ano de 2016, como coautor do artigo “Ensino de Vetores no GeoGebra”, ganhando os certificados de participação do evento, participação como coautor e apresentação. O Enaed foi uma experiência importante para que eu compreendesse o processo de elaboração de um artigo e aprofundasse meu conhecimento acerca do software GeoGebra. Além disso, tive contato com acadêmicos e professores do curso de Pedagogia, conhecendo melhor essa área.

No ano de 2015, quando servi o Exército no Tiro de Guerra 09-002, em Sinop, tive a oportunidade de participar da “Missão dos Ônibus Escolares”, uma iniciativa da prefeitura em parceria com o Tiro de Guerra. A atividade ocorria uma vez a cada duas semanas, aproximadamente, e consistia em escalar alguns atiradores para acompanharem as crianças e jovens nos ônibus escolares no seu trajeto até a escola e na volta para casa. O objetivo da ação era diminuir os casos de vandalismo e depredação provocados por alguns estudantes nos ônibus, situação que colocava os motoristas e demais alunos em risco. No dia em que participei da atividade pude observar o comportamento dos estudantes, por vezes, marginalizados. Infelizmente, nós representantes do Exército Brasileiro fomos eficazes em impedir o vandalismo somente enquanto estávamos presentes. Segundo os motoristas, nos dias em que os atiradores não acompanhavam os alunos, havia bagunça, depredação e violência nos ônibus. Esses fatos foram importantes para que eu entendesse a necessidade de formar cidadãos conscientes e éticos, que agem com responsabilidade em todos os momentos, e não somente quando são supervisionados. E a educação é a responsável por essa formação.

No contexto educacional e social, também tive oportunidades de aprendizado no LEO Clube, um programa do Lions Clube Internacional que visa formar líderes na sociedade e têm como ferramenta de ação o voluntariado. Tornei-me associado do LEO Clube Sinop em abril de 2015 e, desde então, participo de campanhas de Páscoa, Natal, Dia das Crianças, conscientização no trânsito, datas cívicas, palestras em escolas, visitas ao Ebenezer (um centro de reabilitação de dependentes químicos) e ao orfanato Menino Jesus, bazares, doações de alimentos e roupas, dentre outras ações. Por meio destas, observo as realidades sociais que revelam as falhas da administração pública e dos próprios cidadãos com relação à economia, saúde, segurança e, sobretudo, educação.

MII - PERSISTENCIA- narrativa produzida na disciplina de Estágio Supervisionado II– final de 2016.

No 5º semestre, a escola que escolhi para realizar o Estágio Supervisionado I foi o Centro de Educação de Jovens e Adultos “Benedito Sant’Ana da Silva Freire” – CEJA Silva Freire. Visto que algumas turmas de Ensino Fundamental do CEJA têm aula no período noturno, diferentemente das demais escolas, realizei o estágio nesta escola para conciliar o horário destinado a ele com o turno da noite, aproveitando assim o horário do meu curso já estipulado para tal disciplina. Além disso, me interessei em conhecer o funcionamento da EJA, a diversidade do corpo discente e as metodologias de ensino para o público jovem e adulto que por algum tempo deixou de frequentar a escola. Com o primeiro estágio eu atingi tais objetivos e aperfeiçoei meus conhecimentos e minha didática.

No 6º semestre, fiz o Estágio Supervisionado II no CEJA, novamente. Desta vez, além do Silva Freire, também acompanhei aulas nas unidades Rosa dos Ventos e Rodrigo Damasceno. Foi uma experiência diferente pois comecei a trabalhar, e eu não estava acostumado com a rotina de trabalho e estudos, de modo que tive que dividir melhor meu tempo para conciliar as horas de trabalho, as idas à universidade e as horas para colocar os estudos em dia. Dentro do possível, meus objetivos dessa etapa foram cumpridos, quais sejam, aprender mais sobre a EJA, fazer algum diferença de forma positiva na sala de aula enquanto estagiário, compreender as dificuldades dos alunos e dos professores, o funcionamento das escolas e conciliar todas as atividades acadêmicas e profissionais.

No 5º semestre, a escola que escolhi para realizar o Estágio Supervisionado I foi o Centro de Educação de Jovens e Adultos “Benedito Sant’Ana da Silva Freire” – CEJA Silva Freire. Visto que algumas turmas de Ensino Fundamental do CEJA têm aula no período noturno, diferentemente das demais escolas, realizei o estágio nesta escola para conciliar o horário destinado a ele com o turno da noite, aproveitando assim o horário do meu curso já estipulado para tal disciplina. Além disso, me interessei em conhecer o funcionamento da EJA, a diversidade do corpo discente e as metodologias de ensino para o público jovem e adulto que por algum tempo deixou de frequentar a escola. Com o primeiro estágio eu atingi tais objetivos e aperfeiçoei meus conhecimentos e minha didática.

MIII - PERSISTENCIA- narrativa produzida nas disciplinas de Estágio Supervisionado III e IV – meados de 2017.

