

FORMAÇÃO DOCENTE PARA UMA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA: VIVÊNCIAS E PRÁXIS NO PIBID¹

Jaqueline Araujo Civardi ²
Jecy Jane dos Santos Jardim ³
Patrícia Giliê de Melo ⁴

RESUMO

Este resumo trata do relato de experiência das vivências das professoras supervisoras e orientadora do Pibid/Matemática/UFG. Seu objetivo consiste em analisar como essas professoras estão interpretando o processo formativo no contexto do programa. O projeto do Pibid/Matemática/UFG articula princípios do ensino, pesquisa e extensão pautados em pressupostos da teoria histórico cultural e do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Está sendo desenvolvido em etapas, entre elas o da observação participante, semi regência, planejamento de projetos de ensino, pesquisa e extensão, seus fazeres, formação entre outros aspectos. As vivências das professoras provocam distintos sentimentos que vem impactando suas práticas docentes e a constituição de suas identidades profissionais.

Palavras-chave: Inclusão, Educação Matemática, Ensino, Identidade docente.

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata de um relato de experiência das vivências das professoras coordenadora de área e supervisoras (autoras do presente artigo) no contexto do projeto de Matemática, do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)/Matemática, submetido pelo curso de Licenciatura em Matemática, do Instituto de Matemática e Estatística (IME), da Universidade Federal de Goiás (UFG), ao Edital nº 23/2022 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O projeto de Matemática considerou a crise sanitária, vivenciada ao nível planetário a partir de 2020. Gestores e profissionais da educação das redes públicas, do estado de Goiás, se viram compelidos a pensar e encontrar soluções para superar os problemas educacionais decorrentes da pandemia provocada pelo novo Coronavírus. Outro dado importante é o número de matrículas da educação especial na educação básica do estado de Goiás. O número de matrículas da educação especial chegou a 44.782 em 2020, destas o maior índice está nos anos iniciais do ensino fundamental, conforme Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio

¹ Projeto financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

² Professora Doutora da Universidade Federal de Goiás - UFG, jaqueline@ufg.br;

³ Professora Doutora da Universidade Federal de Goiás, jecyjane@ufg.br;

⁴ Professora Graduada da Escola Municipal João Alves de Queiroz - EMJAQ, prof.giliepatricia@gmail.com.

Teixeira (2021). Em se tratando do ensino médio, houve um crescimento de 78,8% nas matrículas do público com deficiência entre 2016 e 2020 (*ibid*, 2021) e comparando a educação inclusiva por dependência administrativa, observa-se que os educandos estão em classes comuns em 100% da rede federal (100,0%).

Face a essa realidade, o curso de Licenciatura em Matemática da UFG, submeteu ao Edital nº 23/2022 do Pibid, um projeto que visa favorecer, entre outros aspectos, a formação inicial e continuada de professores de forma que todos os partícipes colaborativamente ensinam e aprendem, considerando a ambiência da escola, sua realidade, cultura, linguagem, relações sociais, educacionais, entre outras dimensões na perspectiva da educação inclusiva (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2022). Nosso objetivo será analisar como estamos (coordenadora de área e supervisoras) interpretando nosso processo formativo considerando algumas das nossas vivências no ambiente escolar e acadêmico face a uma práxis voltada à educação matemática inclusiva. O projeto Pibid/Matemática articula ações de ensino, pesquisa e extensão, cujas etapas consistem na observação participante, semi regência, planejamento de projetos de ensino, de pesquisa e extensão, seus fazeres, formação entre outros procedimentos que serão detalhadas no tópico da metodologia.

A partir de suas vivências, as três professoras que atuam no Pibid concebem que a práxis é constituída por diferentes sentimentos, impressões e percepções que as desafiam profissionalmente, provocando transformações didáticas, pedagógicas, teóricas e pessoais que vem impactando a suas práticas docentes.

METODOLOGIA

O projeto do Pibid/Matemática foi estruturado em etapas. A primeira etapa consistiu na nossa imersão nas escolas da educação básica participantes do Pibid/Matemática. Apresentamos o projeto e os bolsistas de iniciação à equipe gestora, dividimos os licenciandos em três grupos de alunos (dois grupos na Escola Municipal João Alves de Queiroz e um grupo no Cepae). A primeira ação foi observar espaços e dimensões distintas desses ambientes educacionais, registrados em diários de campo.

