



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICAS

ROSELI ARAUJO BARROS

**ENTRE VIAGENS E VIAJANTES: compreendendo espirais de experiências de
licenciadas em Matemática no Estágio Curricular Supervisionado**

Belém

2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICAS

ROSELI ARAUJO BARROS

ENTRE VIAGENS E VIAJANTES: compreendendo espirais de experiências de licenciadas em Matemática no Estágio Curricular Supervisionado

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, do Instituto de Educação Matemática e Científica, da Universidade Federal do Pará, sob a orientação do Professor Doutor Tadeu Oliver Gonçalves, como exigência para a obtenção do título de Doutor em Educação em Ciências e Matemáticas, área de concentração Educação Matemática.

Belém

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

BARROS, ROSELI ARAUJO
ENTRE VIAGENS E VIAJANTES: compreendendo espirais de experiências de licenciadas em
Matemática no Estágio Curricular Supervisionado / ROSELI ARAUJO BARROS. — 2018
280 f. : il. color

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM),
Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.
Orientação: Prof. Dr. TADEU OLIVER GONÇALVES

1. MATEMÁTICA. 2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES. 3. ESTÁGIO SUPERVISIONADO. 4.
EXPERIÊNCIA. I. GONÇALVES, TADEU OLIVER, *orient.* II. Título

CDD 370.71



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICAS

ATA DE DEFESA DOUTORAL

Aos vinte e seis dias do mês de junho do ano de dois mil e dezoito, às oito horas e quarenta e cinco minutos, reuniu-se a Banca Examinadora aprovada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, composta pelos Professores Doutores: Tadeu Oliver Gonçalves (presidente), Iran Abreu Mendes (membro interno), Terezinha Valim Oliver Gonçalves (membro interno), Elizeu Clementino de Souza (membro externo – UNEB) e France Fraiha Martins (membro externo – PPGDOC/UFPA). Sob a presidência do(a) primeiro(a), procederam ao Exame de Defesa Doutoral de **ROSELI ARAUJO BARROS**, que apresentou o trabalho intitulado “**ENTRE VIAGENS E VIAJANTES: compreendendo espirais de experiência de licenciadas em Matemática no Estágio Curricular Supervisionado**”. Após a arguição do(a) doutorando(a), a Banca reuniu-se em separado para a avaliação e apresentou o seguinte parecer:

A pesquisa apresenta tema relevante para área de educação matemática, especificamente, na formação inicial, por meio do estágio supervisionado. Destaca ainda a necessidade de evidenciar experiências formadoras vividas pelos estudantes do docência, em busca do desenvolvimento profissional e pessoal.

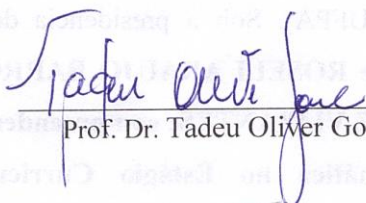
A pesquisa indica referencial teórico-metodológico coerente e denso, bem como aponta possibilidade de (re)construção de proposta formativa no campo do estágio supervisionado na licenciatura em matemática.

A banca sugere publicações em forma de artigos ou capítulos de livro, considerando os destaques feitos no processo de arguição.

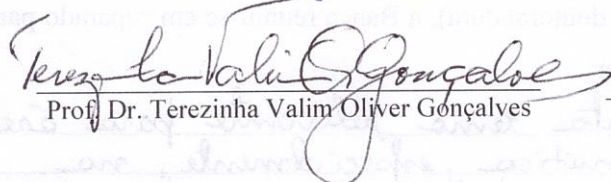
Assim, a candidata é considerada APROVADA neste Exame de Defesa de Tese Doutoral. Em caso de aprovação, considerar que: sendo cumpridas as exigências regimentais, no prazo de até 60 (sessenta) dias, o Colegiado do Programa homologará a Tese e concederá o título de **Doutora em Educação em Ciências e Matemáticas**, na **área de concentração de Educação Matemática**.

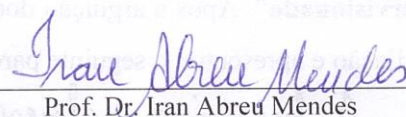
E, para constar, a presente ata foi lida e assinada por todos os membros da Banca Examinadora.

Belém, 26 de junho de 2018.


Prof. Dr. Tadeu Oliver Gonçalves


Prof.^a Dr.^a France Fraiha Martins


Prof. Dr. Terezinha Valim Oliver Gonçalves


Prof. Dr. Iran Abreu Mendes

Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza

*Por e para meus filhos, Vitor Hugo, Iuri e Tales,
minhas fontes de inspiração.*

*Aos meus pais, Pedro (In Memoriam) e Nair que,
mesmo sem entender o sentido de uma tese, foram os
principais incentivadores da minha busca pelo
conhecimento.*

AGRADECIMENTOS

Desistir...

*Eu já pensei seriamente nisso, mas nunca me levei realmente a sério; é que tem mais chão nos meus olhos do que o cansaço nas minhas pernas, mais esperança nos meus passos, do que tristeza nos meus ombros, mais estrada no meu coração do que medo na minha cabeça.
Cora Coralina.*

Eu pensava que a escrita de uma tese era solitária, mas descobri que acontece entre o *eu* e o(s) *outro(s)*.

Pelo encontro de mãos que afagam.

Por palavras que nos estimulam e, muitas vezes, sustentam nossas ações.

Por sorrisos e lágrimas que se confundem em tristezas e alegrias.

Turbilhão de sentimentos, *borboletas* no estômago.

Obrigada a todos que participaram, a seu modo, dessa viagem investigativa!

Por ter-me *acolhido*, novamente, como sua orientanda.

Pela seriedade e humanidade com que trabalha e pelas valiosas contribuições.

Prof^o Dr. Tadeu Oliver Gonçalves,

Muito obrigada, meu amigo-orientador!

Parafrazeando Adélia Prado, no poema, *Com licença Poética*: Quando ela nasceu um anjo esbelto, desses que tocam trombeta anunciou: vai carregar bandeira.

Por mostrar que, nós, mulheres, podemos ser pesquisadoras narrativas, filhas, esposas, mães, avós e felizes!

Prof^a Dr^a Terezinha Valim Oliver Gonçalves,

Obrigada pelo exemplo de mulher forte!

Por me “presentear” com a sua tese, em 2006, quando a solicitei.

Por esta me mostrar as implicações e fertilidade das narrativas de vida e formação.

Por sinalizar novos caminhos teórico-metodológicos na pesquisa, que me permitiram amadurecer como pesquisadora.

Prof^o Dr. Elizeu Clementino de Souza,

Muito obrigada, aprendi muito!

Por me instigar a pensar as narrativas das colaboradoras da pesquisa, por meio de espirais de análise.

Por todas as vezes que se mostrou disponível a ouvir.

Pelas palavras de incentivo.

Prof^o Dr. Iran Abreu Mendes,

Muito obrigada, meu amigo!

Pelas conversas, carinho, amizade, risadas, estímulos e sugestões.

Pela amizade, troca de experiências e companhia nos congressos, conversas e confraternizações.

Aos colegas: *Kaled Khidir, Julianne Anair, Luciane Assunção, Vladimir Raiva, Angélica Araújo, Mônica Matos, Dulce Matos, Edileusa Belo, José Aurimar Angelim e Guilherme Moura.*

Muito Obrigada, meus amigos!

Pela companhia nas viagens para Jussara.

Pelas conversas, risadas e gargalhadas.

Por tornarem o trajeto mais leve e divertido.

Karina, Roberta, Sandra, Ordália, em especial, a Liviam Fontes pela presença, troca de experiências e amizade.

Obrigada, minhas amigas!

Pela disponibilidade de leitura do texto da tese.

Pelos direcionamentos dos caminhos a serem seguidos.

Professores da Banca de Defesa,

Muito obrigada!

Pelas conversas regadas a um cafezinho.

Por ouvir minhas angústias na tessitura da tese.

Pelo carinho e amizade.

Profº Dr. Carlos Aldemir Farias da Silva,

Obrigada, meu amigo!

Por todas as vezes que me acolheram carinhosamente em suas casas.

Pela disposição em ajudar durante o processo seletivo do doutorado.

Patrícia Ledoux e Paula Ledoux.

Obrigada, pelo carinho!

Pelo total apoio e incentivo quanto a minha ida para Belém.

Por solucionar os problemas que foram surgindo.

Professor Miguel Camargo,

Diretor Educacional da UEG/Campus Jussara.

Muito Obrigada!

Por me acolherem com carinho em suas vidas.

Por compartilhar comigo suas histórias de vida e formação.

Pelos sentimentos que emergiram: emoção, amizade, choro, alegria e satisfação.

Por estarem sempre dispostas a colaborar com a pesquisa.

As sete licenciadas em Matemática, colaboradoras da pesquisa,

Gratidão! Sem vocês nada disso seria possível.

Por me guiar e iluminar.

Por dar tranquilidade para seguir sempre em frente.

Por mostrar os caminhos e tirar os espinhos.

Deus, meu Senhor,

Gratidão!

RESUMO

Esta tese versa sobre a formação do professor de Matemática no contexto do Estágio Curricular Supervisionado. Nela, busca-se compreender as experiências de sete licenciadas em Matemática no Estágio, enquanto alunas de uma universidade pública no interior do Estado de Goiás. A investigação de abordagem qualitativa, de base multirreferencial, inscreve-se no âmbito do método (auto)biográfico, considerando as narrativas orais e/ou escritas das licenciadas. Os instrumentos utilizados para coleta de informações foram: (i) relatórios finais do Estágio em Matemática; (ii) entrevistas narrativas; (iii) memoriais e, (iv) rodas de memórias e de conversa, que constituiu a oportunidade das colaboradoras da pesquisa refletirem sobre aspectos particulares do modo de ser, de estar no mundo, consigo, com os outros e com a natureza. As narrativas foram analisadas a partir da análise interpretativa-compreensiva, metodologia proposta por Souza (2014), considerando também as contribuições de Jovchelovitch e Bauer (2002). A partir do *corpus* de pesquisa e unidades de análise, emergiram quatro categorias: (i) Memórias e trajetórias de escolarização; (ii) Entre o limiar e a passagem: o tempo de estágio no professor de matemática; (iii) Formação inicial e estágio: entre olhares, registros e sentidos; (iv) Estágio e itinerários iniciais na docência. As categorias anunciadas foram representadas a partir de uma espiral de análise que simula os movimentos cíclicos, contínuos e inacabados dos sentidos atribuídos pelas colaboradoras as suas experiências no contexto do Estágio em Matemática. Esquematizá-las em uma espiral foi possível, pois os eventos do passado e do presente se entrelaçam em diferentes etapas, as experiências não acontecem isoladamente, mas, historicamente, entrelaçadas. As espirais de análise das categorias reafirmam a ideia de tese, por mim anunciada, de que as licenciadas em Matemática ao falar-ouvir e/ou ler-escrever sobre sua história de vida e da formação, desenvolvem aprendizagens sobre a docência, construídas, em movimento espiralado, a cada experiência revisitada e refletida de forma situada, que retroalimenta novas aprendizagens, quantas vezes experienciadas forem ao longo da vida e formação. As narrativas das colaboradoras evidenciam que: (i) As trajetórias de escolarização revelam sentimentos, compreensões e significados individuais das recordações referências, histórias e relações sociais estabelecidas por elas com a escola e com a matemática; (ii) Os deslocamentos do papel de aluno para o de professor e voltar ao papel de aluno, isto é, a simetria invertida (MELLO, 2000), nem sempre é algo simples e significa entender que a prática docente é complexa; (iii) O tempo destinado ao estágio de regência é insuficiente, não possibilitando o tempo devido do aluno-professor conhecer o futuro ambiente de atuação profissional, *camuflando* aspectos importantes da formação docente como relação professor e aluno, relação dos alunos com o conteúdo, identificar aqueles alunos com dificuldades na disciplina que precisam de apoio pedagógico, a avaliação da aprendizagem que realmente acontece e pode acontecer, etc.; (iv) As dificuldades relacionadas à desvalorização da profissão, a falta de oportunidade para o exercício da docência, aliadas à precarização do trabalho docente, aos baixos salários e às limitadas possibilidades de ascensão pessoal, podem convergir para o abandono da profissão. Ademais, a pesquisa aponta a necessidade de reestruturação curricular do estágio para que atenda as necessidades de formação dos professores de Matemática, permitindo-lhes, na relação entre teoria e prática, elaborar os saberes necessários à docência.

Palavras-chave: Matemática. Estágio Curricular Supervisionado. Formação de professores. Experiência.

ABSTRACT

The present thesis accosts the Mathematics Teacher Formation in the Supervised Curricular Internship's context. In this study, I seek to understand seven students' experiences during the Mathematics Internship, while students in a public university in the Inland State of Goiás. The qualitative approach investigation, in a multi-referential perspective, falls within the scope of methods (auto) biographical considering the oral and/or written narratives from the mathematics undergraduates. The instrument for gathering data were: (i) final mathematics internship reports; (ii) narrative interviews; (iii) memorials; (iv) shared memories and conversations, which was an opportunity for the research participants reflect on the way of being in the world, with yourself, with others and nature. The narratives were analyzed by comprehensive-interpretive analysis, methodology who was proposed by Souza (2014), but I also consider the Jovchelovitch and Bauer's (2002) contributions. However, as from the research *corpus* and analysis units, it has emerged four categories: (i) Memories and educational trajectories; (ii) between threshold and passage: the internship time in the mathematics teacher; (iii) Initial teacher's formation and Internship: viewpoints, registries and senses; (iv) Internship and initial itineraries. These categories above were represented by an analysis spiral that simulates the cyclic movements, continued and unfinished of the senses ascribed by research participants during their experiences in the Mathematics Supervised Internship. Schematize it as spiral was possible because the past and present events are interlaced in different steps, even though the experiences don't happen in isolation, they're still historically together. The analysis spirals of categories reaffirm the idea, announced by me, that when mathematics undergraduates speak, listen, read and write about their formation and life history, they develop learning about teaching, which, in this study, it was built in a spiraling movement. These moments were reflected in a specific way and were important to the experience throughout life and formation. Nevertheless, the research participants narratives showed some issues: (i) The schooling trajectories reveal feelings, comprehensions and individual meanings from the memories reference, history and social relations established by the participants in their contact with the school and the mathematics; (ii) The transition from student to teacher's role and vice versa. This action is an inverted symmetry (MELLO, 2000), which it's not simple and means to understand the fact that teaching practice is complex; (iii) The time in the internship reserved for the teaching practice is inadequate to experience a future professional environment. Based on it, some aspects of teaching formation is not seen, such as the teacher-student relationship, the affinity between students and content, students who need pedagogical support and face difficulties, assessment of learning, etc;. (iv) There are some aspects that make teachers leave the profession, for example, the difficulties associated with profession precariousness, a lack of opportunity for teaching practice, low wages and low chances for personal ascension. Therefore, this research denotes the need for a restructuration of internship curricular to attend the needs of mathematics teacher formation. It will allow them to use the theory and practice to elaborate the knowledge needed for teaching.

Keywords: Mathematics. Supervised Curricular Internship. Teachers Formation. Experience.

LISTA COMPARTILHADA

Lista de Quadros

Quadro 1 - Bases epistemológicas das pesquisas sobre o Estágio Curricular Supervisionado nos Curso de Licenciatura em Matemática	115
Quadro 2 - Fases e regras principais da entrevista narrativa.....	128
Quadro 3 - Caracterização das entrevistas narrativas realizadas.....	131
Quadro 4: Distribuição dos Estágios Supervisionados em Matemática	256

Lista de Imagens

Imagem 1 - Vista interna da escola campo	171
Imagem 2 - Vista externa da escola campo	172
Imagem 3 - Área interna onde são realizadas as atividades esportivas	174

Lista de Figuras

Figura 1 - Espiral da experiência.....	169
Figura 2 - Espiral sobre as memórias e trajetórias de escolarização	195
Figura 3 - Espiral do tempo de estágio no professor de matemática.....	203
Figura 4 - Espiral sobre os sentidos atribuídos a formação para docência.....	216
Figura 5 - Espiral sobre os itinerários iniciais na docência	231

Lista de Siglas

APAE - Associação de Pais e amigos de excepcionais
BIOGraph - Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPI - Centro de Ensino em Período Integral
CNE - Conselho Nacional de Educação
EF - Ensino Fundamental
EJA - Educação de Jovens e Adultos
ENEM - Encontro Nacional em Educação Matemática
EM - Ensino Médio

FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FAFIMAN - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari
FAJ - Faculdade de Jussara
GEDOMGE - Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero
GEPFOR - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores
HEM - Habilitação Específica para o Magistério
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEMCI- Instituto de Educação Matemática e Científica
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NPADC - Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico
OSs- Organizações Sociais
PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPGECM - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas
PRG- Pró-Reitoria de Graduação
PROEMI - Programa Ensino Médio Inovador
SAS - Sistema de Avaliação Seriado
SBEM - Sociedade Brasileira de Educação Matemática
SENAI - Escola do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SIGE - Sistema de Gestão Escolar
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
UDF - Universidade do Distrito Federal
UEG - Universidade Estadual de Goiás
UFPA - Universidade Federal do Pará
UNESP - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
UNIANA - Universidade Estadual de Anápolis
UNITINS - Universidade do Tocantins
USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INICIANDO A VIAGEM.....	15
1. VIAGENS NO ESPELHO: DO PERCURSO DE VIDA E FORMAÇÃO AO OBJETO DE PESQUISA.....	20
A menina no espelho: imagens do meu eu em construção.....	21
Espelhos velados: o Estágio Supervisionado na etapa de formação.....	25
Identidades no espelho: tornando-me professora na Região Norte do Tocantins.....	28
Entre espelhos: minha itinerância profissional no ensino superior na Região Centro-Oeste.....	35
Itinerários formativos no doutorado.....	39
2. COMPREENSÕES SOBRE EXPERIÊNCIA, EXPERIÊNCIA FORMADORA, SABER EXPERIENCIAL E FORMAÇÃO.....	43
Compreensões sobre experiência.....	45
Experiência formadora: um conceito em construção.....	52
O saber da experiência.....	58
Formação.....	65
3. PARA COMPREENDER O ESTÁGIO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA.....	75
O lugar dos estágios curriculares na História da formação dos professores.....	76
A formação inicial do professor de Matemática.....	87
As pesquisas acadêmicas brasileiras sobre o Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de licenciatura em Matemática (2001-2010).....	96
4. CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA: ENTRE VIAGENS, VIAJANTES, CENÁRIOS E MOVIMENTOS.....	119
A abordagem (auto)biográfica.....	120
Caminhos da/na pesquisa: roteiro de/da viagem.....	125
O cenário da pesquisa: a UEG na microrregião do Rio vermelho.....	135
Sobre as colaboradoras da pesquisa: companheiras de viagem.....	138
5. HISTÓRIAS CRUZADAS: CAMINHANDO POR ENTRE AS HISTÓRIAS DAS COLABORADORAS DA PESQUISA.....	139
Clio: gosta do título de “professora”.....	140
Melpômene: esperando uma oportunidade para “abraçar” a docência.....	145
Euterpe: sofreu muito <i>bullying</i>	148

Terpsícore: espera, em breve, atuar em sala de aula.....	152
Talia: apresentada a docência de uma maneira incrível.....	154
Calíope: uma professora buscando melhorar sua prática.....	159
Polímnia: entre alunos da fazenda e do assentamento.....	163
6. NA ESPIRAL DO TEMPO: REVISITANDO EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM MATEMÁTICA.....	168
Diagnóstico escolar	170
Docência participativa	175
Projetos de intervenção pedagógica	180
Regência	187
7. ENTRE VIAGENS E VIAJANTES: COMPREENDENDO ESPIRAIS DE EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM MATEMÁTICA.....	193
Memórias e trajetórias de escolarização	194
Entre o limiar a passagem: o tempo de estágio no professor de Matemática.....	202
Formação inicial e Estágio: entre olhares, registros e sentidos.....	215
Estágio e itinerários iniciais na docência	231
8. TÉRMINO DA VIAGEM E PERSPECTIVAS DE FUTURAS VIAGENS INVESTIGATIVAS.....	249
Término da viagem: as narrativas das licenciandas em Matemática sobre o Estágio.....	250
A experiência de investigar a experiência	254
Sinalizando futuras viagens investigativas: (re)pensando o Estágio na licenciatura em Matemática.....	256
REFERÊNCIAS.....	262
APÊNDICES.....	275
APÊNDICE A - Termo de autorização à pesquisa.....	276
APÊNDICE B - Carta de cessão.....	277
ANEXOS.....	278
ANEXO 1- Mapa com a localização dos campus da UEG.....	279
ANEXO 2- Mapa com a localização das Microrregiões do Estado de Goiás.....	280

Vou lhes contar um conto. Um conto que, como todos os contos, relata uma travessia, ou uma passagem e ao mesmo tempo uma metamorfose. Um conto, ademais, de final aberto como nossa perplexidade. Um conto cujo protagonista é o sujeito, porém o sujeito entendido a partir do modo em que se constitui na Modernidade [...] um conto que joga algo do que somos, um certo modo de subjetividade, uma certa maneira de nomear o sentido ou não-sentido daquilo que nos passa, uma certa forma devida, uma certa ética e uma certa estética da existência. (LARROSA, 2002, p. 81).

INICIANDO A VIAGEM

A viagem não começa quando se percorrem distâncias, mas quando se atravessam as nossas fronteiras interiores (Mia Couto, O Outro Pé da Sereia).

Toda viagem tem um ponto de partida. Esta se trata de uma viagem extraordinária, que implica em uma travessia incomum, nunca antes realizada dessa maneira, pois, como toda viagem, é única. Trata-se de uma viagem do sujeito sobre sua trajetória de vida e formação, envolvendo a reflexão sobre si, sobre o outro, num devir de ser e estar no mundo. Nesta viagem, não se *percorrem distâncias*, mas, como cita Mia Couto, se *atravessam fronteiras interiores*¹.

Nesta tese, do mesmo modo que Larrosa (2003; 2015), associo a ideia de experiência a uma viagem. E a experiência formadora seria o que ocorre nesta viagem, com força suficiente para que o sujeito, que vive a experiência, se volte a si, transformando essa viagem em uma viagem interior. Tal viagem não acontece sem o outro, sem correr e assumir riscos.

A tessitura de uma tese de doutorado envolve um diálogo que se estabelece consigo e com os outros, representando pela teoria, pelos colaboradores da pesquisa, pela experiência investigada e pela interpretação do pesquisador as distintas narrativas dos sujeitos. Sua escrita é intertextual, envolvendo o (des)encontro entre o eu e o(s) outro(s), constituído de um diálogo entre histórias de vida, experiências e ideias. A escrita de uma pesquisa pressupõe, por parte do pesquisador, uma escuta sensível (BARBIER, 2002) e criativa na produção das relações de alteridade que confere ao texto legitimidade à experiência realizada.

Ao considerar a complexidade dos processos formativos e a necessidade de colocar o Estágio Supervisionado em foco nas pesquisas acerca da formação inicial de professores, no caso em Matemática, situo minha proposição de compreender os sentidos atribuídos às experiências narradas por licenciadas do curso de Licenciatura em Matemática, da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Campus Jussara.

Ao trazer à tona as narrativas de sete licenciadas do curso de Licenciatura em Matemática da UEG, ao narrar suas experiências produzidas no período do Estágio, bem como suas reflexões sobre essas experiências para sua formação profissional docente, espero contribuir para o campo da educação, sobretudo, da formação de professores de Matemática.

¹ Salvo raras exceções, usarei *itálico* para enfatizar termos importantes ou utilizados de modo incomum. O *itálico* servirá também para demarcar as narrativas das colaboradoras da pesquisa.

Do ponto de vista acadêmico, a investigação justifica-se pela constatação de que, embora existam estudos sobre o Estágio Supervisionado, nos cursos de Licenciatura em Matemática, no Estado de Goiás, poucos se situam no contexto da UEG. Não encontramos nenhuma pesquisa que problematize a temática a partir da abordagem (auto)biográfica, especificamente, no que se refere aos sentidos que atribuem as experiências vivenciadas ao longo de sua trajetória de vida e formação. Em levantamento realizado no período de 2001 a 2010, no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi possível confirmar esse indicativo.

O trabalho de pesquisa foi desenvolvido a partir de minha itinerância como professora formadora no âmbito do Estágio em Cursos de Licenciatura em Matemática, em distintos momentos do meu percurso profissional, ao participar/ter participado de discussões em eventos que debatem a temática, dos questionamentos surgidos sobre a função do estágio e a forma como este vem sendo realizado nos cursos de licenciatura.

Além disso, o meu interesse pela formação de professores tem feito parte da minha trajetória de vida acadêmica e profissional desde os anos de 1990, quando ingressei como docente no Ensino Superior. As minhas experiências vivenciadas com o estágio nos cursos de licenciatura em Matemática, dos conflitos e aprendizagens vivenciados ao organizar o meu trabalho docente referente ao estágio, na referida instituição formadora, buscando adequar a minha prática docente aos documentos que regulam e norteiam as atividades do estágio, enquanto componente curricular, também me motivou a investigar esse espaço de formação.

Com o desejo de compreender melhor esse momento particular na formação de professores de Matemática, elenquei como questão norteadora da investigação: *Quais experiências narram as licenciadas em Matemática sobre o Estágio Curricular Supervisionado?* Deste modo, procurando discutir acerca das compreensões das licenciadas em Matemática sobre sua vivência no estágio, na perspectiva de cada sujeito envolvido no processo, estabeleço como objetivo de pesquisa: *Compreender sentidos de experiências de licenciadas em Matemática sobre o Estágio Curricular Supervisionado.*

Opto pela abordagem (auto)biográfica como metodologia de pesquisa, por acreditar nas potencialidades que esta abordagem apresenta, mediante a realização de uma investigação que pondere as narrativas orais e/ou escritas das licenciadas. Concebê-las como experiências formadoras (JOSSO, 2010) envolve a compreensão do processo formativo num continuum de reflexões sobre si, sobre estar no mundo consigo e com os outros. Já para a análise das fontes,

optei por uma análise interpretativa-compreensiva, metodologia proposta por Souza (2014), considerando também as contribuições de Jovchelovitch e Bauer (2002).

O presente trabalho está estruturado em oito seções que se (entre)cruzam e se complementam. Na primeira seção, Viagens no espelho: do percurso de vida e formação ao objeto de pesquisa, apresento minha trajetória pessoal e profissional e o que me levou à construção da presente investigação. Nela, trago à tona minhas “recordações-referências” (JOSSO, 2010), ainda na infância, e sua influência na minha visão de ser e estar no mundo. Também trago minhas vivências como aluna na Educação Básica e no curso de Graduação, onde tive meu primeiro contato com o Estágio Supervisionado. Destaco como me tornei professora na região norte do Tocantins e das minhas primeiras experiências como docente no Ensino Superior. Aponto minha itinerância profissional no Ensino Superior no Estado de Goiás e as vivências no programa do Doutorado. Enfim, apresento a problemática que originou a pesquisa e seus questionamentos.

Para compreender experiências, apresento na segunda seção, Compreensões sobre experiência, experiência formadora, saber experiencial e formação, discussões pautadas pela perspectiva multirreferencial (MACEDO, 2012; ARDOINO, 2012) em torno da experiência, abalizada por autores como Larrosa (2015), Macedo (2015), Josso (2010) e Jay (2009). Busco compreensões acerca do conceito de experiência formadora, tomando como base as sistematizações construídas por Josso (2010) e Larrosa (2003) e dos saberes advindos da experiência, fundamentando-me em Larrosa (2015; 1998), Tardif (2013) e Gauthier et al (1998), dentre outros. Por fim, discuto o tema formação de professores, adentrando no âmbito da formação e identidade docente com base em autores como Garcia (1999; 2005; 2010), Pimenta (2012) e Nóvoa (1997; 2013), etc.

Na terceira seção, Para compreender o Estágio nos cursos de formação de professores de Matemática, trago uma discussão sobre alguns aspectos de como as políticas de formação de professores se delinearam ao longo da história da educação brasileira, buscando desvelar como o Estágio foi compreendido nos diferentes currículos dos cursos de formação de professores. Após, o texto se detém na especificidade da questão do Estágio na formação inicial de professores de Matemática, a partir de documentos que o regulam (BRASIL, 2001a; BRASIL, 2001b) e de documentos que discutem essas regulamentações (SBEM, 2003a; SBEM, 2003b). Ainda apresento um mapeamento das pesquisas acadêmicas brasileiras sobre o Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de licenciatura em Matemática, entre o período de 2001 a 2010.

Já na quarta seção, Caminhos teórico-metodológicos da pesquisa: entre viagens, viajantes, cenários e movimentos, apresento a proposta metodológica e os caminhos percorridos nesta viagem investigativa. Para tanto, situo questões históricas e teórico-metodológicas da abordagem biográfica, aponto o desenho metodológico da pesquisa, situando o método, os instrumentos de recolha de dados e como se deu a análise desses instrumentos. Também descrevo o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, apresentando um breve histórico sobre a criação da UEG e, por fim, aponto quem são as colaboradoras da pesquisa.

Na quinta seção, Histórias cruzadas: caminhando por entre as histórias das colaboradoras da pesquisa, caminho por entre as histórias de vida e formação das sete colaboradoras, buscando apresentar um perfil biográfico destas vidas em movimento, a partir de fragmentos de suas próprias vozes.

A sexta seção, Na espiral do tempo: revisitando experiências do Estágio Supervisionado em Matemática, descreve como se deu o Estágio Supervisionado I, destacando suas principais vivências: Diagnóstico escolar, Docência participativa, Projetos de intervenção pedagógica e Regência. Tenciono descrevê-las na perspectiva das pessoas que vivenciaram o estágio, isto é, da minha percepção, como professora formadora e das colaboradoras da pesquisa, como alunas da Graduação.

Na sétima seção, Entre viagens e viajantes: compreendendo espirais de experiência sobre o Estágio Supervisionado em Matemática, retomo a questão central da investigação, objetivando respondê-la, a partir de uma análise interpretativa-compreensiva do corpus da pesquisa, com olhar nas categorias construídas no confronto entre os relatórios de estágio, as entrevistas narrativas, os memoriais produzidos pelas colaboradoras e do cruzamento com as discussões apresentadas nas seções anteriores. Da análise emergiram algumas categorias: (i) Memórias e trajetórias de escolarização; (ii) Entre o limiar e a passagem: o tempo de estágio no professor de matemática; (iii) Formação inicial e estágio: entre olhares, registros e sentidos; (iv) Estágio e itinerários iniciais na docência. Assim, opto por apresentar cada uma das categorias no formato de uma imagem em espiral que simula os movimentos cíclicos, contínuos e inacabados dos sentidos de experiências sobre o Estágio Supervisionado para as sete colaboradoras.

Na oitava e última seção, Término da viagem e perspectivas de futuras viagens investigativas, aponto algumas conclusões provisórias dessa viagem investigativa, a partir de três subseções. Na primeira, retomo a questão de pesquisa para refletir sobre os principais

resultados encontrados. Já na segunda, discuto a experiência de investigar a experiência e as contribuições da pesquisa no âmbito da formação de professores de Matemática. Na terceira subseção, trago apontamentos sobre mudanças curriculares no Estágio Curricular Supervisionado em Matemática, na instituição investigada e, algumas possibilidades de futuras viagens investigativas.

1. VIAGENS NO ESPELHO: DO PERCURSO DE VIDA E FORMAÇÃO AO OBJETO DE PESQUISA

Eu fiz também meus próprios cantos de experiência, também intensos e apaixonados, compostos, em sua maior parte, com ecos, variações ou ressonâncias de músicas alheias. (LARROSA, 2015, p. 11).

Como verzejou Gonzaguinha (1981)², *tudo principia na própria pessoa*, assim, intento iniciar esta seção, pelo princípio da história, a minha história de vida, que versa os meus *próprios cantos de experiência*, (en)cantados por *ecos e ressonâncias de músicas alheias*. Não é a primeira vez que estes são *cantados* e contados, quiçá nem seja a última.

Trago à tona meus *cantos* de experiência e, como diz Larrosa (2015), é a experiência e não a verdade, que dá sentido a escritura. Escrever é a possibilidade de que no ato da escrita a experiência em palavras, consinta liberar-nos de certas verdades, de maneira a abandonarmos o que somos para ser outra coisa, diferente e além do que vimos vivendo. Assim, tenho a pretensão consciente de publicá-los e que esses *cantos* possam ser lidos, com alguma generosidade, por aqueles que neles se reconheçam.

Contar a si mesmo é um processo que permite revisitar o passado a partir do presente, buscando compor a história que, no movimento de ser (re)contata, passado e presente vão se embaralhando. É como revirar um baú, só que de memórias. Ela, a memória é algo vivo e visivelmente particular e nesse *revirar* cuidadoso, trago à tona imagens de um passado, fragmentos do que fui e sou. Por isso, quando narro, me descrevo, (re)vivendo a história que toma corpo e forma. Assim, quem narra faz uma releitura de si, estabelecendo um diálogo de vozes, buscando compreender a si, o outro e o mundo. Aquele que narra repensa sua história, a sua própria caminhada.

Portanto, com o desejo de reconstruí-la inicio o texto a partir de minhas recordações, ainda na infância, da casa dos meus avós aos primeiros anos escolares. Também de minhas vivências como aluna no Ensino Fundamental (EF)³, Ensino Médio (EM) e no curso de Graduação, buscando meu primeiro contato com o Estágio Supervisionado. Reafirmo como me tornei, efetivamente, professora na região norte do Tocantins, e do meu ingresso como docente no Ensino Superior. Da minha itinerância profissional no Ensino Superior no Estado de Goiás e das vivências no programa do Doutorado. Tomo consciência das primeiras

² Música Redescobrir, Gonzaguinha (1981).

³ Para evitar possíveis confusões por parte do leitor adoto no texto os seguintes termos: Ensino Fundamental e Médio (utilizadas atualmente) para designar, respectivamente, ensino em nível de primeiro e segundo grau.

aproximações com o objeto de pesquisa, ao refletir sobre as inquietações provocadas em mim pelas experiências nos Estágios.

A menina no espelho: imagens do meu eu em construção

De todas as coisas estranhas que Alice viu em sua viagem através do Espelho, esta foi a de que sempre se lembraria mais nitidamente. Anos depois seria capaz de evocar toda a cena, como se tivesse acontecido na véspera. (Lewis Carroll, Através do espelho e o que Alice encontrou por lá).

Assim como Alice, faço uma viagem através do espelho. Uma viagem em que posso ver-me refletida no espelho e, como cita Chauí (1998), a reflexão do olhar é o próprio espelho. A autora afirma que os índios recusam os espelhos, já que para eles a imagem refletida é sua própria alma e que a perderão se nela e nele colocarem o olhar. Para Chauí (1998), as janelas da alma são espelhos do mundo. Ora, desde a Renascença, pintava-se nos olhos uma pequena janela, além disso, se dava ao espelho um lugar privilegiado. Ou seja, era com o espelho que se julgava a pintura pura do modelo, “era por ele que se configurava o longínquo como paisagem, era nele que o pintado via-se, na própria tela, repetido, representado” (p. 34). Janela e espelho, os pintores costumam dizer que, ao olhar, sentem-se vistos pelas coisas e que ver é uma experiência mágica.

O olhar é o espelho que revela quem olha e quem é olhado. Ao olhar-me no espelho, faço uma viagem em busca de imagens do meu eu em construção, imagens de minha infância e, sou *capaz de evocar* todas as cenas como se tivessem *acontecido na véspera*. Quiçá, o leitor se pergunte o que minha infância tem a ver com o meu objeto de pesquisa. A princípio, talvez, eu possa responder que quase nada, mas, se parar para pensar, foi na minha infância que ouvi as primeiras histórias, aprendi a gostar de ouvi-las e escrevê-las. Como diz Farias (2006), grande parte das pessoas, que “não tem acesso à cultura letrada se educou por emblemáticas histórias milenares que foram sopradas pelas vozes ancestrais como sementes ao vento” (p.15), que ao voarem em distintas direções, acomodaram-se em diferentes solos e germinaram de modos variados em cada um deles, suscitando novas sementes que serão levadas por outras rajadas de vento, para terras distantes, aonde irão se reproduzir em novas histórias. É, exatamente, sobre essas histórias que preciso contar.

Nasci no estado do Paraná, em 1967, em uma fazenda, numa casa simples de madeira, de parto normal feito por uma parteira. Sou a caçula de quatro irmãos, dois homens e duas

mulheres e todos nasceram nesta casa. A propriedade localiza-se em Itacolomi⁴ que, na época, pertencia ao município de Cambira, cidade localizada no norte central do estado. Recordo meus pais contarem que um dos meus irmãos faleceu de Meningite, com menos de dois anos de idade. O acontecido deixou meus pais muito abalados; minha mãe diz que conseguiu conviver com a situação somente após o nascimento do terceiro filho, mas que nunca pode esquecer.

Minha infância foi comum dos anos de 1970, com estudos na escola, brincadeiras de boneca, de esconde-esconde e de casinha, em que sempre era a dona da casa. Minha infância foi livre, em convivência com a natureza tanto no sítio dos meus pais quanto dos meus avós. Dentre as lembranças de minha infância uma das mais doces são as “bonecas de milho”⁵ que meu pai trazia do sítio quando era época de milho verde, as bonecas tinham cabelinhos loiros, ruivos e morenos.

Sobre o sítio dos meus avós, lembro que a entrada era de difícil acesso. Para chegar à casa, em que eles moravam, caminhávamos um bom trecho a pé devido à estrada ser em declive e com muitas pedras. A paisagem valia à pena, com *aromas* de café⁶ que se expandia entre as plantações. Fecho os olhos e posso ver a simples casa azul, rodeada por árvores e um pequeno jardim que era o xodó da minha avó. Da casa, escutávamos o barulho do riacho e a água que servia à casa vinha de uma bica d’água, ladeada por bambuzais.

Saudades do sofá cor-de-rosa claro, com pequenas estrelinhas amarelas, local em que todos se reuniam à noite para ouvir os contos sobre assombrações, de almas que vagavam à noite pelo sítio. Meus olhos de criança, amedrontada, se arregalavam ao ouvir essas histórias. Haja imaginação da “Vó” Leontina! Depois, dormia toda encolhida na cama de colchão de palhas de milho desfiado. Era uma briga entre os primos, todos queriam dormir nessa cama, que era a única com colchão de palhas. Farias (2006) afirma que “ouvir, ler e contar histórias parece ser uma predileção humana universal. As histórias de tradição oral que ouvimos quando crianças constituem, em grande parte, a nossa educação geral” (p. 15). Para o autor,

⁴ Novo Itacolomi, que na década de 1940, a Companhia de Terras Norte do Paraná criou um patrimônio que teve a denominação de Itacolomi. Seus primeiros povoadores vieram de Minas Gerais, atraídos pelo sucesso do plantio de café nessa região paranaense. Por volta de 1950, já tinham construído uma capela e um cruzeiro na localidade, costume daquela época e que indicava a cidade, o local onde se desenvolviam o comércio e as moradias dentro do quadro urbano. Criado através da Lei Estadual nº 9387, de 28 de setembro de 1990 e instalado em 01 de janeiro de 1993, foi desmembrado de Cambira.

⁵ O milho possui os dois sexos na mesma planta, é uma planta Monóica. O lado masculino é representado pelo pendão, parte superior da planta que contém as flores com pólen. O lado feminino, representado pela espiga, tem como um dos sinais mais aparentes, os estigmas, que chamamos de *cabelinhos*.

⁶ O Paraná foi considerado, entre 1950 e ao final de 1960, um dos maiores produtores brasileiro de café, ocupando a totalidade de seu território e foi um dos principais pólos de atração dos fluxos da migração interna no Brasil, quadruplicando sua população em pouco mais de 20 (vinte) anos. (MAGALHÃES FILHO).

são histórias que circulam de memória em memória, de livro em livro e, por meio delas, aprendemos as primeiras noções de afetividade, ética, justiça, solidariedade, partilha, amizade e outros valores essenciais à vivência humana.

Nessa perspectiva, Josso (2004) alude que os contos e as histórias de infância são os primeiros subsídios de uma aprendizagem que sinalizam que ser humano é ainda criar as histórias que representam a nossa compreensão do mundo.

Minha tia materna, Eny, era professora no Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)⁷, em uma escola na zona rural que funcionava no período noturno. Ela levava-me, algumas vezes, e saíamos de casa ainda dia, pois era uma boa caminhada até a escola. No retorno, o trajeto entre a escola e o sítio era iluminado apenas pela luz da lua e das estrelas no céu. Esse foi de fato, meu primeiro contato com a escola.

Quando tinha seis anos de idade, minha família mudou para Mandaguari⁸, e eu contava os dias para chegar as férias e ir para casa dos meus avós, em Itacolomi. Lembro que os netos eram bem recebidos e meu avô levava os netos homens para quase tudo o que ia fazer. Já as meninas ficavam em casa com as mulheres e ajudavam nas tarefas domésticas. Meu avô era muito cuidadoso comigo e levava todos os dias de manhã uma caneca de leite quentinha na minha cama, tirado das vacas que criava no pasto.

Aos sete anos, comecei a estudar. Cursei o EF na Escola Sagrada Família, pertencente às Irmãs Maria, uma escola muito tradicional na região. Fui alfabetizada pelo método tradicional, pela cartilha Caminho Suave. Esta cartilha, ao menos para as pessoas das décadas de 1960 a 1980, foi um importante instrumento de alfabetização nas escolas públicas e em algumas escolas particulares.

Lembro da postura das professoras, sempre muito sérias, sentadas à frente da sala em suas mesas ou escrevendo no quadro. Dentre estas, uma professora de Matemática me marcou. Percebia que ela tinha domínio do conteúdo, mas era muito rígida e autoritária. Todos os alunos prestavam muita atenção em suas aulas e tínhamos medo de perguntar-lhe algo. A maioria se dedicava muito, pois todos tinham receio de serem castigados. Seu domínio de conteúdo sempre me impressionou, mas algo que me marcou foi que nunca a vi sorrir, o que, na época, me parecia uma ausência de afeto pelos seus alunos. Hoje, no que diz respeito a relação professor e aluno, reconhece-se a importância da existência de afetividade, confiança, empatia e respeito para o desenvolvimento da aprendizagem. Nesse processo, o

⁷Programa criado em 1970 pelo governo federal com objetivo de erradicar o analfabetismo do Brasil em dez anos. O programa foi extinto em 1985 e substituído pelo Projeto Educar.

⁸ Município brasileiro localizado no norte central do estado do Paraná.

binômio professor-aluno é o mais importante, em que o aluno, com o objetivo de desenvolver suas potencialidades; e o professor, como sujeito preparado para ajudá-lo a germiná-las.

No colégio, aprendi a ter zelo com a escola. No final do ano, ajudávamos a lixar as carteiras para que fossem entreguem intactas ao próximo usuário. No entanto, não me lembro de ter um pequeno risco de lápis ou caneta nas carteiras, muito menos nas paredes.

O estudo era valorizado em minha casa pelos meus pais, porém o maior incentivador era meu pai. Ele nunca foi à escola e dizia que os filhos teriam a oportunidade que não teve de estudar, assim, os estudos vinham sempre em primeiro lugar. Minha mãe, devido à perda do filho, foi um pouco distante com relação aos nossos estudos, mas sempre frequentava as reuniões da escola. No entanto, quando minha irmã mais velha fez 12 (doze) anos, assumiu esta tarefa.

Conforme Josso (2010), a narrativa de um itinerário intelectual e de práticas de conhecimento, evidenciam os registros da expressão dos desafios de conhecimentos ao longo da existência. Tais registros são exatamente os conhecimentos organizados em função de sensibilidade peculiares em certo período.

Da escola, recordo das apresentações de dança que fazíamos e de ter participado, por alguns anos, de um grupo de ginástica rítmica fazendo algumas apresentações na escola e em outras cidades próximas. Todas as datas históricas eram comemoradas e, até os anos de 1980, a escola tinha uma fanfarra. Lá também aprendi a bordar, fazer crochê e tricô na disciplina, *Prendas do Lar*.

Na escola, era uma aluna dedicada e sempre tive que estudar para obter boas notas. Gostava de quase todas as disciplinas, mas as preferidas eram Português e Matemática. Tirava boas notas em redação e recordo que algumas foram lidas, em sala de aula, pela professora de Português. Sempre gostei de escrever.

Na celebração do *Corpus Christi* é costume geral fazer a procissão pelas ruas da cidade. Nela, o costume de enfeitar as ruas com tapetes de serragem, flores e outros materiais, formando um mosaico multicolor, algo que ainda é muito comum em vários lugares, inclusive em Mandaguari. A escola em que estudava ficava encarregada de enfeitar uma das quadras onde a procissão passava. Tais atividades, bem como o grupo de ginástica, a fanfarra e os desfiles em datas comemorativas ficaram guardados em minha memória.

Jovchelovitch e Bauer (2002) afirmam que é por meio da narrativa que as pessoas lembram o que aconteceu, colocando a experiência em uma sequência, encontrando possíveis

implicações para isso e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social.

Trago das minhas raízes “crianceiras” a visão do mundo. As narrativas de mim proporcionaram revisitar momentos especiais que estão impregnados no meu modo de ser e atuar no mundo. Não posso me separar do que há em mim, dos tempos que convivi com meus avós e meus tios na casinha azul, ladeada por flores, onde se avistava um riacho e a bica d’água rodeada por bambuzais. Imagem digna de uma pintura para, assim, eternizá-la.

Os anos que passei com meus avós foram muito significativos, já que resultaram em características importantes da minha personalidade. Foi a partir da relação com eles e com minhas tias que aprendi a ser organizada. Aprendi a cuidar da casa, lavar louças, deixar tudo no seu devido lugar. Na casa dos meus avós mantinha-se uma rotina como hora para acordar, para almoçar, ajudar nas tarefas domésticas e, inclusive, brincar. Foi deste modo, que aprendi a ter responsabilidade na vida. Percebo que aprender a ser organizada reflete, hoje, no meu trabalho como docente. Tenho necessidade de organizar e planejar minhas ações em sala de aula.

No tempo escolar no colégio das Irmãs Marias, além do conteúdo, aprendi a ter responsabilidade e respeito pelas pessoas. A ter amor e reverência pela pátria. Em uma época, em que os alunos cantavam o Hino Nacional toda segunda-feira, quando a bandeira era hasteada. Toda essa vivência fez brotar em mim um sentimento de esperança e otimismo. Esperança de momentos melhores, porém, o mais importante é que nunca deixei de sonhar sonhos possíveis.

Espelhos velados: o Estágio Supervisionado na etapa de formação

A metáfora do espelho em *O Fazedor* (BORGES, 2000), nos escritos sobre *Espelhos e Espelhos Velados*, leva a pensar que ante as narrativas espelhadas é que se pode observar o mundo. São jogos de espelhos que se refletem nas palavras, isto é, no modo de ser e expressar a humanidade. Em *espelhos velados*, o narrador diz que sempre teve medo de sonhar com espelhos, já que algumas vezes temia que comesçassem a divergir do real ou, em outras vezes, ver no espelho seu rosto desfigurado por adversidades de outrem. Esse temor não é privilegio dele, pois está, outra vez, prodigiosamente no mundo. A história é muito simples, às vezes, até mesmo desagradável. Como o narrador, na atribulada servidão de minha face, a de uma de minhas antigas faces. Acredito sentir, ainda aquela história, que guardo em meus espelhos, na

memória.

Trago à tona uma parte velada da minha trajetória estudantil: a formação inicial. Esta sempre esteve oculta, pois nunca gostei muito de falar sobre ela. Hoje, ao olhar o passado com os olhos do tempo presente, me faz percebê-la com pouco significado nesta trajetória, principalmente, no que diz respeito à associação da teoria e prática, tão aclamada nos cursos de formação de professores, no caso, em Matemática.

Em 1984, ingressei no EM. Na época, havia cursos em formação propedêutica e profissionalizantes. Mas, entre os cursos profissionalizantes ofertados, Técnico em Contabilidade e Habilitação Específica para o Magistério (HEM), escolhi o primeiro. No país, a “inserção na economia internacional, necessitava de pesados investimentos na formação de técnicos de nível médio, supostamente demandados pelas empresas nacionais” (EDITORIAL, 2011, p. 611), desencadeando uma grande procura dos estudantes por cursos profissionalizantes. Assim, aderi ao momento, mas nunca me senti instigada a exercer alguma atividade relacionada a essa formação.

Em 1986, concluí o EM e, me inscrevi no concurso vestibular em Licenciatura em Ciências na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari (FAFIMAN). Na época, existia apenas uma faculdade na cidade, que oferecia os cursos de Licenciaturas em História, Geografia, Letras, Ciências e Pedagogia, o que representou opções mínimas de escolha. Apesar de morarmos próximo às cidades de Londrina e Maringá, que tinha várias universidades com diferentes cursos de graduação, morar em outra cidade não se apresentava como possibilidade naquele momento de minha trajetória de vida.

A opção pelo curso se deu ao acaso e me inscrevi a pedido de uma amiga de infância, já que estudávamos juntas desde os anos finais do EF. Durante o curso, criamos um grupo de estudo e foi algo que contribuiu muito para a minha formação. Nesse sentido, Nóvoa (2013) aponta que o diálogo entre professores, no caso futuros professores, é essencial para consolidar saberes emergentes da prática profissional. A criação de redes coletivas de trabalho estabelece, também, um fator determinante de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. Assim, os grupos de estudos organizados constituem uma rede coletiva de trabalho e socialização de saberes.

As diretrizes para a formação de professores de Ciências e Matemática imposta pelo regime militar estabeleciam as licenciaturas de curta duração em Ciências, que habilitava professores para ensinar nos últimos anos do EF, com possibilidade de plenificar à formação em uma disciplina específica, que habilitava professores para o ensino no EM.

O professor formado no Curso de Ciências - Licenciatura de primeiro grau, segundo a indicação 23/73, que dava sustentáculo à Resolução 30, de 11 de julho de 1974, apontava uma formação polivalente, que conduzia as Habilitações Plenas em Biologia, Matemática, Física e Química. O curso de licenciatura de curta duração tinha como traço dominante a ideia de integração do conhecimento como suporte para a diversificação sem detrimento do conjunto. (BRASIL, 1981).

Minha formação inicial não fugiu às diretrizes impostas, sendo o curso de Licenciatura em Ciências de curta duração, como a possibilidade de habilitação específica em Biologia, Física, Matemática e Química. A FAFIMAN oferecia apenas o curso de formação específica em Matemática, mas em uma cidade próxima, que ficava a 6 (seis) km, ofertavam em Biologia. O curso de Licenciatura *Curta* em Ciências era ofertado no período noturno, cuja matriz curricular era anual, realizado em dois anos. Inicialmente, pretendia realizar a formação específica em Biologia, mas, já no primeiro ano, a Matemática se tornou uma área de conhecimento de meu interesse e optei pela formação específica em Matemática, realizada durante um ano. Assim, conclui a Licenciatura *Curta* em Ciências e habilito em Matemática.

Em 1988, tive meu primeiro contato com o Estágio Supervisionado. Recordo que durante o Estágio observei algumas aulas de Matemática no EF e EM num colégio da rede pública estadual, único que oferecia o EM e, também, onde estudei. No entanto, não cheguei a assumir a sala de aula como estagiária-regente. Lembro que ministrei duas aulas, em sala de aula na faculdade, para o professor de Estágio e demais colegas. Ademais, todos os estagiários da turma realizaram as mesmas etapas do estágio, mas não recordo muito delas.

A meu ver o estágio deve/deveria possibilitar a vivência dos alunos dos cursos de formação de professores com a realidade escolar, diminuindo o impacto que seria o primeiro encontro do recém-formado professor com uma turma para o seu exercício profissional. Para Pimenta e Lima (2012), o Estágio é um dos eixos centrais na formação de professores, já que é por meio dele que o profissional conhece os aspectos indispensáveis para a formação da construção da identidade e dos saberes do cotidiano.

Moura (1999) assinala que durante o curso de formação do futuro professor, é necessário mostrar situações que envolvam teoria e prática e que as mesmas possam ser vivenciadas, de modo a “desenvolver, neste professor, a construção de modos de ação que lhe permitam desenvolver o gosto pelo conhecimento que possa iluminar a sua prática” (p.09), tornando-se um ponto primordial para a mediatização entre teoria e prática.

Considerando que o estágio deve proporcionar ao futuro docente participação em

situações reais de vivência e trabalho no futuro espaço de atuação profissional, meu estágio pouco contribuiu nesse aspecto, ou seja, não colaborou na minha formação no que tange à prática docente.

O estágio era visto apenas como uma obrigatoriedade para obtenção do título, sem espaço para discussão, reflexão e teorização dessa prática (PIMENTA, 2002). Em se tratando de prática docente, posso afirmar que esta não houve. A entrega do relatório final parecia mais uma prestação de contas, em que a professora ficava na sala de aula e todos aguardavam do lado de fora, íamos entrando um a um para entregar os relatórios. Este era uma pasta com planos de aulas e fichas de frequência, etc. Algo que recordo vagamente. Minha professora de estágio era licenciada em Matemática e fugia aos padrões da época, já que a maioria dos professores que trabalhavam com este componente curricular era da área de ciências humanas.

Enfim, a organização de toda minha formação inicial (Ciências/Matemática) não favoreceu/contemplou a articulação entre teoria e prática, e a oferta de formação pedagógica era inadequada para a formação de futuros professores, instituindo dois universos de conhecimento, um de disciplinas de conteúdos específicos e o outro de disciplinas pedagógicas.

Deste modo, *formei-me* professora de Matemática, mas nunca cogitei ser uma. Hoje, posso afirmar que não *nasci* professora ou *marcada* para sê-lo (FREIRE, 2003), tornei-me professora ao acaso, fui me fazendo aos poucos, na prática social de que fiz (faço) parte.

Identities no espelho: tornando-me professora na região norte do Tocantins

Posso afirmar que *formei* professora, mas me tornei de fato professora alguns anos depois, em um contexto diferente do meu ideal. As imagens de professores que trazia na memória, a partir da minha trajetória estudantil, me auxiliou a interpretar o vivido. Em alguns momentos, me deparei procurando ser uma professora fictícia, idealizada e inventada, cuja imagem procurei me ajustar, convertendo-se em uma máscara. Algumas destas imagens foram espelhos que permitiram reflexos do que eu poderia ser. Conforme Lispector (1998), tão sensível é o espelho na sua qualidade de reflexão levíssima que, nesta reflexão, vi minha imagem de professora refletida no espelho e, como diz a autora, ver-se a si mesmo é algo extraordinário. É sobre isso que passo a narrar.

Após concluir a graduação, em 1991, minha família foi viver em Araguaína, município brasileiro do estado do Tocantins, localizado às margens da rodovia Belém-Brasília

(BR-153 e BR-226) e, como havia um grande déficit de profissionais na área de Matemática, consegui um contrato como professor temporário na rede pública estadual e, posteriormente, em 1992, tornei-me professora efetiva sendo aprovada em concurso público.

Lembro, ainda hoje, do que foi para mim, entre assustada e feliz, ministrar minha primeira aula. E por isso, o “gosto que tive naquela manhã de tantos verões passados é o gosto que tenho hoje nas aulas primeiras que continuo” (FREIRE, 2003, p. 40) a ministrar, às vezes assustada também, mas sempre feliz e entusiasmada.

Com esse sentimento, ministrei minha primeira aula na Escola do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que mantinha um convênio com a rede pública estadual. Foram minutos muito demorados, assustadores, mas hoje os recordo com certa felicidade. A escola SENAI funcionava em período integral, oferecendo cursos técnicos de marcenaria, tornearia e mecânica de automóveis, sendo supletivo⁹, em nível de EF, e voltado para turmas masculinas entre 14 (quatorze) e 17 (dezessete) anos. Foram tempos de estudos e leituras, onde *varei* noites tentando “saber-ensinar” (TARDIF, 2012), saberes estes que busquei em minha trajetória estudantil.

Tardif (2012), ao falar das pesquisas de Lessard e Tardif (1996) e Lessard (2000), que aludem à importância da história de vida do professor, em particular sua socialização escolar, refletir na escolha profissional, no estilo de ensino, na relação afetiva e personalizada no trabalho. Também refere que o “saber-ensinar”, na medida em que determinam conhecimentos de vida, saberes personalizados e competências a que está sujeita a personalidade dos sujeitos envolvidos, de seu “saber-fazer pessoal”, apresenta suas origens na história de vida familiar e escolar dos professores de profissão. Ademais, que a relação com a escola já se encontra estruturada no professor iniciante e que as etapas posteriores de sua socialização profissional não acontecem em terreno imparcial.

Nos meus primeiros anos como docente, consciente das limitações impostas pela minha formação inicial, busquei em minha trajetória escolar *modelos* de professores em que pudesse me espelhar. Uma das professoras em que me espelhei foi uma professora de Matemática do curso de licenciatura, a qual sempre exigia que as respostas dos exercícios fossem justificadas. Quando chegávamos a um determinado resultado, questionava se não poderíamos ter percorrido outro caminho para chegar ao mesmo resultado. Esta professora deixou bons ensinamentos, que influenciaram em minha prática docente.

Apesar de a escola SENAI ser um espaço em que prevalecia o autoritarismo,

⁹Supletivo é uma modalidade de ensino destinada a pessoas que na idade adequada não concluíram o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio.

principalmente, com relação à ordem e à disciplina dos alunos, exigindo muita dedicação por parte dos professores. O contexto me permitiu aprender muito a respeito da disciplina dos alunos e do planejamento escolar.

Ciente de que fui fruto de “uma cultura de formação profissional retrógrada”, não pude deixar de trabalhar para tentar modificá-la, que necessitava estar aberta a “outros caminhos e outros modos de produzir saberes” (GONÇALVES, T. O., 2000, p. 19) sobre minha ação docente. Se nos primeiros anos de docência fui impregnada pelo autoritarismo, com o passar dos anos, fui estabelecendo uma nova relação com meus alunos, em que prevalecia o diálogo e a afetividade, isto é, fui transformando minha maneira de ver e perceber o ensino, entendendo que demonstrar afeto pelos meus alunos não devia/deve ser visto como algo ruim. Freire (1996) afirma que ensinar exige querer bem aos educandos, ou seja, como professor preciso estar aberto à coragem de querer bem aos alunos e à prática docente em que está inserido. Contudo, esta “abertura ao querer bem não significa, na verdade que, porque professor, me obrigo a querer bem todos os meus alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la” (FREIRE, 1996, p. 141).

Foram 14 (quatorze) anos de docência no EF, tanto na rede pública quanto na rede privada, assim foram tempos em que ocorreram minhas primeiras tentativas no sentido de instigar os alunos a gostarem de Matemática. Nesta trajetória, desde 1994, conta com o meu envolvimento no ensino superior, quando ingressei como professora da Universidade do Tocantins (UNITINS) e, na instituição, participei de algumas atividades que contribuíram para o meu desenvolvimento profissional.

Em 1997, tive oportunidade de participar do Projeto Pró-Matemática na Formação de Professor¹⁰, no qual desenvolvi atividades de monitoria.

Nesse programa, comecei a trabalhar, pela primeira vez, com oficinas pedagógicas [...] desenvolvi e elaborei, juntamente com outros professores participantes do projeto, vários jogos matemáticos. Apesar dos jogos elaborados serem destinados ao ensino de Matemática de 1ª a 4ª série do EF, deparei-me [...] com recursos materiais riquíssimos, que adaptados poderiam tornar-se um valioso instrumento metodológico para o desenvolvimento do ensino de Matemática em qualquer série do EF (COSTA, 2005, p.30).

¹⁰Programa que se inseriu no Programa de Cooperação Educacional Brasil-França, coordenado pela Secretaria da Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto (SEF/MEC) e realizado pelas Secretarias de Estado da Educação, como ação permanente nas instituições formadoras do magistério em nível médio, apoiadas por universidades locais. Este projeto envolveu seis escolas da cidade de Araguaína. (COSTA, 2005).

Portanto, passei a vislumbrar a utilização dos jogos em sala de aula como meio de fornecer ao aluno um ambiente agradável, motivador, planejado e enriquecedor, possibilitando a aprendizagem de várias habilidades. Os jogos pedagógicos podem surgir no começo de um “novo conteúdo com a finalidade de despertar o interesse da criança ou no final com o intuito de fixar a aprendizagem e reforçar o desenvolvimento de atitudes e habilidades” (FIORENTINI; MIORIM, 1990, p. 5). A estrutura que envolve o jogo pode possibilitar ao professor observar o desenvolvimento do aluno com relação ao conteúdo abordado e, também, aos conteúdos que são pré-requisitos para compreendê-lo.

Em 2000, iniciou o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado (Parâmetros em Ação)¹¹ nas escolas da Rede Pública Estadual, em que desempenhei “atividades de assessoria junto aos Coordenadores de Grupo¹², considerados como multiplicadores das atividades desenvolvidas no programa, divididas em módulos comuns e específicos. Foi o início de uma nova etapa profissional” (COSTA, 2005, p. 31). Devido ao programa, o Projeto Pró-Matemática foi suspenso.

A minha primeira experiência como professora de Estágio foi quando ministrei a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Matemática no primeiro Programa Especial de Licenciaturas para *portadores* de diploma de Curso Superior, proposto pelo MEC e desenvolvido em parceria com a UNITINS, entre dezembro de 2001 e abril de 2002, já que o curso foi realizado em módulos. Nesse programa, tive meu primeiro contato com o tema professor reflexivo, por meio de um texto de Kenneth Zeichner.

O programa tinha como objetivo oferecer aos professores/alunos de matemática, ciências, física e biologia da educação básica uma proposta de problematização, reflexão, análise e ação, com o intuito de possibilitar-lhes reunir teoria e prática na sua atuação pedagógica em sala de aula. Sua ideia principal era oportunizar aos professores envolvidos uma participação efetiva na escola/comunidade, buscando desenvolver competências e habilidades (COSTA, 2005, p.31).

Ao refletir sobre a proposta do Estágio no Programa, é possível perceber indícios de discussões das primeiras mudanças curriculares referentes ao Estágio Curricular

¹¹ A Secretaria da Educação do Estado do Tocantins implantou o Programa de Desenvolvimento Continuado - Parâmetros em Ação - em todas as Unidades Escolares do Estado, nos segmentos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, contemplando todos os professores e mais de trezentos mil alunos. O programa visava apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de Professores, Técnicos, Coordenadores Pedagógicos, Supervisores Técnicos de Qualidade e Gestores, favorecendo a leitura compartilhada, o trabalho em equipe, a reflexão solidária, a aprendizagem em parceria, o fortalecimento das lideranças e a postura do professor como pesquisador, por meio de reuniões mensais com os coordenadores gerais e de grupos, com a assessoria pedagógica da UNITINS. (COSTA, 2005).

¹² Existiam dois pólos com atividades concentradas em Araguaína e em Palmas (To). Em Araguaína, eram treze coordenadores de grupo, porém, desses somente cinco residiam na referida, os demais eram de cidades próximas.

Supervisionado ocorrida após a Lei nº 6.494/77, promovida pelas novas regulamentações do início da década de 2000. Tais percepções foram constatadas mediante a estruturação do Estágio, desenvolvido em escolas públicas, que buscava sair da tríade: observação, participação e regência, inserindo outras etapas como: diagnóstico escolar e intervenção pedagógica na escola campo.

Ter participado do Programa Especial de Licenciaturas, resultou no convite para ministrar a disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Matemática no Curso de Ciências/Habilitação em Matemática na UNITINS, em 2002. A princípio, tive receio em aceitar, já que implicava em deixar de lecionar algumas disciplinas específicas e essa ideia, naquele momento, não me agradava, porém, trabalhar com o Estágio me despertava interesse. Em meio a dúvidas, resolvi aceitar e aprimorei algumas das atividades desenvolvidas no programa, as quais sofreram adaptações de acordo com o currículo proposto pelo curso. A proposta do Estágio da referida instituição encontrava-se regulamentada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.9394/96, que previa, em seu Art. 65, a prática de ensino com, no mínimo, 300 (trezentas) horas.

Ao ministrar a disciplina, comecei a enveredar por novas leituras, que me levaram a questionar e refletir sobre minha maneira de ver e estar na profissão. Comecei a perceber a necessidade do professor formador de disciplinas específicas mudar a visão de que não lhe compete num departamento específico, como o de matemática, fazer pesquisa sobre ensino de matemática e que esta seria função exclusiva aos professores da área de educação. No entanto, Gonçalves T. O. (2000) cita que estes, por não terem uma formação matemática, dificilmente têm condições de elaborar uma teoria sobre o ensino da mesma. O autor afirma que os professores do departamento de matemática devem desenvolver pesquisas sobre essa disciplina, de tal modo, dialogando com docentes de diferentes áreas.

Com o envolvimento na disciplina e as leituras, aos poucos fui me sentindo motivada a dar continuidade a minha formação. Hoje, posso dizer que, em 2002, aconteceu um resgate, uma retomada dos meus projetos no âmbito profissional. Os caminhos até então percorridos, despertaram o desejo de me aprimorar profissionalmente e buscar um curso de Pós-Graduação, em nível de mestrado. Foi o início de uma nova etapa em minha vida.

Ingressei no mestrado em 2003, na Universidade Federal do Pará (UFPA), no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM), no Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico (NPADC), na Universidade Federal do Pará (UFPA), atualmente Instituto de Matemática e Científica (IEMCI). No

mestrado, as reflexões sobre minha experiência no Estágio Supervisionado resultaram em minha primeira produção referente ao tema (COSTA; GONÇALVES, 2004), que foi publicado nos anais do VIII Encontro Nacional em Educação Matemática (ENEM), em 2004.

Catapulta! É como expresse minha vivência no mestrado. Como algo que me impulsionou e contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Nele, tive o primeiro contato com autores antes desconhecidos, como: Francisco Imbernón, Clermont Gauthier, João Pedro da Ponte, dentre outros. O curso de mestrado e a própria pesquisa proporcionaram momentos de reflexão sobre as mudanças ocorridas durante o meu percurso de vida, pessoal e profissional. Essa reflexão me levou a enveredar por outras leituras que abordassem a história de vida dos professores (NÓVOA, 1991; HUBERMAN, 1992; CATANI *et al*, 1998; LARROSA, 2003, etc.). Também tive meu primeiro contato com a pesquisa narrativa (GONÇALVES, 2000; CONNELLY; CLANDININ 1995), que me fizeram optar pela pesquisa narrativa como metodologia de investigação, por responder as minhas inquietações e dúvidas, colocando a experiência vivida pelos sujeitos como centro do processo investigativo.

As leituras e minhas reflexões me levaram ao seguinte questionamento: *Como alguém se torna professor? E por quê?* Esse foi um dos muitos questionamentos que me acompanharam por muito tempo. Tanto que, como pesquisadora, levei-o a cabo em minha pesquisa (COSTA, 2005), investigando o desenvolvimento profissional de professoras de Matemática, a partir de suas trajetórias de vidas. A pesquisa representou um novo aprendizado, mostrou a história de vidas de quatro professores, que falaram de memórias individuais que se entrecruzaram memórias coletivas, prontas para serem registradas, lidas e assimiladas.

Ao finalizar minha pesquisa de mestrado, delineei como perspectivas futuras de continuidade deste, elaborar e oferecer aos professores de Matemática uma formação que possa ocorrer uma reflexão, privilegiando a troca de experiências entre os professores; a busca por novas experiências em sala de aula; momentos de reflexão teórica e coletiva (leituras de textos, memórias reflexivas escritas e compartilhadas), transformando essa formação em um espaço de planejamento e produção de novas atuações docentes. Este desejo de continuidade da pesquisa foi acentuado por uma das professoras que compunha a banca de defesa, ao questionar que tipo de formação continuada poderia ser proposta aos sujeitos que participaram da pesquisa. No momento respondi que acreditava em uma formação que levasse o sujeito a refletir sobre a sua trajetória de vida pessoal, formação e percurso profissional, que

oportunizasse a troca de experiências entre os pares. Mas, naquele instante não sabia de que modo poderia transformar em realidade tal processo de formação. A resposta veio anos mais tarde.

Foram várias leituras, dentre elas a releitura da obra, *Vida e ofício dos professores*, de Catani *et al* (1998). As autoras entendem que a história de vida, memória e autobiografia tem contribuído na pesquisa educacional para a construção de uma contramemória, por meio da produção de relatos autobiográficos, os quais possibilitam construir imagens acerca da prática do professor e os embasamentos teóricos desta prática e, assim, contestar a memória oficial difundida pelas políticas de formação e literatura pedagógica que vem estruturando o trabalho docente.

Dentre outras leituras, me deparei com um texto de Souza (2004), no qual referenciava sua tese. No entanto, ao não encontrar a obra disponibilizada online, entrei em contato com o autor, via e-mail, que a enviou. Sua tese respondeu ao questionamento que me acompanhou por algum tempo sobre como transformar em realidade o processo de formação que citei em minha dissertação.

Em sua pesquisa, Souza (2004) analisa as implicações e a fertilidade das narrativas de formação e suas relações com o Estágio Supervisionado, tomando como base experiências desenvolvidas num projeto de formação inicial de professores, com alunas do curso de Pedagogia. A pesquisa inscreve-se num movimento de investigação-formação, adotando a abordagem biográfica como perspectiva epistemológica sobre a aprendizagem dos sujeitos a partir de suas próprias experiências, entendida no contexto da pesquisa como narrativa do itinerário escolar, no campo de um projeto experiencial de investigação-formação. Concluiu que a fecundidade da epistemologia da formação e do estágio como iniciação revela, a partir da abordagem experiencial, dispositivos e rituais pedagógicos engendrados nas identidades e subjetividades das histórias de vida no processo de formação inicial, ao permitir às professoras em formação, por meio de suas experiências formadoras e recordações-referências da trajetória de escolarização, estabeleça outros sentidos ao trabalho escolar, construindo potencializações sobre a sua própria prática.

A partir da pesquisa de Souza (2004) cheguei ao trabalho de Josso (2004), que vislumbra um novo horizonte teórico no campo da educação de adultos para uma abordagem da formação centrada no sujeito-aprendiz, utilizando a mediação de uma metodologia de pesquisa-formação articulada às histórias de vida. A autora apresenta o sentido de trabalhar as histórias de vida a serviço de projetos, ao afirmar que pesquisas com trajetórias de vida

abarcam a totalidade da vida e aquelas relacionadas aos projetos, denominando-as de “abordagem biográfica” ou de “abordagem experiencial”, as quais abordam temáticas de um percurso, a partir de uma entrada específica na história de vida do indivíduo (SOUZA, 2004). Com apoio da abordagem experiencial é possível compreender a função atribuída à formação do ponto de vista do sujeito em processo de formação, mediada pelas aprendizagens ocorridas ao longo da vida por meio das próprias experiências individual e coletiva.

Atualmente, são diversas as experiências e possibilidades metodológicas do trabalho com narrativas no processo de formação na área educacional. As diferentes modalidades desenvolvidas sobre a formação, a partir do trabalho com as histórias de vida, têm colocado minha atenção tanto na formação inicial quanto na continuada de professores de Matemática. Nos últimos cinco anos venho engendrando esforços para inserir a construção de relatos biográficos, em meu trabalho docente, tanto na disciplina de Didática Geral e Didática da Matemática quanto no Estágio Supervisionado em Matemática, buscando apresentar um modelo de relatórios de Estágio menos descritivo e mais reflexivo. Tais atividades serão explicitadas na sexta seção desse texto.

Entre espelhos: minha itinerância profissional no ensino superior na região Centro-Oeste

O céu olhava o sucessivo falecimento da terra, e em espelho, se via morrer. A gente se indagava: será que ainda podemos recomeçar, será que a alegria ainda tem cabimento? (Mia Couto. No livro "Estórias abensonhadas").

Quando finalizei o curso do mestrado, por motivos pessoais, não vi possibilidade de retornar a Araguaína, então, pedi exoneração da rede pública estadual e, como meus pais moravam em Goiânia, decidi que lá seria o local que viveria. Na época, algumas pessoas acharam que fui de certa forma *ousada*, dizendo que mudanças não são fáceis. Eu digo que mudanças são diferentes e tudo o que é diferente assusta um pouco, que cabem questionamentos como: *Será que ainda podemos recomeçar? Sonhar ainda tem cabimento?* Mia Couto, em um de seus poemas diz que deveríamos, *logo de manhã, passar um sonho pelo rosto*, para impedir o tempo. Naquela ocasião, escrevi que recomeçar é preciso. Que recomeçar é dar-se uma nova chance, de fazer diferente. Até mesmo, voltar ao início, ao ponto de partida, reparando falhas. De seguir um novo caminho, sonhar novos sonhos.

Foi cheia de sonhos que cheguei, em 2007, a Goiânia, capital do estado de Goiás¹³. Cidade que nos versos de Lázaro Justo Jacinto é uma *jovem e bela morena*, uma *fina flor do cerrado* brasileiro, uma *metrópole edificada* em um *planalto campineiro*. Goiânia, para mim, é a cidade dos Ipês a florir, com seus parques e bosques a compor *alamedas verdejantes*. Goiás é a cidade dos recomeços, onde tudo, enfim, deu certo. O era uma vez, tornou-se recomeçar.

Trabalhei entre 2007 e 2008, no Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) de Aparecida de Goiânia, cidade da região metropolitana de Goiânia. O NTE é uma estrutura descentralizada, de nível operacional, do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), vinculada a uma secretaria estadual ou municipal de educação, especializada em tecnologias de informação e comunicação (TIC) aplicada à educação. Não me adaptei ao serviço burocrático, já que sentia falta do movimento que envolve a sala de aula. Ela sempre foi e sempre será o meu espaço de atuação profissional.

Em 2008, passei a lecionar em universidades privadas em cursos de Administração, Ciências Contábeis e Pedagogia. Mas, não me sentia à vontade em ministrar aulas nos dois primeiros cursos, pois o planejamento não se restringe apenas ao conteúdo a ser ministrado na disciplina, vai além e, no contexto, por exemplo, incidia na matemática aplicada à administração.

Meu foco sempre foi a formação de professores. No curso de Pedagogia ministrei disciplinas como Matemática Básica, Estatística Aplicada à Educação e Metodologia do Ensino de Matemática, mas sempre questionando meus alunos, nas aulas de Matemática, de como explicar um determinado conteúdo para seus futuros alunos, utilizando materiais manipuláveis, como jogos. O trabalho que desenvolvi no curso de Pedagogia resultou na minha indicação, pela diretora da faculdade, para o desenvolvimento de oficinas pedagógicas pela Editora Moderna, com sede em Goiânia, ministrando oficinas em Goiânia e cidades do interior, como Catalão e Caldas Novas.

Foram muitas tentativas de tornar-me professora efetiva no Ensino Superior e, em 2012, ingressei na Universidade Estadual de Goiás (UEG), no Campus de Jussara, onde ministrei/ministro disciplinas como Didática, Didática da Matemática, Pesquisa em Educação Matemática. A segunda disciplina visa orientar os acadêmicos quanto à elaboração do projeto

¹³Goiás localiza-se a leste da Região Centro-Oeste, no Planalto brasileiro. O seu território é de 340.111,376 km², sendo delimitado pelos estados do Mato Grosso do Sul sudoeste, Mato Grosso a oeste, Tocantins ao norte, Bahia a nordeste, Minas Gerais a leste, sudeste e sul e pelo Distrito Federal a leste. Já sua população, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), era de 6.610.681 habitantes em 2015. Contando com o número de 246 municípios. (CENSO, 2015).

de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Além disso, oriento¹⁴ turmas de Estágio Supervisionado em Matemática.

Na UEG, o Estágio também está sujeito às normas e regulamentos que têm por objetivo resguardar seu caráter de instrumento de formação profissional para que tenha seus efeitos legais. A sua duração e carga horária é estabelecida pela Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/CP 02, de 19 de fevereiro de 2002, e o cumprimento deste componente curricular ocorre, sobretudo, nas escolas de Educação Básica, nas séries finais do EF e EM.

Desde 2001, os cursos de formação inicial de professores no Brasil e as Licenciaturas em Matemática estão passando por ações de reformulação e adaptação contínua, com intuito de atender às novas normas educacionais concernentes às Orientações Curriculares Nacionais. Os cursos de Licenciatura, na UEG, não fogem à regra e passou por um processo de reestruturação curricular em 2015, que incluiu a revisão do Projeto Pedagógico dos cursos, a proposta de desenvolvimento curricular de nomenclaturas e ementas de disciplinas, por consequência, o Estágio Curricular Supervisionado passou por algumas mudanças.

Ao atuar como professora formadora na instituição, desde 2012, percebo que muitos estagiários encontravam dificuldade em planejar e executar suas práticas pedagógicas. Estas dificuldades como, por exemplo, a elaboração de um plano de aula, de um determinado conteúdo matemático e colocá-lo em prática no contexto de sala de aula.

Nas mudanças das regulamentações referentes ao Estágio, ao deparar-me com a proposta de Estágio Supervisionado em Matemática UEG, foi possível constatar que elas são lentas. Percebi que o modelo em que desenvolvi as atividades de estágio, em 2002, na UNITINS, era semelhante ao organizado pela instituição, ou seja, observação, participação e regência. Embora tenham inserido atividades como: o diagnóstico da realidade escolar e a elaboração/execução de um projeto de intervenção pedagógica, em que os estagiários da Licenciatura em Matemática, após a observação da prática pedagógica do professor titular na escola campo, elaboram e executam o projeto. Outro aspecto que me levou a refletir foi a carga horária destinada a regência. De 10 (dez) horas, sendo 02 (duas) horas para a regência, propriamente dita. Ora, o Estágio é o momento de junção da teoria e prática, possibilitando aos futuros professores de Matemática um exercício de reflexão que contribui para a

¹⁴ Na UEG, os professores que trabalham com o Estágio, no campus, são chamados de Professores Orientadores de Estágio. Não há uma disciplina específica chamada de Estágio Supervisionado, sendo que o mesmo é visto como um componente curricular e não como disciplina, mas temos disciplinas para orientação como Metodologia do Ensino Fundamental e Metodologia do Ensino Médio. Moura (1999) afirma que o Estágio é um componente do currículo que não configura como disciplina, mas como atividade de ensino.

compreensão do contexto educativo. Para tanto, necessita-se também da prática, e o Estágio é um dos responsáveis por essa tarefa, já que, por meio dele, o acadêmico aprendiz passa a ter, na maioria das vezes, o primeiro contato com os alunos e com a realidade da sala de aula, ou seja, com o campo de atuação futura no qual será inserido após sua formação. Nesse aspecto, cabe perguntar: *Como a organização do Estágio, na referida instituição, tem contribuído para mostrar essa realidade?*

Pimenta e Lima (2012) afirmam que o estágio “tem de ser teórico-prático, ou seja, que a teoria é indissociável da prática” (p. 34), contudo, para concebermos essa ideia, precisa-se entender o conceito de prática e de teoria a partir do conceito de práxis, isto é, compreender 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” (p. 34).

Pensar acerca da organização das atividades de estágio em Matemática me levou a refletir sobre as disciplinas que lecionava, assim, comecei a me questionar como a disciplina de didática geral e didática da matemática poderia auxiliar as atividades de estágio. Na disciplina de didática geral, optei por abordar questões relacionadas ao planejamento, isto é, a elaboração de plano de ensino e de planos de aulas, a partir de oficinas pedagógicas, de modo que os acadêmicos não sentissem tantas dificuldades no planejamento/desenvolvimento das atividades no Estágio em Matemática.

Em 2014, inseri o memorial, como uma das primeiras atividades desenvolvidas na disciplina de didática da Matemática, buscando investigar a natureza dos saberes que os licenciandos possuíam sobre a figura do bom professor de Matemática. Tal atividade resultou na orientação de um TCC (MARTINS, 2014), elaborado por uma das acadêmicas da Licenciatura em Matemática. A partir de uma nova análise dos memoriais produzidos pelos licenciandos, elaborei um artigo (BARROS; MATOS, 2016), apresentado no VII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (VII CIPA), em 2016.

As experiências que tenho vivenciado têm instigado a investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas no Estágio propondo-o como tema em projetos de Iniciação Científica e TCC (PASSOS, 2014; RODRIGUES, 2015; SOUSA, 2017), cujos resultados têm sido apresentados em eventos e congressos regionais e nacionais. Tais pesquisas têm mostrado que investigar as situações que envolvem esse componente curricular torna-se relevante ao oferecer reflexões sobre a formação inicial de professores de Matemática. Tais reflexões são necessárias, já que a partir destas foram constatadas contribuições advindas dos sucessos ou dos insucessos de algumas ações e da reflexão sobre a indissociação entre teoria e prática.

Também evidenciando a importância de um planejamento estruturado, por parte do professor formador que trabalha com o Estágio e, ainda, dos próprios estagiários. Além disso, oportunizou verificar aspectos do desenvolvimento do próprio componente curricular e, ao mesmo tempo, permitiu uma reflexão sobre minha prática docente. Logo, o meu interesse sobre o tema não é recente e advém de minha trajetória e prática profissional.