No 6º e 7º semestres, cumpri os Estágios Supervisionados II e III, respectivamente, também no CEJA. No estágio II, além do Silva Freire, também acompanhei aulas nas unidades Rosa dos Ventos e Rodrigo Damasceno. Foi uma experiência diferente pois comecei a trabalhar, e eu não estava acostumado com a rotina de trabalho e estudos, de modo que tive que dividir melhor meu tempo para conciliar as horas de trabalho, as idas à universidade e as horas para colocar os estudos em dia. O estágio III foi cumprido apenas na sede do CEJA, Silva Freire.

No 8º semestre, cumpri o Estágio Supervisionado IV, também no CEJA Silva Freire. Foi o mais longo dentre os estágios que realizei, devido aos horários disponíveis das turmas serem pouco compatíveis com os meus. Apesar disso, finalizei bem essa etapa, e o professor regente das turmas foi muito acolhedor.

Dentro do possível, meus objetivos dessas etapas foram cumpridos, quais sejam, aprender mais sobre a EJA, fazer alguma diferença de forma positiva na sala de aula enquanto estagiário, compreender as dificuldades dos alunos e dos professores, o funcionamento das escolas e conciliar todas as atividades acadêmicas e profissionais. Especificamente no 7º e no 8º semestres, com a regência, pude aperfeiçoar minha didática em sala e aprender na prática sobre a docência.

O período de realização dos Estágios Supervisionados foram muito importantes para o meu desenvolvimento acadêmico e pessoal. Cumpri a carga horária exigida sem dificuldades, pois, enquanto estava na escola ficava satisfeito em aprender sobre seu funcionamento, sobre a modalidade de ensino EJA e sobre os alunos e professores.

Os professores das turmas que acompanhei foram muito receptivos e atenciosos e me acolheram bem nas aulas e sempre estavam dispostas a esclarecer as minhas dúvidas. O alunado do CEJA, no geral, é diferenciado pela idade e condições de vida, se comparado ao ensino regular, então a didática dos professores também é diferente, com muitos exemplos práticos e contextualizações. Foi proveitoso ver o resultado dessa metodologia, que é eficaz não só na EJA, mas também nas outras modalidades de ensino pois facilita a compreensão dos conteúdos.

O CEJA Silva Freire possui boas instalações e acolhe bem os alunos e professores, dá a devida atenção aos alunos com necessidades especiais, dispondo de especialistas para ensinarem esses alunos da forma adequada. Durante o estágio foi um pouco difícil manter a organização dos documentos, fichas de controle, relatórios de observação da escola e da sala de aula, de modo que também foi um aprendizado tentar mantê-los em dia.

Com isso, posso afirmar que os Estágios Supervisionados foram um grande preparo para a prática docente, e cada um foi reflexo do bom andamento dos estágios anteriores, onde pude aprender uma didática de ensino mais exemplificativa e perceber a importância da busca pelo conhecimento, independentemente da dificuldade enfrentada.

MI -MEMORIAL REFLEXIVO DE FORMAÇÃO – SUPERAÇÃO- narrativa produzida na disciplina de ESTÁGIO SUPERVISIONADO I – meados de 2016

Meu nome é SUPERAÇÃO, e tenho 28 anos, nasci no interior do estado de Mato Grosso, mas precisamente na cidade de Pontes e Lacerda, desde que me lembro, sempre gostei de estudar, minha primeira professora da qual não me esqueço se chamava R. M. A., foi ela quem me ensinou a importância de estudar, venho me dedicando a essa prática que muito me motiva desde criança, também sempre fui um estudante muito dedicado que não gostava de faltar aula. Logo que terminei o Ensino Médio em 2010 tive que me afastar dos estudos por motivos de saúde de meu querido pai.

Em 2012 retornei aos estudos prestando o vestibular na UNEMAT para o curso de Licenciatura Plena em Matemática por incentivo dos amigos e principalmente minha mãe dona S.

Encontrei dificuldades no início do curso por isso me dediquei a estudar sempre mais, minha trajetória de estudante sempre foi em escolas públicas e para mim é gratificante estudar em uma Universidade Pública (UNEMAT)

A leitura também sempre foi um dos meus passatempos prediletos, aprendi a ter esse hábito de leitura com uma professora que tive no ensino médio. Ela demonstrava tanto gosto pela leitura que era impossível não contagiar seus alunos.

Sempre gostei de números, e na 8ª série tive um excelente professor, ele tanto sabia, como gostava do que fazia e conseguia transmitir isso para gente na aula e ainda tinha uma frase de motivação “A Matemática é linda!”.

Tive muitas dificuldades para chegar até aqui, por diversos problemas pessoais, quanto as disciplinas da faculdade tive muita dificuldade com a disciplina de Álgebra Linear, já que eu trabalhava de dia e tinha pouco tempo para estudar, por fim posso dizer que foi uma matéria que me ajudou muito, em relação aos meus conhecimentos básicos de matemática, bem já estou na reta final do caminho, jamais pensei em desanimar ou se quer desistir, pois essas mesmas dificuldades têm me dado ânimo para continuar a minha trajetória e superar os obstáculos.