Após a observação, os bolsistas passaram a auxiliar os supervisores no desenvolvimento de atividades docentes, por eles propostas e simultaneamente planejando colaborativamente projetos de ensino-aprendizagem considerando constructos da teoria histórico cultural (LURIA, 2017; VYGOTSKY, 2021) e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) (SEBÁSTIAN-HEREDERO, 2020).

A terceira etapa, prevê ações como a aplicação dos instrumentos pedagógicos e metodológicos de ensino, reflexões sobre os momentos do planejamento, as intervenções pedagógicas e a identidade docente durante encontros na escola campo, no Laboratório de Educação Matemática do IME/UFG e na avaliação das ações pedagógicas e reformulação das propostas pedagógicas desenvolvidas quando necessário.

Considerando os resultados das etapas anteriores elaboraremos um projeto de pesquisa que visa realizar um estudo longitudinal sobre a formação de conceitos matemáticos a partir da perspectiva do DUA, visto que temos bolsistas atuando desde o segundo ano do ensino fundamental até o ensino médio. Como nosso trabalho segue:

[...] um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. (TRIPP, 2005, p. 445-446)

o método de pesquisa que utilizaremos para realizar tal estudo será a pesquisa-ação.

Concomitante à realização de todas as atividades previstas nas etapas anteriores, estamos lendo e discutindo referenciais teóricos, para a análise do processo de ensino-aprendizagem, conceitos da teoria histórico-cultural nas obras de Vigotski, Luria, obras contemporâneas de neuropsicologia, desenho universal para a aprendizagem, tecnologia assistiva, uso didático da tecnologia na educação e educação inclusiva.

Nossas ações estão sendo sistematizadas utilizando diferentes recursos pedagógicos e de ensino-pesquisa-extensão, sendo eles: a) recursos pedagógicos — projetos de ensino-aprendizagem e portfólios e b) recursos de ensino-pesquisa-extensão — projeto de ensino do Pibid/Matemática, projeto e relatório de ação de extensão, memórias das reuniões do grupo do Pibid/Matemática, projeto de pesquisa (em fase de elaboração), diários de campo, imagens das atividades, entre outros instrumentos que prevemos utilizar na pesquisa como (formulários para entrevistas semi-estruturadas e questionários).

REFERENCIAL TEÓRICO

Conforme explicitado neste artigo analisaremos como estamos (coordenadora de área e supervisoras) interpretando nosso processo formativo considerando nossas vivências no ambiente escolar e acadêmico face a uma práxis voltada à educação matemática inclusiva. Tendo em vista esse objetivo, nos dedicamos a abordar três conceitos centrais para nossa discussão. O primeiro deles será o entendimento de *vivência* a partir do olhar de Vigotski, o segundo o que compreendemos por *práxis* educativa e o terceiro traz nossa visão de *educação*

matemática inclusiva. No contexto da discussão sobre educação matemática inclusiva focaremos princípios e práticas do DUA.

Vivência a partir do olhar de Vigotski

Toassa (2009) em sua tese de doutorado analisou o termo *vivência* (em russo *perejivânie*), isto é, o sentido desse vocábulo em textos traduzidos, ponderando que o estudo etimológico e semântico dessa palavra precisa se desenvolver no contexto brasileiro. Na tentativa de contribuir com essa discussão, Toassa (2009) inicia suas reflexões mencionando que o termo *perejivânie* é muito usado no cotidiano da língua russa. Para Bytsenko, tradutora de Biéle (2005, p. 243) apud (TOASSA, 2009), o termo *perejivânie* é definido como “estado espiritual suscitado por impressões e sensações fortes”, ou seja, “experiências acompanhada por sentimentos e comoções vividos.” (TOASSA, 2009, p. 55)

A partir de um estudo etimológico dos verbos russo, Toassa (2009) estabeleceu a correspondência entre *perijivânie* e vivência. Entretanto, *perijivânie* segundo essa autora tem dois significados em russo, um coloquial que traz a ideia de sofrer, padecer ou ter uma vida difícil e outro culto que significa passar por um tempo, experimentar, passar por. Toassa (2009, p. 61) afirma que:

[...] as vivências na língua russa, não são experiências indiferentes. Envolvem necessariamente qualidades emocionais e uma série de sensações e percepções, implicando em que o sujeito é parte do mundo, é influenciado por este. A vivência, é mesmo na linguagem cotidiana, processo psicológico implicado no próprio fato de existir; é verdade que se encaixa na visão totalizante, dialética, de psiquismo histórico cultural.

