



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## **REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO CURRICULAR, A PRÁTICA DE ENSINO E O DESENVOLVIMENTO DA DOCÊNCIA**

Susimeire Vivien Rosotti de Andrade - Unioeste  
Mariângela Garcia Lunardelli - Unioeste  
Mariane Ocanha – IFMS - Coxim  
Patrícia Sandalo Pereira – UFMS  
Gerson dos Santos Farias - UESB  
Viviane Luz Dias – UESB

### **RESUMO**

As pesquisas que integram esse painel se inserem no eixo intitulado “Saberes da Didática, formação e desenvolvimento profissional de educadoras(es)” e propõem um diálogo com três instituições distintas: Universidade Estadual do Oeste do Paraná - campus de Foz do Iguaçu, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e Instituto Federal do Mato Grosso do Sul. No primeiro artigo, apresenta-se a dinâmica das ações extensionistas ocorridas nos estágios curriculares supervisionados dos cursos de Letras e Matemática da Unioeste – Foz do Iguaçu (PR), expondo pontos singulares de ações docentes, assim como as vivências discentes situadas no movimento de novas práxis. No segundo artigo, busca-se compreender de que forma os cursos de licenciatura estão trabalhando suas práticas de ensino; para isso, adota-se uma metodologia inspirada na revisão integrativa, cuja base de dados escolhida foram os Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe), no período de 2018 a 2022. O terceiro artigo, por fim, discute o desafio de repensar a formação do professor de Matemática, seja na formação inicial e até mesmo durante o exercício da profissão, apontando a necessidade de compreensão da Matemática como prática social, fundada a partir das relações históricas, culturais e sociais. As conclusões deste painel apontam para a formação inicial como possibilidade de compreensão, pelos futuros professores, do compromisso do trabalho docente para a educação pública, identifica o Estágio Curricular Supervisionado e a práticas de ensino com espaços importantes nesse processo.

**Palavras-chave:** Estágio Curricular Supervisionado, Prática de Ensino, Formação de professores.

## O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE LETRAS E MATEMÁTICA DA UNIOESTE: MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA

Susimeire Vivien Rosotti de Andrade - Unioeste  
Mariângela Garcia Lunardelli – Unioeste

### RESUMO

Este artigo procura apresentar a dinâmica das ações extensionistas ocorridas nos estágios supervisionados dos cursos de Letras e Matemática da Unioeste – *campus* de Foz do Iguaçu (PR), expondo pontos singulares de ações docentes, assim como as vivências discentes situadas no movimento de novas práxis. Devido às coerções e aos limites impostos pela política educacional paranaense, na recusa de campo de estágio pelos colégios estaduais, os cursos promovem novos lócus de atuação docente, por meio de projetos e cursos de extensão. Como referencial teórico-metodológico, apoiam-se nos postulados de Bakhtin e nos estudos sobre o estágio e a docência; analisam-se relatórios de estágio dos acadêmicos de 2023, na seleção de excertos sobre o trabalho realizado. A discussão permite compreender que as ações extensionistas, por ora nesse momento, possibilitam aos discentes a práxis ética e transformadora da docência.

**Palavras-chave:** Licenciatura, Estágio Curricular Supervisionado, Extensão Universitária.

### INTRODUÇÃO

Os cursos de licenciatura em Letras e em Matemática, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste – *campus* de Foz do Iguaçu, estão organizados segundo a Resolução CNE-CP 02/2019 (Brasil, 2019), atendendo ao mínimo de 400 horas de estágio curricular supervisionado. Também atende ao disposto na Resolução CNE-CP 02/2015 (Brasil, 2015), acerca da realização dos estágios a partir da segunda metade dos cursos de licenciatura.

No caso do Curso de Matemática, o estágio curricular supervisionado é organizado em duas disciplinas - no 3º ano, Estágio I; e no 4º ano, Estágio II –, totalizando 408h/a. Contém seu próprio Regulamento (Unioeste, 2014), o qual normatiza todo o processo do estágio.

Em relação aos cursos de Letras (em habilitações duplas: Letras Português-Inglês e Letras Português-Espanhol), os estágios curriculares supervisionados pertencem às 3 línguas: língua portuguesa, língua inglesa e língua espanhola, todos normatizados por um só documento: o Regulamento Geral do Estágio de Letras (Unioeste, 2018), o qual apresenta, em seus 9 capítulos e 24 artigos, os objetivos, a organização, a divisão entre as habilitações, os campos de atuação e as competências de todos os envolvidos no processo. A carga horária dos estágios é

de 536h/a, dividida em Língua Portuguesa (268h/a) e nas línguas estrangeiras (268h/a), em disciplinas realizadas ao longo do 4º ano.