Durante o estagio I, tive uma experiência muito gratificante, pois pude entender e compreender o ponto de vista do professor, as dificuldades dentro da sala de aula, a busca pela fuga da rotina das aulas tradicionais, nesta fase percebi que é muito mais fácil aprender do que ensinar, sendo essa a maior dificuldade que encontrei, posso dizer que o estagio I já me deixou preparado para o estagio II, pois me deu experiência e segurança dentro da sala de aula, consegui dessa maneira concluir a disciplina sem nenhum problema, o estagio II me proporcionou estar a frente da classe ajudando o professor e os alunos com as duvidas pertinentes e isso foi ótimo para mim, pois me deixou com muita expectativa e vontade de ir para o estagio de regência, acredito que será uma experiência realmente muito gratificante.

Passar pelos estágios nos proporciona, entender as dificuldades tanto do professor quanto dos alunos, dessa maneira podemos identificar e não cometer esses erros quando nos tornarmos professores, dessa maneira buscar novas metodologias de ensino de modo que desperte o interesse de ambos em aprender e ensinar. No meu ponto de vista o estágio foi muito gratificante, com um ponto positivo, pois vi que estou trilhando o caminho com o qual me identifico, deixando assim de ser uma obrigação que eu teria que cumprir, mas sim uma grande satisfação pessoal.

MI -MEMORIAL REFLEXIVO DE FORMAÇÃO – OTIMISMO- narrativa produzida na disciplina de ESTÁGIO SUPERVISIONADO I – meados de 2016

Eu OTIMISMO, nasci em Santarém estado do Pará, no dia 02 de setembro de 1992, filha de F. A. e L. P.S. , na época em que nasci meus pais moravam no sítio dos meus avós maternos em uma comunidade chamada Pau Rosa, distrito de Vista Alegre Rio Moju município de Santarém Pá, nossa família sobreviviam apenas da agricultura. Sou a primeira filha depois nasceram mais três irmãos. Quando eu tinha um ano de idade nos mudamos para a cidade de Monte Alegre no Pará, moramos lá até eu completar três anos de idade, na minha cidade não havia creche, então não fiz como a grande maioria das crianças, que vão a creche e depois a escola, nesse período já tinha meu irmão com dois anos de idade.

Meu pai e meu avô resolveram comprar uma Gleba (grande área de terra), então fomos para a vila Santa Maria do Uruará no Pará, uma vila ribeirinha, onde só tinha acesso por água.

A gleba na qual fomos morar ficava acerca de quarenta e seis quilômetros de distância da vila. Lembro que era uma estrada de chão, de péssima qualidade que percorríamos para chegar a nosso destino. Além do mais quando chegávamos à entrada da gleba tínhamos que andar uns seis quilômetros a pé ou de bicicleta, pois não tínhamos outro transporte, para chegar a um casarão feito de pau a pique, não tinha energia elétrica, nem telefone muito menos internet ou computador. Nessa época meu pai tinha estudado até o nono ano (antiga 8ª série) e minha mãe

só ate o quarto ano. Meu pai trabalhava na roça, plantava arroz, feijão, milho, mandioca e dentre outros alimentos para o nosso consumo e vender, minha mãe cuidava dos os filhos e ajudava ele nas colheitas.

O tempo passou e quando fiz cinco anos mudamos para uma casa próxima a beira da estrada, La havia uma escola que tinha estudo até a 4ª série do ensino fundamental, pois teríamos que estudar. Neste período meu pai teve a oportunidade de fazer um teste e concluir o magistério, logo ele começou a lecionar em uma escola na comunidade Santa Luzia, justo na escola que pretendíamos estudar, era uma casa que foi atribuída à função de escola. Com a pouca experiência, meu pai começou seu trabalho como educador, ele foi meu primeiro professor, pois com 5 anos meu pai e minha mãe começaram a me alfabetizar em casa, me ensinando a ler as primeiras palavras, eu não podia ser matriculada na escola pois não havia creche, mas com 6 anos eu comecei a ler.

Quando fiz sete anos fui matriculada nessa mesma escola, mas no ano seguinte meu pai teve que ir dar aula numa escola mais distante e tive que morar com uma tia para poder continuar nessa escola, mas foi decepcionante, pois tive um problema de saúde e faltava muito as aulas, a professora teve que me reprovar por falta, em seguida voltei a morar com minha mãe e passei a estudar com o meu pai, andávamos uns três quilometro a pé dentro de uma mata por uma trilha, fazíamos esse caminho diariamente, eu, meu irmão e meu pai para irmos a escola Monte Sinai, estudamos nesta escola ate o 4º ano, pois era uma extensão de uma escola municipal e não ofertava as série seguinte. Sempre fui uma boa aluna, o fato de ter começado a ler bem cedo me fez ter facilidade na escola.

No ano seguinte (2003) mudamos para a vila de Santa Maria do Uruará e no qual estudei o quarto e quinto ano no colégio municipal J.P. M., no qual tive uma ótima professora que me propiciou conhecer o universo da matemática.

Em 2005 mudei novamente de escola, para o colégio estadual Aragão Brasil, era um colégio muito rígido em termos de disciplina e organização, iniciei o sexto ano do ensino fundamental. Este ano foi intenso, pois como era o sexto ano, aumentou a quantidade de disciplina e de professores, mas apesar desta escola ser diferente das que eu tinha estudado, não tive dificuldades, foi um ano de muita construção tive ótimos professores consegui concluir o ano com sucesso e boas notas.