Portanto, ao assumirmos que adotaremos o conceito de vivência de acordo com Vigotski, consideraremos o Pibid como um contexto que exerce uma influência em nós professoras, ao mesmo tempo que ele provoca uma série de sensações e percepções que têm impactado nosso ser e nossa identidade docente. Por identidade profissional docente, compreendemos que ela se constrói:

Do confronto entre as teorias e as práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelos significados que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (PIMENTA, 1999, p. 19)

Nesse sentido, pautaremos parte de nossas análises nessa interrelação entre vivência e a construção de nossas identidades docentes, por meio da análise de como o Pibid tem nos

influenciado, visto que ele é um programa que nos provoca a construir uma práxis educativa, grávida de significados e sentidos, e como elemento de processo e de transformação.

Práxis educativa

Outro conceito a que nos ateremos é o de práxis, sob a ótica do materialismo histórico, considerando o pensamento marxista. Práxis deve ser entendida como “um conceito que une ‘teoria’ e ‘prática’ — ou que, através da ‘ação’ une ou media estas duas instâncias” (BARROS, 2012, p. 188). Conforme Marx, o conceito de práxis é compreendido a partir de três perspectivas. A práxis como ação revolucionária, que implica uma mudança de mundo para além de sua interpretação. A práxis como ativo e consciente “que se estabelece sobre o perceber, o pensar e o fazer humanos” (BARROS, 2012, p. 188). E finalmente, a práxis, como atividade que permitiu ao homem mudar o mundo e a si por meio do trabalho. Por atividade entende-se “o ato ou conjunto de atos em virtude dos quais um sujeito ativo (agente) modifica uma matéria-prima dada.” (VÁSQUEZ SÁNCHEZ, 2011, p. 221)

O conceito de práxis para Marx é descrito como atividade humana prático-crítica, que expressa o poder do homem de transformar a natureza e o meio-social no qual está imerso. Para esse filósofo, o conhecimento não pode ser ato contemplativo, mas atividade, particularmente uma atividade prática. (BARROS, 2012) Nesse sentido

[...] está inscrita na concepção original do materialismo histórico a possibilidade, e na verdade a necessidade, de que a teoria se altere dialeticamente no seu confronto com a realidade, o que autorizaria, segundo o que está implícito nas teses de Marx, reformulações várias, tantas quantas forem necessárias [...]. (BARROS, 2008, p. 193)

Tal concepção, entretanto, não pode levar ao equívoco da desvalorização da teoria ou uma supervalorização da prática. A unidade entre a teoria e a prática, e sua relação dialética se constitui como fundamento na perspectiva do materialismo histórico, pois “a práxis é, na verdade, atividade teórico-prática; ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só parcialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro”. (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011, p. 264) Apropriando-nos desse conceito no contexto pedagógico,

[...] a práxis pedagógica não somente expressa a ação docente, como também é fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica, pois ao exercer a docência, de acordo com suas experiências, conhecimentos e aprendizagens, o docente enfrenta desafios cotidianos — pequenos e grandes — que o mobilizam a construir novos saberes num processo contínuo de fazer e refazer. (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013, p. 22-23)

Outra categoria relevante na discussão sobre a práxis, na perspectiva da teoria histórico, é a de trabalho, por ser atividade de autocriação humana e como mencionam Caldeira e Zaidan (2013, p. 196) “aqueles que efetivamente o realizam podem se tornar os verdadeiros sujeitos da história”. As autoras Caldeira e Zaidan (2013, p. 197) também discorrem que para Marx “a

práxis é concebida em interação com a *theoria* e com a *poiésis*. O ‘agir’ da práxis deve dissolver a mera ‘contemplação’ para a qual pode deslizar a teoria e, ao mesmo tempo, tem por tarefa despertar a *poiésis* da ‘alienação’ que lhe é imposta.”

