

MEMÓRIAS AFETIVAS/FORMATIVAS DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO INICIAL QUE ENSINA MATEMÁTICA

Elisângela dos Santos Gama¹
Mauro Guterres Barbosa²

RESUMO

Este relato de experiência tem por objetivo apresentar e refletir sobre minha trajetória educacional, marcada por desafios estruturais e pela ausência de apoio familiar, articulando vivências pessoais e profissionais com referenciais teóricos da área da educação. A pesquisa busca evidenciar como a formação inicial docente, aliada à prática escolar, contribui para a superação de lacunas deixadas pela educação básica e para a construção da identidade profissional docente. Metodologicamente, trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, natureza narrativa e caráter interpretativo, estruturado em forma de memorial formativo. A coleta de dados se deu por meio de memórias pessoais, registros reflexivos e experiências vivenciadas durante a graduação em Matemática Licenciatura e a atuação como professora temporária em uma escola comunitária. O referencial teórico fundamenta-se em autores como Lorenzato (2006), Pimenta (1999), Connelly e Clandinin (1995) e Freire (1996), que discutem saberes docentes, pesquisa narrativa, prática reflexiva e formação profissional. Os resultados apontam que, apesar das lacunas herdadas do ensino básico, a inserção precoce na docência favoreceu o desenvolvimento de saberes experenciais, ampliou a compreensão sobre a importância do domínio do conteúdo e fortaleceu a construção de uma identidade docente. A prática em sala de aula, aliada à formação acadêmica, revelou-se fundamental para transformar inseguranças iniciais em competências pedagógicas, evidenciando que a formação de professores é um processo contínuo, no qual teoria e prática se complementam. Conclui-se que minha trajetória representa não apenas uma conquista pessoal, mas a continuidade de um projeto familiar e a confirmação de que a educação é um instrumento de transformação social.

Palavras-chave: Formação docente, Relato de experiência, Educação pública.

INTRODUÇÃO

A trajetória educacional de um estudante de escola pública brasileira é marcada por desafios profundos que muitas vezes passam despercebidos por quem não os vivência. Nos anos finais do ensino fundamental, fase em que os conteúdos se tornam mais complexos e a estrutura escolar mais exigente, muitos alunos enfrentam o percurso praticamente sozinhos.

¹ Graduanda pelo Curso de Matemática Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão - MA, elisangela_gama_max@gmail.com;

² Professor Orientador: Doutor em Educação em Ciências e Matemática, Departamento de Matemática e Informática da Universidade Estadual do Maranhão – MA, maurobarbosa@professor.uema.br.

A ausência de apoio familiar muitas vezes não se dá por negligência, mas por limitações estruturais. Pais e mães que precisam ser os provedores de seus lares, e que muitas vezes não tiveram acesso a oportunidades educacionais, enfrentam desafios para acompanhar a trajetória escolar dos filhos. Muitos deles precisaram abandonar a escola precocemente ou concluíram apenas os primeiros anos do ensino básico, o que limita sua participação no processo educacional das novas gerações.

Nesse contexto, o estudante aprende cedo a lidar com suas próprias dúvidas, carências e frustrações sem o suporte necessário, nem em casa, nem, muitas vezes, na própria escola.

Este texto é um relato de experiência de abordagem qualitativa e natureza narrativa, estruturado em forma de memorial informativo. Tem como objetivo refletir sobre o impacto da precariedade educacional, as marcas deixadas por ela ao longo da minha formação, e o reencontro com o conhecimento dentro da universidade.

METODOLOGIA

O presente texto surge da provocação de produzir um texto científico, na modalidade relato de experiência instigado no núcleo de iniciação à docência Pibid Matemática/CECEN. Apresentando memórias pessoais, anotações de aulas, registros reflexivos e relatos de vivências em contexto escolares relacionados com vivências acadêmicas ao longo da minha trajetória no curso de Matemática Licenciatura, com destaque para momentos marcantes do processo formativo, estágios, projetos desenvolvidos e desafios enfrentados.

Desta forma, esta produção caracteriza-se como um relato de experiência com abordagem qualitativa e natureza narrativa, estruturado em forma de memorial informativo teórico. Nesse contexto, a narrativa é compreendida como uma forma de organizar e dar sentido às experiências vividas. Nas palavras de Connelly e Clandinin (1995, apud Oliveira; Costa, 2021, p. 147),

A narrativa se apresenta de diversas formas e estilos, circular por meios de histórias contadas e recontadas imbuídas por diversos significados. O estudo da narrativa é marcado pela forma como “nós seres humanos experimentamos o mundo”, tanto professores quanto alunos são contadores e personagens de suas próprias histórias e das demais, histórias pessoais e sociais.