No mesmo ano minha família mudou para o estado de Roraima, especificamente para a cidade de são João da baliza, em busca de melhores condições de vida. E novamente mudei de escola, essa foi a mais difícil de todas, pois havia deixado todos os meus amigos, uma cidade nova para mim sem conhecer absolutamente ninguém.

Já em 2006 comecei o sétimo ano no colégio F. R.M., estudei nesta escola até o oitavo ano, foram dois anos de descobertas de conhecer e formar alianças, dentre elas as amizades que tenho até hoje. Nesta escola tive muita facilidade nos estudos, por dois anos fui premiada com uma aluna nota 10 e recebi o prêmio de membro imortal da academia de letras de Roraima, por ser uma boa aluna participei dos jogos escolares e da fanfarra da escola e do projeto teatro na praça onde vencemos outras escolas e fomos concorrer a nível estadual e ficamos em quarto lugar.

No ano de 2008 já no ensino médio, e mais uma escola, todos da turma iam estar na mesma sala. Iniciei o nono ano no colégio Henrique Dias no qual fiquei até o ano de 2012, quando concluí ensino médio. Nesta escola me descobri como aluna, amiga, mãe e dona de casa, isso porque no primeiro ano do ensino médio conheci um rapaz e tivemos um filho, moramos junto por cinco anos, mas felizmente não deu certo. Em 2013 prestei o vestibular da Universidade Estadual de Roraima (UERR), e para minha felicidade passei em 6º lugar para cursar (Ciências da Natureza com ênfase em física e Matemática).

No segundo semestre tive o prazer de conhecer meu atual esposo, que depois de 1 ano e meio decidimos ficar juntos e então vim até Sinop e prestei uma prova de transferência externa, passei e migrei para o curso de matemática em 2014/2. Pedi aproveitamento de algumas disciplinas e iniciei em 2015/1 no segundo semestre do curso, foi um semestre difícil, pois tive minha primeira reprovação. Fiquei muito triste mas consegui superar, tive a oportunidade de estudar com os melhores professores do curso de matemática, mas algo me deixou desanimada no curso devido muitos dos colegas que conheci no 2º semestre desistiram do curso ou reprovaram em muitas disciplinas.

No terceiro semestre da turma que no semestre anterior tinha 12 alunos matriculados, agora só tinha dois alunos regulares eu e outro colega, que por fim também desistiu do curso. No quarto semestre alguns conhecidos fizeram algumas disciplinas comigo, mas agora no quinto semestre estou tendo a experiência de fazer uma disciplina sozinha na turma, pois não há mais alunos regulares ou que esteja devendo interessado em fazer, posso dizer que está sendo complicado, mas não impossível.

A uma mera aprendiz o estágio da disciplina de Estágio Supervisionado de Matemática I, no Ensino Fundamental proporcionou importantes contribuições para minha formação, pois foi um período de inúmeros aprendizados e reflexões que não ficaram apenas nas expectativas.

Durante este período que apenas é o início desta profissão me senti lisonjeada por todo corpo docente que compõe a Escola Centro Educacional José Lindolfo Trierweiller, no qual

fui tratada com muito respeito e educação pelos funcionários da Escola e alunos, todos muito prontos a ajudar e esclarecer dúvidas. Na observação das aulas ministradas pela professora regente, foi de significativo o aprendizado, pois ela tem bastante domínio do conteúdo e muita firmeza com os alunos, apesar de muita indisciplina que estes alunos demonstraram.

Após estas observações, chegou o meu momento de ir à frente e ministrar uma breve aula diferenciada aulas, que aparentemente simples, mas não foi fácil tomar as rédeas da situação e seguir conforme o planejamento. Medida que interagiu com os alunos, eu me sentia mais confiante, outra hora constrangida e sem ação, mas fui persistente e espero que eu tenha contribuído para o conhecimento destes alunos, os alunos foram bem participativos, é claro que sempre tem alguns que estão lá só por obrigação e acabam atrapalhando as aulas.

Esta experiência foi essencial, pois a sala de aula é sempre descrita de forma muito pejorativa e com esta mínima experiência através deste estágio percebi que tudo faz parte do ponto de vista de cada um.

Tenho consciência o quanto é difícil exercer esta profissão, mas ninguém pode esmorecer sem tentar, lidar com pessoas seja ela quaisquer circunstâncias é sempre um desafio e acredito que este seja o meu. Este período de estágio foi muito satisfatório e com certeza contribuiu muito na minha formação, e que aprender a aprender é um exercício finito e que este processo é fundamental para o profissional que estou me tornando, e nada melhor do que começar gostando da profissão que escolhi para mim, e espero que a cada dia possa melhorar, para que possa me tornar professora qualificada e fazer a diferença na vida acadêmica de meus futuros alunos.

MIII -MEMORIAL REFLEXIVO DE FORMAÇÃO – OTIMISMO- narrativa produzida na disciplina de ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV – final de 2017

Analisando meu percurso na disciplina de Estágio Supervisionado de Matemática IV, percebi que este proporcionou importantes contribuições para minha formação, pois foi um período de inúmeros aprendizados e reflexões que não ficaram apenas nas expectativas.