Educação matemática inclusiva considerando o DUA

Educação inclusiva pressupõe que todos os alunos estão na escola para aprender, em um processo de interação com o outro. A educação inclusiva provoca a sociedade e a comunidade escolar e acadêmica a repensar sua atitude, práticas pedagógicas e sua organização e gestão. No que diz respeito às práticas pedagógicas é necessário buscar estratégias de ensino, procedimentos e recursos didáticos que viabilizem a aprendizagem do aluno e seu pleno desenvolvimento.

Ensinar matemática a todos os alunos no mesmo ambiente considerando a pluralidade, heterogeneidade e singularidades de aprendizagem é complexo e desafiante. Por não ser uma atividade simples, requer do professor uma formação sólida e uma compreensão de que inclusão independe do público, como pontua Silva (2009) e demanda uma metodologia que potencialize o acesso a todos os aspectos a aprendizagem. O DUA pode ser um caminho para garantir esse acesso.

O DUA, de acordo com Sebastián-Heredero (2020, p. 735) sugere “flexibilidade de objetivos, métodos, materiais e avaliações, permitindo aos educadores satisfazer carências diversas.” Para isto, três princípios constituem os pilares do DUA, isto é, o princípio que visa proporcionar modos múltiplos de apresentação dos conteúdos, princípio que visa proporcionar modo múltiplos de ação e expressão do conhecimento e princípio que objetiva proporcionar modos múltiplos de envolvimento e interesses. (SEBÁSTIAN-HEREDERO, 2020). O DUA pode, portanto, favorecer a criação de ambientes inclusivos para a aprendizagem matemática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse tópico nos dedicamos, cada professora, a partir de nossas vivências no Pibid/Matemática, em discorrer sobre os saberes experienciais relacionados aos científicos para uma educação matemática inclusiva. Como os olhares são singulares, apesar de entrecortado por tantas outras vozes (teóricas ou da relação social que estabelecemos com o outro), utilizaremos a primeira pessoa do singular para retratá-los.

a) Olhar da coordenadora de área do Pibid/Matemática da UFG

Apesar de uma experiência de quase três décadas no campo educacional e acadêmico, gerir o Pibid, na perspectiva de coordenadora de área, tem se mostrado um desafio. Isto porque várias concepções teóricas que permeiam nossas ações são complexas e relacioná-las com prática demandam capacidade de gestão, uma sólida práxis pedagógica e investigativa e um constante pensar sobre as barreiras atitudinais construídas historicamente, levando-nos a questionamentos sobre a concepção de uma educação inclusiva e emancipadora.

Trabalhar com um quantitativo de alunos, até maior que aqueles matriculados em alguns dos componentes curriculares do nosso curso de licenciatura, nessa perspectiva, com três supervisores (professores da educação básica) de ambientes escolares com culturas organizacionais distintas e com experiências profissionais e formativas diferentes, exige habilidades e tomadas de decisões ao mesmo tempo, rápidas e que não podem ser precipitadas na sua condução.

Da mesma forma, a orientação para uma percepção da unidade entre a teoria estudada no contexto do curso de licenciatura e do Pibid e a prática escolar na perspectiva inclusiva é complexa. O conceito de práxis na perspectiva da teoria histórico é relacional, apresenta uma interdependência e unidade entre teoria e prática, de caráter abstrato. A teoria relacionada com a ação docente visando a aprendizagem matemática de todos os estudantes, e particularmente do público da educação especial, gera novas práticas a outras teorias a partir da vinculação consciente entre esses pares dialéticos. Esse movimento dinâmico pode vir a transformar a realidade escolar/acadêmica, o outro e a nós mesmas. Dada a complexidade inerente a esse conceito, identifico que sua internalização é processual, extrapolando os debates internos desse grupo, irradiando para outros ambientes e esferas da vida profissional e pessoal.