Da minha experiência com o Estágio em Matemática como professora formadora, tem suscitado alguns questionamentos, tais como: *Como pensar o Estágio a partir da proposta elaborada pela universidade investigada? De que modo o professor que orienta o Estágio consegue pensar/adequar sua prática, a partir desta proposta? Qual o papel deste na orientação e acompanhamento dos estagiários durante as atividades de Estágio?*

Tendo o Estágio Curricular Supervisionado em Matemática como foco de investigação, elaborei uma proposta de pesquisa, que desejava desenvolver no doutorado, buscando investigar os saberes construídos pelos licenciandos em Matemática na realização do Estágio Curricular Supervisionado. Tal pesquisa seria desenvolvida junto aos acadêmicos do quarto ano de Licenciatura em Matemática, da UEG, Campus de Jussara, que já haviam passado pela experiência do Estágio. Com essa proposta de pesquisa ingressei no doutorado na UFPA, em 2015, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM), no IEMCI. Porém, no primeiro ano do curso houve várias alterações na proposta original, que apontarei na próxima subseção.

Itinerários formativos no doutorado

Quando conclui o mestrado, prometi que somente daria continuidade ao meu desenvolvimento profissional em nível de doutorado, quando fosse efetiva em uma instituição de ensino Estadual ou Federal. Assim, dez anos depois retorno ao mesmo Programa de Pós-Graduação onde cursei o mestrado. Tudo estava muito diferente, ele não era mais um núcleo, mas sim um instituto. Hoje, considero importante ter vivenciado momentos distintos da trajetória do IEMCI.

Durante o doutorado frequentei seis disciplinas. Falar sobre elas é algo desnecessário ciente de que todas contribuíram, ao seu modo, para o meu crescimento pessoal e profissional. No entanto, quero comentar uma das disciplinas que influenciou, diretamente, na mudança que fiz na proposta inicial do projeto de tese. Nela, uma das atividades era analisar, em duplas, dissertações e teses produzidas num certo período referente ao seu tema de pesquisa.

A temática visava problematizar diferentes aspectos da produção de pesquisas em nível de Pós-Graduação. Deste modo, realizei uma busca por dissertações e teses defendidas no Brasil, na área de Educação Matemática, que discutem o Estágio Curricular Supervisionado na Licenciatura em Matemática. Tal análise contribuiu para vislumbrar as pesquisas que discutem o tema, como os pesquisadores têm problematizado e direcionado as práticas formativas.

A pesquisa resultou na produção de um artigo, em que busco compreender o que dizem as pesquisas acadêmicas brasileiras sobre o Estágio Curricular Supervisionado, no período de 2001 a 2010, nos cursos de licenciatura em Matemática, já que tais orientações curriculares implicaram em mudanças nos cursos de formação inicial e do papel dos Estágios na Licenciatura. Um recorte do artigo (BARROS; KHIDIR, 2016) foi apresentado no XII Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM), em 2016, no entanto, a análise é apresentada, de modo integral, na terceira seção deste texto.

A produção do artigo, a vivência no doutorado, as interlocuções com autores que lia, os diálogos com alguns professores e colegas da Pós-Graduação, me fizeram repensar o projeto inicial de pesquisa, mas sem perder o *filio condutor* que me levava a investigar a experiência vivida no contexto do Estágio em Matemática, a partir das compreensões daqueles que a vivenciaram.

Na formação inicial de professores de Matemática, o Estágio apresenta-se como um componente curricular importante na formação docente, num contexto, em que a orientação e o apoio do professor formador, no acompanhamento das atividades dos futuros professores, é fundamental para a análise sobre as possibilidades de ação docente na escola, diante de seus condicionamentos estruturais.

O docente de qualquer nível de ensino, e no nosso caso o professor que trabalha com o Estágio, precisa “refletir e pesquisar sobre sua ação como docente, tendo como um dos parceiros o seu aluno” (GONÇALVES, T. O, 2000, p. 24). Assim sendo, os resultados desta pesquisa, podem trazer um novo olhar às experiências vividas no estágio em Matemática, ao repensar minha prática como professora formadora de professores. Além disso, vislumbrar como o Estágio é organizado pela instituição investigada a partir da implementação das normas e orientações da legislação vigente, pode apontar reflexões sobre quais aspectos este componente curricular precisa ser melhorado.

Nasce daí, o meu desejo de empreender pesquisas na busca por compreender as experiências vividas pelos licenciados em Matemática, empregando a abordagem

(auto)biográfica e adotando as entrevistas narrativas como modo de fazer emergir as vozes e memórias destes, consciente de que esse tipo de entrevista deixa emergir aspectos que não são considerados pelo uso de métodos mais convencionais. A partir destas contribuições, esta tese procura escutar as narrativas das pessoas que vivenciaram o Estágio Curricular Supervisionado em Matemática I, em 2013.

Considero importante lançar um olhar mais detido sobre as experiências que as pessoas passam, buscando conhecer um pouco mais a respeito de sua história de vida e, por meio dessa história, compreender como ele se tornou o que é hoje, olhando pontos decisivos e focos de interesse durante sua trajetória. Nesse sentido, os depoimentos de vida (orais e/ou escritos) são uma fonte dinâmica e valiosa, garantindo a produção de um conhecimento gerado não por narrativas estanques, mas advindo das diversas experiências vividas e visões das pessoas que constituem nossa sociedade. A história de vida é a narrativa que cada pessoa faz de si mesmo. É a visão de mundo que cada um transmite aos outros. (COSTA, 2005).

Assim, procurando discutir o estágio como espaço e tempo de formação docente e como de fato este profissional se constitui, emergiram algumas questões: *Em que aspectos a experiência do Estágio Supervisionado repercute na formação de professores de Matemática? Como esses sujeitos se percebem professores durante as ações desenvolvidas no âmbito do Estágio? Quais experiências os sujeitos descreveriam como significativas na formação inicial para a docência?*

Portanto, torna-se relevante discutir as diferentes informações que se configuraram em cada uma das questões anunciadas. Considerando ser necessário colocar o Estágio em foco nas pesquisas acerca da formação inicial de professores, no caso em Matemática, construímos a seguinte questão de investigação: *Quais experiências narram as licenciadas em Matemática sobre o Estágio Curricular Supervisionado?* A partir dessa questão basilar, formulo três subquestões que penso serem relevantes para o enfrentamento do problema em questão:

- *Que experiências esses sujeitos expressam, em suas narrativas orais e/ou escritas, como significativas para a formação docente em Matemática?*
- *De que modo as ações desenvolvidas no âmbito do Estágio contribuíram no processo formativo desses sujeitos?*
- *Como os saberes experienciais são (re)construídos por esses sujeitos ao falar-ouvir e/ou ler-escrever sobre seu percurso no estágio em Matemática?*

Assim, buscando compreender as histórias de vida e formação das sete licenciadas em Matemática e os sentidos que elas atribuem as suas experiências no âmbito do estágio

supervisionado, elenco como objetivo de pesquisa: *Compreender sentidos de experiências de licenciadas em Matemática sobre o Estágio Curricular Supervisionado.*

Deste modo, com disposição para *ouvir* as distintas vozes acerca de histórias de vida e formação, é que recorri, por meio da abordagem (auto)biográfica, às memórias de um grupo de licenciadas em Matemática, para compreender o percurso formativo destas com o estágio. Nesta busca, defendo a ideia de tese: As licenciadas em Matemática ao falar-ouvir e/ou ler-escrever sobre sua história de vida e formação, desenvolvem aprendizagens sobre a docência, construídas, em movimento espiralado, a cada experiência revisitada e refletida de forma situada, que retroalimenta novas aprendizagens, quantas vezes experienciadas forem ao longo da vida e da formação

Em síntese, nesta seção, relatei aspectos da minha história de vida, que se deu em momentos significativos, definidos por Josso (2004) de “momentos-charneira”, como aqueles que são influentes na constituição do *ser* professor. Também das trocas de experiências com outros professores, companheiros de diálogos e travessias. Ao falar sobre minha trajetória de vida, nos âmbitos pessoal, estudantil e profissional, busquei articular essas reflexões com a construção do problema e objeto de pesquisa.

A escrita sobre a minha trajetória, escolar e docente, se entrecruza e revela espaços, tempos e ritos de aprendizagens da profissão. São marcas que mostram como me *formei* e me *tornei* professora, à busca pela docência no ensino superior e, ainda, o meu desenvolvimento profissional. A reflexão que essa experiência autobiográfica propicia é um processo de conhecimento de *mim*, o meu modo de *ser*, de *estar* no mundo e de como estabeleço minha *historicidade*.

Ao revisitar o passado refleti sobre a minha formação inicial como preparação para enfrentar os problemas da sala de aula. Hoje, analisando de modo crítico essa formação, afirmo que além da contribuição científica, essa em nada contribuiu para a formação quanto o meu fazer pedagógico. A minha formação se deu na prática, a partir do contato diário com os meus alunos, dos projetos que participei e da troca de experiências com meus pares. Na verdade, fui aprendendo na prática e ao refletir sobre ela.

Na próxima seção, apresento discussões, pautadas pela perspectiva multirreferencial, em torno de temas como: experiência, experiência formadora, dos saberes advindos da experiência e formação, adentrando no âmbito da formação e identidade docente do professor de Matemática.

II. COMPREENSÕES SOBRE EXPERIÊNCIA, EXPERIÊNCIA FORMADORA, SABER EXPERIENCIAL E FORMAÇÃO

A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão é que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto (LARROSA, 2015, p. 10).

A epígrafe que abre a seção leva-me a refletir sobre a experiência pertencer aos fundamentos da vida, ou seja, de que a experiência é a própria vida. E por isso, não se pode *pedagogizar*, nem *didatizar*, nem programar a experiência e, muito menos, defini-la, pois se relaciona como uma categoria livre e não temos como saber como acontece, não depende de nós, de nosso saber ou de nossa vontade.

Ardoino (2012) entende a educação como um fenômeno sociocultural complexo de interesse de vários campos científicos que deve ser compreendida em toda sua complexidade, conduzida por análises epistemológicas plurais. As análises e compreensões das práticas e dos fenômenos sociais, pautadas numa perspectiva multirreferencial, sugere abordá-los com um olhar plural, sob diferentes ângulos e em função de referenciais distintos, “não supostamente redutíveis uns aos outros, eventualmente reconhecidos mutuamente heterogêneos” (p. 87).

Para Macedo (2012), o enfoque epistemológico multirreferencial não cria por meio de entrecruzamentos de olhares críticos uma zona mista, espécie de cruzamento de muitos campos disciplinares, mas constitui a invenção temporal, contínua, de um questionamento mútuo de cada um dos campos dos saberes, evocados por outros. O autor cita que a perspectiva multirreferencial se fundamenta numa epistemologia da formação pautada no trabalho com as verdades sobrepujadas, contrária a uma abordagem epistemológica purista e supostamente atemporal, em que esse caminhar vai ao encontro da complexidade moriniana. Portanto, multirreferencial é uma pluralidade de linguagens viabilizadora de um olhar complexo em sintonia com os fenômenos educacionais, considerando a heterogeneidade própria das relações educativas.

No pensamento multirreferencial não basta afirmar a pluralidade e a heterogeneidade, pois cultiva uma proposta ética e política, a partir da necessidade de posicionar-se perante as

consequências sociais, articulando com o contraditório, o impreciso e as incompletudes, buscando explicitá-las até justificar o movimento que as criou. Assim, ao se tratar de experiência penso ser adequado adotar uma postura multirreferencial para compreendê-la, já que ao buscar a pertinência e relevância na multirreferencialidade, sempre aberta a outras referências, cultivada por uma criticidade não arrogante, amplia-se suas possibilidades com as “pautas da cotidiana, com as pautas das necessidades humanas concretas e as problemáticas vivas da sociedade, o vivido” (MACEDO, 2012, p. 36).

A partir dessas dimensões, assumo uma postura “multirreferencial” para compreender a formação do professor de Matemática, no caso a formação inicial, a partir de um olhar de sua complexidade. Ademais, numa perspectiva multirreferencial não se almeja dissolver as “especificidades epistemológicas nos processos de formação, em que o pensar multirreferencial não desconhece o específico e a necessidade de compreender” (MACEDO, 2012). Afinal, a própria natureza da pesquisa é complexa, revestindo-se de um caráter multirreferencial, já que se trata da compreensão da formação do sujeito pelas narrativas de suas experiências.

Nesta seção, trago um referencial teórico acerca das leituras que venho realizando sobre o tema experiência. Nela, abordo a experiência como um fenômeno humano enfatizando a importância da sua compreensão. Não tenho a pretensão de conceituar experiência, mas busco compreendê-la a partir do pensamento de autores como Larrosa (2015), Macedo (2015), Josso (2010) e Jay (2009), dentre outros.

A seção também versa a respeito da compreensão de experiência formadora, saber experiencial e formação. Embora, as compreensões estejam listadas separadas e obedecendo a certa ordem, não são compreendidas de maneira distintas e hierárquicas, porém, constituídas nas infinitas vivências que acontecem no devir de *ser* e *estar* no mundo, consigo, com os *outros* e a *natureza*. Assim, busco compreensões para “experiência formadora”, tomando como base as sistematizações construídas por autores como Josso (2010) e Larrosa (2003), entre outros. Além disso, discuto acerca dos saberes advindos da experiência, fundamentando-se em Larrosa (2015; 1998), Tardif (2013) e Gauthier *et al* (1998), etc. Por fim, aponto alguns conceitos sobre o termo formação, adentrando no âmbito da formação de professores e identidade docente, com base em autores como Garcia (1999; 2005; 2010), Pimenta (2012) e Nóvoa (1997; 2013), etc.

Compreensões sobre experiência

Desprezar a experiência implica em descartá-la ou reduzi-la a um modelo meramente explicativo, transformando-a em um conjunto de dados, uma *coisificação* como afirma Macedo (2015). E por isso, seu desperdício tem sido uma prática que se prolonga até os dias modernos, nos contornos de pesquisa sobre os problemas humanos que implicam em experiência.

Larrosa (2015) defende que se precisa reivindicar a experiência, dando-lhe certa dignidade e legitimidade, pois a experiência foi desprezada pela racionalidade clássica e racionalidade moderna, tanto na filosofia quanto na ciência. Na primeira, a experiência foi compreendida como um modo de conhecimento inferior, quiçá, necessária para um ponto de partida. Na segunda, a experiência é objetivada, homogeneizada, controlada, calculada, fabricada, convertida em experimento, isto é, a ciência prende a experiência e a edifica, elaborando-a e expondo-a, de acordo com seu ponto de vista objetivo, aspirando universalizá-la.

Na racionalidade dominante não há razão da experiência, mesmo que façam uso da palavra experiência, tratam-na como uma linguagem menor, de pouco valor, particular e provisória sempre atrelada a um espaço e tempo concreto (LARROSA, 2015). As pesquisas centralizadas no positivismo esperam por números, procurando dar uma medida exata dos fenômenos humanos e do que os explica. Para estas pesquisas, o caminho é o da objetividade e legitimidade dos saberes estabelecidos, indicando com exatidão o que deve ser medido, mantendo o que é mensurável de modo preciso. Já para os que contestam o positivismo, esse processo, ao ignorar a realidade, acaba afastando aspectos importantes à compreensão do real e propõem que o respeitem mais, tentando conhecer as motivações, representações, ponderando os valores e, apesar, de dificilmente quantificáveis, que admitamos falar o real a maneira que o ouçamos. (LAVILLE; DIONNE, 1999).

Com relação à pesquisa social, Minayo (2015) aponta que há questionamentos em torno de sua cientificidade. O primeiro assinala para a possibilidade de tratarmos uma realidade da qual somos agentes que, essa ordem de conhecimento não escaparia a toda possibilidade de objetivação. O segundo, que ao buscarmos a objetivação própria das ciências naturais estaríamos descaracterizando aspectos essenciais dos fenômenos sociais dado pela subjetividade. Terceiro, que o método poderia sugerir para explorar uma realidade abalizada por especificidade e diferenciação. A autora afirma ainda que a cientificidade requer ser

refletida como uma ideia reguladora de alta abstração e não como um sinônimo de exemplos e normas a serem seguidos. A história da ciência mostra não um *a priori*, mas o que foi produzido em um dado momento histórico com toda a relatividade do método científico. O objeto das Ciências Sociais é histórico, ou seja, as sociedades humanas residem em um determinado espaço cuja formação social e configuração são peculiares, que existe o “presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está construído” (p. 13).

Sabemos que o contexto da valorização socioeconômica dos conhecimentos científicos e acadêmicos estigmatiza e normatiza os saberes advindos da experiência, criando-se certo preconceito com relação às pesquisas sobre os saberes advindos da experiência, mas à medida que esses saberes vêm sendo reconhecidos, percebe-se um “empoderamento técnico e cultural em relação à sua valorização, ao lado de um parasitismo neocolonialista que ainda persiste em ficar e em algumas situações se amplia” (MACEDO, 2015, p.17).

Se tratando de experiência, esta não é passível de objetivação e universalização e, ao reivindicar a experiência, suponha reivindicar aquilo que a filosofia e a ciência tradicionalmente desprezam, ou seja, a subjetividade, a incerteza, o corpo, a efemeridade, a finitude, enfim, a própria vida. *Mas qual a etimologia do termo experiência?* Jay (2009) aponta que o termo experiência é repleto de significados sedimentados, passíveis de se atualizar para servir a distintos propósitos e de se sobrepor a vários antônimos. Para o autor, o termo experiência, não pode ser explicado sem levar em conta os significados políticos, religiosos, morais e estéticos, que este sofreu ao longo do tempo. Embora, o autor assinale as mudanças e associações do termo experiência ao longo da história do pensamento, desde os gregos até a atualidade, aponto apenas suas raízes para compreender seu significado e dimensão na atualidade.

O primeiro significado atribuído por Jay (2009), a palavra experiência, está derivada do termo latim *experientia*, associada a palavra inglesa *experience*, que denota juízo, prova ou experimento. Da palavra francesa *expérience* e da italiana *esperienza*, pode significar ainda um experimento científico (quando se usa na forma indefinida), por sua vez, prova está associada ao verbo provar, *expereri*, que teria a mesma raiz que *periculum*, perigo. Existe uma associação encoberta entre experiência e perigo, ao qual indica que a primeira, ao ter sobrevivido aos riscos e de ter aprendido algo no encontro com estes perigos (*ex*, em *experientia*, denota “saída de”), talvez, por essa razão, possa conotar uma mundanidade, um desejo atrás da inocência de enfrentar, superar os perigos e desafios que a vida apresenta.

As raízes gregas da palavra *experientia* remetem a dois termos: *empeiria*, da qual procede a palavra inglesa *empirical*, e a *pathos* que significa algo que sucede. A palavra *empeiria* expõe uma relação entre “a experiência e a sensação crua, não reflexiva, ou a observação não mediada (contraposta à razão, à teoria ou a especulação)” (JAY, 2009, p. 26). É evidente que a associação de que a experiência, ao tratar de questões específicas, particulares, ao invés de assuntos gerais e universais, dá origem à crença, manifesta em certos usos, de que as experiências são antes pessoais e incomunicáveis do que coletivas e intercambiáveis. Assim, quando a experiência adquire o sentido de experimento, suas dimensões práticas (*empeiria*) se ativam, mas quando se vincula a sua dimensão passiva (*pathos*), quer dizer que a experiência pode nos acontecer sem buscá-la ou desejá-la.

Jay (2009) ainda pondera sobre a palavra experiência e suas analogias, com duas palavras alemãs: *Erlebnis* e *Erfahrung*. O autor adverte que as palavras são traduzidas para o Inglês com um mesmo significado, mas implica diferentes noções de experiência. A primeira palavra significa *vivência*, já a segunda *experiência*. *Erlebnis* contém em sua raiz a palavra *Leben* (vida), que pode ser traduzida como experiência vivida ou vivência. Se *Erleben* indica a experiência de algo, *Erlebnis* indica uma experiência mais imediata, pré-reflexiva e pessoal, em contrapartida, *Erfahrung* está associada a impressões sensoriais produzidas pelo mundo exterior e ao entendimento cognitivo, baseada em um processo de aprendizagem, na integração de momentos discretos da experiência e um todo narrativo ou em uma aventura. Esta última visão conota um movimento progressivo que implica aventura e aprendizado por conter em sua raiz a palavra *Fahrt*, viagem, e *Gefahr*, perigo. A associação entre viagem e perigo, ativa o vínculo com memória e a experiência, um vínculo subjacente à crença de que a “experiência acumulada é capaz de produzir um tipo de sabedoria que somente se alcança no final da viagem” (JAY, 2009, p. 27). Desta, deriva que a compreensão da experiência vivida somente se alcança no final da existência, no momento que cessa para o sujeito a possibilidade de ressignificar sua experiência. (PASSEGGI, 2011).

Para Larrosa (2015), a palavra experiência deriva do latim *experiri* que remete à prova, o que implica uma relação com algo que se experimenta e que se prova. *Periri* que se encontra também em *periculum*, isto é, perigo. Assim como Jay (2009), Larrosa (2015) associa os termos experiência e perigo, na medida em que *provar* (*expereri*) contém a mesma raiz (*per*) de perigo (*periculum*). O autor faz referência à raiz indo-européia *per* e sua ligação com a ideia de *travessia* e *prova*. Em grego, há vários derivados dessa raiz que marcam

travessia e passagem. Larrosa (2015) ainda associa o *ex* de experiência a várias palavras, principalmente do espanhol, como exterior, extranjero, exílio, extraño e, por fim, existência.

Larrosa (2015) alude que a experiência é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (p. 18). Os acontecimentos vividos constituem a experiência, relacionada ao humano, que não é algo que nos sucede, mas o que nos implica, portanto, nos “afeta, nos toca, nos mobiliza e [...] nos impõe, nos compromete. A experiência nunca nos deixa indiferentes” (MACEDO, 2015, p. 25). As pessoas fazem o que fazem por causa de suas experiências, sendo elas a principal responsável pelo que a pessoa é hoje.

Embora muitas coisas aconteçam a cada dia, a experiência em si tornou-se algo cada vez mais raro. Dentre os motivos para que isto aconteça, Larrosa (2015) destaca alguns: excesso de informação, excesso de opinião, falta de tempo e excesso de trabalho.

O primeiro motivo, o excesso de informação, não é experiência e que informação não “deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência” (LARROSA, 2015, p.18). Há uma ênfase na informação na sociedade contemporânea, toda uma retórica destinada a nos constituirmos como sujeitos informantes e informados, mas o excesso de informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência.

O empobrecimento da experiência já tinha sido denunciado, na década de 1930, por Walter Benjamin, ao refletir sobre o enfraquecimento da experiência (*Erfahrung*) no mundo capitalista. O homem moderno valorizou o romance e a informação jornalística em detrimento da narração tradicional, da formação passada pelas gerações, em que tais experiências eram comunicadas pela palavra falada das pessoas mais velhas para as pessoas mais jovens. Assim sendo, trocou-se o saber contido na experiência do passado, a narração, pela praticidade e utilidade do presente, ou seja, a informação imediata, carente de contexto e sentido.

O segundo motivo, apontando por Larrosa (2015), é que a experiência é cada vez mais preciosa por excesso de opinião. O homem moderno é informado e, ao mesmo tempo, profere opiniões, um sujeito que tem uma opinião pessoal e própria e, às vezes, “supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informação” (p.20). O autor alerta que a velocidade que é dada os acontecimentos e a obsessão pela opinião, extingue nossas possibilidades de experiência, fazendo com que nada nos ocorra.

Em terceiro lugar, o que empobrece a experiência é a falta de tempo, já que tudo que nos passa, passa excessivamente rápido, por consequência, os estímulos que se sucedem

continuamente, são fugazes, instantâneos e imediatamente substituídos por outros estímulos. Nesse aspecto, o “acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada” (LARROSA, 2015, p. 22).

O excesso de trabalho é outro inimigo da experiência. Larrosa (2015) afirma que, por vezes, se confunde experiência com trabalho, existindo um clichê no qual os livros e centros de ensino se aprendem a teoria e no trabalho se adquire experiência. Também que quando os currículos são elaborados, distinguem-se as áreas de formação acadêmica e experiência prática. Ainda adverte que confundir experiência com trabalho pode levar a conversão da experiência em créditos, em mercadoria, em valor de troca.

Mas quem é o sujeito da experiência? O sujeito da experiência não é o sujeito da informação, da opinião e do trabalho, “não é o sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer” (p. 25). Se, conforme Larrosa (2015), a experiência é o que nos passa, o sujeito da experiência consiste em algo como um “território de passagem”, como uma “superfície sensível” que aquilo que acontece afeta de alguma maneira, produzindo afetos, inscrevendo marcas, deixando vestígios, certos efeitos, ou seja, o sujeito da experiência é, sobretudo, um espaço onde se têm lugar para os acontecimentos. Em todos os casos, seja como um “território de passagem”, como “espaço do acontecer”, este sujeito da experiência se determina não por “atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (p.25). Para o autor, passividade não é a oposição entre ativo e passivo, e sim uma passividade feita de paixão, de paciência e atenção, como uma receptividade inicial, como uma disponibilidade essencial. O sujeito da experiência é, deste modo, um sujeito aberto, “exposto”.

Para Larrosa (2015), a experiência é o que nos acontece, o que nos passa e, ao passar nos forma e transforma, o sujeito da experiência é um “território de passagens”, então, pode-se dizer que a experiência é uma paixão. O autor aponta que não se pode apreender a experiência a partir de uma lógica da ação, a partir de uma reflexão do sujeito “sobre si mesmo enquanto sujeito agente, a partir de uma teoria das condições de possibilidade da ação, mas a partir de uma lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional” (p. 29). No entanto, ao definir o sujeito da experiência como um sujeito passional não exprime que seja incapaz de conhecimento ou ação, já que ele tem também sua própria força, que se expressa produtivamente em forma de saber e práxis.

Para o autor, a palavra paixão pode referir-se a diferentes coisas. Primeiro, a sofrimento ou padecimento¹⁵, no padecer o sujeito não é ativo, mas não é somente passivo. O sujeito passional não é agente, porém paciente, havendo na paixão o desejo de assumir os padecimentos, como viver, suportar ou aceitar, mas assumi-los não condiz com a simples passividade, como se o sujeito fizesse algo ao assumir sua paixão. Segundo, a paixão pode aludir certa heteronomia e responsabilidade em relação ao outro, porém, não é inconciliável com a liberdade ou a autonomia já que a paixão constitui uma liberdade dependente, determinada, obrigada, estabelecida não nela mesma, mas numa aceitação de algo que está fora de si e que, por isso, justamente, é capaz de se apaixonar. E por fim, a paixão pode fazer referência apenas a experiência do amor, isto é, de um “amor-paixão ocidental, cortesão, cavalheiresco, cristão, pensado como posse e feito de um desejo que permanece desejo e que quer permanecer desejo, pura tensão insatisfeita” (LARROSA, 2015, p. 29), de um objeto sempre inatingível. O sujeito não possuiu o objeto da paixão, mas é possuído por ele.

Macedo (2015) alude que a experiência designa uma memória incorporada, isto é, o corpo cria e, além disso, é habitado pela experiência. As experiências acontecem no corpo e tudo que passa pelo corpo pode ser ou não simbolizado, registrando cada “história singular, onde pensamentos e sentimentos se manifestam em palavras, em imagens” (p. 25), nesta ocasião, emergem os sentidos do vivido. Ademais, a experiência existe porque o corpo existe, ou seja, a experiência nasce, cresce e morre com o corpo, é assim que a vivência corporal configura de modo significativo a condição experiencial do ser humano.

Conforme Macedo (2015), a experiência não é um fenômeno “solipsista”, mas “relacional”, cujo seu cerne se dá na relação com o outro, conosco, com o mundo, pela linguagem e o pensamento, determinando quem somos o que fazemos e desejamos fazer. Podemos falar da experiência como uma fonte abundante de “sentido, possuindo um movimento que somente pode ser compreendido em “pleno vôo, *em train de se faire*” (p. 26) e, por isso, não é algo que se verifica e que se explica, “não se fala dela fora dela, se compreende”, sendo indispensável a compreensão do outro, seu discurso, suas ações e projeções. Para o autor, uma razão “descorporificada”, uma racionalidade distante, nunca obterá os sentidos, as lógicas e as variadas formas do saber da experiência, já que é por meio dela que se dá o encontro entre o ser e o saber.

Josso (2010) designa experiência como “vivências particulares”. Ao buscar estabelecer uma distinção afirma que vivemos uma infinidade de vivências e que estas

¹⁵A palavra padecimento não está relacionada ao sofrimento físico ou moral. Mas, ligada à subjetividade do sujeito. Conforme Larrosa (2015), o sujeito tem de estar aberto para “sofrer” a experiência.

alcançam *status* de experiências, a partir do momento em que praticamos certo trabalho reflexivo a respeito do que se passou, que foi observado, percebido e sentido. A autora apresenta um exemplo, buscando distinguir vivência e experiência: “Se cada um de nós faz a ‘experiência’, no sentido comum do termo, do sono e do sonho, quantos dentre nós efetua um trabalho sobre a sua atividade onírica e o papel do sono na sua vida de ser humano?” (p. 48). Macedo (2015) afirma que na experiência se dá o encontro entre o “ser” e do “saber”, logo, a “experiência vai além da vivência, esta pode ser vivida e não pensada, no caso da experiência, é pensada” (p. 26).

Josso (2010) aponta que há três atitudes interiores que são indispensáveis à elaboração de vivências em experiências: (i) “ter experiências”, *a posteriori*, através de uma abertura para si, para o outro e para o ambiente natural, caracterizadas como situações e acontecimento vivenciados durante a vida, mas sem tê-los provocados; (ii) “fazer experiências”, *a priori*, que implica na abertura e disponibilidade para vivenciar situações, acontecimentos que provocamos, propositalmente, a partir de um espírito explorador; (iii) “pensar sobre as experiências”, *a priori*, provocamos (modalidade *b*) ou não (modalidade *a*), a partir da busca por uma sabedoria de vida.

Tais denominações permitem distinguir as experiências realizadas *a posteriori* (modalidade *a*), das realizadas *a priori* (modalidade *b* e *c*), introduzindo níveis lógicos no processo experiencial entre uma experiência incidental, “uma aprendizagem refletida e a organização da significação existencial de um conjunto de experiências, organizadas em uma história” (JOSSO, 2010, p. 51).

Conforme Larrosa (2015), para que uma vivência se configure em experiência se faz necessário um movimento contemplativo e reflexivo. Se a experiência é vista como algo que nos acontece ou nos toca, reclama um “um gesto de interrupção”, algo quase impossível nos tempos atuais, contemplar e refletir sobre a experiência requer:

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2015, p. 25).

Macedo (2015) caracteriza que a experiência humana é irredutível, um fenômeno mediado por “múltiplas referências”, o que a torna inexplicável por modelos universais que pretenda explicar sua elaboração e expressão. E por isso, a experiência não é algo que se

explica, mas se compreende. Assim, não é possível falar da experiência de modo estanque, como algo passível de repetição e cumulativa ao longo do tempo. A experiência não é acúmulo de informações, opiniões e conhecimentos, mas é um processo dinâmico e evolutivo que permite a evolução do sujeito, originando um processo de formação ao longo da vida.

A experiência não é passível de definição e determinação, já que apresenta uma diversidade de significados e um conceito apenas não pode reunir todas as suas dimensões. Como cita Macedo (2015), a experiência não se explica, mas se compreende, assim, para compreendê-la necessita de certo distanciamento e, requer certa contemplação e reflexão sobre o vivido. Ela não pode ser compreendida de forma isolada e, reivindicá-la, significa reivindicar a subjetividade do sujeito, traduzindo à incerteza, o corpo, a fugacidade, a finitude, isto é, a própria vida.

Experiência formadora: um conceito em construção

Marie-Christine Josso, em *Experiência de vida e Formação* (2010), mostra o sentido de trabalhar as histórias de vida a serviço de projetos, afirmando que as pesquisas com trajetórias de vida abrangem a totalidade da vida e aquelas relacionadas aos projetos, denotando-as de “abordagem biográfica” ou de “abordagem experiencial”, aos quais abordam temáticas de um itinerário a partir de uma entrada específica na história de vida do sujeito.

Trata-se, portanto, de uma abordagem centrada no sujeito-aprendiz, utilizando a mediação de uma metodologia de pesquisa-formação articulada às histórias de vida, salientando as relações do sujeito aprendente com o saber. Josso (2010), ao designar o sujeito em formação, emprega o termo aprendente, para indicar o ponto de vista do sujeito que está aprendendo, atribuindo um caráter ativo (em processo) a esse movimento.

A mediação do trabalho biográfico que leva a narrativa de formação permite trabalhar com material narrativo, constituído de recordações consideradas, por quem narra, de experiências significativas de suas aprendizagens, da sua evolução dos itinerários socioculturais e das representações que se construíram de si mesmo no seu ambiente. Assim, Josso (2010) apresenta uma abordagem das “aprendizagens experienciais”, a partir do que nos expõem as narrativas de formação, servindo de material para compreender os processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem.

Josso (2010) enfatiza a ideia de experiência como formadora com base na compreensão dos processos de formação do sujeito em consolidação ao longo de sua trajetória

de vida. Também associa experiência a capacidade de resolver problemas, dos quais não se pode ignorar que tenham formulação e soluções teóricas. Na já referida obra, a autora emprega a “aprendizagem experiencial” no sentido de capacidade de resolver problemas, porém acompanhada de uma formulação teórica e/ou de uma simbolização.

Para saber como essa formação se confere, é necessário aprender pela experiência direta, a observar essas experiências, as quais podemos dizer que foram formadoras. Josso (2010) busca dar uma definição intermediária do que caracteriza a ideia de experiência, tal como se revela a partir do processo formativo, no qual se empenham os participantes da experiência formadora e dos seus processos de formação. Ao definir experiência destaca que:

[...] a experiência pode tornar-se em tal a posteriori de um acontecimento, de uma situação, de uma interação; é o trabalho de reflexão sobre o que se passou; mas uma atividade qualquer é também experiência desde que o sujeito se conceda os meios de observar, no decorrer da atividade, o que se passa e reflita sobre o que esta observação lhe traz como informação sobre a atividade empreendida. Em outras palavras, uma experiência é uma ação refletida a priori ou a posteriori (JOSSO, 2010, p.143).

A experiência precisa da reflexão, isto é, da reflexão sobre o vivido que precisa ser pensado para transformá-lo em experiência. Para que essa reflexão aconteça o sujeito da experiência precisa parar para pensar e observar o transcorrer da atividade. Na perspectiva teórica, apresentada por Josso (2010), a análise da história de vida, tendo como ponto para esta análise os projetos de conhecimentos dos sujeitos, se encontra a ideário de que é nas histórias de vida que se desenvolvem os itinerários de experiências individuais e, assim, se forjam as experiências formadoras. A experiência formadora, sob o ponto de vista da autora, é designada de:

[...] atividade consciente de um sujeito que efetua uma aprendizagem imprevista ou voluntária em termos de competências existenciais (somáticas, afetivas, conscienciais), instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas na ocasião de um acontecimento, de uma situação, de uma atividade que coloca o aprendente em interações consigo mesmo, com os outros, com o meio natural ou com as coisas, num ou em vários registros (JOSSO, 2010, p.56).

O que torna uma experiência formadora é a aprendizagem que articula o *saber-fazer* e os conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores em um espaço-tempo que oferece a cada um, oportunidade de presença para si e para a situação, através da mobilização

de uma pluralidade de registros¹⁶. Nesse sentido, a abordagem biográfica é outro modo para se observar aspectos de situações educativas, permitindo representações do *saber-fazer* e dos referenciais que descrevem e compreendem a si mesmo no seu ambiente.

Conforme Macedo (2015), o processo de laboração de uma experiência formadora, não pode ser pensada a partir de uma compreensão solipsista, pois se trata de um todo se apresentando em formação e construindo outras experiências, que se tornaram experiências fundamentais, “filtradoras de outras/novas experiências e possibilidades de rupturas ou consolidação do aprendizado realizado” (p. 39).

Larrosa (2003) associa a ideia de experiência formativa a viagem que implica, ao sujeito em formação, “voltar para si mesmo, uma relação interior com a matéria de estudo [...] a idéia de viagem e a experiência (*Erfahrung*) é, justamente, o que se passa numa viagem (*Fahren*)” (p. 53). A experiência formativa seria o que ocorre nesta viagem, com força suficiente para que alguém volte a si mesmo, transformando essa viagem em uma viagem interior. Ademais, a experiência formativa, do mesmo modo que a experiência estética é uma chamada que não é transitiva. E por isso, não tolera o imperativo, não pode nunca alarmar, não pode tencionar “dominar aquele que aprende, capturá-lo e apoderar-se dele. O que essa relação interior produz não pode nunca estar previsto” (p. 53).

Josso (2010) nos remete algumas provocações, tais como: *O que aconteceu para eu ter as ideias que hoje tenho?* Para respondê-la, é preciso reconstruir a rede de acontecimentos (exteriores e interiores) que levam o sujeito à formação e para compreender este movimento é necessário situar as histórias particulares em contextos coletivos. Nesse sentido, a ideia de que a subjetividade se organiza a partir da intersubjetividade, permitindo uma abertura à experiência que assinala a dimensão transformadora do sujeito que se conhece pela produção de conhecimento.

Mas como acessar as experiências formadoras? Josso (2010) inclui na sistematização de sua obra, a ideia de “recordações-referências”. Nesse sentido, as recordações relatadas numa narrativa de formação podem se constituir como experiências formadoras, pois o que foi aprendido (*saber-fazer* e *conhecimentos*) serve tanto de referência a abundantes situações do gênero, quanto de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica que guia a vida. Para a autora, são as experiências que utilizamos para ilustrar uma história, para “descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro” (p.40).

¹⁶Os registros que a autora se refere são: psicológico, psicossociológico, político, cultural e econômico (JOSSO, 2015).

As “recordações-referências” sinalizam os momentos característicos da formação do sujeito, significando, do mesmo modo, uma dimensão concreta ou visível, que recorre para as “percepções ou imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções sentimentos, sentido ou valores” (JOSSO, 2010, p.40). Nesse processo, as narrativas de formação, contam não o que a vida nos ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas situações que vivenciamos na vida. Destaco que “experiência formadora” é um conceito em construção, como afirma a referida autora, que almeja sugerir uma “articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação. Articulação que se objetiva numa representação e numa competência” (p. 48).

O trabalho de rememoração traz à tona as recordações, que são contadas a partir do percurso de formação da trajetória de vida do sujeito que tece a narrativa, evidenciando as práticas formativas referentes a um percurso escolar, itinerário profissional e de outras aprendizagens organizadas, incluindo as experiências que o sujeito considera terem deixado uma marca formadora.

O sujeito em formação necessita integrar as distintas dimensões do seu ser em “experiências formadoras”, por meio da exploração e interpretação de suas “recordações-referências”, ou experiências significativas, no processo experiencial de desenvolvimento de sua arte de viver em ligação e em partilha.

Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é ‘vivido’ na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. Contudo, é também um modo de dizermos que, neste continuum temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõem à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com nosso ambiente humano e natural (JOSSO, 2010, p. 47-48).

Ao debruçarem-se sobre sua própria experiência, como possibilidade de conhecimento e formação, as representações que são construídas pelo sujeito na narrativa evidenciam-se a partir de momentos chaves ou “momentos de charneira”, isto é, a narrativa de formação serve de charneira para a compreensão da experiência, englobando o vivido. Conforme Chené (2014), encontramos na narrativa o “antes e o depois, fora e o dentro da experiência presente, com o distanciamento próprio da escrita” (p.129), em que os “percursos narrativo e discursivo tecem no texto a dinâmica da relação com o saber, da relação com o outro e também da relação com diferentes aspectos do eu” (p.129).

Para Josso (2010), “momentos charneiras” são aqueles que representam uma passagem entre duas etapas distintas, visto como um divisor de águas ou como uma *dobradiça*, fazendo o papel de uma articulação.

Na construção das representações, as narrativas permitem uma delimitação de contextos ou situações de vida do sujeito que narra sua história, trazendo à tona as mais diversas atividades, de encontros que marcaram sua vida, de pessoas significativas, “os acontecimentos pessoais e sócio-históricos, desenhando os contornos da singularidade de um percurso de formação” (JOSSO, 2010, p. 64), evidenciando, os “momentos-charneiras” e desafios que atravessaram. Para Souza (2004), a organização e construção da narrativa de si “implicam colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivadas a partir daquilo que cada um viveu/vive e das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida” (p. 217).

Ademais, as paisagens que são descortinadas por meio da narrativa de si são registradas a partir de experiências, aprendizagens individuais e coletivas, advindas dos “diferentes contextos vividos por cada sujeito, mas também nascem da nossa dimensão de ser sociocultural e psicossomático que somos” (SOUZA, 2004, p. 217). Assim, por meio da narrativa, o sujeito reorganiza e confere sentido (particular) à experiência.

A história de vida não diz respeito apenas ao passado, pois garante a direção e a coesão indispensáveis para cada um agir no presente e pensar o futuro. Ao retornar à memória, esse resgate se faz projeto de um futuro diferente que, por sua vez, ganha novo significado, revestindo-se ainda de um sentido particular (COSTA, 2005). *Mas o que é memória?* A primeira expressão de memória remete à presença do passado.

Na mitologia grega a memória era algo divino e sobrenatural, vista como um dom a ser exercitado. Os gregos antigos fizeram da memória uma deusa, de nome *Mnemosine*, a titanide filha da deusa Gaia e do deus Urano que, unida a *Zeus*, gerou as nove *musas*¹⁷, as divindades responsáveis pela inspiração de poetas, literatos e filósofos. *Mnemosine*, mãe das Musas, além de ser filha da Terra e do Céu, é irmã do Tempo (*Cronos*), tida como a protetora das artes e da história, possibilitava aos poetas lembrarem-se do passado, dos heróis e dos seus grandes feitos, e transmiti-lo aos mortais. Para os romanos, a memória é considerada indispensável à arte retórica, destinada a convencer e emocionar os ouvintes por meio do uso

¹⁷ Na mitologia grega, as musas dominavam a ciência universal e inspiravam as chamadas artes liberais. As nove filhas de Mnemosine eram: Clio (história), Euterpe (música), Talia (comédia), Melpômene (tragédia), Terpsícore (dança), Erato (elegia), Polínia (poesia lírica), Urânia (astronomia) e Calíope (eloquência).

da linguagem. O orador deveria conhecer as regras e não recorrer aos registros escritos. Logo, podemos dizer que a história é filha da memória.

Souza (2004) alude que a arte de lembrar remete o indivíduo a observar-se numa dimensão genealógica, isto é, num movimento de recuperação do eu, e a “memória narrativa indica um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais articulam-se com as lembranças e as possibilidades de narrar as experiências” (p. 214). Para o autor, o tempo é memória, em que o tempo situa-se nas “vivências circunscritas em momentos; o tempo é o situar-se no passado e no presente” (p. 2014), ou seja, a memória é escrita num tempo, que permite descolamentos sobre as experiências, permitindo “conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador” (SOUZA, 2007, p.64).

Para Souza (2004), o sentido da recordação é algo particular ao sujeito, o qual revela o significado atribuído às experiências e ao conhecimento de si, narrando aprendizagens experienciais e formativas dos momentos que ficaram na sua memória.

Se a narrativa nos remete à memória, nela nasce a possibilidade do sujeito narrar a sua história. Temos dois tipos de memória: (i) memória-conservação e; (ii) memória-recordação. A primeira diz respeito a possibilidade de preservar todas as coisas que queremos *guardar* e que de algum modo - porque guardadas na memória, retidas em algum lugar de nossa mente, de nossa alma - podemos recuperar. É como se armazenássemos nossos conhecimentos, ideias e impressões em um determinado receptáculo a que pudéssemos recorrer quando necessário. Já a segunda é possibilidade de acionar os *guardados* da memória-conservação, que se atualizam por evocação, no ato de recordar. Assim, recordar pode ser compreendido como *vitalizar, oxigenar, reavivar* as memórias guardadas. É a arte de pôr em movimento as ideias, impressões e conhecimentos disponíveis, num movimento que torna possível ao homem expor suas memórias, narrar suas histórias. Nós nos recordamos pela construção de narrativas que trazem à luz eventos passados, atualizados no presente e lançados às memórias futuras (PRADO; SOLIGO, 2007).

A narrativa conjectura uma sequência de fatos, ou seja, é um tipo de discurso que nos presenteia com a possibilidade de dar luz o nosso desejo e de nos revelar. Uma narrativa não segue o tempo do relógio mecânico, mas o desenrolar dos acontecimentos tidos como importantes para o narrador. Assim, transgride a sequência cronológica, organizando-se de acordo com o que pensamento do narrador expõe/impõe enquanto tempo da narrativa. (PRADO; SOLIGO 2007).

Deste modo, se a narrativa não segue o tempo do relógio mecânico, as recordações surgem em espiral, como processo de mudança estruturada no tempo. Nesse sentido, se o tempo é memória, que abriga vivências cíclicas em momentos, em que o tempo é o situar-se no passado e no presente como menciona Souza (2004). A constituição da narração registra-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” (p. 69). Destarte, as narrativas orais e/ou escritas implicam dois tempos:

[...] o presente em que se narra e o passado em que ocorrem os eventos narrados [...] A busca do passado, porém, nunca o reencontra de modo inteiriço, porque todo ato de recordar transfigura as coisas vividas. Na épica, como na memória, o passado se reconstrói de maneira alinear com idas e voltas repentinas, com superposição de planos temporais, com digressões e análise. Naturalmente o que retorna não é o passado propriamente dito, mas suas imagens gravadas na memória e ativadas por ela num determinado presente (AGUIAR, 1998, 25).

Nessa (re)construção, revistamos o passado numa tentativa de buscar o presente, em que as histórias se revelam, trazendo à tona *fragmentos* que ficaram perdidos no tempo. Nesse movimento, que se encontra a possibilidade de compreender os “sentidos de determinados fenômenos elaborados pelo sujeito, sendo que, nesses termos, a rememoração é sempre reflexão e auto-reflexão [sic]” (SOUZA, 2007, p.63).

Souza (2004) evidencia que a memória inscreve-se como uma construção social e coletiva (HALBWACHS, 1990), vinculando às aprendizagens e representações advindas da inserção do sujeito em seus distintos grupos sociais. Nesse sentido, cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que se altera conforme o lugar que o sujeito ocupa, mudando as relações que este mantém com outros meios. Os estudos empreendidos por Halbwachs (1990) chamam a atenção para a função da memória coletiva “de reforçar ou constituir um sentimento de pertinência a um grupo, classe ou categoria que participa de um passado comum”(CATANI *et al* 2003, p. 23). Halbwachs contribuiu definitivamente para a compreensão dos quadros sociais que compõem a memória, que aparentemente particular remete a um grupo. O indivíduo carrega em si a lembrança, mas está sempre interagindo com a sociedade e, no contexto destas relações, que construímos as nossas lembranças. A rememoração individual se faz na tessitura das memórias dos diferentes grupos com que nos relacionamos.

Para compreender as experiências como formadoras é preciso exercitar o ato de narrar. Neste, a arte de lembrar remete ao sujeito lançar um olhar sobre o passado, tendo a

oportunidade de refazer seus próprios percursos, cuja análise apresenta desdobramentos que se revelam *férteis* para o estabelecimento de práticas de formação. Este pode reavaliar suas práticas e a “própria vida profissional de modo concomitante, imprimindo novos significados à experiência passada e restabelecendo suas perspectivas futuras” (BUENO 1998, p. 15). Deste modo, a memória, analisada e refletida, contribui tanto para a “elaboração pedagógica quanto ao revigorecimento e o engendrar de novas práticas” (PIMENTA, 2012, p. 29).

A formação, na perspectiva de Josso (2010), é integrar-se numa prática do *saber-fazer* e dos *conhecimentos*, sendo que a experiência formadora é a aprendizagem que, articula de modo hierárquico, o *saber-fazer* e os *conhecimentos*. Nesse sentido, a formação é constituidora da relação entre processo de ação e significação, descrevendo os processos que afetam nossas identidades e nossa subjetividade, indicando um dos caminhos que o sujeito oriente as próprias aprendizagens e o seu processo de formação.

Acrescento que as narrativas de vida e formação fazem emergir na busca de conhecimento, saberes de experiências do outro, bem como saberes socialmente não valorizados ou não reconhecidos pela academia. Tais saberes orientam nossas ações, confirmam opiniões, legitimam maneiras de pensar, de fazer ou de comportar, servindo como fonte para compreender a nós mesmos, as evoluções que imaginávamos e as transformações que gostaríamos de tomar parte. Servimo-nos dos saberes que parecem ser indispensáveis para agirmos sobre nós, sobre os outros, os nossos contextos e situações de vida. (JOSSO, 2010).

O saber da experiência

Larrosa (2015) aponta que o saber da experiência funda uma ordem epistemológica e uma ordem ética. Este saber se trata de um saber distinto do saber científico e do saber da informação, de tal modo, diferenciando-o de uma práxis restringida pela técnica e pelo trabalho. O saber de experiência acontece a partir da relação entre conhecimento e vida humana, em que a experiência é uma espécie de mediação entre ambos. Nesse sentido, é relevante observar que com o olhar da experiência, nem conhecimento e nem vida apresentam significados usais. A mediação entre o conhecimento e a vida, significa a “apropriação utilitária, a utilidade que se nos apresenta como conhecimento para as necessidades que se nos dão como ‘vida’ e que são completamente indistintas das necessidades do Capital e do Estado” (LARROSA, 2015, p. 31).

Na atualidade, o conhecimento é necessariamente científico e tecnológico, entendido como algo que pode ser apropriado e utilizado, visto como útil no sentido estreitamente pragmático e instrumental. Em contrapartida, a vida se reduz a uma dimensão biológica, a satisfação das necessidades, incrementadas pela lógica do consumo, à sobrevivência dos indivíduos e da sociedade.

O saber da experiência tem algumas características que se opõem ao que entendemos por conhecimento, visto como um saber adquirido na medida em que o sujeito vai respondendo e dando sentido ao que lhe acontece ao longo da vida. Para Larrosa (2015), o saber da experiência, “não se trata da verdade do que são as coisas, mas do ‘sentido’ ou do ‘sem-sentido’ do que nos acontece” (p. 31). Assim, a experiência é o que nos acontece e, nesse processo, o saber da experiência está relacionado à elaboração do “sentido” ou do “sem-sentido”. Trata-se de um saber finito relacionado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana em particular. Ou seja, trata-se de um saber que mostra ao sujeito concreto e singular, apreendido individual ou coletivamente, “o ‘sentido’ ou o ‘sem-sentido’ de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal” (LARROSA, 2015, p. 31).

Larrosa (2015) traz duas notas sobre o saber da experiência. A primeira ressalta sua qualidade existencial, sua relação com a existência, com a vida singular e concreta de um vivente [sujeito] singular e concreto. A experiência e o saber que dela deriva, são o que nos permite apropriarmos de nossa própria vida. Já a segunda, é de se evitar confundir experiência com experimento, ou seja, de “limpar a palavra experiência de suas contaminações empíricas e experimentais, de suas conotações metodológicas e metodologizantes” (p. 34).

Nesse aspecto, em *La experiencia de la lectura*, Larrosa (1998), explora o caráter formativo da experiência, diferenciando-a da experimentação, sendo a primeira indispensável, irrepetível e idiossincrática, já a segunda é prescritível, repetível e controlada empiricamente. Em tempos remotos, anteriores à ciência moderna, o conhecimento era percebido como uma aprendizagem que se adquire ao longo da vida e se fixando àquilo que se é. Assim, a experiência pode ser concebida como uma espécie de mediação entre o *conhecimento* e o próprio *ser*.

Com relação à formação inicial, em especial na matemática, sabe-se que os alunos quando chegam ao curso trazem consigo saberes sobre o que é ser professor, possuindo “crenças pessoais a respeito do ensino, com imagens do bom professor, imagens de si mesmo como professores e a memória de si próprios como alunos. Tais crenças continuam sem

alterações durante sua formação, acompanhando-o em suas práticas de ensino” (KAGAN 1992). Estes alunos também sabem o que é ser professor através das experiências socialmente acumuladas, das mudanças históricas da própria profissão, da não valorização social e financeira dos professores, dentre outros aspectos, isto é, sabem um pouco sobre as “representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação” (PIMENTA, 2012, p. 20).

Gonçalves e Gonçalves (1998) avaliam que muitos alunos que chegam a um curso de licenciatura já são professores há alguns anos. Os conhecimentos que eles possuem advindos da prática cotidiana não podem ser ignorados e desprezados, além disso, mesmo o aluno que “nunca foi docente traz, pela sua vivência como tal, conhecimentos construídos durante sua trajetória de vida” (p. 108).

O saber, para Tardif (2013), é sempre entendido como um saber “plural”, uma “amalgama” de saberes, integrado por saberes relacionados com a formação profissional e se compõe, na verdade, de diferentes fontes. Este tipo de saber engloba, ainda, os conhecimentos, as habilidades e as atitudes, ou o “saber-fazer” e “saber-ser”. O autor classifica os saberes em diferentes dimensões¹⁸, mas resguarda um espaço legítimo aos saberes da experiência, em que estes constituem um repertório de saberes e de práticas que não provêm dos cursos de formação ou dos currículos estabelecidos, nem tampouco se encontram sistematizados num corpo teórico. Estão, antes, incorporados como uma cultura docente em ação (*habitus*), guiando as decisões individuais e coletivas, permitindo lidar com as situações concretas, muitas vezes imprevisíveis, transitórias, singulares, com que o professor se defronta no cotidiano da escola e da sala de aula.

Estes saberes que emergem da experiência incluem, também, as experiências pessoais, familiares, estudantis e profissionais dos professores frente ao seu processo de formação inicial e no trabalho docente. Tais vivências trazem as marcas dos desafios, dos quais extraiu e vem extraindo as experiências, entendidas como aquilo que extraímos do vivido e que varia para cada pessoa e que nos forma e transforma (LARROSA, 1998).

A respeito desses saberes, Tardif e Gauthier (1996) apontam uma diferenciação entre saberes *de* experiência e saberes *da* experiência. O primeiro se refere aos saberes adquiridos

¹⁸ São os saberes referentes à formação profissional, às disciplinas, aos saberes curriculares e aos saberes experiências. Os saberes da formação profissional são os saberes produzidos pelas ciências humanas e da educação, sobre o professor, o ensino e a aprendizagem e transmitidos pelas instituições formadoras para serem incorporados à formação e à prática do professor. Já os saberes disciplinares, praticados pelo docente incorporam ainda saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. Os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos. (TARDIF, 2013).

no cotidiano diário de cada um, já o segundo são aqueles relacionados à prática do professor, à prática docente.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e Gauthier *et al* (1998) caracterizam os saberes experienciais dos professores como saberes privados que se distinguem dos saberes públicos concernentes às ciências da educação e aos saberes das disciplinas e dos currículos propostos. De forma semelhante, Tadeu Oliver Gonçalves, (2000) afirma que o saber privado é o saber da experiência, construído na prática pelos professores no exercício docente que não chega a ser socializado e validado coletivamente com outros professores. O saber produzido no exercício docente tem uma jurisprudência secreta, formada por comportamentos produzidos ao longo dos anos. Para o autor, o saber privado é relevante, no entanto, precisa ser ressignificado pelos saberes públicos, afirmando que existe uma dicotomia entre os saberes, público e privado, nas universidades e nos demais níveis de ensino, uma vez que no “campo da pedagogia, o saber do professor é, em grande parte, privado, e não passa por nenhuma comprovação sistemática como em outras profissões” (GAUTHIER *et al*, 1998, p. 33).

Uma das peculiaridades dos estudos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) é o reconhecimento da pluralidade e da heterogeneidade do saber, destacando os saberes da experiência como o “núcleo vital” do saber docente, a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste aspecto, os saberes experienciais não são como os demais saberes, já que são formados por todos eles, mas retraduzidos e submetidos às verdades construídas na prática e na experiência.

Pimenta (2012) incorpora os saberes¹⁹, identificados por Tardif, Lessard e Lahaye (1991), dando outra conotação aos saberes da experiência, destacando-o em dois níveis: os saberes da experiência dos alunos (futuros professores), construídos durante a vida escolar e os saberes da experiência produzidos pelos professores no trabalho docente.

Os saberes que emergem da experiência são arraigados no fato de que o ensino se desenvolve em um conjunto mais amplo de situações de interação, representando condicionantes diversos para a atuação do professor (TARDIF, 2013). Esses condicionantes não são abstratos, muito menos técnicos e estão relacionados a situações concretas que muitas vezes não são passíveis de definições acabadas, o que exige improviso e habilidade por parte do próprio professor. Lidar com condicionantes é formador, pois consente ao professor desenvolver os *habitus*, que permite enfrentar os condicionantes que a profissão docente

¹⁹A autora incorpora ao que denominam saberes do conhecimento, os saberes disciplinares e curriculares.

impõe. Esse *habitus* pode se transformar num estilo de ensino, que resulta em *saber-ser* e de um *saber-fazer* pessoal e profissional, validados pelo trabalho cotidiano. Esses saberes adquirem certa objetividade em sua relação crítica com os demais saberes.

A prática cotidiana fornece não apenas o desenvolvimento de certezas experienciais, mas permite uma avaliação dos outros saberes. Os professores incorporam outros saberes a sua prática, em que retraduzem sua formação e adaptam a profissão. A experiência provoca um efeito de retomada crítica (*retroalimentação*) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Talvez a maior importância dos saberes da experiência resida no fato de que eles podem funcionar como um *filtro* dos outros saberes, possibilitando uma reavaliação dos saberes adquiridos anteriormente e exteriormente à prática profissional, propriamente dita. E por isso, podem promover a emergência e consolidação de um novo saber, um saber constituído de todos os saberes retraduzidos e submetidos à ação de validação instituída pela prática cotidiana (TARDIF, 2013).

O saber experiencial está relacionado a outro tipo de saber, o saber da tradição pedagógica²⁰ (GAUTHIER *et al*, 1998; TARDIF, 2013) que, por sua vez, influencia intensamente o primeiro, e é baseado em pressupostos religiosos produzidos pela escolástica, surgindo um modo de fazer escola e de ensinar que se disseminou pelo mundo, assim, surgindo os códigos das práticas pedagógicas. Tal tradição pedagógica foi combatida a partir do século XX pelas ciências educativas, ao proporem um novo conjunto de saberes para a prática pedagógica, fundamentando-se na investigação científica e, principalmente, na maneira como a criança aprende. O professor deixa de ser um *artesão*, passando a ser um técnico cujo *saber-fazer* é “fundado sobre uma ciência rigorosa. É nesse contexto paradigmático, que se afirma o modelo da racionalidade técnica” (FIORENTINI, NACARATO; PINTO, 1999, p. 37).

Todavia, essa forma de produzir conhecimentos acerca do ensino e da aprendizagem não conseguiu obter sucesso na prática, já que é produzido por meio de recortes da prática docente. Ainda que manifestados por propostas curriculares, na visão dos professores são alheios e, em discordância, com aquilo que vivenciam em seu cotidiano profissional. Contra esse modo de produção de conhecimento que surge a concepção de “Pedagogia como saber profissional”. Nessa perspectiva, o saber docente, deixa de ser visto como *dogmático* e passa a

²⁰Os saberes da tradição pedagógica compreendem: uso disciplinar do tempo e do espaço (o tempo de duração das aulas e a disposição da classe em fileiras); disciplina da classe e do corpo de cada estudante (código de postura para ler, escrever e ouvir a lição); disciplina nos deslocamentos (filas); disciplinarização do comportamento (pela vigilância e punição); matéria como disciplina escolar (a ser ensinada e avaliada) para formar o indivíduo dócil e culto. (FIORENTINI; NACARATO; PINTO, 1999).

ser visto como *reflexivo e experiencial*, não mais se fundamentando em um ideal prático ou na tradição pedagógica, mas, sobretudo, na atividade profissional do professor. Esse é considerado um profissional prático, cujo saber se baseia sobre a reflexão antes, durante e após a ação. (GAUTHIER; TARDIF, 1997).

Como em qualquer prática profissional, o saber experiencial ocupa lugar importante no ensino, mas, esse saber não pode ocupar a totalidade de um saber docente. O saber experiencial precisa ser “alimentado, orientado por um conhecimento anterior formal que pode servir de apoio para interpretar os acontecimentos presentes e inventar soluções novas” (GAUTHIER *et al*, 1998, p. 24), ou seja, o professor não pode adquirir todo o conhecimento a partir da experiência. Para Gauthier (1998 *et al*), o professor deve ser dono, também, de um *corpus* de conhecimentos que o auxiliarão a *ler* a sua própria realidade e saber enfrentá-la. O autor faz um alerta quanto a fundamentar o ofício de ensinar, unicamente na experiência.

[...] Sem querer denegrir as virtudes da experiência, basear a aprendizagem de um ofício unicamente na experiência não deixa de ser a prática que custa extremamente caro, na medida que isso significa deixar a cada docente o cuidado de redescobrir por si mesmo estratégias eficazes, com o perigo de acumular sobre seus alunos, durante um certo tempo, os efeitos negativos (GAUTHIER *et al*, 1998, p. 24).

A experiência e o hábito estão intimamente relacionados e aprender por meio de suas próprias vivências significa vivenciar um momento particular, diferente de tudo que se encontra usualmente, sendo registrado como tal em nosso repertório de saberes. Essa experiência torna-se “a regra” e, ao ser repetida, assume muitas vezes a forma de uma atividade de rotina, permitindo que o espírito se liberte para viver outros tipos de problemas (GAUTHIER, 1998). Nessa perspectiva, mesmo se tratando de um momento único, a experiência não deixar de ser algo pessoal e privado. O que limita o saber advindo da experiência é justamente o fato de que ele provém de proposições e de argumentos que não são averiguados por meio de métodos científicos.

Destarte, existe um repertório de conhecimentos que envolvem os saberes profissionais do professor, porém ao trazê-los à tona não deve constituir apenas uma atividade produtiva, mas estar voltado para uma prática social e de autoformação. Nesse sentido, Pimenta (2012) afirma que a mobilização dos saberes da docência é um passo importante para mediar o processo de construção da identidade profissional dos professores, sendo a ação educativa o ponto de partida e de chegada da construção desses saberes.

Formação

Ao falar de formação, numa pesquisa sobre formação de professores, parece ser necessário tecer algumas considerações a respeito de compreensões sobre a palavra. O significado do termo formação procede do latim *formatione*, cuja definição apresentada no dicionário filosófico, associa o termo a palavra *Bildung*:

Formação (ai. *Bildung*). No sentido específico que esta palavra assume em filosofia e em pedagogia, em relação com o termo alemão correspondente, indica o processo de educação ou de civilização, que se expressa nas duas significações de cultura, entendida como educação e como sistema de valores simbólicos. (ABBAGNANO, 1998, p.470).

Se a formação tem sua origem na expressão alemã *Bildung*, faz sentido buscarmos compreensões para a palavra. Mas o que é *Bildung*? Na tradição alemã, o conceito da palavra carrega uma expressiva conotação crítica e formativa, assumindo um forte sentido pedagógico, designando formação como processo. Devido ao seu campo semântico, *bildung* remete a diversos significados: *bild* significa à imagem; *einbildungskraft* exprime à imaginação; *ausbildung* corresponde a desenvolvimento; *bildsamkeit* à flexibilidade ou plasticidade; *vorbild* significa modelo; *nachbild* à cópia e *urbild*, corresponde a arquétipo. Deste modo, podemos dizer que *bild* significa imagem, possuindo um significado concernente a cópia e a modelo, assim, podemos empregar o termo *Bildung* para se referir ao grau de formação do sujeito, de um povo, de uma língua, de uma arte.

Delory-Momberger (2014) afirma que para os pensadores do iluminismo²¹ alemão, *Bildung* é um “movimento de formação de si pelo qual o ser” (p. 43), próprio e singular, que constitui todo homem, exprime suas disposições e participa da realização do humano como valor universal. Para a autora, essa filosofia da humanidade (*Humanitätsphilosophie*), revelada a partir de uma concepção organicista, originada das ciências da vida e, em particular, à botânica, o “desenvolvimento humano é concebido como uma semente que cresce e floresce segundo suas próprias forças e disposições (*Ausbildung*), adaptando-se às restrições do seu meio ambiente (*Anbildung*)” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 43).

Com o enfraquecimento dessa alusão cosmológica e organicista, a *Bildung* transpõe uma segunda fase de secularização, tornando-se o que é hoje para a cultura alemã, ou seja, uma prática da formação de si e o cuidado com o desenvolvimento interior, considerando qualquer situação e acontecimento como momento de uma experiência de si, um retorno

²¹ Principalmente Lessing, Herder, Humboldt, Schiller, Goethe.

reflexivo sobre si mesmo, na expectativa do aperfeiçoamento e de uma completude do ser pessoal. (DELORY-MOMBERGER, 2014).

Conforme Delory-Momberger (2014), esse pensamento de conceber que a *Bildung* representa a vida humana como um processo de formação do ser, mediante as experiências vividas, como um caminhar orientado para uma forma adequada e realizada de si, embora nunca seja alcançada. Larrosa (2005), fundamentando-se em Nietzsche, esclarece que a *Bildung* pode ser compreendida como uma ideia que “subjaz ao relato do processo temporal pelo qual um indivíduo singular alcança sua própria forma, constitui sua própria identidade, configura sua particular humanidade ou, definitivamente, converte-se no que é” (p. 52).

A ideia humanista de que a formação se desenvolve num processo aberto que por meio da “relação com as formas mais nobre, fecundas e belas da tradição cultural alguém é levado até si mesmo” (LARROSA, 2003, p. 53), pressupõe uma formação que leve o sujeito até si mesmo, como uma viagem. A formação passa a ser olhada como um percurso, “uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior” (p.53), uma viagem na qual o sujeito se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, ou seja, uma viagem na qual é esse próprio sujeito, a constituição desse sujeito, a prova e desestabilização e sua eventual transformação.

Por levar cada um até si mesmo, na formação, não se determina um resultado. A ideia de formação não se compreende teologicamente, em função de um fim, em termos do estado final que seria sua culminação. O processo de formação é pensado como uma aventura, uma viagem não planejada, que pode acontecer qualquer coisa, não conhecer onde se vai chegar. A formação vista a partir da constituição do herói que por meio da viagem é levado pela paixão que se rompe a cada movimento da vida, pela descoberta, pelo encontro consigo mesmo, com o outro, com sua maneira de ser e interpretar o mundo. (LARROSA, 2003).

Nesse sentido, Ferry (1990) diz que a formação é um trabalho [do sujeito] sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e perseguido, realizado por meios que se oferecem ou que se procura. Trata-se de um comprometimento do sujeito consigo ao longo do [inacabável] processo que é a formação.

Larrosa (2003) afirma que todos que leram Goethe com o coração aberto não o glorificaram, mas se voltaram para si mesmos. Para o autor, alguém que conduz alguém a si mesmo é uma bela imagem para representar alguém que aprende, não alguém que se converte num sectário, mas alguém que, ao ler com o coração aberto, volta-se para si mesmo, encontra sua própria forma, sua maneira própria. Na formação a questão não é aprender algo, não se

trata de uma relação exterior com aquilo que se aprende, na qual o aprender deixa esse sujeito modificado, se trata mais de se constituir de outra maneira. De uma experiência em que, inicialmente, o sujeito era de um modo ou não era nada, ingênua indeterminação que, ao final, transformou-se em outra coisa. Trata-se de uma relação interior com a matéria de estudo, de uma experiência com a matéria de estudo, na qual o aprender forma ou transforma o sujeito.

Conforme Larrosa (2003), a ideia de formação apresenta duas faces. A primeira, que formar significa dar forma, desenvolvendo um conjunto de disposições preexistentes. A segunda, de induzir o homem até a conformidade, relacionando a um modelo do que é ser humano que foi afirmado previamente. Apresenta a formação sem uma ideia prescritiva de seu desenvolvimento e nem um modelo normativo de sua efetivação. Como algo num “devir plural e criativo, sem padrão nem projeto, sem uma ideia prescritiva de seu itinerário e sem uma ideia normativa, autoritária e excludente de seu resultado, disso a que os clássicos chamavam “humanidade” ou “ser plenamente humano” (p. 12).

A formação pode ser entendida no contínuo, sem fim ou aquisição de perfeição, simplesmente num movimento, devir, ir e vir. Assim, uma formação que pressupõe a ideia de um movimento *continuum*, que ocorre de modo constante e que acontece ao longo da vida, marcado por *sobressaltos*, pelo *impensado* e pelo *singular*.

Como citado anteriormente, formar, no ponto de vista de Josso (2010), é integrar-se numa prática do *saber-fazer* e dos *conhecimentos*. Do mesmo modo, Garcia (2005) afirma que o conceito de formação sempre está associado a alguma atividade, apreendida como uma função social de transferência de saberes, “de saber-fazer, ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico ou da cultura dominante” (p. 19). Também pode ser apreendida como uma ação de desenvolvimento e estruturação do sujeito que se desempenha num duplo resultado, ou seja, uma maturidade interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências do sujeito.

Garcia (2005) ao analisar o termo formação percebe-o, na maioria das vezes, como algo multifacetado, evidenciando um componente pessoal relacionado a um discurso axiológico concernente a finalidades, metas e valores, e não simplesmente ao técnico ou ao instrumental. Além disso, compreendendo as problemáticas relativas aos fins e/ou modelo a obter, a conteúdos e experiências a adotar, às interações sujeito-meio, aos estímulos e planos de apoio ao processo.

O componente pessoal da formação não deve levar a pensar que esta ocorre apenas de modo autônomo. Garcia (2005), fundamentando-se em Debesse (1982), afirma que tal

processo pode ocorrer de várias formas, isto é, *autoformação*, *heteroformação* e *interformação*. A *autoformação* se dá a partir das necessidades individuais docentes, em que o sujeito “participa de forma independente e tendo sob o seu próprio controlo os objectivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação” (p.19). Já a *heteroformação* acontece das necessidades determinadas por outros, numa formação organizada e desenvolvida “a partir de fora, por especialistas, sem que seja comprometida a personalidade do sujeito que participa” (p. 19-20). Por último, a *interformação* acontece das necessidades de uma equipe, a ação “educativa que ocorre entre os futuros professores ou entre professores em fase de actualização de conhecimento [...] e que existe como um apoio privilegiado no trabalho da equipa pedagógica, tal como hoje é concebido para a formação do amanhã” (p. 20).

Para o autor citado, essa concepção está relacionada a tradição do pensamento alemão, a *Bildung*, que significa tanto formação como configuração da educação de um sujeito autoconsciente. Nesse sentido, *Bildungsprozess* foi traduzido como um processo de crescimento e desenvolvimento pessoal ou cultural. Portanto, pode-se entender que falamos da formação, no caso de professores, e não somente de *treino*, já que se defende que o sujeito contribua no processo de sua própria formação, a partir de representações e competências que já tem.

[...] Em primeiro lugar a formação como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação (GARCIA, 2005, p. 21-22).

As considerações apresentadas assinalam para o sujeito, como o responsável por intensificar e desenvolver seu processo formativo, porém tal afirmação não garante que a formação é autônoma, já que é por meio da *interformação* que estes podem consolidar sua aprendizagem, possibilitando aprimorar o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Assim, pode-se compreender que a formação é um fenômeno complexo e diversificado com variadas conceitualizações, mas indispensável associá-lo ao seu desenvolvimento pessoal e profissional. Nóvoa (1997) aponta novas abordagens para a formação de professores de uma perspectiva centrada na dimensão acadêmica para uma perspectiva profissional, pessoal e organizacional, a partir do contexto escolar. O autor alerta

que se tratando de formação de professores se tem deixado de lado o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se”.

Ferry (1991) percebe que a formação diferencia-se de outras atividades em três dimensões. A primeira, por se tratar de uma formação dupla, combinando a formação acadêmica (científica, literária, artística e pessoal) com a formação pedagógica. Em segundo lugar, a formação de professores é um tipo de formação profissional, isto é, de formar profissionais que nem sempre se assume com característica da docência. Já a terceira dimensão, a formação de professores é uma formação de formadores, influenciando o necessário isomorfismo que deve haver entre a formação de professores e a sua prática profissional.

Garcia (2005) diferencia as distintas áreas que constituem o fundamento de uma dimensão conceitual da formação de professores: os professores como profissionais, as escolas onde ensinam, os alunos a quem ensinam e o conteúdo que ensinam. A formação de professores vai se apresentando como uma “potente matriz disciplinar”, evidenciando sua consolidação científica. Aumentando, assim, nos últimos dez anos, o número de estudos e pesquisas sobre a formação de professores, tornando-se mais frequentes as discussões sobre o professor, seja nos eventos científicos ou pela própria mídia. (ANDRÉ, 2010).

Conforme Garcia (2005), há diferentes etapas ou níveis da formação de professores. O autor, fundamentando-se em Sharon Feiman, apresenta quatro fases no aprender e ensinar que não são sinônimos de formação de professores. As fases são: *pré-treino*, *formação inicial*, *iniciação* e *formação permanente*. A fase de *pré-treino* compreende as experiências prévias de ensino vivido enquanto aluno, que podem ser assumidas de forma acrítica, influenciando o professor de maneira inconsciente. Na fase de *formação inicial*, realizada em instituições de formação de professores, em que o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, realizando práticas de ensino. Já a fase de *iniciação*, refere-se aos primeiros anos do exercício profissional, em que o docente aprende na prática, por meio de estratégias de sobrevivência. Por fim, a *fase de formação permanente*, que inclui todas as atividades programadas pelas instituições e professores para o desenvolvimento da competência profissional e aprimoramento do ensino.

Todas as fases estão relacionadas à aprendizagem e apresentam problemáticas diferenciadas quanto à sua aplicação na formação de professores, relacionadas aos objetivos, conteúdos, metodologias, dentre outras. A fase de *pré-treino*, por exemplo, influencia no desenvolvimento de crenças nos futuros professores. A formação de professores, na sua

perspectiva institucional, não pode incidir nas crenças enquanto tal, embora a possa avaliar mais como diagnóstico das possíveis influências que trará para o futuro professor.

Garcia (2005) entende a formação de professores como um campo de conhecimentos, de pesquisa e de propostas teóricas e práticas que, na área da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos em que os professores (em formação ou em exercício), de modo individual ou coletivo, provocam experiências de aprendizagem por meio das quais adquirem ou “melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem” (p. 26). Assim, na formação de professores devem ser considerados os elementos básicos do currículo: conhecimentos; competência e disposições. Tal formação não é um processo assistemático, pontual ou improvisado, mas de carácter sistemático e organizado.

Para Garcia (2005), a formação de professores é um conceito que deve fazer referência aos sujeitos que estão a estudar para serem professores, como para aqueles docentes que já têm alguns anos de ensino. O conceito é o mesmo, o que pode mudar é o conteúdo, foco ou metodologia da formação. Além disso, tal formação pode ter a dupla perspectiva, isto é, individual e coletiva. Nesse sentido, pode ser vista como uma atividade na qual apenas um professor está implicado (formação à distância, assistência a cursos específicos, etc.), mas, também, acontece em grupos de professores que, no ponto de vista do autor, é mais interessante e com maior potencialidade de mudanças, na realização de atividades de desenvolvimento profissional, centradas nos seus interesses e necessidades.

A profissão docente é a única das profissões em que os futuros professores se vêm expostos a um período mais prolongado de socialização prévia. Nesse sentido, ouvi certa vez, ainda como aluna do mestrado, em uma palestra proferida por uma professora doutora da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), que a docência é a única profissão em que saímos da escola e retornamos à escola, ou seja, os professores já possuem crenças sobre o ensino. Assim, a identidade docente vai se constituindo paulatinamente e pouco reflexiva, através do que poderíamos chamar de “aprendizagem informal”, em que os futuros professores recebem “modelos com os quais vão se identificando pouco a pouco, e em cuja construção influem mais os aspectos emocionais do que os racionais” (GARCIA, 2010, p.13).

Deste modo, a construção da identidade profissional se inicia na escola, no período de estudante, porém se consolida na formação inicial e se prolonga durante todo o seu exercício

profissional. Essa identidade não surge automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la, requerendo um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente (GARCIA, 2010). Nesse sentido, pode-se dizer que antes mesmo da entrada nos cursos de formação inicial, o futuro professor já possui uma propensa identidade do ser professor.

Conforme Nóvoa (2013), a construção da identidade passa por três momentos fundamentais: desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional e desenvolvimento institucional. O primeiro, alude aos processos de produção da vida do professor, já o segundo, faz referência aos aspectos da profissionalização do professor e, por fim, o terceiro diz respeito aos investimentos da instituição para conseguir seus objetivos educacionais.

Garcia (1999) sugere que é necessário entender o conceito de identidade docente como uma realidade que se desenvolve nos âmbitos pessoal e coletivo. Entender que ela não é algo que se tenha, e, sim, algo que se desenvolve durante toda a vida. A identidade não tem característica fixa para uma pessoa, mas é um fenômeno relacional e seu desenvolvimento acontece no terreno intersubjetivo, caracterizando como um “processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto” (p.112).

Pimenta (2012), ao falar da formação de professores faz referência à questão da construção da identidade profissional, afirmando que a identidade docente não é algo imutável, porém um processo em constituição do sujeito histórico em contexto. A profissão docente, como outras profissões, surgiu em certo contexto e momentos históricos, como resposta às necessidades impostas pelas sociedades, deste modo, adquirindo estatuto de legalidade. Certas profissões deixaram de existir e outras surgiram na atualidade, outras se cristalizam permanecendo com práticas formalizadas e com significado burocrático. Algumas profissões não chegaram a desaparecer, mas se modificaram adquirindo novas peculiaridades para contraporem a novas demandas da sociedade, como é o caso da profissão docente.

Para Pimenta, (2012), a identidade se constrói a partir do significado social atribuído à profissão, da revisão constante dos significados sociais e das tradições, da reafirmação de práticas “consagradas culturalmente e que permanecem significativas” (p. 20). Tais práticas resistiram a inovações, pois são “prelhos de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias” (p. 20). Também se constrói a identidade pelo significado que atribui o professor, enquanto sujeito do processo, à atividade docente diária 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” (p. 20). Ademais, a identidade é estabelecida pela rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos, etc.

Nóvoa (2013, p.16) refere-se à identidade como sendo um ambiente de

[...] lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processos identitários, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.

Assim, devemos considerar a formação inicial do professor como uma fase de descoberta e vivência de experiências que serão determinantes na construção da sua identidade docente.

No âmbito da formação inicial, o estágio sempre foi visto como um espaço de preparação do professor, com vistas a prepará-lo para atuar no seu futuro campo de atuação. Desse modo, compete ao estágio propiciar ao futuro professor compreensões sobre a complexidade das práticas institucionais e das ações ali praticadas, por seus profissionais, como alternativa para uma aproximação à realidade na qual atuará. Essa aproximação somente pode ser avaliada de modo expressivo, quando há envolvimento e intencionalidade em que se busque constantemente a reflexão, análise crítica da realidade e da proposição de novas formas de fazer educação, balizadas por teorias.

Em síntese, nesta seção, discuti alguns significados para os termos, experiência, experiência formativa, saber experiencial e formação, conceitos considerados importantes na presente investigação. A partir do pensamento de Larrosa (2015), foi possível ver algumas explorações acerca da experiência e do sujeito que a vivencia vistos sob um olhar de *travessia* e *perigo*, de abertura e exposição, da receptividade, transformação e paixão. Contudo, o excesso de informação e opinião, a falta de tempo e excesso de trabalho, característico da vida do homem moderno, fazem que este caminhe em sentido contrário à experiência, pois o acontecer da experiência precisa de tempo, um tempo para contemplação, para pensar e refletir sobre o vivido, o que Dewey (1976) chama de “vivido pensado”. Para o autor, ainda que experiência necessite da reflexão, do vivido pensado, a repetição de uma experiência seria apenas uma reprodução relacional.

Tanto Martin Jay quanto Larrosa tecem críticas comuns acerca da tendência de compreender experiência de forma imediata, determinada apenas por um conceito. Para Jay (2009), uma das características que torna mais difícil esclarecer o significado da palavra

experiência é que esta é permanentemente tensionada entre uma variedade de oposições. Se a experiência é o ponto de intersecção entre a linguagem pública e a subjetividade privada, entre as características comuns expressáveis e interioridade individual de cada sujeito, se faz necessário pensar a experiência como algo que não se pode conceituar e determinar. Como cita Larrosa (2015), é necessário pensá-la não como o que é, mas sim com o que acontece, não por uma lógica conceitual, mas a partir de uma lógica do acontecimento, do “logos” do acontecimento. E por isso, mantendo a experiência como uma palavra e não determiná-la por um conceito, os conceitos dizem o que dizem e as palavras, além disso, mais outras coisas.

Se a formação é algo na esfera da experiência do sujeito, Josso (2010) alude que, a formação é experiencial ou não é formação. A ideia de “experiências formadoras”, apresentada pela autora, tem por fundamento a complexidade do conceito de experiência, vista como um movimento consciente de um sujeito em *continuum* processo de aprendizagem, já que para a experiência ser formadora é preciso falar sob o ângulo da aprendizagem, simbolizando atitudes, comportamentos, pensamentos, *saber-fazer*, sentimentos que caracterizam subjetividades e identidades. A autora explica que enquanto não se pensa sobre o vivido, temos apenas vivências, mas que a partir do momento que fazemos um exercício reflexivo sobre estas, passamo-las para o *status* da experiência. Diz, ainda, que por meio da narrativa, o sujeito reorganiza, confere e dá um sentido particular à experiência. Assim, os relatos, as narrativas e as histórias de vida são convenções culturais interligadas a um contexto histórico e cultural.