O estágio supervisionado, nos cursos supracitados, caracteriza-se “como um conjunto de atividades de aprendizagem profissional e cultural, proporcionado ao estudante pela participação em situações da vida profissional e de seu contexto” (Lunardelli, 2020, p. 218). De forma geral, o processo de estágio constitui-se de três fases, realizadas de forma presencial: um período de observação de aulas, um período de planejamento e orientação das intervenções e um período de docência ou direção de classe.

Em 2020 e 2021, no contexto da pandemia de Sars-Cov 2 (Covid-19), todo o processo do estágio ocorreu de forma *online*/ remota, cujas atividades foram discutidas em outro artigo (Lunardelli; Martins, 2022). Ao voltarmos aos estágios presenciais, em março de 2022, deparamo-nos com um cenário de retrocesso histórico referente ao trabalho com os colégios estaduais (ensino fundamental II e ensino médio): a Secretaria de Educação do Estado do Paraná – SEED – e, em concomitância, seus Núcleos Regionais de Educação (NRE), reorganizou-se quanto ao processo dos estágios supervisionados das licenciaturas, estabelecendo, primeiramente, o Sistema E-protocolo como via única de procedimento de documentação dos acadêmicos juntos aos colégios, provocando distanciamento do contato até então muito bem sucedido com professores e diretores da rede estadual. Trata-se de uma das muitas ações no setor educativo provenientes do governo estadual neoliberal de Carlos Roberto Massa Júnior, o “Ratinho”<sup>1</sup>.

Além da imensa burocracia no preenchimento e nas assinaturas dos documentos, vimos ocorrer, em Foz do Iguaçu, sobretudo a partir de 2022, um cenário de recusa de diálogo, advindo do NRE-Foz, e fechamento das portas dos colégios aos estagiários e a seus professores orientadores. Surpreendemo-nos com colégios, parceiros de tantos anos, indeferindo pedidos de estágios, emitindo pareceres desfavoráveis com a justificativa de que não haveria como atender aos acadêmicos, devido ao montante de trabalho dos professores e diretores. Aqueles estabelecimentos de ensino público que abriam as portas de suas salas de aula para os estagiários, os quais passavam semanas/meses em contato com a docência, em seu lócus

---

<sup>1</sup> Em duas gestões (2019-2022 e 2023-atual), o governo estadual, por meio da SEED – presidida por Renato Feder (atual Secretário da Educação do Estado de São Paulo) na primeira gestão e por Roni Miranda na gestão atual – instituiu os colégios cívico-militares pelo estado, configurou as plataformas de ensino em toda a rede estadual, consideradas como processo de robotização do trabalho docente e vigilância constante como consequência da imposição do uso da ferramenta Educatron (Oyama *et al*, 2023), e deliberou, neste ano de 2024, o projeto de lei 345/2024, que cria o Programa Parceiros da Escola, cuja proposta é a gestão administrativa e de infraestrutura das escolas estaduais mediante parceria com empresas privadas.

profissional, materializando experiências docentes e convivendo com diversos atores do espaço escolar (professores, alunos, coordenadores, diretores, auxiliares – agentes da educação brasileira!), negavam estágios aos cursos de licenciatura da própria universidade pública.

Diante desse panorama, os cursos de Letras e Matemática não têm medido esforços para manter a regularidade do processo de estágio, desenvolvendo ações extensionistas de atuação docente no âmbito da universidade, criando novas parcerias de trabalho pela cidade. Projetos e cursos de extensão surgem como grande apoio à execução da docência nos estágios supervisionados. Nesse sentido, compreendemos a extensão universitária como uma ação educativa que contribui com o desenvolvimento dos estágios, em movimentos de resistência das licenciaturas para o cumprimento de sua função básica: formar docentes críticos e coerentes.

Expostas as coerções do contexto, procuramos, neste artigo, apresentar a dinâmica das ações extensionistas ocorridas nos estágios supervisionados dos cursos de Letras e Matemática, expondo pontos singulares de nossas ações docentes — como coordenadoras dos estágios —, assim como as vivências discentes situadas nesse movimento de novas práxis, com a apresentação de excertos dos relatórios de estágio produzidos pelos acadêmicos-estagiários do ano de 2023, com o intuito de provocar/promover reflexões acerca de nosso trabalho e nosso lugar de fala.