A docência na perspectiva inclusiva não pode se restringir a uma atividade meramente técnica, tampouco contemplativa. É necessariamente uma atividade teórico-prática, em que o “objetivo (o produto) é o resultado real de um processo que tem seu ponto de partida no resultado ideal (fim)” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 265). Portanto, o idealizado por meio do estabelecimento de objetivos é ponto de partida para se alcançar um fim, que no contexto do nosso projeto, consiste em formar futuros docentes e nos formarmos ao longo do processo, prospectando para o futuro uma educação matemática para todos.

Todo esse processo, vivências, práticas, investigações sobre o processo ensino-aprendizagem da matemática na perspectiva inclusiva e práticas docentes tem me ressignificado como pessoa e como professora. Os desafios são muitos. Sejam na ordem interna, quanto externa. Apesar disso e de uma experiência acumulada, identifico que o Pibid/Matemática tem

me provocado estudar mais, ler mais, articular processos mentais sobre o fazer escolar e acadêmico aos conceitos que estamos estudando no contexto do programa, tem me feito aprofundar os estudos sobre educação inclusiva e buscar articulá-los à minha própria prática docente.

Esse movimento, porém, não é endógeno, o Pibid tem me provocado cotidianamente a pensar a proposição de outros projetos de ensino, pesquisa e extensão cujo impacto social alcance outras esferas, para além da UFG e das escolas com as quais estamos trabalhando. Tais constructos seriam impossíveis sem o outro. Portanto, o Pibid/Matemática tem me feito pensar muito sobre minha identidade docente. Como eu me torno quem sou, enquanto pessoa e profissional, na coletividade e na interação com o outro. Tenho, ao mesmo tempo, ensinado e aprendido com os supervisores e com os estudantes que a educação inclusiva é um caminho palpável, um meio para reduzirmos constructos históricos pautados no preconceito e discriminação, e corrigirmos caminhos excludentes e capacitistas, porque percebemos o outro enquanto pessoa, sem limitá-lo a sua condição ou diferença.

b) Olhar da supervisora da Escola Municipal João Alves de Queiroz

Sou professora de Matemática, e esse sempre foi meu grande sonho, nunca me imaginei em outra profissão. Desde muito pequena aprendi a gostar de Matemática e me encantava com meus professores. Iniciei minha graduação no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Goiás (UEG) campus Anápolis, no ano de 2004, quando tinha 18 anos. Tive muita dificuldade com a logística, pois tinha que viajar todos os dias, pouca maturidade e nenhum apoio acadêmico. Após um ano na graduação, quase desisti do curso. Foi quando me transferi para uma instituição de ensino superior privada, no campus Goiânia, e decidi iniciar o curso novamente, me formando no ano de 2007, juntamente com quatro colegas que também conseguiram finalizar o curso nesse mesmo ano.

Quando ingressei no mundo do trabalho, me senti perdida e despreparada, não percebia a relação entre estudos realizados na graduação e a docência, apesar de durante minha vida acadêmica, ter cursado as disciplinas de Estágio Supervisionado, estas foram de forma muito rápida, pois ficávamos na escola durante uma semana, todo o período matutino em uma única turma, passado esse período de prática, nos era solicitado a escrita de relatórios.

No ano de 2010 fui aprovada no Concurso para docentes de Matemática da prefeitura de Goiânia-Go, desde então faço parte dessa rede de ensino. A princípio, a prefeitura de Goiânia adotava a educação em Ciclos do Desenvolvimento Humano (GOIÂNIA, 1998). Agora, mais recentemente, a rede municipal decidiu adotar a seriação, e seguir as orientações da Base

Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e o Documento Curricular para Goiás — Ampliado (DCGO-Ampliado) (GOIÁS, 2019). Em meio de tantas mudanças em termos das orientações pedagógicas e curriculares, ao profissional da educação, é cobrado se adequar às novas decisões e organizações de trabalho.

No ano de 2022, nossa escola ingressou no Pibid/Matemática e eu fui contemplada com uma bolsa, como professora supervisora do projeto. Para mim, essa bolsa foi um prêmio, pois tem sido muito gratificante participar do programa. O grupo de estudantes que estão sob a minha supervisão são inexperientes, com idades entre 20 e 25 anos, suas vivências de sala de aula são como alunos. Desta forma, a oportunidade de vivenciar a sala de aula logo nos primeiros anos da graduação é um diferencial na formação desses futuros profissionais.

