

PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM FORMAÇÃO: O QUE DIZEM AS (ENTRE)LINHAS DE UM DIÁRIO DE CAMPO?

Eduardo Tavares Freire ¹
James Bomfim Nascimento ²
Gerson dos Santos Farias ³

RESUMO

O período de formação inicial do professor de matemática é marcado por uma certa complexidade formativa, que é refletida nas interações entre componentes de cunho específico e pedagógico. Frente a esse cenário formativo, temos a experiência como marcador, uma vez que o conhecimento é produzido de forma coletiva. Logo, durante o componente de estágio, nós, futuros professores de matemática, temos a oportunidade de nos aproximarmos do chão da escola. Frente a isso, para está escrita, objetivamos apresentar alguns movimentos de reflexão com os diários de campo produzidos durante o estágio supervisionado II, em 2023.2, no curso de licenciatura em matemática da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Como aportes teóricos norteadores, flertamos com estudos do campo da formação inicial de professores de matemática, com foco no estágio e na construção da identidade profissional. Como procedimentos metodológicos, foi utilizado a técnica do diário de campo, com seis licenciandos regularmente matriculados no componente de Estágio Supervisionado II. O diário de campo tem um caráter (auto)biográfico e, aqui, iremos focar em uma das sete perguntas realizadas sobre o processo de tornar-se professor de matemática. A questão em xeque nos leva a reflexão de como os componentes específicos e pedagógicos engendram atravessamentos durante a formação inicial. Os resultados apontam para uma certa desarticulação na formação inicial, pelo fato dos componentes específicos estarem mais atrelados a dificuldade, especialmente no período remoto, já os componentes do cunho pedagógico aparecem ligados ao ser professor, a identidade profissional e a necessidade de reflexão sobre a prática, o que nos mostra uma visão ainda fragmentada. Outro ponto a ser explorado são os escapes, pois os diários nos contam sobre conhecimentos e habilidades que ainda estão carentes de investigação, em especial nas licenciaturas em matemática, como é o caso da empatia, da sensibilidade e do ensino humanizado.

Palavras-chave: Formação de Professores de Matemática, Pesquisa (Auto)Biográfica, Educação Matemática, Estágio Supervisionado.

INTRODUÇÃO

Somos licenciandos em matemática, assumindo a posição de futuros professores e, dentre os inúmeros desafios na formação inicial, sentimos um certo medo e tensão ao

¹ Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e Bolsista de Iniciação Científica FAPESB, eduardotav18@gmail.com;

² Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e Bolsista de Iniciação Científica CNPq, 201810589@uesb.edu.br;

³ Doutorando do Curso de Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Professor do Departamento de Ciências Exatas (DCET) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) no Curso de Licenciatura em Matemática e Pedagogia, gerson.farias@uesb.edu.br.

pensarmos em assumir a sala de aula, mesmo que seja no espaço mediado do estágio supervisionado. Nesse processo formativo complexo, as interações em sala de aula desempenham um papel significativo, impactando e influenciando a nossa Identidade Profissional (IP). Como destaca Farias (2022), a IP do professor não é estática, mas construída e reconstruída ao longo de sua formação e das experiências vivenciadas no cotidiano escolar.

Dessa forma, nos estágios encontramos a oportunidade de nos aproximarmos da realidade escolar e também da união entre teoria e prática, no âmbito do processo de ensino e aprendizagem (PIMENTA; LIMA, 2017), com vistas para a formação da nossa identidade como professores de matemática. Aqui reside o interesse pela pesquisa, para entendermos como essas experiências atravessam os discentes do componente de Estágio Supervisionado II no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Para isso, realizamos uma pesquisa (auto)biográfica (SOUZA; OLIVEIRA, 2016) com a colaboração dos discentes matriculados no estágio supervisionado, ministrado pelo último autor, no período letivo 2023.2, onde utilizamos narrativas autobiográficas, especialmente, por meio do diário de campo, sendo esse um recurso autobiográfico (SOUZA; OLIVEIRA, 2016).

Nas entrelinhas do diário de campo podemos ver como essas experiências realizam o movimento de mudança identitária – de aluno a professor. O que encontramos nos diários de campo, frequentemente, reflete como o sujeito, na figura do professor em formação, constrói sua IP. Cyrino, (2021) nos apresenta que a constituição da IP de professores em formação ocorre a partir de um conjunto interconectado de crenças e concepções, relacionadas ao autoconhecimento, às emoções e aos conhecimentos sobre a profissão. Essa construção está associada à autonomia, que envolve vulnerabilidade e senso de agência, e ao compromisso político de tornar-se professor.