Nosso lugar de fala é permeado pelos conceitos de responsabilidade e de responsividade, advindos do pensamento de Bakhtin (sobretudo, [1930-1940] 2010; [1959-1961] 2016; [1920-1924] 2017), acrescido das considerações provindas de Lunardelli (2020; 2021) e Lunardelli e Martins (2022), acerca desses conceitos e sua relação com a docência e o estágio. Além disso, concebemos os estágios pelos estudos de Pimenta e Lima (2004) e Pimenta (2010). Dados os limites do artigo, restringimo-nos a tecer breves considerações sobre o arcabouço teórico.

De acordo com o pensamento bakhtiniano, distinguimos a singularidade do ser e do ato/evento, junto à não separação entre o mundo da vida e o mundo da arte, com consequentes responsabilidade e dever ético. Nesse sentido, é impossível conhecer o sujeito fora do discurso que produz, pois é único, singular (Lunardelli, 2020). E, por isso, seus atos são únicos, concretos, eventos singulares que levam a sua assinatura. Assinar significa responsabilizar-se por seus atos. Segundo Ponzio (2017), ato em russo é “postupok”, o qual possui a raiz “stup” que significa “passo” — o ato como um passo, uma iniciativa, dar um passo, ir além...

Os atos do sujeito são atos éticos, pois se configuram, a um só tempo, responsáveis e responsíveis: responsabilidade pessoal perante outros sujeitos, perante a coletividade da qual participa e, quem sabe, perante toda a humanidade. E responsividade, no sentido de responder,

oferecer uma resposta aos outros sujeitos, à coletividade, à humanidade (Sobral, 2009). A vida dos seres humanos é, portanto, uma sequência ininterrupta de atos responsáveis e responsáveis:

Para Bakhtin, ser/existir implica compromissar-se consigo e com o outro. Implica estar em relação com os outros em que nada se perde, tudo tem efeito, tudo é resposta, seja imediata ou em longo prazo. Viver é agir – do verbo “postupat”. E agir é dar uma resposta ao passado e ao futuro: responde-se a um ato anterior cujo sentido será sempre renovado em cada ato futuro. Viver é engajar-se. (Lunardelli, 2020, p. 39)

A singularidade de nosso existir é construída a partir da responsabilidade e responsividade e, ao desenvolver a tomada de consciência desses prismas, a consciência de que a realidade não está para ser constatada, mas para ser transformada pela nossa intervenção, seguindo os postulados freireanos (Freire, 2004), damos o passo rumo à educação emancipatória e transformadora (Lunardelli; Martins, 2022).

Concebemos os estágios supervisionados centrados na pesquisa aliando teoria e prática. Assume-se a crítica do contexto escolar, em busca de soluções a partir de encaminhamentos teórico-metodológicos (Pimenta; Lima, 2004). Pressupõem-se postura investigativa e abertura aos contextos diversos existentes; multiplicidade de trabalhos e novos conhecimentos; passa-se a movimento “centrífugo”, contrapondo-se às orientações que preconizam a formação reduzida a treinamento de habilidades e competências, retomadas pelos novos documentos educacionais federais e estaduais.

Entendemos, como Pimenta (2010), que a atividade docente é indissociável da relação teoria-prática; é, portanto, práxis. Segundo a autora (Pimenta, 2010, p. 86), para Marx, “não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (práxis)”. Práxis é a atitude humana de transformação da natureza e da sociedade, atitude teórico-prática. Sendo a educação, para nós, “processo dialético de desenvolvimento do homem historicamente situado” (Pimenta, 2010, p. 84), o estágio possibilita a ruptura, a mudança, o olhar possível da troca, o momento da práxis (Lunardelli, 2020).

## **METODOLOGIA**

Para apresentar a dinâmica das ações extensionistas ocorridas nos estágios supervisionados dos cursos de Letras e Matemática, partimos dos fundamentos teóricos, brevemente discutidos na introdução. Em seguida, analisamos alguns documentos descritos no Quadro I, exposto a seguir, os quais permitem compreender os estágios supervisionados dos

cursos citados. Selecionamos as ações extensionistas que fizeram parte de nosso trabalho no contexto do estágio supervisionado, no ano de 2023. E, a partir dos relatórios de estágio produzidos pelos acadêmicos-estagiários, elegemos alguns excertos<sup>2</sup> para exemplificar os movimentos de resistência face ao cenário educacional público paranaense.