Durante este período que apenas é o início desta profissão me senti lisonjeada por todo corpo docente que compõe a Escola Estadual Enio Pipino, no qual fui tratada com muito respeito e educação pelos funcionários da Escola e alunos, todos muito prontos a ajudar e esclarecer dúvidas. Na observação das aulas ministradas pela professora regente, foi de significativo o aprendizado, pois ela tem bastante domínio do conteúdo e muita firmeza com os alunos, apesar de muita indisciplina que estes alunos demonstraram.

Após estas observações, chegou o meu momento de ir à frente da sala de aula e ministrar quarenta horas aula, por ser o ultimo estagio e devido as observações das turmas, fiquei bem tranquila, mas não foi fácil tomar as rédeas da situação e seguir conforme o planejamento. À medida que eu interagia com os alunos, eu me sentia mais confiante, outra hora me sentia constrangida e sem ação, mas fui persistente e espero que eu tenha contribuído para o conhecimento destes alunos. Os alunos foram bem participativos, é claro que tem aqueles alunos que estão na sala de aula só por obrigação e acabam atrapalhando as aulas.

Esta experiência foi essencial, pois a sala de aula quase sempre é descrita de forma muito pejorativa e com a experiência dos estágios anteriores percebi que tudo faz parte do ponto de vista de cada um.

Tenho consciência o quanto é difícil exercer esta profissão, mas ninguém pode esmorecer sem tentar, lidar com pessoas seja ela em quaisquer circunstâncias é sempre um desafio e acredito que este seja o meu. Este período de estágio foi muito satisfatório e com certeza contribuiu muito na minha formação, e que aprender a aprender é um exercício infinito e que este processo é fundamental para a profissional que estou me tornando, e nada melhor do que começar gostando da profissão que escolhi para mim, e espero que a cada dia eu possa melhorar para me tornar professora qualificada e fazer a diferença na vida acadêmica de meus futuros alunos.

MI -MEMORIAL REFLEXIVO DE FORMAÇÃO – ESFORÇO- narrativa produzida na disciplina de ESTÁGIO SUPERVISIONADO I – meados de 2016

Eu ESFORÇO, nasci em Iporá, Estado do Goiás, no dia 18 de julho de 1991, filho de R.P.Q. e G. P. A., ambos agricultores e com pouca escolaridade. Sendo eu o filho mais velho de dois irmãos, nasci na cidade de Iporá devido a minha mãe ter parentes na mesma cidade e por possuir uma medicina considerada de qualidade na época. Morei na zona rural no município de Canabrava do Norte – MT dos 0 aos 3 anos de idade, aos 4 anos fui morar na zona urbana da referida cidade, onde comecei minha vida escolar em uma escola particular denominada de Cenec, hoje já extinta com o nome atual de Escola Municipal Canaã, ao término do ano letivo nos mudamos para o município de Porto Alegre do Norte – MT. Não pude continuar o estudos pois eu tinha apenas 6 anos e, na época para entrar na escola pública a idade mínima era 7 anos, então fui obrigado a ficar um ano sem estudar. Já com sete anos de idade comecei a estudar na primeira série (segunda fase) do Ensino Fundamental na Escola Estadual 13 de Maio, onde concluí a segunda e terceira fase do ensino fundamental. Na

terceira fase uma irmã da minha mãe veio morar conosco e assim estudamos toda a terceira fase juntos, ao termino da terceira fase mudei para a Escola Estadual Tapirapé, onde estudei durante cinco anos e meio. Nesta escola comecei os estudos na quarta fase, onde conheci a professora “G” uma das pessoas que mais tenho orgulho de dizer que foi minha professora, pois meus pais são analfabetos e eles não conseguiam me ajudar nas dúvidas da escola. A professora G me ajudou muito com a pronúncia das palavras corretamente e com a matemática. Percebi desde então que não é fácil estudar só. Com o passar do tempo me tornei destaque em matemática em todas as escolas que frequentei. Na sexta fase eu reprovei e tive que repeti de ano, foi a maior decepção que eu já passei na minha vida escolar, com esse acontecimento prometi para mim mesmo que nunca mais reprovaria na minha vida. No ano em que eu reprovei, se o aluno fica-se reprovado em apenas uma matéria ele seria reprovado em todas, como eu não gostava muito de história acabei reprovando por não me dedicar á matéria.