As perguntas feitas no diário de campo tiveram o objetivo de produzir reflexões a respeito dos movimentos e experiências que acrescentam a sua IP. Sobre isso, Cyrino (2021, p. 5) nos diz que “[...] A agência se manifesta, quando o (futuro) professor, engajado em sua (futura) prática profissional e ancorado em ideias, motivações, interesses e objetivos, faz escolhas e toma decisões que afetam seu trabalho e revelam seu compromisso profissional e ético” (CYRINO, 2021, p. 5).

Em síntese, para atingir nossos objetivos, optamos pela pesquisa (auto)biográfica (SOUZA; OLIVEIRA, 2016), que possibilita uma análise profunda das experiências e emoções vivenciadas pelos futuros professores durante o estágio

supervisionado. Por meio dessa abordagem, buscamos explorar como as interações e desafios enfrentados pelos futuros professores de matemática contribuem para a construção de sua IP. Assim, partindo das narrativas dos diários de campo, produzimos um espaço de reflexão crítica com os sujeitos-narradores, de modo a revisitarmos e ressignificarmos suas vivências na formação inicial.

METODOLOGIA

O estudo foi desenvolvido a partir da análise de diários de campo, sendo ele um dispositivo (auto)biográfico utilizado como ferramenta de reflexão crítica sobre a formação e o processo identitário de futuros professores de matemática, durante o Estágio Supervisionado II no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). De acordo com Souza e Oliveira (2016, p. 189) operar com pesquisa (auto)biográfica nos “[...] possibilita aprofundar determinadas questões que emergem nas narrativas dos sujeitos, quando suas histórias de vida se entrecruzam com os contextos sociais, culturais, econômicos, políticos e religiosos e, para além deles, de uma coletividade”. Uma coletividade de histórias que se entrecruzam no processo formativo, por isso, optamos pelo diário de campo como sendo um “[...] espaço/lugar das anotações das diversas itinerâncias no/do processo da pesquisa” (SOUZA; OLIVEIRA, 2016, p. 194).

O diário então se constitui como uma possibilidade do narrar, do contar as experiências de estágio supervisionado, do falar com a sala de aula, a escola e a matemática. Por isso, corroboramos com Souza e Oliveira (2016, p. 194), que nos diz que

Ao narrar, evocamos a memória que nos traz as lembranças, entretanto o ato de lembrar se diferencia do ato de narrar. Quando lembramos os acontecimentos de nossa vida, através da memória, permitimos que as lembranças nos cheguem com os mais variados detalhes. Ao narrar o que a memória lembrou, selecionamos aquilo que queremos dizer, desvelamos e revelamos no discurso, apenas o que desejamos que o outro saiba, de forma sutil vamos permitindo o que para nós é possível. Eis um grande e fascinante jogo com as nossas emoções! Somos os artífices da nossa história contada por nós, vamos tecendo fio a fio, até que o tecido revelado tenha os tons que aceitamos ou achamos que podemos aceitar. É o jogo constante entre a narrativa, a lembrança e o tempo.

O narrar inaugura em nós um processo de autoconhecimento para com a identidade profissional. Dessa forma, a investigação teve como foco apresentar alguns movimentos de reflexão com os diários de campo produzidos, partindo das narrativas apresentadas nos diários, que permitem explorar as vivências no contexto escolar e o processo de tornar-se professor de matemática.

Os sujeitos da pesquisa foram seis estudantes, regularmente, matriculados no componente de Estágio Supervisionado II, direcionado aos anos finais do ensino fundamental. Cada um dos participantes foi convidado a registrar suas reflexões e experiências relacionadas ao estágio em um diário de campo, que serviria como uma ferramenta de autoconhecimento sobre seu processo de formação docente.

Os dados foram produzidos ao longo de um semestre letivo, por intermédio da escrita dos diários de campo. Os diários continham relatos autobiográficos sobre as experiências vividas no estágio, abrangendo as fases de observação, coparticipação e regência em sala de aula. Além disso, como parte do processo reflexivo, foram realizadas entrevistas com os participantes. As perguntas propostas nos diários e nas entrevistas incentivaram os estudantes a refletirem sobre o processo identitário e suas expectativas em relação à futura atuação como professores de matemática.

A análise seguiu uma abordagem qualitativa, centrada na pesquisa (auto)biográfica. O foco principal foi identificar os aspectos subjetivos e as ressignificações identitárias presentes nas narrativas. A partir das questões emergentes das narrativas, construímos as seguintes dimensões para a análise: 1) Reflexões sobre o “ser eu mesmo” em sala de aula, 2) Expectativas quanto à carreira docente, e 3) A influência da experiência de estágio na construção da identidade profissional.