Essa concepção reforça a ideia de que narrar é mais do que relatar acontecimentos — é refletir sobre eles, atribuindo novos sentidos às vivências. Assim, ao compartilhar minha

trajetória formativa, busco compreender como cada experiência contribuiu para minha constituição como professora em formação, revelando as aprendizagens, desafios e transformações que marcaram esse percurso.

REFERENCIAL TEÓRICO

A formação inicial de professores é um processo complexo, que ultrapassa a mera aquisição de conteúdos teóricos e envolve dimensões pessoais, afetivas e sociais que contribuem para a constituição da identidade docente. A trajetória de quem ensina é permeada por memórias, experiências e reflexões que se entrelaçam ao longo da vida. Como defendem Connelly e Clandinin (1995), o conhecimento docente é construído narrativamente, sendo que “os professores e os alunos são contadores e personagens de suas próprias histórias e dos demais, histórias pessoais e sociais”. Assim, a formação docente não se limita ao espaço da sala de aula universitária, mas se estende às vivências, aos afetos e às experiências que dão sentido à prática pedagógica.

A perspectiva narrativa da formação, ao valorizar as memórias pessoais e os relatos de experiências, permite compreender o professor como sujeito em constante reconstrução. Nesse sentido, as memórias afetivas e formativas tornam-se elementos essenciais para a constituição da identidade profissional. Segundo Pimenta (1999, p. 17), “antes de construirmos nossa própria identidade, buscamos em outros professores as identidades que nos marcaram”. Essa afirmação destaca que o processo de tornar-se professor passa por uma dimensão reflexiva e relacional, onde o sujeito revisita suas experiências passadas e se reconhece na trajetória de outros educadores.

A docência, portanto, é um percurso que envolve a articulação entre saberes adquiridos na formação inicial e aqueles desenvolvidos na prática cotidiana. Tardif (2002) denomina esses conhecimentos de “saberes experienciais”, construídos no exercício da profissão e resultantes da interação com alunos, colegas e contextos escolares. Para o autor, “os saberes docentes não são formados unicamente por conhecimentos científicos ou pedagógicos, mas também por saberes experienciais, adquiridos na prática do cotidiano escolar” (Tardif, 2002, p. 36). Essa reflexão aproxima-se da realidade de muitos professores em formação inicial, que encontram na experiência concreta da sala de aula o espaço privilegiado para aprender a ensinar.





Nesse processo de formação e autoconstrução, a reflexão sobre a própria prática assume papel central. Freire (1996, p. 85) ressalta que “ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos”. Essa afirmação traduz a ideia de que o professor se forma continuamente, na medida em que vivencia e analisa criticamente suas experiências. A prática docente, quando permeada pela reflexão, torna-se um ato político e transformador, permitindo ao professor compreender-se como sujeito histórico e agente de mudança. A formação, nesse sentido, é indissociável da prática, da experiência e da consciência crítica do educador.

Lorenzato (2006), ao discutir o ensino de matemática, chama atenção para a importância do domínio do conteúdo e da didática no processo de ensinar. Para ele, “não se pode ensinar aquilo que não se sabe. Pode-se tentar, mas o resultado será sempre desastroso para quem aprende” (Lorenzato, 2006, p. 21). Essa ideia reforça a necessidade de uma formação sólida e significativa, em que teoria e prática se articulem de modo a garantir ao futuro professor segurança e autonomia no processo de ensino-aprendizagem. No caso específico da formação de professores de matemática, o domínio conceitual e a sensibilidade pedagógica devem caminhar lado a lado, pois o ensino dessa disciplina exige tanto precisão conceitual quanto criatividade e empatia com as dificuldades dos alunos.

A afetividade, muitas vezes negligenciada nas discussões sobre a formação docente, também exerce influência determinante na constituição do professor. As memórias afetivas — aquelas que remetem às experiências marcantes vividas na escola, seja com professores inspiradores ou diante de dificuldades superadas — atuam como alicerce para a construção da prática pedagógica. Como aponta Freire (1996), ensinar é um ato de amor e coragem, e “não há ensino sem pesquisa e sem curiosidade, assim como não há pesquisa sem o desejo de aprender e de transformar a realidade” (p. 29). Nesse sentido, a docência se torna um exercício permanente de compromisso ético e afetivo com o outro.