Quando comecei a sexta fase novamente a irmã da minha mãe que estudou comigo na terceira fase que também reprovou em outra escola veio estudar comigo na mesma escola. Um dos meus maiores problemas era que eu não levava desaforo para casa, com isso batia nos outros alunos que me afrontavam na escola, era difícil uma semana que eu não arrumasse confusão com os outros estudantes, tinha um temperamento forte. Eu e minha tia estudamos toda a sexta fase juntos, tanto que fui obrigado a diminuir as brigas na escola para não apanhar em casa, quando terminamos o ano minha tia foi embora para a casa da mãe dela e eu continuei os meus estudos na mesma escola, sempre com a companhia da professora G.. No ano seguinte terminei a sétima fase, sem grandes dificuldades. No oitavo ano do fundamental estudei apenas a metade do ano na escola Tapirapé, pois meu pai morava sozinho numa fazenda e precisava de nós para ajudá-lo na fazenda, com essa necessidade fui obrigado a morar na fazenda deixando a escola. Posteriormente me mudei para a zona rural do município de Confresa – MT contudo eu tive muitas dificuldades para me acostumar com a nova rotina, pois a escola ficava a 15 km de casa, eu tinha que andar 2 km a pé ou de bicicleta quando tinha e mais 13 km em uma camioneta com uma gaiola, mesmo assim não desisti e conclui o oitavo ano, a turma tinha sete alunos(as) e minha tia era uma dos alunos.

No nono ano mais uma luta, fecharam a escola em que eu estudava e assim fui obrigado mais uma vez a mudar de escola. Então eu fui estudar na Escola Estadual Sol Nascente na zona rural de Confresa que ficava a 35 km de casa, onde tinha que andar os mesmo 2 km a pé e mais 33 km de ônibus, eu saia de casa às nove horas da manhã e voltava às sete da noite, fiz esse trajeto durante seis meses até não aguentar mais e, fui conversar com

o meu pai explique que se ele quisesse que eu continuasse na escola, ou tivesse um ensino de mais qualidade, seria necessário me levar para a cidade para que eu pudesse concluir pelo menos o ensino médio. Meu pai resolveu me mandar para a cidade juntamente com a minha mãe e meu irmão, então voltamos para o município de Porto Alegre do Norte – MT. Comecei a estudar no meio do ano na escola Tapirapé, onde conclui o ensino fundamental. Recordo-me que no último dia de aula tínhamos um torneio de futsal, organizado pela escola, todas as turmas iriam participar, no meio das partidas teve uma discussão entre um colega da minha equipe e o professor de educação física, que também era o professor de matemática, meu colega decidiu ir embora colocando fim na discussão. Para minha surpresa uns minutos depois o menino volta a escola com a mãe dele, a polícia e o conselho tutelar foi uma situação marcante para mim, o resultado foi que fecharam o ensino fundamental.

No ano de 2007 comecei a trabalhar em uma casa agropecuária na cidade de Porto Alegre do Norte, Na escola Tapirapé não havia ensino médio noturno então tive que transferir de escola devido ao trabalho, fiz a transferência para a Escola Estadual Alexandre Quirino de Sousa, onde comecei a fazer o 1º ano do ensino médio, passei do primeiro ano do ensino médio sem dificuldades e com poucos acontecimentos marcantes, considerando que sempre fui um aluno estudioso e comportado, com notas acima da média na disciplina de matemática. Ao iniciar o segundo ano do ensino médio comecei a ter problemas com alguns professores, o mais marcante foi meu professor de geografia que perdeu todos os trabalhos e provas que eu tinha feito e ainda comentou que eu não fazia atividades na aula. Para resolver o problema fui conversar com o diretor e o professor de geografia entrou na sala do diretor no momento em que conversávamos. Expliquei a situação para o diretor e o professor ficou sem fala, minha situação foi resolvida e o professor depois falou na sala que eu era um dos melhores alunos, o mínimo a ser feito após o erro cometido, passei de ano sem mais problemas.

Em 2009 terminei o 3º ano, cheio de novidades e histórias marcantes, ao iniciarmos o ano uma aluna que estudava no período da manhã passou a estudar no período noturno na minha turma, ela era muito estudiosa, mais se achava mais inteligente que todos os alunos da turma. Eu e um colega resolvemos mostrar a ela que isto não era de tudo uma verdade, pouco tempo que ela passou na turma ela observou que não seria mais a dona das notas mais altas da turma, ela não conseguia nos acompanhar nas notas. Passei por algumas situações inusitadas com dois professores(as) da turma, uma professora de sociologia me assediou algumas vezes me deixando em uma situação constrangedora no meio da turma e outra vez um professor de espanhol, que é homossexual também me assediou, ele era policial civil e já tinha sido expulso de uma escola devido a esse mau comportamento. Ainda no meu 3º ano resolvemos

fazer um grêmio estudantil na escola, e assim surgiu o 1º grêmio do colégio Alexandre Quirino e da cidade. Um dia eu estava conversando com um colega da escola e ele me perguntou o porquê eu não fazia um curso de matemática devido eu ser bom na matéria, fiquei com aquela pergunta na cabeça por um bom tempo, nem imaginaria que mais tarde eu de fato iria fazer o curso de matemática, finalizando o 3º ano no colégio Alexandre Quirino, a minha sala foi a última turma de 3º ano, logo após terminarmos o terceiro ano a escola encerrou a oferta do ensino de segundo grau.

Em 2010 fui morar na cidade de Aragarças – GO, no mês de fevereiro de 2010 e entrei para o serviço militar, servi o exército brasileiro durante 10 meses e 7 dias, onde tive boas e péssimas experiências.