Inicialmente os licenciandos observaram as aulas de todos os professores em uma turma de 8º ano, uma vez na semana, segundo os objetivos do Pibid/Matemática. Após vivenciarem, observarem e perceberem as características da turma, cada dupla de licenciandos está escrevendo um projeto de ensino, considerando as teorias que estudamos quinzenalmente. Somos um grupo de estudiosos da Teoria sócio cultural de Vigotsky, e suas contribuições para a prática em sala de aula. Durante nossos estudos vamos relacionando teoria e prática e solidificando nossas ações.

Para mim a participação no Pibid/Matemática tem sido desafiadora, motivadora e reflexiva. Pois, por muitos anos me apeguei à prática da sala de aula, me envolvi na rotina e apesar de estar em constante aprendizado, reservar tempo para estudar teorias e refletir sobre elas tem sido uma experiência inovadora, gratificante, de muito crescimento pessoal e cognitivo.

c) Olhar da supervisora do Cepae

Sou professora de Matemática, egressa da Universidade do Estado do Pará/UEPA, turma de 1988. Iniciei a carreira docente como professora substituta no Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Pará-UFPA, campus de Bragança, interior do estado, imediatamente após o término da minha graduação e sem nenhuma prática. Aprendi a ser professora no exercício diário de uma profissão que para mim parecia um mistério. Busquei soluções para os problemas que eu encontrava no meu fazer pedagógico, entendendo que o conhecimento cresce com o ensino (Shulman, 1986). Depois de 4 anos de experiência na UFPA, trabalhei no Amapá, no Tocantins, em São Paulo e agora em Goiás, a maior parte do tempo atuando como professora substituta nos cursos de licenciatura e bacharelado.

A docência no ensino superior, principalmente nos cursos de licenciatura em

Matemática, despertou em mim inquietações com relação ao início da carreira daqueles futuros professores. Essas inquietações me conduziram ao Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas pela UFPA⁵ e depois ao Doutorado em Educação Matemática pela Universidade Anhanguera de São Paulo - UNIAN e, é importante dizer que, durante as duas pesquisas, fui bolsista CAPES e que sem esse apoio não teria sido possível terminar nenhum dos dois cursos.

Ingressar no Pibid/Matemática reacendeu a paixão que sempre tive pelo trabalho com a formação do futuro professor de Matemática. Vejo o Pibid como uma oportunidade de novos desafios com os licenciandos, de enveredar mais uma vez nos caminhos da pesquisa em Educação Matemática e também, de iniciar meus estudos sobre a Educação Matemática Inclusiva.

No Projeto Pibid/Matemática assumo o papel de professora supervisora e me dedico a nove licenciandos, que estão organizados em três duplas e um trio. Nosso trabalho será desenvolvido no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação — Cepae/UFG. Estamos todos envolvidos em um trabalho colaborativo que exige dedicação, disciplina e muito estudo e estamos experimentando momentos de discussões teóricas tanto nas reuniões com todos os envolvidos quanto nos pequenos grupos de trabalho.

O grupo que está sob a minha supervisão é um grupo inexperiente na vida acadêmica, eles ainda estão se adaptando às inúmeras leituras e à dinâmica do trabalho coletivo. Quando penso neles os comparo a um diamante bruto que precisa ser lapidado. Eles nunca atuaram em salas de aula. O que sabem sobre ser professor é o que trazem de suas experiências enquanto alunos que foram de diversos professores ao longo de sua vida escolar e também da “experiência socialmente acumulada” no que diz respeito ao trabalho em diferentes escolas, à desvalorização financeira do professor e ao trabalho com crianças e jovens inquietos e em escolas precárias (Pimenta, 1999, p.20).

Entendo que tenho uma grande responsabilidade em minhas mãos em relação à caminhada desses estudantes, futuros professores de matemática, rumo à construção de sua identidade profissional. Não é tarefa fácil. Estamos diante do desafio que é o de “colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor. Para o que os saberes da experiência não bastam. (Grifos da autora)” (Pimenta, 1999, p.20).