A pesquisa narrativa, como proposta por Connelly e Clandinin (1995), oferece à formação docente a possibilidade de compreender o ensino a partir da própria história de vida do educador. Ao transformar a experiência em reflexão, o professor constrói saberes significativos sobre sua prática e fortalece sua identidade profissional. As narrativas pessoais tornam-se, assim, instrumentos de resistência e empoderamento, especialmente no contexto de professores oriundos de escolas públicas e de realidades socioeconômicas desafiadoras.

Portanto, as memórias afetivas e formativas representam mais do que lembranças do passado — são elementos constitutivos da prática docente. Elas expressam o modo como o

sujeito ressignifica suas vivências e transforma suas experiências em aprendizado. A formação inicial, ao valorizar essas memórias, contribui para a construção de uma docência mais consciente, humana e reflexiva. Como enfatiza Pimenta (1999), a identidade docente é construída “na articulação entre a história de vida, os saberes, os valores e as experiências que o professor traz e aqueles que ele constrói no exercício profissional”. Dessa forma, compreender as memórias de uma professora em formação inicial que ensina matemática é reconhecer a potência transformadora da educação e a força das histórias que moldam o ser docente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nascida e criada em uma família simples, sou Elisângela Gama, mulher negra e oriunda da escola pública, alguém que conhece de perto tanto os limites quanto as potências da educação pública brasileira. Minha base educacional não foi sólida o suficiente para me impulsionar a sonhar alto desde cedo. Meus pais tiveram pouca escolaridade — meu pai concluiu apenas a 8^a série e minha mãe estudou até a 4^a —, o que dificultava o acompanhamento das minhas tarefas escolares e a orientação nos estudos. Ainda assim, sempre me incentivaram a continuar, pois, para eles, concluir o ensino médio já representava uma grande conquista, um verdadeiro símbolo de vitória.

Por muito tempo, ouço dizer por aí a seguinte frase “Ah! Eu não gosto de matemática” era algo que eu compreendia profundamente - afinal, eu também fui essa aluna. Diante de toda a minha vida escolar, até o ensino médio a matemática parecia um idioma impossível. Sempre tive facilidade com outras disciplinas, mas a matemática afastava-me, causava-me medo e frustração. Tudo começou a mudar quando encontrei uma professora que com paciência e didática me mostrou um outro caminho. Pela primeira vez eu compreendi o conteúdo. Entendi, mas não aprendi.

Lembro-me bem o tema: o tema era relações trigonométricas, mas como poderia aprender conceitos avançados se sequer dominava operações básicas como divisão e multiplicação? Não tenho vergonha em admitir que, naquela época, eu realmente não sabia matemática. Essa lacuna fundamental, dificultava o meu entendimento e comprometia o aprendizado dos conteúdos mais complexos, criando um ciclo de inseguranças e dificuldades que muitos alunos enfrentam silenciosamente nas escolas públicas brasileiras. Segundo Freire



(1993), ninguém nasce pronto: é na experiência e na prática no mundo que construímos nosso conhecimento e nos tornamos quem somos.

Quando decidi cursar matemática, não foi por gostar da disciplina, foi por querer aprender-la, escrevi-me no edital do Paes 2018, passei no quadruplo de vagas para a segunda fase, mas aí veio os problemas, a segunda fase do vestibular a prova era redação e questões subjetivas, por não saber matemática, não passei, um sentimento de fracasso. Mais tarde, entendi que aquele sentimento de fracasso não era só meu. Era o reflexo de uma estrutura falha, que não prepara, que não acolhe. Pois,

não basta haver escolas para os mais capazes, é indispensável que haja escolas para todos. Não basta haver escolas para todos, é indispensável que todos aprendam. Não é difícil avaliar quanto a modificação veio influir no conceito de rendimento da escola. Antes, dado o caráter seletivo, a reprovação era quase o índice da qualidade do ensino. Se muitos falhassem, queria isto dizer que os critérios de julgamento eram realmente eficientes e se estava depurando, para a formação das elites intelectuais e profissionais, a fina flor da população. Se, porém, a escola tem o dever de ensinar a todos, porque todos precisam dos elementos fundamentais da cultura para viver na sociedade moderna, o problema se inverte. Aluno reprovado significa não já êxito do aparelho selecionador, mas fracasso da instituição de preparo fundamental dos cidadãos, homens e mulheres, para a vida comum. (Texeira, 1935, apud Paulo, 2017, p. 74)