No ano de 2011 após terminar de servir o exército retorno para o município de Confresa na zona rural para ajudar meu pai, aonde trabalhei durante dois anos até retornar à cidade de Porto Alegre do Norte, no município de Porto Alegre. Na referida cidade não havia universidade pública, então comecei a trabalhar na empresa Bunge, permaneci neste trabalho por quase dois anos, o tempo que passei trabalhando na Bunge juntei dinheiro e comprei uma moto e um notebook para eu estudar.

No ano de 2013 prestei vestibular na faculdade Unopar (EAD) pólo de Porto Alegre para matemática e fui aprovado, devido ao curso não superar minhas expectativas resolvi optar por outra faculdade. Escolhi prestar vestibular para a Unemat de Cáceres – MT, no qual fui aprovado no vestibular (2013/2) e comecei a cursar matemática no campus de Cáceres. Neste mesmo ano, me casei logo após mudar para Cáceres. Ainda no 1º semestre do Curso participei da 7ª semana da matemática e fui aprovado em todas das disciplinas sem nem uma dificuldade.

No 2º semestre comecei a trabalhar com o planetário e a fazer apresentações fora do município de Cáceres, em uma das apresentações ficamos dois dias na cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade - MT. Outro evento muito marcante foi na 3ª semana científica de Cáceres que é organizada pelo departamento de matemática, no qual apresentei o planetário aos participantes conclui 2º semestre sem dificuldades e com boas notas superiores a media. No terceiro semestre participei da 8ª semana da matemática e apresentei um minicurso sobre teorema de Pitágoras. Participei como bolsista do *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência* durante um ano, neste período pude desenvolver muitas atividades e entrei em contato com a sala de aula como monitor, o que despertou em mim um desejo maior de ser professor. No final do terceiro semestre eu me divorciei da minha esposa, e conclui o semestre com alguns problemas com um professor. Este professor não aceitava a minha

opinião ou a de qualquer outro aluno apenas a opinião do referido professor era tido como verdade, à matéria que ele ministrava reprovou mais alunos que a matéria de calculo, eu fui aprovado em todas as disciplinas.

No ano de (2015/1) fui obrigado a interromper o curso devido a problemas particulares, como consequência, reprovei em todas as disciplinas do 4º semestre já que tinha esgotado o período de pedir trancamento de matrícula. Eu passei 6 meses na casa de meus pais em Confresa, e resolvi transferir o curso para o campus de Sinop – MT. Reiniciei os estudos em (2015/2), como os cursos não tem a mesma matriz curricular fui obrigado a voltar para o terceiro semestre, concluindo todas as disciplinas. No 4º semestre (2016/1) participei da 3ª semana da Facet e apresentei um pôster juntamente com mais três colegas cujo título é “análise de estabilidade de um sistema de equações diferenciais lineares: uma conexão entre álgebra e cálculo”. Na 3ª semana da Facet a faculdade já estava em greve e permaneceu em greve por mais de dois meses, ao retornarmos com as aulas tive que estudar muito para terminar o 4º semestre, nosso final de semestre ficou muito cheio de matéria e conteúdo pra pouco tempo, passei em todas as matérias e terminei o 4º semestre.

No ano letivo 2016/2 iniciei o 5º semestre com mais 3 colegas onde estou cursando seis matérias, nossas aulas iniciaram no dia três de outubro de 2016, devido a greve ocorrida no semestre anterior, comecei o semestre apenas com quatro matérias uma delas é a matéria de TCC1(Trabalho de Conclusão do Curso 1), onde estou montando meu projeto de pesquisa “as dificuldades dos alunos na aprendizagem da trigonometria do triângulo retângulo no 9º ano”, com a Profa. Ms. C.M.L. como minha orientadora, no 5º semestre começo a fazer o meu primeiro estagio com a Profa. Ms. C. R.E. espero que com essa disciplina eu tenha maior domínio de sala e consiga ser um bom profissional da educação, comecei a disciplina de estagio no dia 8 de novembro, nas primeiras aulas foi nos passado às orientações sobre o que deveríamos fazer no estagio, comecei a estagiar na Escola Municipal Centro Educacional L. J. T., Sinop/MT no dia 21/11 com a observação da escola e no dia 23/11 com a observação e monitoria em sala de aula, terminei meu estagio no dia 02/12 de 2016.

MIII -MEMORIAL REFLEXIVO DE FORMAÇÃO – ESFORÇO- narrativa produzida na disciplina de ESTÁGIO SUPERVISIONADO III – meados de 2017

No ano letivo 2017/1 iniciei o 7º semestre com mais alguns colegas de diferentes turmas estou cursando quatro disciplinas, nossas aulas iniciaram no dia quatro de setembro de 2017, devido a greve ocorrida nos semestres anteriores, como estou fazendo poucas disciplinas tenho muitas aulas vagas, comecei meu estagio no dia 12 de setembro de 2017 e