Pensando em meu envolvimento no Pibid/Matemática, paro e reflito sobre as transformações teóricas, didáticas e pedagógicas que têm ocorrido comigo ao longo dos três

⁵ Durante esse período de formação voltei meu olhar para a linha de pesquisa que trata da formação do professor.

meses de contato com este projeto. Traço uma linha do tempo que vai da conclusão do doutorado até a minha inserção no Pibid e percebo que, embora eu tenha desenvolvido minhas pesquisas no âmbito da formação de professores, estar no lugar de formadora de professores no contexto deste projeto causa em mim um reboiço que não senti antes. Me sinto rompendo com paradigmas de minha própria formação para conseguir lidar com o contexto da formação docente contemporânea (MIZUKAMI, 2005).

Fazer parte do Projeto Pibid/Matemática tem me dado a oportunidade de repensar minha prática. Estamos juntos em um processo de criação de um novo espaço coletivo de formação (NÓVOA, 2009, p. 33), um lugar de possibilidades e de ressignificados. É neste novo lugar de formação que posso melhorar meu fazer pedagógico ao mesmo tempo, em que contribuo para a construção da identidade profissional dos licenciandos envolvidos no projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para as três professoras que atuam no Pibid seja enquanto orientadora, quanto supervisoras, a práxis é constituída por diferentes sentimentos, impressões e percepções. Independentemente do fator experiência profissional, o Pibid se mostra um programa que as desafia profissionalmente. Sentimentos de ansiedade, angústia, tensionamento, alegria, entre outros, fazem parte do trabalho. Tais sentimentos estão associados à responsabilidade em relação ao processo formativo dos futuros profissionais, à gestão do trabalho em equipe, às soluções dos problemas inerentes ao fazer docente, às demandas escolares e acadêmicas.

A proposição de uma discussão no campo da educação matemática inclusiva e a interação entre diferentes sujeitos com suas experiências e histórias de vida, tem provocado transformações didáticas, pedagógicas, teóricas e pessoais que vem impactando a prática docente das profissionais, bem como seus desenvolvimentos cognitivos. Por tais razões, suas identidades profissionais estão se ressignificando.

REFERÊNCIAS

BARROS, J D'A. Práxis: considerações sobre as assimilações de um conceito pelo materialismo histórico. **História Social**, [s. l], v. -, n. 20, p. 187-199, 3 nov. 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 25 ago. 2023.

CALDEIRA, A. M. S.; PAIDÉIA, S. Z. Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. **Paidéia**: r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú., Belo Horizonte, v. -, n. 14, p. 15-32, jun. 2013.

GOIÂNIA. Resolução nº 266, de 29 de maio de 1998.

GOIÁS. **Documento Curricular para Goiás - Ampliado**. 2019. Disponível em: https://www.cidadeocidental.go.gov.br/res/midias/outros/80d3d5d8ac56f920562e29f5ef9785df.pdf?_ga=2.1. Acesso em: 25 ago. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo Técnico**: censo da educação básica estadual 2020. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021.

LURIA, A. R.. **Desenvolvimento cognitivo**. 8. ed. São Paulo: Ícone, 2017. 256 p.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Aprendizagem da docência**: Professores formadores. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-17, dez./jul. 2005-2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106/2046>, Acessado em: 27/08/2023.

NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa, Portugal: Educa, 2009.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34)

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S.L.], v. 26, n. 4, p. 733-768, out. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155>.

SILVA, M. O. E.. Da Exclusão à Inclusão: concepções e práticas. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, p. 135-153, 23 jun. 2009.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**: investigação para uma perspectiva histórico cultural. 2009. 348 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-19032009-100357/publico/GTOASSA_Tese_2009.pdf. Acesso em: 10 ago. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Projeto Pibid/Matemática - UFG**. Goiânia: UFG, 2022.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SHULMAN, L. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. Educational Researcher, Washington, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. Disponível em: https://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman_1986.pdf. Acessado em: 27 ago. 2023. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>

VIGOTSKI, L. S. **Problemas de defectologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.