Um ano depois, ingressei no curso técnico em Enfermagem e, apesar das dificuldades, nunca interrompi meus estudos. Concluí a formação técnica ao mesmo tempo em que enfrentava um momento delicado em minha vida pessoal: meu pai estava adoentado, e sua saúde exigia cuidados constantes. No ano em que finalizei o curso, meu pai foi submetido a um transplante de rim — um período de grande tensão e esperança para toda a família. Oito dias após o transplante, recebi a notícia de que havia sido aprovada no curso de Matemática Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Foi um momento marcante, que misturou dor, alívio e conquista. Mesmo em meio às adversidades, permaneci firme em meu propósito. Não me contentei apenas com o diploma técnico. Sempre acreditei que a educação é o caminho, e por isso nunca desisti — mesmo quando o cenário era incerto e cansativo. Meu ingresso na universidade representou não apenas a realização de um sonho, mas também a continuidade de uma luta por oportunidades que minha família, por muito tempo, não teve.

Logo no 1º semestre, quando me deparei com as disciplinas de cálculo, o impacto foi inevitável. As lacunas deixadas no ensino fundamental segundo pelo médio, especialmente em





conteúdos básicos de matemática, tornaram-se ainda mais evidentes. Tive muitas dificuldades, mas consegui ser aprovada.

Como grande parte dos estudantes de origem popular, precisei trabalhar para continuar meus estudos. Embora a universidade seja pública, os custos para se manter nela são altos. Ao concluir o primeiro semestre, percebi que precisava de uma renda. Por isso, optei por cursar as disciplinas do terceiro período à noite, para poder trabalhar à tarde.

Logo surgiu uma oportunidade temporária em uma escola comunitária em um bairro periférico, onde assumi três turmas do ensino fundamental (6º, 7º e 8º anos). Sem qualquer experiência anterior, abracei o desafio. Compreendi, então, a importância de dominar o conteúdo antes de ensiná-lo, pois, como afirma Lorenzato (2006, p. 21), “não se pode ensinar aquilo que não se sabe. Pode-se tentar, mas o resultado será sempre desastroso para quem aprende.” E, de fato, fui entendendo que se aprende a ensinar... ensinando.

A partir desse momento, passei a vivenciar os saberes da docência. Ao cursar a disciplina de Didática, consegui bons resultados e me senti mais confiante. Talvez assumir uma sala de aula antes de concluir a formação não tenha sido o mais adequado, mas não me arrependo. Foi na prática, no cotidiano da escola, que descobri meu amor pelo ensino e pela matemática.

Minha rotina tornou-se bastante intensa. Além das disciplinas mais avançadas da graduação, havia o trabalho, os estudos e a preparação das aulas. Para ensinar, precisei estudar o conteúdo previamente, buscando maneiras de explicá-lo com clareza. Trabalhava 18 horas semanais e recebia um valor simbólico R\$ 700,00 por mês. Aprendi muito mais do que poderia imaginar.

Como destaca Tardif (2002, p. 36), “os saberes docentes não são formados unicamente por conhecimentos científicos ou pedagógicos, mas também por saberes experenciais, adquiridos na prática do cotidiano escolar.” E foi justamente na prática que comecei a compreender, de forma concreta, o que significa ser professora. Talvez eu não tenha plena noção do quanto isso foi irregular do ponto de vista legal, mas eu precisava continuar no curso de Matemática — e essa foi a maneira que encontrei.

Ao longo da caminhada, pude me autoanalisar. Durante o processo de formação, ao concluir práticas pedagógicas e um estágio supervisionado, percebi que estou no caminho certo. A experiência prática me trouxe segurança e convicção de que escolhi a profissão que faz sentido para mim.



Pimenta (1999, p. 17) afirma que “antes de construirmos nossa própria identidade, buscamos em outros professores as identidades que nos marcaram”. Essa afirmação fez ainda mais sentido para mim à medida que fui me reconhecendo nos exemplos de docentes que tive ao longo da vida — tanto pelos bons modelos quanto pelos desafios que me fizeram refletir sobre o que não gostaria de reproduzir.

A contratação temporária que recebi teve duração de três anos. Durante esse tempo, aprendi a ser uma professora reflexiva — a pensar sobre minha prática antes da ação, durante a ação e também sobre a ação já realizada. Esse processo de reflexão contínua me transformou enquanto educadora, permitindo que eu compreendesse a importância de avaliar constantemente minhas atitudes, estratégias e a forma como me comunico com meus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção deste relato de experiência permitiu revisitar minha trajetória, reconhecer desafios e valorizar conquistas que marcaram minha formação docente. Mais do que uma narrativa pessoal, este relato representa um exercício de reflexão sobre o processo de tornar-se professora — um caminho permeado por inseguranças, descobertas e amadurecimento profissional.