A formação do sujeito, no caso do professor, pode ser compreendida como um movimento *continuum*, que acontece de modo constante ao longo da vida, como algo inacabado, num movimento, num devir. Ao longo de uma trajetória, a identidade não surge automaticamente, ela vai sendo construída e modelada, a partir de um processo individual e coletivo, de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente.

Nesta pesquisa, a experiência é compreendida na perspectiva de Josso (2010), como vivências particulares que ganham *status* de experiências, a partir do momento que o sujeito pratica um trabalho reflexivo sobre o vivido. Tais reflexões acessam as “recordações-referências”, sinalizando momentos da formação do sujeito, que podem se constituir como “experiências formadoras”. A formação do sujeito é vista, na visão de Larrosa (2003), como uma viagem que acontece no devir de ser e estar no mundo consigo, com os outros e a natureza, deste modo, seria correto afirmar que “experiência formadora” é o que ocorre nesta

viagem, com força suficiente para que o sujeito da experiência se volte a si mesmo, transformando essa viagem em uma viagem interior.

Na próxima seção, busco compreensões acerca do Estágio Supervisionado na formação de professores de Matemática. Para tanto, discuto aspectos relacionados ao lugar que esse componente do currículo ocupa na história da formação de professores e, em seguida, abordo a formação inicial de professor de Matemática. E, por fim, trago um mapeamento das pesquisas acadêmicas brasileiras sobre o tema Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de licenciatura em Matemática, desenvolvidas no período de 2001 a 2010.

3. PARA COMPREENDER O ESTÁGIO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

As discussões sobre o currículo de formação dos professores da Educação Básica sempre estiveram entremeadas com as questões referentes ao Estágio Curricular Obrigatório. As pesquisas sobre o tema (CASTRO, 2002; JARAMILLO QUICENO, 2003; MENDES, 2004; MOTTA, 2006; PASSERINE, 2007; CEDRO, 2008; CARNEIRO, 2009, CRUZ, 2010, etc.), sob aspectos distintos, tratam o estágio como um lugar privilegiado da formação do professor, por suscitar um contato direto com práticas docentes em contextos escolares, promovendo o desenvolvimento profissional do futuro professor, por meio da práxis educativa.

Conforme Silvestre e Valente (2014), não se encontra na literatura relacionada ao assunto, nenhum ponto de vista advogando a favor da extinção do estágio e, sim, críticas ao modo como são organizados e desenvolvidos, já que em muitas instituições formadoras eles aproximam-se mais do cumprimento de um protocolo burocrático do que de ações efetivas que mobilizam a aprendizagem da docência daqueles que estão em formação.

Não resta dúvida do lugar que o estágio ocupa na formação docente, contudo, se deve problematizar a natureza dessa contribuição. Os Estágios Curriculares Obrigatórios permitem aos futuros professores das distintas licenciaturas, contato com espaços institucionais de trabalho e com circunstâncias de ensino, mas que, por si somente, não define as aprendizagens que poderiam ser desencadeadas tendo por base o *locus* de produção da docência. Também existe uma especificidade nessa área do currículo de formação que demanda um determinado modo de organização que necessita ser considerado, a fim de que os estágios colaborem com eficiência para a formação teórico-prática profissional do futuro docente. (SILVESTRE; VALENTE, 2014).

Nesta seção, para compreender o estágio na formação de professores considero ser pertinente conhecer alguns aspectos de como as políticas de formação de professores se delinearam ao longo da história da educação brasileira, buscando desvelar como o estágio foi incluído nos distintos currículos dos cursos de formação de professores. Ademais, lançar um olhar sob essa passagem da história se faz necessário para encontrar algumas características que auxiliem na investigação do objeto de estudo de pesquisa, visto que tais características podem revelar compreensões subjacentes à formação e ao status social que o professor ocupou/ocupa, facilitando a compreensão sobre alguns entendimentos estabelecidos acerca da

docência que predominam até os dias atuais, como por exemplo, da compreensão do estágio, enquanto componente do currículo dos cursos de licenciatura, realizado de modo isolado das demais disciplinas. Além disso, é pertinente discutir o estágio na formação inicial de professores, no caso de Matemática, a partir de documentos legais que o regulam (BRASIL, 2001a; BRASIL, 2001b; BRASIL, 2015). Para concluir a seção, apresento o mapeamento das pesquisas acadêmicas brasileiras sobre o Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de licenciatura em Matemática no período de 2001 a 2010, anunciado na primeira seção, buscando compreender o que dizem as pesquisas, desenvolvidas no período, sobre as práticas de formação, as bases epistemológicas e metodológicas, o processo de análise e produção dos resultados.

O lugar dos estágios curriculares na história da formação dos professores

No período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas, até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI, em 1808, não se demonstrava clara preocupação sobre a formação de professores. Foi com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, proclamada em 15 de outubro de 1827, que essa preocupação surgiu. (SAVIANI, 2009).

A Escola das Primeiras Letras desenvolvia atividade de ensino através do “método mútuo” e os professores deveriam ser *treinados* nesse método, às próprias custas, nas capitais das províncias. O método “tinha como objetivo principal ensinar os alunos a ler, escrever e contar, no entanto, aqueles que se destacaram eram destinados a auxiliar os professores” (SILVESTRE; VALENTE, 2014, p. 16). Conforme Saviani (2009) observa-se a exigência de preparação didática, ainda que não se faça menção, propriamente, à demanda pedagógica.

Durante os séculos XVII e XVIII, a partir das reformas pombalinas, se extraiu da Igreja a preeminência do exercício do magistério, logo, para se tornar professor exigia-se apenas a aquisição de uma licença. Esta era concedida por meio da aprovação em um exame rigoroso, aplicado por comissários representantes do diretor-geral, cuja licença fundamentava-se mais em condutas morais, como bons e comprovados costumes, do que pré-requisitos basilares de saber ensinar. (SILVESTRE; VALENTE, 2014).

Uma preocupação mais específica com a formação de professores aconteceu com o surgimento das primeiras Escolas Normais, no século XIX. Saviani (2009) afirma que depois da promulgação do Ato Adicional de 1834, que pôs a “instrução primária sob

responsabilidade das províncias, estas tendem a adotar para formação dos professores, as que vinham sendo seguidas nos países europeus” (p. 144), ou seja, a criação de Escolas Normais.

A primeira Escola Normal do país foi instituída na Província do Rio de Janeiro, em Niterói, em 1835. Esse caminho foi adotado pela maior parte das províncias, ainda, no século XIX, na seguinte ordem: Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890. (SAVIANI, 2009).

Nas primeiras Escolas Normais, a organização didática do curso era simples, apresentando um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou até o final do Império. O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de uma disciplina pedagógica, denominada de “Métodos e Processos de Ensino” e de caráter essencialmente prescritivo (TANURI, 2000). Essas Escolas, porém, por causa da falta de entendimentos dos governantes da necessidade de um fundamento teórico como pressuposto para preparar os professores para o exercício do magistério e devido ao seu alto custo, sofriam críticas constantes, tendo suas existências alternadas, sendo fechadas e reabertas, periodicamente.

O insucesso das primeiras Escolas Normais e os escassos resultados verificados fizeram com que alguns presidentes de Província e inspetores de Instrução chegassem a recusá-las como instrumento para qualificação docente, recomendando como mais econômico e mais aconselhável o sistema de formação de inspiração austríaca e holandesa, isto é, os “professores adjuntos”.

Tal sistema defendia a ideia que a formação do professor deveria acontecer na prática, empregando aprendizes como auxiliares de professores em exercício, de maneira a prepará-los para o desempenho da profissão docente, de modo prático, sem qualquer base teórica (TANURI, 2000; SAVIANI, 2009). Os “professores adjuntos” foram introduzidos na Província do Rio de Janeiro pelo Regulamento de 14 de dezembro de 1849, pelo fechamento da Escola Normal, sendo depois adotados na Corte, pelo decreto de 1854 e, estabelecidos em outras províncias, onde continuaram por um bom período, mesmo depois da instalação das Escolas Normais. Os cursos normais continuaram a ser instalados e a pioneira escola de Niterói foi reaberta em 1859.

Durante o período imperial, em todas as Províncias, as Escolas Normais tiveram uma trajetória marcada por um processo contínuo de criação e fechamento, só atingindo certa

estabilidade a partir de 1870, quando se “consolidam as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino” (TANURI, 2000, p. 64), vindo a se consolidar já no período republicano. Antes disso, as Escolas Normais não foram mais do que um projeto irrealizado.

O estabelecimento e expansão do padrão destas Escolas (1890-1932) ocorreram com a reforma paulista da Escola Normal, em 1890. O decreto nº 27 de 12 de março de 1890, considerava que sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico apropriado às necessidades da vida atual, o ensino não poderia ser eficaz (SÃO PAULO, 1890). A reforma foi marcada por dois vetores: (i) enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e; (ii) ênfase nos “exercícios práticos de ensino”, com a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal, principal inovação da reforma. Esta se expandiu para as principais cidades do interior do estado de São Paulo, se tornando referência para outros estados do país, que enviavam seus educadores para estagiar em São Paulo ou recebiam “missões” de professores paulistas, deste modo, o padrão da Escola Normal se firmou e expandiu por todo o país. A expansão desse padrão da Escola Normal não se traduziu em melhorias significativas, já que trazia como marca dominante a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos. (SAVIANI, 2009).

Silvestre e Valente (2014) apontam três modos distintos de realizar a formação de professores: (i) o “método mutuo”, que tinha como referência a aprendizagem das “Primeiras Letras” como requisito para ser professor; (ii) a figura do “Professor-adjunto” que indicava que para ser professor precisava mais que dominar o conteúdo a ser ensinado, voltando mais para o modo de como se ensina, ou seja, o método e; (iii) as Escolas Normais, debatidas e combatidas por mais de um século, ao elucidar a relevância de uma formação que conjecturava formação teórica e prática, associada ao desenvolvimento dos “exercícios práticos de ensino” em ambientes em que acontecia a docência, as escolas primárias.

A partir do século XX inaugura-se uma nova etapa na formação de professores, reflexo das mudanças empreendidas na escola primária, cuja principal meta era atender a um maior número de pessoas que não tinham acesso à escola. Tais mudanças foram protagonizadas por Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Entusiasmados pelas questões educacionais brasileiras, acompanhados dos ideários escolanovistas advindos de outros países, indicam a necessidade de construção de uma nova escola, em que professores e alunos pudessem desenvolver atividades levando em consideração o ambiente e a vida. (SILVESTRE; VALENTE, 2014).

Deste modo, na década de 1930, o currículo da Escola Normal assume um caráter profissionalizante e a “Prática de Ensino” é retirada do currículo, substituída pelo estágio de vinte horas a partir da regência de aulas em classes de grupos escolar, a serem realizados pelos alunos, no quarto ano do curso. As principais iniciativas de mudanças foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, idealizado e implantado por Anísio Teixeira, em 1932, e dirigido por Lourenço Filho e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933, por Fernando de Azevedo. Ambos sob inspiração do ideário da Escola Nova. (SAVIANI, 2009).

A partir da reforma instituída pelo decreto nº 3.810 de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira intenciona abolir o que chamava de “vício de constituição” das Escolas Normais, que almejavam ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhando nos dois objetivos. O antigo ciclo preparatório da Escola Normal é ampliado e equiparado ao ensino secundário federal (curso fundamental, de cinco anos), enquanto o curso profissional, totalmente reformulado, veio a constituir a Escola de Professores. O instituto de Educação é instituído de quatro escolas: (i) Escola de Professores; (ii) Escola Secundária (com dois cursos, um fundamental, com cinco anos e um preparatório, com um ano); (iii) Escola Primária e; (iv) Jardim da Infância. As três últimas eram empregadas como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino, devido à relevância das atividades de pesquisa e experimentação no campo das distintas disciplinas. (TANURI, 2000).

O curso regular de formação do professor primário era concretizado em dois anos, incluindo as seguintes disciplinas: No primeiro ano, Biologia Educacional, Psicologia Educacional, Sociologia Educacional, História da Educação, Música, Desenho e Educação Física, Recreação e Jogos. No segundo ano, Introdução ao Ensino-princípios e Técnicas, Matérias de Ensino (Cálculo, Leitura e Linguagem, Literatura Infantil, Estudos Sociais, Ciências Naturais) e Prática de Ensino (observação, experimentação e participação). A Escola de Professores ofertava, além disso, cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão. Nesse contexto, a Prática de Ensino toma um novo papel de compor o currículo do Instituto de Educação, passando a ser eixo central da formação de professores e promovendo a articulação entre a Escola de Professores e a Escola Primária, cabendo a Prática de Ensino ainda destacar as relações pedagógicas presentes no cotidiano da escola. (TANURI, 2000).

O Instituto de Educação de São Paulo seguiu caminho semelhante, com a criação da Escola de Professores. Os Institutos de Educação foram idealizados e organizados de modo a incorporar as exigências da pedagogia, procurando consolidar-se como um conhecimento de caráter científico. Caminhava-se à concretização do modelo pedagógico-didático de formação

docente que consentiria corrigir as insuficiências das Escolas Normais que atingiram ao final da “Primeira República com um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo” (TANURI, 200, p. 72).

Em 1935, a Escola de Professores foi incorporada a Universidade do Distrito Federal (UDF), com o nome de Faculdade de Educação, passando a conceder a “Licença magistral” àqueles que obtivessem na universidade a “Licença cultural”. O Instituto de Educação de São Paulo foi elevado ao nível universitário, incorporado à Universidade de São Paulo(USP), fundada em 1934. Em 1939, com a extinção da UDF e a anexação de seus cursos à Universidade do Brasil, a Escola de Professores voltava a ser integrada ao Instituto de Educação.

Assim, sobre essa base que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizados para todo o país a partir do decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização determinante à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Esta instituição foi considerada referência para as demais escolas de nível superior. O paradigma resultante do decreto-lei se desdobrou para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” tomado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia, ou seja, “três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou ‘os cursos de matérias’, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática” (SAVIANI, 2009, p. 144). As licenciaturas formavam os professores para ministrar as diferentes disciplinas dos currículos das escolas secundárias, já a Pedagogia para exercer a docência nas Escolas Normais.

Para Silvestre e Valente (2014), se antes havia uma diferença pontual na orientação da formação de professores que sobrepunha, por um lado o conteúdo e por outro o método de ensino, esse modelo dicotômico de bacharelado-licenciatura institucionaliza decisivamente esta divergência entre conteúdo e método, entre saber e o saber ensinar, que são indissociáveis quando se trata da natureza do trabalho docente.

A partir da promulgação da Lei Orgânica do Ensino de 2 de janeiro de 1946, o Ensino Normal passa a ter dois ciclos: (i) o primeiro é o curso de regentes do ensino primário, a nível secundário, com duração de quatro anos; (ii) o segundo, o curso para formar os professores do ensino primário, a nível colegial, com a duração de três anos que, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Além dos cursos citados, abrangiam ainda os cursos de especialização para professores primários já formados e cursos de habilitação para

administradores escolares do grau primário, sendo ministrados em três tipos de estabelecimento de Ensino Normal: Curso Normal Regional, Escola Normal e Instituto de Educação. (PIMENTA, 2002).

Silvestre e Valente (2014) afirmam que o Regimento Interno das Escolas Normais oficiais de São Paulo, estabelecido em 1950, é um modelo de como a “Prática de Ensino” recupera seu lugar no currículo de formação, mas assumindo um caráter tecnicista que afasta a formação dos ideários escolanovistas, sendo: (i) sua carga horária ampliada; (ii) instituída prova prática a ser aplicada aos alunos como modo de verificar as justificativas de suas escolhas metodológicas; (iii) integrada os estudos dos métodos, sua aplicação prática e os elementos teóricos das disciplinas; (iv) que orienta aos mestres sobre os princípios técnicos adotados e; (v) o curso primários serviria de local de observação, experimentação e prática de métodos e processos de ensino.

Em 1964, com o golpe militar, o Estado passa a adotar um modelo de educação tecnicista, que define a obrigatoriedade do ensino de segundo grau profissionalizante. Tal mudança ocasionou um crescimento educacional no país, gerando novas leis para dispor sobre o Magistério, como a reformulação do ensino superior, ocorrido a partir de 28 de novembro de 1968, com a aprovação da Lei n. 5.540/68 que, por um lado, “modernizou” uma parte significativa das universidades federais, determinadas instituições estaduais e confessionais, que incorporaram gradativamente as modificações acadêmicas propostas pela Reforma e, também, a criação dos cursos de pós-graduação nas universidades (MARTINS, 2009). Conforme a designação da Reforma, nas instituições que ofertassem mais de uma modalidade de habilitação, indicava-se a existência de um primeiro ciclo comum a todos os cursos, sendo que os cursos de licenciatura e bacharelado passaram a ter uma parte comum com duração de dois anos. Já a partir do terceiro ano, se distinguiam apresentando disciplinas específicas a cada habilitação, ou seja, disciplinas pedagógicas para os cursos de licenciatura e o aprofundamento dos estudos e, na área de conhecimento, para os cursos de bacharelado.

Ainda sob a influência do regime militar, foi sancionada a LDB 5.692/71 (BRASIL, 1971) e, dentre as alterações estava relacionada à terminologia e conceitos usados, que anteriormente eram denominados ensino primário e ginásial, que passaram a ser, respectivamente, primeiro e segundo grau. Houve um desaparecimento das Escolas Normais e, em decorrência, a criação da Habilitação Específica para o Magistério (HEM), que seria o mesmo que habilitações profissionalizantes de segundo grau, em que os professores das séries iniciais cursavam três anos do curso, sendo apenas os dois últimos com disciplinas específicas

para o magistério e, ao término deste, estariam habilitados para o exercício da profissão. Neste curso, a prática de ensino constava apenas no terceiro ano, ocorrendo o desenvolvimento do estágio junto a uma unidade escolar, realizadas as fases de observação, participação e regência de aulas.

O novo modelo, de acordo com o parecer nº 349/72, aprovado em 06 de abril de 1972, foi organizado em duas modalidades básicas, isto é, uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a quarta série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a sexta série do primeiro grau. O núcleo comum²² abrangia, em caráter nacional, todas as escolas de primeiro e segundo graus obrigatórias em todo o território nacional, para todo o ensino de primeiro e segundo graus, destinado a garantir a formação geral e uma parte diversificada, visando à formação especial. (SAVIANI, 2005; 2009).

Saviani (2009) assinala que a formação de professores para o ensino primário foi restringida a uma habilitação dispersa, configurando-se num quadro precário preocupante. Tais evidências levaram o governo, em 1982, a difundir o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), como uma maneira de “revitalização” da Escola Normal. No entanto, apesar dos bons resultados, não houve continuidade no projeto, quando seu alcance quantitativo ainda era restrito, não tendo existido qualquer política para o aproveitamento dos professores formados pelos centros nas redes escolares públicas. Para as quatro últimas séries do ensino de primeiro e segundo graus, a lei nº 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (três anos de duração) ou plena (quatro anos de duração). Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores para HEM, conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.

A LDB, lei nº 9394/96, promulgada após diversas mudanças, em 20 de dezembro de 1996, que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil (da educação básica ao ensino superior) determina em seu artigo 62, que a formação de professores para atuar na Educação Básica se daria em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação; enquanto que a formação mínima

²² Foi fixado na Resolução n. 8 e compreendia as matérias de Comunicação e Expressão, cujos conteúdos eram Língua Portuguesa e Literatura Brasileira; Estudos Sociais, com os conteúdos de Geografia, História, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil; Ciências, envolvendo os conteúdos de Matemática, Ciências Físicas e Biológicas e Programas de Saúde. (SAVIANI, 2005).

exigida para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do EF é facultativa, admitindo-se aquela oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996). A legislação também registra o fim dos cursos de licenciatura de curta duração, ao definir todas as licenciaturas como plenas. Quanto à prática de ensino, prevê, em seu artigo 65, que a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, 300 (trezentas) horas. Logo, observa-se pela primeira vez na legislação educacional uma preocupação com a formação docente, além das demais legislações que se restringiam somente a recomendar a titulação e os lugares de formação para os futuros professores.

Resistindo a ideários adversos, como dizem Silvestre e Valente (2014), a “prática de ensino” e os “exercícios práticos de ensino” foram se configurando como estágio e estiveram presentes na formação de professores desde o século XVIII. A necessária interlocução entre a universidade e a escola campo foi reconhecida pelos dirigentes educacionais e validada pelas diretivas oficiais, sobretudo no século XX. Aspectos, estes, que ainda tem incitado expressivos debates no âmbito da formação de professores.

Silvestre e Valente (2014), afirmam que na trajetória histórica das disciplinas de Prática de Ensino e Estágios foi assinalada por muitos retrocessos no campo da formação de professores. Desde a LDB 4.024/61, os estágios foram inseridos no currículo de formação externa ao horário de aula, recomendação que transpassou a LDB 5.692/71 e continua, atualmente, na LDB nº 9394/96. Para os autores, este fato descaracterizou a importância do aluno-professor ser acompanhado e orientado por “professores mestres e contribuiu para que esta etapa da formação constituísse em um mero apêndice” (SILVESTRE; VALENTE, 2014, p. 21). Os autores afirmam, ainda, que as orientações da pedagogia tecnicista que fundamentaram a LDB 5692/71 refletiram nos cursos de Pedagogia e, descaracterizando a identidade das Escolas Normais, que levaram mais de um século para se concretizar e serem reconhecidas historicamente como local privilegiado para formação de professores do ensino primário, além de colaborar com o seu desaparecimento.

Observa-se que a ideia de que a aprendizagem da docência ocorre por meio da observação e repetição de práticas não foi abandonada, mas foi acrescido de um novo componente, o modelo da “racionalidade técnica”. Neste modelo, os profissionais resolvem problemas concretos encontrados na prática por meio do aproveitamento de técnicas e teorias provenientes da pesquisa que, para Schön (2000), são derivadas do conhecimento sistemático, preferencialmente, científico.

Um modelo dessa influência é observado, na década de 1970, no currículo de formação das HEM, cursos de Ensino Médio Profissionalizantes que substituíram as Escolas Normais que a formação foi organizada em três etapas, isto é, um “Núcleo Comum” nacional, uma “Parte Diversificada” relacionada à área de cada habilitação profissional e um núcleo de “Formação Especial” que abrangia as disciplinas de Fundamentos da Educação, Estrutura e Funcionamento de Ensino de Primeiro Grau e Didática e Prática de Ensino. (SILVESTRE; VALENTE, 2014).

Para Silvestre e Valente (2014), além da hierarquização e fragmentação curricular, este modo de organização atribuiu a disciplina de Didática certo destaque, uma vez que cabia a esta fundamentar a Metodologia de ensino a partir do planejamento, execução e verificação da aprendizagem, gerindo a Prática de Ensino desenvolvida sob a forma de Estágio Supervisionado. Até o final de 1990, os estágios curriculares continuaram sob o encargo de “professores de disciplinas como ‘Prática de Ensino’ e ‘Didática’, respondendo ao projeto específico de cada uma delas e não necessariamente a um projeto de formação” (p. 10).

No Brasil, as Universidades se pautavam no modelo da “racionalidade técnica” até o início do ano de 2000, a partir das propostas das atuais políticas para a formação de professores que se perceberam mudanças. Os currículos mínimos foram substituídos por Diretrizes Curriculares e, a partir dessa lei, foram aprovados pelo CNE vários documentos direcionados à formação do futuro professor e a sua atuação no ensino básico. Em 2001, a Proposta de Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação - CNE/CP 9/2001 apresentou um novo papel para os cursos de formação de professores. As Diretrizes Nacionais foram instituídas em 18 de fevereiro de 2002, pela Resolução CNE/CP 01/2002. Esses documentos propõem uma base comum de formação docente norteando a organização e a estruturação dos respectivos cursos.

As diretrizes buscando transcender um modelo de formação fundamentado numa concepção que os saberes pedagógicos deveriam ser aprendidos, para depois serem aplicados a certa realidade previamente concebida e acabada, com traços da pedagogia tecnicista, o documento, CNE/CP 9/2001, indica a “necessidade de desenvolver competências no futuro professor para que este saiba resolver questão que surge do cotidiano escolar” (SILVESTRE; VALENTE, 2014, p. 26), visto que as realidades são diversificadas e singulares.

Os documentos que subsidiaram a estruturação dos cursos de licenciatura desde o início dos anos 2000, foram fundamentados numa “epistemologia da prática”. Todavia, mesmo colocando em situação o processo de ensino, os pressupostos que sustentam as

concepções de formação, pautadas nessa epistemologia, não ultrapassaram o tratamento dicotômico instituído entre a teoria e prática como sugerem Silvestre e Valente (2014).

Com o parecer CNE/CP 9/2001, os Estágios passam a ser interpretados como corpo da lei, isto é, “como uma tarefa de toda a equipe de formadores e não, apenas para o ‘supervisor de estágio’” (BRASIL, 2001a, p. 23), também suscitou outra reivindicação legal, a obrigatoriedade de laboração de projetos específicos de Estágios Curriculares Obrigatórios associados aos “projetos pedagógicos dos cursos de formação. Esse cenário acabou por instalar novas questões no debate sobre a contribuição dos estágios para a formação de futuros professores” (SILVESTRE; VALENTE, 2014, p. 10).

No parecer citado, que subsidiou a elaboração das diretrizes do curso de Pedagogia, destacando a Prática de Ensino e os Estágios Supervisionados, ampliou-se a compreensão da prática de ensino como componente curricular. A prática não se limita apenas aos momentos de estágio, porém implica observá-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em se que trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se pratica a atividade profissional (BRASIL, 2001a). É relevante observar que a Licenciatura passa a ter características semelhantes ao Bacharelado, descaracterizando o modelo conhecido por “3+1”. As disciplinas que compõem o currículo de formação e não apenas as disciplinas pedagógicas necessitam ter sua dimensão prática, o estágio precisa ser vivenciado durante todo o curso de formação, acontecendo desde o primeiro ano, deixando um período final para a docência partilhada.

A resolução CNE/CP n. 2, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002b) com fundamento na Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002a) e no Parecer CNE/CP 28/2001 (BRASIL, 2001b), estabelece a duração e carga horária do estágio e o cumprimento deste componente curricular ocorre principalmente nas escolas de educação básica, no EF e EM. No aspecto de formação docente, a Resolução apresenta a seguinte distribuição acerca das 2800 horas, como carga horária mínima para a integralização das licenciaturas; 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Pimenta e Lima (2012) apontam a existência de um retrocesso quando se constituiu a distribuição das 2800 horas nos cursos de formação de professores, já que essa “distribuição revela uma proposta curricular fragmentada, que perpetua a separação entre teoria e prática, o fazer e o pensar” (p. 87). Deste modo, mantêm-se o desprestígio do campo de formação de professores como área de conhecimento e, em decorrência, a desvalorização dos professores como intelectuais em constante formação. Para as autoras, o estágio do modo que está escrito nas resoluções, “encontra-se separado tanto das atividades práticas quanto das denominadas científicoculturais [sic]. Portanto nem prática, nem teoria; apenas treinamento de competências e aprendizagem de práticas modelares” (p. 87). Tal visão contraria os avanços da pesquisa pedagógica acerca dos saberes e identidade docente, avanços que podem ser sistematizados no curso de formação, especificamente o Estágio Supervisionado, que tem a função de “renovar nossa concepção não só a respeito da formação dos estagiários, mas também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 88).

A resolução n. 2, de 1º de Julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (licenciatura, formação pedagógica para graduados e segunda licenciatura) e formação continuada, em seu capítulo V, ao ponderar sobre a formação de professores da educação básica em nível superior, quanto a estrutura e currículo resolve, em seu Artigo 13:

§ 1º Os cursos de que trata o *caput* terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas [...] em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, 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 [...] 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).

Apesar de que as 400 (horas) horas de prática como componente curricular continuem as mesmas, percebe-se uma reformulação em outros aspectos, tais como: menção para os projetos de curso das instituições; mudança do inciso III, do Artigo 1º da Resolução CNE/CP 2, de 19 de Fevereiro de 2002 de 1800 (mil e oitocentas) horas para 2200 (duas mil e

duzentas) horas para formações específicas dos cursos de licenciatura; permuta no inciso IV do Artigo 1º, de atividades acadêmicos-científico-culturais para atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes.

Portanto, é neste contexto que estão introduzidos os cursos de licenciatura, buscando adequarem-se à legislação vigente e procurando garantir, simultaneamente, melhor qualidade na formação dos professores, no caso, de Matemática.

Assim, ao mostrarmos o lugar que o Estágio ocupa na história da formação de professores, bem como as compreensões de Estágio que surgiram ao longo dos anos, observa-se que tanto a experiência prática quanto o conhecimento teórico são importantes na formação do futuro professor e sua atuação em sala de aula. Todavia, a compreensão acerca desses “dois pólos e a natureza de sua relação” demanda tempo, já que precisa da “mediação do formador, da interlocução com os pares, do desenvolvimento da consciência crítica de que a prática não se dá pela prática, mas é embasada por princípios, teorias, valores e intenções” (SILVESTRE; VALENTE, 2014, p. 28).

A formação inicial do professor de Matemática

Diante do contexto histórico apresentado, constata-se que a legislação vigente promoveu não apenas uma mudança nas licenciaturas, mas apontou uma ampla discussão em torno da necessidade de se constituir um conjunto de novas competências, habilidades e conhecimentos específicos ao ensino que direcione a prática pedagógica do professor.

Nesse sentido, Pimenta e Lima (2012) tecem críticas a legislação ao colocarem as competências como centros dos currículos de formação de professores, provocando que os professores sejam vistos como meros consumidores de cursos, buscando uma permanente atualização de competências como modo de competição no mercado de trabalho. Além disso, as autoras assinalam que esse aspecto se contrapõe a valorização dos professores como produtores de saber.

Nesse contexto, os cursos de licenciatura em Matemática devem atender às implicações determinadas pela legislação atual, devendo se articular em relação à natureza do trabalho que o futuro professor vai realizar. As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura - CNE/CES 1.302/2001 apontam algumas habilidades e competências que devem ser adquiridas ao longo da formação do matemático, tais como: raciocínio lógico, postura crítica, capacidade de resolver problemas e de um

profissional que seja capaz de ocupar posições no mercado de trabalho e, também, fora do ambiente acadêmico, em áreas em que o raciocínio abstrato é uma ferramenta indispensável.

Devido ao novo cenário, centralizado na preocupação em reestruturar os cursos de licenciatura, houve distintos eventos realizados por representantes da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), nos anos de 2002 e 2003, que abordaram essa temática, dentre os quais destaco o *I Seminário Nacional para a discussão dos Cursos de Licenciatura em Matemática*, ocorrido em Salvador/Bahia, no ano de 2003. Após as realizações dos eventos, a SBEM elaborou e publicou documentos, organizados a partir de outros dados produzidos pelas Diretorias Regionais, que apresentavam requisitos para discussões de propostas que oferecessem melhorias nos Cursos de Licenciatura em Matemática, no Brasil.

Um dos documentos da SBEM (2003a) ressalta que alguns dos problemas dos cursos de Licenciatura em Matemática são corriqueiros a outras licenciaturas e são especificados na Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002a). No âmbito institucional, enfatizam-se problemas originados pela submissão da proposta pedagógica do curso à organização institucional, o isolamento e distanciamento que ocorre entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino da Educação Básica. O documento traz críticas aos cursos de formação de professores de Matemática, assinalando: (i) 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 e praticada; (ii) A percepção de aprendizagem como um processo que envolve, simplesmente, atenção, memorização, fixação de conteúdos e treino através de exercícios mecânicos e repetitivos; (iii) A percepção de aluno como agente passivo e individual no processo de aprendizagem, concebido como processo acumulativo de apropriação de informações selecionadas, hierarquizadas, ordenadas e apresentadas pelo professor; (iv) O uso privilegiado de exercícios em detrimento de situações-problema e investigação matemáticas, colocando em jogo somente um repertório de regras e procedimentos memorizados.

As propostas curriculares para os cursos de licenciatura concebem a figura de um novo profissional, definida por um conjunto de competências que somente podem ser construídas a partir da prática e da reflexão sobre ela. A partir daí surge o perfil de um professor de Matemática *ideal* exigido pela sociedade e a necessidade de uma maior profissionalização. Com relação às competências, que devem constituir o perfil de um professor, têm aquelas que são comuns a todos, que são bem detalhadas no Parecer CNE/CP 9/2001: (i) Compreensão do papel social da escola; (ii) Domínio dos conteúdos a serem socializados, seus significados em

diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; (iii) Domínio dos conhecimentos pedagógicos e; (iii) Conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica (BRASIL, 2001a). A formação de professores para o desempenho apropriado das competências citadas demanda mudanças substanciais nos programas destinados a formação inicial e continuada. O significado da qualidade destas mudanças é um dos desafios a serem enfrentados por aqueles que trabalham com a formação de professores.

Nesse sentido, os professores formadores não podem ser agentes passivos no desenvolvimento do currículo, é importante que eles estejam comprometidos e sejam capazes de refletir criticamente sobre suas práticas, buscando contribuir para a implantação das necessárias mudanças político-pedagógicas. Torna-se imprescindível a participação efetiva e coletiva de todos na elaboração e implantação de projetos pedagógicos do curso, bem como das mudanças curriculares.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de licenciatura em Matemática investigado aponta que: a prática docente propõe um contínuo processo de atualização, evidenciando a formação dos atores deste processo. Logo, é necessário que os professores formadores se responsabilizem pela sua qualificação profissional, buscando “conceber, organizar e dirigir situações de ensino e aprendizagem, mobilizando conhecimentos, capacidades e tecnologias para intervir eficazmente em situações pedagógicas concretas” (GOIÁS, 2009, p. 24).

O documento da SBEM (2003a) assinala que a formação do professor de Matemática não pode ter como principal objetivo o acúmulo de informações. Torna-se basilar que o sujeito da formação passe a ser um construtor de seu próprio conhecimento de modo crítico, analítico e reflexivo, qualidade imprescindível para a sua profissionalização. O documento também aponta que ao longo da formação é necessário o desenvolvimento de estratégias que consintam: (i) Troca de saberes profissionais, mediadas pela implementação de modo que possibilite o intercâmbio entre colegas; (ii) Criação de instâncias que permitam a interação com outros professores (reuniões de coordenação, grupos de estudo e investigação, encontros promovidos por sociedades científicas, dentre outras) e; (iii) Avaliação e revisão dos modos de compreender, de proceder de maneira autocrítica e reflexiva dos processos desenvolvidos durante o exercício docente.

No PPC do curso de licenciatura em Matemática pesquisado consta que em virtude da influência dos acontecimentos históricos, políticos, culturais da sociedade se exige a implementação de um currículo, em consonância com os documentos legais e normativos, que

atenda as demandas da educação em busca de um novo perfil profissional. Ademais, para formar profissionais com o perfil desejado, o curso de Licenciatura deve possibilitar que seus estudantes desenvolvam: capacidade de resolver e formular problemas, explorar, estabelecer relações, conjecturar, argumentar e validar soluções; domínio dos raciocínios algébrico, geométrico, combinatório [...] de modo a argumentar com clareza e objetividade dentro destes contextos cognitivos. (GOIÁS, 2009).

Em contraposição, as narrativas de uma das colaboradoras da pesquisa mostram que, na realidade investigada, o curso de licenciatura em matemática: “em si não te prepara. Faltou um pouco também de questão de ministrar aula, você ir lá à frente apresentar trabalho. Atividades para usar o quadro/giz, não vivi muito isso durante o curso” (Euterpe, Entrevista). Ela também assinala que o professor de matemática em formação precisa vivenciar situações de docência, desde o início do curso, permitindo maior contato com a realidade que exercerá sua função docente: “acredito que o Estágio deveria começar desde o primeiro ano do curso do ano” (Euterpe, Entrevista).

As Diretrizes, CNE/CES 1.302/2001, prescrevem que os currículos devem garantir o desenvolvimento dos conteúdos das distintas áreas do conhecimento profissional de matemática, destacando que deverão ser estruturados contemplando as seguintes orientações: (i) Partir das representações que os alunos possuem dos conceitos matemáticos e dos processos escolares para organizar o desenvolvimento das abordagens durante o curso; (ii) Construir uma visão global dos conteúdos de maneira teoricamente significativa para o aluno. (BRASIL, 2001c).

O documento da SBEM (2003a, p. 4) cita outro aspecto importante: “é preciso ensinar os futuros docentes da forma como desejamos que eles ensinem no futuro”. Para tanto, implica que os cursos sejam desenvolvidos de maneira que os futuros professores possam: (i) Explorar, conjecturar, experimentar e comprovar suas habilidades, de tal forma que cheguem a estar realmente inseridos no processo de “fazer Matemática”; (ii) Perceber as relações entre os diferentes ramos da Matemática e desta com outras disciplinas; (iii) Construir modelos matemáticos para representar os problemas e suas soluções; (iv) Usar diferentes representações semióticas para uma mesma noção matemática, usando e transitando por representações simbólicas, gráficas, numéricas, etc.

Além disso, o documento enfatiza que os princípios basilares implícitos a um currículo para a formação de professores que busca garantir a alfabetização matemática de todos os cidadãos devem: Conceber a Matemática como uma ciência viva e aberta, com ampla

participação nas sociedades contemporâneas; Provocar nos futuros docentes mudanças conceituais e contextuais relacionadas à Matemática que eles aprenderam no passado, ao longo de sua escolaridade e ao modo de como essa aprendizagem foi produzida; Analisar, de forma articulada, os conteúdos matemáticos e sua didática; Reconhecer o caráter de obstáculo epistemológico que possuem algumas das concepções prévias dos futuros professores, cristalizadas como produto de sua experiência anterior como estudantes de matemática e; Proporcionar oportunidades para experienciar vivencialmente processos de autoconstrução da compreensão matemática, enfatizando os processos próprios da construção matemática e de seus produtos.

Se as Diretrizes, CNE/CP 009/2001 (BRASIL, 2001a), instituída pela Resolução CNE/CP 01/2002, apresenta um novo papel para os cursos de formação de professores, ao propor uma base comum de formação docente norteando a organização e a estruturação dos respectivos cursos. Com elas, o curso de licenciatura passa a ter características específicas em relação ao Bacharelado, descaracterizando o modelo conhecido por “3+1”. Nesse sentido, as narrativas das colaboradoras da pesquisa apontam: “o curso prepara mais para você ensinar em uma universidade. Pelo que vi dos conteúdos [...] Se eu for dar aula, vou ter que pegar o livro e estudar” (Euterpe, Entrevista). Nas Diretrizes, CNE/CP 009/2001, ainda consta que as disciplinas que constituem o currículo de formação e não apenas as disciplinas pedagógicas devem ter sua dimensão prática, em que o estágio deve ser vivenciado ao longo de todo o curso de formação, devendo acontecer desde o primeiro ano, deixando um período final para a docência compartilhada. (BRASIL, 2001).

Com relação à prática como componente do currículo, observa-se que apesar das mudanças propostas nos cursos de licenciatura pelo parecer CNE/CP 9/2001 (BRASIL, 2001a) e as resoluções CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002 (BRASIL, 2002a; BRASIL, 2002b), não se percebe muitas modificações no PPC do curso investigado, buscando atender as determinações destes documentos. Nesse sentido, encontramos “a matriz Curricular com carga horária total de 3420 (três mil quatrocentos e vinte) horas, das quais “400 (quatrocentas) horas de Prática Curricular distribuídas em 100 (cem) horas por ano de curso” (GOIÁS, 2009, p. 81), porém, não encontramos carga horária prática nas disciplinas da matriz curricular, exceto às 400 (quatrocentas) horas de práticas nas disciplinas de Prática Curricular I, II, III e IV, distribuída ao longo do curso. Tal mudança só veio a acontecer na matriz curricular elaborada no ano de 2010, composta por uma carga horária total de 3420 horas, dividida em três núcleos: específicos, complementares e pedagógicos. Não foi possível analisar tal matriz

em detalhes, já que não foi elaborado o PPC referente a ela. Contudo, observa-se na matriz, que foram extintas as disciplinas de Prática Curricular I, II, III, IV e a prática como componente do currículo foi distribuída na carga horária das disciplinas ao longo do curso. Assim, somente depois de oito anos, que o curso investigado se adequou ao parecer e resoluções citadas.

O documento da SBEM assinala que os cursos de Licenciatura em Matemática devem oferecer uma formação profissional, percebida como “preparação voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica” (SBEM, 2003a, p. 4). Isso implica que o curso tenha identidade própria, que deve ser construída com base em elementos característicos do processo de construção do conhecimento profissional: (i) vinculação da formação acadêmica com a prática profissional; (ii) ênfase no conhecimento didático-pedagógico da matemática a ser ensinada; (iii) promover, durante o curso de licenciatura, práticas investigativas que articulem teoria e prática. Tais elementos precisam refletir na definição dos objetivos do curso, na escolha dos conteúdos da formação, “na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os alunos, nas relações entre professores formadores e professores em formação, na dinâmica da sala de aula, no processo de avaliação” (SBEM, 2003a, p. 4).

O documento afirma que algumas ações devem ser desenvolvidas como atividades complementares à formação do futuro professor de matemática, que possa propiciar uma complementação de sua postura de estudioso e pesquisador, integrando o currículo, tais como: produção de monografias, participação em programas de iniciação científica e docência. No caso da licenciatura, o futuro professor de matemática deve ser capaz de tomar decisões, refletindo acerca da sua prática e ser criativo na ação pedagógica, “reconhecendo a realidade em que se insere. Além disso, ele deve avançar para uma visão de que a ação prática é geradora de conhecimentos” (BRASIL, 2001c, p. 6).

Os Referenciais Curriculares Nacionais dos cursos de Licenciatura e Bacharelado propostos pelo MEC, em abril de 2010, sistematizam denominações e descrições, identificando as efetivas formações de nível superior no Brasil, cuja elaboração foi pautada nas Diretrizes Curriculares aprovadas pelo CNE. O documento aponta que o licenciado em Matemática é o professor que planeja, organiza e desenvolve atividades e materiais relacionados à Educação Matemática, cuja atribuição central é:

[...] a docência na Educação Básica, que requer sólidos conhecimentos sobre os fundamentos da Matemática, sobre seu desenvolvimento histórico e suas relações com diversas áreas; assim como sobre estratégias para transposição

do conhecimento matemático em saber escolar. Além de trabalhar diretamente na sala de aula, o licenciado elabora e analisa materiais didáticos, como livros, textos, vídeos, programas computacionais, ambientes virtuais de aprendizagem, entre outros. Realiza ainda pesquisas em Educação Matemática, coordena e supervisiona equipes de trabalho. Em sua atuação, prima pelo desenvolvimento do educando, incluindo sua formação ética, a construção de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico. (BRASIL, 2010, p. 79).

O documento menciona ainda que as Diretrizes Curriculares não devem ser interpretadas como o antigo currículo mínimo, uma vez que cada instituição de ensino tem autonomia para a construção de seus projetos pedagógicos. A listagem de temas apresenta os conteúdos das áreas de Matemática, de Física, da Educação que precisam fazer parte dos currículos, porém não consta a presença de temas que contemplem o conhecimento matemático específico para o ensino na Educação Básica, a não ser referências genéricas a conteúdos matemáticos presentes na Educação Básica nas áreas de Álgebra, Geometria, Análise e estratégias para transposição do conhecimento matemático em saber escolar (BRASIL, 2010).

Com relação à presença do conhecimento específico para a Educação Básica, em cursos de licenciatura em Matemática, uma das colaboradoras aponta que: “O que nos vimos é mais aprofundado e diferente dos conteúdos que são vistos no EF e EM. Quando a gente vai dar aula [...] tem que estudar tudo de novo” (Calíope, Entrevista). Ela reforça ainda: “Praticamente, a gente não teve contato com a sala de aula”. Contudo, em curso que tenha como objetivo a formação de professores, no caso de Matemática, os estágios curriculares precisam nomear a aprendizagem da docência como foco principal de sua organização, procurando modos de promover o diálogo entre a universidade e a instituição escolar que recebe o estágio.

No início de 2013, a SBEM publicou um boletim sobre a formação do professor de matemática no curso de licenciatura, trazendo reflexões produzidas pela comissão paritária da SBEM e da Sociedade Brasileira de Matemática (SBM). O documento assinala que o curso de Licenciatura em Matemática possui uma identidade própria, já que sua principal finalidade é a formação de professores para o EF e EM. Assim, ser professor de Matemática, nesses níveis de ensino, é algo diferente de ser bacharel em Matemática. Tal afirmação parece óbvia, mas nem sempre é considerada na estruturação de cursos de licenciatura em matemática. Nesse sentido, o licenciado não é um “quase bacharel” que cursou algumas disciplinas pedagógicas, por sua vez o bacharel não é um “quase professor” que deixou de receber a formação pedagógica, compensada por uma matemática mais avançada. Às profissões são distintas e

obedecem a conhecimentos profissionais distintos e processos de formação com prioridades, concepções e valores diversificados.

O professor de matemática da escola é um profissional que faz parte de um processo social de Educação Básica de toda a sociedade, que pede uma visão desta disciplina como ferramenta educativa geral, que “contribua para o desenvolvimento intelectual dos alunos, para uma apropriada integração na vida social e no mundo do trabalho, entre outros objetivos da educação básica” (BRASIL, 2013, p.5).

Todavia, o mesmo Boletim da SBEM apresenta que um estudo realizado pela CAPES, em 2008, evidenciou que, nos últimos quinze anos, as universidades formaram 110 (cento e dez) mil professores de Matemática, porém, destes apenas 43 (quarenta e três) mil se dedicaram ao exercício do Magistério. Ademais, o documento critica que o curso de Licenciatura atual ainda é muito semelhante com o primeiro curso de Matemática criada na USP, em 1934. Na maior parte das instituições, as disciplinas continuam agrupadas em conteúdo específico e pedagógicos, com tendência a valorizar mais o primeiro grupo que o segundo, ainda que se trate da formação do professor de Matemática e não do bacharel em Matemática.

Considerando todo o exposto, torna-se urgente repensar a formação inicial (e continuada) dos professores de Matemática, já que, entre outras coisas, é preciso que os estudantes queiram cursar uma licenciatura, que a carreira seja interessante e que as escolas disponham de infraestrutura adequada e condições apropriadas para o exercício de suas funções.

Desde o Parecer CNE/ CP 9/2001, existe o entendimento de que o PPC de um curso de licenciatura deve ser constituído de maneira a integrar a prática como componente curricular de todas as disciplinas propostas e, sobretudo, à Prática de Ensino e ao Estágio Supervisionado. Nesse aspecto, uma concepção de prática como componente curricular sugere percebê-la como uma “dimensão do conhecimento, que está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos em que se exercita a atividade profissional (BRASIL, 2001a, p. 22).

No documento da SBEM (2003b), consta que a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado exercem papel fundamental nos cursos de licenciatura e, por isso, não deve ser constituído de espaços isolados, mas impregnar toda a formação. Destarte, todas as disciplinas que compõem o currículo de formação e não somente as disciplinas pedagógicas,

necessitam ter sua dimensão prática. Do mesmo modo, o Estágio Supervisionado não pode se configurar como espaço isolado e desarticulado do restante do curso, porém deve ser visto como um ambiente em que os futuros professores colocam em prática os conhecimentos que aprendem, mobilizando outros conhecimentos originados de diferentes experiências, nos diferentes tempos e espaços curriculares.

É indiscutível que estágio ocupa um lugar essencial nos cursos de formação de professores, no caso de Matemática, pois possibilita desenvolver: (i) uma sequência de ações em que o aprendiz vai se tornando responsável por tarefas em ordem crescente de complexidade, tomando conhecimento dos processos formadores e; (ii) uma aprendizagem conduzida por profissionais de competência reconhecida. (BRASIL, 2001c).

No entanto, o estágio não é o único responsável pela formação prática do futuro professor, algo evidenciado nos relatos das colaboradoras: “o estágio não consegue fazer isso sozinho, devido o tempo estabelecido para sua realização da regência que é muito pouco, mas o estágio faz sua parte e contribui na vida de todos que dele participam” (Clio, Memorial).

O estágio enquanto componente do currículo dos cursos de licenciatura, realizado de modo isolado das demais disciplinas, apresenta limitações para assegurar uma formação docente adequada. Para transpor essa dicotomia é necessária uma organização curricular que estabeleça uma ligação entre disciplinas específicas e as práticas de ensino, bem como entre a universidade e instituição escolar do estágio. Além disso, precisa superar a visão da escola apenas como unidade receptora das atividades do estágio, e, sobretudo, como uma instituição formadora de professores, no caso, de Matemática.

O próprio documento da SBEM (2003b) assinala que a prática profissional não depende apenas da observação direta e pode “vir” até a instituição de formação de professores por meio das tecnologias de informação (computador e vídeo), de narrativas orais e escritas de professores, de produções dos alunos, de situações simuladas e estudos de caso de ensino. Além disso, é importante que os acadêmicos além de discutir façam registros sobre o que aprendem, destacando sua opinião a respeito, dos sucessos que conseguem, de suas apreensões, etc, que vale tanto para as Práticas de Ensino como para as atividades de Estágio.

Cruz (2010) cita a pesquisa de Silva (2004), que buscou conhecer como às 400 (quatrocentas) horas de prática, propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, foram programadas no currículo de um curso de licenciatura e de que modo foram articuladas com os conhecimentos teóricos. Tal análise apontou que as interpretações realizadas pelos coordenadores evidenciaram características distintas, pois alguns pautam a dimensão prática

abordada na legislação a ações de responsabilidade dos acadêmicos, como preparar aulas simuladas, realizar entrevistas, fazer observações e participar de projetos de intervenção nas escolas. Já outros buscaram inserir a prática em todo o curso, discutindo-a em todos os componentes curriculares.

Do mesmo modo que Cruz (2010), entendo que diferentes propostas se justificam, já que a legislação proporciona uma ampla flexibilidade em relação ao que dispõe sobre a prática e o Estágio Supervisionado, permitindo uma não homogeneização dos projetos políticos pedagógicos para os distintos cursos de formação de professores. Ao considerar que a formação do professor ocorre de modo contínuo, a adequação das instituições formadoras ante as mudanças curriculares, também fazem parte desse processo de implementações, de erros e acertos.

Concordo com o que cita os documentos elaborados pela SBEM (2003a; 2003b, 2013), de que estes devem ser disponibilizados às instituições formadoras e a grupos de pesquisa interessados na temática, já que se apresenta como um importante referencial para reflexões sobre as reformulações curriculares dos cursos de licenciatura em Matemática.

Portanto, devido às novas diretrizes de formação de professores que entraram em vigor, torna-se relevante conhecer como as pesquisas acadêmicas brasileiras vêm discutindo o Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura em Matemática, buscando identificar como os pesquisadores têm problematizado e direcionado as práticas formativas. Também para desencadear reflexões sobre possíveis práticas formativas que podem ser agregadas ao Estágio Supervisionado em Matemática na instituição investigada. A seguir, apresento um mapeamento das pesquisas acadêmicas brasileiras, entre os períodos de 2001 a 2010, no âmbito do Estágio na Licenciatura em Matemática.

As pesquisas acadêmicas brasileiras sobre o Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de licenciatura em Matemática (2001-2010)

Na busca por dissertações e teses defendidas no Brasil, na área de Educação Matemática, que discutem o tema Estágio Curricular Supervisionado na Licenciatura em Matemática, priorizei o banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Revista Zetetiké²³. O primeiro facilita com seu sistema de busca, a

²³Revista *Zetetiké* da Faculdade de Educação da Unicamp tem a publicação anual de teses e dissertações brasileiras referentes ao Ensino/Educação Matemática. Disponível em: www.fe.unicamp.br/zetetike. As relações

partir de um referido termo; já a revista *Zetetiké* contém uma ampla relação das teses e dissertações brasileiras em Educação Matemática desde o início da década de 1970, ação idealizada por Fiorentini (1993; 1994) no Banco de Teses EduMat²⁴, que contribuiu para o levantamento das dissertações e teses (MELO, 2013). Assim, optei pela busca de teses que abordassem o Estágio em Matemática, mas não encontrei um número significativo de pesquisas e escolhi incluir as dissertações e teses produzidas no período de 2001 a 2010.

O recorte temporal foi escolhido devido o aumento de pesquisas a partir de 2000, envolvendo Estágio Curricular Supervisionado em Matemática que aconteceu, possivelmente, sob a influência das novas diretrizes de formação de professores, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002), as Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura (Resolução CNE/CES 3, de 18 de fevereiro de 2003) e a Lei do Estágio (Lei 11.788, de 25 de Setembro de 2008). Além do reconhecimento e recomendação da CAPES de novos programas de pós-graduação na área, desencadeando um crescimento da produção acadêmica em Educação Matemática no Brasil.

Tal recorte foi reforçado ao encontrar a tese de Melo (2013), que faz uma análise das práticas formativas desenvolvidas no Estágio Curricular Supervisionado na Licenciatura em Matemática, a partir de dissertações e teses brasileiras entre os anos de 2001 e 2010. Seu levantamento totalizou 48 (quarenta e oito) trabalhos e obedecendo a alguns critérios²⁵ selecionou 15 (quinze) dissertações e teses sobre o tema, cujas pesquisas são: Felice (2002), Castro (2002), Jaramillo Quiceno (2003), Mendes (2004), Voigt (2004), Motta (2006), Oliveira (2006), Ludwig (2007), Passerine (2007), Lenzi (2008), Cedro (2008), Almeida (2009), Ferreira (2009), Carneiro (2009) e Cruz (2010).

Para obter os textos completos, recorri aos trabalhos disponíveis online nas bibliotecas digitais, já que a CAPES, a partir de 2006, determinou que todos os programas de Pós-graduação disponibilizassem suas dissertações e teses em seus sites institucionais. Dois textos

de dissertações e teses defendidas nacionalmente relativas ao Ensino/Educação Matemática são publicadas anualmente neste periódico.

²⁴ Banco de dissertações e teses de Educação Matemática, idealizado e organizado pelo professor Dario Fiorentini desde 1992 e, desde 2003, há atualização desde banco, através da divulgação da Lista de Teses/Dissertações brasileiras de Ensino/Educação Matemática.

²⁵Estágio Curricular Supervisionado na Licenciatura em Matemática; Estágio Curricular Supervisionado tido como um espaço constituinte da formação do futuro professor de Matemática; Sujeitos deveriam estar cursando ou realizando Estágio Curricular Supervisionado durante a pesquisa; Pesquisas que desenvolvessem alguma prática de formação; Que o pesquisador tivesse acompanhado na escola o processo de desenvolvimento dos licenciandos no Estágio.

não estavam disponíveis, portanto, entrei em contato com os autores, via correio eletrônico, e estes enviaram seus trabalhos.

Portanto, na busca por compreender o que dizem as pesquisas sobre o Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de licenciatura em Matemática, já que tais orientações curriculares implicaram em mudanças nos cursos de formação inicial e do papel dos Estágios na Licenciatura, apresento a análise de algumas pesquisas desenvolvidas no período de 2001 a 2010, que remetem às práticas formativas, bases epistemológicas e metodológicas e, ainda, principais resultados das pesquisas.

Felice (2002) é um dos primeiros trabalhos onde o formador de professores, no papel de pesquisador, desenvolve um trabalho com os estagiários na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado (PEES) em Matemática, observando a atuação destes no exercício de docência supervisionada. Sendo que a estratégia do formador foi proporcionar aos futuros professores a vivência de algumas das tarefas da docência, por meio da realização de Minicursos oferecidos pelos licenciandos a alunos da rede pública de ensino.

O autor, para a concretização destas ações, aponta que foram necessários estudos teóricos que fundamentassem e direcionassem o trabalho docente dos estagiários, tais como: (i) organização dos conteúdos a serem trabalhados, que tinha como estratégia usar todas as alternativas possíveis para a integração dos assuntos matemáticos em torno de um conceito comum; (ii) planejamento das atividades didáticas das aulas a serem desenvolvidas com os alunos, procurando iniciar o estudo dos temas por meio de uma situação-problema e; (iii) pré-estabelecimento do diálogos que aceitassem a recolha de opiniões dos alunos, refletir sobre as ideias apresentadas e resumi-las até abordar a sistematizações válidas.

A metodologia utilizada na pesquisa de Felice (2002) foi qualitativa, a partir da observação participante do trabalho realizado pelos estagiários. O autor considera que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência, já que o objetivo de estudo encontrava-se inserido num contexto específico, ou seja, a disciplina de PEES do curso de Licenciatura em Matemática da UEMS, em 2000. Os dados obtidos foram registrados em caderno de campo durante o desenvolvimento das atividades e outras foram coletadas por meio de questionário aplicado aos estagiários ao término de trabalho. Do *corpus* de pesquisa emergiram algumas categorias de análise: (i) o diálogo entre os estagiários antes e durante o desenvolvimento do trabalho de planejamento dos minicursos; (ii) os comentários dos alunos participantes no final de cada minicurso e; (iii) a visão dos estagiários (antes e depois das atividades de ensino desenvolvidas) sobre o

planejamento e execução dos minicursos, trabalho pedagógico de ensino e aprendizagem própria aos professores de Matemática.

Felice (2002) aponta que os resultados obtidos sob o ponto de vista dos estagiários, ao avaliarem a atuação coletiva do trabalho desenvolvido por eles: (i) As decisões em grupo formam mais confiança; (ii) O trabalho em equipe permite a troca de informações e a coesão sobre as decisões ante o trabalho didático; (iii) Clareza na elaboração do trabalho didático e; (iv) Permite a troca de ideias sobre a melhor forma de abordar os conteúdos. Além disso, que é necessária experiência ao planejar e organizar os conteúdos por meio de ligações existentes entre eles, de modo a garantir uma visão global dos assuntos. Tais ideias são consideradas importantes para quem está iniciando no trabalho didático, ao buscar ir além do que é proposto nos livros didáticos.

Castro (2002), em sua investigação, buscou compreender como o futuro professor se constitui na prática, tendo como experiência formadora a disciplina de Prática de Ensino de Matemática e Estágio Supervisionado (PEMES). Para tanto, formulou a seguinte questão de investigação: *Como acontece o processo de formação do futuro professor de Matemática, em saberes, ações e significados, quando experiencia, na prática escolar, a atividade docente, em um contexto de formação que interliga ação, reflexão e investigação?* Buscando respondê-la, realizou uma intervenção nas disciplinas PEMES I e II desenvolvidas na Faculdade de Educação, na Universidade de Campinas-FE/Unicamp, ofertadas no sétimo e oitavo semestres da Licenciatura em Matemática. No sétimo semestre letivo, a ênfase era dada na contextualização do ambiente escolar e na análise da tríade (aluno, professor e saber matemático).

A observação escolar ocorreu nos anos finais do EF ou do EM, que deveria ser problematizada para ser analisada sob a forma de um projeto divulgado em forma de monografia. Já no oitavo semestre letivo, o objetivo era o desenvolvimento de um projeto de ensino de estágio, designado de “projetos de pesquisa-ação”, os estagiários, ainda realizavam as monitorias e atendimento complementar aos alunos com dificuldade em Matemática, planejamento e regência, seminários e elaboração de relatórios reflexivos.

Considerando que em 1999 existiam na Unicamp duas turmas de PEMES, uma desenvolvida na licenciatura noturna e a outra na diurna, Castro (2002), selecionou dois sujeitos para um estudo mais sistemático. As observações etnográficas foram realizadas na FE/Unicamp e na escola. Na universidade, no primeiro e no segundo semestres de 1999, observou as atividades de ensino desenvolvidas pelos professores das duas disciplinas. Já na

escola, no segundo semestre, observou oito aulas de cada sujeito da pesquisa. Também recorreu ao diário de campo de pesquisadora, aos diários de campo dos estagiários e o material produzido pelos eles durante o desenvolvimento das disciplinas, tais como: resenhas, reflexões, relatórios, memoriais e monografias, que serviram de apoio aos estagiários para que refletissem e investigassem a sua prática. Ainda fez uso de entrevistas, individual e coletiva. A primeira versou sobre aspectos pessoais de cada um, que foram identificados a partir das observações etnográficas. A segunda entrevista, com a presença da pesquisadora, incidiu em discussões e reflexões sobre episódios acontecidos durante as aulas de cada um.

Castro (2002) afirma que a experiência de formação investigada permitiu compreender que saberes, imagens e modelos adquiridos ao longo da vida constituem um saber-ser próprio de cada sujeito, que resulta em compartilhamento com outros sujeitos que intervêm no nosso saber-fazer, especialmente no modo como concebemos e produzimos as práticas sociais.

A investigação de Jaramillo Quiceno (2003) foi desenvolvida no mesmo contexto que de Castro (2002), ou seja, nas turmas PEMES I e II da Licenciatura Noturna em Matemática da Unicamp. Realizada em 1999, investigou o processo formativo que ocorria nessas duas disciplinas, buscando: Identificar os elementos constitutivos do ideário pedagógico que vêm sendo produzidos pelo futuro professor de Matemática sobre a Matemática; Investigar como esse ideário e a prática docente do futuro professor de Matemática são problematizados e se (re)constituem num processo de ação, reflexão e investigação sobre a prática pedagógica em Matemática e; Investigar a relação que se constitui entre o processo de (re)constituição do ideário do futuro professor e a realização de sua prática docente.

Para tanto, conjecturou a seguinte questão investigativa: *Como o ideário pedagógico e a prática docente dos futuros professores de Matemática (re)constituem-se num processo de formação mediado pela ação, reflexão e investigação sobre a prática pedagógica?* Buscando respondê-la, fundamentou-se nos estudos histórico-culturais do sujeito e de sua constituição, aproximou-se do movimento de (re)constituição do ideário e da prática docente de três futuros professores de Matemática a partir do cotidiano vivido por eles. Optou por uma metodologia de pesquisa na modalidade narrativa, utilizando os instrumentos de mediação empregados pelos professores da disciplina como material de informações para a investigação, isto é, autobiografias, leitura e discussão de textos, análise de episódios ou casos, diários reflexivos, textos escritos e mapas conceituais.

A pesquisa mostrou que a (re)constituição do ideário pedagógico do futuro professor de Matemática vem sendo permeada por uma multiplicidade de vozes ao longo de sua vida

antes do ingresso na licenciatura. Também que a (re)constituição desse ideário é um processo não linear, ou seja, é um processo complexo, existindo uma dialética entre a (re)constituição do ideário pedagógico do futuro professor e sua prática docente.

O trabalho de Mendes (2004), realizado com futuros professores e com professores em exercício, investigou a contribuição da disciplina prática de ensino na formação do professor diante dos novos paradigmas de formação como desenvolvimento profissional e professor reflexivo. O estudo envolveu três alunos do curso de licenciatura em matemática, na UFPA, durante o desenvolvimento da disciplina e os professores das turmas onde esses alunos estagiavam que naquele momento estavam em formação continuada, realizando Curso de Especialização na UFPA. Elencou como questão investigativa: *De que maneira acontece a Prática de Ensino de Matemática nos cursos de Licenciatura na UFPA?* Para respondê-la, optou por uma metodologia qualitativa na modalidade de estudo de caso. A investigação aconteceu em 2002, quando a pesquisadora acompanhou, por dois semestres letivos, as atividades desenvolvidas em turmas das disciplinas Prática de Ensino I, no primeiro semestre, e Prática de Ensino II e III, no segundo semestre.

As disciplinas foram ministradas pelo professor destas e a pesquisadora. O desenvolvimento das atividades se deu parte no NPADC (atualmente IEMCI) e, parte nas escolas da rede pública de EF e EM. Na escola, os licenciandos realizavam plantão de dúvidas e ministravam aulas de reforço para alunos com dificuldades em matemática. Em um dia da semana, havia uma reunião dos licenciandos na UFPA, para discussão de textos e relatos sobre as atividades de estágio. Os instrumentos aplicados na disciplina incluíram leitura e discussão reflexiva de textos sobre Educação e Educação Matemática. Os relatórios produzidos pelos licenciandos de Prática de Ensino se constituíram em instrumentos utilizados na pesquisa, do mesmo modo os registros etnográficos realizados durante os encontros no NPADC; as observações e os registros etnográficos das aulas ministradas pelos estagiários selecionados e; as entrevistas semiestruturadas individuais.

A pesquisa de Mendes (2004), além de descrever e contextualizar historicamente os cursos de formação analisa a dicotomia teoria-prática que existe nesses cursos, a ausência de um trabalho pedagógico e epistemológico dos conteúdos. Os resultados mostram a necessidade que nos cursos de licenciatura, ser dado um caráter mais prático à formação pedagógica, possibilitando ao futuro professor, desenvolver atitudes de autonomia, reflexão e investigação.

Voigt (2004), na condição de pesquisadora e formadora, utilizou Cabri-Géomètre II como seus alunos da licenciatura, elaborando uma oficina para que estes desenvolvessem com os alunos do EF. Este trabalho foi desenvolvido numa abordagem metodológica qualitativa, partindo de entrevistas com os sujeitos da pesquisa e de observações das interações da tríade *professor-aluno-computador* e dos fatos sucedidos em uma sala de aula, buscando desvelar as facilidades e dificuldades de um grupo de estagiários da Licenciatura em Matemática e da professora de prática de ensino, destes, durante o estágio. Assim, três foram os sujeitos da pesquisa, ou seja, a professora da disciplina de estágio e dois alunos do curso de Licenciatura em Matemática de uma Universidade de Santa Catarina, em 2003. Os Estagiários, do terceiro ano de Licenciatura, foram escolhidos mediante convite à turma e conversas informais a respeito da pesquisa.

As entrevistas foram semiestruturadas, realizadas após cada planejamento das aulas e a cada aula ministrada pelos estagiários, sendo o registro gravado em áudio. No colégio, a coleta de informações se deu por meio de filmagem da atuação do estagiário e pela observação da pesquisadora. Ainda foram recolhidos os registros dos planos de aula, elaborados pelos sujeitos da pesquisa e os registros das aulas ministradas pela pesquisadora no terceiro ano de Licenciatura em Matemática, que foram utilizados para auxiliar e esclarecer aspectos descritos nas entrevistas dos sujeitos. Assim, a pesquisa foi desenvolvida em duas etapas: sobre a investigação sobre a própria prática (formadora/pesquisadora) e sobre a prática dos estagiários.

Ao investigar sua própria prática, a pesquisadora se apresenta como sujeito da pesquisa, evidenciando como aconteceu o planejamento de suas atividades, que seu planejamento consistiu em preparar atividades sobre o estudo de quadriláteros e considerações metodológicas sobre o uso do Cabri-Géomètre II nas aulas de matemática, sobretudo, no ensino de quadriláteros. As atividades planejadas foram desenvolvidas em cinco encontros de duas horas/aula cada. Os planos de aula, elaborados pela pesquisadora, para estas oficinas obedecem às mesmas recomendações de planejamento que foram propostas aos alunos, constando dos seguintes itens: “data, série, o conteúdo que será estudado, cronologia, objetivos, tarefas para os alunos, ações do professor, preparação da situação de aprendizagem, avaliação, bibliografia” (VOIGT, 2004, p. 51).

Os cinco encontros que a pesquisadora teve com os estagiários para trabalhar os quadriláteros com o auxílio do Cabri-Géomètre II ocorreram nos laboratórios e nas salas de aula da universidade. Foram dois encontros no laboratório de informática e três encontros na

sala de aula. A sala de aula foi considerada um ambiente informatizado, já que fizeram uso do computador e um equipamento de multimídia. Os dois estagiários, sujeitos da pesquisa, participaram das atividades do grupo e elaboraram um plano de aula individual, porém em alguns momentos reuniram-se no laboratório da universidade para discutir algumas questões sobre a construção das figuras. Também solicitaram a ajuda da pesquisadora/formadora, em alguns momentos, nos intervalos das aulas da graduação, para tirar algumas dúvidas, tanto conceitual, de manipulação do software, como de construção das figuras. Cada estagiário ministrou duas aulas no laboratório de informática da escola, em três turmas de quinta série, em duas semanas consecutivas.

Para discussão dos dados, a pesquisadora organizou-os em duas categorias: planejamento das aulas e realização das aulas. A primeira foi subdividida em facilidades e dificuldades no que se refere ao plano de aula e a agenda (plano de aula mental idealizado). Já a segunda, foi subdividida em facilidades e dificuldades no que se refere à monitorização, à avaliação, ao estabelecimento de regras de trabalho, a organização dos alunos, ao domínio da manipulação do software e à gestão do tempo.

Os resultados apontam algumas facilidades encontradas pelos estagiários e pela professora de prática de ensino no que se refere ao movimentar as figuras construídas com o Cabri-Géomètre II, organizar os alunos em grupos, manter contato com os alunos, verificar e observar uma diversidade de construções e investigações realizadas pelos alunos ao empregar o software. Já como relação às dificuldades da pesquisa aponta que o manuseio do software e do equipamento, o acesso a referências bibliográficas, a discussão das atividades no final da aula, a gestão do tempo e a reserva do laboratório. Conforme a autora, a discussão dos resultados revelou a importância de refletir sobre a nossa prática e, ainda, a formação de professores com vistas a uma alteração dos rumos da Licenciatura.

Motta (2006), em sua investigação, realiza um diagnóstico da formação inicial do professor de Matemática no contexto de duas disciplinas do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Santa Catarina: Metodologia de Ensino de Matemática e Estágio Supervisionado. Com base em sua experiência nas disciplinas, nas reivindicações dos alunos, e egressos do curso de Matemática licenciatura e no estudo de pesquisas realizadas no Brasil sobre formação de professores de Matemática, elencou dois elementos, isto é, os saberes e as dificuldades dos alunos na realização do estágio, assim, apontando duas questões de pesquisa: *Quais são os saberes presentes nas disciplinas de*

Metodologia de Ensino de Matemática e Estágio Supervisionado? Quais as dificuldades dos alunos (estagiários) no momento de realizar o Estágio supervisionado?

Inicialmente, Motta (2006) identificou os saberes expressos nos documentos (como a ementa, programa da disciplina, plano de ensino, relatório de estágio e as fichas de avaliação do estágio), que permitiu categorizar os saberes em teóricos e práticos. A busca da identificação de saberes, objetivo do trabalho, encaminhou à escolha do quadro teórico de referência: elementos da Teoria Antropológica do Saber, proposta por Yves Chevallard (Os elementos da teoria são: problemática ecológica, termos primitivos-objetos O, pessoas X e instituições I-e organização praxeológica). Para coleta e análise dos dados, utilizou como referência a noção de Organização Praxeológica, de Yves Chevallard. Posteriormente, realizou a observação em classe de três duplas de estagiários em duas escolas públicas catarinenses, para compreender a contribuição de fatores internos observados em classe de alunos. Para o estudo da prática educativa, realizada em classe, apoiou-se em Claude Comiti, Denise Grenier e Claire Margolinas, que descrevem o método de Observação Naturalista em Classe, já que este evidencia fenômenos vinculados às decisões de ensino na ação. Os dados obtidos das informações das observações em classe foram organizados em protocolos. Em sua pesquisa, o protocolo é um documento que restaura o registro do discurso da classe, composto por notas recolhidas pelo observador a respeito do que julga relevante comentar.

O estudo de Motta (2006) permitiu identificar que, nas disciplinas, os saberes teóricos e práticos são relativos à Didática Geral e à Didática da Matemática, destacando duas organizações de saberes teóricos, uma relativa ao Planejamento e outra aos Tópicos da Didática da Matemática. Na primeira organização, os saberes teóricos correspondentes aos tipos de planejamento (plano de ensino, plano de curso, plano de aula), que produzem outros saberes como: objetivos educacionais, técnicas de ensino, recursos educacionais, avaliação e controle de classe. Na disciplina de Estágio Supervisionado, identificou saberes teóricos relativos à coleta de dados, assistência às aulas e relatórios. Na segunda organização, Tópicos da Didática da Matemática, identificou os saberes teóricos concernentes às temáticas como a Etnomatemática, Resolução de Problemas, Modelagem Matemática, Jogos, Projetos, Registros de Representação Semiótica, Contrato Didático, Transposição Didática, História da Matemática, etc. Os saberes dessa organização apresentam ênfase nos planos de ensino, porém, não se apresentam nas ementas e nos programas das referidas disciplinas.

Quanto aos resultados relacionados às dificuldades identificadas não são comuns a todos os estagiários, dizem respeito: seleção de conteúdo adequada à série; elaboração e

realização de situações de ensino que permitam ao aluno assumir a responsabilidade sobre o trabalho matemático; motivação dos alunos em relação ao conteúdo; valorização dos erros dos alunos, reconhecendo-os como elementos na construção do conhecimento; organização e o controle de classe; elaboração e realização de situações que contemplem momentos didáticos; elaboração de boas questões que levem o aluno a investir num determinado problema e a refletir a respeito do novo objeto matemático, dentre outras.

Ludwig (2007) investigou as situações vivenciadas, na prática docente, por alunos estagiários do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) do município de Canoas, Rio Grande do Sul, nos estágios supervisionados. Para tanto, elencou como questão de investigação: *Que situações os alunos estagiários do Curso de Licenciatura em Matemática vivenciam na atividade docente durante o estágio?* Buscando respondê-la, optou por uma metodologia qualitativa com uma abordagem de estudo de caso. Assim, foram realizadas entrevistas com quatro acadêmicos, durante o primeiro semestre de 2006, sendo que dois eram alunos da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Matemática III e dois do Estágio Curricular Supervisionado em Matemática IV. Também, foram entrevistados os professores que atuam nas disciplinas de Estágio. Nas entrevistas, foram indagados os seguintes aspectos: o significado do estágio para professores e acadêmicos; a finalidade do estágio; quais as maiores dificuldades que os acadêmicos enfrentam na realização do estágio. Os dados analisados tiveram como base as descrições das atividades observadas e as respostas das entrevistas.

Além da coleta de informações, junto à Instituição pesquisada, sobre a estruturação dos estágios, foi realizada uma análise documental das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Licenciatura, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura da ULBRA e dos Planos de Ensino das disciplinas de Estágio.

A fase inicial da pesquisa constituiu do acompanhamento e observação das atividades desenvolvidas nas aulas de Estágio Supervisionado, posteriormente, fez-se o acompanhamento e a observação do trabalho desenvolvido pelos estagiários na escola onde ocorreu o estágio. Esse acompanhamento envolveu a preparação, a regência das aulas e reflexões sobre as atividades desenvolvidas. Também aconteceram encontros com os estagiários, em que foram realizadas entrevistas semiestruturadas, aproveitando para discutir alguns episódios que aconteceram em seus estágios, buscando suas percepções, reflexões e significações sobre o processo de tornar-se professor. Ainda tomou como material de análise

o diário de campo produzido pelos estagiários, acontecimentos sucedidos em aula e as entrevistas com eles.

A análise das informações foi categorizada em perspectiva teórica, perspectiva metodológica, perspectiva social e perspectiva pessoal, que foram estabelecidas após reflexões sobre quais aspectos poderiam influenciar e interferir nas atividades dos estagiários em sala de aula. Na perspectiva pessoal, considerou importante organizar um perfil dos acadêmicos para conhecer suas características pessoais, sentimentos e necessidades, dedicação e motivação, buscando verificar se o acadêmico dispunha de tempo necessário para a organização das atividades de estágio. Já na perspectiva social, considerou os agentes envolvidos em um ambiente escolar, tanto na Educação Básica como na Educação Superior, os quais participam direta ou indiretamente do estágio dos acadêmicos, ou seja, relacionamentos, interação com a escola e interação com a universidade. Na perspectiva teórica, analisou-se o nível de aprofundamento teórico das aulas ministradas pelos acadêmicos, a utilização dos livros didáticos no momento de realizar o planejamento das aulas e observar se os acadêmicos se utilizavam de algum referencial teórico adquirido na sua formação acadêmica. Na perspectiva metodológica, observou como os acadêmicos construíram seu referencial metodológico quanto ao planejamento das aulas de estágio, utilização de livros paradidáticos e as tendências mais utilizadas para o planejamento das aulas.

Como resultado das análises, Ludwig (2007) aponta que, em suas concepções iniciais, os estagiários observavam o professor como uma autoridade em sala de aula e afastado dos alunos. Contudo, no decorrer do desenvolvimento do estágio, perceberam ser necessário constituir um vínculo maior com os alunos, interagindo com eles, escutando suas opiniões, utilizando uma linguagem mais próxima dos mesmos e percebendo a necessidade de se estimular o aprendizado no aluno. Também foi possível perceber que já no início do estágio, enfrentaram dificuldades, entre elas: greve da rede estadual de ensino até o início do mês de abril; professores titulares não aceitam estagiários, principalmente se for um professor com muitos anos de docência; município de Porto Alegre exige muitos documentos que provem que o acadêmico está cursando a graduação, demorando em dar retorno aos acadêmicos para o início do estágio; alguns professores não aceitam que o acadêmico realize 40 (quarenta) horas de estágio em uma turma, alegando que a carga horária prejudicará o retorno do professor titular; muitos acadêmicos trabalham durante o dia e estudam à noite, ficando com o tempo restrito para a realização do estágio.

De modo semelhante, Passerini (2007) investigou, sob a ótica dos estudantes da Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Londrina (UEL), o papel do Estágio Supervisionado na formação inicial destes, observando que ações eram desenvolvidas e que poderiam contribuir à formação do futuro professor de Matemática. A pesquisa, de abordagem qualitativa de cunho interpretativo, buscou identificar as impressões destes futuros professores com relação à elaboração do Relatório de Estágio, mediante as seguintes questões norteadoras: *Que argumentos favoráveis podem ser apresentados com relação à elaboração do Relatório de Estágio Supervisionado na formação inicial de professores de Matemática? Que informações presentes no Relatório podem contribuir para o desenvolvimento profissional de futuros professores de Matemática em formação inicial? Quais as principais dificuldades apresentadas pelos graduandos durante a elaboração do Relatório?*

O Estágio Supervisionado, no curso de Licenciatura em Matemática na UEL, é desenvolvido no terceiro e quarto ano. No entanto, a pesquisadora acompanhou os estagiários apenas no terceiro ano do curso, já que acreditava que o tempo para a conclusão do Mestrado seria curto para acompanhar esses estagiários em dois anos. No ano de 2005, acompanhou todas as atividades realizadas no Estágio de 8 (oito) estagiários. Os critérios de escolha dos estagiários foram arbitrários e como o estágio da regência foi realizado em duplas, acompanhou quatro duplas. Também realizou entrevistas com os professores orientadores de Estágio das duplas, após o Estágio de Regência, buscando identificar as impressões destes sobre o desenvolvimento dos estagiários durante o processo de elaboração e execução das atividades do Estágio.

A pesquisadora realizou observações diretas, que aconteceram durante as orientações coletivas, em algumas orientações com as duplas de estagiários e suas regências e, durante as “plenárias” (reuniões realizadas após cada Estágio de Regência). Na orientação coletiva, momento onde foram apresentadas as orientações gerais para a elaboração das aulas, execução e análise do Estágio, contou com a participação dos estagiários, orientadores de Estágio, supervisores e coordenador do Estágio. Ainda houve observações diretas de algumas orientações e regência das duplas de estagiários. Foram observadas as “plenárias”, em que foi discutida a atuação dos estagiários nas aulas ministradas por eles. Todas as observações foram anotadas no diário de campo da pesquisadora, que buscou registrar e descrever o que era pertinente ao Estágio. Além disso, recorreu a informações contidas em documentos escritos, como os Relatórios de Estágio, produzidos pelos estagiários contendo reflexões sobre a sua realização.

Passerini (2007), antes de apontar a análise dos resultados, apresenta uma descrição do desenvolvimento do Estágio Supervisionado investigado, destacando quatro etapas: *Estágio de Observação, Orientações e Preparações das Oficinas, Estágio de Regência e Relatório Final de Estágio*, elaborado pelos estagiários. Em seguida, na tentativa de buscar respostas ao problema, procurou descrever, analisar e destacar o papel das ações desenvolvidas em cada uma das etapas desse Estágio para a formação inicial dos estagiários do curso. Por conseguinte, apresentou algumas categorias de análise: conscientização dos estagiários sobre o contexto escolar vigente; importância do conhecimento matemático e do ensino de Matemática para o exercício da profissão; dificuldades a serem enfrentadas no exercício da docência, ideias prévias sobre o exercício da docência e ingresso na carreira docente.

Assim, a pesquisa demonstrou que o Relatório de Estágio pode se constituir em um importante instrumento para auxiliar no desenvolvimento profissional de futuros professores de Matemática, na medida em que sua elaboração lhes proporcione reflexões sobre a própria prática e experiências de docência vividas no Estágio. Também oportuniza o registro de informações que evidenciam contribuição para a formação inicial de futuros professores quanto aos conteúdos matemáticos, modo de lidar com situações didáticas em sala de aula, planejamento e dinâmica das aulas, permitindo que exercitem a escrita discursiva acerca da Matemática e de situações que envolvam os processos de ensino e de aprendizagem da Matemática.