Cada diário foi examinado individualmente, destacando as relações entre as vivências pessoais, as crenças sobre a docência e o desenvolvimento de uma identidade profissional. As entrevistas complementam essa análise, permitindo uma visão mais aprofundada das percepções dos estudantes sobre seu processo formativo e suas perspectivas de futuro na profissão. A seguir apresentamos alguns movimentos de análise.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nas perguntas tivemos o objetivo de questionar sobre a futura visão de docência, como foi o caso da questão: *Você sente que exista alguma barreira entre você e os*

alunos, ou que durante o estágio vai existir (seja esta, timidez, empatia ou alguma outra)? E sobre esta pergunta tivemos algumas respostas atreladas ao campo emocional, o que flerta com a primeira dimensão. “[...] *Eu sou, ou ao menos tento ser, um professor gentil para com os estudantes. Algumas alunas até já afirmaram que eu deveria gritar ou perder a paciência, ‘ser malvado’, mas esse não sou eu. Busco contar com o respeito e colaboração dos estudantes, que muitas vezes não possuem esse entendimento. [...]*” (Diário de Campo 1). Aqui vemos como os sentimentos e as crenças sobre si, participam do processo de formação da identidade profissional, no âmbito do estágio. O que torna fundamental, para o trato com a matemática, que os professores vislumbrem um espaço que, além do social, cultural e político, abranja a dimensão emocional (GUSMÃO, EMERIQUE, 2000).

Medos e ansiedades a respeito da profissão estão presentes no processo identitário, a formação pode apresentar uma realidade diferente das expectativas traçadas pelo sujeito que ingressa no curso de licenciatura. Na pergunta: **Como você se identifica, qual mensagem você deseja transmitir como profissional? O que você vê e como você se define?** Em sua resposta, ela nos diz: “*Não prego a empatia, porém, acredito que um pouco dela não faz mal a ninguém. Quero que a minha relação com meus futuros alunos seja de respeito mútuo e alegre, quero que assim como no estágio a minha carreira como professora seja alegre e prazerosa para todos os envolvidos, embora eu entenda que nem tudo são flores e que na prática a realidade é outra*” (Diário de Campos 2). A narrativa nos mostra a importância da relação professora e aluno, a partir do crivo afetivo, pois “O educador precisa estar atento à tensão que ocorre no aluno, ao construir o contexto pessoal, entre o contexto em que a atividade é desenvolvida” (CHACÓN, 2010, p 63, tradução nossa).

Por outro lado, vemos um contexto diferente, em uma outra resposta para a mesma pergunta. “[...] *Eu sou muito calma em sala de aula, muito empática. Desejo transmitir confiança e mostrar que o meu trabalho não é só ‘passar o conteúdo’ e sim, ter uma troca com os estudantes. Acho que muitos alunos me veem como alguém ‘fofa’ e eu gosto desse ar. Mas quero sempre ter o respeito mútuo dos meus alunos. [...]*” (Diário de Campo 3). Nas falas é possível perceber determinada preocupação com os alunos e a importância do respeito mútuo e, a explanação de como a professora em formação é vista, ou seja, como ela percebe a visão dos educandos sobre si mesma e, isso, reflete em sua identidade profissional. Sobre isso, podemos destacar que

[...] A descrição que uma pessoa faz de si e dos outros não é neutra, muito pelo contrário, expressa suas orientações, seus gostos, seus valores a respeito de si e de sua **(futura) prática profissional. Essa descrição traz consigo as emoções**, que não são essencialmente idiossincráticas (de personalidade ou de estilo próprio), mas constituem aspecto fundamental do trabalho docente. As emoções são parte basilar da prática educativa, impulsionadas pelo compromisso do professor e pela empatia na forma de ação (DE PAULA; CYRINO, 2021, grifo nosso).

De Paula e Cyrino (2021) nos contam como esse processo de falar de si mesmo não é neutro, muito pelo contrário, está emaranhado de subjetividades, atravessando os gostos, valores, crenças sobre si mesmo. Em outras palavras, o trecho do diário nos mostra que tornar-se professor de matemática está para além de “passar o conteúdo”, é preciso formar matematicamente e, isso, envolve trocas de experiências na formação de valores para uma formação crítica, reflexiva emancipatória.