Quadro 1: Guia de documentos analisados acerca da organização dos estágios curriculares dos cursos de Letras e Matemática

N.	Documentos
1	Resolução nº 220/2016-CEPE: Projeto Pedagógico de Curso de Matemática – Licenciatura de curso de Matemática, do campus de Foz do Iguaçu, 2016.
2	Resolução CEPE nº127 de 22 de maio de 2014. Aprova o regulamento das disciplinas de Estágio Supervisionado I e II do curso de Matemática, do campus de Foz do Iguaçu, 2014.
3	Resolução nº 102/2016-CEPE, de 30 de junho de 2016: Projeto Pedagógico do Curso de Letras: Letras com habilitação em língua portuguesa e em língua espanhola e respectivas literaturas; Letras com habilitação em língua portuguesa e em língua inglesa e respectivas literaturas, do campus de Foz do Iguaçu.
4	Resolução nº 130/2018-CEPE, de 16 de agosto de 2018. Aprova o Regulamento Geral do Estágio de Letras, do campus de Foz do Iguaçu, 2018.
5	Planos de ensino das disciplinas de estágio dos cursos de Letras e Matemática.
6	Relatórios de estágios curriculares supervisionados dos cursos de Letras e Matemática, do ano de 2023.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Para o estudo dos documentos listados no quadro, valemo-nos do conceito de pesquisa documental de Gil (2010). Conforme o autor, tal análise “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (Gil, 2010, p. 51).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos cursos de Letras, em 2023, foram desenvolvidas diversas ações extensionistas, como se segue:

i) curso de extensão “Curso de redação para o Vestibular da Unioeste 2023”, para alunos do Instituto Federal do Paraná (IFPR), campus de Foz do Iguaçu, de preparação para a prova de redação do Vestibular da Unioeste;

ii) curso de extensão de “Língua Portuguesa: práticas de linguagem”, de aulas de Português como língua adicional (PLA) para freis latino-americanos da Fraternidade O Caminho;

<sup>2</sup> Os nomes dos acadêmicos-estagiários são fictícios, por razão ética.

iii) curso de inglês a professores da rede municipal de Foz do Iguaçu, no âmbito das ações do Programa Pró-línguas;

iv) curso de espanhol no âmbito do projeto de extensão UNATI – Universidade Aberta à Terceira Idade; e

v) atuação docente (Português, Espanhol e Inglês) no projeto de extensão CPV – Cursinho Pré-Vestibular da Unioeste.

No Curso de Matemática, foram duas grandes ações extensionistas no ano de 2023:

i) o programa “Integrando alunos do Curso de Matemática na comunidade”, em quatro colégios da cidade, em especial no IFPR, com aulas no contraturno; e

ii) a atuação docente no CPV, na área de Matemática.

No que concerne aos relatórios de estágio, selecionamos alguns excertos acerca da atuação docente nessas ações extensionistas. Para o discente de Letras Português-Inglês Rogério, em seu relatório (Relatório de Estágio, Letras, 2023, p. 23), participar do projeto de extensão CPV “foi sem dúvidas uma etapa importantíssima do estágio, possibilitando-me desempenhar múltiplos papéis pedagógicos, desde o planejamento das aulas até a mediação dos conteúdos e o lugar de escuta dos alunos”. Segundo o discente de Letras Português-Espanhol Antônio, que participou do curso de extensão “Língua Portuguesa: práticas de linguagem”, a vivência no curso lhe permitiu desenvolver habilidades essenciais para a docência, aprofundar o conhecimento do Português, como língua de acolhimento a migrantes e língua adicional:

O Curso de Extensão “Língua Portuguesa: Práticas de Linguagem” representou mais do que uma etapa importante em minha formação como professor de língua portuguesa. Foi uma jornada de autodescoberta, onde pude fortalecer meu compromisso com a educação, despertar minha paixão pelo ensino e consolidar meu desejo de seguir carreira na academia. As experiências vividas e os aprendizados adquiridos me impulsionam a continuar crescendo como profissional e como pessoa, buscando sempre contribuir com uma educação de qualidade e transformadora (Antônio, Relatório de Estágio, Letras, 2023, p. 33)

Eloísa, discente de Matemática, que participou do projeto de extensão “Integrando...”, reflete a respeito do tempo de prática de sala de aula, uma vez que a atuação docente não pode ser concretizada no ensino regular: “Inicialmente, eu esperava ter mais tempo para vivenciar e praticar as atividades de docência. Devido as limitações e dificuldades das atividades de estágio, as atividades de observação e de regência foram limitadas” (Eloísa, Relatório de Estágio, Matemática, 2023, p. 90). Paulo também atuou no mesmo projeto, oferecendo outro olhar para as atividades desenvolvidas:

As aulas do projeto de extensão no Colégio, por ser uma turma pequena, de alunos que retornaram da pandemia, foi uma experiência única, que proporcionou momentos de ensino-aprendizagem significativos, criando um vínculo professor-aluno, dando a eles liberdade para perguntarem e interagir em sala de aula sem medo e socializar com os demais alunos (Paulo, Relatório de Estágio, Matemática, 2023, p. 93).