Lenzi (2008), em sua pesquisa de mestrado, elencou como questão investigativa: *De que maneira os discursos constituem as práticas pedagógicas fabricadas pelos alunos do curso de Licenciatura em Matemática da UFRGS no espaço institucional da Escola?* Buscando respondê-la encaminhou-se na perspectiva das investigações qualitativas de viés pós-estruturalista, buscando mecanismos instalados na Universidade e na Escola que pudessem regular a fabricação e a execução das práticas pedagógicas planejadas pelos licenciandos. Ao buscar investigar tais mecanismos, acompanhou um grupo de seis estagiários, matriculados na disciplina de Prática de Ensino em Matemática II, no segundo semestre de 2006, enquanto estavam na Universidade, organizando e discutindo seus planejamentos de ensino com o professor orientador de estágio, e em suas inclusões numa escola da rede estadual de ensino de Porto Alegre, onde ministraram suas aulas.

Para o registro das narrativas produzidas pelos estagiários, Lenzi (2008) utilizou o recurso técnico da gravação em fitas de áudio, além disso, fez uso de registros escritos, tais como planejamentos de aula, propostas de ensino, e-mails e entrevistas semiestruturadas.

Com o objetivo de conhecer melhor o contexto no qual os estagiários estavam inseridos e aproximar-se mais da instituição, conhecendo os professores de Matemática que constituíam seu quadro docente e as práticas pedagógicas destes foi oferecido um curso de formação para os Professores de Matemática. O curso de formação, com carga horária de 80 (oitenta) horas, foi ofertado aos professores com os quais os estagiários desempenham suas docências, já que no momento em que os estagiários assumiam a regência dessas turmas, os professores poderiam frequentar o curso. O curso de formação em serviço, oferecido aos professores dessa escola, proporcionou aos mesmos um espaço para a reflexão sobre suas práticas e sobre o Ensino da Matemática. Neste, foram abordadas questões de sala de aula, como as dificuldades de aprendizado, a avaliação, o currículo e a evasão escolar. Também foram apresentadas ferramentas de trabalho como: computador, softwares matemáticos, Internet e calculadora. Os encontros com os professores não foram registrados em fita de áudio, já que nas primeiras tentativas de registro, eles ficavam constrangidos com a presença do gravador. Logo, a pesquisadora optou por fazer anotações durante e no final dos encontros no diário de campo.

A pesquisadora, com receio que o curto espaço de convivência com os estagiários não fosse suficiente para responder questões referentes a formação acadêmica dos jovens licenciandos, ofereceu um curso de extensão aos alunos do Curso de Licenciatura em Matemática da UFRGS, no segundo semestre de 2006. Utilizando na pesquisa fragmentos de diálogos que ocorreram no curso, em que discutiram aspectos pertinentes à formação acadêmica dos acadêmicos. Ainda foram abordados, a partir do resgate da memória dos licenciandos, imagens de professores marcantes, suscitando discussões que os conduziram a refletir sobre o assunto.

A investigação aponta que as práticas pedagógicas produzidas pelos licenciandos, sujeitos da pesquisa, nessa etapa de suas vidas, são constituídas por discursos, produzidos a partir de saberes e experiências vivenciados pelos mesmos. Os discursos, ao produzirem práticas sociais, também produzem subjetividades e que os saberes, aos quais os licenciandos foram expostos na escola ou na universidade, possibilitaram que estes trouxessem para si experiências. Os relatos dos estagiários apontaram experiências, saberes, discursos, como constituidores de suas subjetividades regulando suas ações na escola.

Cedro (2008), em sua tese de doutorado, buscou identificar as ações de aprendizagem que indicam a transformação e/ou criação dos motivos no processo de formação profissional inicial do professor de Matemática. Com este objetivo e pautado no método histórico

dialético, procurou compreender como se dá esse complexo movimento de aprendizagem da docência em um contexto específico. Sendo os motivos compreendidos como os elementos que impulsionam e orientam a ação e nascem das necessidades do sujeito, que só podem ser percebidos nas relações intrínsecas da atividade. Sua questão de investigação foi: *Quais são as ações no processo de formação profissional inicial dos professores de Matemática que indicam a transformação e/ou criação dos motivos na atividade de aprendizagem?*

Assim, organizou um experimento formativo que associou os preceitos teóricos da abordagem histórico-cultural e da teoria da atividade com a Educação escolar. Em seu trabalho afirma que experimento, para Vygotsky, é uma concretização da afirmação de que o método genético formativo é um método de pesquisa necessário para investigar a formulação e o desenvolvimento dos aspectos conscientes dos seres humanos com o mundo. A pesquisa foi desenvolvida com três estagiários do curso de Matemática de uma universidade federal no Estado de Goiás, durante todo o ano letivo. Os dados foram coletados através dos seguintes instrumentos: registros em áudio das reuniões dos grupos e das reuniões coletivas; registros audiovisuais das aulas, durante o período de regência dos estagiários na escola campo; observações de campo realizadas nas diversas etapas do desenvolvimento do experimento formativo; entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio e documentos produzidos, tais como relatórios de estágio, memoriais, etc. As entrevistas semiestruturadas, realizadas individualmente antes do início do experimento formativo, foram utilizadas buscando compreender as trajetórias pessoais e identificar os motivos que mobilizam os participantes da pesquisa.

Além disso, foram utilizados, na investigação, alguns documentos, tais como: os dois Trabalhos Finais de Curso elaborados pelos estagiários e, ainda, algumas tarefas de aula realizadas na disciplina Metodologia e Conteúdo do Ensino de Matemática (MCEM), memoriais elaborados pelos participantes e notas de campo do pesquisador.

Na universidade investigada, na forma curricular do curso de Matemática não existe uma disciplina chamada estágio. As atividades do estágio são desenvolvidas na disciplina de Metodologia e Conteúdo do Ensino de Matemática. A disciplina envolve um grupo de professores: o professor supervisor do estágio, docente da escola campo; o professor orientador do trabalho final de curso, docente da instituição e o professor que ministra as aulas teóricas na universidade, todos do quadro de docentes da instituição. A carga horária anual da disciplina, na época era de 128 h/a destinadas à prática na escola campo; 64 h/a teóricas destinadas à orientação do Trabalho Final do Curso e 64 h/a teóricas desenvolvidas

na sala de aula da universidade. A carga horária prática, a ser cumprida na escola campo, era dividida nas seguintes etapas: (i) Apreensão da realidade da escola campo, buscando caracterizar a escola e a clientela com quem vai trabalhar; (ii): Caracterizar por meio de cooperação, quando o professor da turma e estagiário desenvolvem atividades juntos na sala de aula, desenvolvidas nos moldes da monitoria. Também faz parte desta a definição da proposta pedagógica a ser vivenciada pelo licenciando na próxima etapa.

Nesse contexto, o pesquisador caracterizou o experimento do seguinte modo: caráter qualitativo dos dados coletados; orientação para os processos descobertos pelos indivíduos ao se apropriarem dos conhecimentos inerentes à formação do professor; participação ativa do pesquisador na aprendizagem dos indivíduos; constante interação entre as observações coletadas e o planejamento futuro das ações, e; natureza longitudinal do trabalho desenvolvido.

Cedro (2008) fez a adaptação da estrutura do estágio curricular do curso de licenciatura em Matemática da instituição federal, resultando em uma proposta de formação inicial para a docência em Matemática. Esta constituiu o experimento que foi desenvolvido no período de março a dezembro. Durante esse período, as 64 h/a destinadas somente à orientação para o trabalho final de curso indicadas na ementa da disciplina Metodologia e Conteúdo do Ensino de Matemática, foram transformadas em uma carga horária na qual foi desenvolvida a proposta de formação do professor de Matemática. Neste espaço temporal, foram realizadas duas reuniões: Reuniões com cada um dos subgrupos (RG), sendo que uma dupla de estagiários formava um subgrupo e outro estagiário o outro, nas quais discutia-se questões relativas ao trabalho de cada um; Reuniões coletivas (RC) que envolviam todos os participantes, em que o foco eram as questões mais amplas que apareciam nas discussões realizadas em cada um dos grupos. As reuniões dos subgrupos foram realizadas durante todo o semestre e as reuniões coletivas foram concentradas em dois momentos do experimento: a etapa de planejamento da proposta pedagógica e das atividades de ensino; e a etapa de reflexão e análise do trabalho desenvolvido.

As atividades discutidas no subgrupo vinculadas ao Estágio foram: (i) observação participante na sala de aula e na escola, entrevista com o professor supervisor, entrevista com a coordenação pedagógica da escola campo, questionário para os estudantes, participação nos conselhos de classe; (ii) observação participante na sala de aula, trabalho cooperativo desenvolvido com o professor supervisor na sala de aula, participação nos conselhos de

classe, atendimento extraclasse aos estudantes; (iii) regência da sala de aula, participação nos conselhos de classe e atendimento extraclasse aos estudantes.

Para análise de sua investigação, Cedro (2008) recorreu a episódios de ensino para serem analisados, enfocando os objetivos e conteúdo destes episódios, considerando as ações e intervenções do professor orientador. Os episódios descritos permitiram a percepção do fenômeno e, através das revelações dos futuros professores, foi possível compartilhar as ações e discuti-las. Os episódios aludem à elaboração de situações-problema, que envolvia a tarefa de ensino que trabalhasse as ideias atreladas às equações e à álgebra, no qual o estagiário passou por dois momentos.

A análise da atividade de aprendizagem, dos sujeitos de pesquisa, realizada no experimento formativo, mostrou que os estudantes modificaram a forma e o conteúdo do seu pensamento e, como resultado, acabaram se transformando. Inicialmente, foi possível observar que as suas concepções sobre a atividade educativa eram sobrepujadas pelo senso comum, no entanto, percebeu-se que tinham um sentimento de insatisfação com a situação. Cedro (2008) afirma que os resultados obtidos pela pesquisa apontam para a necessidade de uma organização de processo de formação do docente que consinta não apenas a vivência da atividade de ensino, como a reflexão e a tomada de consciência das suas ações, possibilitando a superação da alienação do sujeito humano frente a si mesmo.

Almeida (2009), com a ideia de que o Estágio Supervisionado é um espaço importante na formação docente, se propôs a identificar quais as possíveis relações/influências da Modelagem Matemática como parte das atividades de estágio de futuros professores de matemática. A questão que norteou a investigação foi: *Quais são as possíveis relações/influências da Modelagem Matemática nas atividades de estágio na formação de um futuro professor de matemática?* Para respondê-la, optou por uma metodologia de cunho qualitativo, sendo desenvolvida em uma escola pública estadual da cidade de São Carlos, contando com a participação de dois alunos do curso de Licenciatura em Matemática que cursavam a disciplina Estágio Supervisionado em Matemática na Educação Básica. Eles elaboraram, em parceria com o autor da pesquisa, três projetos de Modelagem Matemática, que foram acompanhadas desde o planejamento até o desenvolvimento em sala de aula, desenvolvidos com alunos da sétima série do EF.

O pesquisador com o objetivo de compreender as relações e influências das atividades de modelagem durante a formação de futuros professores desenvolveu um estudo de caso, buscando verificar a possibilidade de a Modelagem Matemática ser compreendida como um

ambiente que possibilite a construção de saberes docentes. A atividade foi desenvolvida durante o período em que os licenciandos estiveram em estágio, que compreendeu um total de 30 (trinta) horas/aula, em três atividades: Comprando um Notebook; Formalizando o conceito de Juros, compreendendo a Taxa SELIC e a “A Estatística Presente em Diversos Contextos do Cotidiano (Estatística & Cotidiano)”, baseada em uma reportagem de jornal. Os projetos de modelagem geraram como material empírico: entrevistas com os estagiários, vídeos das aulas, documentos produzidos pelos alunos da escola e pelos estagiários (diários de campo, diários reflexivos e relatórios do estágio).

A investigação apontou que o desenvolvimento de atividades de modelagem durante o estágio pelos futuros professores mobilizou saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares. Essas atividades possibilitaram aos mesmos desenvolverem uma postura mais crítica com relação ao conteúdo em sala de aula. A primeira atividade, “comprando um *notebook*”, possibilitou que licenciandos refletissem sobre as formas de pagamento e o papel dos juros no valor final pago pelo produto, bem como percebessem uma Matemática mais próxima a questões do cotidiano. A segunda atividade, que não teve o êxito esperado, evidenciou que as atividades de modelagem devem ser bem planejadas, levando-se em conta os alunos, seu contexto social, faixa etária e interesses. Revelou que a sala de aula é um ambiente onde se encontram indivíduos dos mais distintos *backgrounds* e que, além disso, cada aluno vivencia a aula em função do seu estado emocional, das suas expectativas e do que lhe interessa. A escolha do tema pelo estagiário, por outro lado, trouxe conforto, como o ocorrido na terceira atividade, passando a impressão de que o futuro professor abordou tópicos de interesse dos alunos compatível com o conhecimento matemático que seria alcançado por eles e o tema fazia parte do repertório teórico do futuro estagiário.

Cruz (2010) desenvolveu uma pesquisa de cunho qualitativo com o objetivo de analisar as potencialidades do Ensino Prático Reflexivo no contexto de um curso de Formação Inicial de Professores de Matemática, durante o Estágio Supervisionado. A partir das ideias de Donald Alan Schön, desenvolveu uma proposta metodológica para a realização do Estágio que envolveu um grupo composto por cinco acadêmicos, a supervisora de Estágio e a pesquisadora, cuja dinâmica foi caracterizada como trabalho colaborativo.

Na universidade investigada, os estagiários eram divididos em grupos e cada grupo ficava sob a responsabilidade de um docente do curso, ou seja, o supervisor de estágio. Em 2008, quando foi desenvolvida a pesquisa, a turma do quarto ano contava com 24 (vinte e

quatro) acadêmicos e foi dividida em quatro grupos. Sendo que dois desses grupos realizaram o estágio no período diurno e dois no período noturno.

As atividades sugeridas para o cumprimento no Estágio no EM: *Observação 1*: destinadas 20 (vinte) horas para o levantamento e análise do material didático utilizado na escola; *Observação 2*: com carga horária de 20 (vinte) horas, em que o estagiário realizava a observação do dia a dia escolar, buscando discutir as práticas existentes; *Laboratório de Ensino de Matemática (LEMA)*: Com carga horária de 36 (trinta e seis) horas, a atividade visava produzir e utilizar material de manipulação diferenciado e os estagiários ministrava aulas para alunos de diferentes turmas; *Laboratório de Informática*: com carga horária de 48 (quarenta e oito) horas, os estagiários elaboravam aulas a serem desenvolvidas no laboratório de informática, objetivando a vivência da utilização da informática na aprendizagem da Matemática; *Sala de Aula*: destinadas 60 (sessenta) horas, nas quais os estagiários faziam observação, participação e regência. Na observação, estes assistiram uma semana de aula nas três turmas do EM. Na participação, realizada nas três turmas, o estagiário auxiliava os alunos da escola e o professor em tarefas na sala de aula. Já a regência, momento que o estagiário atuava como docente em uma situação real de sala de aula, ministrando aulas nas três turmas; *Atividades Coletivas*: com carga horária de 16 (dezesesseis) horas, foram realizadas reuniões mensais com a finalidade de gerar discussões sobre o Estágio.

Cruz (2010) fez uso de diferentes procedimentos para a obtenção das informações, tais como: entrevistas, cadernos de estágio, registros em vídeo, discussões e reflexões coletivas, leitura e análise de casos de ensino e autobiografia. O caderno de estágio é uma exigência da supervisora e configura-se em um instrumento no qual o acadêmico deve registrar todas as atividades solicitadas pela supervisora de estágio. As autobiografias foram apresentadas na forma de relatório final da disciplina. Além das regências, houve a elaboração e desenvolvimento de uma oficina, que permitiu aos estagiários vivenciarem a prática, planejando e ministrando aulas com o uso do computador. A mesma foi desenvolvida nas três turmas de alunos da escola em que o estágio foi realizado.

Na investigação, a análise realizada acontece em dois momentos. O primeiro, alude na construção da narrativa, buscando contar a história do Estágio desenvolvido a partir do Ensino Prático Reflexivo. Nele, os acontecimentos foram organizados obedecendo a uma ordem temática, tais como: aspectos biográficos; formação acadêmica e experiência do ensino prático reflexivo. O tema “aspectos biográficos” apresenta os protagonistas da pesquisa. Já o tema “formação acadêmica” aponta o pensamento dos acadêmicos sobre o processo formativo

vivenciado. O tema “experiência no ensino prático reflexivo” evidencia a experiência de cada um dos acadêmicos, concentrada nas regências, por serem essas atividades que põem os mesmos em situação de prática. O segundo momento da análise destaca, da narrativa do Estágio, aspectos mais significativos, com a intenção de responder ao problema da pesquisa e aos objetivos.

A pesquisa evidenciou que a intervenção realizada, no decorrer da ação dos acadêmicos, se constituiu em momentos de aprendizagem, revelando uma oportunidade de analisar o trabalho realizado em sala de aula, no momento da atuação, diferente do que acontece na universidade. Refletir na ação apresenta-se como uma forma de aprender na prática, permitindo o elo entre teoria e prática. O processo reflexivo proposto por Schön é uma ação em que conhecimentos teóricos e conhecimentos tácitos estão imbricados, havendo uma integração entre o fazer e o saber. Este processo pode “tornar-se mais significativo quando os dois últimos níveis da escada da reflexão são retomados em um momento distante da ação, podendo ser subsidiado por teorias educacionais” (CRUZ, 2010, p. 201). E quando o foco da reflexão é a própria prática, as discussões são mais significativas e contribuem para o desenvolvimento profissional.

No quadro abaixo, apresento as bases epistemológicas utilizadas nas pesquisas analisadas, organizado a partir do sobrenome do autor e o ano de publicação do trabalho.

Quadro 1- Bases epistemológicas das pesquisas sobre o Estágio Curricular Supervisionado nos Curso de Licenciatura em Matemática.

Autor/ano	Tendência, referencial teórico e ano
Felice (2001)	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução de problemas: Polya (1995) • Educação Matemática: D'Ambrosio (1986; 1990)
Castro (2002)	<ul style="list-style-type: none"> • Racionalidade técnica: Fiorentini <i>et al</i>(1999). • Formação de Professores: Marcelo Garcia (1995). • Reflexão: Góes (2001); Gómez (1992) • Saberes docentes: Tardif, Lessard e Lahaye (1991); Barth (1993); Gauthier e Tardif (1997); Freire (1998); Gauthier (1998); Tardif, (1999); Fiorentini, Nacarato e Pinto (2000)
Jaramillo Quiceno (2003)	<ul style="list-style-type: none"> • Complexidade: Morin (1998). • Racionalidade Técnica: Alarcão (1996); Schön (1992). • Pensamento dos professores: Contreras (1999). • Crenças: Thompson (1992); Santos (1999); Ponte (1994); Pajares (1992). • Concepções:Thompson (1992); Cury (1994); Ponte (1994). • Saberes Docentes: Llinares, (1998); Rockwell e Mercado (1993);Fiorentini <i>et al.</i> (1999); Caldeira (1995).

	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão: Freire (1998). • Pesquisa-ação: Carr e Kemmis (1988). • Narrativas: Clandinin e Connelly (1995). • Professor Reflexivo: Zeichner e Liston (1999). • Autobiografias: Bakhtin (2000). • Mapas conceituais e aprendizagem significativa: Ausubel <i>apud</i> Novak e Gowin (1988). • Experiência: Larrosa (1998). • Complexidade educativa: Arnaus (1999).
Mendes (2004)	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão: Darsie e Carvalho (1998); Zeichner (1993); Schön (1983). • Formação de professores de matemática: Gonçalves (1998) Teixeira (2002) e Ângulo (1990). • Identidade profissional: Nóvoa (1995). • Estudo de caso Lüdke e André: (1986).
Voigt (2004)	<ul style="list-style-type: none"> • Ambientes informatizados e Novas tecnologias: Tikhomirov (1981), Gravina e Santarosa (1998), Valente (1999), Borba (1999); Kenski (1998), Papert (1994), Masetto (2000); • Cabri Géomètre: Bongiovanni, Campos e Almouloud (1997), Campos (2001), Laborde e Capponi (1994).
Motta (2006)	<ul style="list-style-type: none"> • Teoria Antropológica do Saber: Chevallard (1991, 1996, 1997, 1999). • Legislação do Estágio: Moreira e David (2005); SBEM (2005); • Competência: Perronoud (2000). • Estágio: Pimenta (2002); • Reflexão: Schön (1995). • Pesquisas sobre Estágio: Estrutura do Estágio: Cunha (1999); Bertani (2002). • Saberes e Estágio: Freitas (2000); Castro (2002) e Grando (2000).
Ludwig (2007)	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo de caso: Lüdke e André (1986); • Autoformação: Nóvoa (1997); • Identidade profissional: Nóvoa (1997); • Estágio: Pimenta e Lima (2004), Krüger (2003); • Formação de professores de matemática: Souza e Garnica (2004), Jaramillo (2003), Fiorentini e Castro (2003).
Passerini (2007)	<ul style="list-style-type: none"> • Formação inicial de professores: Buriasco (1999; 2002); Fiorentini (2003); Castro (2002); SBEM (2002) e Cyrino (2003). • Estágio: Pimenta e Lima (2004); Moura (1999, 2003), Pimenta (1999; 2001); Kinsky (2001).
Lenzi (2008)	<ul style="list-style-type: none"> • Formação inicial de professores de matemática: Fiorentini e Castro (2003), Cyrino (2006), Carneiro (1995, 1999, 2000, 2001, 2005); • Saberes docentes: Tardif (2002), Grigoli (2001), Altet (2001), Bello (2007); • Formação de professores: Fiorentini (2001, 2002, 2005), Ferreira (2003).
Cedro (2008)	<ul style="list-style-type: none"> • Estágio: Moura (2004), Pimenta e Lima (2004), Pimenta (2002); • Alienação: Leontiev (1978, 1983), Marx (1989); • Experimento formativo: Davidov (1988); • Experimento didático: Vygotsky (1993, 2003, 2004).
Almeida (2009)	<ul style="list-style-type: none"> • Saberes docentes: Tardif (2002). • Modelagem Matemática: Burak (1987; 1992; Biembengut, 1999. Bassanezi, 2002; Tomaz e David (2008); Barbosa (2001; 2003; 2007); Almeida (2004). • Reflexão: Alarcão (1999).

Cruz (2010)	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento científico: Sacristán (1995). • Choque da realidade: Huberman (1995); García (1998). • Reflexão: Schön (2000); Alarcão (1996); Zeichner (1993). • Estágio: Pimenta e Lima (2004); Pimenta (2001). • Reflexão sobre a prática: (Shulman, 1986, 1987).
-------------	--

Fonte: Elaborado pela autora com base nas dissertações e teses analisadas.

A partir das leituras das dissertações e teses foi possível observar que a efetiva implementação da legislação não é um procedimento simples, já que demanda envolvimento das instituições de ensino, do corpo docente e da própria comunidade acadêmica. Essa adequação tem influência direta nos cursos de formação de professores, nas práticas dos formadores e na formação dos estudantes da Licenciatura e nas ações dos futuros professores, durante o Estágio Curricular Supervisionado.

Nas pesquisas como de Voigt (2004), Passerini (2007), Almeida (2009), Carneiro (2009) e Cruz (2010), o processo de planejamento, elaboração no âmbito das disciplinas da universidade foi acompanhado pelos pesquisadores até a execução *in loco*, na escola campo no decorrer do estágio. Além disso, que alguns instrumentos, como por exemplo, os relatórios de estágio ajudam os estagiários a refletirem sobre a sua própria prática, o que pode ser observado na pesquisa de Passerini (2007), possibilitando ao futuro professor uma postura reflexiva e avaliação de suas experiências. A pesquisa de Mendes (2004) foi uma das que mostrou a possibilidade de parceria entre os professores em exercício, a universidade e estagiários, já que enquanto os professores em exercício participavam de um Curso de Especialização, os estagiários os substituíam na sala de aula.

As pesquisas de Castro (2002) e Jaramillo Quiceno (2003) se aproximam ao analisar a constituição profissional e sua (re)constituição das ideias e saberes referentes à ação pedagógica do futuro professor de matemática.

Portanto, a ação de formação e desenvolvimento ao longo do Estágio na Licenciatura em Matemática, creio ser um ambiente de produção de conhecimentos acerca da prática de ensinar e aprender matemática no contexto escolar. Com as mudanças curriculares houve um entendimento de que o curso deve ser voltado para as demandas escolares, buscando dar uma visão ampla da sua profissão.

Dada a importância de se investigar as práticas formativas de professores formadores no âmbito do estágio, tenho dado continuidade ao mapeamento das pesquisas acadêmicas brasileiras, sobre o estágio Supervisionado em cursos de licenciaturas em matemática, a partir de um projeto de iniciação científica apresentado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós- Graduação da UEG, conforme Processo Seletivo de Projetos de Pesquisa 2018/2, edital CCB 001/2018.

Em síntese, a trajetória apresentada sobre o lugar do estágio na história da formação dos professores aponta que durante um longo período o estágio esteve associado à disciplina de Prática de Ensino, sendo diversas as concepções que nortearam as atividades desenvolvidas na referida disciplina, conferindo ao estágio o *status* de espaço privilegiado para aprender a prática. Tal trajetória permite compreender o lugar que o estágio ocupa nos currículos dos cursos de formação, atualmente, mostrando que a legislação vigente promoveu uma mudança nas licenciaturas, causando uma ampla discussão em torno da necessidade de se organizar novas competências, habilidades e conhecimentos específicos ao ensino que direcione a prática do professor, no caso, de Matemática.

A legislação atual permite uma flexibilidade em relação ao que dispõe acerca da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, permitindo que os projetos políticos pedagógicos dos cursos de formação de professores não sejam homogêneos. Deste modo, nas legislações, está presente a influência de algumas teorias que vêm sendo bastante discutidas e empregadas nas pesquisas educacionais, tanto nacionais quanto internacionais, evidenciando a presença dos conceitos teóricos como de prática reflexiva e competências.

A análise das dissertações e teses contribuiu para vislumbrar as pesquisas que discutem o Estágio Curricular Supervisionado na Licenciatura em Matemática e como os pesquisadores tem problematizado e direcionado as práticas formativas. Entendo que, em uma pesquisa, conhecer sobre a área investigada é essencial para o desenvolvimento e a prática de novas ideias. Deste modo, na próxima seção, aponto os caminhos teórico-metodológicos da pesquisa, descrevendo seu contexto, cenários e movimentos.

4. CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA: ENTRE VIAGENS, VIAJANTES, CENÁRIOS E MOVIMENTOS

A pesquisa com histórias de vida inscreve-se neste espaço onde o ator parte da experiência de si, questiona os sentidos de suas vivências e aprendizagens. A escrita da narrativa abre espaços e oportuniza [...] falar-ouvir e ler-escrever sobre suas experiências formadoras, descortinar possibilidades sobre a formação através do vivido. (SOUZA, 2007, p. 69).

A palavra *caminho* é sinônima de *atalho*, *estrada*, *itinerário*, *passagem* e *roteiro* de *viagem*. A palavra, em contexto, pode ser associada aos caminhos, cenários e movimentos de uma *viagem* investigativa, a partir das *itinerâncias* e *errâncias* do pesquisador na busca de narrar e compreender os movimentos que envolvem a análise de uma pesquisa. Nesta viagem, como cita Souza (2006) na epígrafe que abre a seção, o *ator* parte da experiência de si, questionando os sentidos de suas vivências e aprendizagens, em que as narrativas orais e/ou escritas abrem espaços para, este *falar-ouvir* e *ler-escrever* sobre suas *experiências formadoras*, descortinando possibilidades de formação sobre situações vividas.

Ao experimentar o mundo, as pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam e se modificam, criando novas histórias. Desta ideia, deriva-se a tese de que a educação é a construção e reconstrução de personagens sociais, num contexto em que professores e alunos são contadores de histórias e, também, personagens nas histórias dos outros e das suas próprias (CLANDININ; CONNELLY, 2011). Os protagonistas da história são as pessoas, são elas que fazem a história diariamente, ao mesmo tempo, as pessoas são autores e narradores de suas narrativas.

As pessoas constroem e dão sentido a sua vida por meio dos relatos que elas criam, se descrevendo, se descobrindo e interpretando o sentido da experiência. É daí que emerge o interesse do pesquisador que opta pela compreensão da experiência em profundidade e a construção dessa compreensão, a partir de certa multirreferencialidade que se pauta no valor heurístico do ponto de vista das pessoas envolvidas na pesquisa. (MACEDO, 2015).

Macedo (2015) afirma que a função de uma pesquisa da/com a experiência é compreender compreensões até porque a realidade é sempre “perceptiva”. Também tal compreensão nos coloca de modo inarredável nos campos “hipercomplexos” da “intercompreensão”, ou seja, muito mais do que entender é, além de tudo, um trabalho cognitivo e intelectual de explicação. A experiência do outro é colocada na pesquisa com o

status de uma maneira outra de criação de saberes, que acontece no “entre-nós, no entre-dois”, proporcionado pelas interações que acontecem no processo da investigação.

Considerando ter sido o objetivo da pesquisa *compreender sentidos de experiências de licenciadas em Matemática sobre o Estágio Curricular Supervisionado*, optei pela abordagem (auto)biográfica como metodologia de pesquisa, por acreditar nas potencialidades que esta apresenta, mediante a realização de um estudo que considerasse as narrativas orais e/ou escritas dos licenciados. Concebê-las como “experiências formadoras” (JOSSO, 2010) envolve a compreensão do processo formativo num *continuum* de reflexões sobre si e sobre estar no mundo consigo, com os outros e com a natureza. Assim, a abordagem (auto)biográfica se preocupa com os sentidos atribuídos pelas pessoas as experiências vividas, na medida em que contam e ressignificam os acontecimentos de sua história de vida.

Nesta seção, aponto a proposta metodológica e os caminhos percorridos nesta viagem investigativa. Inicialmente, busco situar questões históricas e teórico-metodológicas da abordagem (auto)biográfica. Aponto os caminhos da/na pesquisa, apresentando seu desenho metodológico, os instrumentos de recolha de dados e análise destes. Também descrevo o contexto onde a pesquisa foi desenvolvida, apresentando um breve histórico da criação da UEG e, finalmente, apresento os colaboradores da pesquisa. Opto por chamá-los de colaboradoras dado à posição que cada uma delas assume, como participantes da investigação, já que o evento Estágio Supervisionado foi vivenciado tanto por mim quanto por elas.

A abordagem (auto)biográfica

O campo de estudos narrativos nas ciências humanas é um empreendimento do século XX, já que o tratamento da narrativa como objeto de pesquisa, nesse âmbito, surge na década de 1980, configurando-se como uma *virada narrativa*.

Conforme Bolívar (2012), na pesquisa qualitativa, em um contexto pós-positivista, o enfoque biográfico e narrativo vem adquirindo uma identidade própria (características, desenvolvimento e metodologia), como forma legitimada de construção de conhecimento em uma investigação educativa e social.

Em um mundo globalizado, as pessoas sentem necessidade imperativa de individualizar e contam com referências próprias de identidade, em que o refúgio em si mesmo torna-se um porto seguro. Nesta situação, a investigação “biográfica narrativa” surge

como uma ferramenta poderosa e relevante para entrar no mundo da identidade, das pessoas “sem voz”, do cotidiano, nos processos de interação, identificação, reconstrução pessoal e cultural como cita Bolívar (2012).

Souza (2007) afirma que o uso, a valorização da memória e da narrativa como fontes possíveis de produção de conhecimento, aconteceu no âmbito de uma mudança paradigmática originada das dúvidas sobre a capacidade do conjunto de referências teóricas e metodológicas das Ciências Naturais, na compreensão dos fenômenos sociais. E por isso, problematizou-se a noção de cientificidade a partir da contestação do positivismo que se constituía como juízo regulador hegemônico na produção de conhecimento verdadeiro. Deste modo, surgiu a necessidade de um novo paradigma compreensivo, que percebesse a realidade produzida pelas ações concretas dos atores sociais, reivindicando métodos próprios para discutir o conhecimento no âmbito das ciências humanas.

A atenção e a utilização da abordagem (auto)biográfica no campo científico é a expressão de um movimento social mais amplo. É fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico. Logo, nos deparamos com uma mutação cultural que, faz ressurgir os “sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face a quantidade, a vivência face ao instituído” (NÓVOA, 2013, p.18).

As críticas as histórias de vida são originadas de diversos setores, advindas da Psicologia e da Sociologia, centralizadas na fragilidade metodológica, na ausência de validade científica ou nas dimensões analíticas tácitas nas abordagens (auto)biográficas. Ainda balizadas no esvaziamento das lógicas sociais, na excessiva alusão a aspectos individuais e na inabilidade de entender as dinâmicas grupais de mudança social. Apesar de todas as críticas é inegável o sucesso das histórias de vida no terreno das práticas e da discussão teórica, originando reflexões estimulantes, condimentadas pelo encontro de várias disciplinas e pelo recurso a uma variedade de ajustamentos conceituais e metodológicos. (NÓVOA, 2013).

No Brasil, a abordagem (auto)biográfica começou a ser inserida no campo da formação de professores, a partir dos anos de 1990, com a utilização do método autobiográfico e com as narrativas de formação como movimento de investigação-formação, na formação inicial e continuada, centralizada nas memórias e trajetórias de vida de professores. A criação e ações do Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero (GEDOMGE), na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), assinalam as primeiras experiências com pesquisas (auto)biográficas como práticas de formação, por

meio das “aproximações das memórias e trajetórias de professoras com seus percursos e aprendizagens da docência, entrecruzando com questões de gênero” (SOUZA, 2007, p.60).

A abordagem (auto)biográfica foi impulsionada na primeira década do século XXI, com a realização de sete edições do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA), respectivamente nas cidades de Porto Alegre-RS (UFRGS, 2004), Salvador-BA (UNEB, 2006), Natal-RN (UFRN, 2008), São Paulo-SP (USP, 2010), Porto Alegre-RS (PUC, 2012), Rio de Janeiro-RJ (UERJ, 2014) e Cuiabá-MT (UFMT, 2016), configurando-se como momentos expressivos para a área de pesquisas biográficas, tendo em vista a “sistematização das peculiaridades das produções, modalidades de trabalho, configuração dos espaços acadêmicos de onde emergem e se consolidam tais estudos” (SOUZA, 2006, p.60). Todo este movimento desencadeou na criação da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOGraph), em 2008.

Nesse contexto, o grupo de estudos e pesquisas (Trans)formação²⁶, do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas da UFPA, registrado no CNPq desde 2001, vem se dedicando à pesquisa qualitativa no âmbito da formação de professores de Ciências e Matemática, por meio da abordagem narrativa e (auto)biográfica, na perspectiva de formação e docência, considerando espaços singulares amazônicos. Conforme Gonçalves (2011), o grupo tem realizado pesquisas sobre a história de vida de professores, envolvendo tanto a formação quanto prática docente, procurando “compreender trajetórias, significados e ressignificações de práticas docentes, investigando as visões desses professores sobre si e sobre os processos vividos, em diferentes espaços de formação e docência” (p. 73).

Souza (2006) aponta que os caminhos percorridos desde o início do século XX e os embates travados em distintos campos do conhecimento têm possibilitado melhor compreender e reafirmar a abordagem biográfica e, ao emprego da narrativa (auto)biográfica como opção metodológica para a formação de professores, visto que esta possibilita um movimento de investigação sobre o processo de formação e, por outro lado, permite entender os sentimentos e representações dos atores sociais do seu processo de formação e autoformação.

Nas áreas das Ciências Sociais, as investigações com história de vida têm empregado terminologias distintas, ainda que considerem os aspectos teórico-metodológicos que as distinguem como constituintes da abordagem biográfica que usa fontes orais (autobiografia, biografia, relato oral, depoimento oral, história de vida, história oral de vida, história oral

²⁶ O Grupo de Estudos e Pesquisas (Trans) Formar foi denominado informalmente durante algum tempo como Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores (GEPFOR) (GONÇALVES, 2011).

temática, relato oral de vida e as narrativas de formação), sob a polissemia de História Oral como cita Souza (2006).

Nas investigações no campo de educação adota-se a história de vida, mais designadamente, o método autobiográfico e as narrativas de formação, sendo distintas as terminologias que assinalam a investigação na área da abordagem biográfica de professores. O entendimento construído sobre a história de vida como um relato oral ou escrito, recolhido por meio de entrevistas ou de diários pessoais, designa compreender a “vida, ou parte dela, como possível para desvelar e/ou reconstituir processos históricos e ontrealvess²⁷ vividos pelos sujeitos em diferentes contextos” (SOUZA, 2006, p. 24).

As histórias de vida tomam e comportam uma variedade de fontes e procedimentos de recolha de fontes, que podem ser agrupadas em duas dimensões, isto é, documentos pessoais e entrevistas biográficas. Os documentos pessoais incluem autobiografias, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais, já as entrevistas biográficas, podem ser orais ou escritas. Em pesquisas na área educacional, as biografias são muito utilizadas como fontes históricas, necessitando que cada texto escrito seja “utilizado como objeto de análise considerando, sobretudo, o contexto de sua produção, sua forma textual e o seu conteúdo em relação ao projeto de pesquisa a que esteja vinculado” (SOUZA, 2006, p. 24).

Os instrumentos de recolha de informações nos estudos (auto)biográficos podem ser divididos em dois grupos: (i) materiais biográficos primários, que consiste nas narrativas autobiográficas recolhidas diretamente por um investigador nas relações de interação entre pesquisador e pesquisado; (ii) secundários, acontece a partir da recolha de materiais autobiográficos específicos, entrevistas, narrativas orais e escritas, memoriais, diários íntimos, fotografias, documentários, dentre outros instrumentos. (FERRAROTI, 2014).

Concordo com Souza (2007), sobre o papel do pesquisador na ação de recolha das fontes e elaboração do conhecimento, ao discordar com as posições que restringem o papel do pesquisador à mera descrição, argumentando que toda interpretação sugere certa traição à essência do discurso do outro. O papel do pesquisador não pode limitar-se apenas a tomar notas, sua tarefa é a “escuta sensível” (BARBIER, 2002), pela qual perceba os componentes e dimensões relevantes na vida dos sujeitos que lancem luz sobre as problemáticas construídas. Os relatos somente são relevantes porque respondem à historicidade e subjetividade dos sujeitos em suas itinerâncias e formação.

²⁷“Ontrealvess”: Ter vivido uma era (época).

Com relação à subjetividade citada, é importante considerar que o olhar estabelecido por esse tipo de pesquisa obedece a uma direção particular que vai do sujeito às construções de sentido do mundo, esta construção histórica, cultural e individual se dá por meio das narrativas, que rememoram e avaliam a trajetória desse indivíduo e suas representações de mundo.

Para Souza (2007), no trabalho de coleta de depoimentos o investigador conduz o informante diante do objeto e das questões que pesquisa, ou seja, é o pesquisador quem dirige a entrevista sobre os acontecimentos da vida do informante que possam ser adicionados a pesquisa. Já na história de vida, o informante é quem decide o que necessita ou não ser contado, a partir da narrativa da sua vida, não sendo importante à cronologia dos acontecimentos, mas o itinerário vivenciado pelo sujeito. Embora, o pesquisador conduza a conversa, de modo sutil, é o informante que decide o “*dizível* da sua história, da sua subjetividade e dos percursos da sua vida” (SOUZA, 2007, p. 67).

Nesta pesquisa, utilizo a abordagem (auto)biográfica como opção metodológica, visto que esta possibilita um movimento de investigação acerca do processo de formação e permite, a partir das narrativas autobiográficas, compreender os sentidos atribuídos, pelos atores sociais, ao seu processo de formação e, por conseguinte, as “experiências formadoras” (JOSSO, 2010) vivenciadas no espaço e tempo do Estágio Supervisionado em Matemática.

Entendendo que o Estágio é um componente curricular complexo que envolve anseios, crenças e ações dos envolvidos neste contexto, a abordagem (auto)biográfica parece ser adequada para reconstruir as “experiências formadoras”, consideradas aqui como “recordações-referências” (JOSSO, 2010), vividas e percebidas pelos participantes da pesquisa, ou seja, pelos sujeitos que narram suas experiências e por aqueles que as interpretam.

Nesta pesquisa, utilizo a expressão (auto)biografia, com a primeira parte entre parênteses para “destacar suspensão, expressando assim a relação de ambiguidade entre a narrativa de si e a narrativa sobre o outro constituinte da autobiografia e da biografia, respectivamente” (SANTOS, 2015. p. 67). A (auto)biografia foi exercitada quando, as colaboradoras da pesquisa, contam suas histórias provocadas pela entrevista narrativa, já a autobiografia foi praticada ao elaborarem o memorial, exercitando a escrita de si. A biografia foi praticada, sobretudo, quando a pesquisadora elabora a biografia de cada uma das colaboradoras da pesquisa, ou seja, quando caminha por entre as suas histórias, considerando e respeitando suas narrativas.

Caminhos da/na pesquisa: roteiro de/da viagem

A pesquisa se enquadra na abordagem qualitativa, na qual investigo a complexidade da formação inicial de professores de matemática, contextualizada no Estágio Supervisionado, baseada na recolha de informações desse evento, a partir dos sentidos atribuídos por cada um dos atores envolvidos. Para Minayo (2015), a pesquisa qualitativa pode responder a questionamentos particulares, significando um grau de realidade que não pode ser quantificado, possibilitando um contato subjetivo do pesquisador com o fenômeno pesquisado. Esta cogita um universo de significados, causas, anseios, crenças, valores e atitudes, que corresponde a um aprofundamento das relações entre informantes e pesquisadores, dos procedimentos e dos fenômenos que não podem ser resumidos à operacionalização de variáveis.

Como já foi citado, são variados os instrumentos de recolha de informações no campo das pesquisas que utilizam o método (auto)biográfico, deste modo, para caminhar na pesquisa, opto pelos seguintes instrumentos para recolha de informações e conhecimentos: (i) os relatórios finais de Estágio Supervisionado em Matemática I; (ii) as entrevistas narrativas; (iii) os memoriais e, (iv) as rodas de memórias e de conversa.

O diário de campo da pesquisadora também foi um dos instrumentos de registro das observações no transcorrer do trabalho de campo. Como cita Macedo (2015), o diário é um dispositivo narrativo denso e amplamente experiencial e formativo. A prática do diário instituiu um campo favorável de onde surgem pesquisadores “diaristas”, que se apropriam do diário nas suas múltiplas possibilidades de pesquisa e formação (p. 66). Ao falar dele, posso chamá-lo de *diário de viagem*, já que traz minhas compreensões da experiência nos vários deslocamentos para o desenvolvimento da investigação. Conforme Jay (2009), a experiência é um movimento progressivo que implica aventura e aprendizado por conter em sua raiz, em alemão, a palavra *Fahrt*, viagem, e *Gefahr*, perigo. A associação entre os dois termos ativa um o vínculo com a memória e a experiência, um vínculo que subjaz à crença de que a experiência acumulada é capaz de fazer brotar um tipo de sabedoria que só se alcança no final da viagem.

Ademais, pude recorrer a informações contidas em documentos transcritos como o Caderno de Orientações da Pró-Reitoria de Graduação (PRG) (GOIÁS, 2010), a Proposta Pedagógica de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório dos Cursos Regulares de

Licenciatura da UEG (GOIÁS, 2014a) e o Regulamento de Estágio Supervisionado dos Cursos Regulares do Campus de Jussara (GOIÁS, 2014b).

Dado ao contato direto existente entre pesquisadora e colaboradoras da pesquisa, já que fui professora destas em diferentes disciplinas durante o curso de Graduação: Didática da Matemática, em 2012; Pesquisa em Educação Matemática, em 2013, e orientadora de Estágio Supervisionado I, em 2013; assim como, fui orientadora de TCC de três delas, em 2014, trago à tona minhas impressões enquanto professora formadora, com relação ao processo de elaboração, orientação e execução das atividades de Estágio.

Os relatórios de Estágio Supervisionado foram elaborados pelas colaboradoras, em 2013, quando ainda eram alunas da licenciatura em Matemática, na UEG, Campus de Jussara. Estes se caracterizam como um instrumento sistematizador das atividades de Estágio Curricular no Ensino Fundamental, que corresponde ao Estágio Supervisionado I, cuja estrutura contempla: capa, sumário, introdução, dois capítulos abordando as etapas do estágio (Diagnóstico escolar, Docência participativa, Projetos e/ou Oficinas e Regência) e os anexos, com todo o material produzido no período (roteiros utilizados no diagnóstico, roteiro da observação da prática do professor titular, projeto de pesquisa, plano de aulas, material elaborado para as microaulas e regência, etc.). Assim, os relatórios, em meu entendimento apresentam, de forma explícita ou implícita, a experiência vivenciada pelas colaboradoras no período do Estágio.

Quanto às entrevistas, inicialmente, realizei três entrevistas semiestruturadas em janeiro de 2016, no entanto, dado o enfoque da pesquisa e por sugestão da banca, optei pela entrevista narrativa para a realização das mesmas, pois o método (auto)biográfico sugeri o *rompimento* como o uso de entrevistas tradicionais ou no modelo perguntas-respostas dirigidas. A entrevista narrativa rompe com esse modelo, recorrente em outros instrumentos de recolha de dados.

Para Jovchelovitch e Bauer (2015), a entrevista narrativa tem em vista criar uma situação que encoraje e estimule o informante a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social, assim, reconstruindo acontecimentos sociais a partir da perspectiva do informante.

Neste processo, torna-se indispensável entender que as narrativas se configuram como métodos de recolha das fontes, das recordações e das experiências vivenciadas pelos sujeitos como parte importante de suas vidas, ou seja, sua trajetória pessoal e estudantil. Neste resgate das memórias, o emprego de fontes orais e/ou escritas possibilita atribuir novos sentidos às

experiências vivenciadas pelos sujeitos, na medida em que ressignificam os episódios de suas trajetórias de vida. E, por isso, construir novas interpretações, contemplando as perspectivas dos distintos sujeitos sociais, a partir dos lugares sociais que estes ocupam.

Conforme Jovchelovitch e Bauer (2015), o contar de histórias parece seguir regras que conduzem o processo de produção da história, que Schütze (2010) apresenta como exigências inerentes da narração, que são esquemas estruturados um processo semiautônomo acionado por uma situação predeterminada. Após o início da narração, as falas são instigadas na base de “provocações específicas”, que sustentam o fluxo narrativo. Nesse sentido, Macedo (2015) afirma que a entrevista narrativa favorece uma narrativa mais fluida e, o fluxo construído pelo autor da narração, ao priorizar a narração a partir de si, mantém a intenção de realizar questões focalizadas e bem formuladas.

O contar da história segue um esquema autogerador com três principais características: *textura detalhada*, *fixação relevante* e *fechamento da Gestalt*. Na *textura detalhada*, o narrador tende a dar informação detalhada a fim de dar conta da transição entre um acontecimento ou outro, cabendo ao narrador fornecer tantos detalhes quanto forem necessários dos acontecimentos. Na *fixação relevante*, o contador narra aspectos do acontecimento que são relevantes e seletivos. No *fechamento da Gestalt*, um acontecimento central mencionado na narrativa deve ser contado em sua totalidade, com começo, meio e fim.

A entrevista narrativa oferece dados textuais que reproduzem de modo completo o entrelaçamento dos acontecimentos e a sedimentação da experiência da história de vida do portador da narrativa, de maneira que somente é possível no contexto de uma pesquisa sociológica sistemática, e não somente o curso *externo* dos acontecimentos, mas, além disso, as *reações internas*, as experiências do portador da narrativa com os acontecimentos e sua laboração interpretativa através de modelos de análise que dirigem a um aspecto detalhado. (SCHÜTZE, 2010).

Para se conseguir uma entrevista adequada da perspectiva do informante, a influência do entrevistador deve ser mínima e o ambiente deve ser adequado para se conseguir esta minimização da influência do entrevistador. As regras de execução da entrevista narrativa restringem ao entrevistador, ademais, vai além de qualquer outro método, ao evitar uma pré-estruturação da entrevista. Contudo, seria ingênuo asseverar que a narração não possui estrutura, já que está formalmente estruturada, como já citado, seguindo um esquema autogerador.

A orientação metodológica da entrevista narrativa, proposta por Schütze (2010), foi descrita por Jovchelovitch e Bauer (2008) no **Quadro 2**, onde estão apresentadas as quatro fases da entrevista narrativa.

Quadro 2 - Fases e regras principais da entrevista narrativa.

FASES	REGRAS
Preparação	Exploração do campo Formulação de questões exmanentes (Questões de interesse do pesquisador)
(Fase 1) Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração Emprego de auxílios visuais (opcional)
(Fase2) Narração central	Não interromper Somente encorajamento não verbal ou paralinguístico para continuar a narração Esperar para sinais de finalização (“coda”)
(Fase 3) Fase de perguntas	Somente “Que aconteceu antes/ depois/ então?” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo “por quê?” Ir de perguntas exmanentes para imanentes (Questões trazidas pelo informante durante a narração dos acontecimentos).
(Fase 4) Fala conclusiva	Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo “por quê?” Fazer anotações imediatamente depois da entrevista

Fonte: Adaptado de Jovchelovitch e Bauer (2008).

Na *iniciação*, acontece a formulação do tópico inicial para a narrativa. A *narração central* é período no qual o entrevistador não interrompe o informante, esperando os sinais de que a narração se encerrou. Já na *fase de perguntas*, o entrevistador estimula a narração perguntando: *O que aconteceu então?* No entanto, sem perguntar sobre os porquês ou discutir contradições. E, por fim, na *fase conclusiva*, é quando a gravação é interrompida e as perguntas sobre os porquês estão permitidas e em que o pesquisador anota o que julgar importante. (JOVCHELOVITCH; BAUER 2015).

As regras formuladas para a entrevista narrativa preservam o princípio básico da narrativa. As regras são apenas um guia para o entrevistador e são construídas para preservar a espontaneidade do informante em narrar alguns acontecimentos e o problema em estudo.

As colaboradoras da pesquisa são 7 (sete) licenciadas em Matemática, egressas do curso de Licenciatura em Matemática da UEG, Campus de Jussara, Goiás. Os critérios elencados para a seleção destas foram: (i) Disponibilidade para gravar as entrevistas; (ii) Disponibilidade para escrever o memorial; (iii) Terem participado do Estágio Curricular Supervisionado I, em 2013; (iv) Terem concluído o curso de licenciatura em Matemática, na UEG, em 2014. Cabe citar que, inicialmente, eram 9 (nove) licenciados em Matemática, mas não consegui entrevistar dois deles, um por morar no estado do Mato Grosso e outro por morar a 76 (setenta e seis) quilômetros de Jussara.

Esses critérios refletem a intenção de situar as colaboradoras da pesquisa no contexto do Estágio que é *locus* da investigação, já que investigo a complexidade da formação inicial de professores, contextualizada no Estágio Supervisionado em Matemática, baseada na recolha de informações desse evento a partir do olhar de cada sujeito que vivenciou a experiência do Estágio.

Deste modo, foram realizadas entrevistas narrativas, que foram gravadas e, posteriormente transcritas e analisadas, com cada um das sete colaboradoras. A partir da leitura da primeira entrevista, senti necessidade, em muitos momentos da análise, de realizar mais uma entrevista, com o intuito de esclarecer alguns questionamentos que surgiram.

As entrevistas ocorreram durante os anos de 2016 e 2017, após várias conversas anteriores (via e-mail, whatsapp e telefone), que permitiram uma aproximação maior com as entrevistadas para realizar o convite para participarem da pesquisa. Ter sido professora delas também ajudou nesta proximidade. Todas as colaboradoras aceitaram participar da pesquisa e foram bem cordiais e receptivas.

O primeiro caminho para a realização das entrevistas narrativas com as colaboradoras foi a elaboração de um roteiro, um dos aspectos definidores da entrevista. Trata-se de uma lista de assuntos referentes ao tema em estudo, que se dividiu em duas partes: (i) a primeira, possibilita o entrevistado a contar sua experiência e; (ii) a segunda, é usada para retomar assuntos não abordados durante a entrevista.

As entrevistas narrativas começaram com uma pergunta, que pudesse instigá-las, do tipo: *Eu gostaria que você me contasse sobre sua trajetória de vida e trajetória estudantil.* Num primeiro momento, adotando as sugestões dos autores Jovchelovitch e Bauer, 2015 e Schütze (2010), sobre o método, procurei não interromper as colaboradoras, mantendo-me o mais natural possível e buscando encorajar suas falas por meio de sinais, porém evitando emitir opiniões.

Também julguei necessário, ao iniciar a entrevista, comentar sobre a técnica de pesquisa que utilizaria informando as colaboradoras que minha postura seria mais de ouvinte, que faria apenas perguntas depois, caso fosse necessário. Esse encaminhamento atenuou as dificuldades percebidas em algumas das primeiras entrevistas.

Não posso negar que me silenciar foi difícil, pois vivenciei muitos momentos ao longo de três anos com elas. No entanto, dada a esta proximidade, ao final da entrevista, perguntei sobre situações que somente alguém mais próximo poderia saber, por exemplo, questões relacionadas à participação de quatro delas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e, de outras duas, no projeto Mais Educação²⁸, as quais estas não haviam mencionado no decorrer da entrevista. Além disso, percebi que todas se sentiram a vontade para emitir opiniões tanto positivas quanto negativas referente às atividades de estágio.

As entrevistas com algumas colaboradoras aconteceram em Jussara, na própria instituição da UEG, em uma sala de aula isolada, destinada ao laboratório de Matemática. Outra entrevista foi realizada na casa de uma das colaboradoras, na cidade de Fazenda Nova.

Após a realização de cada entrevista, anotei aspectos que julguei relevantes no meu *diário de viagem*, registrando o que observei do contexto e do desenvolvimento da própria entrevista. Em uma pesquisa que envolve as narrativas de vida de pessoas devemos estar atentos aos gestos e sinais. O corpo é o lugar onde se inscreve cada história onde pensamentos e sentimentos se manifestam em palavras e imagens (MACEDO, 2015). E por isso, as emoções (choros, alegrias, ênfases, etc) afloram, emergindo os sentidos do vivido.

As entrevistas, depois de finalizadas, foram imediatamente transcritas por mim. Em um caso, dada a ausência de tempo, busquei ajuda de um profissional experiente, neste tipo de trabalho, para a transcrição. Todavia, logo em seguida, fiz uma revisão desta seguindo o texto escrito com o áudio gravado para realizar possíveis correções.

O total de narrativas realizadas totalizou, aproximadamente, 9 (nove) horas de gravação, gerando quase 100 (cem) páginas escritas. As entrevistas tiveram uma média de 53 (cinquenta e três) minutos, sendo que a menor, teve 23 (vinte e três) minutos e a mais extensa 82 (oitenta e dois) minutos, ou seja, mais de 1 (uma) hora de duração, como pode ser observado no quadro abaixo, organizado por ordem cronológica de realização das entrevistas.

²⁸O programa Mais Educação, é ofertado pelo Ministério da Educação (MEC), e tem como objetivo melhorar o ambiente escolar, oferecendo atividades nas áreas de acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e arte, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica. O programa prioriza instituições de ensino localizadas em capitais e regiões metropolitanas que têm baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=65>. Acessado em 01 de outubro de 2016.

Quadro 3 - Caracterização das entrevistas narrativas realizadas.

COLABORADORA	DATA DA ENTREVISTA	LOCAL DA ENTREVISTA	TEMPO DA ENTREVISTA	Nº DE PÁGINAS
Calíope	05/01/2016	Sala de estágio/UEG (Jussara) (Entrevista semiestruturada)	53 min.	07
Melpômene	05/01/2016	Sala de estágio/UEG (Jussara) (Entrevista semiestruturada)	51 min.	07
Terpsícore	15/01/2016	Hotel Brasil I (Jussara) (Entrevista semiestruturada)	57 min.	07
Clio	06/01/2017	Sala de estágio/UEG (Jussara)	82 min.	13
Polínia	06/01/2017	Casa da entrevistada (Fazenda Nova)	82 min.	19
Euterpe	15/01/2017	Hotel Brasil I (Jussara)	61 min.	08
Terpsícore	28/01/2017	Sala de estágio/UEG (Jussara)	30 min.	06
Calíope	28/01/2017	Sala de estágio/UEG	23 min.	06
Talia	28/01/2017	Sala de estágio/UEG (Jussara)	72 min.	15
Melpômene	28/01/2017	Sala de estágio/UEG (Jussara)	16 min.	04
TOTAL			527 min.	99

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As três primeiras entrevistas foram realizadas com um roteiro semiestruturado e, mesmo com a adoção da entrevista narrativa, optei por não desperdiçá-las, pois traziam alguns aspectos que não foram destacados na segunda entrevista.

Inicialmente, os nomes utilizados na pesquisa corresponderiam às identidades das próprias colaboradoras, que aceitaram e autorizaram, por meio de assinatura da *Carta de Cessão* (Apêndice C), o uso destes. Posteriormente, uma delas optou por não aceitar e, assim, adotei nomes fictícios, preservando a identidade destas. Como citado, anteriormente na tese, os gregos antigos fizeram da memória uma deusa, de nome *Mnemosine*, que, unida a *Zeus*, gerou as nove musas (filhas): *Clio* (história), *Euterpe* (música), *Talia* (comédia), *Melpômene* (tragédia), *Terpsícore* (dança), *Erato* (elegia), *Polínnia* (poesia lírica), *Urânia* (astronomia) e *Calíope* (eloquência). Deste modo, opto por utilizar o nome de algumas musas para nomear as colaboradoras da investigação.

Quando as colaboradoras citam o nome de outras pessoas, optei por indicá-las com as suas iniciais, evitando a identificação destes e expô-los, já que estes não foram contactados para autorizar o uso de seus nomes. No entanto, como se trata de um grupo de pessoas que conviveram durante a graduação, em alguns momentos das entrevistas se citam, assim, optei por preservar os nomes fictícios quando isso aconteceu.

Dado meu contato com as colaboradoras da pesquisa, solicitei a estas que elaborassem um memorial para que exercitassem a escrita de si, pois este tem um caráter pessoal peculiar, por aproximar-se do diário, de notas pessoais e arroladas à intimidade da pessoa. Para construção deste, elaborei algumas orientações, com alguns questionamentos que ajudassem na escrita. As questões foram relacionadas a aspectos referentes à infância, família, entrada na escola, ensino básico e professores marcantes. Também a opção pelo curso de Licenciatura/Matemática e seus aspectos formativos. E, ainda, sobre aspectos relacionados às atividades vivenciadas no Estágio.

Vasconcelos (2006) afirma que a grande riqueza da experiência do memorial é compreendida quando o rememorar dos eventos constrói pontes com o presente, criando *insights* que vão dar lugar a uma aprendizagem útil. O memorial exerce um papel essencial ao elaborar as relações e as ligações entre fatos, acontecimentos e sonhos.

Para a autora, um aspecto peculiar no memorial é o fato de ser, ao mesmo tempo, público e privado, isto é, público visto que se torna uma escrita acadêmica, a ser colocado nas prateleiras da universidade e, privado, por ser o relato de experiências pessoais e profissionais, contudo, tratado pelos próprios sujeitos, sem o desvio formal e científico da academia. Nesse sentido, diz que o memorial é escrito o mais próximo possível do vivido e sentido, como aquele que nasce do próprio sujeito, ajudando-o a perceber o quanto cresceu ao longo dos anos no âmbito pessoal e profissional.

A mão que escreve é a mesma que viveu aquilo que conta, sem recursos literários, sem edição de texto, um escrito que abarca a realidade e as reflexões das experiências de forma natural, como quem conta ao vizinho uma história qualquer, numa cadeira na calçada. Salvo pelo possível sentimento de interferência opressora simbólica do tutor, o memorial tende a ser o mais verdadeiro dos trabalhos institucionais e acadêmicos por ser relato de vida. (VASCONCELOS, 2006, p.72).

Diferentemente do grupo focal, a roda de memória e de conversa é menos estruturada, priorizando a experiência da narrativa ao puxar os fios da memória, possibilitando um momento de narração “dialogicizada” do que se passou e se passa, tendo como apoio um grupo de pessoas disponíveis para ouvir, contar e dialogar, ou seja, “com-versar” sobre

experiências que tocaram e tocam, como cita Macedo (2015). O autor afirma que a memória e conversa não apenas mobilizam a expressão, narração, mas

se retroalimentam, se desafiam, se complementam, se potencializam e se recriam, até porque a memória não só retém e evoca, mas cria, recria, transgredi, trai, produz imprevistos. Trata-se, portanto, de um dispositivo que proporciona um cenário heurístico fecundo para se fazer emergir experiências em expressões dialogadas com significativas consequências heurísticas e formativas. (MACEDO, 2015, p. 83).

A ideia de “com-versação” é uma maneira de contrariar a gramática, já que quebrar a palavra permite novos sentidos à palavra conversa. Conversa com conversação sugere que em uma conversa como dispositivo de investigação da/com a experiência se tem acesso a diversas versões de narrativas “com-versada”. (MACEDO, 2015).

A roda de memória e de conversa foi marcada, com as colaboradoras da pesquisa, apenas quando as entrevistas narrativas foram concluídas e transcritas e, além disso, quando os memoriais foram entregues, pois queria realizar uma primeira leitura das fontes citadas. Para agendar o encontro, optei por criar um grupo no aplicativo whatsapp, assim, este foi marcado para o dia 08 de dezembro de 2017. Ao organizá-lo, escolhi por iniciar exibindo um vídeo²⁹ que havia editado no final das atividades do estágio, em 2013. Na data citada, o encontro começou às 19h30min com a presença de seis das sete colaboradoras, pois uma delas não pode comparecer. Todas gostaram muito de lembrar alguns momentos vivenciados e, após a exibição do vídeo, dei início a roda de memória e de conversa. Em decorrência, a maioria começou a conversa citando alguns momentos do vídeo como a regência, a participação num encontro de Educação Matemática na UEG/Campus de Goiás, etc. No decorrer da conversa, procurei deixá-las à vontade para falar sobre suas experiências, como por exemplo, sobre suas práticas docentes em sala de aula. A roda de memória foi finalizada quase 21h00min e, depois, fomos confraternizar em uma pizzaria, para termos um momento mais descontraído.

Para a análise das fontes, optei por uma análise interpretativa-compreensiva, metodologia proposta por Souza (2014), considerando também as contribuições de Jovchelovitch e Bauer (2002).

Souza (2014), fundamentando-se Paul Ricoeur, afirma que na análise interpretativa-compreensiva a narrativas orais e/ou escritas, construídas e recolhidas no processo de pesquisa e/ou em práticas de formação, configuram-se como *corpus* de pesquisa. Estas se

²⁹ O vídeo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CU3RpZhxrAo&t=216s>

configuram como *corpus* de análise dada a subjetividade das fontes e seu valor heurístico, indiciada nas trajetórias de vida, a implicação e importância que tem a narrativa em contexto de pesquisas, a partir da fenomenologia das experiências. A análise interpretativa e compreensiva das narrativas busca

evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação. (SOUZA, 2014, p. 43).

Na análise interpretativa das fontes, Souza (2004, 2014) sugere uma leitura em três tempos, a qual se organiza a partir dos seguintes tempos: *Pré-análise/leitura cruzada*; *Leitura temática (unidades de análise descritivas)* e; *Leitura interpretativa-compreensiva do corpus*.

Para o autor, o primeiro passo consiste em efetuar uma pré-análise, tencionando construir o perfil do grupo pesquisado (individual e coletivo). Ao construir este perfil, busca-se mapear dados indicadores tanto individual quanto coletivo, especificando “questões culturais, socioeconômicas, biográficas (gênero, idade, relações familiares, etc), de formação e das implicações/dificuldades em relação a narrativa oral e ou escrita” (p. 44). Após o mapeamento inicial do grupo, faz-se uma leitura cruzada que remete o pesquisador a leituras sucessivas das fontes, implicada no cruzamento individual e coletivo das histórias dos colaboradores, do mapeamento inicial e unidades temáticas de análise.

O segundo passo, *Leitura temática (unidades de análise descritiva)*, se vincula as leituras cruzadas realizadas no primeiro passo, que busca construir o perfil biográfico do grupo investigado e do conjunto das narrativas do grupo, mediante a organização temática e agrupamento de unidades de análise, permitindo a compreensão-interpretação do texto narrativo, por meio do seu universo de significados e significantes. O terceiro momento, a *Leitura interpretativa-compreensiva* está atrelada ao procedimento de análise, desde o princípio, exigindo leituras e releituras individuais e em conjunto do *corpus* das narrativas, recorrendo aos agrupamentos das unidades de análise do conjunto das narrativas e das fontes empregadas, como indica Souza (2014).

Assim, no primeiro tempo, a *Pré-análise/leitura cruzada*, realizei uma leitura cruzada do *corpus* de pesquisa, buscando construir um perfil biográfico dos colaboradores, algo que descrevo com detalhes na próxima seção desta tese. No segundo tempo, na *Leitura temática*, após sucessivas leituras das fontes construí as primeiras unidades de análises, mas percebi que

não conseguia associar o percurso de escolarização na educação básica dos colaboradores, com o contexto do estágio, foco de análise. Algo que foi chamado à atenção por um dos membros da banca por ocasião do segundo seminário de tese. No entanto, percebi que quando o acadêmico chega à universidade ele já tem visões sobre a profissão docente, exemplos de “bom” professor, já que estes trazem *marcas* significativas deste percurso formativo. Assim, busquei associar as possíveis implicações desta trajetória no processo formativo do professor, buscando relacionar as narrativas de formação com o estágio.

A partir de uma nova leitura e releitura do *corpus* de investigação e das unidades de análise, construí as possíveis categorias a serem analisadas. Nessa construção, optei por elaborar um quadro interpretativo com as categorias; inicialmente, construí um quadro para cada colaborador e uma categoria, e, posteriormente, um quadro para cada categoria, incluindo todos os colaboradores. O trabalho com os quadros permitiu que se visualizasse melhor o conjunto de narrativas, assim como, aspectos comuns a todos os colaboradores e, também, as não comuns. Posteriormente, passei ao terceiro tempo, a *Leitura interpretativa-compreensiva* das fontes, que está atrelada ao procedimento de análises das categorias, ou seja, interpretá-las para depois compreendê-las, buscando entrelaçar as narrativas orais e/ou escritas das colaboradoras.

O trabalho interpretativo e compreensivo das distintas fontes exigiu muito de mim, foi árduo e cansativo, um trabalho *solitário* de leitura, releitura e análise na busca por interpretar as narrativas que se (entre)cruzam, se aproximam e se distanciam. Nesse movimento, as escolhas apontaram para deter o olhar nas questões desencadeadoras da pesquisa e as categorias de análise demarcadas, colocando como foco a interpretação centrada no objeto da pesquisa, praticando a análise e compreensão das narrativas.

Na pesquisa, as fontes para análise se constituem dos relatórios finais de Estágio, dos registros transcritos das entrevistas narrativas; do diário de viagem da pesquisadora, dos memoriais e da roda de memória e de conversa, em que busco os sentidos e significados expressos nos materiais, portanto, a análise *interpretativa-compreensiva* se apresentou como pertinente para a análise das informações.

O cenário da pesquisa: a UEG na microrregião do Rio Vermelho

Para Gonçalves (2000, p. 40), o cenário “é o lugar onde a história ocorre ou ocorreu, onde os personagens que agora contam uma história a viveram”. Para a autora, o cenário é o

ambiente que tem um contexto social e cultural individual, que colabora de alguma forma para que aquela história venha a acontecer. Descrever esse cenário, o espaço físico, os personagens em uma narrativa contribuem para a qualidade da pesquisa.

Nesta perspectiva, a pesquisa foi desenvolvida no município de Jussara, onde se encontra o Campus da UEG, no interior do Estado do Goiás. Jussara está localizada a Noroeste do Estado de Goiás, na microrregião do Rio Vermelho, chamado de *Mato Grosso Goiano*. De acordo com estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), era de 19 346 habitantes, em 2015, limitando-se com os municípios de Britânia, Fazenda Nova, Novo Brasil, Itapirapuã e Montes Claros.

O município de Jussara surgiu, em 1945, às margens do Rio Água Limpa, do então município de Cidade de Goiás, constituído de um pequeno povoado, originando a Colônia Agrícola do Água Limpa. Em 1950, o povoado ganhou o nome de Jussara, em homenagem à primeira goiana eleita Miss Brasil, sendo elevado a categoria de distrito em 12 de novembro de 1953, tornando-se município em 14 de novembro de 1958.

Em termos educacionais, o município conta com cinco escolas estaduais de EF e EM, seis escolas municipais de EF e um Centro de Ensino em Período Integral (CEPI). Em Jussara, hoje, existem duas Universidades, a UEG atualmente, com os cursos de Licenciatura em História, Letras, Matemática e Pedagogia, e Faculdade de Jussara (FAJ) com os cursos de Bacharelado em Ciências Contábeis, Administração de Empresas, Direito, Gestão da Tecnologia da Informação e Técnico em Gestão Comercial.

Com relação a constituição da UEG, sua História é intercalada por vários acontecimentos, compreendendo questões relacionadas à autonomia universitária e a gratuidade do ensino nas instituições de Ensino Superior, mantidas pelo Estado. Esse quadro de situação do Ensino Superior obteve mudanças significativas somente nos últimos anos da década passada, quando o então Governador Marconi Perillo, criou a UEG, por meio da Lei nº 13.456, de 16 de abril de 1999. A UEG pelo decreto vinculou-se à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia de Goiás, posteriormente, com a publicação da Lei n. 16.272, de 30 de maio de 2008, a UEG é transformada em autarquia.

Organizada como uma Universidade *Multicampi*, com sede central em Anápolis, é resultado do processo de transformação da antiga Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA) e da incorporação de outras 12 (doze) Instituições de Ensino Superior isoladas,

mantidas pelo poder público. Atualmente, a UEG, está em 45 (quarenta e cinco) cidades, com 41 (quarenta e um) campi e mais 10 (dez) polos EAD, educação à distância³⁰.

Em 1 de outubro de 1998, o Decreto nº 4.959 (GOIÁS, 1998), autoriza o funcionamento na Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Jussara dos cursos de Licenciatura plena em Letras (Habilitação em Português/Inglês) e Licenciatura Plena em História. O decreto estabelecia a integralização do curso, que deveria ser de no mínimo quatro anos letivos, chegando o máximo de sete anos para sua conclusão, os cursos forneceram 40 (quarenta) vagas anuais, no período noturno. O primeiro vestibular aconteceu em dezembro do mesmo ano. As aulas iniciaram no primeiro semestre de 1999, disponibilizando 40 (quarenta) vagas, ministradas na Escola Estadual Gercina Borges Teixeira até agosto, sendo transferida para a sede da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Jussara. (GOIÁS, 2009).

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), a carga horária da licenciatura em matemática passou por algumas modificações ao longo dos anos, sendo que a carga horária de 3420 (três mil, quatrocentos e vinte) horas vigorou desde sua criação em 1999, para ingresso em 2000, até o ano de 2003, sendo que o tempo para integralização curricular é no mínimo de 04 (quatro) anos e máximo de 07 (sete) anos. Em 2004, passou a vigorar a Matriz Curricular unificada, com carga horária de 3816 (três mil, oitocentos e dezesseis) horas, continuando em vigor ainda em 2011, quando a nova Matriz Curricular chegou ao último ano do curso. Em 2009 entrou em vigor a Matriz Curricular, com carga horária de 3420 horas, sendo que o tempo para integralização curricular é no mínimo de 04 (quatro) anos e máximo de 06 (seis) anos. (GOIÁS, 2009).

Aos acadêmicos ingressantes a partir de 2010, foi instituída a Matriz Curricular composta com carga horária de 3170 (três mil cento e setenta) horas, o tempo para a integralização curricular é no mínimo de 4 (quatro) anos e no máximo 6 (seis) anos. Em 2015, o curso de matemática passou por uma nova reformulação, como a mudança da matriz curricular e passando de regime anual para o regime semestral, com carga horária de 3250 (três mil duzentos e cinquenta) horas, sendo o tempo para integralização curricular no mínimo de 04 (quatro) anos e no máximo de 06 (seis) anos.

Cabe ressaltar que o Campus de Jussara, atende ao público local e cidades próximas, dentre elas: Fazenda Nova, Novo Brasil, Itapirapuã, Britânia, Montes Claros, Matrinchã, Santa Fé de Goiás, entre outras localidades.

³⁰ Em anexo, desse texto, trago um mapa com a localização destes.

Sobre as colaboradoras da pesquisa: companheiras de viagem

As colaboradoras da pesquisa são sete licenciadas em Matemática, da UEG, Campus de Jussara, que se enquadram nos critérios anunciados anteriormente. As colaboradoras da pesquisa são: (1) *Clio*, atua como professora de Matemática no EM, em Novo Brasil. (2) *Polímnia*, que antes de licenciar-se em Matemática, graduou-se em Ciências Contábeis, mas nunca exerceu a profissão. Atuou como professora de Matemática no EF e EM desde o início da graduação, numa escola privada em Fazenda Nova e, atualmente, é professora de Matemática em Bacilândia, distrito desta. (3) *Euterpe* é funcionária da prefeitura em Itapirapuã, onde reside. Também trabalha com decoração de festas infantis. (4) *Terpsícore*, vive em Jussara, onde é funcionária na área administrativa em uma escola agrícola municipal. (5) *Talia*, que reside em Montes Claros, é funcionária em um banco privado. (6) *Calíope*, reside em Jussara, atuando como professora de Matemática no EF e EM. (7) *Melpômene*, reside em Jussara, atuando como professora de Educação Física e docente nos anos iniciais do EF.

Em síntese, nessa seção, discuti a abordagem (auto)biográfica como proposta metodológica de pesquisa, situando-as a partir de questões históricas e teórico-metodológicas. Acredito que abordagem permite um movimento de busca sobre o processo de formação das colaboradoras das pesquisas permitindo, por meio das narrativas, compreender os sentidos atribuídos por elas ao processo, fazendo emergir suas “experiências formadoras”, ponderadas aqui como “recordações- referências” (JOSSO, 2010). Também apresentei as entrevistas narrativas como modo de recolha de informações, proposto por Jovchelovitch e Bauer (2015), já que esta cria uma atmosfera que pode encorajar e estimular o informante a contar a sua história de vida e formação, reconstruindo acontecimentos sociais, a partir do ponto de vista do informante. Descrevi, ainda, o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, apresentando um breve histórico da criação da UEG e, além disso, apresentei brevemente as 7 (sete) colaboradoras da pesquisa.

Aventuro-me, na próxima seção, a caminhar por entre as histórias de vida das colaboradoras da pesquisa, buscando apresentar um perfil biográfico destas vidas em movimento.

5. HISTÓRIAS CRUZADAS: CAMINHANDO POR ENTRE AS HISTÓRIAS DAS COLABORADORAS DA PESQUISA

Afinal, ninguém conhece ninguém. Cada qual é a capa de um outro livro. (Mia Couto).

As palavras de Mia Couto, na epígrafe que abre a seção, é um convite a ir além do que é visível e imaginável. As palavras inspiram a conhecer as colaboradoras da pesquisa a partir de suas histórias de vida, em cuja trajetória estudantil estive/estou presente desde o início de 2012, mas ao ler sobre suas histórias posso afirmar que sabia pouco sobre elas.

Ademais, posso dizer que elas nos atingem (a mim e aos leitores) ao longo das narrativas com *fragmentos* de suas vidas, com suas histórias, por vezes secretas, guardadas em suas memórias, deixando-nos impregnados de emoção e reflexão. São pessoas que compartilham suas experiências múltiplas e singulares, tecidas no cotidiano da trama da vida. São detentoras de “sonhos, desejos, projetos, utopias e frustrações e, como tantas outras, dispostas a partilhar suas lembranças quando encontram ouvidos atentos que mostram interesses em conhecê-las” (COSTA, 2005, p. 101). Trata-se, sem dúvida, de fatos que se conta e que somente se conta visto que alguma pessoa segue narrando, coisas para serem lidas. São somente histórias de pessoas que “em seus relatos capturam a própria imaginação, que foi repetida e renovada, e em cujas reiterações e variações se poderiam traçar, em parte, a história da própria alma” (COSTA, 2005, p. 102).

Ao me deparar com a tarefa de contar suas histórias, escritas e orais, busquei entrelaçar os memoriais de formação, produzidos pelas colaboradoras, e as interpretações das entrevistas narrativas, criando enredos para as diferentes histórias, que embora singulares, se aproximam, se entrelaçam e se entrecruzam, apresentando elementos plurais. Nesse sentido, Souza (2007) afirma que ao invocarmos a memória, sabemos que esta não é algo que se atém somente ao campo subjetivo, pois toda vivência, embora que “singular e auto-referente, situa-se também num contexto histórico e cultural. A memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura” (p. 63). As histórias se cruzam, dada a vivência do grupo durante os quatro anos do curso de graduação em matemática, o que torna interessante observar o olhar de cada colaboradora a respeito de semelhantes eventos. Além disso, a tarefa de recontar a história vivida por elas perpassa por questões éticas, como: voz, singularidade e autoria de cada história.

Nesta seção, apresento o perfil biográfico das colaboradoras da pesquisa, sendo sete licenciadas em Matemática, conforme já indicado em outros momentos desta tese. A seguir, conheceremos a trajetória de vida de Clio, Melpômene, Euterpe, Terpsícore, Talia, Calíope e Polímnia, colaboradoras da pesquisa, a partir de um olhar singular e múltiplo de cada colaboradora. A ordem de apresentação das biografias não seguiu um critério cronológico das entrevistas, acontecendo de maneira aleatória, de modo que inicio com Clio.

Clio: gosta do título de “professora”

[...] é isso que eu sei fazer. Gosto do título de “professora”. (Entrevista).

Clio é uma das musas da mitologia grega, cujo nome significa proclamadora. Considerada musa da história e da criatividade, aquela que divulga e celebra as realizações. A Clio que descrevo é uma pessoa tranquila, inteligente e criativa.

Inicialmente, a entrevista com Clio aconteceria em sua casa em Novo Brasil, mas no dia anterior a data marcada, ela me enviou uma mensagem, via Whatsapp, dizendo que estaria em Jussara para matricular-se no curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Ensino de Matemática, oferecido pela UEG. Logo, a entrevista aconteceu no dia 06 de janeiro de 2016, às 14 horas nas dependências da UEG. Chovia muito, algo raro, nesta época, na região. O calor continuava intenso, característica local, assim, permanecemos com o ar condicionado do laboratório de Matemática ligado (Diário de viagem/2016).

Clio nasceu em 23 de novembro de 1993, na cidade de Novo Brasil. Ela se descreve com uma pessoa tímida e calada: “sempre fui caladinha, mais na minha” (Entrevista). De fato, quando fui sua professora na graduação em matemática foi possível observar que é uma pessoa calma, meiga e educada, com voz pausada e suave (Diário de viagem/2016).

Iniciou sua trajetória estudantil em 1999, com sete anos de idade, pois morava em uma fazenda desde o seu nascimento. Destaca que sempre estudou em instituições públicas e começou a estudar apenas quando a família mudou para a cidade, “embora isso não tenha atrapalhado minha formação” (Memorial). Em seu relato diz que, desde criança gostava de estudar: “Se ficasse um dia sem ir à escola [...] já chorava, achava muito ruim não ir à escola” (Entrevista).

A família sempre apoiou seus estudos e se importava como o seu aprendizado, quando “tirava boas notas” ou se “apresentava dificuldades”. Relata que seus pais eram muito

rigorosos: “tinha hora para tudo, mas estudar sempre era a atividade que vinha em primeiro lugar” (Memorial). No recorte abaixo, observa-se a importância do estudo em sua vida.

Sempre tive consciência da importância de frequentar uma escola e fazia isso por gostar, mas também sabia que era necessário [...] como se dizem, para ‘ser alguém na vida’ é importante estudar. Todos sempre fizeram questão de lembrar isso, muitos falavam que não tinham tido a oportunidade de estudar e que gostariam muito de terem, outros, que abandonaram a escola, relatavam estarem arrependidos, por isso me aconselhavam a sempre levar os estudos a sério e não tinha nada a perder, afinal o conhecimento é sempre proveitoso (Memorial).

Ainda sobre a escola, aponta que não tinha uma disciplina que não gostasse. Também que a relação estabelecida entre professor e aluno é algo importante, que interfere na aprendizagem: “quando o aluno não gosta do professor, ele não gosta da matéria. Ela pode ser interessante, mas se ele não gosta do professor não vai querer compreendê-la” (Entrevista).

Ao escrever sobre o passado lembra com carinho de sua professora na alfabetização, Dona Nilda, com quem aprendeu a ler e escrever: “ela era uma professora muito calma, paciente e exigente”. Rememora um fato que caracteriza como engraçado: “tinha muita dificuldade em aprender a fazer a letra ‘J’ e todos já tinham conseguido, lembro que ela foi paciente tentando me ajudar, demonstrando-se calma e isso me ajudou muito”. Quando perguntam sobre uma professora marcante em “minha vida estudantil, lembro dela” (Memorial).

Com relação à matemática, diz que sempre gostou “de números, de continha”. No segundo ano do EM, teve um professor de matemática que a fez gostar ainda mais de Matemática, já que ensinava “muito bem [...], deu aula pra gente dois anos, no segundo e no terceiro ano. Explicava muito bem, tudo que ele falava eu entendia, pegava as atividades e fazia” (Entrevista).