Por fim, tentamos olhar para o futuro, com foco nas expectativas que vão sendo geradas em cada um de nós, por isso, indagamos: *Como futuro professor, você deseja ser você mesmo em sala de aula ou você sente necessidade de ser “outra pessoa” durante as suas aulas?* Uma das respostas foram: [...] *acredito que essa seja uma daquelas perguntas para a qual ainda não tenho respostas, pois, para saber se eu realmente serei eu mesma na sala de aula precisa compreender quem eu sou e tentar me encontrar ao longo de todo esse processo. Então neste caso, responderei apenas com um, quero ser a minha melhor versão para que assim possa influenciar positivamente meus futuros alunos”* (Diário de Campo 3). Aqui presenciamos um movimento de constante mudança, o que flerta com as dimensões do eu, do outro e do nós. Aqui retomamos o que Farias (2022) aborda, quando ele reitera que a IP é construída e atravessada pelas experiências e, isso, envolve o processo de se autodescobrir-autorreconhecer, na figura de professor (a) de matemática. Em suma, com as narrativas presentes nos diários, percebemos que a IP está próxima do sentimento, do afeto e do emocional por assim dizer, “Eis um grande e fascinante jogo com as nossas emoções! Somos os artífices da nossa história contada por nós [...]” (SOUZA; OLIVEIRA, 2016, p. 194).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nós concluímos, em meio a estas reflexões, que processo de formação do professor de matemática é, fortemente, influenciado pelo período de estágio supervisionado, tendo as discussões identitárias como sendo disparadoras de um processo de autoconhecimento-autorreconhecimento na profissão professor. Sua essência vem da sua bagagem emocional, social, familiar, política, identitária e suas crenças sobre si próprio. Sua identidade profissional, está no movimento da formação, seus sentimentos então podem ser mutáveis.

A identidade profissional está em movimento. Como ele (a) deseja ser em sala de aula e o que ele (a) acredita ser necessário construir, são aspectos, profundamente, ligados a dimensão emocional. De maneira mais específica, conseguimos perceber uma certa desarticulação na formação inicial, pelo fato de os componentes específicos estarem mais atrelados a dificuldade, especialmente no período remoto, já os componentes do cunho pedagógico aparecem ligados ao ser professor, a identidade profissional e a necessidade de reflexão sobre a prática, o que nos mostra uma visão ainda fragmentada. Outro ponto a ser explorado são os escapes, pois os diários nos contam sobre conhecimentos e habilidades que ainda estão carentes de investigação, em especial nas licenciaturas em matemática, como é o caso da empatia, da sensibilidade e do ensino humanizado.

REFERÊNCIAS

CHACÓN, G. Matemática Emocional Los afectos en el aprendizaje matemático. **O NARCEA, S.A. DE EDICIONES**, 2010 Avda. Dr. Federico Rubio y Gall, 9. 28039 Madrid. España. [Matemática emocional: Los afectos en el aprendizaje matemático - Inés María Gómez Chacón - Google Livros](#) Acesso em: 14 set. 2024.

CYRINO, M. C. C. T. Ações de Formação de Professores de Matemática e o Movimento de Construção de sua Identidade Profissional. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 14, n. 35, p. 1-26, 11 ago. 2021. Disponível em: [:https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/13408/9356](https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/13408/9356). Acesso em 12 maio 2024.

DE PAULA, E. F.; CYRINO, M. C. de C. T.. Identidade profissional de professores que ensinam matemática: Elementos e ações para a construção de uma proposta para futuras investigações. **Pro-Posições**, v. 32, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/fVYbZ8dDXXYCFrSSKGvgdJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 set. 2024.

FARIAS, G. dos S. **Narrativas autobiográficas do percurso formativo de egressos da Licenciatura em Matemática da UFMS/CPTL**. 2022. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso

do Sul, Instituto de Matemática, Campo Grande, 2022. Disponível em:
<https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4523>. Acesso em: 14 set. 2024.

GUSMÃO, T.C.R.S.; EMERIQUE, P.S. Do erro construtivo ao erro epistemológico: um espaço para as emoções. **Bolema - Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, n. 14, pp. 51-65, 2001. <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema>
Acesso em: 14 set. 2024.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. – 8. Ed – São Paulo. Cortez Editora. 2017.

SOUZA, E. C; OLIVEIRA, R. de C. M. Pesquisa (auto)biográfica, cultura e cotidiano escolar: diálogos teórico-metodológicos. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 182–203, 2016. DOI: 10.12957/riae.2016.25506. Disponível em:
<https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/25506>. Acesso em: 14 set. 2024.