As experiências vivenciadas ao longo da graduação em Matemática Licenciatura e na atuação como professora em uma escola comunitária revelaram-se fundamentais para compreender que a docência vai muito além da transmissão de conteúdos: ela envolve sensibilidade, escuta, paciência e, sobretudo, compromisso ético com a aprendizagem do outro. A formação inicial, articulada à prática escolar, mostrou-se essencial para ressignificar lacunas herdadas da educação básica, transformando-as em oportunidades de crescimento e reconstrução de saberes.

Ao longo da escrita e da reflexão teórica, percebi que a prática docente é um processo contínuo de aprendizagem. A cada aula, a cada aluno, a cada desafio, o professor se refaz e se reinventa. Nesse sentido, as palavras de Freire (1996) reafirmam-se com intensidade: “ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos”. Assim, ser professora é um ato permanente de formação e de esperança.

Este trabalho também evidencia a importância da valorização das histórias individuais como parte constitutiva da formação docente. As narrativas de vida, como



e Clandinin (1995), não apenas revelam experiências, mas produzem conhecimento sobre o fazer pedagógico. Dessa forma, minha trajetória reafirma que a identidade docente se constrói entrelaçando teoria e prática, razão e emoção, conhecimento e sensibilidade.

Concluo reconhecendo que esta caminhada é apenas o início de um percurso que continua em constante transformação. A docência, mais do que uma profissão, tornou-se para mim uma missão e um compromisso com a educação pública, com os alunos que, assim como eu, acreditam que o saber liberta e transforma. Que este relato sirva de inspiração para outros futuros professores que, diante das adversidades, escolhem permanecer — e ensinar — com coragem, afeto e propósito.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus, por me guiar e me dar forças para seguir adiante. Aos meus pais, Reginaldo Câmara Gama e Elinete Nicácio dos Santos, que, debaixo de muito sol, me fizeram chegar até aqui, como diz o cantor BK' (2022): “eu sou a continuação de um sonho da minha mãe do meu pai e todos que vieram antes de mim, eu sou a continuação de um sonho”. Meu mais profundo carinho e gratidão a vocês.

Agradeço também ao meu queridíssimo orientador, Professor Dr. Mauro Guterres Barbosa, que me ajudou a contemplar as belezas do mundo científico; muito obrigada, contribuiu muito para meu crescimento académico.

Registro ainda minha gratidão aos meus amigos de curso, que tornaram essa caminhada mais leve e repleta de aprendizado coletivo, e aos meus professores, em especial ao Professor Me. Natanael de Sousa Barreto, por suas aulas inspiradoras e pela dedicação ao ensino, que motivaram ainda mais meu amor e pela docência.

Deixo também um agradecimento cheio de carinho aos meus primeiros alunos, que fizeram parte das minhas primeiras experiências em sala de aula. Cada dúvida, cada sorriso e cada conquista compartilhada com vocês contribuíram profundamente para a minha formação enquanto professora. Vocês sempre terão um lugar especial na minha trajetória.

Quero dedicar uma lembrança especial à minha tia e amiga Marinilde Nicácio dos Santos, falecida em 2021. O câncer destrói quem falece e mata quem permanece vivo. Infelizmente, ela não pode acompanhar meu crescimento profissional, mas carrego sua memória e inspiração em cada conquista.





O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Agradecemos à CAPES pelo suporte financeiro que possibilitou o desenvolvimento desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- BK'. Castelos & Ruínas. [S.l.]: **Pirâmide Perdida**, 2022. Letra da música.
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: **Paz e Terra**, 1996.
- FREIRE, P. Política e Educação: ensaios. São Paulo: **Cortez**, 1993.
- LORENZATO, S. Para aprender matemática. Campinas, SP: **Autores Associados**, 2006.
- OLIVEIRA, C. B.; COSTA, M. de O. Narrar, Pesquisar e Educar em Ciências e Matemática. In: **Book**, 2021. p. 147. DOI: 10.22533/at.ed.790232604
- OLIVEIRA, L. F.; COSTA, A. P. Narrativas na Formação de Professores: reflexões sobre o uso de histórias de vida na pesquisa educacional. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 145-160, 2021.
- PAULO, A. L. A compreensão histórica do fracasso escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1252-1267, out./dez. 2017.
- PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. 2. ed. São Paulo: **Cortez**, 1999.
- TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis, RJ: **Vozes**, 2002.