Clio quando iniciou o curso de licenciatura, não tinha intenção de ser professora, apenas não queria ficar sem estudar: “no início, não foi com o intuito de estudar para ser professora [...] foi porque não queria ficar parada. Conheço muito gente que para um ano de estudar, depois não volta a estudar de jeito nenhum”. Além disso, não tinha “dinheiro para pagar outro curso”, porém, não tinha noção do que gostaria de fazer: “muitos já dizem: quero ser médico ou advogado, eu não tinha muito isso e gostava de matemática” (Entrevista).

Quando fez o processo seletivo do vestibular da UEG, dois colegas da sua turma do EM, fizeram o vestibular e só um foi aprovado, mas acabou desistindo por querer fazer graduação em farmácia: “pensei vou chegar lá, na UEG, e não conheço ninguém”

(Entrevista). Por ser tímida, receava chegar sozinha, já que se considera uma pessoa “difícil de enturmar. A amizade que tinha era desde a primeira série até o EM, parece que tinha uma vida ali. Saí daquilo e vim para cá [UEG], não conhecia ninguém” (Entrevista). Em seus relatos, lembra de um episódio que aconteceu que considera engraçado.

[...] estávamos no auditório com os três cursos [Letras, História e Matemática] e pediram para separar as turmas [...] não sabia bem onde era a sala. Eu, a Calíope e a Melpômene fomos parar na sala de História [...] eu pensava como vou me enturmar. Essas três pessoas que foram parar na sala de História se enturmaram rápido (Entrevista).

No primeiro ano do curso, a sala de aula tinha mais ou menos 50 (cinquenta) alunos, o que tornava difícil até do professor ministrar aula, pois “tinha os aprovados e os [alunos] que ‘pagavam’ matéria”, mas no meio do ano “enxugou muito a sala e [...] ficaram poucos alunos. No final do primeiro ano, fizeram aquela ‘peneira’ mesmo”. Para Clio, isso aconteceu por dois motivos, primeiro que “muitos alunos não levava nada a sério” (Entrevista) e, segundo, devido ao curso ser considerado difícil.

[...] quando entrei [no curso] todo mundo falava que matemática era muito difícil, mas gostava muito e queria fazer. Passei por um momento que pensei em desistir [...] não sou de desistir das coisas, mas pensava que não iria conseguir [...] sempre tem uma segunda voz na gente que diz que você não vai conseguir (Entrevista).

Classifica sua primeira avaliação como um “fiasco” e pensou que não conseguiria mais recuperar a nota: “tirei 0,5. [...] foi um choque”, pois sempre tirou notas altas, como “9,5 e 10,0 em matemática e, na primeira prova, tiro 5 décimos. Como era muito chorona, mas chorei, gente do céu!”. A nota foi na disciplina de Geometria Euclidiana, “lembro que essa disciplina era muito difícil” e não tinha visto “nada de Geometria no colégio” (Entrevista).

Na época, trabalhava durante o dia em uma confecção e quando chegava do trabalho “era o tempo de tomar banho e ir para a faculdade”. Nunca se considerou inteligente ao ponto de não precisar estudar e assevera que “as notas boas que tinha eram porque estudava [...] sabia que não estava estudando muito” (Entrevista). Devido às notas baixas, tomou a seguinte decisão: “larguei o serviço e fiquei somente no projeto Mais Educação” (Entrevista). Clio considera a participação no projeto muito importante, proporcionando dedicar-se apenas aos estudos. Ademais, foi seu primeiro contato com a profissão docente e começou a olhá-la de modo diferente.

Tudo começou a fazer mais sentido quando fui chamada para fazer parte de um projeto no colégio da cidade onde moro [...] por curiosidade, resolvi participar [...] ofereciam aulas de reforço para que os alunos ficassem mais tempo na escola. Assim, participei do projeto Mais Educação, lecionando aulas de reforço de Matemática (Memorial).

A confirmação quanto à escolha da profissional veio a acontecer mais tarde, quando começou a fazer parte de outro projeto, mas agora na UEG, o programa PIBID: “[...] a partir da realização desse projeto [...] gostamos da ideia de tornar professora, já que estava conhecendo a realidade escolar, como as coisas realmente funcionavam” (Memorial). Entrou no PIBID, em Agosto de 2012, permanecendo até o final do curso, em 2014. Relata que quando começaram as inscrições do programa, participava do projeto “Mais Educação, mas a gratificação era muito pouca” (Entrevista). Assim, fez a inscrição no PIBID, em que teria que acompanhar as atividades do projeto, em turmas do EF, duas vezes por semana, em Jussara, nos períodos, matutino e vespertino.

Clio considera que o estágio foi bom, que todas as etapas foram importantes, mas considera a carga horária da regência insuficiente: “todas as etapas ajudam muito, mas como já disse ela [a regência] é insuficiente [...] acho que deveríamos ter mais contato com a sala de aula”. Ela participou de dois projetos que a inseriram na docência, anterior as atividades de estágio, mas acredita que os acadêmicos que nunca tiveram contato com o ambiente escolar, realmente torna-se insuficiente. Embora, o componente curricular seja desenvolvido a partir da metade do curso, “ainda, é pouco para quem vai [...] entrar na sala de aula [...] chega a ser insuficiente. Mas ele [estágio] contribuiu muito” (Entrevista).

Durante o curso de graduação, foi convidada para atuar como professora em uma escola da rede pública municipal, na cidade onde morava, aceitando prontamente. Assim, começou a lecionar no terceiro ano do EF, “pouco tempo depois passamos a ensinar na Educação Infantil, em uma creche” (Memorial). Nesse aspecto, teve contato, mesmo que por pouco tempo, com distintas classes de estudantes, desde a Educação Infantil ao EF: “tudo isso fortaleceu a ideia de me tornar professora [...] que no início do curso nem vislumbrava a possibilidade” (Memorial).

Nas turmas do terceiro ano, era professora de todas as disciplinas: “achava difícil, porque tinha muito aluno que não sabia ler e não conseguia escrever”. Acredita que tal situação prejudica o ensino e a aprendizagem de outros alunos, já que “era complicado parar para ensinar, pois tinha aqueles outros aluninhos que já sabiam muito” (Entrevista). Ao falar da educação infantil, seus olhos brilham (Diário de viagem/2016): “a gente já tem aquela paixão, aquela coisa com os meninos pequenos (Entrevista).

Embora considere que o curso de graduação em matemática tenha sido bom, afirma que falta uma disciplina que discuta como o futuro professor deve agir diante de “certas situações com os alunos em sala de aula”, como por exemplo, o comportamento dos alunos e domínio de sala: “não somente como explicar o conteúdo. A gente sabe explicar o conteúdo, mas não consegue controlar os alunos, ter aquele jogo de cintura” (Entrevista).

Tal afirmação se dá pelas primeiras experiências como docente em turmas do EM, em que aconteceram situações que não sabia como agir “são coisas tão complicadas em relação ao comportamento dos alunos” (Entrevista). Ao exemplificar, aponta que a indisciplina dos alunos atrapalha muito o andamento das aulas: “[...] no colégio onde trabalho somente dois professores são os únicos que falam não ter tanto problema de indisciplina” (Entrevista). Tais professores têm bastante experiência docente, já que são “professores [...] veteranos na educação que dizem que a indisciplina não acontece em suas aulas” (Entrevista).

Ao concluir a licenciatura, Clio começou a atuar como docente no EF e EM, em um colégio estadual, em Novo Brasil. Para ela, quando o professor assume a sala de aula, “aprende a ser professor praticando [...]. Se olhar desde o início até agora vejo que aprendi [...] a gente aprende tanta coisa, vejo que muita coisa mudou” (Entrevista).

No primeiro ano atuando como docente diz que, talvez pelo seu jeito calado, enfrentou alguns problemas de “falta de interação com os alunos” (Entrevista). No excerto abaixo, relata mais sobre o assunto.

Explicava o conteúdo [...] eles [os alunos] entendiam, falavam até que eu era ótima professora. Mas faltava aquela interação com os meninos. De poder conversar e brincar [...] faltou muito isso. [...]. Tem que ter interação com os alunos, não adianta chegar e só passar o conteúdo. Eles sentem intimidados, não fica a vontade com o professor. A gente trabalhou isso, quando terminou o ano passado, era uma das turmas que a gente mais se identificava (Entrevista).

E por isso, Clio afirma que o curso de licenciatura em Matemática deixou a desejar, por não discutir muito a postura do professor frente a situações de indisciplina e a relação professor e aluno: “não tem uma disciplina como ele [professor] deve comportar, como deve agir. O que poderia fazer para os alunos obedecerem” (Entrevista).

Diante das situações relatadas, ao ser questionada se sentia preparada para a docência, afirma que: “quando fui entrar [na sala de aula] no ano passado, não me sentia preparada, me sentia muito insegura [...] embora tenha participado do PIBID e do Mais Educação, não me sentia [...] agora eu sou professora” (Entrevista). Nesse sentido, diz que durante a licenciatura as experiências docentes, sempre aconteceram na presença de um “professor responsável”,

mas agora “sou essa figura, já quanto ao [...] domínio do conteúdo, isso não me preocupava muito”. Contudo, além do conhecimento do conteúdo, “tinha que ter o domínio da sala de aula. [...] ter essa interação [...] saber lidar com os meninos” (Entrevista). Além disso, aponta que no ambiente da sala de aula, convivemos com todo tipo de aluno, dos mais “fáceis de lidar [...] até aqueles brutos e sem educação [...] saber lidar com tudo aquilo, eu me sentia insegura” (Entrevista).

Na época da entrevista, Clio disse que pretendia fazer Complementação Pedagógica em Pedagogia: “gosto muito da educação infantil [...] hoje, gosto de trabalhar com os adolescentes, mas sinto muita falta dos menininhos, das criancinhas”. Portanto, está fazendo o curso de Pedagogia, em uma universidade privada em Jussara, e pretende atuar como Pedagoga, para “trabalhar com criança, pois com adolescente é complicado” (Entrevista).

Clio concluiu uma Pós-Graduação *Lato Sensu* na área da educação, depois começou a fazer outra em Ensino de Matemática, na UEG/Jussara, e acabou desistindo por se sentir sobrecarregada com o trabalho e as aulas no curso de Pedagogia. Recordo que na época, ela conversou comigo a respeito pedindo minha opinião, respondi que deveria seguir o seu coração, e optar pelo que era mais importante para sua vida naquele momento.

Outro fato que a levou a fazer o curso de Pedagogia se refere ao fato que, desde 2009, o Estado de Goiás não realizava concurso público para professor efetivo da rede pública estadual e, segundo Clio, “concurso municipal ainda tem” (Entrevista). Para ela, é importante ter uma profissão estabilizada e que é professora substituta, como “a gente não sabe o dia de amanhã”. Clio assinala gostar muito de ensinar e tem “muita dificuldade em pensar em [...] prestar concurso para outra coisa. Tenho muita dificuldade de deixar a sala de aula”. Ademais, argumenta que: “é isso que eu sei fazer. Gosto do título de professora. Mas a gente nunca sabe como vai ser” (Entrevista).

Melpômene: esperando uma oportunidade para “abraçar” a docência

*O colégio se tornou um pouco parte da minha vida. Lá eu estudei, participei de projetos e aprendi a jogar xadrez.
(Entrevista)*

Melpômene é a musa da tragédia, apesar de seu canto alegre. A nossa Melpômene se descreve como uma pessoa muito tímida e calada, sempre no seu canto (Diário de viagem/2016). Também pondera que não mudou muito: “até hoje acho que sou desse jeito” (Entrevista) e que não foi uma “criança de muitos amigos e nem sou até hoje” (Memorial).

Melpômene nasceu no dia 24 de setembro de 1993, em Jussara. Sua primeira entrevista foi realizada na sala destinada ao laboratório de matemática, na UEG, no dia 05 de janeiro de 2016, às 17 horas. Já sua segunda entrevista, ocorreu no dia 28 de janeiro de 2017, às 14 horas, na mesma sala.

Ao perguntar sobre sua trajetória estudantil, inicia seu relato dizendo que entrou na escola, na Educação Infantil, com quatro anos de idade em uma escola Municipal, onde ficou por dois anos. Desta época, recorda com carinho de uma professora: “a Dora, uma maravilha de professora, tão educada e meiga com os alunos” (Entrevista).

No primeiro ano do EF, mudou de ambiente escolar e foi estudar em outra escola. Era para ser matriculada no “primeiro ano, mas como não tinha sete anos, tive que ficar estudando até completar [...] não me deixaram mudar de turma” (Entrevista). Ficou por dez anos nessa escola: “O colégio se tornou um pouco parte da minha vida. Lá eu estudei, participei de projetos, aprendi a jogar xadrez, teve um campeonato [...] ganhei em primeiro lugar. Participei da banda” (Entrevista).

Em sua vivência nessa escola, também, participou de um projeto como aluno monitor: “fui selecionada [...] aprendi tudo sobre computador”. As aulas do projeto eram *online*, mas tinham monitores na escola e, uma vez por ano, “tínhamos um encontro em outra cidade”. Relata, com certo orgulho, que somente os melhores alunos da escola participaram do projeto e afirma: “tudo que tinha no colégio, eu participava [...] devido à timidez não participei de coral” (Entrevista). Depois começou a estudar em outro Colégio que, na época, era destinado somente ao EM: “fiquei lá até o terceiro ano” (Entrevista), mas diz que sentiu uma diferença no ambiente, pois ficou muito tempo na escola anterior e já tinha se acostumado.

Com relação à matemática, era a disciplina que “adaptava mais rápido, meu raciocínio funcionava”. Acrescenta que sempre tirou boas notas e nunca teve “problemas de comportamento” (Memorial).

Melpômene diz que sua mãe sempre a incentivou a estudar: “ela [mãe] sempre falava menina, estuda [...] para mim não precisava falar, sempre gostei de estudar, gostei de aprender, sempre corri atrás” (Entrevista). Em sua visão, os familiares queriam ter uma pessoa na família graduada, como “minha irmã não terminou nem o EM, daí ficou por minha conta fazer alguma coisa” (Entrevista).

Quando concluiu o EM, em 2010, se inscreveu em duas modalidades de vestibular na UEG, no Processo Seletivo Vestibular e no Sistema de Avaliação Seriado (SAS), no primeiro para o curso de Licenciatura em História e, no segundo, para Licenciatura em Matemática:

“passei em primeiro lugar em História e em Matemática passei em décimo lugar” (Entrevista). Enfatiza que na época, os cursos tinham concorrência no vestibular, eram duas fases: “Na primeira fase, as questões eram objetivas e, na segunda, discursiva. Eu optei por fazer matemática, pois gostava mais de que História”. Ela relata que se inscreveu em História “por causa de um professor, que me fez gostar de História” (Entrevista). No entanto, o curso que sempre quis fazer foi em Educação Física. Foi aprovada no vestibular, na UEG, na cidade de Quirinópolis, mas “por questões financeiras e familiares” (Entrevista), acabou desistindo.

Melpômene também participou do episódio “engraçado” citado por Clio, sobre a troca de sala de aula no primeiro dia de aula, na UEG. Sobre o episódio argumenta que “foi muito engraçado [...] me orientaram para uma sala errada [...] o diretor falando de História e Letras, eu sem entender nada” (Memorial).

No primeiro ano do curso, pensou em desistir por causa de problemas pessoais e comentou com Clio e Calópe, que a incentivaram a não desistir: “você não vai desistir, vai até o final do ano [...] tanto que nunca fiquei em nenhuma matéria. Nós três, nunca devemos uma matéria” (Entrevista).

Tinha algumas expectativas em relação ao curso, uma delas é que achava que seria algo novo e mais fácil, “nunca tinha visto certos conteúdos, fiquei louca [...] achei que não daria conta”. Ao superar as dificuldades, fala com orgulho que concluiu o curso “em quatro anos e não repeti nenhuma matéria [...] teve as matérias mais puxadas, mas sempre dei conta de superá-las. [...] Nunca tirei nota ruim” (Entrevista).

Para Melpômene, o estágio foi uma parte tranquila de sua formação, já que havia participado do programa PIBID, ou seja, “entrei em sala de aula, antes do estágio” (Entrevista). Também o fato de ter estudado dez anos na escola que estava sendo realizado o Estágio, no EF, contribuiu muito: “[...] o estágio I ser no colégio em que estudei durante dez anos e conhecer todo mundo [...] foi mais tranquilo do que o Estágio II, que foi no EM” (Entrevista).

Sobre a regência, mesmo com a experiência no PIBID, diz: “tremia até as pernas, comecei a suar e me perguntei: será que dou conta desse tanto de menino? [...] Nunca vi uma sala tão cheia”. Acredita ter sido fundamental realizar as aulas de regência na mesma sala que observou a prática pedagógica do professor regente de matemática.

[...] nas dez aulas que assisti os alunos conversavam demais, pensei na minha regência eles não vão calar a boca. Muitos alunos que eu conhecia fora da escola e falei na minha regência vocês conversem menos e participem mais [...] depois que vi que eles começaram a participar fiquei

mais tranquila. Achava que não dava tempo de ministrar o que havia preparado ou que era pouco, pensei vou falar sobre isso aqui em cinco minutos e não deu tempo (Entrevista).

Melpômene, concluiu a faculdade e ficou um ano sem estudar e, em 2016, iniciou a mesma Pós-Graduação *Lato Sensu* em ensino de Matemática, na UEG/Jussara. Além disso, em 2015, iniciou um curso de Complementação Pedagógica em Pedagogia: “A Pós-Graduação acaba em maio e o curso de Pedagogia em Abril [2017], me identifiquei muito com Pedagogia” (Entrevista). No mesmo ano, trabalhou como professora substituta na Prefeitura Municipal de Jussara, com alunos do quinto ano do EF, mas ministrava aulas de Educação Física, cujo contrato venceu no final do ano.

Na época da entrevista, estava esperando uma nova oportunidade: “estou com uns livros de um colégio e vamos ver se vai dar certo, mas na área de Educação Física, num colégio particular” (Entrevista). Com relação ao curso de licenciatura em Matemática, diz que não teve oportunidade de assumir uma sala de aula para ministrar aulas de matemática: “não tive oportunidade [...] se tivesse, abraçaria [...] alguém tem que dar essa oportunidade” (Entrevista). O relato abaixo explicita sobre tal situação.

[...] hoje em dia a escolha acontece a dedo, escolhe quem querem. Pode ser o mesmo profissional, mas quem eles querem. Depois dá errado e ligam para gente perguntando se a gente quer. A gente arruma outro trabalho e ligam para gente, igual aconteceu comigo ano passado (Entrevista).

Para Melpômene, aconteceu dessa forma e respondeu: “agora não dá, já assinei a minha carteira [de trabalho] na prefeitura [...] já fiz meu compromisso e não posso desfazer, mesmo que a prefeitura pague menos”. Nesse aspecto, acha que quando assumimos um compromisso devemos honrá-lo: “fiquei esperando os dois, o que chamou primeiro eu fui” (Entrevista).

Atualmente, Melpômene trabalha como professora de Educação Física em turmas dos anos iniciais do EF, no período matutino, em uma escola particular. No período vespertino, atua como docente dos anos iniciais, mas na prefeitura municipal de Jussara.

Euterpe: sofreu muito *bullying*

Eu não fiquei tão empolgada com o curso, pois achava que a gente daria aulas desde o início. Eu vi que é igual na escola mesmo, mais conteúdo. Tinha professor que não preocupava muito se você aprendeu ou não (Entrevista).

Euterpe é a musa da música e da poesia lírica, muitos creditam a ela a invenção da Flauta. Seu nome, em grego, quer dizer aquela que sabe agradar. A Euterpe que descrevo é uma moça de temperamento forte e muito determinada.

A entrevista de Euterpe seria realizada em sua residência, na cidade de Itapirapuã, Goiás, mas como ela tinha um compromisso em Jussara, nos encontramos no hotel em que eu estava hospedada, no dia 15 de janeiro de 2017 (Diário de viagem/2017). Iniciou sua entrevista dizendo que não era “muito boa de memória”, mas tinha “algumas lembranças da vida escolar” (Entrevista). Ela nasceu em Jussara, em 04 de outubro de 1991, mas sempre residiu em Itapirapuã, chamada por muitos de “Tapira”. Na época da entrevista, ela estava com 25 anos de idade.

Recorda que durante sua infância, sempre morou em uma fazenda e, devido à distância, tinha “algumas dificuldades para ir para escola, dependia do transporte escolar”, no entanto, fala que isso não prejudicou seus estudos, sendo “boa aluna e saía bem nas atividades escolares” (Memorial).

Começou a frequentar a escola aos sete anos de idade, no primeiro ano do EF e sempre estudou em instituições públicas. De sua vivência na escola, recorda que, quando começou a estudar, já sabia ler. E isso é creditado aos ensinamentos de sua mãe, que de fato foi sua primeira professora: “minha mãe ensinava a gente em casa, eu não fiz o pré-escolar, jardim essas coisas, já fui direto para o primeiro ano” (Entrevista).

A família sempre incentivou os estudos e sua mãe sempre ajudou nas tarefas de casa, estimulando-a: “sempre incentivou e no que podia ajudar, ajudava [...] meu pai dizia que em primeiro lugar era o estudo [...] o que pudesse fazer para a gente fazer uma faculdade ele faria” (Entrevista).

Relata com muito orgulho que seus pais voltaram a estudar na Educação de Jovens e Adultos (EJA): “a gente tem muito orgulho de eles terem voltado a estudar” (Entrevista). A mãe está estudando no nono ano e o pai o quarto ano do EF. No excerto abaixo, relata bem seus sentimentos com relação aos pais terem voltado a estudar.

Quando ele [pai] viajava para Goiânia, a gente tinha que ir junto para ler as placas, porque ele não sabia. Hoje ele vai sozinho. Tenho o maior orgulho de eles terem voltado a estudar. Meu pai está tendo mais dificuldade [...] minha mãe se dedica mais e ele, por conta do serviço, não têm tanto tempo para dedicar (Entrevista).

A imagem que traz da escola é de um ambiente de estudo e distração. Gostava muito de ir para a escola, pois “por morar em fazenda quase não saía de casa e a única distração que tínhamos era a escola, brincava muito e adorava jogar futebol com meus colegas” (Memorial). Na escola, era muito tímida em sala de aula e não gostava de fazer perguntas para o professor. Tinha uma colega de classe que sempre perguntava, caso tivesse alguma dúvida.

O engraçado é que ela sempre perguntava para a professora, mas falava que era eu que estava perguntando, ou seja, a professora sempre vinha me perguntar por que não perguntava. Ficava vermelha de vergonha [...] lembro disso hoje e vejo que não mudei muito, porque até hoje tenho certo receio de perguntar alguma coisa para o professor (Memorial).

Euterpe acha que sua timidez advém de um problema que tem na visão, estrabismo, “sofri muito *bullying*, sempre tinha um engraçadinho que me perguntava para onde eu estava olhando” (Memorial). Para ela, tal fato resultou em uma grande dificuldade de falar em público, já que “algumas pessoas me perguntava se eu estava olhando para ela” (Entrevista).

A matemática, sempre foi uma das disciplinas que mais gostou e, no EM, teve uma professora que contribuiu ainda mais para esse gostar. No relato, observa-se a influência desta professora ao optar pelo curso de licenciatura em Matemática: “não era aquela aula cansativa, ela incentivava [...] brincava [...] pegava muito no meu pé [...] sentava do meu lado, na hora da prova, para não passar cola. Isso me marcou” (Entrevista).

Após concluir o EM ficou dois anos sem estudar: “terminei o colégio e não prestei vestibular” e, no ano seguinte, diz que realizou o processo seletivo: “prestei vestibular para Matemática e [...] a segunda opção para História [...] tinha passado, só que não olhei o resultado, tentei novamente no outro ano e passei nos dois” (Entrevista). Na época, também pensou em fazer o curso de Educação Física: “quando entrei na faculdade tinha uma turma de Educação Física, mas depois não ofereceram mais vagas no curso” (Entrevista). Dentre os cursos que o Campus oferecia acabou optando pelo de licenciatura em Matemática. Mas, ao ingressar no curso afirma: “me decepcionei muito, pois imaginava uma coisa do curso e foi totalmente diferente” (Memorial), já que “[...] imaginava que iríamos aprender a Matemática voltada para a sala de aula” e, ainda, percebeu que os conteúdos que aprendeu na educação básica tinha que “saber tudo, não revisavam nada” (Entrevista).

Outra questão levantada, por Euterpe, é que achava que teria contato com a sala de aula, na Educação Básica, desde o início do curso.

Eu não fiquei tão empolgada com o curso, achava que a gente daria aulas desde o início. Eu vi que é igual na escola mesmo, mais conteúdo. Tinha

professor que não preocupava muito se você aprendeu ou não, já ia passando pra frente. Por isso, que tive aquela desmotivação, era bem mais empolgada antes de entrar na faculdade (Entrevista).

No terceiro ano, devido às atividades de estágio, mudou para a cidade de Itapirapuã, pois ficaria complicado ir e vir da fazenda. Neste período, começou a trabalhar com crianças com necessidades especiais no terceiro ano do EF, na Associação de Pais e amigos de excepcionais (APAE), ficando por um ano e, em seguida, trabalhou durante dois anos com crianças pequenas em uma creche.

Com relação às atividades de Estágio, acha que o curso de licenciatura em matemática não deu uma “base boa para estar em sala de aula e por não ter nenhuma experiência, tive muitas dificuldades com o estágio, principalmente, nas microaulas e regência” (Memorial). Um das vivências mais complexas do estágio foram às aulas de regência: “foi frustrante para mim, pois não tinha experiência e, no caso, foi a primeira vez que estava lecionando”. Recorda que ficou muito nervosa e isso acabou atrapalhando um pouco e, por isso que “digo que o curso não me preparou para sala de aula. Talvez se tivesse tido outras vivências desde o início curso, não teria ficado tão nervosa” (Memorial). Também afirma que as atividades de estágio foram boas, mas que deveria ter mais horas de regência em sala de aula, pois “duas aulas são insuficientes” (Entrevista).

Também iniciou o curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino de Matemática, na UEG/Jussara, mas ele “me desmotivou mais ainda [...] percebi que era um curso muito corrido, não era voltado para o que estava buscando” (Entrevista), ou seja, ensino de matemática para Educação Básica.

Euterpe diz que não se vê professora e que, embora alguns colegas de curso atuem como professores, dizendo estarem motivados e, como “não tive experiência ainda, por isso não tenho vontade de ir para a sala de aula”. Contudo, diz que o curso de licenciatura a fez “crescer e me surpreendi comigo mesma, fiz coisas que achava não conseguiria fazer” (Entrevista).

Atualmente, Euterpe atua como secretária da Prefeita de Itapirapuã, que está no seu segundo mandato, consecutivo. Além disso, desde 2015 é sócia com a mãe e a irmã em uma loja de decoração de festas infantis, diz que apesar do alto custo está gostando muito.

Terpsícore: espera, em breve, atuar em sala de aula

Ter tanta obrigação, cuidar de filho, de casa, trabalhar fora e fazer faculdade. Acho que foi muita coisa pra mim. [...] por isso, em muitas matérias não tive boas notas.

Terpsícore é a musa da mitologia grega cujo atributo é a dança. Uma palavra define-a: determinação. Ela é uma moça alegre que apesar das adversidades enfrentadas, que resultou em um amadurecimento precoce, nunca deixou de ser alegre e de acreditar (Diário de viagem/2016).

Terpsícore nasceu em Jussara, no dia de 21 de maio. Sua primeira entrevista foi realizada no dia 16 de Janeiro de 2016 em um hotel, no qual eu estava hospedada em Jussara. Ela chegou no horário marcado, às 10 horas da manhã. Já a segunda, aconteceu no dia 28 de janeiro de 2017 em uma das salas de aula, na UEG(Diário de viagem/2017).

Em seu relato, recorda da primeira escola municipal que estudou: “não lembro se era escola ou creche”, depois foi estudar em outra escola, que era para frequentar a turma do segundo ano do EF, mas “os alunos eram maiores, não quis ficar e me voltaram para a série anterior [...] fiz a primeira série de novo” (Entrevista). Nesta escola, ficou até o quarto ano do EF: “morava no bairro Goiás e ficava muito longe, minha mãe saía de madrugada para me levar para a escola a pé e, às vezes, acompanhávamos os Garis [...] 5 horas e pouco da manhã” (Entrevista). Mas, com o passar do tempo a família foi morar próximo a escola, no entanto, mudaram de bairro novamente e “tive que mudar de escola” (Entrevista), a mesma em que Melpômene estudou. Nesta, aprendeu a jogar xadrez e começou a participar de jogos estudantis, ganhando muitas medalhas, inclusive competindo em outras cidades.

Ao falar de sua família, cita que sua mãe teve cinco filhos: “minha mãe era dona de casa e meu pai trabalhava na fazenda, tirando leite, essas coisas. A gente passou, até certa fase, muita dificuldade”. Cuidar de cinco filhos não era fácil, tanto que a filha mais velha sempre morou com a avó materna até os “quinze anos de idade” (Entrevista). Descreve que, apesar das dificuldades, sua mãe sempre incentivou os filhos a estudarem: “ela [mãe] dava caderno e uniforme, não tinha mochila, essas coisas [...] dizia que a gente tivesse pelo menos estudo. Que [...] ajudaria a arrumar um trabalho melhor [...] sempre incentivou” (Entrevista).

Com relação aos professores recorda de duas professoras dos anos iniciais do EF, uma do primeiro e outra do segundo ano: “me recordo delas pelo fato de serem “[...] muito atenciosas e pacientes para ensinar os alunos”. Outra professora de Português, mas agora no EM, marcou de modo negativo, já que “eu falava e, às vezes, ainda falo, algumas palavras

erradas e ela chamava muito minha atenção. Até hoje não gosto de português e nem de leitura” (Memorial).

Da sua vivência no colégio público, “não recorda muito dos professores”, no EM, foi estudar em outro colégio: “comecei a estudar de manhã e depois passei para a noite, pois comecei a trabalhar” (Entrevista). No último ano do EM, um fato mudou muito a sua trajetória de vida: “no meio do ano, já tinha um tempo que estava namorando e engravidei da minha menina. Acho que engravidei dela no mês de outubro e pensava em terminar [estudos]” (Entrevista). Assim, concluiu o EM e parou de estudar quando a filha nasceu.

Terpsícore se divorciou dois anos depois e já tinha sido aprovada no concurso da Prefeitura Municipal de Jussara, na função de serviços gerais. Depois de um ano trabalhando, decidiu voltar a estudar: “prestei o vestibular e fui aprovada” (Entrevista). Nesse sentido, por não gostar da disciplina de Português achou que “teria muito dificuldade em fazer Letras ou História por causa da leitura” e como gostava de Matemática e, “ainda gosto”, optou pelo curso de Licenciatura em Matemática.

O início do curso foram tempos difíceis: “a faculdade não era tão perto [...] trabalhava o dia inteiro e ia pra faculdade de bicicleta” (Entrevista). Ainda no primeiro ano do curso, sua mãe mudou para Goiânia: “passei a trazer a minha menina para faculdade, ela estava com três anos e meio [...] vinha de bicicleta e trazia a minha filha na garupa da bicicleta”. Acredita que tal fato, prejudicou seus estudos e acabou reprovando em algumas disciplinas: “Lembro que fiquei de quinta prova em várias matérias no primeiro ano, mas não quis nem fazer. No ano seguinte, repeti o primeiro ano novamente” (Entrevista). Para Terpsícore, foi muito complicado conciliar trabalho, filho e o curso: “passamos por muita coisa na vida e ficamos cansados” (Entrevista). No excerto abaixo, reflete sobre suas dificuldades e vivência na universidade.

[...] se eu não tivesse tido filho, se tivesse começado a faculdade mais cedo, não tivesse tanta responsabilidade como casa e filho, acho que teria me saído bem melhor. Ter tanta obrigação [...] foi muita coisa pra mim. Acho que, por isso em muitas matérias não tive muito boas notas, preferia ir dormir que estudar, devido ao cansaço. Dormia em cima do material, mas mesmo com tudo isso, foi bom. Muitas recordações boas (Entrevista).

A expectativa que tinha em relação ao curso de Licenciatura em Matemática é que seria parecido com a matemática estudada no EM. Também achava que seria “num nível mais elevado, por conta de ser faculdade, mas que não seria tanto” (Entrevista).

Com relação à regência no estágio, afirma que no primeiro estágio, realizado no EF, foi mais tranquilo: “não tive problemas, os alunos participaram e, também, gostei muito do conteúdo, que foi probabilidade”. Mas estágio, no EM, “foi horrível”: “os alunos já eram maiores e peguei a turma mais difícil do colégio”. Durante a regência, não “tive controle do silêncio da turma” e “reprovei nessa aula. Refiz a regência, mas em outra turma e foi tudo tranquilo” (Entrevista). Sobre o incidente aponta que:

Aquela era a pior sala da escola, todos os professores falaram. Tanto que pedi para trocar e a professora de estágio disse que não poderia. Fui dar minha aula e [...] a professora falou que teria que dar outra aula, em outra sala [...] Já que ela sabia que naquela sala eu não daria ‘conta’ porque ela [professora de estágio II] não trocou antes (Entrevista).

Atualmente, Terpsícore está concluindo o Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Ensino de Matemática, na UEG/Jussara e assinala: “estou fazendo mais para aprimorar o que já vimos”. Para ela, embora não seja fácil, pensa em “aperfeiçoar cada vez mais”. Depois de concluí-la, pretende fazer outra Pós-Graduação, mas na área de Pedagogia. Não pensa em fazer outro curso superior, mas “se for fazer será Pedagogia: “a matemática tem grande procura, mas pelo que vejo, hoje, tem muita procura nessa área” (Entrevista).

Desde 2009, ela é concursada na prefeitura de Jussara e que apenas assumiria a profissão docente, por meio de um concurso público na área. No entanto, diz que espera em breve estar lecionando, mas que enquanto isso não acontece continuará “estudando e especializando [...] seja na área da matemática ou não, para que posso ser uma boa profissional” (Memorial).

Talia: apresentada a docência de uma maneira incrível

[...] acho que para a gente querer uma profissão [...] tem que ter respeito. Eu tenho muito respeito pela profissão [docente], até porque fui apresentada a ela de uma maneira tão incrível (Entrevista).

Talia é uma das nove musas da mitologia grega, cuja característica era a dança. Do mesmo modo que a musa, Talia é festiva e por onde passa deixa sua alegria. Sua risada é marcante e contagiante. Lembro que, às vezes, ouvia sua risada dos corredores da universidade (Diário de viagem/2017).

Sua entrevista ocorreu no dia 28 de janeiro de 2017, às 11 horas, na sala de aula destinada ao laboratório de Matemática na UEG. Marcamos nesta data, pois ela estaria nas aulas da Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino de Matemática.

Iniciou sua entrevista dizendo que nasceu em 19 de abril de 1993, em Setubinha, Minas Gerais, e que seus pais relatam que a vida “estava muito difícil” na região, e vieram para o estado de Goiás: “residimos, desde então, na cidade de Montes Claros” (Entrevista).

Começou a estudar “bem novinha”, com cinco anos, e que sua mãe a levava para a escola, mas ela não queria ficar: “lembro da cena que juntava os coleguinhas do pré-escolar para me segurar de tanto que eu chorava. Às vezes minha mãe tinha que me buscar, porque não ficava mesmo. Depois foi se habituando à escola, já que a professora era “muito boazinha, tinha muita criança e a gente começa a brincar” (Entrevista).

Talia assinala que sempre estudou em instituição pública, que gostava de ir à escola e de estudar: “quando não podia ir, tinha crise de choro [...] queria ir”. Além disso, sentia a necessidade de tirar “notas boas”. De acordo com ela, estudou até o nono ano em uma escola municipal próxima a sua casa e, no EF, foi para uma escola pública estadual.

Quanto aos professores que marcaram sua trajetória estudantil, aponta que foram muitos e cada um ao seu modo. Alguns “marcaram negativamente e vários marcaram positivamente e os levo para sempre em minha vida”. De modo positivo, diz que a lista de professores é “extensa”. No excerto abaixo, relata como uma professora marcou de modo negativo no início do curso de Licenciatura.

[...] Se você pede para a turma para fazer um resumo, por exemplo, têm várias maneiras de se fazer o resumo [...] tem que explicar o tipo de resumo que quer [...] tem n maneiras de se fazer o resumo [...] a gente estava ingressando [na graduação] e tinha outras concepções de fazer resumo [...] fizemos a concepção que achava que era correta, já que ela não tinha especificado o que queria. Quando fomos entregar o resumo ela chamou o nosso trabalho de lixo [...] a gente era muito bobo, usou palavras pesadas (Entrevista).

Talia diz que o episódio a marcou muito, contudo, argumenta que os professores que marcaram “positivamente” sua trajetória estudantil foram tão “bons que sobressaíram 100% (cem por cento) a essa professora que marcou negativamente” (Entrevista).

Com relação à opção pelo curso de Licenciatura em Matemática, aponta que não era sua primeira opção: “prestei um vestibular, estava entre Farmácia e Direito e optei por Direito”, em uma faculdade privada na cidade de Barra do Garças. Porém, quando foi analisar a situação financeira, diz que morar em outra cidade não era viável naquele momento.

Também expressa que desde os quatorze anos já era independente, mas “não era aquela coisa de mudar de casa e me manter” (Entrevista). Assim, optou por uma universidade pública e a mais próxima instituição ficava em Jussara. Entretanto, recorda que matemática era sua segunda opção e que gostava muito da disciplina, uma vez que nutria um respeito muito grande “pelo meu professor de matemática. Ele era o cara” (Entrevista). Sobre a escolha do curso afirma que:

[...] acho que quando a gente quer uma profissão [...] você tem que ter respeito. Tinha muito respeito pela profissão [docente], até porque fui apresentada a ela de uma maneira incrível [...] tinha um carinho muito grande pelo meu professor [...] não gostava muito de outras áreas, então, era aquela área que queria. O curso de História não tinha interesse e Letras muito menos. Matemática eu tinha boas notas (Entrevista).

Quando ingressou no curso, muitas pessoas alertaram que era muito difícil, mas no primeiro dia de aula “achei o máximo ter 60 (sessenta) alunos na sala de aula”. Talia se considera uma pessoa extrovertida e, na primeira semana, já se enturmou com os outros colegas e percebeu que tinha “alunos de quatro anos atrás [...] o máximo que tinha ingressado eram dez alunos e desde poucos restaram” (Entrevista).

No primeiro ano, ao ver sua nota na primeira avaliação em uma das disciplinas pensou: “que estou fazendo aqui!”. Suas notas no EF e EM eram “acima de oito [...] entrei na faculdade, vi a primeira nota e fiquei desesperada” (Entrevista). Talia é muito próxima a sua família e, principalmente, a sua irmã mais velha que substituíra sua mãe em muitos momentos, pois morava com ela para estudar, enquanto seus pais moravam na fazenda. Ao chegar em casa, foi conversar com sua irmã sobre a nota que havia tirado na prova. No excerto abaixo, relata sobre a conversa.

[...] ela “puxou” a minha orelha [...] mostrei a prova para minha irmã, tinha dois meses que estava fazendo o curso. Ela olhou bem na minha cara e disse: Quem bom que você está vendo essa nota. Quanto tempo que é esse curso, mesmo? Eu respondi, quatro anos. Ela disse: é bom você fazer em quatro anos, porque você vai ficar mais. Começou tem que terminar (Entrevista).

As palavras da irmã a marcaram muito e decidiu recuperar a nota baixa e, assim, foi “prosperando e fiquei só quatro anos [no curso]. O tempo foi passando e minhas notas foram melhorando” (Entrevista). Recorda que acabou reprovando, no primeiro ano do curso, na disciplina de Matemática Financeira, mas que foi ministrada, aos sábados, no período vespertino: “tinha aula de segunda a sábado (manhã) e a tarde a gente estudava matemática financeira” (Entrevista).

Talia diz que, no segundo ano do curso, se “enturmou” mais com os colegas e conheceu “as amigas, que posso considerar”, fazendo referência às colegas do curso de licenciatura que tem mais contato: “conheci realmente as minhas amigas, que posso chamar de amigas. Fui descobrir o significado amizade na faculdade” (Entrevista).

No terceiro ano, começaram os estágios supervisionados: “nunca tinha ido a uma sala de aula para fazer nada” e que se sentiu sobrecarregada com tantas coisas: “tinha estágio, estudar as matérias e tinha meu trabalho”. Não tinha experiência como docente e que, por isso, o estágio a preocupava muito: “fico muito nervosa e ansiosa [...] parece que quero falar tudo que estudei, quero falar rápido para não esquecer nada” (Entrevista).

Em seu relato conta que sempre foi extrovertida e mexia com “todo mundo na sala [...] éramos poucos alunos, a gente foi criando um vínculo. Aquilo ali foi incrível para mim” (Entrevista). O último ano foi muito atribulado já que tinha que escrever a monografia, fazer estágio e trabalhar, além disso, se questionava: “O que vou fazer quando terminar a faculdade? O que vou fazer?”. Nesse sentido, aponta que durante os três anos anteriores, pensava apenas em ser aprovada, mas agora “tinha que pensar também no que iria fazer da vida, quando terminasse” (Entrevista).

Descreve um episódio que a marcou. No quarto ano do curso, um colega de turma pensou em desistir do TCC, pois achava que estava muito pesado conciliar trabalho, estudo e TCC: “eu e Calíope conversamos com ele e falamos: desistir você não vai, [...] veio até aqui e não vai desistir” (Entrevista). Lembra bem do episódio, pois elas me procuraram e pediram para conversar com o colega e foi o que fiz. Assim, me ofereci para ler o trabalho, já que tinha uma semana para entregá-lo e ele fez todas as modificações sugeridas, sendo aprovado.

Neste período, Talia foi convidada para substituir um professor, em um colégio público em Montes Claros, que havia sido aprovado em um concurso e deixado suas aulas: “recebi um convite, fiquei muito receosa se pegava ou não, pois era meu primeiro trabalho em sala de aula. De setembro de 2014 até junho de 2015, eu fiquei em sala de aula” (Entrevista). Assim, começou a ministrar aulas de Matemática em turmas do EM: “eram aulas para o primeiro, segundo e terceiro ano [EM] fiquei pensando: Será que dou conta?” Em seu relato, diz que nunca estamos realmente preparados, uma vez que “tudo é muito novo”. Depois de refletir, chegou a conclusão que se estava estudando para ser professora “uma hora ou outra teria que enfrentar uma sala de aula” (Entrevista).

No início, os alunos das turmas a tratavam como a “professora substituta” e a achavam muito jovem para estar concluindo um curso superior. Como era quase final do ano, a maioria

dos alunos já tinham sido aprovados e “não tinha interesse pelo conhecimento” e, para eles, era apenas mais uma professora. No entanto, acabou enfrentando e superando os obstáculos, pois os alunos a tratavam “como uma menininha e passaram a me tratar como educadora”, pois teve a oportunidade de “mostrar o meu trabalho” (Entrevista).

No período em que esteve na escola, elaborou dois projetos com suas turmas, um sobre jogos matemáticos, que tinha visto durante uma das atividades de Estágio I. Inicialmente, trabalhou os jogos com os alunos em sala de aula, posteriormente, elaborou uma gincana com eles: “[...] Depois organizei uma feira de matemática [...] que foi aberto ao público, tenho fotos [...] mostraram cada um dos trabalhos para a comunidade, como foi desenvolvido cada um dos jogos” (Entrevista). O outro projeto envolveu um simulado de Matemática e Português com os alunos, desenvolvido juntamente com um professor da área de Letras. Organizaram o projeto e apresentaram a “ideia para o diretor. Não foi uma ideia somente minha, mas do outro professor também”. Também alude que a direção e coordenação da escola sempre apoiaram muitos os professores no desenvolvimento de projetos.

Ao entrar de férias em julho de 2015, recebeu uma proposta de uma gerente de um banco privado para fazer um processo seletivo, mas naquele momento “não estava com interesse de mudar de profissão e ficou de pensar”. Depois foi ao banco e conversou com a gerente, deixando seu currículo, mas “não esperava ser chamada, pois não tinha nenhum vínculo, foi um convite que partiu dela” (Entrevista). Talia foi para a fazenda dos seus pais e dias depois a gerente ligou convidando-a para fazer o processo seletivo: “[...] disse que estava com alguns candidatos que foram aprovados no currículo”, perguntando se teria como ela participar de uma seleção marcada para todos os candidatos: “nem sabia o que iria cair, não tinha estudado, mas era uma oportunidade [...] falei para meus pais, só vão gastar para me levar a cidade para fazer a prova”. No processo seletivo não podia usar calculadora e o conteúdo da prova era, “basicamente o que estava ensinando para os meus alunos [...] tudo que eu estava ensinando estava na prova” (Entrevista).

Retornou para a fazenda de seus pais e, na semana seguinte, ligaram do banco pedindo que comparecesse, quando chegou ao banco, “a gerente me parabenizou e disse: você é a mais nova contratada do banco [...] pensei: E agora?”. Segundo Talia, fez o processo seletivo, mas a sua “cabeça estava voltada para sala de aula, que voltaria” (Entrevista).

[...] Sou muito sincera, então, fui à casa do diretor da escola e contei o que estava acontecendo. Ele me deu os parabéns, teve uma atitude que não esperava. Disse que era uma oportunidade única, pois eu era contrato

temporário na escola. Os meus colegas de trabalho, também, me ligaram e deram parabéns (Entrevista).

Desde agosto de 2015, trabalha em um banco privado em Montes Claros. Para ela, seu atual trabalho é “um contrato também. A licenciatura me dá uma segurança, se tiver que sair de onde estou, tem o meu curso e tenho portas abertas para voltar à escola” (Entrevista). Diz que não está na sala de aula pelo fato de não ser algo “concreto”, que no banco tem um plano de carreira e ganha mais em termos financeiros, e na escola era professora substituta. Todavia, diz que quer se especializar “cada vez mais, se houver oportunidade. Até porque estou fazendo minha segunda Pós-Graduação [...] se puder me aprofundar mais na área, vou me aprofundar” (Entrevista).

Calíope: uma professora buscando melhorar a prática

A gente sempre visa melhorar cada vez mais, estudar. Melhorar o currículo, melhorar nosso desempenho em relação ao conteúdo. De voltar ao papel de aluno e estudar, mas visando sempre melhorar a prática (Entrevista).

Calíope é a primeira musa da mitologia grega, musa da poesia épica, das ciências em geral e da eloquência. Tinha por missão, inspirar os seres humanos para que estes se tornassem criativos na arte e na ciência. A Calíope que descrevo é uma pessoa calada, centrada e muito inteligente (Diário de viagem/2017).

Como Calíope tinha aula na Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino de Matemática, na UEG/Jussara, sua entrevista aconteceu no dia 28 de janeiro de 2017, às 13 horas, no laboratório de Matemática.

Iniciou sua entrevista falando sobre sua infância e dizendo que nasceu em 6 de novembro de 1993, em Jussara, e que até os onze anos de idade morava em “uma fazenda” (Entrevista). Ingressou na escola aos quatro anos de idade em uma instituição privada, na qual estudou até o quarto ano do EF. No início, sua mãe levava e buscava, mas depois, ela e a irmã, passaram a ir de “Kombi [...] que levava a gente para a casa no final da tarde”. Nos anos finais do EF foram estudar em outra escola e, nessa época, a família optou por mudar para Jussara, devido ao transporte escolar somente trazê-las ao final da “tarde [para casa] e o colégio era de manhã. [...] Lembro que a gente acordava às cinco horas” (Entrevista).

No EM foram para outro Colégio, mas como ele acabou fechando e voltaram a estudar no Colégio anterior. Comenta que sempre estou em instituição particular devido às greves:

“meus pais preferiam pagar” e, como eram duas alunas (ela e a irmã), o colégio dava um bom “desconto” (Entrevista).

Seus pais sempre incentivaram os estudos e, como estudavam em instituição particular, cobravam muito. Diz que a mãe chegou a ser professora: “começou a dar aula também, naquela época não precisava terminar o EM. [...] fez o magistério, mas não terminou”. Ademais, sua mãe tinha uma postura diferente da sua avó que dizia: “tem que casar, trabalhar, cuidar de casa e dos filhos. A minha avó não incentivava muito a estudar. Minha mãe incentiva e diz não façam como eu” (Entrevista).

Com relação à escola, argumenta que a mãe falava para os professores “pegarem pesado com elas” e “tinha uma professora de português que mandava um monte de literatura para gente ler”. Nesse sentido, diz que não gostava muito de Português devido às regras gramaticais, mas já “Matemática tinha bastante facilidade e aprendia rápido” (Entrevista).

Calíope não recorda muito dos professores, mas lembra de uma que foi sua professora por muito tempo: “[...] teve uma professora que achei que nunca deixaria de dar aula pra mim”, pois foi sua professora “da primeira a quarta série, que hoje corresponde ao quinto ano” (Entrevista).

O curso de licenciatura em Matemática não era sua primeira opção, pois queria estudar Agronomia: “[...] morei muito tempo em fazenda. Meu pai sempre trabalhou nela, então, agronomia era mais o que eu conhecia”. Assim, escolheu o curso de licenciatura em matemática ao acaso, pois queria ter um “curso superior” e pensou, “vou levando as coisas e ver no que vai dar” (Entrevista). Além disso, a opção pelo curso aconteceu por seus pais não gostarem de ver a única filha morar em outra cidade. Seu pai dizia que pagaria um curso superior se fosse em “Direito e eu não queria” (Entrevista). Ainda afirma que ficou em dúvida entre os cursos de licenciatura em História e Matemática, “Letras não queria. Nunca fui bem em Português, falei: vou fazer matemática, sou boa. Daí optei por matemática” (Entrevista).

Deste modo, participou do vestibular no final de 2009 e, no período, aconteceu algo que abalou muito sua família: “no início do mês de novembro a minha irmã adoeceu, foi constatado que ela tinha leucemia e no mês de janeiro ela faleceu” (Entrevista). Foi algo que afetou muito a família e, em seguida, saiu o resultado do vestibular e havia sido aprovada, mas a família nem comemorou: “comecei a estudar, mas estava ainda muito ‘baqueada’, muito quieta” (Entrevista).

No primeiro dia de aula, recorda do mesmo episódio “engraçado” citado por Melpômene e Clio: “[...] entramos na sala e começaram a falar sobre História e percebemos

que estávamos na sala errada” (Entrevista). Após o episódio, nasceu uma amizade entre elas e “começamos a sentar juntos nas aulas e fomos enturmando com o restante da turma” (Entrevista). Neste grupo de amizade, Talia chegou um pouco depois.

A expectativa que tinha em relação ao curso de Licenciatura era que estudaria a Matemática voltada para o EF e EM, mas de modo mais aprofundado: “quando você chega à faculdade você leva aquele choque, pois é completamente diferente. Tanto que a turma começou cheia e nas três primeiras semanas começou a esvaziar” (Entrevista). Após a primeira prova, alguns alunos “não voltaram mais e foi indo assim até o meio do ano” (Entrevista). Depois das férias outros alunos não retornaram e a “turma foi diminuindo. Alguns desistiram outros mudaram de área” (Entrevista).

Calíope, no primeiro ano do curso, começou a tirar notas ruins em algumas disciplinas, como Matemática Financeira. No relato abaixo explicita sobre o assunto:

Tinha a fórmula geral e a professora queria que usasse uma fórmula para cada coisa [...] confundia tudo. Trocou de professor e melhorou, fiquei de quinta prova em Cálculo, Matemática financeira e Geometria Euclidiana [...] alguns nem chegaram à quinta prova. No segundo ano, fiquei em Cálculo II de quinta prova (Calíope, Entrevista).

Com relação ao curso de licenciatura diz que não a preparou tanto para atividade docente, o que “preparou mais foi o projeto PIBID”. Começou a participar do programa PIBID em agosto de 2012, ficando até concluir o curso: “antes só tinha visão da escola como aluno” e durante o programa teve “experiência do papel do professor na sala de aula. Sem falar que não conhecia um colégio público, somente particular [...] foi bom para conhecer” (Entrevista). Ao falar sobre sua participação no PIBID esclarece: “dávamos um tipo de suporte pra o professor. A gente auxiliava os alunos [...] Às vezes corrigia provas ou passava atividades no quadro, ajudávamos tanto ela quanto os alunos” (Entrevista).

Calíope participou, ainda, do Projeto Mais Educação, em 2012, ministrando aulas de reforço para os alunos em um colégio público, nos períodos matutino e vespertino: “[...] as matérias que tinham mais atividade eram matemática e letras, tinha aula de música também” (Entrevista).

Com relação ao estágio diz que, inicialmente, ficou “receosa”, pois não fazia ideia de como ia ser. Por exemplo, observou a prática pedagógica de um professor de matemática e, depois, devido à “mudança de horários, estagiei em outra turma que não conhecia, mas foi tudo tranquilo”. Para ela, o maior problema é o nervosismo, “às vezes a gente até engasga ao explicar o conteúdo” (Entrevista).

Calíope relata o mesmo episódio narrado por Talia, que também a marcou de modo negativo: “Teve uma professora que tivemos problemas, ela passou um trabalho e nem aqui [na faculdade] estava, depois ‘rabiscou’ praticamente ele todo”. A turma toda não gostou das considerações da professora e “fomos à coordenação reclamar, dizendo que não assistiríamos mais a sua aula” (Entrevista). Sobre o episódio, disse que teve outros problemas nas aulas desta professora: “juntou tudo e não aguentamos mais, fomos ao limite. O único problema foi com essa professora, com outros professores nunca tivemos” (Entrevista).

Desde fevereiro de 2016, Calíope atua como professora de Matemática em um colégio da polícia militar do Estado de Goiás, trabalhando com as disciplinas de Matemática e Ciências no EF e, em 2017, assumiu uma turma de matemática no primeiro ano do EM. Sobre o colégio, relata que é bastante rígido e visa muito a disciplina dos alunos, principalmente, dos alunos que estão ingressando no colégio: “tem que ter ‘pulso firme’ com eles, não deixar conversar, [...] tem que ter organização e não pode deixar a sala suja. Se sujar a sala tem que colocar os alunos para limpar” (Entrevista). Diz que é bom trabalhar no colégio, mas que tem dias que cansa, já que tem uma “carga horária de 60 (sessenta) horas semanais. Tem dia que tenho onze aulas, no outro dia tenho mais onze aulas, cedo e a tarde” (Entrevista). No colégio, os alunos não podem sair da sala e se faltar algum professor não “liberam os alunos, colocam um professor de reforço ou arrumam outra atividade pra eles, pois não liberam mais cedo” (Entrevista).

Calíope também está fazendo a Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino de Matemática e sobre buscar uma formação continuada menciona que:

A gente sempre visa melhorar cada vez mais. Melhorar o currículo [...] nosso desempenho em relação ao conteúdo. De voltar ao papel de aluno e estudar, mas visando sempre melhorar a prática. [...] o que não pode é ficar parado, sempre buscar o melhor. Tentar melhorar cada dia mais (Entrevista).

Com é professora substituta, com contrato temporário, diz que quer fazer um concurso público na “área da docência ou outro que surgir”. Além disso, diz que o professor temporário ganha pouco e não tem muito incentivo. Nesse sentido, o estado de Goiás, desde 2009, não tem concurso público estadual para professor efetivo: “[...] se continuar nesse ritmo a coisa tende a piorar e mais gente vai desistir de ser professor” (Entrevista).

Polímnia: entre alunos da fazenda e do assentamento

[...] pra você ver, fico me perguntando, por que mudo quando falo do lado pessoal da docência [...] muda até o semblante (Entrevista).

Uma das musas da mitologia grega, considerada a musa do canto e da retórica, também musa da Geometria, meditação e agricultura. A família da Polímnia que descrevo sempre se dedicou ao cultivo da terra, na agricultura, para o consumo, e do gado leiteiro.

Polímnia nasceu em Fazenda Nova, no dia 24 de Julho de 1987 e, na época da entrevista estava com 29 (vinte nove) anos de idade. Recebeu-me para a entrevista, em sua residência, no dia 6 de janeiro de 2016, às 17 horas, após um breve telefonema em que expliquei a ela a importância do seu depoimento. Do portão, senti aquele cheirinho do tradicional pão de queijo goiano e o doce aroma do café coado. Para quem já estava com fome, aquele cheirinho só fez aumentá-la (Diário de viagem/2016).

Recorda que foi para a escola, pela primeira vez, aos 4 (quatro) anos de idade: “entrei no jardim”. Mas, seus pais, acabaram tirando-a da escola: “[...] todos os dias perdia as coisas, não tinha ainda maturidade, criança não tem”. Quando tinha quase seis anos voltou a estudar, fazendo a “creche e o jardim” (Entrevista), em uma escola pública do município de Fazenda Nova.

Polímnia diz ter “poucas lembranças” de sua infância. Lembra da professora que a alfabetizou: “[...] lembro que era muito carinhosa. Pelo menos de poucas lembranças que tenho, lembro disso [...] acho que por isso que devo lembrar-me dela até hoje, da afinidade que ela tinha com os alunos” (Entrevista). Recorda das avaliações de aprendizagem, já que sua mãe “guardava nossas coisas da escola, então, até pouco tempo tinha materiais de quando fui alfabetizada”.

Dos anos iniciais do EF, lembra da professora Cida: “[...] até hoje dá aula na escola”. Já nos anos finais do EF, começou a “mesclar professores” e que teve dificuldades para adaptar: “você está acostumado apenas com um professor na turma e não tem aquela troca de professores por disciplina” (Entrevista). Outra docente que marcou sua trajetória foi a professora Sandra, que já foi secretária municipal de Educação em Fazenda Nova:

[...] era encantada com ela, pela forma como conduzia as aulas [...] era uma pessoa que sempre influenciava a gente e cuidava. Por ser uma cidade pequena, tinha o cuidado de orientar [...] quando é adolescente não pensa muito nas coisas [...] em focar nos estudos, pensa em matar aula, essas coisas (Entrevista).

Sua família sempre incentivou os estudos, sendo que seu pai era o que “tinha mais ‘pulso firme’, que cobrava” (Entrevista). O pai exigia muito dela e da irmã, dizendo que tinham que aproveitar a oportunidade que ele não teve: “estávamos ali só pra estudar e meu pai e minha mãe, não tiveram essa oportunidade [...] meus avôs não eram muito de se importar com isso, era de trabalhar e ir pra roça” (Entrevista). Na época, achava muito ruim a exigência dos pais, mas hoje vê a importância da presença deles na vida dos filhos.

No EM frequentou outro colégio, onde foi monitora no laboratório de informática, um projeto do NTE, da cidade de Guará, que “dava uma assistência aqui [...] tínhamos uma rádio na escola, eu era uma das coordenadoras” (Entrevista).. Como gostava de trabalhar com computadores “fiz curso e mexia com programas” (Entrevista).

Ainda no EM, pensou em prestar vestibular para Licenciatura em História, uma vez que sua prima Silvia é historiadora: “é uma das primas mais estudiosas [...] um espelho para a família [...] dizia: quero ser assim igual à Silvia, porque os tios paparicavam” (Entrevista). Em 2004, quando concluiu o EM, prestou vestibular para História, na UEG/Jussara, e Administração em Análise de Sistema, em uma instituição privada em São Luis de Montes Belos: “gostava muito de mexer em computador. Vou fazer administração em análise de sistemas, porque é disso que gosto”. Foi aprovada no vestibular e conseguiu uma bolsa de estudos, “tanto que nem quis História” (Entrevista).

No primeiro ano, o curso foi transformado em nível técnico: “[...] não queria um curso técnico, queria uma graduação”. No primeiro período, as ementas de algumas disciplinas do curso de Ciências Contábeis eram semelhantes, ou seja, “administração rural, análise de preços e análise de sistema” e, assim, optou pelo curso: “gostei, tanto é que quis fazer contabilidade mesmo” (Entrevista).

Polímnia concluiu o curso em 2008, mas num período anterior, recebeu um convite para trabalhar em uma escola privada, que, na época, sua prima Silvia era uma das proprietárias. A escola recebia alunos dos anos iniciais e finais do EF. Algum tempo depois, uma das donas da escola, a Beth, questionou: “já que você gosta de dar aula e você tem muita afinidade com a matemática, porque que não faz o vestibular para Matemática na UEG?”. Refletindo sobre o assunto decidiu fazer, mas estava “morrendo de medo”, pois já tinha “tempo sem estudar e pensou: será que eu vou passar?” (Entrevista). Foi aprovada e iniciou o curso de Licenciatura em Matemática, em 2011.

Ao ingressar no curso, como já estava atuando na área da docência, “achava que estudaria as mesmas matérias [...] percebi que não era assim, acho que, por isso, no início teve

aquele desistência de alunos no primeiro ano” (Entrevista). Nesse sentido, afirma que sua turma tinha 64 (sessenta e quatro) alunos: “tinha dias que chegava para estudar e não tinha onde sentar de tanto aluno que tinha na sala” (Entrevista).

No primeiro ano, achou a disciplina de Cálculo muito pesada: “achei um bicho de sete cabeças” (Entrevista). Para ela, que fez dois cursos superiores e que todos, ao seu modo, foram difíceis, mas a licenciatura “foi muito mais difícil [...] falo na questão de o aluno ser o pesquisador” (Entrevista). No relato abaixo, explica sobre o aluno ser pesquisador.

[...] na escola regular você está estudando e o professor está ali pra explicar o conteúdo, passar exercícios e corrigir. [Na UEG] percebi a diferença no professor, dele lançar os conteúdos mesclados um pouquinho de cada um, não aprofundando [...] é muita coisa. Você acha que entendeu e chega na hora da prova você não entendeu nada [...] percebi que a gente tem que procurar estudar mais (Entrevista).

Com relação ao estágio, diz que foi tranquilo e, como era professora há algum tempo, não teve “aquele baque, mas não deixei de ficar apreensiva [...] por saber que tem alguém avaliando” (Entrevista). Porém, acha que foi avaliada de modo diferente dos alunos que não tinham experiência docente: “[...] o professor que está avaliando vai cobrar mais de mim, porque já sabe que tenho experiência de sala de aula, por isso, fiquei ansiosa e apreensiva [...] No dia da minha regência [no EM], a professora Nara, falou que esperava mais de mim” (Entrevista).

Sobre a elaboração do TCC afirma: “Fiquei feliz pelo trabalho que desenvolvi”, às vezes, quando: “olho cada parágrafo que escrevi, as citações que usei foi algo que estudei”. Na primeira graduação, também fez um TCC, que foi um trabalho de mais de “trezentas páginas [...] foi feito sem muita noção [...] Se fosse pra pegar e falar daquilo eu não sei falar, só sei dizer, por exemplo, que abri uma empresa e fiz a empresa funcionar”. O TCC, na UEG, foi sobre o tratamento dado ao conceito de Função em livros didáticos de matemática do primeiro ano do EM: “hoje, lembro e fico feliz” (Entrevista).

Assim, que concluiu o bacharelado em Ciências Contábeis, fez uma Pós-Graduação na área, em auditoria e perícia, mas não tem mercado de trabalho em sua cidade e a “possibilidade que tinha pra trabalhar era indo pra Goiânia, mas como meu esposo não quis ir, continuei trabalhando na escola”, após concluir o curso. Polímnia casou no primeiro ano do curso, quando estava com 18 (dezoito) anos e tem um filho de cinco anos.

Sobre a escola privada em que trabalhou comenta: “foi passando de um dono para outro, mas tudo em família”. No entanto, um dos donos quis vender a escola e ofereceu-a aos

funcionários, para saber se alguém estava interessado em comprar: “a gente cria um laço muito grande com a escola [...] fica com o coração na mão de pensar que vai acabar a escola, sem serviço pra todos e eu era funcionária” (Entrevista). Ele fez uma proposta, mas “nem tinha dinheiro para comprar, ele parcelou e com o dinheiro da escola fui pagando. Comprei a escola assim” (Entrevista). No primeiro ano, o lucro da escola foi bom, mas, no segundo ano, não “foi muito bom, digamos financeiramente, tanto é que fechei a escola” (Entrevista). Com relação à experiência, expressa que:

Durante [...] os dois anos, a minha prima, Silvia, era minha coordenadora e me auxiliava muito. Eu era professora e, de repente, comprei a escola e continuei a ser professor [...] por mais que você está lá na escola por muito tempo, tem convivência com os alunos, mas agora você vai ter uma visão diferente da escola e vão ter uma visão diferente de você (Entrevista).

Polímnia argumenta que gostou muito do período que ficou na gestão da escola, mas que foi muito corrido, principalmente, no último ano, “estava na direção, dava algumas aulas na escola e estava mexendo na monografia” (Entrevista) e, ainda, trabalhava como professor temporário em um colégio público.

Em 2015, continuou atuando como professora no colégio público, e completava sua carga horária em Bacilândia, um distrito que fica a 18 (dezoito) quilômetros de Fazenda Nova.

No trevo próximo a Fazenda Nova tem uma entrada para a cidade. A estrada é sem asfalto, quando não é barro é poeira. [...] trabalhava lá e aqui [Fazenda Nova], mas esse ano tô meio indecisa, porque o diretor quer que trabalhe somente lá [Bacilândia] me deu um monte de aulas, deu 42 aulas [...] Também tenho 21 aulas aqui só que não tem como ficar com tudo, tenho que escolher (Entrevista).

Polímnia aponta que, “mesmo sendo longe [...] gosto de trabalhar em Bacilândia [...] é difícil pra ir e cansativo, quando você tem que ficar o dia todo, à tarde e a noite”. Ao passar o dia na escola, tem que “se virar pra comer e pra tomar banho”, mas que é muito bom trabalhar na escola e que os alunos são em um número menor e são ótimos: “tem as exceções, mas são poucas”. Já em Fazenda Nova são muitos alunos e “mesmo que seja pertinho da minha casa, a gente tem mais dificuldades para trabalhar”. A experiência que teve nas duas escolas foi diferente, pois em sua cidade trabalha somente a disciplina de Matemática e, em Bacilândia, trabalha distintas disciplinas: “Matemática, Educação Física, Ensino Religioso, Química e Biologia” (Entrevista). O relato abaixo mostra um pouco do contexto da escola em Bacilândia.

O pessoal de lá [escola] são muito carinhosos, é outra realidade. São alunos de fazenda e alunos de assentamento. Os da cidade também são, mas lá eles são muito carinhosos com a gente não só comigo, mas com todo mundo, muito acolhedor e respeita demais. Claro que tem as exceções [...] Igual em outras escolas, tem os mesmos problemas, tem alunos com dificuldades, tem pais presentes e pais ausentes, mas lá é muito melhor de trabalhar. Até a quantidade de alunos é muito boa, porque você não tem aquela sala de trinta e tantos alunos. Tem em média de 14 a 16 alunos em sala de aula, dá pra fazer um trabalho muito bom [...] e os alunos, a maioria, se empenham muito (Entrevista).

Em 2016, ministraria somente Matemática e Física: “estou querendo [...] vai ser na minha área, a maior quantidade de aulas”. Também será a primeira vez que atuará no EM: “estou ansiosa” (Entrevista).

Em síntese, diante dos relatos apresentados, observa-se que a maioria das colaboradoras da pesquisa sempre estudou em instituições públicas, exceto uma delas, que até o seu ingresso no ensino superior frequentou instituições privadas. Na época da entrevistas, a idade destes variava entre 22 e 29 anos de idade. Das sete colaboradoras, cinco estavam entre 22 e 25 anos e duas com 29 anos de idade.

Apenas uma das colaboradoras já tinha curso superior, quando ingressou no curso de licenciatura em Matemática e já atuava, desde 2007, como professora no EF, em uma instituição privada. Duas delas ficaram dois anos sem estudar antes de ingressar no ensino superior, já as demais saíram do EM e já ingressaram. Das sete colaboradoras, três tiveram contato com a profissão docente quase todo o período do curso de licenciatura, já as demais tiveram contato, com o futuro ambiente de atuação, somente por meio do estágio. Algumas colaboradoras participaram de projetos com iniciativa a docência, duas no Projeto “Mais Educação” e quatro delas participaram do programa PIBID, durante os três últimos anos do curso.

Assim, apresentei um pouco sobre a trajetória de vida e formação das colaboradoras da pesquisa, a partir de fragmentos de suas próprias vozes. Na próxima seção, revisito a experiência do Estágio Supervisionado em Matemática I, descrevendo como se deram as suas quatro principais vivências: *Diagnóstico escolar, Docência participativa, Projeto de intervenção pedagógica e Regência*. Trago a tona como pensei o desenvolvimento de cada uma das vivências e como adaptei minha prática docente às normas e regulamentações que a instituição investigada organiza os estágios, posteriormente, descrevo como de fato elas aconteceram, na perspectiva da professora de estágio e das colaboradoras da investigação.

6. NA ESPIRAL DO TEMPO: REVISITANDO EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM MATEMÁTICA

Tempo é um tecido invisível em que se pode bordar tudo, uma flor, um pássaro, uma dama, um castelo, um túmulo. Também se pode bordar nada. Nada em cima de invisível é a mais sutil obra deste mundo, e acaso do outro (Machado de Assis).

O tempo é um tecido invisível. Essa frase, que faz parte da epígrafe que abre a seção, foi escolhida por permitir pensar o tempo como uma folha de papel em branco, que consente que tecemos nossa própria história. Pensar o tempo, inefável, como algo que invade a interioridade do sujeito que tece sua história. Sob essa ótica, o tempo é a própria memória, mas a memória revisitada.

Na Antiguidade Clássica, os pensadores ponderavam o movimento do tempo como um ciclo, já os gregos idealizavam o tempo como um “zig-zag”, em que as coisas voltam ao começo, que vai e vem. Os medievais concebiam o tempo como linear, cuja criação era um momento estável no passado, em uma caminhada irretornável para o futuro.

Soeiro (2015), fundamentando-se em Leach (1974), afirma que todos os outros “aspectos do tempo, duração ou sequência histórica [...] são apenas simples derivações destas duas experiências básicas: (i) que certos fenômenos da natureza se repetem; (ii) que as mudanças da vida são irreversíveis”. Para Soeiro (2015), na modernidade tende-se a conceber o tempo a partir do segundo aspecto, emergindo alguns elementos representativos, tais como: ruptura, imposição do novo e anseio de compreender a totalidade.

A experiência ocorre no tempo, num tempo que não pode ser medido por relógios e, se eles podem medir algo, não é o tempo invisível. Esse tempo da experiência carece ser vivenciado na plenitude da palavra, *experienciar*. Ademais, é em novos patamares que o andamento dos eventos humanos se completa, ou seja, numa “escada em espiral”, em que “o “balanço pendular” das alterações culturais não repercute meramente os mesmos eventos de modo indefinido. Logo, no tempo está imbricado a ideia de um movimento em espiral, e não como “ciclos fechados sobre seu próprio ponto de origem ou mesmo como zig-zag” (SOEIRO, 2015, p. 233). Deste modo, pode-se afirmar que a experiência acontece no tempo, num movimento circular, constituindo-se em uma espiral.

Como citei, em outros momentos do texto, com base em Souza (2004), a memória é escrita num tempo, que possibilita um deslocamento acerca das experiências. A recuperação

de tais memórias se dá num processo de recuperação de si, em que a memória narrativa marca um olhar sobre si em distintos tempos e espaços, que se articula com as lembranças e as possibilidades de narrar às experiências.

Assim, busco nas memórias narrativas das colaboradoras da pesquisa, as oscilações deste “pêndulo”, constituídos em uma espiral em movimento, (re)construindo os sentidos atribuídos por elas às suas experiências. São experiências que emergem do tempo, de uma memória revisitada. Para representá-la, construo uma imagem em espiral com fragmentos narrativos das colaboradoras sobre as experiências vividas no Estágio em Matemática.

Figura 1: Espiral da experiência



Fonte: Elaborado pela pesquisadora e Marcos E. Beltrão.

Portanto, esta seção tem sua gênese nas atividades desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado em Matemática I, no ano de 2013, em que busco refletir sobre a fertilidade das lembranças e memórias do percurso vivido, enfocando as narrativas de formação, presentes no *corpus* da pesquisa e suas possíveis relações com a aprendizagem docente, tomando como base experiências desenvolvidas no referido componente curricular. Nesta,

busco descrever o tempo do Estágio, destacando suas principais etapas, que chamo de vivências: *Diagnóstico escolar*, *Docência participativa*, *Projetos de intervenção pedagógica* e *Regência*. Tenciono descrevê-las na perspectiva das pessoas que as vivenciaram, ou seja, da minha percepção como professora formadora e das colaboradoras da pesquisa enquanto alunos da graduação. As informações aqui contidas traçam a imagem de um caminho, de um movimento em espiral, que embora interpretado por mim, foi *construída* e *tecida* por muitas *mãos*.

Diagnóstico escolar

As atividades do estágio foram direcionadas a partir de minhas experiências com o estágio. Assim, formulei um plano de trabalho do Estágio Supervisionado em Matemática I. Nele, tentei construir não uma disciplina, mas desenvolver as atividades, buscando adequá-las a minha prática docente às normas e regulamentos (GOIÁS, 2014a; 2004b) que, à época, esse componente curricular era submetido, adequando as atividades e procurando levar aos futuros professores a refletir sobre a sua própria atuação nas vivências do Estágio.

O Diagnóstico escolar, primeira vivência do Estágio, cuja finalidade é conhecer o ambiente escolar a partir de sua estrutura física e material, com uma carga horária de 20 (vinte) horas, em que 2 (duas) horas são destinadas a uma visita de reconhecimento da escola campo e 18 (dezoito) horas para análise e elaboração de um relato de experiência das atividades desenvolvidas. Conforme Libâneo (2008), o diagnóstico consiste no levantamento de dados e informações para se ter uma visão de conjunto das necessidades e problemas da escola, facilitando a escolha de alternativas de solução.

Para agendar a visita, entrei em contato com a coordenação da escola campo, que a marcou para o dia 12 de março de 2013, às 14 horas. Nesta data, cheguei acompanhada pelos alunos-estagiários do “terceiro ano de Licenciatura em Matemática da UEG” (Polímnia, Relatório/2013). Fomos recebidos pelo grupo gestor da escola, que mostrou “a infraestrutura do Colégio como salas, banheiros, cozinha, secretaria, pátio, etc” (Clio, Relatório/2013). No excerto abaixo, as colaboradoras explicitam a percepção do ambiente em que seriam realizadas as atividades de estágio:

A escola se mostrou muito receptiva conosco. A equipe gestora nos auxiliou muito nesta primeira etapa. A primeira impressão foi que seria muito agradável realizar as atividades de estágio na escola, com o respeito dos professores e da administração em geral. (Polímnia, Relatório/2013).

Ao chegarmos [na escola campo] fomos bem recepcionados pelos profissionais que ali se encontravam como o diretor. Ele ressaltou sua admiração pelos alunos presentes e pela professora de Matemática do Colégio, Cristina, que foi aluna da primeira turma do curso de Licenciatura em Matemática da UEG, campus Jussara. (Talia Relatório/2013).

Os relatos acima mostram um grupo de gestores participativos nas atividades realizadas na escola. Além disso, a escola esteve sempre aberta aos alunos-estagiários e a professora formadora que os acompanhavam. No decorrer das atividades, os professores de matemática, da escola campo, se mostravam disponíveis a atender os estagiários e sanar suas dúvidas, tratando-os como colegas de profissão e não como alunos. Como professora formadora, acompanhei meus alunos em todas as atividades, servindo como um “elo” entre a escola e os alunos-estagiários. Para Canário (2001), essa mobilidade, de trânsito, não apenas entre os dois ambientes físicos, mas entre as compreensões, ideias, experiências, desafios, vivenciados nesses dois campos podem favorecer experiências significativas para o professor formador, os alunos-estagiários e professor da escola campo. Nas imagens abaixo, é possível conhecer um pouco da escola em que foi realizado o estágio.

Imagem 1: Vista interna da Escola Campo.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Imagem 2: Vista externa da Escola Campo.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Após a visita, os estagiários conheceram a instituição escolar a partir de documentos como o Projeto Político Pedagógico (PPP)³¹, Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE)³² e Regimento Escolar, fazendo uma análise crítica baseada em fundamentos teóricos. Libâneo (2008, p. 250) afirma que o diagnóstico alimenta o PPP, possibilitando o “conhecimento das características, expectativas e necessidades da escola e da comunidade, que afetam o processo de ensino e aprendizagem”.

Para a análise dos documentos, lembrei de um roteiro, proposto por Libâneo (2008), para o diagnóstico da realidade escolar, que já havia utilizado anteriormente no estágio (COSTA; GONÇALVES, 2004). Nele, discutem-se questões como: histórico da instituição; estrutura física e material; estrutura, organização e funcionamento; organização geral da escola; direção e gestão escolar, dentre outros assuntos. A partir do roteiro, organizei alguns questionários que foram aplicados com a Coordenação Pedagógica, Diretor e a Secretária da escola. Além disso, elaborei um questionário específico para os professores de Matemática, que atuavam nos anos finais do EF, abordando aspectos como: perfil do professor, escolha da

³¹É um conjunto de princípios e práticas que conjectura e recria essa cultura, projetando a cultura, projetando a cultura organizacional que se deseja visando à intervenção e transformação da realidade [...] o projeto pedagógico, portanto, orienta a prática de produzir uma realidade: conhece-se a realidade presente, reflete-se sobre ela e traça-se coordenadas para a construção de uma nova realidade, propondo-se as formas mais adequadas de atender de formas mais adequadas de atender necessidades sociais e individuais dos alunos. (LIBÂNEO, 2008).

³²Uma ferramenta gerencial empregada com o propósito de auxiliar a escola a realizar, assegurar que sua equipe esteja trabalhando para atingir os mesmos objetivos, avaliar e adequar sua direção em resposta a um ambiente em constante mudança. (BRASIL, 2006).

profissão, desempenho profissional, escolha do livro didático na escola, planejamento, etc. No fragmento a seguir é possível perceber a importância da análise dos documentos citados.

[...] a visita ao colégio [...] a análise dos documentos como o PPP, o PDE e o Regimento escolar, foi possível ter uma visão de como é o funcionamento da escola. Também verificamos a maneira como essa instituição é estruturada, quem a coordena, como são tomadas as decisões acerca das melhorias no processo ensino e aprendizagem (Clio, Relatório/2013).

A partir da análise dos documentos, observamos como o mesmo é organizado [...] os projetos em andamento, que todas as realizações e decisões do colégio são repassadas para todos os funcionários (Melpômene, Relatório/2013).

O colégio conta com uma equipe institucional capacitada, que se preocupam com o desenvolvimento escolar de cada aluno, comprometidos com o fazer pedagógico e social da comunidade escolar (Calíope, Relatório/2013).

Outra colaboradora aponta dificuldades em compreender os documentos: “[...] eles estão sempre em elaboração e requer algumas modificações periódicas. As dificuldades foram em relação à leitura de tabelas [...] projetos em execução, quadro de funcionários, alunos e nível escolar atendido pelo colégio” (Euterpe, Entrevista/2013), pois os dados apresentavam discrepâncias em algumas informações, tais como: números de alunos, quantidade de turmas, etc.

A partir do diagnóstico foi possível constatar problemas relacionados ao espaço físico da escola, como por exemplo, a ausência de uma quadra de esportes para a realização de atividades esportivas e de biblioteca. No trecho abaixo, duas colaboradoras caracterizam que:

[...] observamos que a unidade escolar necessita de um espaço para construir uma biblioteca nas dependências do colégio, uma quadra coberta de esporte e lazer, construção de mais salas para a equipe administrativa e salas multifuncionais para atender no desenvolvimento de projetos como as aulas de reforço, dentre outras (Polímnia, Relatório/2013).

Apesar de notarmos que a escola necessita de mais espaço para o melhor desenvolvimento de suas atividades, percebemos que a administração do Colégio procura contornar esse ponto da melhor forma. (Euterpe, Relatório/2013).

Outra colaboradora aponta que os problemas relatados podem se tornar “obstáculos para que um ensino de qualidade aconteça”. Ademais, ressalta alguns pontos positivos da instituição escolar, tais como: “[...] desenvolvimento de projetos pedagógicos e culturais” e, além disso, se trata de um colégio “inclusivo, pois atende alunos com necessidades especiais” (Polímnia, Relatório/2013). Apesar da falta de espaço, a escola manteve por alguns anos uma

fanfarra e participou/participa de jogos estudantis, algo evidenciado na narrativa de Melpômene: “[...] participei da banda e dos jogos estudantis. [...] treinávamos naquele pátio de cimento [...] viajei jogando pelo colégio muitas vezes” (Melpômene, entrevista/2016). A biblioteca está localizada em um prédio, em frente ao colégio, cedido pela prefeitura Municipal de Jussara. O colégio tem dificuldades em realizar eventos e reuniões devido a falta de espaço e, para sanar essa dificuldade, é necessário usar o salão da igreja, ao lado da escola, para os eventos em que comparecem maior número de pessoas. A imagem abaixo mostra a área em que são realizadas as atividades esportivas e de recreação.