foquei apenas no meu estagio por que havia rumores de greve nas escolas, fiz meu estagia/regência com o mesmo professor que eu havia observado no meu primeiro estagio, aprendi muito com os alunos e com o professor que me dava algumas dicas para conter as turmas, os estágios I e II não tem nem comparação com a regência é muito difícil lidar com os alunos ter a sala em controle quando você é o professor, foi muito importante os estágios anteriores, pois me deixaram bem preparados para a minha regência, como estou fazendo poucas disciplinas estou focado em fazer meu trabalho de conclusão de curso para não ter dificuldades no ultimo semestre da faculdade. Conclui meu 7º semestre sem dificuldades, passei em todas as disciplinas. No meu ultimo semestre da faculdade eu estou cursando todas as disciplinas do 8º semestre, no ano letivo 18/1, eu fiz meu estágio na escola Ênio Pipino, onde estou concluindo meu ultimo estagio, nessa escola eu pude colocar em pratica tudo o que eu aprendi nos semestres anteriores, com os estágios I, II e III, não teve muitas dificuldades em dar minhas aulas para as turmas que eu estava fazendo minha regência, as turmas eram bem calmas, acredito que com as experiências dos estágios hoje já estou mais preparado para lecionar em uma escola, os estágios foram muito bom para meu crescimento como acadêmico e futuro professor.

O estágio na Escola Estadual Ênio Pipino foi valioso, aprendi muito com o(a) professor(a) e com os alunos da escola, fui muito bem recebido pelos(s) professores(as), coordenadores(as) e direção da escola. Na escola onde realizei o Estágio supervisionado II e agora estou fazendo meu Estágio supervisionado IV, sempre que eu tive alguma dúvida referente a escola o(a) professor(as) me ajudou com os dados que eu precisava para montar a História da escola.

MIII -MEMORIAL REFLEXIVO DE FORMAÇÃO – ESFORÇO- narrativa produzida na disciplina de ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV – final de 2017

Eu, ESFORÇO, concluindo o curso de matemática, hoje já estou com meus 4 estágios concluídos, durante meus estágios a minha maior dificuldade foi me adequar ao nível de conhecimento dos alunos, hoje já me vejo melhor como um futuro professor de matemática, já consigo ensinar ao nível que os alunos precisam, ainda vejo que tenho um pouco de dificuldade em dominar a sala, como estagiário os acadêmicos não tem muita autoridade isso dificulta na hora de lecionar e ter o controle da turma.

Nas escolas que eu fiz meus estágios percebi que elas tem uma grande característica e relação com o ensino, e cada escola tem sua própria característica, eu acredito que um bom

espaço escolar pode trazer melhor relação entre professores(as), alunos(as) e gestores(as), trazendo uma melhor prática de ensino, acredito que as escolas tem que melhorar os tipos de avaliações adotado para avaliar o conhecimento dos(as) alunos(as).

Com os(as) professores(as) que eu tive contato nas escolas que eu fiz meu estágio pude melhorar minha confiança em sala de aula, aprender a ser companheiro com cada profissional que ali está trabalhando e ter respeito por cada pessoa que temos contato na nossa área de trabalho.

Ao analisar meu percurso aqui no curso de matemática pude perceber que temos uma boa grade curricular de ensino que nos torna capazes de nos tornarmos excelentes profissionais, as disciplinas que mais contribuíram para a minha formação foram as disciplinas de Álgebra Linear, os Cálculos 1, 2, 3, e a disciplina de Modelagem Matemática. A ordem da nossa grade dificulta na construção da identidade do professor, as disciplinas que são mais necessárias para preparar melhor os acadêmicos para a sala de aula estão no final do curso quando já estamos em sala de aula, acredito que tem algumas disciplinas que deveriam está no início do semestre antes dos estágios.

Eu como acadêmico não consigo ver quais disciplinas deveriam ser adicionadas na nossa grade curricular, mas acredito que temos algumas disciplinas que poderiam ter maior carga horária e algumas como as Físicas poderiam ser extintas da grade, como professores de matemática não podemos dar aula de física e não usamos ela para darmos aula de matemática.

Eu hoje me vejo como um futuro educador, mas com a atual política de educação ciclada não tenho animo para dar aula para os alunos das escolas públicas, eu só estarei dando aula se for a uma escola militar ou Instituto Federal.

Após ter realizado os estágios I, II e III eu não tive muitas dificuldades e nem insegurança para ministra minhas aulas na escola, fiz 20 horas de monitoria e 40 horas de regência concluindo meu Estágio supervisionado IV, minha aula diferenciada foi muito proveitosa, pois os alunos gostaram e participaram da atividade desenvolvida. Após a experiência que eu tive com o Programa de Bolsa de Iniciação a Docência, os estágios vieram a somar com o que eu já tinha de conhecimento em sala de aula, preparando ainda mais para exercer minha profissão de futuro educador. Ser professor é uma das profissões mais difíceis e que tem maior descaso em nossa sociedade, mas é a única profissão que pode mudar uma sociedade.

As atividades no meu ultimo estágio contribuíram para que eu pudesse ter uma melhor relação com os(as) alunos(as), ter mais confiança na hora de lecionar para as turmas, hoje me sinto mais preparado para ser regente de uma turma, já consigo lecionar ao nível necessário

que cada aluno precisa, mas a cada dia que estamos lecionados aprendemos cada vez mais, pois vejo que a cada dia estamos e uma situação nova e diferente, temos que nos adaptarmos e nos prepararmos cada dia mais para sermos cada dia melhores profissionais.