Imagem 3- Área interna onde são realizadas as atividades esportivas.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

As colaboradoras assinalam a importância do diagnóstico escolar ao permitir compreender o funcionamento do ambiente escolar, identificar os pontos positivos e negativos do sistema escolar, conhecer as atividades a serem desenvolvidas no ano letivo, etc. Para Clio, o diagnóstico é elaborado para que tenhamos uma noção de como é o andamento de uma “escola em todo o seu processo [...] sua organização, realização dos objetivos e metas do sistema educativo” (Relatório/2013). Para Talia, o diagnóstico vai além de um levantamento de dados e informações referentes à realidade escolar, pois requer também a “leitura e interpretação dos fatos [...] não se trata apenas de fazermos críticas focadas em aspectos negativos da instituição escolar [...] viabiliza também a identificação das potencialidades e dos aspectos positivos da realidade escolar” (Relatório/2013).

Docência participativa

A segunda vivência do Estágio, a Docência Participativa, com um total de 60 (sessenta) horas, dividida em duas fases: (i) 10 (dez) horas destinada à observação da prática pedagógica do professor de Matemática na escola campo, e; (ii) 50 (cinquenta) horas para as microaulas. Na primeira, 8 (oito) horas podem ser realizadas na cidade em que o aluno-estagiário reside e, as outras 2 (duas) horas, na escola campo em Jussara. Das sete colaboradoras, quatro optaram por realizar deste modo, já as demais residiam em Jussara.

Na primeira fase da vivência refleti: *Que aspectos os estagiários devem observar nas aulas do professor de matemática?* Assim, elaborei um roteiro abrangendo aspectos a serem observados como: interação dos alunos com o conteúdo; interação aluno/aluno e alunos/professor; procedimentos metodológicos utilizados; acompanhamento do desenvolvimento dos alunos e avaliação da aprendizagem. Esta etapa foi reveladora da importância de observar aulas, na escola campo, antes do ingresso do aluno-estagiário como estagiário-regente, já que permite perceber a prática educativa desenvolvida pelo professor regente e, conhecer o comportamento e participação dos alunos nas aulas de Matemática. Nesta etapa, instiguei os estagiários a serem participativos, ajudando o professor de matemática nas atividades desenvolvidas em sala de aula, como por exemplo, auxiliar os alunos que apresentavam dúvidas em relação ao conteúdo abordado.

A observação das aulas na escola campo, quando bem direcionadas pelo professor formador, possibilita a construção de aprendizagens por parte dos futuros professores de matemática, já que “o conhecimento não se adquire ‘olhando’, ‘contemplando’, ‘ficando ali diante do objeto’; exige que se instrumentalize o olhar com as teorias, estudos” (PIMENTA, 2001, p. 120). Daí surge a necessidade, do aluno-estagiário, ao elaborar os relatos de experiência das atividades realizadas no estágio, fundamentá-las a partir das teorias e estudos realizados, principalmente, na disciplina que orienta o estágio, Metodologia do Ensino Fundamental.

Na segunda fase, os estagiários ministraram microaulas, ou seja, 02 (duas) aulas de 40 (quarenta) minutos, individualmente, em sala de aula na UEG, envolvendo conteúdos dos anos finais do EF, sendo avaliados pela professora formadora e demais colegas. Com o objetivo de que todos participassem do processo, selecionei os conteúdos, juntamente com os estagiários e, em seguida, realizei um sorteio, bem como a sequência de apresentação das microaulas.

Nesta vivência, desenvolvi uma oficina pedagógica com o objetivo de discutir questões pertinentes ao planejamento, como por exemplo, a elaboração de planos de aula. Nela, os participantes levaram livros de matemática referente aos anos finais do EF, escolheram um conteúdo para elaborar um plano de aula, questionando quais os objetivos mais apropriados para o seu desenvolvimento, metodologia adequada, etc. Cotidianamente, observamos discursos, como, por exemplo, que os professores “tem o plano de aula na cabeça” (MELO, 2004), o que justificaria a não tradução dos planos mentais por escrito e o não cumprimento da responsabilidade de produzir o planejamento relativo às turmas que desenvolve ou desenvolverá o seu trabalho docente, como parte do planejamento do ensino da escola, visando à formação dos alunos. Assim, abordar o planejamento apontando-o como uma *bússola* para o cotidiano do trabalho docente é algo que considero importante num curso de formação de professores. Sob essa ótica, sempre procurei enfatizar em minhas aulas a questão do planejamento por parte do professor.

O planejamento da microaula ficou a critério de cada estagiário, mas solicitei a elaboração de um plano de aula. Também foi sugerido que eles elaborassem um material, um tipo de *apostila*, obedecendo à seguinte sequência: teoria, exercícios resolvidos e propostos, e sugestão de material manipulável (Jogo). Ressalto que corrigi todo o material produzido antes da aplicação das microaulas. O planejamento é um momento em que o professor, pode refletir sobre o uso de novas metodologias no ensino de matemática. Além disso, consiste num instrumento para o aluno, no qual o professor estabelece com “objetividade, simplicidade, validade e funcionalidade e ação educativa em matemática, cuja finalidade é contribuir com a formação do aluno em dimensão integral” (MELO, 2004, p. 2). Ao pensar o planejamento como um dos instrumentos de reflexão das ações do professor, uma das colaboradoras considera:

O tempo dedicado ao planejamento é vital para evitar problemas na fase de execução das aulas. Planejar não significa apenas buscar o registro dos detalhes para evitar esquecimentos, mas o objetivo central do planejamento é minimizar a necessidade de revisões durante a execução (Talia, Relatório/2013).

Clio associa o planejamento à forma do professor se “organizar e estabelecer os objetivos a serem alcançados e quando este é bem feito “se consegue ter bons resultados”. Também que, por meio da observação da prática do professor de matemática na escola campo, foi possível observar que eles lidam bem com isso, embora existam algumas dificuldades, como, por exemplo, o “desinteresse por parte dos alunos” (Relatório/2013).

A necessidade de planejar parece algo tão óbvio, pois o homem sempre fez e faz planejamentos das suas ações. Planejar não é um ato de improvisação e requer um objetivo para a ação pensada. Nesse sentido, Martinez e Lahore (1977) definem o planejamento como:

[...] um processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego dos meios material e dos recursos humanos disponíveis, a fim de alcançar objetivos concretos, em prazos determinados em etapas definidas, a partir do conhecimento e avaliação científica da situação original (p. 11).

A observação da prática pedagógica do professor de matemática levou Euterpe a refletir sobre as características de um “bom” professor e afirmar que: “[...] para ser um bom professor é necessário ter um bom relacionamento com a turma, domínio do conteúdo específico e impor respeito dos alunos” (Relatório/2013). *Mas, cabe perguntar o que é ser um bom professor? Quais são as características desse professor?* Esses questionamentos são complexos de responder, pois a ideia de bom professor é algo inconstante, e depende do olhar de quem está conceituando esse bom professor (CUNHA, 2003).

Para Cunha (2003), o bom professor é compreendido como aquele que se destaca de modo diferenciado na prática pedagógica, elemento essencial para favorecer mudanças emancipatórias no ensino. Nesse aspecto, a percepção que o professor traz sobre o conhecimento é fundamental para propostas de ensino inovadoras. Ademais, a autora alude que tais percepções podem passar pela vocação, trajetória pessoal, influência de outros professores, experiência ou formação pedagógica. Contudo, tudo está direcionado ao fazer docente, as relações estabelecidas entre professor, aluno e conhecimento, a junção entre teoria e prática, e a coerência entre o que os professores falam e praticam em sala de aula para ser bom professor, que está intrinsecamente conexo com o dever-ser, definido pela sociedade (CUNHA, 1998).

Com relação a influência de bons professores, D’Ambrósio (1997, p.91) afirma que, cada professor tem sua prática, mas ao iniciar sua carreira docente, ele vai “fazer na sala de aula, basicamente, o que ele viu alguém fazer, que o impressionou, fazendo. E vai deixar de fazer algo que viu e não aprovou”, isto é, “somos profissionais que carregamos as marcas dos bons professores de nossa trajetória estudantil” (Polímnia/Relatório/2013).

Algumas das colaboradoras apontam o planejamento, o domínio do conteúdo, as metodologias, etc., como frutos de suas reflexões sobre as aulas observadas.

Os professores demonstraram muita coerência entre o que foi proposto no plano de aula e o que foi realizado na prática [...] aulas bem planejadas, com explicação de conteúdos e resolução de exercícios. Em todas as aulas

observadas os professores demonstraram domínio de conteúdo e da classe (Clio, Relatório/2013).

Ao acompanhar o professor foi possível observar o domínio deste em relação ao conteúdo e a participação dos alunos. Apesar das turmas serem bem agitadas, o professor mostrou-se sempre seguro (Talia, Relatório/2013).

É importante ter domínio de conteúdo [...] o professor é aquele que trabalha com dúvidas e quando as mesmas surgem, utiliza-se de ferramentas, como a pesquisa, para buscar as respostas (Melpômene, Relatório/2013).

Tais aspectos também foram notados por Euterpe, nas aulas observadas na cidade em que reside. Nelas, descreve que ao dar início a aula, a professora Ana, “organizou primeiramente a sala de aula, colocando cada aluno sentado em seu devido lugar”, em seguida, abordou o conteúdo sobre Plano Cartesiano e nos dias seguintes introduziu “outros conteúdos como Polinômios e Sistema de equação de 1º grau (Método da Substituição e adição)”. Além disso, ressalta que a professora explicitou os conteúdos com clareza, “mostrando domínio do conteúdo e segurança [...] os alunos se mantiveram atenciosos e interessados” (Relatório/2013). Outras colaboradoras também assinalam a relação professor e aluno como algo evidenciado nas aulas observadas.

[...] a professora mostrou ter uma relação harmônica com os alunos [...] Enquanto ela explica o conteúdo todos ficam calados, quando estão com dificuldades ela ajuda, ensina de modo que facilita a aprendizagem. A mesma usa vídeo-aula para reforçar o conteúdo abordado e todos os alunos a respeitam muito (Calíope, Relatório/2013).

A relação desenvolvida em sala de aula apresenta-se de forma harmônica, pois o professor sempre tenta utilizar um bom diálogo entre seus alunos, buscando manter um ambiente estável. O professor utiliza o diálogo como forma de interagir com os seus alunos na relação interpessoal (Clio, Relatório/2013).

A relação desenvolvida em sala de aula pelas professoras é em forma de respeito mútuo, porém impondo limites [...] apesar de algumas dificuldades em relação ao comportamento dos alunos, os professores procuram sempre motivá-los de uma forma inteligente, harmônica e com respeito, transmitindo segurança e mostrando que com dedicação eles conseguirão alcançar seus objetivos (Euterpe, Relatório/2013).

As relações humanas, na opinião de Damascena e Menezes (2011), acontecem em consequência de ações interativas mediadas em situações de trabalho e compartilhadas por duas ou mais pessoas. Nestas interações, existem atividades a serem executadas em que deve haver sentimentos como comunicação, cooperação, respeito e amizade.

Melpômene afirma que um dos aspectos positivos na prática docente observada foi a participação de todos os alunos numa ação de interação, em que o professor “convence o quanto a matemática é importante em sua vida, fazendo os alunos quererem saber mais, enfim, o professor explora o conhecimento de seus alunos” (Relatório/2013). No entanto, também percebeu que apesar da insistência do professor para ensinar o conteúdo, alguns alunos “não estavam nem aí” e, mesmo assim, o professor “chamava sua atenção [...] dava o máximo de si, diante da turma e do conteúdo, para que todos aprendessem” (Relatório/2013).

Terpsícore argumenta que em uma das aulas observadas, o conteúdo abordado foi sobre potenciação e que os alunos já o haviam estudado no “início do ano letivo, mas ainda apresentavam dificuldades”. Deste modo, o professor retomou o tema, buscando uma melhor aprendizagem de seus alunos, explicando o conteúdo “tirando as dúvidas de todos e respondendo as perguntas com clareza”. Também que a “retomada de conhecimentos [...] foi para ajudar os alunos na compreensão de novos conteúdos, uma vez que os alunos tinham dificuldade em aprendê-lo”. Com relação aos recursos metodológicos nas aulas, alude que não foi utilizado “nenhum recurso especial, somente o livro didático, quadro/giz e pagador”, pois se tratava de uma aula de “reforço” sobre o conteúdo. (Relatório/2013).

Pais (2008) garante que o tempo de aprendizagem do sujeito está vinculado com rupturas e conflitos do conhecimento, que exige uma constante reorganização de informações, algo que caracteriza a complexidade do ato de aprender, ou seja, é um tempo indispensável para o aluno superar os bloqueios, atingindo uma posição de equilíbrio. O tempo necessário de aprender não é sequencial e nem pode ser linear, na medida em que é sempre imperativo retomar compreensões precedentes para transformá-las, e que cada sujeito tem seu ritmo para conseguir isto. No trecho abaixo, Clio menciona sobre o assunto.

Há uma grande diferença entre o ritmo de aprendizagem dos alunos, que o professor tem que lidar. Este deve interessar pelo nível de aprendizagem de cada um, sabendo as capacidades e dificuldades dos seus alunos para, enfim, desenvolver seu método de aprendizagem (Clio, Relatório/2013).

O professor tem o hábito de sempre retomar os conhecimentos trabalhados nas aulas anteriores como um ponto de partida para poder facilitar as novas aprendizagens dos alunos, com o intuito de intensificar a aprendizagem (Clio, Relatório/2013).

Ao observarem as microulas dos colegas, duas colaboradoras fazem uma análise crítica e reflexiva a respeito.

As apresentações foram boas. Algumas bem melhores do que outras, mas podemos aprender com os nossos erros e com os dos outros, para futuramente não cometê-los. A parte mais chata nisso tudo é o nervosismo que atrapalha muito, as interrupções ou imprevistos que aconteceram em algumas aulas (Terpsícore, Relatório/2013).

A cada atividade desenvolvida no Estágio, a cada microaula observada e aplicada, foi possível notar que todos estão empenhados para se tornarem bons professores, apesar dos erros e do nervosismo que às vezes atrapalha um pouco. Todos estão em busca da melhor didática (Polímnia, Relatório/2013).

Com relação à frase de Terpsícore: “as interrupções ou imprevistos que aconteceram em algumas aulas”, faz menção a uma das minhas interferências na microaula da Talia, quando explicava uma regra de sinais da adição e subtração de números inteiros negativos. Ao refletir, penso que fazer o comentário e interromper a aula acabou deixando-a mais nervosa ainda. Depois do episódio, passei a fazer os comentários necessários somente após a conclusão da microaula e, além disso, entregando as anotações por escrito, para o ministrante, com uma análise mais detalhada da mesma.

Uma das colaboradoras menciona que sua microaula poderia ter sido melhor, mas que acredita que um “um professor só aprende na prática, praticando diariamente, algo que não acontece da noite para o dia” (Terpsícore, Relatório/2013). Outra colaboradora ao refletir sobre a observação das microaulas dos colegas e sua apresentação afirma: “analisar as apresentações dos colegas, visualizamos as atitudes que se deve ter durante uma aula e conhecimento dos pontos positivos que devemos levar em conta nas próximas apresentações” (Clio, Relatório/2013). Com relação a sua microaula, alude que a parte mais complexa foi interagir com os alunos, já que todos eram colegas do curso, mas que mesmo assim foi possível ter uma “visão mais ampla do papel de um professor, já que planejamos uma aula e pesquisamos sobre o conteúdo a ser abordado” (Clio, Relatório/2013).

Projetos de intervenção pedagógica

A terceira vivência envolveu a elaboração de projetos e/ou oficinas na escola campo, com um total de 50 (cinquenta) horas, que optei por chamá-los de projetos de intervenção. Na época, ministrava para a mesma turma a disciplina Pesquisa em Educação Matemática, que os auxiliava na elaboração do projeto de pesquisa para o desenvolvimento do TCC e, assim, utilizei a mesma estrutura dos projetos elaborados nos projetos de intervenção. Logo, foi possível perceber a facilidade dos estagiários em sua elaboração.

Inicialmente, ao refletir com meus alunos acerca do conteúdo que abordaríamos no projeto, optamos por acatar uma das sugestões de uma das professoras de Matemática da escola campo, ou seja, as quatro operações fundamentais da Matemática (Adição, Subtração, Multiplicação e divisão). De acordo com a proposta do Estágio na UEG (2014a), os projetos podem ser desenvolvidos nas cidades de origem dos estagiários, no entanto, deve ser registrado por meio de fotografias e filmagens, mas todos optaram por realizar na escola campo, em Jussara.

A opção por trabalhar com jogos é uma forma interativa de mostrar que existem várias maneiras de se ensinar matemática brincando. Os jogos podem ser empregados para fixação de conceitos, motivar os alunos, possibilitar a solidariedade entre eles, desenvolver a criticidade e criatividade, estimular o raciocínio, etc. Machado (2001, p 40) ao tecer uma análise dos jogos como uma metodologia de auxílio didático aponta:

Quando se analisa o papel dos jogos nas atividades didáticas, muito frequentemente, duas dimensões sobressaem a todas as outras; a lúdica em sentido estrito, com ênfase no divertimento, na brincadeira, na arquitetura das estratégias vencedoras, e a que diz respeito aos aspectos prático-utilitários envolvidos (jogos para introduzir certos temas, como as frações, ou para exercício e a fixação técnicas operatórias). Em ambos o caso, permanece-se o universo semântico do jogo em si, com a predominância das interpretações literais, tanto das regras quanto das ações envolvidas.

Os jogos matemáticos como recurso didático, quando planejado pelo professor, apresentando objetivos bem definidos, podem levar o aluno a adquirir conceitos matemáticos importantes. O professor deve utilizá-los não apenas como instrumentos recreativos na aprendizagem, mas como facilitadores, colaborando para trabalhar as dificuldades que os alunos apresentam em relação a alguns conteúdos matemáticos.

No entanto, Fiorentini e Miorim (1990) advertem que antes do professor escolher por um material ou jogo, ele deve refletir sobre a “proposta político-pedagógica; sobre o papel histórico da escola, sobre o tipo de sociedade que queremos, sobre o tipo de aluno que queremos formar, sobre qual matemática acreditamos ser importante para esse aluno” (p.4). Ademais, os autores afirmam que um professor não pode subjugar seu método de ensino a algum tipo de material apenas por ele ser “atraente ou lúdico. Nenhum material é válido por si só” (p.4). O emprego desses materiais deve estar em segundo plano, serem “acessórios” da metodologia utilizada pelo professor, já que a “simples introdução de jogos ou atividades no ensino da matemática não garante uma melhor aprendizagem dessa disciplina” (p.4).

Assim, foram desenvolvidos dois projetos, um no período matutino e outro no vespertino. No matutino, os estagiários optaram por desenvolver uma gincana matemática, intitulada, *Brincar e Educar*, usando as quatro operações matemáticas. Nela, foram desenvolvidos jogos como “corrida de saco; bingo; tablado mágico (multiplicação); balão e torta na cara”. Alguns jogos utilizados eram em “forma de gincana, outros de sorte e de raciocínio lógico” (Melpômene, Relatório/2013).

Durante a elaboração do projeto os grupos se reuniram várias vezes no laboratório de Matemática, na UEG, buscando discutir como confeccionar os jogos: “alguns materiais didáticos já se encontravam no laboratório. Também discutimos a questão da premiação e decidimos premiar todos participantes e, ainda, o grupo vencedor” (Melpômene, Relatório/2013). Nos fragmentos de diálogo, as colaboradoras explicitam de modo detalhado como se deu a elaboração e organização do projeto de intervenção pedagógica.

Para elaboração do projeto e das atividades, nos reuníamos nas segundas e terças-feiras no laboratório de Matemática e discutíamos sobre o que iríamos trabalhar com os alunos, qual a função de cada membro do grupo, pois era necessário que todos participassem desde o planejamento até a execução do projeto e, isso incluía a confecção de jogos e lembrancinhas (Terpsícore, Relatório/2013).

Começamos a montar as brincadeiras, em que utilizamos folha de papel A4, materiais xerocados [...] prato de papel, balões da cor verde e vermelha, glacê, sacos grandes para poder fazer a corrida de saco, apito para apitar o começo e o final das brincadeiras. Também foram feitos crachás com o nome de cada estagiário para os alunos nos identificar, evitando que eles perguntassem os nomes toda hora, o que poderia assim atrapalhar as brincadeiras (Calíope, Relatório/2013).

[...] foi elaborado um cronograma das atividades a serem realizadas tanto na sala de aula quanto no pátio da escola. Organizamos o que cada um faria, para que não houvesse confusão e ninguém ficasse perdido durante as atividades. Chegamos todos bem cedo, com roupas da mesma cor, com todos os jogos e lembrancinhas organizadas, não faltou nada e cada membro do grupo desenvolveu bem sua parte (Terpsícore, Relatório/2013).

Conforme Calíope, o objetivo inicial do projeto foi de “promover a interação/socialização entre os alunos”, estimulando-os a “somar, subtrair, multiplicar e dividir” (Relatório/2013). Para Talia, ficou “visível a motivação e interesse dos alunos em participar das atividades”, acreditando que o objetivo de “propiciar o desenvolvimento de uma aprendizagem participativa e diferente do que os alunos estavam acostumados a vivenciar no dia a dia” (Relatório/2013), foi alcançado. Calíope enfatiza que as atividades buscaram melhorar o “desempenho dos alunos com dificuldade nas quatro operações, a partir de

desafios e competição, envolvendo situações-problemas de matemática básica” (Relatório/2013). Além disso, promover uma “interação social entre os alunos, estimulando sua aprendizagem em relação à matemática e, mais, especificamente, nas quatro operações” (Terpsícore, Relatório/2013).

Clio abaliza que ao elaborarem o projeto a ideia era que, por meio dos jogos, pudessem “contribuir na introdução do conteúdo e/ou fixá-lo de uma maneira mais dinâmica e contributiva”. A maioria delas, ao refletirem sobre o projeto, afirma que ele possibilitou a junção da teoria com a prática, algo tão aclamado nos cursos de Licenciatura.

A realização da oficina trouxe experiências consideráveis para nós, futuros professores. De modo geral, tudo o que aconteceu, desde as reuniões aos preparativos dos jogos, teve uma grande contribuição para nossa formação. Sabemos que de alguma forma contribuímos com alguém com o nosso saber (Melpômene, Relatório/2013).

Este projeto trouxe vários pontos positivos, tantos para os alunos quanto para nós, ou seja, podemos ver que os alunos gostam de competição e de uma aula diferente, sem falar que toda a turma interagiu [...] eles aprenderam e brincaram, ao mesmo tempo (Calíope, Relatório/2013).

Barros e Ledoux (2015) aludem que o uso dos jogos em sala de aula é reconhecido como um modo de fornecer ao aluno um ambiente agradável, motivador, planejado e enriquecedor, permitindo a aprendizagem de diferentes habilidades. Além disso, a estrutura que envolve o jogo pode possibilitar ao professor observar o desenvolvimento do aluno com relação ao conceito abordado. No que diz respeito ao jogo como material de apoio ao professor em sala de aula, uma das colaboradoras argumenta:

Quando sabemos direcionar o que queremos dos alunos em relação à aprendizagem, a partir das brincadeiras e jogos, podemos proporcionar mudanças no que se refere às necessidades e à consciência do aluno com o objetivo proposto [...] podemos inserir hipóteses e desafios, além de construir relações, como regras e limites (Talia, Relatório/2013).

O projeto de intervenção foi realizado na escola campo no dia 17 de Setembro de 2013. Melpômene descreve como se deu algumas das atividades da Gincana: “antes de entrarmos, em sala de aula, preferimos que apenas um acadêmico fosse o ‘mentor’ das palavras, dando explicações e os demais auxiliariam nas atividades”. Tal decisão foi acatada por todos os colegas, visando que não houvesse tumultos quanto aos possíveis questionamentos dos alunos.

Inicialmente, explicaram para a turma o que seria realizado e que “seria dividida em dois grupos, vermelho e verde, mas que nós que iríamos separá-los”. Também esclareceram

sobre uma caixa, chamada de “caixa tátil”, que continha “trinta fitas, quinze verdes e quinze vermelhas, na qual cada um dos participantes colocaria a mão e tiraria a fita do grupo a qual pertenceria” (Melpômene, Relatório/2013). Em seguida, explicaram a “primeira brincadeira e que seria realizada no pátio da escola, ou seja, a corrida de saco”. No fragmento a seguir, uma das colaboradoras descreve o desenvolvimento de alguns jogos e brincadeiras.

A corrida de saco envolvia agilidade, desempenho e conhecimento sobre as quatro operações. Durante o trajeto os participantes, teriam que parar em um determinado ponto e resolver questões de adição, subtração, multiplicação e divisão, só continuando a prova se acertar a resposta corretamente, vencendo o aluno que cruzasse a linha de chegada. Na segunda brincadeira, foi realizado um bingo [...] sorteamos um número e com esse número falávamos uma operação Matemática envolvendo a adição, subtração, multiplicação e divisão. A regra era quem primeiro terminar de completar a cartela, ganhava (Melpômene, Relatório/2013).

Desde a elaboração do projeto e seu desenvolvimento na escola campo, percebi que a turma de alunos-estagiários era de certo modo homogênea, em que cada componente do grupo estava ciente do seu papel e atribuições em cada etapa. O grupo me surpreendeu e superou minhas expectativas, já que demonstraram responsabilidade, entrosamento, pontualidade, criatividade, etc.

Já o segundo grupo optou por desenvolver uma oficina de Matemática intitulada, *Jogos com as quatro operações matemáticas*. Escolheram desenvolvê-la em sala de aula, já que a tarde a temperatura fica muito quente para utilizar o pátio da escola. Nela, foram confeccionados alguns jogos: “pontinhos com multiplicação; dominó das frações; bingo da divisão; minitrilha da adição” (Clio, Relatório/2013). Euterpe comenta como foi produzido o material utilizado na oficina.

[...] o material foi produzido manualmente. Nele, utilizamos as cartas de baralho; produzimos o jogo da trilha com cartolinas [...] Nosso objetivo foi de mostrar aos alunos a importância de se produzir uma atividade através dos jogos educativos proporcionando a eles um saber exploratório com materiais simples e de fácil manuseio (Euterpe, Relatório/2013).

Ressalto que forneci, para os grupos, vários artigos e indiquei alguns sites de pesquisas sobre jogos. Assim, depois de analisarem o material, optaram por “escolher os mais criativos, também, trabalhar um jogo sugerido por uma integrante do nosso grupo [o escopa 15]³³. Alguns deles [jogos] eram bem fáceis, já outros necessitavam de mais um pouco de atenção”

³³A escopa é um jogo de cartas (baralho) de origem italiana, introduzido no Brasil pelos imigrantes italianos no século XX.

(Clio, Relatório/2013). Sobre a elaboração do projeto, assinalam que: “primeiro escrevemos o projeto, transcrevemos as ideias discutidas por todos e, posteriormente, confeccionamos os jogos a serem utilizados. Também discutimos a questão da premiação e decidimos premiar todos os participantes” (Clio, Relatório/2013).

Para Euterpe, um dos objetivos do projeto foi de “mostrar aos alunos [...] uma matemática prática e moderna” (Relatório/2013). Já Polímnia, alude que o objetivo do jogo foi de “colaborar com o desenvolvimento dos alunos, incentivando-os a uma reflexão sobre as quatro operações, proporcionando interação entre eles durante o jogo” (Relatório/2013).

Ao descreverem o projeto de intervenção pedagógica citam que chegaram a escola campo no horário combinado. Nesse contexto, evidenciam que enquanto esperavam, no pátio da escola, já tiveram um “pequeno contato com a turma que iríamos realizar a oficina, todos estavam curiosos perguntando o que iria acontecer” (Clio, Relatório/2013). Em seguida, foram para a sala de aula e, inicialmente, se apresentaram a turma dizendo o que faria naquele dia. No decorrer da oficina e da gincana estive sempre presente e, também, contei com o apoio e presença da professora de matemática da turma.

O grupo optou que cada integrante do grupo explicasse um jogo, enquanto os demais auxiliariam os alunos que “estavam divididos em grupos para participar dos jogos” (Clio, Relatório/2013). Ao iniciar as atividades perceberam que alguns alunos estavam um pouco “desinteressados”, mas que procuraram “exemplificar da melhor forma possível os jogos” (Euterpe, Relatório/2013). O primeiro jogo foi o da trilha, envolvendo a operação adição, cujas regras do jogo foram explicitadas por Clio em que “os alunos se mantiveram atentos a explicação. O jogo foi jogado em dupla, todos tiveram facilidade em jogar, e responderam a atividade corretamente” (Euterpe, Relatório/2013). O segundo jogo, pontinhos da multiplicação, foi orientado por outra estagiária: “Esse jogo demorou um pouco, pois muitos alunos tiveram dificuldade com a tabuada de multiplicação” (Polímnia, Relatório/2013). Logo após esse jogo, introduziram outro, o dominó das frações, orientado por Euterpe: “os alunos brincaram duas vezes, já que muitos erraram na hora de colocar as peças. A meu ver foi um dos jogos que eles mais tiveram dificuldades” (Polímnia, Relatório/2013), tanto que as demais estagiárias auxiliaram os alunos em cada grupo, ajudando a entender como se jogava.

Em seguida, propuseram a trilha da divisão, que foi conduzido pela Polímnia, quem explicou as regras do jogo. A mesma estagiária ao explicitar como sucedeu a atividade afirma: “muitos alunos levaram o jogo de forma dinâmica e outros ‘apelaram’, uma vez que na trilha

havia algumas pegadinhas” (Relatório/2013). O último jogo, escopa 15 foi orientado por Euterpe, utilizando um baralho. A maioria dos alunos teve dificuldades em jogar esse jogo.

Ainda faltavam desenvolver dois jogos com a turma, mas os alunos estavam demonstrando desinteresse em participar das atividades, deste modo, optaram por finalizar as atividades e entregar “os brindes para todos os alunos da sala, agradecemos e nos despedimos” (Polímnia, Relatório/2013). Duas colaboradoras evidenciam tal fato:

Devido à desobediência e falta de colaboração dos alunos tivemos que abrir mão de alguns jogos que iríamos trabalhar, pois não tinha como continuar. Infelizmente nosso trabalho não chegou a atingir todos os nossos objetivos, embora, houvesse alunos interessados, mas a maioria não estava [...] ficamos somente os três primeiros horários, em seguida, distribuimos as lembrancinhas e fomos embora (Clio, Relatório/2013).

Percebemos a falta de interesse de alguns alunos, já que levantaram e começaram a andar na sala, prejudicando aqueles que estavam interessados [...] tivemos que intervir e chamar a atenção de alguns para prestarem atenção, pois a aula era dinâmica em todos tinham que colaborar e participar [...] se tratava de jogos, mas envolvia o aprendizado como em uma aula normal, mas utilizando um método diferente (Euterpe, Relatório/2013).

As colaboradoras, que participaram da oficina, consideram que não alcançaram os objetivos propostos com o desenvolvimento do projeto, já que os alunos demonstraram muito desinteresse nas atividades. Ao refletir sobre isso, aludem que “um professor prepara uma aula com tanto empenho para seus alunos, achando que vai ser um total sucesso, mas os alunos nem sempre estão interessados, o que de certo modo é uma pena” (Clio, Relatório/2013). Outras colaboradoras fazem ponderações sobre o desenvolvimento do projeto.

Alguns alunos levaram a sério o trabalho desenvolvido e elogiaram. Alguns alunos até queriam mais, porém, foram poucos alunos diante dos que se mostravam desinteressados (Polímnia, Relatório/2013).

Ficamos constrangidas com o comportamento de alguns alunos, ainda de observarmos as ‘colas’ das tabuadas [...] Foram tantas coisas ao mesmo tempo em que posso dizer que não era nosso principal objetivo passar por tal situação em sala de aula (Euterpe, Relatório/2013).

Ao refletir sobre a realização da oficina recordo que a maioria dos alunos não estava na faixa etária de alunos do sexto ano do EF (entre 10 a 12 anos). Outra hipótese levantada é que talvez os jogos utilizados não fossem adequados a idade, não despertando o interesse nos alunos em participar. Também recordo que a professora da turma teve que intervir várias

vezes, pedindo silêncio e participação dos alunos. Outra colaboradora ao comentar a experiência afirma: “[...] não foi bem o que esperávamos. Mas não ficamos abatidas por isso, já que foi um desafio e queremos estar preparado para lidar com essas situações futuramente” (Polímnia, Relatório/2013).

Os pontos negativos e positivos do desenvolvimento de cada projeto foram discutidos, em sala de aula, com os demais estagiários. Após refletirmos, concluímos que a opção do primeiro grupo em trabalhar com gincanas, possibilitou maior interação dos alunos tanto em sala de aula quanto no pátio da escola. Apesar dos contratempos, a vivência do estágio favoreceu a reflexão, a produção e a recriação de saberes (MOTTA, 2006), bem como o desenvolvimento de projetos, monitoria, minicursos a respeito de um determinado conteúdo, etc. possibilitaram interação entre os envolvidos. A partir da reflexão, percebi que os projetos promoveram a integração entre a universidade e escola campo, um momento de interação dos estagiários com a realidade escolar, assim, criando uma “vivência da iniciativa pedagógica e a familiarização com a pesquisa participante” (PENTEADO, 1988, p.10).

Regência

A quarta vivência, o estágio de regência com carga horária de 10 (dez) horas, foi uma das mais complexas para mim, pois como professora formadora tive que (re)pensar como adequar a minha prática a proposta de Estágio Supervisionado (GOIÁS, 2014a) da instituição investigada, ou seja, de como proceder diante de uma carga horária de regência tão reduzida. Nela, de fato os alunos-estagiários ministraram duas aulas na escola campo e as demais horas foram destinadas a elaboração do material utilizado na regência.

Nessa vivência, meu contato com a coordenação pedagógica e professores de matemática da escola campo foi o mais próximo possível. Os conteúdos da regência foram sugeridos pelos próprios professores de Matemática, assim, procurei agendar as aulas e elaborei um cronograma com as datas das regências para que o grupo gestor tivesse conhecimento.

O planejamento das aulas ficou a critério de cada estagiário, porém estabeleci a elaboração de um plano de aula e uma apostila, com o conteúdo da aula a ser ministrado, obedecendo a mesma sequência usada nas microaulas. Também os corriji antes da regência propriamente dita, e me coloquei a disposição para auxiliá-los. Ademais, Clio ressalta que: “durante a regência, a professora orientadora de estágio e o professor titular da turma

permaneceram em sala de aula, assistindo” (Clio, Relatório/2013). A elaboração da apostila foi um dos meios que utilizei para que os estagiários pudessem (re)pensar o planejamento de suas aulas, propondo atividades além da carga horária sugerida pela regência. Todo o material produzido foi entregue ao professor da turma, como material de apoio. Sobre o planejamento das atividades, Euterpe afirma que não foi algo fácil, mas “importante para o nosso desenvolvimento como futuros professores”, além disso, que, por meio da pesquisa dos materiais a serem empregados, foi possível tirar “dúvidas em relação ao conteúdo [...], ou seja, dos conceitos básicos de cada um”. Para ela, pesquisar e elaborar a aula foi gratificante, pois “fomos nós que organizamos e produzimos algo para o nosso aprimoramento e conhecimento” (Relatório/2013).

A fase do planejamento das aulas para a regência teve início a partir de reflexões com o grupo de estagiários sobre os conteúdos indicados pelos professores, que já haviam sido trabalhados com os alunos e, assim, as aulas ministradas seriam uma revisão do conteúdo. No que diz respeito a importância do planejamento as estagiárias ressaltam que:

[...] foi importante e enriquecendo [...] o ato de planejar é fundamental e indispensável para o professor, já que sem planejamento o mesmo ficará perdido em sua aula (Melpômene, Relatório/2013).

Um plano de aula quando bem elaborado ajuda o professor a agir com segurança na sala de aula, pois sabe bem o que vai explicar [...] não havendo nenhum problema em relação ao conteúdo. O plano de aula para dar certo temos que planejar o que iremos realizar várias vezes, para que não ficarmos com nenhuma dúvida, assim, termos o domínio do conteúdo (Terpsícore, Relatório/2013).

O planejamento nos acompanha para um bom desenvolvimento em sala de aula, tem como intuito de organização, em que o professor saberá como começar e dar continuidade a sua aula (Euterpe, Relatório/2013).

Talia argumenta que a regência incentivou a “aprimorarmos habilidades em relação ao planejamento escolar, como a elaboração de planos de aula, leitura e análise de livros didáticos”. Ela resalta que, nesse período, se faz necessário empregar os “os conhecimentos adquiridos ao longo das primeiras vivências [do estágio], pois todas contribuíram para essa etapa” e que em um curso de formação de professores, “devemos antes aprender para ensinar, porque o ato docente consiste em começar ensinando primeiro a si mesmo” (Relatório, 2013). Nesse sentido, Freire (2001) pressupõe que não existe “ensinar sem aprender”, em que o ato ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende, isto é, o ensinar e o aprender se dão de tal modo 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. (FREIRE, 2001, p.259).

Outra colaboradora pondera a regência como um momento em que o futuro professor coloca em prática aquilo que vivenciou ao longo do estágio: “Desde o primeiro contato com os alunos da escola, a observação das aulas do professor, a elaboração e aplicação das microaulas, enfim, a aplicação da sua aula na escola campo” (Polímnia, Relatório/2013). Mas, para que isso aconteça de modo eficaz acredita que um bom planejamento é importante.

Os relatos das colaboradas revelam um enfoque dado ao ato de planejar pelo professor, apontando-o como importante na elaboração de situações a serem desenvolvidas em sala de aula, mas também o vislumbram como algo flexível que pode ser retomado diante de um resultado de aprendizagem inesperado. A releitura do papel do planejamento impõe a exigência de planejar, estudar, pesquisar, ler, escrever, num ato constante de preparação da ação educativa. Para que isso aconteça é necessária a troca de experiências entre os pares, algo mediado pela reflexão, individual e coletiva.

Com relação a elaboração do plano de aula para a regência, Terpsícore assinala que realizou “algumas pesquisas sobre o conteúdo, os métodos e materiais a serem utilizados”, para se ter conhecimento do conteúdo e elaborar os objetivos que pretendia alcançar “na aula que iríamos ministrar e o recurso metodológico a ser utilizado: “a explicação oral, a resolução de exercícios, as discussões de perguntas e respostas, o quadro/giz, o livro didático, etc.” (Relatório/2013). Já Polímnia, coloca que um bom plano de aula deve ter o conteúdo a ser trabalhado, “os objetivos específicos a serem alcançados, a metodologia a ser utilizada, os procedimentos de como será ministrada a aula, os recursos utilizados para o desenvolvimento desta, a avaliação e, por fim, a bibliografia usada na elaboração do plano” (Relatório/2013). Sobre a avaliação da aprendizagem uma delas ressalta que: “[...] na avaliação dos alunos, observamos desde o comportamento até as atividades realizadas por eles, tanto em sala de aula quanto os trabalhos que são realizados em casa” (Terpsícore, Relatório/2013).

As colaboradoras apontaram que não sentiram dificuldades durante a regência, uma vez que, a maioria deles ministrou suas aulas nas salas em que realizaram a observação da prática pedagógica do professor de matemática, o que contribuiu para conhecerem melhor a turma, observando os alunos mais participativos e a interação entre eles.

A realização do estágio de regência foi uma atividade muito significativa [...] não conseguimos tirar nada de negativo da regência, pelo contrário, nos proporcionou grande contribuição profissional e pessoal (Melpômene, Relatório/2013).

O processo de estágio é uma atividade significativa [...] uma complementação prática da etapa desenvolvida em sala de aula, de caráter técnico, social, cultural e comportamental, que o orienta e permite ao estudante a aplicação dos conhecimentos teóricos, por meio da vivência em ambientes e processos de trabalho em situações reais da futura profissão (Talia, Relatório/2013).

A regência é um momento que nos leva para nossa realidade enquanto futuros professores [...] é uma aula expositiva onde o professor titular e professor de estágio avaliam a capacidade e o desenvolvimento do acadêmico em sala de aula, sua interação com os alunos, seu domínio de conteúdo, etc. [...] avaliam a sua postura, a forma de transmitir o seu conhecimento e se os alunos estão demonstrando interesse (Terpsícore, Relatório/2013).

Nos excertos acima as colaboradoras explicitam suas percepções sobre a regência, apontando a importância em suas trajetórias formativas. Clio alude que ante a experiência vivida, desde o ato de pensar como planejar uma aula até a realização desta, “percebemos que tudo exige muita dedicação e esforço [...] muito se aprende diante de trocas de saberes entre professor e alunos [...] para tanto, se faz necessário planejar bem a aula” (Relatório/2013). Ademais as colaboradoras apontam a regência como um momento de planejamento, aprendizado e companheirismo.

Aprendemos muito com a regência e levaremos coisas positivas para nossa vida como futura professora. Desde a elaboração do plano de aula, buscando o melhor caminho para ministrarmos nossa aula, que na verdade essencial para o professor, já que nos mostra a sequência de tudo que vai ser desenvolvido em sala de aula. Também o material que foi desenvolvido como apoio pedagógico foi importante importância para realização das aulas, para que realmente pudéssemos conduzir o conteúdo com segurança (Euterpe, Relatório/2013).

Entre os acadêmicos houve troca de experiências, troca de matérias para elaboração das aulas. Logo, isso foi muito bom, pois cada um de certa forma ajudou o outro com algumas dicas e algumas observações colhidas das microaulas ministradas (Polímnia, Relatório/2013).

Ainda sobre o ato de planejar, Polímnia reforça que o plano de aula aborda itens fundamentais para o bom desenvolvimento de uma aula, apontando que seu objetivo é de “situar as prioridades das aulas em forma sequencial. Também informar os conteúdos a serem trabalhados, as metodologias utilizadas, os recursos e procedimentos adotados e qual foi sua fonte de pesquisa” (Polímnia, Relatório/2013).

Para Calíope, a formação de professores nas instituições de ensino superior, no caso, as licenciaturas em Matemática, para que formem professores mais qualificados “todos os acadêmicos, durante a formação inicial, devem vivenciar situações envolvendo a junção da teoria com a prática” (Calíope, Relatório/2013). Assim, percebe-se que algumas narrativas das colaboradoras atribuem ao Estágio como um dos componentes curriculares responsável em promover essa práxis, ou seja, uma atitude teórica e prática, que busca a transformação da realidade. Contudo, o estágio não pode se configurar como espaço isolado e desarticulado do restante do curso, ele deve ser visto como um ambiente em que os futuros professores colocam em prática os conhecimentos que aprendem, mobilizando outros conhecimentos originados de diferentes experiências, nos diferentes tempos e espaços curriculares. As práticas de ensino, em cursos de formação de professores, não deve se limitar somente aos momentos de estágios supervisionados. As 400 (quatrocentas) horas de práticas como componente do currículo (BRASIL, 2002b; BRASIL, 2001a) deve ser vivenciada em todas as disciplinas que compõem o currículo, ao longo do curso de licenciatura, interagindo com as teorias. Mas percebe-se que a legislação específica sobre a formação de professores não aponta como devem ser desenvolvidas tais práticas de ensino, deixando margem para distintas interpretações, já que estas são influenciadas pela própria compressão de prática que o professor formador possui.

Deste modo, espera-se que um curso de formação de professores prepare seus licenciandos para o exercício da profissão, tendo em vista a situação atual de seu futuro campo de atuação. Nesse sentido, ante a natureza do trabalho docente, Pimenta (2012) assinala que:

[...] que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhe possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (p. 18).

Assim, compete também ao estágio propiciar ao futuro professor compreensões sobre a complexidade das práticas institucionais e das ações ali praticadas por seus profissionais, como alternativos para uma aproximação à realidade na qual atuará. Essa aproximação somente pode ser avaliada de modo expressivo, quando há envolvimento e intencionalidade em que se busque constantemente a reflexão, análise crítica da realidade e da proposição de novas formas de fazer educação, abalizadas por teorias.

Ressalto que além da carga horária, anunciada em cada vivência do Estágio, os estagiários participaram de orientações didático-pedagógicas, oferecidas no contra-turno, no próprio Campus universitário, com um total de 20 (vinte) horas. O atendimento foi realizado a cada quinze dias, nas segundas e terças-feiras, conforme agendamento com o estagiário. Além disso, as orientações aconteceram por e-mail e mensagens de celular. Também foram destinadas 40 (quarenta) horas para produção acadêmica, que tem por objetivo a elaboração/organização do Relatório Final de Estágio em Matemática. Todas as vivências geraram um relato de experiência, que foram registradas no relatório entregue no final do ano letivo, em 2013.

Em síntese, as narrativas apresentadas pelas colaboradoras da pesquisa, enquanto alunos da graduação em Matemática, relatam acerca da experiência vivida, desde o diagnóstico escolar até o estágio de regência. Logo, vejo a produção dos relatos de experiência como um momento de pensar sobre as ações desenvolvidas de modo crítico e reflexivo.

Nos relatos é perceptível que um dos temas mais discutidos está relacionado à importância do planejamento na prática docente, que talvez seja reflexo de minha prática, como professora formadora, pois sempre enfatizei e cobrei um bom planejamento por parte delas. Em minha prática docente, sempre senti necessidade de planejar todas as minhas ações em sala de aula. O ato de planejar sempre fez parte do meu cotidiano.

Quanto ao projeto de intervenção observei interação entre os grupos de estagiários, com a participação de todos na preparação e execução das atividades. Ao mesmo tempo, foi possível perceber que todos souberam lidar bem com a indisciplina dos alunos, sabendo impor limites no decorrer das brincadeiras e jogos. Ademais, ressalto que em todas as atividades a escola acolheu os estagiários, algo perceptível nas narrativas: “quando chegamos fomos muito bem recebidos pelos funcionários e, também, pelos alunos” (Clio, Relatório/2013). Apesar do pouco tempo destinado a regência, as colaboradoras não subestimam o aspecto formativo do estágio, apontando-o como um momento de aprendizado e importante para a sua formação profissional.

Na próxima seção, retomo a questão central da investigação, objetivando respondê-la, a partir de uma análise compreensiva-interpretativa do *corpus* da pesquisa, com o olhar das categorias construídas no confronto entre os relatórios de estágio, as entrevistas narrativas e memoriais produzidos pelas colaboradoras e a roda de memória e de conversa e, do cruzamento com as discussões apresentadas nas seções anteriores.

7. ENTRE VIAGENS E VIAJANTES: COMPREENDENDO ESPIRAIS DE EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM MATEMÁTICA

Não vês que somos viajantes? E tu me perguntas: Que é viajar? Eu respondo com uma palavra: é avançar! Experimentais isto em ti. Que nunca te satisfaças com aquilo que és. Para que sejas um dia aquilo que ainda não és. Avança sempre! Não fiques parado no caminho. Santo Agostinho.

Na epígrafe que abre a seção, Santo Agostinho associa viagem a palavra *avançar* e presume que significa não ficar *parado no caminho*. Ao refletir sobre a palavra *avançar* encontrei que é sinônima de *seguir*, *prosseguir*, *proceder* e *continuar*, já *caminho* significa *estrada*, *direção*, *itinerário* e *passagem*. As palavras em contextos indicam que em uma viagem é preciso avançar no caminho, sem nunca satisfazer-se *com aquilo que se é*, sempre avançando em busca daquilo que ainda se pode ser.

Ademais, essa viagem pode ser a formação do próprio sujeito que caminha em busca daquilo que almeja ser. Para Larrosa (2003), a ideia de formação não se entende “teleologicamente”, em função de um fim, isto é, em termos do estado final que seria sua culminação. O autor compreende o movimento da formação como uma viagem não planejada e não traçada de antemão, ou seja, numa “viagem aberta em que pode acontecer qualquer coisa, e na qual não se sabe onde se vai chegar, nem mesmo se vai chegar a algum lugar” (LARROSA, 2003, p. 64).

Partindo da ideia de Larrosa (2003), a formação do sujeito é vista como uma viagem que acontece no devir de ser e estar no mundo consigo, com os outros e a natureza. Se a experiência (*Erfahrung*) é, precisamente, o que ocorre numa viagem (*Fahrt*), pode-se dizer que a “experiência formadora” (JOSSO, 2010) é o que acontece nesta viagem com força suficiente para que o sujeito da experiência se volte a si mesmo, transformando essa viagem numa viagem interior. Tais experiências quando refletidas acessam as “recordações-referências” (JOSSO, 2010), sinalizando momentos da formação do sujeito, emergindo sentidos do vivido, que podem se constituir como “experiências formadoras”.

Souza (2004) assinala que o desejo de escutar a voz e os enredos ou de (re)construí-los, no processo de ensino e no movimento de conhecimento individual/coletivo da aprendizagem profissional, demarca novas tentativas de dar sentido às experiências, aos contextos e às histórias de vida como uma atividade singular para ampliar a vivência pessoal e profissional no processo de formação do professor.

Nesta seção busco, num entrelaçar dos fios, dar sentidos às experiências e as histórias de vida das colaboradoras. No tecer deste trabalho, retomo a questão central da investigação: *Quais experiências narram as licenciadas em Matemática sobre o Estágio Curricular Supervisionado?* Assim, a partir da análise interpretativa-compreensiva (SOUZA, 2014; JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002) do *corpus* da pesquisa e das discussões apresentadas nas seções anteriores, aponto categorias de análise que permitiram levantar indícios sobre os sentidos de experiências para as licenciadas em matemática. Das leituras das entrevistas narrativas, dos memoriais, dos relatórios de estágio e da roda de memória e de conversa cheguei as seguintes categorias de análise: (i) Memórias e trajetórias de escolarização; (ii) Entre o limiar e a passagem: o tempo de estágio no professor de matemática; (iii) Formação inicial e estágio: entre olhares, registros e sentidos; (iv) Estágio e itinerários iniciais na docência.

Assim, escolho representar cada uma das categorias no formato de uma imagem em espiral que simula os movimentos cíclicos, contínuos e inacabados dos sentidos de experiências sobre o Estágio Supervisionado em Matemática para as colaboradoras. A seguir, aventuro-me nessa viagem, uma travessia categoricamente incomum nunca antes realizada, pois, como toda viagem, é singular.

Memórias e trajetórias de escolarização

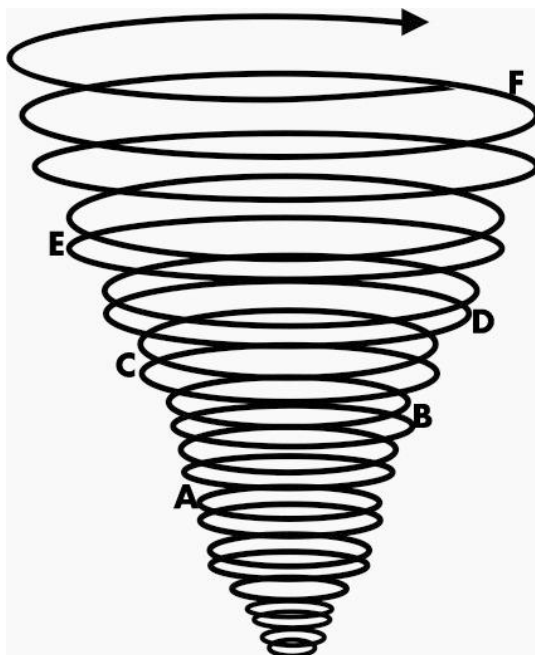
Nesta categoria, procuro trazer à tona aspectos relacionados à vivência das colaboradoras no percurso de escolarização na Educação Básica e possíveis implicações, desta trajetória, no processo formativo do professor, na tentativa de relacionar as narrativas de formação com o Estágio Supervisionado.

Conforme Souza (2004), a narrativa de formação delimita um campo fértil de compreensão das implicações das narrativas da vivência escolar, no que se refere às reflexões construídas sobre o itinerário escolar e a trajetória inicial de formação intelectual, como possibilidade formativa, a partir das memórias da escola. Nesse sentido, o autor aponta que a narrativa de vida e formação, proporciona um terreno de implicação e compreensão do modo de como se idealiza o passado, o presente e, de maneira singular, as dimensões experienciais da memória de escolarização.

Das reflexões construídas pelas colaboradoras sobre o itinerário escolar surgiram algumas dimensões, tais como: relação com a escola e com a matemática, como a família

percebia e incentivava o estudo, a influência de professores marcantes, a opção pelo curso de licenciatura em Matemática e algumas situações que influenciaram em vivências futuras. Na figura abaixo, apresento a espiral que representa a categoria. Após, tenciono explicitar tais dimensões no texto.

Figura 2 - Espiral sobre as memórias e trajetórias de escolarização



- A. Relação com a escola
- B. Relação com a matemática
- C. A influência da família
- D. Professores marcantes
- E. Opção pelo curso de licenciatura
- F. Situações do passado que influenciaram o presente

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Para algumas colaboradoras, a escola representava um ambiente acolhedor, de aprendizagem e de brincadeira em que se dialogava com diversas pessoas. Algo evidenciado nos relatos abaixo:

[...] a escola [...] representava um espaço acolhedor e significativo, ao mesmo tempo em que acolhia, ensinava de forma social e interativa (Clio, Memorial).

Eu recordo de ver a escola não como uma obrigação e, sim, como uma necessidade, para que futuramente pudesse ter uma vida melhor do que a dos meus pais. Eles não tiveram a chance de estudar e faziam de tudo para proporcionar isso a mim e a meus irmãos (Terpsícore, Memorial).

A escola foi para mim um local que além dos meus estudos, era onde dialogava com pessoas diferentes e distraía (Melpômene, Memorial).

Lembro que gostava muito de ir para escola, pois por morar em fazenda quase não saía de casa e a única distração que tinha era a escola, brincava muito e adorava jogar futebol com meus colegas (Euterpe, Memorial).

Para Souza (2013), a singularidade dos percursos individuais e de escolarização retraduzem a ideia da especificidade de cada momento da trajetória de vida do sujeito, em que incluem as experiências pelas quais o “sujeito se forma, os traços educativos apreendidos na família [...] marcados pelo início da escolarização” (p.2). Tais experiências são evidenciadas nas narrativas das colaboradoras marcadas pela presença da família, colegas e professores.

A influência da família é evidenciada por Clio ao citar que sempre gostou muito de estudar e via a escola como um espaço harmonioso e satisfatório, que representa uma oportunidade de melhorar a vida e qualificar-se profissionalmente. Nesse sentido, diz que levava muito a sério os estudos, pois trazia uma “visão influenciada pelos meus pais, que para se tornar um bom cidadão, responsável e capacitado para exercer uma profissão, era importante ter um conhecimento amplo” (Clio, Memorial), assim, ela e a família acreditavam que tal processo apenas seria possível por meio da obtenção do conhecimento.

Para a família, o estudo era importante e primordial, incentivando-as a estudarem e prosseguirem com os estudos. Os pais de Calíope não possuem ensino superior, sendo que seu pai não concluiu os estudos e sua “mãe quase completou o Ensino Médio”, a nível de magistério. Também afirma que sua mãe foi a maior incentivadora para que ela e sua irmã estudassem: “para gente se formar e ser alguém na vida [...] sem formação a gente não é nada, com o diploma já está difícil, sem ele [diploma] está pior” (Calíope, entrevista). Do mesmo modo, a família de Clio estimulou todos os irmãos a estudarem: “Meu pai, minha família, sempre incentivou muito [...] sem estudo é difícil [...] São poucas pessoas que não tem estudo e que se dão bem na vida. Tem que estudar” (Clio, Entrevista).

O percurso de escolarização revela recordações e aprendizagens a respeito da formação advinda do espaço familiar e escolar. As referências realizadas a distintas pessoas do “convívio familiar e de outros contextos, as quais exercem influências no percurso da vida são evocados, não de forma densa e descritiva, mas sim como vinculadas à ‘aprendizagem experiencial’ da vida de cada sujeito” (SOUZA, 2013, p.2).

Clio, como aluna do Ensino Básico, já gostava da disciplina de Matemática: “[...] sempre gostei de números, de continhas” (Clio, Entrevista). Já Euterpe ressalta não ter dificuldades na escola, “sempre tive facilidade. A gente reunia em grupos de estudos [...] as

peessoas queriam que eu estivesse no grupo, porque tinha facilidade com matemática. Gostava muito de matemática, gosto até hoje” (Euterpe, entrevista). Do mesmo modo, Melpômene diz que, em sala de aula, a matemática era a disciplina que mais se adaptava e seu “raciocínio funcionava mais rápido”. Acredita que desde pequena teve “uma conexão com a área de exatas” (Melpômene, Memorial). As trajetórias de escolarização traduzem sentimentos, representações e significados individuais das recordações, histórias e relações sociais estabelecidas por elas com a escola e, conseqüentemente, com a matemática. Ao longo desse percurso singular, “consciente de suas idiossincrasias, o indivíduo constrói sua identidade pessoal mobilizando referentes que estão no coletivo. Mas, ao manipular esses referentes de forma pessoal e única, constrói subjetividades, também únicas” (SOUZA, 2006, p. 65-66).

Clio e Euterpe afirmam que eram muito tímidas na infância: “sempre fui caladinha, mais na minha, apesar da boa interação com colegas e professores [...] Tinha muita vergonha de perguntar, não por não me sentir a vontade com o professor, era meu jeito mesmo” (Clio, Entrevista). De maneira singular, Euterpe recorda que sua timidez advém de um pequeno problema que tem na visão, o estrabismo: “sofri muito *bullyng*, pois sempre tinha um engraçadinho que me perguntava pra onde eu estava olhando”. Os fatos relacionados, a situação, marcaram sua trajetória escolar e lembra que por se sentir “envergonhada, deixava de fazer muitas coisas por medo dos meus colegas me criticarem” (Euterpe, Memorial). Tal situação resultou em certa timidez e dificuldade de falar em público: “minha dificuldade era em falar com as pessoas, em comunicar. Eu nunca fui àquela pessoa de chamar a atenção na sala de aula (Euterpe, Entrevista), às vezes, algumas pessoas perguntavam “se eu estava olhando para ela [...] Julgaram-me muito, digo os colegas” (Euterpe, Entrevista), isso a incomodou por muito tempo.

Ao refletir sobre os relatos de Euterpe, acredito que o estrabismo foi um dos fatores que gerou insegurança e medo de falar em público: “acho que tenho receio de falar ainda. De todos pararem para me ouvir. Acho que foi por isso que sempre tive medo” (Euterpe, Entrevista). Lembro que ela ficava ansiosa e nervosa quanto tinha que apresentar algum seminário e chegou a ter uma crise de choro quando foi adiada a apresentação do seu TCC. Eu sou desatenta a certas situações e nunca percebi o seu estrabismo, pois o uso dos óculos corretivo deve ter melhorado o problema ao longo dos anos (Diário de viagem/2017). Tal insegurança provocou situações de desconforto ao longo de sua vida e, por conseguinte, durante a graduação. Em suas narrativas sobre os momentos que antecederam a regência evidencia:

Eu tenho um grande problema que é a insegurança [...] me senti muito insegura. E a questão de ter assistido as aulas e ver a forma como os alunos se comportavam, fiquei com medo de não dar conta. As observações das aulas ajudaram, pois, no caso, eu já sabia quem conversava mais. Quem perguntava mais. Eu observei as aulas na mesma sala onde fiz a regência. Eu sou muito insegura e fiquei muito nervosa. (Euterpe, Entrevista).

Clio narra que sua trajetória estudantil permitiu refletir sobre a sua prática docente futura e, além disso, formar opiniões do ‘bom’ professor e do ‘mau’ professor. Para ela, o primeiro é aquele que tem “consciência de que além de ensinar o conhecimento aos seus alunos, deve também estimulá-los [...] a querer conhecê-lo e investigá-lo”. Já o ‘mau’ professor, é o contrário “da figura do ‘bom’ professor [...] a importância da figura do ‘bom’ professor se baseia no fato dele estabelecer mudanças gratificantes no ensino através de suas ações reflexivas” (Memorial).

As características assinaladas servem “para refletir sobre a maneira de como deve ser um professor e, com certeza, ainda vivenciaremos muitas situações que vão contribuir com nossas reflexões” (Clio, Memorial). Para Talia, um docente não precisa somente ser ‘bom’ professor para te marcar, “se ele é amigo, quando não está somente na sala de aula para aplicar a matéria, do tipo estou ganhando para isso”. Ela acredita que o ‘bom’ professor se “faz junto com o aluno” (Talia, Entrevista).

Diante das lembranças mais marcantes dessa fase de escolarização surgem fragmentos de professores que deixaram *marcas*. Conforme Moraes (1991), a influência de professores marcantes tem sido eventualmente destacada como fator importante nos cursos de graduação. Mas, os estudos do autor revelam que a presença desses professores, talvez, seja até mais importante nas fases escolares anteriores à graduação, já que é neste período de escolarização que podem produzir efeitos mais significativos sobre os alunos. Essa ideia parece ser expressa nos fragmentos abaixo.

Lembro da primeira professora, que se chamava Ana e com ela aprendi a ler e escrever. [...] tinha muita dificuldade em aprender a fazer a letra J e todos já tinham conseguido, lembro que ela paciente comigo, tentando me ajudar demonstrando muita calma e isso me ajudou muito. [...] quando falam em uma professora marcante [...] lembro dela (Clio, Memorial).

Tive uma professora no Jardim, sempre gostei dela e já está aposentada. Quando nos encontramos, ela perguntou: Nossa você cresceu, o que você faz? Respondo que já até formei. Aquela menina pequena, estudando comigo no Jardim, quem diria já é formada (Melpômene, Entrevista).

Os relatos evidenciam que os professores importantes destacam-se, na maioria das vezes, na trajetória estudantil anterior a graduação, que parece confirmar que “o aluno nos estágios iniciais é mais susceptível de ser influenciado por exemplos que o impressionam, por modelos que o fazem decidir-se a ser professor e que imagina poder seguir e repetir” (MORAES, 1991, p. 146). Algo que é percebido nas narrativas de Polímnia: “Tive professores ótimos, que eu dizia: quando crescer quero ser igual a esse professor”. Para ela, quando somos alunos pensamos em ser professor e “[...] a gente se espelha no professor [...] vejo dessa forma. Tive professores que dizia, quero ser igual a eles” (Entrevista).

Essa influência se destaca também em outros momentos, como na escolha profissional. O excerto abaixo revela que a opção pelo curso de Licenciatura em Matemática, para algumas delas, foi decorrente da influência da presença de professores de Matemática considerados marcantes.

Tive uma professora de Matemática muito boa, seu nome era Maria. Deu aula pouco tempo, um ano ou dois, na quinta ou sexta série do EF. Falei para ela [...] vou fazer faculdade de Matemática. Ela me respondeu, faça sim (Melpômene, Memorial).

No Ensino Médio, tive uma professora de Matemática que me marcou muito pela forma que ensinava [...] Ela foi a responsável por ter optado pelo curso de Licenciatura em Matemática. Era uma pessoa muito legal, todos gostavam das aulas dela [...] não era cansativa. Ela brincava com os alunos, era amiga [...] gostava de ver que o aluno tinha aprendido e [...] gostava do que fazia (Euterpe, Memorial).

Durante os estudos no EF e EM, foi possível ter uma visão de como era o ensino e aprendizagem, e de que maneira se portavam os professores e me identifiquei com muitos deles, chegando até a pensar que se fosse escolher a carreira docente, queria me espelhar em algum deles, admirava-os muito (Clio, Memorial).

Ademais, parece evidente que é nessa etapa de escolarização que se estabelece o gosto pela Matemática, o que na maioria das vezes está associado à presença de um “bom” professor. Essa ideia é expressa nas narrativas de Talia, enquanto aluna no EM: “uma das minhas inspirações para o curso que escolhi foi meu professor de matemática [...] estudei com ele três anos e me inspirou como profissional e como pessoa”. Ela acrescenta ainda que sua figura profissional foi fundamental para a escolha da sua profissão. Talia deixa evidências da influência desse mesmo professor ao relatar que, com ele, aprendeu a gostar “ainda mais, de exatas” (Talia, Memorial). No fragmento abaixo outra colaboradora evidencia a mesma circunstância.

No segundo ano do EM tive um professor que explicava matemática muito bem, tudo que ele falava eu entendia [...] pegava as atividades e fazia [...] passei a gostar de matemática mais ainda. Chegou ao ponto que na semana de prova, por exemplo, tinha cinco provas, a primeira prova que eu estudava era matemática. Era a que me dedicava mais (Clio, Entrevista).

Para Moraes (1991), a fase de escolarização que antecede a graduação é caracterizada pela influência de “bons” professores, “dinâmicos, exigentes, entusiasmados, bem sucedidos e realizados em sua profissão, que não apenas passam a ser modelos a serem imitados, como também são decisivos na opção vocacional dos futuros professores” (MORAES, 1991, p. 145). A influência desses professores se destaca ainda nas práticas iniciais docentes, uma das colaboradoras cita que, no início de sua trajetória docente, buscou em seus professores marcantes, práticas inspiradoras: “até os métodos de dar aula [...] lembrava como o professor tratou certo assunto, então, pensava vou para esse lado porque deu certo. Querendo ou não absorvemos o que achamos mais interessante em cada professor” (Talia, Entrevista).

Garcia (2010) afirma que a docência, como outras profissões, foi sendo desenvolvida ao longo de sua história, com características que a distinguem das outras profissões e que implicam no modo como se aprende o trabalho docente e como este se desenvolve. Para o autor, a profissão docente é uma das únicas profissões em que os futuros profissionais se vêm expostos a um período mais longo de socialização anterior. Nesse contexto, a identidade docente vai se configurando de modo paulatino e, num primeiro momento, pouco reflexiva através de uma aprendizagem informal, na qual os futuros professores vão recebendo modelos com os quais vão se identificando.

A construção da docência abrange a possibilidade do professor beneficiar-se de suas “experiências formadoras” (JOSSO, 2010) vivenciadas ao longo do percurso escolar, num processo pelo qual podem revivê-las acessando a memória, que ao serem revisitadas podem ser revertidas em “aprendizagens experienciais”, melhorando a qualidade do trabalho no âmbito escolar, como também na vida pessoal.

Uma das colaboradoras passou dez anos de sua vida estudantil na instituição escolar em que foi realizado as atividades do estágio: “estudei até o 9º ano, pois antes não tinha o EM. Agora tem, mas é profissionalizante” (Melpômene, Entrevista). Ela define o colégio como parte de sua família: “tornou um pouco parte da minha vida. Até hoje vou ao colégio, converso com todos [...] quase todo mês vou lá” (Melpômene, Memorial). A instituição foi um espaço formativo, que lhe possibilitou participar de projetos e aprender a jogar xadrez, ganhando medalhas em competições: “particpei da banda, dos jogos estudantis [...] nos

treinávamos naquele pátio de cimento [...] viajei, jogando pelo colégio, muitas vezes” (Melpômene, Entrevista).

Terpsícore frequentou o mesmo colégio nos anos finais do EF: “aprendi a jogar xadrez, participei de jogos estudantis e ganhei medalhas e troféus. Também viajei pra outras cidades para competir” (Terpsícore, Entrevista). Foi nesse colégio que Melpômene começou a se interessar por computadores, participando de um projeto como aluno monitor: “nesse projeto, aprendi tudo sobre computador” (Melpômene, Entrevista). No relato abaixo, explicita mais sobre o projeto.

No projeto você estudava via online, mas tinha os monitores na escola. Uma vez por ano tínhamos um encontro em outra cidade. Quem participava do projeto eram os melhores alunos da escola. Tudo que tinha no colégio eu participava. Devido à timidez não participei do coral (Melpômene, Entrevista).

Melpômene traz em suas lembranças momentos marcantes de sua vivência no colégio, que fazem redimensionar seu processo identitário enquanto professor: “o tempo passa e cada vez a gente aprende um pouco, um dia eu ainda volto nesse colégio, continuar a dar aula aqui” (Melpômene, Entrevista). Do seu contato com o projeto, resultou no seu interesse pela área de tecnologias de informação, tanto que em seu TCC abordou o uso do Software Geogebra no ensino da função afim. Assim, percebe-se que essa fase da sua trajetória estudantil influenciou em momentos futuros de sua vida. Com relação ao esporte, atualmente, ela trabalha como professora de educação física em uma escola privada.

Conforme Moita (1992), ninguém se forma no vazio, formar pressupõe troca de experiências, interações sociais e aprendizagens. Deste modo, nos relatos do percurso de escolarização é possível identificar professores em formação, em seus respectivos lugares de origem, referenciando e evocando distintas pessoas e situações, marcando modos de se colocar no mundo e na profissão.

A história de vida de cada colaboradora revela “experiências formadoras” cultivadas nos tempos e espaços de convivência familiar, escolar ou, até mesmo, em “rodas simbólicas de brincadeiras e nas mais diferentes convivências nas itinerâncias da vida” (SOUZA, 2013, p.2). Os cenários apresentados sobre a trajetória, na Educação Básica, registram-se em experiências individuais e coletivas, a partir de distintos contextos vividos pelas colaboradoras. A maneira pelas quais elas optam para falar de si e das diferentes lembranças revelam “aprendizagens experienciais” e “experiências formadoras” das/sobre os percursos, já que o “mergulho interior possibilita ao sujeito construir sentido para a sua narrativa, através

das associações livres do processo de evocação, com base em aprendizagens construídas ao longo da vida” (p.2).

Entre o limiar a passagem: o tempo de estágio no professor de matemática

A Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002a) aponta que a formação do professor que atuará nas distintas etapas e modalidades da Educação Básica deve ser norteada por três princípios, visando a preparação do exercício profissional específico: (i) competências como eixo organizador do curso; (ii) pesquisa enquanto matriz de conhecimentos sobre as ações de ensino e de aprendizagem e; (iii) coerência entre a formação proporcionada e a prática esperada do futuro professor, cujo propósito principal é a simetria invertida. Esta, em que o “preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera” (p. 2).

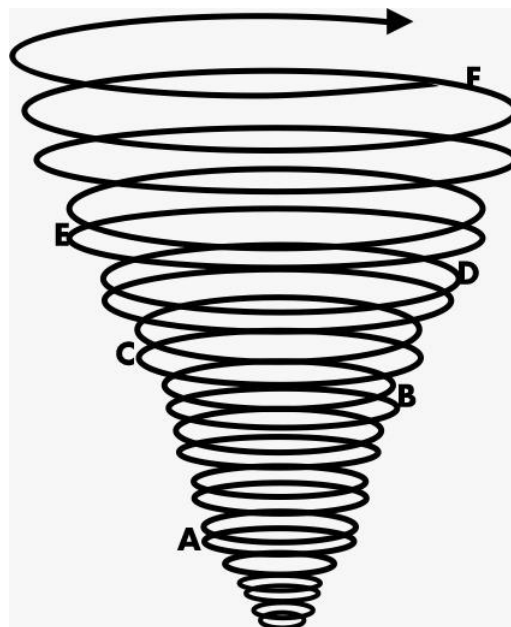
Sobre isso, Fraiha-Martins (2014) afirma que esse princípio prevê que a experiência formativa vivenciada no curso de formação de professores é característica da função que o sujeito desempenhará futuramente como docente. Para a autora, não basta o futuro professor conhecer seu trabalho, mas saber mobilizar os conhecimentos adquiridos, transformando-os em ação. Para que isso aconteça, precisam desenvolver competências relacionadas à escolha de conteúdos, as metodologias adequadas aos objetos da formação de modo geral, articulando tais conhecimentos e agindo coerentemente em sua prática docente. A referida autora assinala que as competências lidam com as formas de atuação, assim, a perspectiva da “simetria invertida” sugere a ideia de distintos tempos e espaços de vivência para os docentes em formação, sobretudo, na sala de aula na condição de estudantes, possibilitando a mobilização de diversos conhecimentos em uma mesma situação, sejam estes adquiridos no decorrer do curso ou externo a ele. O desenvolvimento de tais competências visa responder às (im)previsibilidades da situação de trabalho docente.

Nesse contexto, o estágio é considerado um espaço e tempo em que se constituem experiências significativas para o processo formativo do professor, devendo possibilitar que sejam trabalhados aspectos necessários a posturas específicas ao exercício profissional docente. Eleito como um espaço privilegiado na formação do professor, essa categoria, procura narrar a passagem de aluno a professor, sob a perspectiva das colaboradoras, ou seja, os movimentos de ir e vir, os deslocamentos do papel de aluno para o de professor e voltar ao papel de aluno, que Mello (2000) considera como “simetria invertida”.

Para discutir os ritos de passagem, optei por abordar dois momentos do Estágio Supervisionado I: microaulas e regência. Tais momentos foram evidenciados, pela maioria das colaboradoras, como processo de passagem de aluno a professor vivenciado durante o estágio. Ademais, evidenciam ações formativas norteadas no princípio da “simetria invertida” (BRASIL, 2001; MELLO, 2000), em que o futuro professor aprende o ofício em situação semelhante àquela em que vai atuar, porém, em situação invertida.

Como já citado no texto, nas microaulas, os estagiários ministraram duas aulas de quarenta minutos, individualmente, em sala de aula na UEG, abordando conteúdo dos anos finais do EF, acompanhados e avaliados, por mim, e pelos demais colegas da turma. O tema das aulas foi escolhido com a participação de todos, em que realizamos um sorteio para dividir os conteúdos e a sequência de apresentação de cada microaula. Já a Regência foi realizada na instituição escolar que recebeu o estágio, em 2013, em que os estagiários ministraram aulas, de modo particular, com a minha presença e do professor de Matemática da turma. Para analisar os dois momentos, crio uma espiral de análise, que representa a segunda categoria de análise e, em seguida, narro às dimensões nelas apresentadas.

Figura 3 - Espiral do tempo de estágio no professor de matemática.



- A. Preparação das microaulas.
- B. Realização das Microaulas.
- C. Preparação para a regência.
- D. Regência na escola campo.
- E. Simetria invertida.
- F. Reflexão sobre a prática.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O tema abordado na microaula de Clio foi Sistema de Equação do Primeiro Grau (Método da substituição), cuja aula foi “simulada” para alunos do nono ano do EF. Ao falar sobre ela, acredita que se saiu bem e teve “domínio de conteúdo”, mas ressalta que um dos pontos negativos foi a “interação com os alunos, explicando, olhando e movimentando-se mais diretamente para eles” (Clio, Relatório). Recordo que sua aula foi organizada a partir da explicação do conteúdo, por meio de exemplos utilizando o quadro/giz, em seguida, propôs exercícios a turma e depois corrigiu. Nesta, percebi que tinha bom domínio de conteúdo e que a dificuldade de interagir com a turma, citada por Clio, advém de esta ser composta por seus colegas de turma. Com relação às “simulações” de aulas, Pimenta e Lima (2012) afirmam que atividades como “[...] micro-ensino, mini-aula, dinâmica de grupo” (p. 38) ilustram bem essa perspectiva. Nesse sentido, as autoras apontam que:

O entendimento de prática presente nessas atividades é o de desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias ao desenvolvimento da ação docente. Um curso de formação estará dando conta do aspecto prático da profissão na medida em que possibilite o treinamento em situações experimentais de determinadas habilidades consideradas, a priori, como necessárias ao bom desempenho docente (p.38).

Para Pimenta e Lima (2012), são situações de “treinamento em situações experimentais”, que pode definir melhor o que seja a microaula como estratégia de ensino na formação do futuro professor. As autoras afirmam que embora tais situações sejam importantes, não permite que se compreenda a ação que envolve o ensino como um todo, pois o processo educativo é mais amplo e complexo, incluindo situações específicas de treino, porém não pode restringir apenas a este. Contudo, compreendo que tais situações são positivas quando bem direcionadas pelo professor formador, possibilitando reflexões sobre os processos metodológicos, teóricos e didáticos.

As representações iniciais de Clio referentes à regência, na escola campo, mencionam posições sobre a estrutura da escola: “Ao adentrarmos a sala de aula, foi possível observar que era confortável e climatizada, as mesas e cadeiras eram apropriadas as idades dos alunos, que se mostraram comportados” (Clio, Relatório). A regência foi realizada no oitavo ano e a turma tinha, aproximadamente, doze alunos. Inicialmente, o professor de Matemática da turma apresentou-a aos alunos: “Fizemos uma breve apresentação, com o intuito de reforçarmos o porquê de estarmos ali” (Clio, Relatório). O conteúdo abordado foi sobre “Probabilidade (evento certo e impossível), tendo como principal objetivo identificar os conceitos básicos de probabilidade, conjecturando a probabilidade de ocorrência de um

evento” (Clio, Relatório). Nas sequências, usou como estratégia questionar a turma sobre o que conheciam sobre probabilidade, alguns alunos se mostraram inibidos, mas logo se soltaram e respondendo as perguntas referentes ao conteúdo. Além disso, os alunos comentaram que o professor já havia explicado o conteúdo, mas que a maioria não recordava muito bem (Clio, Relatório). Ela afirma que optou por fazer um resumo do conteúdo no quadro/giz, para que os alunos acompanhassem melhor a explicação: “Entregamos a todos uma pequena apostila com o conteúdo [...] o lado bom é que com isso eles prestaram mais atenção na aula”. Em seguida, explicou alguns exemplos, “pausadamente e propomos algumas atividades para melhor compreensão do conteúdo ministrado, em que a maioria dos alunos não sentiu dificuldades em desenvolver” (Clio, Relatório).

Ao refletir sobre a regência alude que embora tenha planejado bastante as duas aulas, talvez por medo de sobrar tempo, o conteúdo ficou um pouco extenso, quase não foi possível corrigir os exercícios, também, não deu tempo de aplicar outra atividade para fixar melhor o conteúdo. Além disso, Clio notou que havia alunos inteligentes na turma e que alguns mostraram ter mais dificuldade do que os outros. De um modo geral, aponta que os alunos não tiveram dificuldade em entender o conteúdo e a “experiência foi positiva, apesar do nervosismo e ansiedade, porém tudo acabou dando certo, não da maneira como esperava, mas, enfim, tudo se adaptou de acordo com a necessidade” (Clio, Relatório). Nas palavras de Mello (2000),

Ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de aprimorar em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina, a constituição de significados que não compreende nem a autonomia que não pôde construir (p.102).

Nesse sentido, ao recordar as aulas ministradas por Clio, percebi que dominava bem o conteúdo tanto da microaula quanto da regência, mas seu tom de voz não estava adequado, pois falava um pouco baixo, algo que discutimos e refletimos, conjuntamente, em ambos os momentos (Diário de viagem/2018). Sobre a organização do tempo para o desenvolvimento do conteúdo, embora, todos tenham observado 10 (dez) horas da prática pedagógica do professor titular, sempre incentivei que levassem um “plano B”, já que não sabiam muito a respeito do ritmo de aprendizagem da turma, pois o número de aulas da regência, em minha opinião, é insuficiente para que percebam tais aspectos.

Em seus relatos, reflete sobre a passagem de aluno a professor: “A gente é aluno e está sendo avaliado, precisa de nota e tudo. Mas, também, você tem que saber o conteúdo, porque você é o professor naquele momento”. Ela considera que, nesse momento, “não pode fazer

alguma coisa errada” como, por exemplo, gritar com os alunos ou explicar algo errado, além disso, diz que o nervosismo pode contribuir para que se “confunda alguma coisa. Daí vem àquela tensão. A regência [...] pressiona muito o aluno” (Clio, Entrevista).

A Narrativa de Clio, na perspectiva de Mello (2000), evidencia que a situação vivenciada na formação profissional do professor é inversamente simétrica à situação de seu exercício profissional, isto é, “quando se prepara para ser professor, ele vive o papel de aluno” (p. 102). Para a autora, é imprescindível que a formação docente tome como ponto de referência a “simetria invertida”, como algo que orientará a organização institucional e pedagógica dos cursos.

A microaula de Melpômene envolve o conteúdo de Figuras Geométricas Espaciais, com enfoque para alunos do sexto ano. Lembro bem de sua aula, dada a sua iniciativa de buscar materiais didáticos no laboratório de Matemática que pudessem auxiliar no seu planejamento. Nesta, utilizou sólidos de acrílico (material concreto), encontrados no laboratório, que facilitou a compreensão e identificação de cada elemento do sólido (faces, arestas e vértices), bem como as diferenças entre cada um das figuras como prisma, quadrado, pirâmide, etc. Também percebi que ela estava segura quanto ao conteúdo, com voz moderada e clara para o entendimento dos demais colegas, agindo como se eles fossem alunos (Diário de viagem/2018). Com relação à elaboração do plano de aula expressa que não teve dúvidas, optando por buscar “[...] metodologias e objetivos para a melhor compreensão de todos” (Melpômene, Relatório), sobre o conteúdo.

Melpômene relata que se preparou para a regência a partir de consultas em livros didáticos, contudo, diz não ter encontrado nenhuma “proposta metodológica interessante”. Ao utilizar a internet, como meio de pesquisa, assistiu algumas vídeoaulas, para vislumbrar como um professor apresentaria o conteúdo de “Potenciação de Números Naturais, de maneira mais dinâmica e de fácil entendimento” (Melpômene, Relatório). No excerto abaixo, explicita sobre a preparação da regência:

Houve uma preparação para a aula antes de ministrá-la [...] realizamos reflexões sobre os questionamentos que os alunos poderiam fazer sobre o conteúdo. Em virtude disto, percebemos que o ato de planejar é algo indispensável para o professor, já que sem planejamento o mesmo pode ficar perdido em sua aula (Melpômene, Relatório).

Em seus relatos aponta que sua aula foi expositiva e dialógica, tendo como principal objetivo “conhecer as ideias básicas da Potenciação de números naturais e desenvolver e ampliar ideias sobre multiplicação, subtração e leituras de potências” (Melpômene, Relatório).

Nela, iniciou instigando os alunos sobre o que “conheciam sobre potenciação de números naturais [...] eles se mostraram inibidos, mas logo se soltaram e foram respondendo as perguntas”. Optou por fazer uma breve anotação, no quadro/giz, do que seria potenciação de números naturais, “explicando, assim, parte por parte do conteúdo”. Também propôs atividades do conteúdo, “orientando os alunos de carteira em carteira para ajudar aqueles alunos que estavam com dúvidas” (Melpômene, Relatório), em seguida, realizou a correção das atividades, percebendo que todos os alunos haviam respondido, pois participaram da correção dos exercícios. Além disso, utilizou um material manipulável, um jogo realizado com cartas, envolvendo potenciação de números naturais. No relato abaixo, descreve a atividade.

O jogo foi realizado com cartas, sobre potenciação de números naturais, todos se manifestaram, mas com sorrisos, pois eles iriam aprender brincando, até ouvimos ‘que legal, agora vamos brincar com cartas’ [...] pedimos que fizessem grupos de três (3) pessoas, depois explicamos as regras do jogo, então, começaram a jogar (Melpômene, Relatório).

Melpômene, ao refletir sobre a regência afirma que ela possibilitou uma vivência sobre os conhecimentos disciplinares na área de Potenciação (Números Naturais), de maneira prática e reflexiva, fazendo uma análise sobre os conhecimentos já apropriados pelos alunos e, ao mesmo tempo, vivenciando suas dúvidas sobre este assunto.

Sua reflexão permite afirmar a necessidade da apropriação do significado dos conceitos matemáticos, já que ninguém ensina o que não sabe. Nesse sentido, Tardif (2013) afirma que para ensinar o professor necessita desenvolver os saberes disciplinares, que se caracteriza como o conhecimento dos conteúdos das disciplinas, produzidos durante a formação acadêmica.

Em sua microaula, Euterpe abordou o conteúdo Sistema de Equações, pelo Método da Adição: “Fiquei com um tipo de resolução de sistemas e uma colega ficou com outro. Eu nunca tinha dado aula, então, pra mim foi diferente” (Euterpe, entrevista). Ela acredita que sua “timidez e nervosismo”, foram os fatores que atrapalharam o desenvolvimento do conteúdo, já que “poderia ter me expressado melhor, interagindo com os colegas da turma”. Além disso, o fato de ser avaliada causou “certo nervosismo e me preendi muito no uso do quadro/giz. Enfim, esperava mais de minha aula” (Euterpe, Relatório), contudo, acredita que o objetivo da aula foi alcançado, porém “tive algumas falhas como muitos outros colegas também tiveram” (Euterpe, Relatório).

Para Euterpe, a experiência vivenciada e as críticas recebidas, foram vistas como incentivos para “buscar melhorias para sua futura prática docente. Levamos o erro não como crítica e sim como um incentivo a não voltar a repeti-los” (Euterpe, Relatório). No fragmento abaixo, reflete do modo crítico sobre sua atuação.

Em uma reflexão mais crítica posso afirmar que, apesar das falhas, me surpreendi com a minha apresentação, já que as dificuldades existem para todos, mas servem para buscarmos melhorias, visando atingir nossos objetivos. Ainda quebrando o medo que existe dentro de nós, superando nossas dificuldades e acreditando que também somos capazes de atingir nossos sonhos com eficiência e eficácia (Euterpe, Relatório).

Euterpe ficou nervosa em sua aula, algo que foi percebido por todos, como ela cita, a timidez contribuiu, assim como, o fato de nunca ter adentrado uma sala de aula no papel de professor e saber que estava sendo avaliada em vários aspectos. As marcas nas narrativas de Euterpe, de sentimentos como a timidez e o nervosismo, estão atreladas as lembranças da sua trajetória escolar, vivenciadas na Educação Básica. Tais lembranças foram destacadas, na primeira categoria de análise, quando aponta que o *bullying* que sofria dos colegas de turma, deu origem aos seus sentimentos de insegurança e medo.

Euterpe sempre foi pontual com a entrega dos relatórios e preocupada com elaboração dos materiais utilizados no estágio (Diário de viagem/2018). Assim, aponta o planejamento como importante para o desenvolvimento de uma boa aula, “tem como intuito organização, em que o professor saberá como começar e dar continuidade a aula”. Com o planejamento, o professor não ficará “perdido em sala de aula, mas é necessário que ele tenha domínio de conteúdo”, logo, é imprescindível planejar bem a aula antes de “ministrá-la, pois isso ajudará os alunos a entenderem melhor as informações e ideias ‘transmitidas’ pelo professor” (Euterpe, Relatório).

Na elaboração do material para realização da regência sobre a Área do círculo e da circunferência, realizada numa turma do oitavo ano, utilizou o livro indicado pelo professor de Matemática da turma. Também pesquisou na internet, encontrando outros exemplos sobre o tema. No relato abaixo, observa-se a organização da aula e a relevância do planejamento:

[...] Ao elaborar a aula, em primeiro lugar, era de exemplificar o que é círculo e circunferência e como calcular a área de cada um [...] nossa proposta era deixar bem claro o conteúdo, mas de forma resumida, para não deixar a aula cansativa. Também de aplicar alguns exemplos e, em seguida, propor alguns exercícios para melhor entendimento do conteúdo. Logo, o plano de aula nos auxilia na organização do conteúdo e nas informações necessárias a serem transmitidas (Euterpe, Relatório).

Euterpe alude que, ao iniciar a aula, todos os alunos prestaram bastante atenção no que dizia, pois o conteúdo era uma revisão para a última prova do bimestre. Para o seu desenvolvimento, sugeri que confeccionasse fichas didáticas com um esquema do assunto a ser abordado, para que se sentisse mais segura. Era visível que ela possuía domínio do conteúdo, mas sentiu necessidade no decorrer da regência de conferir todas as respostas dos exercícios nas fichas elaboradas. Foi um dos pontos que refletimos quando dialogamos sobre a avaliação das aulas ministradas.

A microaula de Talia envolveu Operações com números inteiros (adição e subtração), conteúdo do sétimo ano. Nesta, distribuiu uma folha de papel A4, para todos os alunos da turma, contendo uma pequena introdução do conteúdo e utilizou do quadro/giz para explicá-lo. Depois de resolver alguns exemplos, propôs a resolução de exercícios impressos. No decorrer da explicação, ocorreu uma “pequena discordância de informações que gerou a perda de alguns minutos, que acredito que eram necessários e importantes na resolução de alguns exercícios” (Talia, Relatório). A “pequena discordância de informações” foi relacionada a uma confusão com o “jogo de sinais”. Talia elaborou um jogo matemático envolvendo o conteúdo e o desenvolveu com a turma ao final da aula.

Talia planejou a regência, juntamente, com outro estagiário, pois ele daria continuidade ao conteúdo abordado sobre Polígonos. Sugeri que elaborassem desde o plano de aula ao material a ser utilizado na regência em conjunto, já que poderiam trocar experiências e, assim, teriam “mais coerência com os objetivos, as metodologias utilizadas e exposição do conteúdo” (Talia, Relatório) e nas apostilas que elaborariam para serem entregue aos alunos. Talia cita que utilizaram os mesmos livros para que não “houvesse divergência nas explicações” e que se reuniram nas “aulas da disciplina de Metodologia do EF, [...] organizaram os planos de aula e as dúvidas existentes foram sanadas pela professora de Estágio” (Talia, Relatório).

A regência foi realizada na turma do sexto ano, com a “presença do professor de matemática da turma e da professora Estágio, para nos avaliar” (Talia, Relatório). Durante a entrevista, revelou que ficou tão nervosa que demorou em dizer seu nome quando um aluno perguntou: “Num primeiro momento, sempre surge o nervosismo” (Talia, Entrevista).

Talia é bem extrovertida e iniciou a aula com uma conversa informal com os alunos sobre o tema, a fim de diagnosticar seus conhecimentos prévios sobre o assunto, e eles informaram que o conteúdo já havia sido abordado pelo professor de Matemática da turma, porém de forma superficial. No relato abaixo, menciona como aconteceu sua aula.

Preparei um 'esquema' no quadro/giz sobre o assunto, tornando a aula expositiva e dialógica. Após as explicações sobre o esquema, distribuimos aos alunos uma pequena apostila com o conteúdo que iríamos discutir. O material foi manuseado livremente pelos estudantes que o relacionavam com conhecimentos que já possuíam (Talia, Relatório).

Recordo que ao introduzir o conteúdo fez uso de algumas figuras impressas, definindo Polígono e identificando seus “ângulos, lados e vértices” (Talia, Relatório). Elas foram sendo coladas na lousa à medida que explicava o conteúdo com a ajuda de sua colega Calíope, que foi “intimada” por Talia, para ajudá-la nessa tarefa, já outras figuras foram desenhadas no quadro/giz (Diário de viagem/2018). Em seguida, alguns exercícios “foram propostos e esperamos os alunos resolverem para corrigi-los” (Talia, Relatório).

Talia realizou a regência na mesma turma em que desenvolveu as etapas anteriores do estágio, isto é, a observação da prática pedagógica do professor de Matemática, da escola campo, e a gincana matemática: “[...] sabia que a turma era constituída por alunos dedicados, atentos e inteligentes e que participavam das aulas” (Talia, Relatório). Isso evidencia a importância do estagiário ter maior contato possível com a turma que vai realizar a regência.

A atividade proposta foi elaborada para uma turma de sexto ano, por exemplo, um exercício com palavras cruzadas, em que os alunos tinham que identificar e utilizar Polígonos quanto número de lados. Também, em outro exercício, os alunos precisavam pintar em cada fileira o desenho que representava um Polígono. Para concluir a aula, propôs a turma uma atividade com o uso do Tangram, em que “poderiam montar objetos com as figuras dos polígonos” (Talia, Relatório). Nela, os alunos teriam que recortar o Tangram, pintá-lo e montar as figuras. Assim, agradeceu a participação de todos e encerrou sua aula.

Ao refletir sobre a regência, Talia alude que é uma oportunidade dos futuros professores se “descobrirem como professores”, de modo que melhorem os métodos de ensino e aprimore o que deu certo. Durante as atividades realizadas, “vivenciamos os nossos primeiros passos no processo de transição de aluno para professor” (Talia, Relatório).

Em sua microaula Terpsícore abordou o conteúdo sobre Potenciação, para alunos do oitavo ano do EF. No relato abaixo, explica como sua microaula ocorreu:

Iniciamos a aula explicando o que era Potência, depois abordamos as suas propriedades e, sempre demonstrando através de exemplos, resolvidos no quadro/giz. Depois do conteúdo explicado, foi o momento de fazermos atividades. Para nós, a aula foi boa, mas estávamos muito nervosos, com mal estar e, ainda, era o nosso aniversário (Terpsícore, Relatório).

Assim como seus colegas, para organizar a regência, elaborou um plano de aula a partir de várias pesquisas em “livros, internet e vídeos” e, após algumas leituras, fez cópias impressas do material que utilizaria e elaborou os exercícios. Sobre a sequência didática usada afirma que: “Resolvemos todos os exercícios, confeccionamos dados, compramos baralhos, usamos moeda para demonstrações, bolinhas de isopor e utilizamos o quadro/giz” (Terpsícore, Relatório).

Sua regência aconteceu em uma “turma do oitavo ano, turno matutino, no primeiro e quarto horários”. Ela afirma que foi bem recebida pelos funcionários do colégio e que a regência “iniciou quando entramos em sala de aula e o professor de Matemática da turma nos apresentou aos alunos” (Terpsícore, Relatório). Sua aula discutiu o conteúdo de Probabilidade e, inicialmente, fez uma revisão sobre o conteúdo (evento certo e evento impossível), “passando a teórica no quadro/giz, em seguida, explicamos passo a passo, sempre perguntando se os alunos tinham alguma dúvida a respeito” (Terpsícore, Relatório). De acordo com ela, a maioria dos alunos estavam calados e não fizeram muitas perguntas, mas teve que chamar a atenção de alguns que estavam atrapalhando o desenvolvimento do conteúdo: “Durante a primeira aula, tivemos que impor respeito, mostrar que deveriam me respeitar e ouvir, pois não estavam levando a sério” (Terpsícore, Relatório). O relato abaixo descreve melhor sua aula:

A primeira aula foi um pouco tensa, mas boa, ficamos somente na teoria e algumas fórmulas que iríamos usar. Na segunda aula, que aconteceu no quarto horário, com o intuito de incentivar a participação, utilizamos alguns materiais como: um baralho de cartas, um dado, bolinhas coloridas, a partir desses objetos explicamos para eles como calcular o espaço amostral e probabilidade em relação a esses objetos. Demonstramos alguns exemplos sempre tirando dúvidas, pois os alunos estavam mais soltos e animados, participando, fazendo perguntas e respondendo o que perguntávamos. Depois da explicação, aplicamos uma lista de exercícios [...] os alunos fizeram as atividades e corrigimos no quadro/giz com a participação de todos (Terpsícore, Relatório).

Em seus relatos diz que a motivação dos alunos aconteceu depois de saberem que o conteúdo abordado estaria presente na última avaliação bimestral e, assim, demonstravam mais interesse e começaram a fazer várias perguntas e pediram a lista de atividades para estudar. Ao finalizar a regência, afirma que o tempo foi insuficiente, pois “tínhamos preparamos um jogo relacionado a probabilidade, que seria realizado em dupla, o jogo do ‘par ou ímpar’ [...] mas, deixamos o material com o professor titular para que aplicasse com os alunos” (Terpsícore, Relatório).

Ao avaliar sua regência diz que foi um momento de “nervosismo e ansiedade, pois nunca tinha entrado em sala de aula para expor um conteúdo como professor”. Além disso, afirma que apesar do planejamento e ministração da microaula para os colegas de turma “a sensação não é a mesma” (Terpsícore, Relatório).

Em sua microaula, Calíope abordou o conteúdo de Medidas de comprimento, relativo a um conteúdo do sétimo ano. Para iniciar a aula, utilizou-se da história da Matemática e descreveu que o conceito de medir nasceu da necessidade do homem de “contar e, com isso, foram criados alguns meios de medir, mais não existiam medidas precisas, mas foi só em 1789 que foi inventado o sistema de medidas que nós utilizamos atualmente” (Calíope, Entrevista). Na aula, também explicou os múltiplos e submúltiplos do metro, explicando como se deve fazer a transformação de uma unidade de medida para outra e como se deve fazer a leitura das medidas. Além disso, propôs exemplos que depois corrigiu no quadro/giz.

Enaltece que a fase da docência participativa é importante para as atividades de estágio, já que oportuniza ao futuro professor vivenciar o cotidiano da sala de aula, em que tem a “oportunidade de acompanhar a prática pedagógica de o professor titular, assim, conseguindo vislumbrar a prática docente e aplicá-las em suas microaulas” (Calíope, Relatório). A colaboradora aponta ainda que analisar as microaulas dos outros colegas foi importante, pois é possível ver “sua postura diante da turma e o papel de um professor” (Calíope, Relatório).

Calíope alude que a regência é o primeiro contato que o futuro docente tem com uma sala de aula, atuando como docente, ou seja, desenvolvendo o papel de professor: “Primeiro a gente leva um susto, um choque. Você está acostumado ao papel de aluno e quando se vê no papel de professor, quase morri lá na frente. Fiquei bem nervosa. Quando você entra na sala e se depara com os alunos você sente aquele baque” (Calíope, Entrevista).

Suas narrativas evidenciam sensações como “susto, choque e baque”, manifestando certo conflito, resultado da sua vivência enquanto aluna da Educação básica em escolas particulares e o contato com a escola pública. O estágio é visto como um momento iniciativo, no qual ela faz o seu rito de passagem, que além de inicial é, também, individual. Nesse sentido, os relatos de Calíope revelam o sentimento de “nervosismo” ao vivenciar os deslocamentos entre papel de aluno e de professor, o que de certa forma amedronta e, ao mesmo tempo, cria expectativa da chegada do novo, do desconhecido.

Para o desenvolvimento da regência, optou por elaborar um plano de aula utilizando livros didáticos e pesquisar na internet, observando o que era mais importante ser abordado

para explicar sobre “Circunferência, Círculo e como calcular sua área”, além disso, elaborou uma “[...] miniapostila com a teoria” (Calíope, Relatório). No excerto abaixo fala um pouco do material elaborado:

[...] para não ficar somente utilizando o quadro negro, elaboramos um pequeno resumo, selecionando as partes mais importantes e montamos uma pequena apostila envolvendo o conteúdo. Nela, abordamos a definição de círculo e circunferência, o que toda circunferência possui, colocamos o que era raio, corda, diâmetro e ângulo central. Também utilizamos de figuras para ficar mais claro (Calíope, Relatório).

Calíope afirma, em seu relatório de estágio, que sua regência foi realizada em uma turma do oitavo ano, no turno matutino. Nela, os alunos tiveram uma boa participação, prestaram atenção, fizeram algumas perguntas e respondiam quando eram questionados e, ainda, responderam os exercícios e participaram da correção destes.

A microaula de Polímnia versou sobre Equação do segundo grau. Acredita que sua aula foi boa, já que foi bem avaliada tanto pelos colegas como pela professora de estágio: “Cometemos alguns erros por causa do nervosismo, mas nos saímos bem na explanação do conteúdo [...]. Trabalhamos os exercícios e, ao final da aula, aplicamos um jogo como uma forma de fixar mais o conteúdo”. Também aponta que, desde que soube o conteúdo de sua microaula, pesquisou e buscou atividades e material didático para elaborar o plano de aula, se “preocupando com a estética e com a forma de aplicar a aula”(Polímnia, Relatório). No fragmento a seguir, ela explica sobre a elaboração do material utilizado em sua regência.

Utilizei de duas bibliografias para fundamentar a parte teórica da explanação do conteúdo, exercícios resolvidos para explicação e exercícios propostos para os alunos resolverem [...] também foi elaborado um jogo para diversificar a aula, buscando torná-la atrativa e interativa para todos os alunos presentes, ou seja, o ‘Jogo da Trilha de Equações do 1º Grau’, [...] que foi preparado, organizado e montado para fixar o conteúdo e abordá-lo de forma descontraída e divertida (Polímnia, Relatório).

A regência de Polímnia foi desenvolvida em uma turma do sétimo ano. Ela enaltece que cada visita a escola campo sempre foi “uma experiência diferente, pois sempre acontece algo inusitado ao qual não estamos esperando” (Polímnia, Relatório). Quando ela chegou a escola, já me encontrava no local e fomos para a sala dos professores e “todos foram receptivos”. A sala de aula tinha, aproximadamente, vinte cinco alunos, que estavam “eufóricos e cheios de energia. A professora da turma chamou atenção de todos quanto à indisciplina e explicou o que iria acontecer e que seria uma aula de revisão de alguns conteúdos” (Polímnia, Relatório). Além disso, Polímnia notou que a “turma ficou um pouco

insegura no início, mas depois começou a participar da aula”. Observou que alguns alunos estavam um pouco desinteressados, contudo, começaram a fazer as atividades propostas. Nela, procurou estar sempre atenta em atender os “requisitos da ficha de avaliação da regência” (Polímnia, Relatório), ou seja, postura didática, adequação da linguagem à turma, falar com clareza e objetividade, demonstrar segurança na explanação do conteúdo e interação com os alunos. Nesses aspectos, foi bem avaliada, uma vez que sua aula foi boa, preencheu todos os requisitos. O fato dela já ter experiência docente a deixou mais preocupada de como seria avaliada: “já estava na sala de aula a muito tempo, então, não tive aquele ‘baque’, mas não deixei de ficar apreensiva [...] saber que tem alguém te avaliando, por saber que tem alguém te observando” (Polímnia, Entrevista).

Para Polímnia, de modo geral, as aulas foram produtivas e acredita que os objetivos foram alcançados, porém aponta que o recurso didático preparado não foi totalmente utilizado, já que os alunos “tiveram que sair para receberem o prêmio que ganharam do projeto ‘Goiás na Ponta do Lápis³⁴’, assim, concluímos a aula sem a aplicação do jogo da trilha da equação do primeiro grau” (Polímnia, Relatório).

Diante da experiência, Polímnia ressalta a regência como uma etapa importante na formação do professor, pois é a “conclusão de todos os objetivos planejados no decorrer do ano para que os acadêmicos possam sentir um pouco do que é ser professor. A regência foi umas das etapas em que os estagiários se sentiram mais próximos da profissão docente” (Polímnia, Relatório).

As colaboradoras ao refletirem sobre as situações vivenciadas nas microaulas e regências, anunciam em suas narrativas sentimentos de insegurança, nervosismo e timidez, revelam algumas dificuldades referente às questões didáticas, sobretudo, no que concerne ao planejamento, bem como seu emprego e adaptação ao tempo pedagógico.

Os relatos revelam reflexões acerca de processos metodológicos, teóricos e didáticos em situações de “simetria invertida”, anunciadas desde o planejamento das microaulas até a regência, na sala de aula, experimentando habilidades práticas e teóricas de forma intrínsecas e, além disso, sentiram emoções características das primeiras experiências docentes, que também precisam de atenção durante a formação inicial e, no caso, no estágio.

³⁴Goiás na ponta do lápis é um concurso de redação, um projeto do jornal Tribuna do Planalto, desenvolvido com o apoio da Secretaria de Estado da Educação, por meio das Subsecretarias Regionais de Educação. O objetivo principal do concurso é a promoção da cidadania, tendo como alvo da proposta os alunos da rede pública (estadual e municipal de Educação) e particular de ensino em todo o Estado (Polímnia, Relatório).

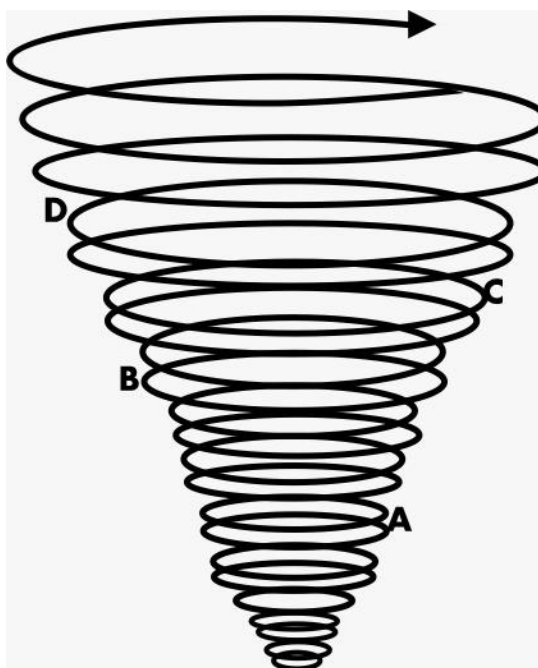
As narrativas mostram que os deslocamentos do papel de aluno para o de professor e voltar ao papel de aluno, ou seja, “passar para o outro lado” nem sempre é algo simples, significa compreender que a prática docente é complexa e ser professor não é uma tarefa fácil. Ademais, as colaboradoras revelam certa dificuldade ao vivenciarem esses deslocamentos. Tal dificuldade, em minha opinião, se deve ao modo como é estruturado o estágio de regência, pois as colaboradoras não vivenciaram a docência, em sala de aula, no futuro ambiente de atuação, por um período mais prolongado (Diário de viagem/2018). Deste modo, a formação do professor na perspectiva da “simetria invertida” deve promover certa coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor. (MELLO 2000; FRAIHA-MARTINS, 2014).

A regência vivenciada não difere muito das “simulações” de microaulas, não possibilitando o tempo devido do aluno-professor conhecer o ambiente, a sala de aula, em que realizará a regência, “camuflando” aspectos como: relação professor e aluno; relação dos alunos com o conteúdo, mostrar aqueles alunos com dificuldades na disciplina que precisam de apoio pedagógico; avaliação da aprendizagem que acontece/pode acontecer, dentre outros aspectos. A mudança da carga horária da regência pode possibilitar ao estagiário a vivência dos aspectos citados, mas tais mudanças estão atreladas a formação/atuação do professor formador, que trabalha com esse componente curricular, da relação universidade com a instituição que recebe o estágio e, além disso, do próprio comprometimento do aluno-professor com o seu processo formativo, etc.

Formação inicial e estágio: entre olhares, registros e sentidos

Nesta categoria busco, a partir do olhar das colaboradoras, os sentidos atribuídos ao seu processo formativo no curso de licenciatura em Matemática e as possíveis contribuições deste as vivências do estágio. As dimensões representadas na espiral que compõe a categoria estão relacionadas a distintos momentos vivenciados ao longo da formação para a docência como: influência do PIBID, relações entre disciplinas pedagógicas e específicas, atividades vivenciadas no estágio e papel do professor formador nestas atividades. A seguir, apresento a espiral de análise.

Figura 4 - Espiral sobre os sentidos atribuídos a formação para docência.



- A. Disciplinas pedagógicas e específicas na graduação
- B. Projeto PIBID.
- C. Atividades do Estágio
- D. Trabalho de Conclusão de Curso

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na graduação, Clio, Melpômene e Calíope foram bolsistas do programa PIBID por três anos, constituindo-se um primeiro contato com o futuro campo de atuação: “O primeiro contato com sala de aula e alunos, durante o curso de licenciatura, foi através do PIBID” (Melpômene, Memorial). Acreditam que ele promoveu um diálogo com os conhecimentos adquiridos no curso e os saberes da profissão docente nas diferentes ações das práticas e aprendizagem da docência. O excerto abaixo explicita bem essa relação.

Tivemos a oportunidade de ter mais contato com os alunos em sala de aula, colocando em prática algumas metodologias que já tínhamos visto na graduação, ao mesmo tempo em que ensinávamos os alunos, também, aprendíamos. Para tirarmos as dúvidas deles em certos conteúdos de Matemática tínhamos que pesquisar e estudar, pois não lembrávamos tudo, isso fazia com que revisássemos nosso conhecimento (Clio, Memorial).

A gente passa a ter alguma noção sobre a sala de aula [...] uma vez acompanhei o professor Richard e, outra vez, a professora Regina. Ela, muitas vezes, colocava a gente para substituí-la e ficava na sala de aula avaliando as nossas aulas. Quando ensinava um novo conteúdo, sempre ajudávamos os alunos [...] isso faz a gente ter alguma noção e experiência (Calíope, Entrevista).

No PIBID, a própria coordenadora [do programa na escola] fazia que a gente assumisse a sala, sozinha [...] Ela dizia semana que vem vocês vão dar aula [...] a gente elaborava as aulas e se preparava [...] Não era apenas observar e ajudar os alunos com dificuldade [...] ajudava a elaborar e corrigir provas. Lançar notas no sistema (Melpômene, Entrevista).

Os relatos indicam a relação entre conhecimentos práticos, vivenciados nas escolas e, conhecimentos teóricos estudados e discutidos nos cursos de licenciatura, possibilitando, por meio das atividades do programa, a vivência de situações de planejamento e a criação de material pedagógico, ou seja, vivenciar o dia a dia de um professor no ambiente da sala de aula. A elaboração e correção de provas permitiram que observassem o “quanto os alunos tem dificuldade em relação à matemática” (Calíope, Entrevista).

Tais vivências apresentaram-se como o diferencial do PIBID à formação didático-pedagógica das três colaboradoras, apontando a experiência como diferenciada daquela realizada no estágio, proporcionando uma formação mais próxima do contexto escolar: “[...] tive muito contato com os alunos em sala de aula, a maior parte do tempo, foi no PIBID” (Clio, Entrevista), ao mesmo tempo citam que: “Quando fui desenvolver as atividades referentes ao Estágio Supervisionado I, estava tranquila” (Melpômene, Memorial). Já Clio acredita que aqueles acadêmicos que vivenciaram o PIBID não se “assustaram” muito com o estágio: “[...] para quem não participou [...] acho que foi um choque. Não tinha nada antes parecido, mas para quem estava no PIBID foi mais tranquilo” (Clio, Entrevista). O relato a seguir, evidencia tais contribuições:

No estágio, a gente tem muito receio de entrar naquela turma que a sala é cheia de aluno. Você tem aquela insegurança, mas não achei muito difícil, muito espantoso. Já tinha participado do PIBID e tido mais contato com a sala de aula, então, não tive muito espanto com a regência (Clio, Entrevista).

Do mesmo modo, Melpômene afirma que seu maior contato com a sala de aula, durante o curso de graduação, foi no PIBID: “uma vez por semana a professora [coordenadora do programa na escola] dava a sala de aula para gente se adaptar, organizar. A gente que ministrava a aula” (Entrevista). Deste modo, acredita que se sentiu mais preparada para as atividades de estágio: “Acho que ele [PIBID] me ‘alavancou’, pois a timidez teve que ser deixada de lado. Ele me preparou para o Estágio, lembro que muita gente durante a regência ficou muito nervosa” (Melpômene, Entrevista).

Conforme Lima (2012), o PIBID trata de um programa financiado com bolsas para os professores e alunos que dele participam, proporciona uma infraestrutura de boa qualidade,

com o objetivo de valorização e incentivo à docência, porém privilegia apenas um grupo de bolsistas e professores das escolas e da universidade. Já as práticas de ensino e o estágio, são componentes do currículo obrigatórios dos cursos de formação de professores e possuem suas raízes no corpo do projeto político pedagógico do curso.

A mesma autora enfatiza que os acadêmicos dos cursos de licenciatura estão divididos em três grupos: os bolsistas do PIBID, os bolsistas de iniciação científica e os demais acadêmicos. Contudo, é no âmbito da sala de aula que os três grupos se encontram vivenciando o mesmo processo identitário da profissão docente. Assim, cabe perguntar: *O PIBID está substituindo o estágio?* O desenvolvimento de modo precário do estágio e das práticas de ensino prejudica a adequada qualidade da formação docente, da mesma maneira, “o PIBID permanecer como privilégio de poucos, poderá estar concorrendo para aprofundar a distância que separa os alunos em formação, futuros professores titulados pela mesma universidade” (LIMA, 2012, p.11).

As atividades de docência, vivenciadas por Clio na graduação, instigaram uma mudança em sua visão “sobre ser professor” (Clio, Memorial), permitindo refletir acerca da profissão docente: “Comecei a reparar o professor. A gente [...] foi aluno, mas não reparava como o professor se comporta em sala de aula” (Clio, Entrevista). O fragmento abaixo evidencia seu olhar sobre a figura do professor:

Um olhar mais crítico. Como ele se comporta diante de uma situação, como dialoga com o aluno. A gente não repara muito isso quando é aluno. Quando a gente estava lá para acompanhar o professor, fazendo monitoria e ajudando ele, a gente começou a reparar isso, como o professor tem que ser. Às vezes, acontecem situações que o professor [...], não está preparado e não sabe como agir (Clio, Entrevista).

Clio, em seus relatos, traz uma distinção entre disciplinas específicas e pedagógicas, em que a primeira foi sempre ministrada por “profissionais da área específica” e que, por meio delas, aprendeu “a linguagem da disciplina”. Já nas disciplinas pedagógicas, como “Didática da Matemática e Metodologia do Ensino Fundamental”, buscou-se “ensinar a maneira de se tornar um bom professor e como ele deve se comportar diante de seus alunos” (Memorial). Nelas, discutiam-se as teorias com base na leitura de diversos autores, mas já estavam no terceiro ano de um curso de formação de professores de Matemática e, ainda não haviam vivenciado situações de prática e “não tinham conhecimento se, na realidade, as teorias funcionavam” (Clio, Memorial). Para Melpômene, as disciplinas de cunho específico

foram importantes e, embora algumas sejam “complexas, foram essenciais [...] uma disciplina vai auxiliando a outra [...] com o passar do tempo a gente vai percebendo isso” (Entrevista).

Observa-se que a legislação vigente promoveu mudanças nos cursos de formação de professores com o desafio de ressignificar a questão da prática pedagógica e do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura. Com a implementação da resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002b), que regulamentou a prática pedagógica, com 400 (quatrocentas) horas e o estágio supervisionado, com 400 (quatrocentas) horas, evidenciou-se os alcances e as possibilidades da aplicação da legislação, de modo a promover a articulação entre teoria e prática, a docência, a investigação e a práxis.

Apesar das mudanças apontadas, Pimenta e Lima (2011) alegam que os currículos de formação têm-se constituído em um amontoado de disciplinas disjuntas, sem qualquer explicitação de suas conexões com a realidade que as originou. Logo, não se pode “denominá-las ‘teorias’, pois são apenas ‘saberes disciplinares’ em cursos de formação, que em geral estão desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos” (p. 33).

No que diz respeito ao formato dos currículos dos cursos de licenciatura, Fiorentini e Oliveira (2013), com base nos estudos de Moreira (2004), assinalam que existe na formação do professor de matemática uma divisão entre a formação matemática, a formação didático-pedagógica e a prática profissional. A primeira é voltada quase apenas à matemática acadêmica, não estabelecendo relações e problematizações com a matemática escolar, a partir de um olhar didático-pedagógico. Já a segunda, geralmente, está dissociada da matemática acadêmica e das práticas concretas de sala de aula nas escolas da Educação Básica. A terceira, a prática profissional, desenvolve uma matemática mais vinculada a uma tradição escolar, distanciada da matemática que a licenciatura deveria de certo modo privilegiar, ou seja, como aquela que “possui/desenvolve uma prática didático-pedagógica construída, tendo por base uma tradição pedagógica e/ou o enfrentamento consciente dos problemas e desafios das diferentes realidades complexas da escola brasileira” (FIORENTINI; OLIVEIRA, 2013, p. 933).

Conforme Fiorentini e Oliveira (2013), tal problemática torna-se um desafio a ser superado pelos formadores de professores de Matemática, ao buscarem novas teorias que possam contribuir na compreensão dessa divisão e, ao mesmo tempo, instituir e desenvolver estratégias e práticas que consigam romper com essa tradição na formação inicial do professor de Matemática.

As colaboradoras evidenciam tais problemas ao apontarem que a disciplina de Cálculo Diferencial e Integral como uma das mais difíceis e com o maior número de reprovações no curso. Nesse sentido, Clio assinala que foi uma das disciplinas em que mais teve dificuldade: “Teoria dos números, Elementos da matemática e outras, aprendi e entendi. Mas Cálculo, pegava aquele ‘trem’ para estudar na época de prova [...] não entendia” (Entrevista). Além disso, os relatos mostram a falta de relação entre o conteúdo estudado e o exercício da carreira profissional escolhida:

Você não vai ensinar o que aprendeu em Cálculo no Ensino Médio ou Fundamental, você não usa (Melpômene, Entrevista).

A gente vê muito coisa na graduação, mas a maioria das coisas [...] como Cálculo, a gente não vai aplicar na escola, o ensino é mais básico e a gente não vai precisar daquilo (Clio, Memorial).

O distanciamento entre a matemática acadêmica e matemática escolar ainda acontece devido a lógica estruturante dos cursos de licenciatura. Nesse sentido, Moreira (2013) aponta que, atualmente, as licenciaturas saíram do esquema tipo “3+1”, isto é, três anos de formação nos conteúdos específicos, seguidos de um ano de Didática. Mas o esquema ainda não saiu das licenciaturas, ou seja, ainda existe a separação entre as disciplinas de conteúdo específico e as disciplinas de ensino. Para o autor, o que mudou foi a composição do grupo de disciplinas concernentes ao ensino que, no “esquema 3+1”, era somente Didática, e a dimensão entre os tempos de formação do grupo dos conteúdos científicos e do grupo do ensino/educação. Tal proporção hoje “gira em torno de 1:1. Uma vez internalizada e naturalizada a lógica de fundo do 3+1, essa nova proporção pode parecer uma mudança bastante radical, mas, a meu ver, a questão crucial permanece intocada” (MOREIRA, 2013, p. 1140).

Para Tadeu Oliver Gonçalves (2000), é complexo o professor formador trabalhar de modo diferenciado, pois não teve uma formação profissional voltada para a formação de professores, pois, com exceções, não existe no Brasil cursos voltados para a formação de professores universitários. Nesse sentido, se o formador cursou licenciatura teve noções de Didática, Psicologia da Educação e Práticas de Ensino, mas estas não são suficientes para que consiga formar, de modo diferenciado, futuros professores. Já para aquele formador que cursou bacharelado, o curso não oferece espaço para refletir sobre a prática docente, o que parece contraditório, já que se tornarão docentes, inclusive, formadores de professores.

Para que expectativas de mudanças aconteçam no processo de formação de futuros professores, Fiorentini e Oliveira (2013) sugerem que os formadores alimentem suas práticas a partir de pesquisas sobre a própria prática e para a formação que necessitam realizar, de acordo com a prática dos futuros docentes na escola básica, que ensinarão matemática no EF e EM.

Melpômene diverge dos relatos apresentados pelas demais colaboradoras, dizendo: “muitas pessoas falam porque você vai estudar isso, se não vai dar aula disso”, porém, acredita que num curso de graduação o futuro professor deve aprender “além do que já sabe” e que, tais disciplinas, são “fundamentais na aprendizagem do aluno”, já que ajudam “no modo de pensar e raciocinar” (Entrevista).

Para Polímnia, cada disciplina contribuiu, ao seu modo, na sua formação docente: “Vejo que elas [...] dá base pra gente poder trabalhar”, como por exemplo, a “disciplina de leitura e produção de texto, que é para aperfeiçoar a leitura e escrita” e, além disso, as disciplinas contribuíram na “vida pessoal mesmo” (Entrevista).

[...] claro que você não sai da formação 100%, não é porque eu fiz um curso de matemática que já sei 100%. Acho que todo curso você sai formado, mas vai aperfeiçoando com a prática, no seu dia a dia de sala de aula. Com seus estudos e com suas pesquisas que a gente vai aperfeiçoando, mas todas as disciplinas tanto na área específica quanto nas pedagógicas, todas contribuíram (Polímnia, Entrevista).

Do mesmo modo, Melpômene aponta o curso de licenciatura como importante em sua trajetória estudantil, possibilitando crescimento pessoal e profissional, proporcionando uma visão do “processo pedagógico [...] como o comportamento do professor diante de algumas situações, sua didática, ou seja, como criar condições e estratégias que assegurem a construção do conhecimento” (Memorial). Para ela, foi um desafio fazer um curso de formação de professores, pois se considera uma pessoa “fechada” e “tímida” para lidar com o “público”, além disso, afirma que o curso auxiliou nas atividades de estágio: “tudo que sei aprendi no curso. Quando peguei determinado conteúdo de matemática, no estágio, tive segurança do conteúdo” (Entrevista).

Para Pimenta (2012), além da finalidade de aferir uma habilitação legal para o exercício da docência, espera-se que um curso de formação forme o professor ou colabore para a sua formação. Além disso, espera-se que mobilize conhecimentos da teoria da educação e da didática, imprescindíveis à apreensão do ensino como fato social, desenvolvendo a capacidade de investigar a própria atividade para que, assim, constituam e

transformem os seus “saberes-fazer docentes”, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. Logo, mobilizar os saberes advindos da experiência é o primeiro passo de um curso que se propõe a mediar o processo de construção de identidade dos futuros professores, já que os estudantes chegam ao curso trazendo crenças sobre o ensino, com imagens do “bom” e “mal” professor, imagens de si mesmo como docentes e a memória de si próprios como alunos na Educação Básica. Tais crenças permanecem sem alterações durante sua formação, acompanhando-o em suas práticas de ensino (KAGAN, 1992).

Com relação a formação para a docência, Euterpe mostra certa frustração no que diz respeito as suas expectativas ao ingressar na universidade: “Não sei se pelo fato das dificuldades que tive, acabou aquela motivação com o curso [...] eu queria ser professora, mas, hoje, não tenho aquela vontade, tenho um pouco de medo” (Entrevista). Apesar disso, diz que o curso foi bom e aprendeu “muitas coisas, mas acho que faltou alguma coisa, algo que motivasse a querer estar em sala de aula” (Memorial) e aponta não se sentir “pronta para entrar na sala de aula” (Entrevista). Embora, as colaboradoras apontem a formação inicial como um momento relevante em suas trajetórias formativas, algumas delas, tecem “duras” críticas:

[...] criei certo medo de estar na sala de aula, porque o que aprendi sabia que não iria usar daquela forma na sala de aula. Muitas vezes me perguntei pra que estou estudando essas matérias, já que não vou usar com os alunos em sala de aula [...] acompanho o meu cunhado, as matérias é totalmente diferente. Muitos conteúdos não ‘dou conta’ (Euterpe, entrevista).

O curso em si não te prepara. Faltou um pouco também de questão de ministrar aula, você ir lá à frente e apresentar trabalho. Atividades para usar o quadro/giz, não teve muito isso durante o curso [...] eu tive dificuldade. Mas até me surpreendi comigo mesmo. Eu acho que me saí até bem (Euterpe, entrevista).

O futuro professor precisa do saber matemático, mas não é o mesmo que requer um bacharel para ser um bom matemático: “o curso prepara mais para você ensinar em uma universidade [...] os conteúdos não eram nada do que imaginei. Se eu for dar aula, vou ter que pegar o livro e estudar” (Euterpe, entrevista). Apesar das mudanças evidenciadas na legislação específica, Lima (2012) aponta que a estrutura curricular dos cursos de licenciatura ainda é carregada de fortes traços do bacharelado, em que o Estágio Supervisionado e as disciplinas ligadas à profissão docente são colocadas em segundo plano. Pimenta e Lima (2013) aludem que tais disciplinas assumem quase que absoluta autonomia no que diz

respeito ao ambiente de atuação docente e, sobretudo, “o significado social, cultural, humano, da atuação profissional” (p. 34). Contudo, Terpsícore é consciente da importância de um curso de licenciatura para que um professor atue na sala de aula: “[...] se for ensinar no EM certo conteúdo, vou lembrar o que o professor ensinou na faculdade [...] Se não tivesse a faculdade e fosse pegar uma sala de aula, estaria perdida” (Entrevista). Deste modo, o professor de matemática precisa conhecer a matemática como campo científico, mas, sobretudo, “à matemática escolar e às múltiplas matemáticas presentes e mobilizadas/produzidas nas diferentes práticas cotidianas” (FIORENTINI; OLIVEIRA, 2013, p. 924).

Nas vivências do Estágio Supervisionado I, o contato inicial com a escola campo aconteceu, por meio do diagnóstico da realidade escolar, a partir de uma visita a escola e análise de alguns documentos como o PPP, PDE e regimento escolar. No relato abaixo, as colaboradoras asseveram da importância de analisar tais documentos:

Nós nunca tínhamos visto nenhum tipo de documento daquele. Analisando percebemos que cada ação da escola é planejada e cada um tem o seu repasse [...] Cada pessoa tem o seu papel (Melpômene, Entrevista)

Na primeira fase, analisamos alguns documentos, não achei difícil. O problema foi ler a apostila o PPP, o PDE e o regimento escolar (Calíope, Entrevista).

A primeira fase foi para conhecermos o ambiente escolar e, para mim, foi diferente, pois não tinha experiência de sala de aula Tive acesso PDE e PPP da escola, muita coisa eu não sabia. Lendo pude entender um pouco de como funcionava o ambiente. Não sabia que tinha tantas normas a serem seguidas [...] foi interessante (Euterpe, Entrevista).

[...] vejo que é muito bom a gente conhecer a escola [...] todo o espaço da escola e como que ela funciona. Até porque a gente vai criando uma intimidade maior, já que a gente vai fazer o estágio lá [no colégio] (Polímnia, Entrevista).

Após a realização de cada vivência do Estágio, os estagiários elaboravam um relatório descrevendo o que aconteceu e destacando os pontos mais relevantes, as reflexões que surgiram durante o seu desenvolvimento, as dificuldades que tiveram, os erros e os acertos, etc. Nesse sentido, algumas colaboradoras destacam que sentiram certa dificuldade em sua elaboração: “nunca tinha feito, fiquei ‘louca’ [...] a gente queria era chegar na sala de aula mesmo” (Melpômene, Entrevista). Já outras demonstraram facilidade: “tive um pouco de dificuldade no primeiro, porque não sabia como era, mas não tive tanta dificuldade em escrever” (Euterpe, Entrevista). Uma delas destaca algumas disciplinas, como por exemplo,

Leitura e Produção de textos, que ajudaram no desenvolvimento da escrita: “tive que aprender a escrever [...] se não tivesse disciplinas que nos auxiliassem [...] com certeza teria dificuldade” (Polímnia, Entrevista).

A segunda vivência do estágio foi por meio da observação da prática pedagógica do professor de matemática, na escola campo, com o objetivo de possibilitar aos estagiários uma experiência de (re)construir a rotina de sala de aula. Ao refletir sobre esta vivência, Calíope afirma que observar as aulas dos professores contribuiu para vislumbrar a postura do professor e “ver o estilo dele dar aula”. Para Euterpe, a vivência permitiu se colocar no “lugar do professor”, observando e refletindo sobre o modo de atuação do professor frente a situações de indisciplina dos alunos: “mesmo com uma pessoa diferente na sala, eles não se comportam. E a professora, às vezes, não tem tanto domínio da situação. Eu percebi que os alunos passam por cima da autoridade da professora” (Entrevista). Melpômene, também, destaca o comportamento dos alunos: “Quando cheguei na sala até assustei com a quantidade de alunos e eles conversam o tempo todo” (Entrevista). Por tratar de tantos aspectos do cotidiano escolar, Calíope argumenta que a carga horária destinada a essa vivência é insuficiente: “achei pouco dez horas, porque tinha que colocar a gente para observar bem antes e não somente dez aulas, para já ir praticando” (Entrevista), além disso, aponta que assistiu aulas de um professor e devido a mudança de horário, da escola, teve que “trocar de sala” na regência.

Para elaboração e desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica, um dos grupos optou por uma gincana, ressaltando a participação de todos os componentes do grupo: “[...] fomos organizar, ver qual brincadeira que entrava ou não [...] organizando as brincadeiras, montamos as lembrancinhas. Todo mundo ajudando” (Calíope, Entrevista). Nos excertos abaixo, explicam melhor como aconteceu a elaboração da Gincana:

Nós viemos para UEG e pesquisamos na internet. Olhamos no armário do laboratório, daí resolvemos fazer o bingo [do laboratório]. Dividimos [as tarefas] quem vai fazer isso ou aquilo. Um colega ficou para apresentar as atividades, a voz dele era mais grave e tinha facilidade para falar em público (Calíope, Entrevista).

Achei bom o projeto e depois teve a gincana no colégio, todo mundo participou [...] foi significativa para todos. Por nossa turma ser poucos alunos, ela era muito unida. Na gincana cada um fez a sua parte (Melpômene, Entrevista).

O outro grupo optou por realizar uma oficina pedagógica, mas ao ministrá-la observaram que os “alunos não interagiram” (Euterpe, Entrevista) e, por isso, tiveram muitas

dificuldades: “Lembro que a gente sofreu com aqueles alunos. Foi difícil, os meninos eram muito desinteressados, não estavam obedecendo nem as professoras deles” (Entrevista, Clio). No fragmento abaixo, Clio evidencia o jogo como recurso metodológico e o comportamento dos alunos no decorrer da oficina:

Sempre falo que jogos é uma temática interessante, lembro que tinha um grupinho que estava gostando dos jogos e tudo. Os outros nem queriam aprender como jogava, aquela preguiça, aquela preguiça mesmo de nem querer saber o que estava acontecendo. Foi difícil (Clio, Entrevista).

A mensagem deixada por elas, diante do comportamento dos alunos, foi de que o futuro professor não deve deixar influenciar por experiências ruins: “[...] não foi bem o que esperávamos. Mas, não ficamos abatidos por isso, já que temos que estar preparados para lidar com essas situações” (Polímnia, Relatório).

Ao refletir acredito que a opção do primeiro grupo por trabalhar com gincanas foi mais adequada, já que a atividade promoveu maior interação entre os participantes. Para Moita (2006), atividades como projetos, monitoria, minicursos sobre um determinado conteúdo, favorecem a reflexão, a produção e a recriação de saberes (MOTTA, 2006). Assim, a elaboração/execução dos projetos promoveu a integração entre a universidade e instituição escolar que recebe o estágio, num momento de interação dos alunos-professores com a realidade escolar, criando a “[...] vivência da iniciativa pedagógica e a familiarização com a pesquisa participante” (PENTEADO, 1988, p.10).

Por meio da Regência, outra vivência do estágio, as colaboradoras entraram em contato com o ambiente da sala de aula. Em suas narrativas, nota-se que algumas ficaram incomodadas com o fato de estarem sendo supervisionadas e avaliadas:

A regência você já pensa que vai ser avaliado, na verdade é uma pressão. Aquela pressão da avaliação de ser reprovado, fazer tudo de novo. Aquela pressão, o professor da sala mesmo vai estar ali, o professor orientador de estágio vai estar ali e os alunos. Daí vem a pressão da nota, de não conseguir atingir a nota. Será que estou realmente preparado? Tenho que estudar muito (Clio, Entrevista).

Você vai ministrar a sua aula é tenso, porque você sabe que tem um professor da turma te olhando e a sua professora de estágio te avaliando, imagina a apreensão (Polímnia, Entrevista)

Outra colaboradora recorda que demonstrou bastante nervosismo no momento da regência: “a parte, mas difícil para mim foi à regência [...] foi frustrante para mim, pois não tinha experiência [...] foi a primeira vez que estava lecionando em sala de aula. Lembro que

fiquei nervosa e acabei me atrapalhando um pouco” (Euterpe, Memorial), reforçando que o curso de licenciatura não a preparou para a docência e que talvez “se tivesse tido outras vivências desde o início do curso, não tinha ficado tão nervosa” (Euterpe, Memorial).

Terpsícore afirma que a regência mostrou, em termos de aprendizagem, que muito se aprende diante de troca de saberes entre professor e alunos: “Tanto os alunos, como nós acadêmicos, adquirimos novos conhecimentos, pois vivemos em constante aprendizagem durante nossa vida” (Terpsícore, Relatório). Também que durante a regência foi possível colocar em prática tudo que aprendeu nas atividades anteriores, ou seja, “como planejar uma aula e como transmitir os nossos conhecimentos para os alunos” (Terpsícore, Relatório).

Para Calíope, o estágio deve inserir os futuros professores no ambiente escolar, promovendo a integração da teoria com a prática, mas aponta o distanciamento dessa relação em sua formação inicial: “Durante o curso [...] vimos muita teoria nas disciplinas específicas, já a prática ficou deixada as disciplinas de cunho pedagógico” (Relatório).

Polímnia, ao comparar o estágio no EF e EM, aponta que as aulas desenvolvidas no primeiro foram “mais produtivas” e “interativas”, mas justifica que isso aconteceu devido a diferença de idade entre os alunos, já que “no EM, era outra realidade” (Polímnia, Entrevista). Para Terpsícore, ambos os estágios foram bons e que deveria ter mais aulas “tanto em campo quanto em sala de aula” (Memorial), fazendo menção as “simulações” de situações de sala de aula, vivenciadas nas microaulas, na própria universidade. Outra colaboradora enfatiza o caráter formativo das microaulas: “acho poucas horas pra essa etapa, acho que tinha que ter mais” (Polímnia, Entrevista), sobretudo, devido a falta de experiência de alguns alunos, já que nelas são trabalhadas questões importantes: “ensina desde o planejamento, a postura do professor, como você vai ministrar sua aula e como ficar diante dos alunos” (Polímnia, Entrevista). Clio afirma que nas microaulas começou a sentir na “pele” o que é ser professor, mas que foi bem “tranquilo, pois todos estavam sendo avaliados” (Entrevista), contudo, é bem diferente da realidade da sala de aula.

As colaboradoras destacam um ponto comum nas reclamações com relação a carga horária destinada a regência, apontando o tempo de sua duração como insuficiente.

Só duas aulas de regência é muito pouco [...] Acho suficiente, deveria ter mais. Não num período só, digo no final do ano [...] fazer um mês [de estágio]. Tá certo que a gente tem que cumprir todas as etapas, neh? Por exemplo, fazer isso no início do ano, depois de novo e [...] de novo. Não aquela carga horária cansativa, mas fazer mais vezes durante o curso mesmo (Clio, Entrevista).

Eu acho muito pouco, para nós acadêmicos, ter uma base [...] no meu ponto de vista, a gente tinha que ter mais microaulas também [...] acho pouco a questão do tempo [pausa] de regência (Polímnia, Entrevista).

A prática vivenciada [na regência] é pouco para ajudar os acadêmicos quando chegam à escola, para atuarem como professores (Calíope, Relatório)

Os relatos apresentam certo descontentamento com o estágio, mas destacam alguns aspectos positivos para a formação do professor de Matemática nessa atividade: “Mas, o estágio contribui no sentido de aprendermos o que acontece no espaço escolar” (Calíope, Relatório). Contudo, reclamam do distanciamento entre teoria e prática e da ausência de atividades didáticas desde o início do curso.

Talvez, a gente, ter mais experiência em sala de aula ou que o curso tivesse nos preparado mais para estar em sala, desde o início do curso (Euterpe, Memorial).

A gente dar aula antes [...] para não chegar à regência e ficar tão nervoso, estar mais preparado (Calíope, Entrevista).

[...] acho que já teria que começar já no segundo ano, não sei se é o certo ou não, às vezes, podem achar que é cansativo demais para o aluno, muita coisa, que é cansativo mesmo (Polímnia, Entrevista).

As colaboradoras assinalam que o professor em formação precisa vivenciar situações de docência, desde o início do curso, possibilitando um maior contato com a realidade onde exercerá sua função docente: “[...] o aluno se aperfeiçoando mais, creio que quando ele chegasse ao quarto ano e fosse desenvolver a sua regência na escola, acho que ele estaria bem mais tranquilo, mais habituado” (Polímnia, Entrevista).

Apesar das críticas das colaboradoras a respeito da carga horária destinada ao estágio, o componente curricular não perde o seu caráter formativo, algo evidenciado em suas narrativas. Nesse sentido, Clio assinala que o estágio contribui para sua formação, ajudando a amadurecer tanto na “vida acadêmica como na vida pessoal” (Memorial), contudo, enfatiza que para se tornar um bom professor necessita-se de mais prática, pois o “estágio não consegue fazer isso sozinho, devido o tempo estabelecido para sua realização da regência que é muito pouco, mas o estágio faz sua parte e contribui na vida de todos que dele participam” (Memorial).

Clio também afirma que o estágio coloca o futuro professor em contato com a realidade em que vai atuar, mas “numa fase final do curso” (Entrevista) e aponta a necessidade de uma disciplina “mais prática”: “Por mais que a gente tenha trabalhando [...]

Psicologia e Didática, ainda foi pouco. Tem que ser uma disciplina que permita você passar mais tempo com o aluno” (Entrevista). No excerto abaixo, explica mais sobre isso:

Colocar a disciplina desde o segundo ano. Não no primeiro ano, porque é um momento de adaptação. Acho que talvez uma disciplina que trabalhasse mais o professor na sala de aula, como ele tem que se comportar, a relação professor e aluno. São coisas que olhamos de fora e parecem simples, mas na sala de aula não é (Clio, Entrevista).

Como já citei anteriormente, o estágio não pode ser realizado de modo isolado das demais disciplinas. Para transpor essa dicotomia é preciso uma organização curricular que constitua uma ligação entre disciplinas específicas e as práticas de ensino, entre a universidade e instituição escolar do estágio. Além disso, necessita superar a visão da escola apenas como unidade receptora das atividades do estágio, mas, principalmente, como uma instituição formadora de professores.

Com relação ao papel do professor formador que trabalha com o estágio, Terpsícore afirmar que este precisa “rever os conceitos que são transmitidos” aos futuros docentes sobre o ambiente da sala de aula, já que “nem sempre transmitem [...] o que de fato acontece” (Memorial). Outra colaboradora aponta que o formador precisa elaborar bem as atividades de estágio, organizando “de modo que os alunos possam participar de todo o processo” (Polímnia, Entrevista). Nesse aspecto, Clio assinala que o formador “dá o ‘norte’ para o Estagiário”, pois no início ele não tem “noção e não sabe o que fazer. O professor de estágio abre o caminho para o estagiário, realmente tem um papel importante” (Clio, Entrevista)

No Estágio I, a gente teve total apoio no desenvolvimento de cada etapa, nos relatórios, a gente teve total apoio. Inclusive na questão de como se deve comportar na sala de aula enquanto professor. Todos os momentos a gente teve esse apoio. Houve um bom desempenho de todos os alunos do Estágio em todas as etapas. Até aqueles alunos que a gente sabia que tinha dificuldades, se tornou uma coisa fácil [...] Porque o professor estava presente o tempo todo e isso ajuda o aluno [...] o papel dele é fundamental (Clio, Entrevista)

O primeiro estágio teve um cuidado com o aluno, planejando e organizando por etapas porque, no meu caso, já tinha uma afinidade com sala de aula, agora aquelas pessoas que nunca entraram na sala, vejo que tem que ter esse cuidado pra preparar o aluno antes e na sala de aula (Polímnia, Entrevista).

De fato, como estava retomando minha atividade docente no âmbito do estágio, procurei organizar e elaborar as atividades de modo que todos os envolvidos pudessem refletir. Para elaboração de cada relatório apresentei roteiros, sempre apontando alguns

questionamentos, tais como: *Qual a relevância da atividade para a sua formação docente? Quais os aspectos positivos e negativos vivenciados?* O estágio, além de representar uma aproximação do futuro professor com o seu campo de trabalho, pode promover análises acerca da realidade escolar, desencadeando reflexões sobre o ensino, a aprendizagem, a função do educador, etc. No relato abaixo, duas colaboradoras descrevem o relacionamento entre professor formador e estagiário.

[...] mostrou um relatório, mas foi apenas para ter uma noção [...] Quando acontecia algo a gente mandava torpedo, mensagem pelo Facebook. Entregava os roteiros dos relatórios. No Estágio I, enviou o horário da escola, já no Estágio II a gente tinha que ir atrás. A sorte que tinha eu e a Melpômene, morávamos aqui, fomos na escolar pegar o horário e enviamos para os outros (Calíope, Entrevista).

[...] eu não tinha experiência, a professora de estágio passou tudo da forma correta, para a gente não ter medo de encarar o estudo, de se desenvolver mais. Acho que a dificuldade foi mais minha mesma, ela soube direcionar tudo pra gente (Euterpe, Entrevista).

Conforme Lima (2013), os professores formadores que trabalham com o Estágio vivenciam as dificuldades de uma aproximação concreta com a instituição escolar que recebe o estagiário, em que o trabalho, na maioria das vezes, é desenvolvido em salas com muitos alunos e a falta de apoio institucional para esse componente curricular, etc. Tais problemas dificultam o desenvolvimento de um trabalho adequado e de qualidade que o ambiente formativo do estágio exige. Além disso, muitos destes formadores não pertencem ao quadro de professores efetivos da universidade, trabalhando em regime temporário e, assim, devido à precarização, são impedidos de exercerem seus direitos em condições de igualdade da vida acadêmica e na pesquisa.

Em meio às reflexões apontadas pela autora, me deparei com um artigo publicado, em 2016, pelo Jornal O Popular³⁵ com o título, *UEG: Universidade dos temporários*. De acordo com a reportagem, mais da metade dos professores da UEG possui contrato de três anos com a instituição, caracterizados como temporários. A existência dos temporários na instituição estadual é histórica, sendo resultado da falta de concursos públicos³⁶. De acordo com o relatório da comissão de estudos sobre a UEG (GOIÁS, 2011), na legislação vigente, o prazo

³⁵ <https://www.opopular.com.br/editorias/cidade/ueg-universidade-dos-tempor%C3%A1rios-1.1100029>

³⁶ O jornal O Popular, em outra reportagem, aponta que, em 2016, a UEG nomeou 118 (cento e dezoito) professores do cadastro de reserva do concurso realizado em 2013. Em 2015, a instituição realizou concurso para técnico-administrativos, contemplando 500 vagas. Em 2016 foram nomeados 100 aprovados no concurso e, em maio de 2017, 252 aprovados. Em setembro de 2017, foram nomeados 122 aprovados do cadastro de reserva, fruto da negociação realizada pela reitoria da UEG junto aos vários órgãos do Poder Executivo estadual.

de um contrato temporário é de apenas um ano, contudo, na UEG, existem docentes com contrato temporário de mais de doze anos, em situação ilegal e extrema insegurança profissional.

Ainda sobre o papel do professor formador e do estágio, Euterpe afirma que o professor sempre incentivou e “ajudou bastante” e reforça que foi uma “experiência interessante, mas faltou alguma coisa” (Memorial). Ademais, como já destacado no texto, não se vê atuando como docente: “Hoje não me vejo como uma professora, mas no futuro quero poder exercer minha profissão e fazer outro relato, totalmente, diferente” (Memorial).

Em síntese, algumas colaboradoras destacam suas vivências no programa PIBID como importantes em suas trajetórias formativas, permitindo maior aproximação como o futuro campo de atuação. No caso, observa-se que o PIBID se mostrou mais abrangente que o estágio de regência no sentido que permitiu vivenciar, por maior tempo, a realidade escolar.

Em alguns momentos, as colaboradoras parecem desconsiderar as disciplinas de conteúdos específicos, que compõem a matriz curricular do curso, como essenciais para a formação docente. Já em outros sinalizam terem um entendimento de que ensinar requer tanto conhecimentos dos conteúdos específicos quanto conhecimentos pedagógicos. Tais conflitos decorrem que os estudos realizados nas disciplinas da área específica da Matemática são vistos, por elas, como algo distante da matemática escolar.

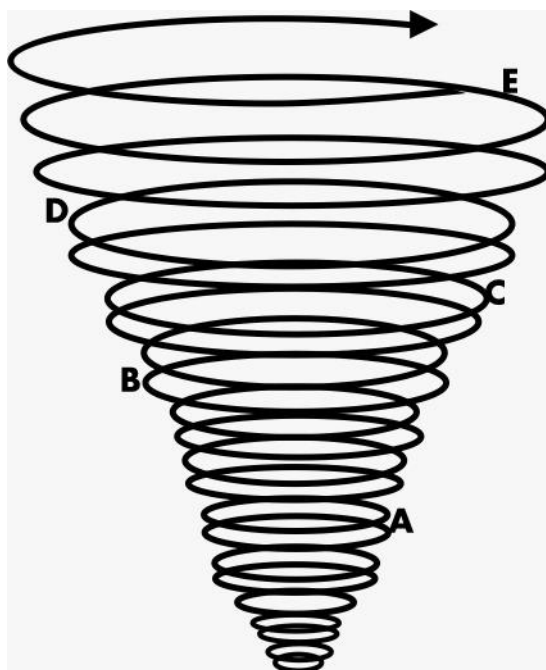
As narrativas das colaboradoras revelam que o tempo destinado a regência é insuficiente e que esperavam que o estágio integrasse a teoria com a prática, mas limitou-se apenas ao requisito institucional. Além disso, sentem que há um distanciamento entre a formação docente e o futuro campo de atuação. Contudo, o potencial do estágio não foi subestimado pelas colaboradoras e consideram seu caráter formativo, evidenciando que, por meio da regência, entraram em contato com o ambiente de sala de aula, com situações de indisciplina e dificuldade de aprendizagem em Matemática de alguns alunos, com sentimentos distintos como ansiedade e nervosismo e, dificuldades de expressão oral, como linguagem e tom de voz, etc.

Com relação ao papel do professor formador que trabalha com o estágio, as colaboradoras apontam que este é figura fundamental no acompanhamento das atividades dos futuros professores, sendo essencial para discussões e análises a respeito das possibilidades de ação docente na escola, diante de seus condicionamentos estruturais.

Estágio e itinerários iniciais na docência

Esta categoria, embora não seja comum a todas colaboradoras, registra os seus itinerários iniciais na carreira docente e as possíveis contribuições da formação inicial, no caso, do estágio, nesta trajetória. As dimensões, representadas na espiral que compõe a categoria, estão pautadas em aspectos evidenciados nas narrativas das colaboradoras sobre os percursos iniciais na docência, tais como: choque com a realidade, dilemas e dificuldades vivenciadas, influência do estágio no percurso, visão de suas práticas docentes e visão da educação. A seguir, apresento a espiral que compõe a categoria.

Figura 5 - Espiral sobre os itinerários iniciais na docência.



- A. “Choque” com a realidade.
- B. Dilemas e dificuldades nos primeiros anos de docência
- C. Influência do Estágio.
- D. Visão da prática docente.
- E. Visão da educação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em relação ao primeiro contato com a docência em escolas públicas, as colaboradoras apontam certo “choque” com a realidade encontrada. São várias as expressões utilizadas para referir-se a etapa de iniciação a docência do professor, como “choque da transição” e “iniciação ao ensino” (GARCÍA, 1998), mas o termo mais comum empregado é “choque de

realidade”. Conforme García (1998), o autor holandês Simon Veenman (1984) popularizou o conceito para referir-se à situação que muitos professores passam em seu primeiro ano de docência, caracterizado, na maioria das vezes, por uma intensa aprendizagem (ensaio-e-erro) e marcado por momentos de sobrevivência. Para algumas colaboradoras, foi um tempo marcado por angústias e desafios e, ao mesmo tempo, por sentimentos de responsabilidade e satisfação.

Peguei as aulas de manhã e a tarde. [...] Foi um choque tremendo para mim, foi uma realidade totalmente diferente. Aceitei o desafio [...] O primeiro dia que entrei na sala de aula mesmo foi um choque. Eram todos alunos do segundo ano. A primeira aula que tive, lembro como se fosse hoje (Talia, Entrevista)

Eu ficava no colégio DB no projeto PIBID. Fui para o colégio militar, como professora mesmo e assusta um pouco a gente, porque é um pouco diferente. Lá tem toda uma rigidez (Calíope, Entrevista).

A gente chega ali querendo mudar o mundo, querendo fazer eles [os alunos] aprenderem, querendo ensinar. Só que não é assim, a gente tem que aprender como falar e como a tocar o barco (Clio, Entrevista).

Huberman (2013) argumenta que a entrada na carreira é a primeira fase vivida pelo professor em situação de sala de aula, estimada entre os dois a três primeiros anos de exercício docente, sendo marcada por um estágio de “sobrevivência” e “descoberta”. O primeiro estágio traduz o “choque de realidade”, um o confronto inicial com a complexidade da profissão, ou seja,

[...] o tatear constante, preocupação consigo próprio (“Estou-me a agüentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldade com os alunos que criam problemas, com material didático adequado, etc. (HUBERMAN, 2013, p. 39).

Já, o aspecto da “descoberta”, traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar em uma situação de responsabilidade e de fazer parte de um determinado corpo profissional. Tal aspecto pode ser observado no relato de Clio ao afirmar: “a gente chega ali querendo mudar o mundo”. Para Huberman (2013), os dois aspectos, a sobrevivência e a descoberta, são vividos de modo paralelo, em que o segundo aspecto é que permite sustentar o primeiro. Contudo, o autor aponta a existência de perfis com apenas uma destas características impondo-se como dominante ou de perfis com outros componentes, tais

como: indiferença, aqueles que escolhem a profissão a contragosto; serenidade, aqueles que já têm experiência; frustração, aqueles que se apresentam como um “caderno de encargos ingrato” ou inadequado, tendo em atenção a formação ou motivação iniciais.

As narrativas de Calíope evidenciam a rigidez do ambiente profissional, já que se trata de um Colégio da Polícia militar do Estado de Goiás: “tem muita cobrança com o professor, pois buscam bastante conhecimento do aluno”, deste modo, exigindo maior dedicação e reflexão sobre as metodologias utilizadas: “Se perceber que o aluno não está entendendo tem que buscar outras formas de ensinar para que ele aprenda. Aos poucos a gente vai aprendendo as ‘manhas’” (Entrevista). No fragmento abaixo, ela assinala como o rigor reflete em sala de aula.

É bom, porque os meninos param um pouco a bagunça e prestam atenção nas aulas. Geralmente os alunos que dão muito trabalho, chamam os pais dizendo que eles [os alunos] não estão se adequando ao colégio. No colégio, tem vários regimentos que devem ser cumpridos. Os pais devem conversar com os filhos para ver se melhoram, mas se não melhorarem pedem para mudar de colégio (Calíope, Entrevista).

Clio aponta a relação professor e aluno como algo importante no processo de ensino e aprendizagem da matemática. A esse respeito, cita que ao assumir turmas do EM precisou impor respeito, pois os alunos faziam “teste para ver se os professores realmente têm condição de ensinar. Ainda mais quando o professor é novato” (Entrevista).

Quando um aluno faz uma pergunta e você não pode demonstrar para ele que não sabe [...] Quando entrei para dar aula, os alunos faziam perguntas para ver a minha reação, se eu ia ficar nervosa, se ia saber responder. Dependendo da minha atitude, uma atitude de nervosismo ou de gaguejar [...] o seu comportamento nos primeiros meses é o que vai impor respeito (Clio, Entrevista).

Um conflito vivenciado por Clio foi devido a falta de comunicação e interação com adolescentes. A situação começou a tomar uma dimensão que ela não conseguia mais controlar: “Não sabia como e para quem pedir ajuda [...] se podia pedir ajuda para resolver aquilo” (Entrevista). Contudo, uma professora que trabalhava no colégio ouviu alguns comentários dos alunos e percebendo que Clio “estava sofrendo, que alguma coisa não estava legal,” tomou a iniciativa de conversar com a turma, que ressaltou que não havia muita interação entre professor e alunos nas aulas de Matemática. Assim, a professora conversou com Clio sobre a situação e, juntas, decidiram marcar uma reunião com a turma: “todos

falaram da visão deles, do que sentiam e depois foi minha vez de falar. Foi uma forma de desabafo sobre tudo que estava acontecendo” (Entrevista).

Para Diniz-Pereira (2010), as experiências vividas na fase inicial da carreira docente têm um impacto ainda maior por se tratar de um momento de grande indefinição e conflito para o professor em formação. O autor aponta que as instituições formadoras e as secretarias de educação, não são conscientes disso e, geralmente, deixam a cargo dos “próprios sujeitos a responsabilidade de assumirem as suas primeiras experiências docentes. Dependendo do que eles encontrarem pela frente, isso pode determinar inclusive sua permanência ou não na profissão” (p. 92).

Nesse sentido, Zanchet, Fagundes e Facin (2012) aludem que as experiências vivenciadas nos primeiros anos de docência são as que mais impactam a vida profissional do professor, por outro lado, elas contribuem para desenvolver percepções acerca do ensino, dos alunos, do ambiente em que atuam e o fazer docente. Nesse aspecto, se as primeiras experiências são gratificantes, na maioria dos casos, os professores desenvolvem uma ideia positiva da profissão, mas quando acontece o contrário, afloram sentimentos de desencanto e/ou fracasso, que poderão acompanhá-los por um longo tempo da profissão. Além disso, os autores apontam que essa fase da carreira docente é marcada por confrontos, dúvidas e desordem, que estão relacionados à separação entre teoria e prática, e da dificuldade de entrosamento. Tal dificuldade, talvez seja resultado da pouco entendimento das necessidades pedagógicas solicitadas pelo aluno.

Com relação à dificuldade de entrosamento com a turma, Clio afirma que quando tinha três aulas seguidas de matemática na turma, o que tornava as aulas tensas e cansativas, “ministrava duas aulas sobre o conteúdo e inseria uma dinâmica que, na maioria das vezes, não era uma relacionada ao conteúdo, era mais para descontração e interação” (Entrevista). Ao final do ano letivo, era uma das turmas que mais gostava de trabalhar, “de estar junto, que me sentia mais a vontade”. Tal episódio resultou em aprendizagem: “tem que ter muita interação entre professor e aluno. Não dá pra ficar somente no conteúdo [...] Tem que ter um bom relacionamento com os alunos” (Clio, Entrevista).

Além disso, o que mais chamou a atenção de Clio foi à desmotivação dos alunos: “Pensa em uns meninos desmotivados, parece que eles não tinham sonhos” (Entrevista). Também acredita que a dificuldade de interação com os adolescentes está relacionada com sua experiência na Educação Infantil, concomitante à graduação.

[...] trabalhei com os meninos do terceiro ano, depois fui para creche mexer com criancinhas menores ainda. Na creche é como se fosse um maternal mesmo. Eles tinham três aninhos. É totalmente diferente a nossa interação com as crianças, os alunos eles tem aquele amor, aquela coisa (Clio, Entrevista).

O trabalho com os adolescentes levou a se questionar, em alguns momentos, o que fazia naquele ambiente: “Eu era acostumada com os menininhos. Foi uma coisa diferente, uma coisa estranha [...] Eu chamava os meninos de crianças, mas era sétimo ano [...] achei tudo muito estranho e diferente. Parece que eu não estava no meu ‘habitat’” (Entrevista).

As dificuldades de Talia são semelhantes às apontadas por Clio, ao vivenciar o início da profissão docente: “Eles [os alunos] eram bem arrogantes [...] eu era muito novinha e estava substituindo um professor” (Entrevista). A experiência começou a ser vivenciada no último semestre da graduação e, apesar das dificuldades encontradas, ela acredita que desenvolveu um bom trabalho ao se deparar com a responsabilidade que o papel de professor substituto, em turmas do EM, lhe conferia.

[...] Eu falei que estava concluindo a faculdade [...] eles me tratava de tia. Às vezes a gente sai da faculdade com cara de menina, meio perdida, tentando se descobrir. Mas eu consegui aquele ano, com muita dificuldade [...] me impor como professora e tirei aquela imagem de menina que eles achavam e como educadora me sobressai. No ano seguinte, quando fui dar aula [...] foi totalmente diferente (Talia, Entrevista).

Talia salienta que, entre setembro e dezembro de 2014, apenas substituiu o professor, não tendo a oportunidade de mostrar o seu trabalho, pois estava “assumindo a sala de outro professor e apenas dei continuidade ao trabalho dele” (Entrevista). Em 2015, ingressou em novas turmas do EM e a imagem de menina foi deixada para trás: “Eles falavam a professora está vindo, deixaram de falar a menininha que está vindo para substituir o professor” (Entrevista).

As narrativas de Talia evidenciam o hábito de colocar a carteiras dos alunos enfileiradas: “Quando entrei, eles [alunos] não gostavam de fila, sentava sempre de três e quatro alunos, mas [...] preferia eles em fila. Acho que matemática tem que ser assim, até porque eles prestavam mais atenção nas aulas” (Entrevista). Para ela, alunos devem sentar em grupos quando o professor propõe algum trabalho e enfileirados “estão voltados para você, mesmo que tenha um ou outro mexendo com o coleguinha, mas eles prestam mais atenção” (Entrevista), nas aulas. Tal hábito pode estar relacionado a um saber experiencial, que está relacionado a outro tipo de saber, o saber da tradição pedagógica (GAUTHIER *et al*, 1998; TARDIF, 2002), que influencia intensamente o primeiro. Tais saberes da tradição pedagógica

compreende “prescrições e orientações, regulamentações, normas disciplinares e ritos quase sagrados, que devem ser seguidos e reproduzidos pelos professores e alunos” (FIORENTINI; NACARATO; PINTO, 1999, p.37). Alguns desses “ritos” e regulamentações disciplinares são “[...] o uso disciplinar do tempo e do espaço (o tempo de duração das aulas e a disposição da classe em fileiras); a disciplina da classe [...] disciplina nos deslocamentos (filas); disciplinarização do comportamento (pela vigilância e punição)” (p. 37). Assim, surgem códigos das práticas pedagógicas (GAUTHIER *et al*, 1998). Esse modo de ensinar *povo*a nossas mentes com lembranças de nossa infância e do cotidiano escolar.

Talia revela momentos de satisfação e felicidade ao constatar a aprendizagem dos alunos: “[...] Me satisfazia muito corrigir algum trabalho ou alguma prova e observar que meus alunos tinham entendido [...] eu ficava feliz demais. Às vezes, ficava até quatro horas da manhã corrigindo provas, só para ver [...] se eles tinham entendido (Entrevista). Seu entusiasmo inicial revela aspectos da fase de “descoberta” evidenciada por Huberman (2013), revelado pela exaltação e satisfação pela aprendizagem de seus alunos e, ainda, quando diz: “Às vezes a gente sai da faculdade [...] meio perdida, tentando se descobrir” (Entrevista).

Com base nos relatos de Talia, percebe-se o apoio emocional e profissional, que obteve por parte da direção da escola, da coordenação e de um ex-professor de matemática, em relação aos problemas de gestão de sala, como algo positivo que marcou o início de sua carreira: “[...] tive que preparar as aulas, nunca tinha preparada aulas assim e pedi ajuda ao professor, que sempre tive como inspiração. Ele disse fica tranquila. A gente foi trocando experiências, pois ele já estava há muito tempo naquele colégio e conhecia os alunos” (Talia, Entrevista).

Conforme Zanchet, Fagundes e Facin (2012), a relação entre professores em um espaço educacional, “independentemente dos diferentes estágios da carreira, deveria primar pelo diálogo e pelas trocas” (p. 93) de experiências. Nesse sentido, Cunha (2000) afirma que as instituições de ensino carecem de professores que troquem experiências com seus pares, planejando de modo coletivo, expondo e discutindo suas condições de ensino, que discuta a “aprendizagem dos alunos e a sua própria formação, que transgrida as fronteiras de sua disciplina, interprete a cultura e reconheça o contexto em que se dá seu ensino e onde sua produção acontece” (p. 49).

Outro aspecto sobre a gestão da sala de aula, destacado por Clio, está relacionado às situações de indisciplina e desmotivação dos alunos: “Tem sala de aula que o dia que os alunos não querem aprender não adianta colocar menino para fora” (Entrevista). E aponta que

teve algumas experiências negativas quanto a isso: “Quando os alunos voltam para sala, eles voltam piores. Acho que é até implicância com o professor. Tem muita coisa que não funciona” (Clio, Entrevista). Ao refletir mais sobre tais aspectos explicita que:

[...] bater de frente com o aluno, a gente nunca deve fazer isso. Isso deixa o aluno mais agressivo com o professor. Ele sempre vai ficar fazendo piadinha e gracinha [...] Tem muita coisa que o professor aprende quando está ali na sala de aula, tem que aprender e ter estratégias para lidar com certas situações. A gente não aprende isso na faculdade (Clio, Entrevista)

Garcia (2009) reforça que nos primeiros anos de ensino, os professores realizam a transição de estudantes a docentes. Deste modo, é um período de conflitos e aprendizagens intensas, em “contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal” (p.127).

Pimenta e Lima (2013) apontam que não é raro ouvir dos estudantes que concluem a graduação, que seus cursos foram teóricos e que a profissão se aprende na prática. E que no cerne dessa afirmação, está a constatação, que, no caso da formação de professores, o curso nem fundamenta de modo teórico a “atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica” (p.33). Tal afirmação foi evidenciada nas narrativas das colaboradoras ao não conseguirem estabelecer relação com os conteúdos específicos aprendidos no curso com a matemática escolar e, ao afirmarem, que a profissão se aprende no cotidiano da sala de aula.

Além da falta de interação com os alunos, a dificuldade de seguir o planejamento foi outra dificuldade vivenciada por Clio: “A gente não tem diário, mas tem o site do SIGE³⁷, então, é tudo online” (Entrevista). No relato abaixo, discute mais sobre o planejamento.

A gente faz o planejamento quinzenal. Eu falava isso dá para explicar em duas aulas. As próximas duas aulas eu explico outro conteúdo. No início, não entendia direito. Eu não estava conseguindo enxergar no momento de fazer a outra quinzena, pois muito conteúdo que tinha planejado não tinha conseguido passar para os alunos (Clio, Entrevista).

Nesse sentido, diz que se sentiu de certa forma “despreparada” para lidar com o planejamento, mas que aos poucos foi se adaptando. Além disso, existe um currículo de referência na rede pública do estado de Goiás, implantando desde 2011, que deve ser seguido: “era muito preocupada com isso, mas depois fui aprendendo também” (Clio, Entrevista).

³⁷ Sistema de Gestão Escolar (SIGE).

Nesse aspecto, afirma que percebia que, às vezes, o mesmo conteúdo constava, no currículo, em bimestres diferentes: “tinha que transpor alguma coisa do conteúdo [...] se não desse tempo, no próximo bimestre, a gente fazia uma introdução bem rápida e jogava outro conteúdo [...] Tive muita dificuldade com isso também” (Clio, Entrevista). Ademais, alude que o livro didático adotado pela escola nem sempre traz o “conteúdo que o currículo exige: [...] tive que buscar em outro livro, na internet. Na maioria das vezes acontece isso” (Clio, Entrevista).

As narrativas de Clio revelam sentimentos de insegurança em relação a comunicação com os alunos e dificuldades no planejamento, dilemas considerados naturais nos primeiros anos de primeiros anos de docência. No fragmento a seguir evidencia:

Quando comecei era difícil, mas agora depois de um ano já me sinto mais preparada. Na época não sentia preparada, [...] me sentia muito insegura na verdade. [...] Acho que talvez em todo tipo de serviço [...] no início a gente sempre vai ter aquela insegurança por mais que tenha tido uma boa formação, tenha estudado muito e um pouco de experiência. Sempre vai querer saber onde está pisando, o terreno que está pisando (Clio, Entrevista).

Garcia (2009), com base em Feiman (2001), assinala que os professores principiantes têm duas tarefas a cumprir, isto é, “devem ensinar e devem aprender a ensinar” (p. 127). E que independentemente da qualidade do curso de formação inicial que tenham cursado, existem algumas coisas que apenas se aprendem na prática, tornando esse primeiro ano em um período “de sobrevivência, descoberta, adaptação, aprendizagem e transição” (p. 128). O autor aponta que as tarefas principais com que os professores iniciantes se deparam são:

[...] adquirir conhecimentos sobre os estudantes, o currículo e o contexto escolar; planejar adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professor; criar uma comunidade de aprendizagem na sala de aula; e continuar desenvolvendo uma identidade profissional. E o problema é que, em geral, devem fazer isso sobrecarregados pelas mesmas responsabilidades dos professores mais experientes (p. 128).

Em relação à prática docente, os relatos de Talia revelam dois projetos que elaborou e desenvolveu na escola em que trabalhava, apesar de ter “treze salas de aula. Dava aula de manhã à tarde e a noite” (Entrevista). Deste modo, pensando em realizar algo “diferente” e sair da “mesmice”, estipulou desenvolver, um dos projetos, durante um mês como os alunos, para não atrapalhar muito as atividades do período e recorda que teve apoio de todos na escola: “falei com a direção para saber se poderia fazer o projeto, mas eles sempre foram

muito parceiros, principalmente, a coordenação pedagógica do [turno] vespertino”, assim, afirma que não adianta querer fazer algo sozinha, pois “precisa do apoio de todos, eles ‘abraçaram’ o projeto na época” (Entrevista). Talia revela a ideia inicial de um dos projetos: “A gente fez um projeto envolvendo jogos [...] aproveitei os jogos que elaborei no estágio, mas reformulei para os conteúdos que estavam sendo ministrados [...] era algo que ninguém tinha feito” (Talia, Entrevista) na escola. Também afirma que acabou desenvolvendo o projeto em todas as suas turmas de Matemática, inclusive nas turmas do noturno e, o que era para ser “uma coisa simples”, ganhou outra dimensão ao participar de uma feira promovida pela escola.

[...] como já tinha a feira da escola eu pedi um espaço [...] a gente colocou umas três e quatro barraquinhas, fora as mesas que ficaram expostas. Cada uma das treze salas tinha três alunos representando, nós fizemos um sorteio, em sala de aula, para escolher os representantes. Tinha três alunos representando um determinado jogo [...] tinha treze salas, cinco jogos para cada uma. Todos queriam expor os trabalhos. A gente emendou mesas e a comunidade vinha e os alunos explicavam [...] fizeram brindes para dar para quem vencesse os jogos [...] tiveram jogos diversificados, um dos conteúdos era sobre frações [...] elaboram jogos que tinha que resolver as equações (Talia, Entrevista).

Durante o processo de elaboração e desenvolvimento dos jogos os alunos foram avaliados por Talia, que observou que eles ficaram atentos aos “detalhes” e que foi muito “gratificante”: “[...] tinham que ensinar os jogos. Achei interessante que a maioria fez um manual para eles, com todas as regras e plastificaram [...] Tinha caixinhas confeccionadas para guardar os jogos. Isso partiu deles” (Entrevista).

Os fragmentos acima revelam a influência direta do estágio na prática docente de Talia, algo reforçado ao afirmar: “No estágio, fizemos uma gincana com os alunos [...] achei interessante, pois estávamos interagindo com a turma. Às vezes, a matemática fica meio maçante usando só quadro, [...] giz e livro didático” (Entrevista).

Nesse sentido, Pimenta e Lima (2012) aludem que além das microaulas, as oficinas pedagógicas, que trabalham com a confecção de material didático, ilustram a prática como instrumentalização técnica. Para as autoras, elas são muito valorizadas e utilizadas para auxiliar o futuro professor no desempenho de suas atividades na sala de aula,

[...] podendo ser desenvolvidas sob a forma de cursos ministrados por estagiários, voltados para a confecção de recursos didáticos. Por isso, muitas vezes, têm sido utilizadas como cursos de prestação de serviço às redes de ensino, obras sociais e eventos, o que acaba submetendo os estagiários como

mão-de-obra gratuita e substitutos de profissionais formados (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 38).

As autoras apontam duas perspectivas que o estágio pode ser desenvolvido, pela prática como imitação de modelos e como instrumentalização técnica. Como em outras profissões, a profissão docente é prática, no sentido da ação, em que se aprende a profissão a partir da imitação, observação e reprodução de modelos considerados bons. Se, ao observar os acadêmicos aprendem, eles também elaboram a sua própria prática, adequando, acrescentando e criando novas ideias, a partir de uma análise crítica e reflexiva da maneira de agir do professor. A prática como imitação de modelo apresenta limites, já que nem sempre os acadêmicos dispõem de elementos para essa análise crítica e reflexiva, podendo levá-los a reprodução de modelos, sem levar em conta as demandas e a realidade do contexto escolar.

Na segunda perspectiva, Pimenta e Lima (2012) afirmam que o exercício de qualquer profissão é técnico, sendo necessário o emprego de técnicas para realizar as ações próprias da profissão. No entanto, as autoras chamam a atenção que essa compreensão, muitas vezes, se traduz em posturas dicotômicas em que teoria e prática são tratadas de modo isolado. E que as habilidades não são suficientes para enfrentar a complexidade das situações da profissão docente. Além disso, que reduzir os estágios a uma perspectiva instrumental expõe os problemas na formação docente, já que “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática” (p. 37).

Ademais, repensar as perspectivas mencionadas por Pimenta e Lima (2012) pressupõe repensar que os cursos de formação do professor devem oferecer conhecimentos práticos e teóricos. E que é óbvio que o futuro professor aprende pela observação, imitação e reprodução daquilo que observa no estágio, contudo, é necessário que essa a realidade observada seja pautada em uma análise crítica e reflexiva sobre o que realiza, a luz das teorias, isto é, conhecimento teórico-prático.

Outro projeto, influenciado pelo estágio, foi realizado por Talia em turmas do terceiro ano do EM, visando prepará-los para a prova do ENEM: “Como a gente mora no interior, às vezes, muitos alunos não sabem nem como é a prova” (Entrevista). Algumas questões da prova foram reformuladas e aplicaram-na nas outras turmas do EM. No relato abaixo, evidencia os resultados de seu trabalho na escola.

Fiquei muito orgulhosa das minhas turmas de terceiro ano, a maioria passou para segunda fase das Olimpíadas de Matemática. Tudo com notas

mais de oito e nove. A secretaria pediu que eu selecionasse alguns alunos para participar [...] Eu falei não vou escolher, foi mérito deles. Você tem que ver com os alunos quem quer participar, pois tinha que se deslocar para outra cidade (Talia, Entrevista).

Os professores (e os futuros professores) precisam ter clareza sobre os objetivos que orientam suas ações no contexto escolar, entendendo o valor significativo e indissociável das teorias na prática educativa. Logo, faz sentido investir nos processos de reflexão *nas* e *das* ações pedagógicas realizadas no contexto escolar. Nesse processo,

[...] o papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, se colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade (PIMENTA; LIMA, 2013, p. 43).

Desde modo, compete ao estágio propiciar ao futuro professor compreensões sobre a complexidade das práticas institucionais e das ações ali praticadas por seus profissionais como alternativa para uma aproximação à realidade na qual atuará. Essa aproximação somente pode ser avaliada de modo expressivo, quando há envolvimento e intencionalidade em que se busque constantemente a reflexão, análise crítica da realidade e da proposição de novas formas de fazer educação, balizadas por teorias.

Entre as colaboradoras, Polímnia já tinha experiência docente antes de ingressar no curso de Licenciatura. Recorda que sua prima era sócia de uma escola e a convidou para ensinar matemática: “Eu aceitei. [...] Elas [as proprietárias da escola] sempre me ajudaram, porque estava fazendo um curso de contabilidade e não tinha muito didática de sala de aula [...] me orientavam, falando como agir na sala de aula”. Assim, iniciou sua carreira docente em 2007, ensinando matemática nos anos iniciais e finais EF.

Em 2014, tornou-se proprietária da escola e sobre a experiência afirma que no início encontrou um pouco de dificuldade: “você tem funcionários, tem que aprender a fazer horário [...] até trabalha mais e como a escola é particular você tem que correr atrás de alunos para manter a escola” (Entrevista). Além disso, aponta que o trabalho de gestão escolar não é algo fácil: “quando você é só professor acha que é difícil seguir todas aquelas regras e horários”, mas na gestão as “cobranças vêm de cima pra baixo”, já que a “secretária regional de educação também dava o apoio para gente” (Entrevista). Mas Polímnia não se arrepende de ter adquirido a escola, “deu muito trabalho, foi uma experiência pra mim. Toda experiência a gente tira aquilo que acha que foi bom [...] não pode ficar pensando nas coisas ruins”. Ao falar um pouco mais sobre a experiência na coordenação da escola afirma: “Eu prefiro a sala de

aula mil vezes. A coordenação pode até ser mais tranquila [...] mas o contato entre aluno e professor é diferenciado, você cria ‘laços’” (Polímnia, Entrevista).

Com relação a sua prática docente, Polímnia recorda de um projeto que abordou a pecuária leiteira e fez parte do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), foi interdisciplinar e abrangeu toda a escola e professores de distintas disciplinas.

[...] Trabalhava Biologia no terceiro ano, genética [...] trabalhei com os genes, com a genética do gado cruzado, ver os cruzamentos. Cada professor, na sua disciplina, trabalhava com o seu conteúdo no projeto. Matemática, por exemplo, o professor trabalhava com gráficos, tabelas pra ver questão de porcentagem, o aumento do leite, custo de produção, etc. Quem trabalhava com Geografia e Histórias iam ver questão do espaço, da área da fazenda. Esse projeto, como era muito grande, filmaram A gente foi em uma fazenda, na época que estavam fazendo inseminação, fomos quando estavam tirando leite pra gente observar a questão de tirar leite com ordenha e tirar a mão (Polímnia, Entrevista).

Polímnia diz que observa muito o interesse dos alunos no desenvolvimento dos projetos: “os alunos se empenham muito, tudo que você planeja e propõe [...] topam na hora pra fazer [...] é muito bom trabalhar” e, por isso, “gosto tanto de trabalhar” (Entrevista) na escola. Ao relatar seus olhos brilhavam e quase não consegue conter o sorriso ao falar de seus alunos: “fico me perguntando, por que mudo quando falo do lado pessoal da docência [...] muda até o semblante” (Entrevista). No excerto abaixo descreve o contexto da escola:

A escola é diferenciada, é outra realidade, os alunos são simples, simples mesmo, alunos de assentamento, são super carinhosos e humildes. Sabe quando você tem aqueles alunos que te ‘sugam’, eles querem aprender, eles querem conhecimento (Polímnia, Entrevista).

As narrativas de Polímnia revelam certo contentamento com a atividade docente que desenvolvia, no momento em que foi entrevistada, principalmente, por possibilitar a criação de laços afetivos com seus alunos. Se, para Larrosa (2015), a experiência é o que nos acontece, o que nos passa e, ao passar nos forma e transforma, ela nos afeta de algum modo, ao produzir afetos e deixar marcas. O autor alude que não se pode compreender a experiência apenas pela lógica da ação, mas a partir de uma lógica da paixão, da reflexão do sujeito sobre si mesmo como sujeito passional.

Do período que atuou como gestora escolar, além da aprendizagem, Polímnia destaca que começou a entender mais o papel do coordenador: “quando posso eu ajudo, por que sei que o trabalho de coordenador e diretor é difícil”, já que envolve o relacionamento com

“professores e alunos. O trabalho não é fácil [...] todo professor tem que ser coordenador um dia, pra ver o tanto que é complicado” (Entrevista).

Polímnia argumenta que, às vezes, o coordenador vai observar as aulas para “ver se o professor está trabalhando o conteúdo de acordo com o seu planejamento” (Entrevista). Diz não se sentir constrangida com a presença: “falo que já estou acostumada [...] fiz estágio, tinha orientadora e professores da turma observavam, pra mim é normal (Entrevista). Além disso, acha importante o *feedback* das aulas observadas. No relato abaixo, outra colaboradora aponta o *feedback* da coordenadora ao observar suas aulas.

A coordenadora pediu para assistir uma aula minha, falei tranquilo. Ao final, ela até me parabenizou, pois achava que eu era muito nova para ter a maturidade [...] disse que tinha entendido o conteúdo [...] eu me senti muito realizada. A atitude dela me surpreendeu [...] Não sei as expectativas dela, mas me parabenizar na frente dos alunos [...] Estava a duas semanas na sala de aula, quando a coordenadora foi assistir minhas aulas (Talia, Entrevista).

As narrativas das colaboradoras expressam uma autocrítica em relação à prática docente, apontando a superação das dificuldades iniciais da profissão. Como todo início de profissão, esses primeiros anos constituem de profundas mudanças e aprendizagem sobre a profissão.

Cada dia a gente vai aprendendo. Esse ano tem as mesmas turmas e a gente vê o que não deu certo e vai tentando melhorar cada vez mais. Eu já melhorei bastante (Calíope, entrevista)

[...] foi difícil no início a adaptação, mas acho que está dando certo, tenho que aprender muito ainda (Entrevista).

Os relatos de Clio revelam os instrumentos avaliativos que utiliza em sala de aula para avaliar seus alunos: “a gente usa muitos instrumentos. Como matemática tem mais aulas, usa quatro tipos de instrumentos” (Entrevista). Todos os instrumentos valem 10 (dez) pontos, que são os exercícios de fixação, as observações das ações dos alunos, os trabalho de pesquisa individual ou em grupo e a avaliação diagnóstica.

Primeiro os exercícios dos cadernos, observação das ações, ou seja, olhar o comportamento deles [alunos], suas ações na sala de aula, se questionam, se perguntam, como ele é em sala de aula. Aquele aluno, então, que não tem bom comportamento, não vai ter nota boa [...] tem as notas de trabalhos em grupos. E a prova que a gente faz. Depois que soma os quatro critérios e divide por 4 (Entrevista).

Além disso, afirma que aquele aluno que não conseguir a média tem que fazer uma recuperação: “a nota é adicionada a nota final dele, por isso é nota extra” (Entrevista). Os instrumentos são uma exigência da escola e vem da Subsecretaria Regional de Educação (SRE) de Jussara e os professores precisam acatar.

A respeito do processo avaliativo destaca que existem alunos que tiram nota boa na prova, são inteligentes, mas “não tem comprometimento” com aprendizagem: “o aluno vai com nota baixa no boletim. [...] acontece muito isso, ele é esperto e inteligente, mas não tem comportamento, não faz as atividades do caderno” (Entrevista). Outros alunos não atingem uma nota “boa na prova. Eles tentam, mas realmente não consegue aprender” (Entrevista). Contudo, eles “tem todos os exercícios no caderno, tem um bom comportamento, tem uma atitude em sala de aula [...] Embora ele não tenha tirado uma nota boa na prova, ele ficam com nota boa” (Entrevista).

Talia, ao mencionar a quantidade de métodos avaliativos, afirma que existe para “dar mais oportunidade aos alunos” (Entrevista). Também que devido trabalhar com 13 (treze) turmas, levava muito trabalho para a casa: “[...] quando chegava em casa, as 23 horas mais ou menos, eu pegava os trabalhos deles e ia corrigir. Às vezes perdia o horário e ia dormir quatro horas da manhã. Tinha muita coisa para corrigir” (Entrevista). No fragmento a seguir, reflete sobre a aprendizagem dos seus alunos.

Quando você corrige e observa que ele [o aluno] está entendendo o que você está explicando, eu acho incrível [...] muito gratificante ver que eles aprenderam. Eu me sentia realizada quando pegava algo para corrigir e sentia que eles tinham entendido (Talia, Entrevista).

As narrativas de Talia revelam que seu afastamento da sala de aula aconteceu devido ser professora temporária: “Hoje em dia, estou no banco [...] Foi uma experiência impar na minha vida também [...] Mas penso se algum dia for hora de voltar, eu volto. Eu saí, por uma oportunidade melhor de trabalho” (Entrevista). No excerto abaixo, aponta que sente falta do ambiente escolar.

Eu gostava de dar aula [...] sinto falta dos meus alunos, sinto falta de ensinar. As experiência que tive, em sala de aula, lembro em detalhes, desde o primeiro dia de trabalho. Foi muito marcante na minha vida. Eu fui aprendendo junto com eles [alunos], foi uma troca de experiências (Talia, Entrevista).

Do mesmo modo, Melpômene evidencia a falta de oportunidade para ingressar no ensino público, até mesmo com contrato temporário: “a gente corre atrás [...] Até levei meu

currículo lá [Subsecretaria], arrumei uns ‘padrinhos’ esse ano. A gente tem que ter influência [...] Como a cidade é pequena colocam quem eles querem e não quem é mais qualificado” (Entrevista). Buscando outras oportunidades de trabalho, tem investido em sua formação profissional, uma vez que buscou uma segunda licenciatura ao fazer um curso em complementação pedagógica, em Pedagogia: “deveria ter feito Pedagogia há mais tempo, não deveria ter perdido tanto tempo” (Entrevista). Cita que o próximo curso será em Educação Física, já que atua na área em uma escola particular.

Terpsícore diz que apenas assume a profissão docente por meio de concurso público, e que, enquanto essa oportunidade não chega, vai continuar estudando e “especializando, seja na área da matemática ou não, para que eu posso ser uma boa profissional” (Terpsícore, Memorial). Polímnia também se manifesta a esse respeito: “Eu trabalho como contrato temporário, mas quando chegam três anos não pode trabalhar mais, tem que ficar um ano afastado” (Entrevista). Ressalta ainda a questão do governo do estado querer terceirizar a administração de escolas estaduais que passarão a ser geridas por Organizações Sociais (OSs). Há cinco anos o modelo já vem sendo aplicado no sistema de saúde do estado³⁸ e a implementação em escolas é, segundo o próprio governo, inédita no Brasil. No relato abaixo, Polímnia reflete sobre tais mudanças.

[...] depois desses programas que o governo mudou agora não tá tendo concurso mais, isso desmotiva tanta gente [...] Você faz o curso quatro anos na expectativa que vai sair um concurso pra fazer, se empenhar para passar, porque ainda tem essa questão de ser aprovado, e agora que você não tem uma segurança em nada [...] Ainda não está funcionando as organizações sociais (OSs), mas tudo está caminhando pra acontecer (Polímnia, Entrevista).

Os relatos de Polímnia evidenciam certa desmotivação com a atual situação da educação, e que isso desmotiva os alunos que estão concluindo o EM a fazerem um curso de licenciatura.

Achei muito desmotivador. Os meus alunos do terceiro ano que foram fazer vestibular também concordaram, que segurança que você vai ter pra terminar o curso de licenciatura e não sabe se vai ser contratado ou não. Se não tem uma garantia [...] que todo ano eles dispensam, acho que desmotivou bastante essa questão agora das OSs. Não sei se vem pra melhorar ou pra piorar (Polímnia, Entrevista).

³⁸<http://www.goiasagora.go.gov.br/goias-respira-nova-saude-apos-compartilhar-gestao-dos-hospitais-publicos-com-as-organizacaoes-sociais/>

No fragmento acima, apesar de Polímnia indicar sinais de desmotivação, percebe-se que se sente esperançosa que a situação possa mudar: “a gente torce pra que seja pra melhor” (Entrevista). Ao refletir sobre as narrativas das colaboradas a respeito dos concursos públicos no Estado de Goiás, deparei-me com uma reportagem online, em um site de notícias.

[...] o último concurso realizado em Goiás para professor foi em 2009, no governo de Alcides Rodrigues. Já para administrativos o prazo sem concurso é de 17 anos. O déficit de profissionais na área alcança o número de 15 mil e o governador Marconi Perillo (PSDB) já avisou que, se depender dele, nunca mais haverá concurso público em Goiás (GOIÁS REAL, 02 de fevereiro/2016).

Clio alude que apesar de gostar muito de lecionar “[...] a profissão docente está complicada cada dia que passa [...] muito complicada”. Sobre o assunto apontado na reportagem acima, ela assinala que devido não ter perspectiva de concurso na área, já pensou em abandonar a profissão docente e “fazer outra coisa [...] agora não tem mais concurso mais para docente. A gente terminou em um ano complicado, nem concurso mais para professor tem (Entrevista). No relato abaixo, reflete sobre o abandono da profissão.

Eu gosto de lecionar, não tenho coragem de abandonar a sala de aula. É aquilo que a gente estudou, é aquilo que a gente sabe fazer. Por mais que alguém chegasse, assim, você quer trabalhar disso vai ganhar o dobro, vai ganhar melhor, por mais que você fica tentando no dinheiro em si, em ganhar mais e trabalhar menos. Tem um lado da gente que não quer deixar, uma vida, a gente não quer deixar de fazer aquilo. Não quer deixar de ser professor (Clio, Entrevista).

Em seu depoimento Talia aponta que se sentiu realizada ao exercer a profissão: “estava aprendendo e gostando bastante do que estava fazendo”, mas “era estressante e, às vezes, chegava em casa muito cansada” (Entrevista). Contudo, era a profissão que havia escolhido, “era o que queria fazer, então, tinha que aprender” (Entrevista).

Os relatos de Euterpe reforçam que a carreira docente não preenche suas expectativas: “não me vejo em sala de aula, talvez com a Pós-Graduação que pretendo fazer em Psicopedagogia. Vai ter o curso na minha cidade, mas não me matriculei ainda” (Entrevista). Ainda evidencia que Talia, Melpômene e Clio estão “mais motivadas”, por estarem exercendo a profissão: “Se eu tivesse tido essa experiência, talvez estivesse mais motivada. Eu não tive experiência ainda, por isso, não tenho vontade de ir para a sala de aula” (Entrevista).

As colaboradoras evidenciam opiniões quanto aos problemas que afligem a educação, de modo em geral, e apontam mudanças em suas visões de quando eram alunas na graduação.

Hoje, temos uma visão completamente diferente de quando entramos no curso, nos transformamos e, ainda, vai acontecer várias mudanças ao longo do tempo, especialmente, quando exercermos de fato a profissão docente. Levamos todas as coisas boas, mais ainda as dificuldades que passamos, com a certeza de que tudo realmente contribuiu para nossa formação (Clio, Memorial).

Vejo que a formação dos alunos está muito defasada e precária. Os professores são aqueles de muitos anos atrás e já sabem o que devem fazer e é sempre aquilo toda a vida. No EM, já presenciei, a menina não sabia fazer “conta de mais”. A gente não sabe como o aluno chega aonde chegou. [...] aprende isso na alfabetização, na primeira fase do EF [...] A culpa não é apenas dos professores, mas dos pais que hoje não estão muito ligados na educação dos filhos. Alguns pais não estão dando o valor que tem que dar para a educação e muitos alunos não querem nada desde pequenos [...] tem os alunos que os pais não têm nem aí (Melpômene, Entrevista).

Os fragmentos acima revelam que a entrada na profissão docente possibilitou uma mudança na visão de ensino e aprendizagem da matemática. Ademais, apresentam reflexões sobre o papel social que o professor exerce na aprendizagem do aluno e o comprometimento da família neste processo, num contexto em que ela, escola, aluno e professor têm papéis sociais específicos e importantes.

Em síntese, os relatos evidenciam os primeiros anos de profissão, em que Clio, Calíope, Talia e Melpômene, exceto Polímnia, vivenciaram muitas dificuldades nessa fase. Os problemas citados foram relacionados à gestão da sala de aula, como indisciplina e falta de motivação e de comunicação com os alunos, além da dificuldade de seguir o planejamento foram outros problemas vivenciados.

As colaboradoras apontam as dificuldades relacionadas à desvalorização da profissão, as más condições de trabalho e, até mesmo, a falta de oportunidade para o exercício da docência em matemática. Nota-se que essas dificuldades aliadas à precarização do trabalho docente, aos baixos salários e às limitadas possibilidades de ascensão pessoal, podem convergir para o abandono da profissão e explicar a rejeição pela profissão docente, evidenciados pelos casos de Talia e Euterpe.

Os salários baixos, a instabilidade profissional e a falta de horizontes promissores na profissão docente interferem na representação social da profissão e tem levado muitos jovens, que estão concluindo o EM, a não optarem por um curso de licenciatura, algo que foi evidenciado nos relatos de Polímnia.

As narrativas de formação das colaboradoras demarcam um espaço em que o sujeito reconstrói sua vivência pessoal e profissional de modo reflexivo, dando apoio para compreender sua trajetória vivida, provocando uma reflexão a respeito de si mesmo e os

outros, ou seja, caracteriza um retorno reflexivo sobre si, na expectativa do aperfeiçoamento e de uma completude do ser pessoal. (DELORY-MOMBERGER, 2014).

Na próxima seção faço algumas considerações a respeito dessa viagem investigativa. Para tanto, retomo a questão de pesquisa para refletir sobre os principais resultados encontrados e suas contribuições no âmbito da formação de professores de Matemática. E por fim, assinalo possíveis mudanças curriculares no Estágio Curricular Supervisionado em Matemática, na instituição investigada.

7. TÉRMINO DA VIAGEM E PERSPECTIVAS DE FUTURAS VIAGENS INVESTIGATIVAS

Adoro Reticências... Aqueles três pontos intermitentes que insistem em dizer que nada está fechado, que nada acabou, que algo sempre está por vir! A vida se faz assim! Nada pronto, nada definido... Tudo sempre em construção. Tudo ainda por se dizer... Nascendo... Brotando... Sublimando... Vivo assim... Numa eterna reticência... Para quê colocar ponto final? O que seria de nós sem a expectativa de continuação? (Autor desconhecido)

A epígrafe que abre a seção sugere, como cita Gomes (2015), que se tratando de um produto final de análise de uma pesquisa, por mais “brilhante” que seja, deve ser sempre encarado de modo provisório e aproximativo, pois se tratando de Ciências, as reflexões apontadas são prévias e podem ser superadas por afirmações futuras. Sobre essa provisoriedade, Rubem Alves (2000) afirma que o cientista é um “caçador do invisível”, pois os mesmos fatos podem assumir sentidos distintos, dependendo do contexto elucidativo que são colocados. Ademais, as experiências aqui investigadas são singulares e as compreensões que se pode fazer delas são múltiplas, dependendo do olhar e do modo como cada pesquisador as observa. Enquanto pesquisadora, meu olhar foi tocado, em parte, pelo privilégio de ter compartilhado com as sete colaboradoras dessa viagem investigativa.

Trata-se de uma viagem sobre a formação do sujeito que acontece num movimento *continuum*, num devir de ser e estar no mundo consigo, com o outro, com seu modo de ser e interpretar o mundo. Tal formação passa a ser olhada como um percurso, que pressupõe uma formação que leve o sujeito até si mesmo, como uma viagem. Conforme Larrosa (2015) a formação do sujeito pode ser vista como uma viagem aberta, ou seja, uma viagem não planejada, que pode ocorrer qualquer coisa, na qual não se sabe aonde vai chegar, nem mesmo se vai chegar a algum lugar. Ao longo dessa viagem acontecem múltiplas experiências que ao serem refletidas acessam as “recordações-referências” (JOSSO, 2010), sinalizando momentos da formação do sujeito, emergindo sentidos do vivido, que podem se constituir como experiências formadoras. (JOSSO, 2010).

Tal viagem se deu na medida em que fui revisitando as histórias de vida e formação das colaboradoras da pesquisa, inserindo-me em suas tramas cotidianas e apropriando-me das histórias narradas, a partir das memórias revisitadas. A cada leitura do *corpus* da pesquisa me sentia mais envolvida por suas histórias e mais participante da investigação, suscitando

reflexões sobre as minhas práticas docentes, principalmente, no âmbito do Estágio Supervisionado em Matemática.

Nesta seção, ao apontar algumas conclusões finais dessa viagem investigativa, opto por apresentá-la a partir de três subseções. Na primeira, retomo a questão de pesquisa para refletir sobre os principais resultados encontrados. Já na segunda, discuto a experiência de investigar a experiência e as contribuições da pesquisa no âmbito da formação de professores de matemática. Na terceira subseção, trago algumas reflexões desencadeadas pelos resultados da pesquisa apontando possíveis mudanças curriculares no Estágio Curricular Supervisionado em Matemática, na instituição investigada e sinalizando possibilidades de futuras viagens investigativas.

Término da viagem: as narrativas das licenciandas em matemática sobre o estágio

Na tessitura da tese, busquei dar sentidos às experiências e as histórias de vida de sete colaboradoras a partir da seguinte questão de investigação: *Quais experiências narram as licenciadas em Matemática sobre o Estágio Curricular Supervisionado?*

A partir da análise interpretativa-compreensiva (SOUZA, 2014; JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002) do *corpus* da pesquisa, algumas categorias de análise foram construídas: (i) Memórias e trajetórias de escolarização; (ii) Entre o limiar e a passagem: o tempo de estágio no professor de matemática; (iii) Formação inicial e estágio: entre olhares, registros e sentidos e; (iv) Estágio e itinerários iniciais na docência. Assim, optei por representar cada uma das categorias anunciadas a partir de uma espiral de análise que simula os movimentos cíclicos, contínuos e inacabados dos sentidos atribuídos pelas colaboradoras as suas experiências no contexto do Estágio Supervisionado em Matemática. Esquematizá-las em uma espiral foi possível, uma vez que os eventos do passado e do presente se entrelaçam em diferentes etapas, assim, as experiências não acontecem isoladamente, mas historicamente entrelaçadas.

A primeira espiral de análise foi construída a partir das reflexões das colaboradoras sobre o percurso de escolarização, evidenciando a relação com a escola e com a matemática, o incentivo da família quanto ao estudo, professores marcantes, escolha do curso de licenciatura em Matemática e situações que influenciaram em vivências futuras.

As narrativas das colaboradoras sobre as trajetórias de escolarização revelam sentimentos, compreensões e significados singulares das “recordações referências” (JOSSO, 2010), histórias e relações sociais estabelecidas por elas com a escola e, de modo consequente, com a matemática.

Tais narrativas (re)traduzem lembranças desta fase de escolarização, em que a maioria delas percebia a escola como um ambiente acolhedor, harmonioso, de aprendizagem, mas, também, como um lugar para brincar e interagir com outras crianças. Trata-se de um período marcado pela presença da família, de colegas e professores marcantes.

As lembranças mostram a influência da família ao incentivar seus estudos, representando-o como a oportunidade de melhorar a vida e qualificar-se profissionalmente. Ademais, é evidente que nessa trajetória que se estabelece o gosto pela matemática, na maioria das vezes, associado à presença de um “bom” professor e, essa influência se destaca, também, em outros momentos, como na opção pelo curso de licenciatura em matemática.

Nos relatos desse percurso de escolarização é possível identificar professores em formação, em seus respectivos lugares de origem, referenciando distintas pessoas e situações, marcando modos de se colocar no mundo e na profissão docente.

A segunda espiral foi construída das narrativas das colaboradoras sobre a passagem de situações de deslocamentos do papel de aluno para o de professor e voltar ao papel de aluno, isto é, a “simetria invertida” (MELLO, 2000). Os *ritos* de passagem foram discutidos a partir de momentos do Estágio Supervisionado I: microaulas e estágio de regência. Tais momentos foram evidenciados a partir de como se deu a preparação e realização das microaulas, da elaboração e desenvolvimento das aulas de regência na escola campo e da reflexão delas sobre a prática docente.

Os relatos revelam reflexões acerca de processos metodológicos, teóricos e didáticos em situações de “simetria invertida”, anunciadas desde o planejamento das microaulas até a regência, em sala de aula, experimentando habilidades práticas e teóricas e, ainda, de sentimentos como angústia, medo e nervosismo, característicos das primeiras experiências docentes, que também precisam de uma atenção especial durante a formação inicial e, no caso, no estágio em matemática.

As narrativas das colaboradoras mostram que os deslocamentos do papel de aluno para o de professor e voltar ao papel de aluno, nem sempre é algo simples, revelando que a prática docente é complexa e ser professor não é uma tarefa fácil. Além disso, os relatos descortinam certa dificuldade de vivenciarem esses deslocamentos. Tais dificuldades são reforçadas pelo curto período vivenciados por elas, no estágio de regência.

Quanto ao estágio de regência, ele não difere muito das “simulações” de microaulas, não possibilitando o tempo devido do aluno-professor conhecer o futuro ambiente de atuação profissional, “camuflando” aspectos considerados importantes da formação docente como:

relação professor e aluno; relação dos alunos com o conteúdo, identificar aqueles alunos com dificuldades na disciplina que precisam de apoio pedagógico; a avaliação da aprendizagem que realmente acontece e pode acontecer, etc. A mudança da carga horária destinada à regência pode possibilitar ao professor-aluno vivenciar os aspectos citados, porém, tais mudanças estão vinculadas a formação e comprometimento do professor formador, que trabalha com o estágio, da relação universidade com a escola que recebe o estágio e do próprio comprometimento do aluno-professor com a sua formação para a docência.

A terceira espiral foi construída com base nos sentidos atribuídos pelas colaboradoras, ao seu processo formativo no curso de licenciatura em Matemática e suas possíveis contribuições no estágio. As dimensões que compõe a espiral estão relacionadas a distintos momentos vivenciadas ao longo da formação para a docência: influência do PIBID, relações entre disciplinas pedagógicas e disciplinas específicas, atividades desenvolvidas no estágio e papel do professor formador nestas.

Na trajetória formativa para a docência, algumas colaboradoras destacam suas vivências no programa PIBID como importantes, possibilitando maior aproximação como o futuro campo de atuação. No caso, observa-se que o PIBID se mostrou mais abrangente que o estágio de regência, no sentido que permiti vivenciar a realidade escolar.

Os relatos revelam que, em alguns momentos, as colaboradoras parecem desconsiderar as disciplinas de conteúdos específicos, que compõem a matriz curricular do curso, como essenciais para a formação docente. Já em outros sinalizam terem um entendimento de que ensinar requer tanto conhecimentos dos conteúdos específicos quanto conhecimentos pedagógicos. Tais conflitos decorrem de que os estudos realizados nas disciplinas da área específica da Matemática são vistos, por elas, como distante da matemática ensinada na escola.

As narrativas das colaboradoras revelam que o tempo destinado a regência é insuficiente e que esperavam que o estágio integrasse teoria e prática, mas limitou-se apenas ao requisito institucional. Contudo, apesar de sua brevidade, o potencial do estágio não foi subestimado pelas colaboradoras ao considerar seu caráter formativo, evidenciando que, por meio das aulas de regência, entraram em contato com o ambiente de sala de aula, com situações de indisciplina e dificuldade de aprendizagem em Matemática de alguns alunos, com sentimentos distintos como ansiedade e nervosismo.

Quanto ao papel do professor formador que trabalha com o estágio, as colaboradoras apontam que este é figura fundamental no acompanhamento das atividades dos futuros

professores, sendo essencial para discussões e análises a respeito das possibilidades de ação docente na escola.

A quarta espiral foi construída das reflexões das colaboradoras sobre os itinerários iniciais na carreira docente e as possíveis contribuições da formação inicial, especialmente do estágio, nesta trajetória. As dimensões analisadas sobre os percursos iniciais na docência são: choque com a realidade encontrada, dificuldades vivenciadas, influência do estágio, olhar para suas práticas docentes.

As narrativas evidenciam os primeiros anos de profissão, em que algumas colaboradoras vivenciaram muitas dificuldades nessa fase. Os problemas evidenciados estão relacionados à gestão da sala de aula, como a indisciplina e falta de motivação dos alunos, também da falta de interação/comunicação do professor com os alunos e dificuldade em seguir o planejamento das aulas.

Ademais, as colaboradoras apontam dificuldades relacionadas à desvalorização da profissão, as más condições de trabalho e a falta de oportunidade para o exercício da docência. Percebe-se que essas dificuldades aliadas à precarização do trabalho docente, aos baixos salários e às limitadas possibilidades de ascensão pessoal, podem convergir para o abandono da profissão e elucidar a rejeição, de algumas delas, pela profissão docente.

Enfim, a pesquisa permitiu compreender que saberes, imagens e modelos adquiridos ao longo da vida das colaboradoras constituem um saber-ser próprio de cada uma delas, resultando em compartilhamento com outros sujeitos que intervêm no *saber-fazer*, sobretudo, na maneira que compreendemos e produzimos as práticas sociais.

Também evidenciou que a carga horária destinada à regência, na instituição investigada, não dá *suporte* para que o futuro professor tenha uma visão das condições do futuro campo de atuação. Algumas colaboradoras aludem sobre o papel da universidade, enquanto instituição formadora, que deve inserir o “acadêmico no ambiente onde vai desenvolver sua profissão, buscando desenvolver práticas docentes que possam auxiliá-lo futuramente” (Polímnia, Relatório/2013) e, acrescenta que a finalidade do Estágio é de introduzir os “acadêmicos nas escolas para vislumbrar como é a sala de aula, assumindo o papel de um professor” (Polímnia, Relatório/2013).

Logo, o estágio em matemática se aproxima mais do cumprimento de um protocolo burocrático do que de ações efetivas que mobilizam a aprendizagem da docência daqueles que estão em formação. Ademais, qualquer modo de desenvolvimento de estágios curriculares, para alcançar a qualidade desejada, precisa nomear a aprendizagem da docência como foco

principal de sua organização, buscando maneiras de promover o diálogo entre a universidade e a instituição escolar que recebe o estágio.

Desde o Parecer CNE/ CP 9/2001, existe o entendimento de que o PPC de um curso de licenciatura deve ser constituído de maneira a integrar a prática como componente curricular de todas as disciplinas propostas e, sobretudo, à Prática de Ensino e ao Estágio Supervisionado. Nesse aspecto, uma concepção de prática como componente curricular sugere percebê-la como uma “dimensão do conhecimento, que está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos em que se exercita a atividade profissional (BRASIL, 2001a, p. 22). Logo, torna-se basilar que o sujeito da formação passe a ser um construtor de seu próprio conhecimento de modo crítico, analítico e reflexivo, qualidade imprescindível para a sua profissionalização.

O estágio como instância particular de articulação entre estudo teórico e saberes práticos, necessita ser organizado e planejado coerentemente com os objetivos que se almeja atingir. Um dos seus objetivos é proporcionar a inserção do futuro professor no ambiente profissional, por meio de atividades que enfoquem os principais “aspectos da gestão escolar, como a elaboração da proposta pedagógica, do regimento escolar, a gestão dos recursos, a escolha dos materiais didáticos, o processo de avaliação e a organização dos ambientes de ensino” (SBEM, 2003b, p.23), em especial, no que se refere às turmas de Matemática.

Portanto, os resultados obtidos pela pesquisa apontam para a necessidade de uma (re)organização de processo de formação do professor de Matemática, especialmente, no âmbito do estágio, que consinta não apenas a vivência da atividade de ensino, mas a reflexão e a tomada de consciência das ações no contexto formativo.

A experiência de investigar a experiência

Quando iniciei a tese tencionava compreender as experiências das licenciadas em Matemática no contexto do Estágio Supervisionado, mas, à medida que refletia sobre as narrativas das colaboradoras, percebia que o trabalho ganhava outra dimensão. Ou seja, que ao refletir sobre a minha prática docente, enquanto formadora de professores de matemática, poderia suscitar indicativos de possíveis mudanças no Estágio na UEG.

A experiência de investigar a experiência proporcionou refletir sobre a formação do sujeito a partir da compreensão das experiências que nos constituem e de que modo elas

atuam em nós. A metáfora da espiral ajuda a construir a ideia de que o tempo é memória, que abriga vivências cíclicas em momentos, situando o passado no tempo presente. Que o ato de narrar não segue o tempo do relógio mecânico, mas que as recordações surgem como ação de mudança estruturada no tempo.

A espiral nasceu das narrativas das colaboradoras, evidenciando contextos específicos e singulares, retratando elementos que considero importantes no processo formativo no campo das subjetividades, como emoções, afetos, conflitos, etc, que se (inter)relacionam com o campo relacional, cultural e existencial, constituindo as experiências individuais e coletivas.

Ao revistar as histórias de vida e formação, das colaboradoras, mobilizei verbos como *entrecruzar*, *entrelaçar*, *interpretar*, *lembrar*, *narrar*, *relatar*, *descrever* e, assim, fui me inserindo em suas narrativas e criando enredos para distintas histórias, que embora singulares, se aproximam, se (entre)laçam e se (entre)cruzam, apresentando elementos plurais. Nesse sentido, coaduno com Souza (2007) e percebo que ao invocarmos a memória, esta não se atém apenas no campo subjetivo, já que toda vivência, embora que singular, situa-se num contexto histórico e cultural. Deste modo, as histórias das colaboradoras se (entre)cruzam, e revelam diferentes olhares a respeito de eventos semelhantes. Assim, recontar essas histórias perpassou por questões éticas, singularidades e respeito a autoria de cada história.

A pesquisa permitiu compreender que a experiência precisa da reflexão, isto é, da reflexão sobre o vivido que precisa ser pensado para transformá-lo em experiência. Para que essa reflexão aconteça o sujeito da experiência precisa parar para pensar e observar o transcorrer da atividade. Também que a abordagem biográfica é outro modo para se observar aspectos de situações educativas, permitindo representações do *saber-fazer* e dos referenciais que descrevem e compreendem a si mesmo no seu ambiente.

Nesse sentido, as recordações relatadas numa narrativa de formação podem se constituir como “experiências formadoras” (JOSSO, 2010), pois o que foi aprendido (saber-fazer e conhecimentos) serve tanto de referência a abundantes situações do gênero, quanto de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica que guia a vida.

A pesquisa retratou os desafios enfrentados pelas colaboradoras para o ingresso na carreira docente, uma vez que aquelas que atuam em sala de aula são professoras temporárias, revelando dificuldades de se manter no ensino. As narrativas mostram indícios que a não permanência no ensino público talvez se deva às difíceis condições de trabalho docente, principalmente, no que diz respeito à baixa remuneração e necessidade de concurso para efetivação profissional. A partir das vozes das colaboradoras foi possível conhecer os

problemas que alunos egressos, formados pela UEG, vivenciam nos primeiros anos do trabalho docente, fornecendo informações, tanto para a elaboração dos currículos dos programas de formação inicial e continuada da UEG quanto para compreender a ação de aprender a ensinar, que não se restringe, apenas, aos primeiros anos de exercício profissional docente.

A respeito da minha participação na formação das licenciadas investigadas, não houve nenhuma relação de poder direta que pudesse comprometer a recolha de informações e conhecimento ou intimidá-las em seus relatos. Todas as colaboradoras da pesquisa se sentiram bem à vontade para relatar o que gostariam de dizer.

E por fim, esta pesquisa, a partir das análises empreendidas sobre as histórias de vida, as memórias de escolarização e formação, os percursos empreendidos para inserção no trabalho docente em escolas públicas, foi para mim uma oportunidade de refletir acerca da minha trajetória profissional e, sobretudo, da minha condição de professora formadora, na UEG, Campus Jussara, avaliando aquilo que, de fato, tem relevância, ao pensar sobre práticas no âmbito da formação de professores de Matemática.

Na próxima subseção, pensando o estágio como *lócus* de pesquisa, sinalizo algumas mudanças no estágio no curso de licenciatura em Matemática investigado. Ressalto que a coordenação do curso de licenciatura em Matemática e os demais professores que compõem o departamento concordam e incentivam em desvincular a proposta de estágio dos demais cursos de licenciatura do referido Campus, elaborando uma proposta própria, com base nos resultados da presente pesquisa.

Sinalizando futuras viagens investigativas: (re)pensando o estágio na licenciatura em Matemática

A partir das mudanças curriculares houve-se um entendimento de que os cursos de licenciatura precisam ser voltados para as demandas escolares, buscando dar uma visão ampliada aos futuros professores acerca da profissão docente. Logo, é pertinente pensar o estágio na formação inicial de professores, no caso de Matemática, a partir de documentos legais que o regulam (BRASIL, 2001a; BRASIL, 2001b; BRASIL, 2015).

Considerando que na UEG o Estágio é composto de 400 (quatrocentas) horas, seguindo a resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, e o cumprimento deste componente curricular deve acontecer em escolas de Educação Básica, nos anos finais do EF

e EM. Assim, a seguir, apresento algumas mudanças nas ementas das disciplinas relacionadas ao Estágio em Matemática e estratégias formativas que podem ser adotadas pelo professor formador para o desenvolvimento das atividades de estágio.

Quadro 4 - Distribuição dos Estágios Supervisionados em Matemática

Descrição	Carga Horária	Ementa
Estágio I	100 horas	Estágio de <i>Aproximação-observação</i> : Conceituação e importância do Estágio Curricular para formação do docente, apresentando e discutindo sobre as suas principais vivências ao longo do curso. Aprofundar questões de cunho teórico-metodológico sobre: Organização e gestão do trabalho escolar; ensino e aprendizagem da matemática; planejamento e avaliação escolar, possibilitando ao aluno-professor vislumbrar problemáticas educacionais, aproximando-o do futuro ambiente de atuação.
Estágio II	100 horas	Estágio de <i>Participação-Regência</i> : Realização do estágio de docência em Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental regular, sob a orientação e acompanhamento efetivo do professor-formador da universidade e de um professor da escola campo, caracterizando o estágio como participação e regência em sala de aula.
Estágio III	100 horas	Estágio de <i>Participação-Regência</i> : Realização da docência em Matemática no Ensino Médio regular, sob a orientação e acompanhamento efetivo do professor-formador da universidade e de um professor da escola campo de estágio, caracterizando o estágio como participação e regência em sala de aula.
Estágio IV	100 horas	Estágio de <i>Docência na Educação de Jovens e Adultos</i> : Realização da docência em Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio em cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) com elaboração/intervenção de projetos temáticos na escola campo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Barros e Bello (2018).

Na orientação para o Estágio I, deve ser realizado um estudo teórico sobre as compreensões do estágio, procurando desmistificar a percepção do estágio como um momento da prática e estabelecendo a ideia do estágio como pesquisa (PIMENTA e LIMA, 2012). Neste, acontece a primeira aproximação do aluno-professor com a instituição escolar em que se desenvolveram as atividades de Estágio, trata-se do diagnóstico escolar, no qual o aluno-professor observa, conhece os espaços e estrutura da instituição escolar, analisando alguns documentos como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento escolar. A carga horária de 100 (cem) horas pode ser dividida em: 60 (sessenta) para discussões teóricas na UEG, 20 (vinte) horas para diagnóstico escolar e 20 (vinte) horas para elaboração do relatório das atividades desenvolvidas. As estratégias formativas ficam a critério do professor formador, mas, no decorrer do texto, aponto algumas sugestões de atividades.

Nesta fase, sugiro duas etapas: *análise dos documentos da instituição escolar e; a escola e seu entorno*. Na primeira, elaboram-se questionários a serem aplicados junto a Coordenação Pedagógica, ao Gestor Escolar e a Secretaria Escolar, com base em um roteiro proposto por Libâneo (2008)³⁹. Já a segunda, fundamentada em Gama e Sousa (2015), visa construir atividades relacionadas à observação dos diversos espaços que estão no entorno das escolas, à reflexão sobre o conceito de escola e as percepções do aluno-professor sobre relações que envolvem a desigualdades sociais, as quais apresentam tanto no entorno das escolas quanto em seu interior. A primeira atividade trata da observação dos espaços no entorno da escola, em que os estagiários são instigados a fotografar elementos marcantes, considerando o entorno das escolas, as salas de aulas, os estudantes e os professores. As fotografias são analisadas, por todos os estagiários, sob a orientação do professor formador. A análise pode partir da percepção que os estagiários têm da escola como espaço sociocultural, a da relação entre a juventude e a escola. A atividade pode ser realizada na escola da Educação Básica em que o estagiário estudou ou naquela em que irá desenvolver o Estágio Supervisionado. A segunda atividade deve partir da percepção dos próprios estagiários sobre as fotos que tiraram e da análise das diferentes salas de aulas existentes em diversos países, dentre eles o Brasil, retratadas por Sebastião Salgado⁴⁰. O objetivo é levar os licenciandos a refletir sobre o conceito e papel da escola, o contexto escolar, as desigualdades sociais e as influências desses aspectos no ensino, no caso, no ensino de Matemática.

Tais resultados devem ser registrados, pelo aluno-professor, por meio de um relato de experiência. Os relatórios de Estágio, quando elaborados como relatos de experiência, podem constituir em um importante instrumento para auxiliar no desenvolvimento profissional de futuros professores de Matemática, na medida em que sua elaboração lhes proporcione reflexões sobre a própria prática e experiências de docência vividas no Estágio. Além disso, pode-se adotar um “diário itinerante”, onde serão registradas as observações do campo de estágio, as análises fundamentadas e as percepções do estagiário sobre fatos e acontecimentos do ambiente educativo. Este “alimenta” os relatos de experiência produzidos ao possibilitar a reflexão sobre a escrita de si (diário itinerante), bem como da potencialidade das narrativas autobiográficas na formação do futuro professor e no seu processo de autoformação.

³⁹ O roteiro visa ao mapeamento da realidade escolar e discute desde a organização socioeconômica da escola, passando pelas estruturas física e organizacional, e organização didática - pedagógica.

⁴⁰https://www.google.com.br/search?q=o+ber%C3%A7o+da+desigualdade+sebasti%C3%A3o+salgado&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwje84CAnLPaAhXBgZAKHTLGA1cQsAQIUQ&biw=1366&bih=637#imgrc=_

O estágio II é voltado para a observação e regência em turmas dos anos finais do EF, contudo, antes do estagiário adentrar a escola o professor formador deve possibilitar uma discussão teórica acerca do ensino e aprendizagem matemática, planejamento e avaliação. A carga horária de 100 horas, assim distribuídas: 60 (sessenta) horas para observação e regência, 20 (quarenta) horas para as demais atividades na UEG e 20 (vinte) horas para elaboração de relatos de experiência.

Quanto à carga horária, de 60 (sessenta) horas, podem ser realizadas em: 10 (dez) horas de observação da prática pedagógica do professor de matemática na escola campo, que recebe o aluno-professor e; 10 (dez) horas para auxílio e apoio pedagógico aos alunos que necessitam de acompanhamento durante as aulas. As demais 40 (quarenta) horas podem ser divididas em: 20 (vinte) horas desenvolvidas como um projeto de aulas de reforços aos alunos da escola campo e; 20 (vinte) horas de regência (10 horas de docência em sala de aula e 10 horas para planejamento das aulas).

Nas 20 (vinte horas) destinadas as atividades na UEG, o professor formador pode realizar “miniaulas” na perspectiva de mobilizar os saberes de conteúdo e pedagógicos, avaliar a capacidade do aluno-professor quanto ao planejamento e o emprego de recursos didáticos para o seu desenvolvimento. O professor formador pode utilizar a seguinte dinâmica: o aluno-professor deve escolher um conteúdo matemático do sexto ao nono ano do EF, elaborar um plano de aula de aula de aproximadamente 30 (trinta) minutos, empregando quaisquer recursos nas aulas, tais como: slides, vídeos, apostilas impressas, jogos, etc. As aulas devem provocar um processo crítico e reflexivo, assim, podem ser filmadas para posterior análise, tanto do professor formador quanto dos estagiários.

O estágio III segue as mesmas orientações do Estágio II, contudo, as atividades são realizadas no E M. Já o quarto estágio é destinado a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em turmas do EF e EM. A carga horária é de 100 (cem) horas assim distribuídas: 20 (horas) diagnóstico e observação de uma turma de EJA; 60 (sessenta) horas para elaboração/execução de um projeto de intervenção pedagógica temática e 20 (vinte) horas para elaboração do relato de experiência das atividades desenvolvidas.

Nesta etapa, o aluno-professor realiza um diagnóstico da turma que desenvolverá a intervenção pedagógica temática, como por exemplo, a Educação Matemática Financeira no contexto escolar e familiar, a partir de atividades envolvendo conteúdos de matemática financeira com uma turma da EJA, buscando conscientizá-los quanto ao uso do dinheiro. Para elaboração e aplicação das atividades o estagiário deve realizar uma pesquisa, por meio de

questionários aplicados com alunos e professores da turma. Os questionários, com questões objetivas e abertas, aplicado com os professores têm o objetivo de sondar sobre conceitos relacionados à matemática financeira e sua importância no currículo da educação básica, além disso, se a sua formação acadêmica abordou a matemática financeira com especificidades. Já os questionários aplicados com os alunos, busca verificar as dificuldades destes na interpretação e resolução de problemas que envolvam conteúdos de matemática financeira.

Outra sugestão, que considero muito importante, é que os professores da UEG, no caso do departamento de matemática, realizem formação continuada com os professores de matemática das instituições escolares que recebem as atividades de estágio, buscando contribuir com a melhoria na qualidade de ensino na Educação Básica. Sob a compreensão que a melhoria da qualidade do ensino da Matemática passa, também, por uma formação de qualidade dos professores que ensinam Matemática. Deste modo, fica a ideia de elaboração de uma formação continuada, em que possa proporcionar o desenvolvimento profissional de professores de Matemática, em nível de Pós-Graduação *Lato Sensu*, na área da Educação Matemática, voltado para o ensino da Matemática na Educação Básica. Nesta, a matriz curricular abordaria algumas tendências em Educação Matemática como: Resolução de problemas, Modelagem Matemática, História da Matemática, Uso das tecnologias de informação, Jogos Matemáticos, dentre outras, mas, aplicadas ao ensino de Matemática do EF e EM.

Nesse sentido, considerando que as ações desenvolvidas ao longo do Estágio Curricular Supervisionado na Licenciatura em Matemática é um ambiente de produção de conhecimentos sobre a prática de ensinar e aprender matemática no contexto escolar, torna-se importante o professor formador refletir sobre a sua prática e, além disso, acerca da formação de professores de matemática no âmbito do estágio, com objetivo de alteração e adaptação do componente curricular referente à legislação específica e realidade em que este é desenvolvido.

Ademais, refletir sobre as ações desenvolvidas no âmbito do estágio apresenta-se como uma forma de aprender na prática, permitindo o *elo* entre teoria e prática. Assim, o processo reflexivo proposto por Schön é um ação em que conhecimentos teóricos e conhecimentos tácitos estão imbricados, havendo uma integração entre o fazer e o saber. Quando o foco das reflexões são as práticas, as discussões tornam-se mais significativas e podem contribuir para a formação e desenvolvimento profissional do futuro professor e, conseqüentemente, do professor formador.

A formação do professor, especificamente a inicial, deve possibilitar mobilizar e produzir diferentes saberes constituidores da identidade docente. A essa formação competem momentos de produção de conhecimentos, de (re)construção de saberes, da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, do aprendizado orientado para a docência e pesquisa e, ainda, da aproximação e da vivência do cotidiano escolar, ambiente de atuação docente do futuro professor. Partindo desse ponto de vista, é indispensável que a formação de professores possibilite a ação de problematização crítica e de construção dos saberes docentes indispensáveis para a compreensão e atuação na atual realidade educacional.

Ao findar a escrita dessa tese, sabendo das dificuldades por mim enfrentadas no decorrer de sua realização, fica o desejo de percorrer outros caminhos e de sinalizar outras viagens. O desejo de que a universidade assuma a responsabilidade de promover uma formação continuada aos seus egressos onde possam acontecer reflexões, privilegiando a troca de experiências entre os professores; a partilha e procura por experiências em sala de aula; momentos de reflexão teórica individual e coletiva, mediada pela teoria e memórias reflexivas escritas e compartilhadas, transformando essa formação em um lugar de planejamento e produção de saberes docentes.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- AGUIAR, Joaquim Alves de. *Espaços da Memória: um estudo sobre Pedro Nava*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/Edusp/Fapesp, 1998.
- ALMEIDA, Rafael Neves. *Modelagem matemática nas atividades de estágio: saberes revelados por futuros professores*. São Carlos (SP), 2009. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos/UFSCar.
- ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Revista Educação*, v. 33, p. 06-18, 2010.
- ARDOINO, Jacques. Pensar a multirreferencialidade. In: MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sergio (Orgs). *Jacques Ardoino e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 35-61.
- BARBIER, René. L'écoute sensible dans la formation des professionnels de la santé. *Conférence à l'Ecole Supérieure de Sciences de la Santé*, Brasília, juillet, 2002. Disponível em: <http://www.barbier-rd.nom.fr/ESCUTASENSIVEL.PDF>. Acesso em fevereiro de 2018.
- BARROS, Roseli Araujo, LEDOUX, Maria Lidia Paula, Um olhar sob a formação inicial de professores de matemática na Universidade Estadual de Goiás a partir da análise dos relatórios de Estágio Curricular Supervisionado. In: *X ENCONTRO PARAENSE DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA*, Belém – 400 Anos: História, Educação e Cultura, 2015.
- BARROS, Roseli Araujo. Memórias da escola: a figura do bom professor nos relatos narrativos de licenciandos em Matemática. In: *VII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Cuiabá, 2016.
- BARROS, Roseli Araujo; KHIDIR, Kaled Sulaimam. O Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de licenciatura em matemática: um olhar sobre as pesquisas acadêmicas brasileiras produzidas no período de 2001-2010. In: *XII Encontro Nacional de Educação Matemática - XII ENEM 2016*: São Paulo, 2016.
- BARROS, Roseli Araujo; BELO, Edileusa do Socorro Valente. Práticas Formativas no Estágio Curricular Supervisionado em Matemática: olhares entrecruzados UFRR e UEG. In: *Anais do V SIPEMAT - SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA*, 27 a 29 de junho de 2018 - BELÉM - PARÁ - BRASIL
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.692*, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em dezembro de 2015.
- BRASIL. *Parecer Nº 45/72, de 12 de janeiro de 1972*. Exercício do magistério em 1º grau, habilitação específica do 2º grau. Brasília, 1972.

BRASIL. *Lei Nº 6.494/77, de 7 de dezembro de 1977*. Brasília, 1977. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6494.htm. Acessado em: Janeiro de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. *Currículos Mínimos dos Cursos de Graduação*. 4.ed. Brasília: MEC/CFE, 1981, 575 p.

BRASIL. *Decreto Nº 87.497, 18 de agosto de 1982*. Brasília, 1982. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D87497.htm. Acessado em: Janeiro de 2015.

BRASIL. *Lei 9.394 de 20 de outubro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Parecer CNE/CP Nº 009/2001, de 08 de maio de 2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acessado em: abril de 2015.

BRASIL. *Parecer N.º: CNE/CP 28/2001, dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, 2001b.

BRASIL. *Parecer N.º CNE/CES 1.302/2001, aprovado 06 de novembro de 2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura, 2001c.

BRASIL. *Resolução CNE/CP Nº 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002a.

BRASIL. *Resolução CNE/CP No 2/2002, de 19 de fevereiro de 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. Brasília, 2002b.

BRASIL. *Parecer CNE/CES nº 35/2003*. De 05 de novembro de 2003. Normas para a Organização e realização de Estágio de alunos do Ensino Médio e da Educação Profissional. Brasília, 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb35_03.pdf. Acesso em: Dezembro de 2015.

BRASIL. MEC. *Manual como elaborar o Plano Desenvolvimento da Escola; Aumentando o desempenho da escola, por meio do Planejamento eficaz*. 3. Ed. Brasília: FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/ MEC, 2006.

BRASIL. Legislação Informatizada – *Lei de Estágio, Lei nº 11.788, de 25 de Setembro de 2008*. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11788-25-setembro-2008-581200-publicacaooriginal-104017-pl.htm>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura*. Brasília, abril de 2010.

BRASIL. *Resolução CNE/CP 2, de 1 de julho de 2015*. 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, 2015.

BOLÍVAR, Antonio. Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto e PASSEGGI, Maria da Conceição. *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*. Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB; Porto Alegre: EdiPUCRS, 2012, p. 27-69. (Tomo I).

BORGES, Jorge Luis. *O Fazedor*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BUENO, Belmira Oliveira. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: CATANI, Denise Barbara *et al.* (Orgs). *A vida e ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo: Escrituras Editoras, 1998, p.7-20.

CANÁRIO, Rui. A prática profissional na formação de professores. In: CAMPOS, Bártolo Paiva. *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora, 2001, p. 31-45.

CARNEIRO, Magali Gomes da Silva. *As possíveis influências das experiências da prática na cultura docente dos futuros professores de matemática*. Rio Claro, SP, 2009. 405f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista/Unesp.

CASTRO, Franciana Carneiro de. *Aprendendo a ser professor(a) na prática: estudo de uma experiência em prática de ensino de Matemática e Estágio Supervisionado*. Campinas (SP), 2002. 155p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas/Unicamp.

CATANI, Denise Barbara *et al.* História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, Denise Barbara *et al.* (Orgs). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 2003, p. 13-47.

CEDRO, Wellington Lima. *O motivo e a atividade de aprendizagem do professor de matemática: uma perspectiva histórico-cultural*. São Paulo (SP), 2008. 242f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo/USP.

CENSO 2015. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=521220>. Acesso em fevereiro de 2016.

CHAUÍ, Marilena. Janelas da Alma, Espelhos do Mundo. In: NOVAES, Adauto (org). *O olhar*. São Paulo: Cia das Letras, 1998, p. 31-63.

CHENÉ, Adèle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, António e FINGER, Matthias (Org.). *O método (auto)biográfico e formação*. 2. ed. Natal, RN, EDUFRN, 2014, p. 121-141.

CONNELLY, F. Michael e CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, Jorge *et al.* *Déjame que te cuente: ensaios sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995, p. 11-59.

COSTA, Roseli Araujo Barros. *Desenvolvimento Profissional de professoras de Matemática em Araguaína-Tocantins: cruzando caminhos, rompendo barreiras e fazendo história*. Belém, Pará, 2005. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) - Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico, Universidade Federal do Pará/UFPA.

COSTA, Roseli Araújo Barros; GONÇALVES, Tadeu Oliver. Prática de ensino: Encontros, desencontros e reencontros de uma experiência. In: *Encontro Nacional de Educação Matemática-VIII ENEM - Comunicação Científica GT 7 - Formação de Professores que Ensinam Matemática*, 2004.

CLANDININ, D. Jean e CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p.

CRUZ, Maria Aparecida Silva. *Uma proposta metodológica para a realização do Estágio Supervisionado em um curso de formação inicial de professores de Matemática: limites e possibilidades*. Campo Grande (MS), 2010. 235f. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS).

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. 15. ed. Campinas: Papirus, 2003.

D' AMBRÓSIO, Ubiratan. *Educação matemática: da teoria à prática*. 2. Ed. Papirus: Campinas, 1997.

DAMASCENA, Aclisson Ribeiro Damascena; MENEZES, Edna dos Reis. *Relação professor-aluno-conhecimento no ensino da matemática no Ensino Fundamental*, 2011. Disponível em: <http://tcconline.utp.br/wp-content/uploads//2011/11/RELACAO-PROFESSOR-ALUNO-CONHECIMENTO-NO-ENSINO-DA-MATEMATICA-NO-ENSINO-FUNDAMENTAL.pdf>. Acesso em Junho de 2017.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto*. Tradução e revisão científica Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luiz Passeggi. 2 ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

DEWEY, JOHN. *Experiência e Educação*. Tradução de Anísio Teixeira, 2. ed. São Paulo, Editora Nacional, 1976.

Editorial. *Educação Sociedade*. [online]. vol.32, n.116, pp.611-616, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300001. Acesso em março de 2018.

FARIAS, Carlos Aldemir. *Alfabetos da alma: histórias da tradição na escola*. Porto Alegre: Sulina, 2006.

FELICE, José. *Aprender a ser professor: uma contribuição da prática do ensino de matemática*. São Carlos (SP), 2002, 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos/UFSCar.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. 2. Ed Nata, RN: EDUFRN, 2014, p. 29-55.

FERREIRA, Cláudia Márcia da Silva. *Um estudo exploratório da construção de saberes docentes provenientes de interações discursivas no estágio curricular*. Belo Horizonte (MG), 2009. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG.

FERRY, Gilles. *El trayecto de la formación: os enseñantes entre la teoría y la práctica*. 1ra edición. Edit. Paidós, 1990.

FIorentini, Dario; OLIVEIRA, Ana Teresa de Carvalho Correa de. O Lugar das Matemáticas na Licenciatura em Matemática: que matemáticas e que práticas formativas? *Bolema*, Rio Claro (SP), v. 27, n. 47, p. 917-938, dezembro, 2013.

FIorentini, Dario; MIORIM, Ângela. Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no ensino da Matemática. *Boletim da SBEM*. SBM: São Paulo, ano 4, n. 7, p. 5-10, Julho-Agosto, 1990.

FIorentini, Dario; NACARATO, Adair Mendes; PINTO, Renata S. Saberes da experiência docente em Matemática e educação continuada. *QUADRANTE: Revista Teórica e de Investigação*. Lisboa, APM, v. 8. p. 33-59, 1999.

FRAIHA-MARTINS, France. *Significação do ensino de Ciências e Matemática em processos de letramento científico-digital*. Belém, PA, 2014, 190 p. Tese (Doutorado)- Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e terra, 1996. (coleção leitura)

FREIRE, Paulo. Carta de aos professores. *Estud. av.* [online]. 2001, vol.15, n.42, p. 259-268.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 23)

GAMA, Renata Prenstteter; SOUSA, Maria do Carmo. Elementos estruturantes que podem promover a construção do estágio compartilhado na licenciatura em matemática. In: LOPES, Celi Espasandin; TRALDI, Armando Trald, FERREIRA, Ana Cristina (Org.). *O Estágio na formação inicial do professor que ensina matemática*. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2015, v. 1, p. 11-42.

GAUTHIER, Clermont. *et al. Por uma teoria da Pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí (RS): UNIJUI, 1998.

GAUTHIER, Clermont e TARDIF, Maurice. Elementos para uma Análise Crítica dos Modos de Fundação do Pensamento e da Prática Educativa. *Contexto e Educação*. Ijuí: Ed. Unijuí, ano 12, n. 48, 1997.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo: ANPED, n. 9, p. 51-75, set./out./nov./dez. 1998.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante: a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Revista Brasileira de Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 11-49, 2010.

GARCIA, Carlos Marcelo. A identidade docente: constantes e desafios. *Revista Brasileira de Formação Docente*. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 2005.

GOIÁS. Governo do Estado de Goiás. *Lei nº 11.655, de 26 de dezembro de 1991*. Goiânia, 1991. Disponível em: http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/1991/lei_11655.htm. Acessado em: 14 de fevereiro de 2015.

GOIÁS. Governo do Estado de Goiás. *Decreto nº 4.959, de 1 de outubro de 1998*. Goiânia, 1998. Disponível em: http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_decretos.php?id=2055. Acessado em: 14 de fevereiro de 2015.

GOIÁS. Governo do Estado de Goiás. *Lei nº 16.272, de 30 de maio de 2008*. Goiânia, 2008. Disponível em: http://www.gabinetecivil.go.gov.br/leis_ordinarias/2008/lei_16272.htm. Acessado em: 14 de fevereiro de 2015.

GOIÁS. Governo do Estado de Goiás. *Lei nº 17.257, de 25 de janeiro de 2011*. Goiânia, 2011a. Disponível em: http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/pagina_leis.php?id=9899. Acessado em: 14 de fevereiro de 2015.

GOIÁS. *Universidade Estadual de Goiás*. Projeto Pedagógico do Curso de Matemática. Pró-Reitoria de Graduação. Unidade Universitária de Jussara. Jussara-GO, 2009.

GOIÁS. *Universidade Estadual de Goiás*. REGIMENTO, Caderno de Orientações da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual de Goiás- PRG, 2010.

GOIÁS. *Universidade Estadual de Goiás*. Relatório da comissão de estudos sobre a UEG: Diagnóstico e proposta para reestruturação. 2011

GOIÁS. *Universidade Estadual de Goiás*. Proposta Pedagógica de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório dos Cursos Regulares de Licenciatura da Unidade Universitária de Jussara, 2014a.

GOIÁS. *Universidade Estadual de Goiás*. Regulamento de Estágio Supervisionado dos Cursos Regulares da Unidade Universitária de Jussara- Matriz, 2014b.

GOIÁS REAL. *Educação em Goiás não tem concurso para professor há 7 anos*. Disponível em: <http://www.goiasreal.com.br/noticia/2559/educacao-em-goias-nao-tem-concurso-para-professor-ha-7-anos>. Acesso em: março de 2018.

GONÇALVES, Tadeu Oliver; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete. Monteiro de Aguiar. (Orgs). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998, p. 105-134.

GONÇALVES, Tadeu Oliver. *Formação e desenvolvimento profissional de formadores de professores: o caso dos professores de Matemática da UFPa*. Campinas, SP, 2000, 207f. Tese (Doutorado em Educação Matemática)- Centro de Educação, Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP.

GONÇALVES, Terezinha Valim. *Ensino de Ciências e Matemática e formação de professores: marcas da diferença*. Campinas, SP, 2000, 275f. Tese (Doutorado em Educação)- Centro de Educação, Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP.

GONCALVES, Terezinha Valim Oliver. ESTUDOS MEMORIALÍSTICOS E NARRATIVOS: 10 anos de pesquisas sobre a formação de professores de Ciências no Grupo de Estudos e Pesquisas (Trans) Formação. *Revista Exitus*, v.01, n. 01, p.71-80, Jul./Dez. 2011.

GOMES, Rogério. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 79- 106.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida de profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. (Org) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora. 1992, p. 11-30.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. (Org). *Vidas de professores*. Coleção Ciências da Educação, 2 ed. Porto: Porto Editora, 2013.

JARAMILLO QUICENO, Diana Vitória (Re)constituição do ideário de futuros professores de Matemática num contexto de investigação sobre a prática pedagógica. Campinas, SP, 2003. 269f. Tese (Doutorado em Educação: Educação Matemática) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP.

JAY, Martin. *Cantos de experiência: variações modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiência de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos socioculturais e projetos de vida programados na invenção de si. In SOUZA, Eliseu Clementino de; ABRAÃO, Maria Helena

Menna Barreto, (Orgs.). *Tempos, Narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 21-40.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de Vida e Formação*. 2 ed. ver. e ampl. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. 314 p.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. In: JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002, p.90-113.

KAGAN, Dona M. Professional Growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, vol. 62, nº 2, p. 129-169, 1992.

LARROSA, Jorge Bondía. *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes, 1998.

LARROSA, Jorge Bondía. *Nietzsche & a Educação*. Traduzido por Semíramis Gorini da Veiga. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LARROSA, Jorge Bondía. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARROSA, Jorge Bondía. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settinieri. — Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LENZI, Giovana da Silva. *Prática de ensino em educação matemática: a constituição das práticas pedagógicas de futuros professores de matemática*. Porto Alegre (RS), 2008, 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. Ed. revista e ampliada. Goiânia, p. 304-311: Editora Alternativa, 2008.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. A PRÁTICA DE ENSINO, O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O PIBID: perspectivas e diretrizes para os cursos de licenciatura. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

LISPECTOR, Clarice. *Água Viva*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LUDWIG, Paula Isabel. *Formação inicial de professores de Matemática: situações vivenciadas pelos alunos na realização do estágio*. Canoas, RS, 2007, 155 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática)- Universidade Luterana do Brasil, Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Pesquisar a experiência: compreender mediar saberes experienciais*. Editora CRV, 2015.

MAGALHÃES FILHO, Francisco de Borja Baptista de. O novo perfil econômico do Paraná. *Revista Indicadores Econômicos FEE*. Rio Grande do Sul, v1, n3, 1993. Disponível em: revistas.fee.tche.br/index.php/indicadores/article/download/588/827. Acesso em outubro de 2016.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a02>. Acesso em: 1 dez. 2016.

MARTINS, Érica Silva. *A construção dos saberes por parte dos licenciandos em matemática sobre a figura do bom professor*. Jussara, Goiás, 2014, 79 f. Monografia (Licenciatura em Matemática). Universidade Estadual de Goiás, Departamento de Matemática.

MARTINEZ, Maria Josefina e LAHORE, Carlos E. Oliveira. *Planejamento Escolar*. São Paulo: Saraiva, 1977.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 9-29.

MELLO, Guiomar Nano de. Formação inicial de professores para educação básica: uma (re)visão radical. *Perspectiva*, São Paulo, V. 14, n.1, março 2000.

MELO, Gilberto Francisco Alves. Planejar ou não planejar o ensino da matemática. IN: *Encontro Nacional de Educação Matemática - VIII ENEM*: Recife, Pernambuco, Julho de 2004.

MELO, Marisol Vieira. *As práticas de formação no Estágio Curricular Supervisionado na licenciatura em matemática: o que revelam as pesquisas acadêmicas brasileiras na década 2001-2010*. Campinas (SP), 2013, 406 f. Tese (Doutorado em Educação: Educação Matemática) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP.

MENDES, Maria José de Freitas. *Reflexões sobre a formação do professor de matemática: investigando a prática de ensino no curso de Licenciatura da UFPA*. Belém (PA), 2004. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) - Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico, Universidade Federal do Pará/UFPA.

MOITA, Maria da C. Percurso de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, Antonio. (Org). *Vidas de professores*. Coleção Ciências da Educação, 2 ed. Porto: Porto Editora, 2013, p.111-140.

MORAES, Roque. *A educação de professores de ciências: uma investigação da trajetória de profissionalização de bons professores*. Porto Alegre-RG, 1995, 398p. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRG.

MOREIRA, Plínio Cavalcanti. 3+1 e suas (In)Variantes (Reflexões sobre as possibilidades de uma nova estrutura curricular na Licenciatura em Matemática). *Bolema*, Rio Claro (SP), v. 26, n. 44, p. 1137-1150, dez. 2012.

MOTTA, Josiane Marques. *As disciplinas de metodologia de ensino e estágio supervisionado na formação do professor de matemática: saberes e dificuldades*. 2006. Florianópolis (SC), 147f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) - Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A prática e o estágio curricular no contexto dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação. In: *III Encontro Interinstitucional de Estágio Curricular*. Fortaleza. Anais do III Encontro Interinstitucional de Estágio Curricular, 2003.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de (Coord.). *O estágio na formação compartilhada: retratos de uma experiência*. São Paulo: Feusp, 1999.

NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. (Org). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991, p. 13-34.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p.13-33.

NÓVOA, António. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, António. (Org). *Vidas de professores*. Coleção Ciências da Educação, 2 ed. Porto: Porto Editora, 2013, p.11-30.

OLIVEIRA, Raquel Gomes de. *Estágio supervisionado participativo na licenciatura em matemática, uma parceria escola-universidade: respostas e questões*. São Paulo (SP), 2006. 348f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo/USP.

PAIS, Luis Carlos. *Didática da Matemática: uma análise da influência francesa*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (Org.). *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. 2.ed. Campinas: Alínea, 2007. v.1, p.45-60.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PASSERINI, Gislaine Alexandre. *O Estágio Supervisionado na formação inicial do professor de matemática na ótica de estudantes do Curso de Licenciatura em Matemática da UEL*, Londrina, 2007, 122 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina/UEL.

PASSOS, Regina Rodrigues. *A formação inicial de professores de Matemática na Universidade Estadual de Goiás: análise dos Relatórios de Estágio Curricular*

Supervisionado. Jussara, Goiás, 2014, 99 p. Monografia (Licenciatura em Matemática). Universidade Estadual de Goiás, Departamento de Matemática.

PENTEADO, Heloisa Dupas. Professores de prática pensando a didática: considerações sobre uma vivência. *Educação & Sociedade/CEDES*. Campinas: Cortez Editora, n. 21. p. 07-12, 1988.

PEREIRA, Julio Emilio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Revista Educação & Sociedade*. 1999, vol.20, n.68, pp.109-125.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças C. *Docência no Ensino Superior*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro. *Estágio e Docência*. 6 ed. São Paulo, Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 15-38.

RODRIGUES, Thalita Faria de Oliveira. *Saberes Construídos pelos licenciandos em matemática na Universidade Estadual de Goiás: um olhar a partir dos relatórios de estágio curricular supervisionado*. Jussara, Goiás, 2015, 113 f. Monografia (Licenciatura em Matemática). Universidade Estadual de Goiás, Departamento de Matemática.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Poderes instáveis em Educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SÃO PAULO. Decreto 27, de 12/03/1890. In: *Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo*. Tomo I – 1889-1891. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1909.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos. *Docência e memória: narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas*. Salvador, BA, 2015, 402f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia.

SAVIANI, Dermival. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. *Revista do Centro Educação*, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil, vol. 30, nº. 2, Jul-Dez, 2005, p. 11-26. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117120356002>. Acesso em março de 2016.

SAVIANI, Dermival. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação* [online]. 2009, vol.14, n.40, pp. 143-155. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em março de 2016.

SBEM - SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. *Subsídios para a discussão de propostas para os cursos de Licenciatura em Matemática: uma contribuição da*

Sociedade Brasileira de Educação Matemática. 2003a. Disponível em: <<http://www.sbem.com.br>>. Acesso em: 01 out. 2015.

SBEM - SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. Documento base da Sociedade Brasileira de Educação Matemática: subsídios para a discussão de propostas para os cursos de licenciatura em matemática. In: *Seminário Nacional de Licenciatura em Matemática*, 1., 2003, Salvador, BA. *Anais*. Salvador: SBEM, 2003b.

SBEM - SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. *A formação do professor de matemática no curso de licenciatura: reflexões produzidas pela comissão paritária SBEM/SBM*. Brasília: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, Boletim no 21, fevereiro, p. 1-42, 2013.

SCHÖN, Donald. A. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVESTRE, Magali Aparecida e VALENTE, Wagner Rodrigues. *Professores em Residência Pedagógica: Estágio para ensinar Matemática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SOEIRO, Ítalo César de Moura. Movimento espiral do conceito de paisagem: algumas aproximações e a estreita relação com o binômio natureza-cultura. *Revista Movimentos Sociais e Dinâmicas Espaciais*, Recife, V. 04, N. 02, p.232-244, 2015.

SOUSA, Ana Carolina Evangelista de. *O Estágio Curricular Supervisionado na formação inicial de professores de Matemática*, Jussara, Goiás, 2017, 76 f. Monografia (Licenciatura em Matemática), Universidade Estadual de Goiás, Departamento de Matemática.

SOUZA, Elizeu Clementino de. *O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores*. Salvador, BA, 344 f, 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: Antonio Dias Nascimento e Tânia Maria Hetkowskí. (Org.). *Memória e Formação de Professores*. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 137-156.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 25, n.11, p.22-39, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v25n11.pdf>. Acesso em: 19 de outubro de 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Memórias e trajetórias de escolarização: abordagem experiencial e formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. *Revista da Faced*, nº 08, p. 209-225, 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino. Narrativas de Infância e Formação de Professores: Memórias, Histórias de Vida e Acompanhamento. In: *VI Semana de Valorização da Primeira Infância e Cultura da Paz* - 2013. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/programas/primeira-infancia/artigos/artigos-ano->

2013-1/narrativas-de-infancia-e-formacao-de-professores-memorias-historias-de-vida-e-acompanhamento1-elizeu-clementino-de-souza-ano-2013. Acesso em setembro de 2017.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Revista Educação UFSM*, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 85-104, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/11344/pdf>

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian e PFAFF, Nicole (Orgs.). *Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação. Teoria e Prática*. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 210-222.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 61-88, maio/ago, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 15. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

TARDIF, Maurice. GAUTHIER, Clermont. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. In: *Seminário de Pesquisa sobre o saber docente*, 1996, Fortaleza. *Anais...* .Fortaleza: UFCE, 1996.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

VASCONCELOS, Sandra Maria Farias. Professor: que história é essa? *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 25, n.11, p.22-39, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v25n11.pdf>. Acesso em: 19 de outubro de 2011.

VOIGT, Jane Mery Richter. *O estágio curricular supervisionado da licenciatura em Matemática em um ambiente informatizado: trabalhando com o Cabri Géomètre II no ensino fundamental*. Curitiba (PR), 2004. 209 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná/UFPR.

ZANCHET, Beatriz Maria Atrib; FAGUNDES, Maurício Cesar Vitoria Fagundes; FACIN, Helenara. Motivações, primeiras experiências e desafios: o que expressam os docentes universitários iniciantes? *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 04, n. 06, p. 84-97, jan./jul. 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A
TERMO DE AUTORIZAÇÃO À PESQUISA



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICAS – MESTRADO/DOCTORADO**

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, portador da carteira de identidade Nº _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos das respostas da minha entrevista, gravada em áudio, para serem usados integralmente ou parcialmente, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da forma, autorizo a sua audição e transcrição para ser utilizada como instrumento de coleta de dados na pesquisa de doutorado, realizada por Roseli Araujo Barros e orientada pelo Professor Dr. Tadeu Oliver Gonçalves.

_____ de _____ de 2016

Entrevistado

APÊNDICE B
CARTA DE CESSÃO



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICAS – MESTRADO/DOCTORADO**

**CARTA DE CESSÃO PARA AS HISTÓRIAS DE VIDA (MEMORIAL) DOS
LICENCIADOS EM MATEMÁTICA**

Eu, _____, _____ (estado civil), RG nº _____, CPF nº _____ declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha história de vida (memorial) escrita em _____ (data) para a doutoranda Roseli Araujo Barros usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazo e citações, para a escrita/produção da sua tese de Doutorado, inserida no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas – PPGECM/UFPA, para efeitos de apresentação em congressos e/ou publicações desde a presente data, autorizando o uso () do meu nome ou () de um pseudônimo. Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

Jussara, Goiás, _____

(Assinatura do Professor – Colaborador da Pesquisa)

ANEXOS

ANEXO 1

MAPA COM A LOCALIZAÇÃO DOS CAMPUS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG)



FONTE: <http://www.ueg.br/exec/revista/?funcao=visualizar&variavel=35>

ANEXO 2

MAPA COM A LOCALIZAÇÃO DAS MICRORREGIÕES DO ESTADO DE GOIÁS.