O acadêmico também participou do projeto de extensão CPV, com aulas de matemática. Em seu relatório, apresenta considerações sobre a profissão docente e sua trajetória no estágio:

Pessoalmente, as atividades de estágio foram responsáveis por grande parte do meu desenvolvimento enquanto profissional, aluno e ser humano. A interação com os alunos, a elaboração de planos de aula e a resolução de problemas reais contribuíram significativamente para o meu crescimento como professor [...] E o mais importante de tudo, durante o estágio se revela o aspecto humano da profissão de professor que é inerente e inseparável da ideia de ensinar (Paulo, Relatório de Estágio, Matemática, 2023, p. 105).

Por fim, inserimos a reflexão de Lúcia, discente de Letras Português-Espanhol, que desenvolveu suas atividades de docência no projeto de extensão CPV, no curso de extensão “Curso de redação para o Vestibular da Unioeste 2023” e no projeto de extensão UNATI. Segundo a acadêmica, a participação em projetos de extensão permite aos estagiários uma imersão profunda nos desafios reais enfrentados pelos indivíduos e comunidades, promovendo uma compreensão sensível das necessidades e demandas locais: “isso não apenas enriquece a formação dos estudantes, mas também fortalece os laços entre a instituição de ensino e a sociedade, promovendo uma educação mais contextualizada e socialmente responsável” (Lúcia, Relatório de Estágio, Letras, 2023, p. 6). A estagiária assevera:

[...] diante tanto das restrições impostas pelo contexto pandêmico, quanto pela demorada burocracia administrativa relacionada ao protocolo da rede estadual de ensino, a realização das atividades de docência em projetos de extensão não apenas se revela como uma alternativa viável, mas também como uma oportunidade valiosa para os estagiários se engajarem de forma significativa com as questões sociais e educacionais de seu entorno, contribuindo para uma formação mais completa e comprometida com os valores da cidadania e do serviço à comunidade (Lúcia, Relatório de Estágio, Letras, 2023, p. 6)

Os estagiários, ao experimentarem diferentes situações pedagógicas durante o estágio, por meio das variadas ações extensionsitas, puderam compreender a complexidade do processo de ensino-aprendizagem e a responsabilidade do educador em promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e libertador. Nesses movimentos de resistência, a fim de que os estagiários cumpram com seu processo, emergiram oportunidades de contribuir para a



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

construção de uma sociedade mais justa, democrática e emancipatória, comprometida com a transformação social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reiteramos que nosso trabalho, como coordenadoras de estágio, é articular as relações universidade-escola, a fim de que o acadêmico possa aprender a profissão no ambiente escolar público, justamente pela consciência de seu processo na universidade pública, devolvendo o que tem estudado/aprendido ao colégio público estadual – muitas vezes, o próprio colégio em que fez seus estudos anteriores. Desenvolvemos ações extensionistas de atuação docente no âmbito da universidade, criando novas parcerias de trabalho, distanciando-nos dos espaços escolares públicos estaduais. Todavia, reafirmamos que nosso compromisso, como universidade pública, é com a escola pública.

Nesse cenário da educação pública paranaense, o qual tem nos impossibilitado o desenvolvimento integral dos estágios curriculares supervisionados, houve o desafio de nos reinventar, “não se esquecendo de ser contrapalavra, força centrífuga, imprescindível neste tempo-espaço” (Lunardelli; Martins, 2022, p. 177). As ações extensionistas, por ora nesse momento, apoiam-nos como docentes e possibilitam aos discentes a práxis ética e transformadora da docência.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail M. Metodologia das Ciências Humanas. In: BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, [1930-1940] 2010.

BAKHTIN, Mikhail M. O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, Mikhail M. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: 34, [1959-1961] 2016.

BAKHTIN, Mikhail M. *Para uma filosofia do ato responsável*. 3. ed. São Paulo: Pedro & João, [1920-1924] 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 2/2015*, de 1º de julho de 2015. Define as 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. Disponível em:

< [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category\\_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=3019](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=3019) >. Acesso em: 29 de mar. 2024.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2/2019*, de 20 de dezembro de 2019. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, 21 dez. 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

Gil, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LUNARDELLI, Mariangela G. *Um haicai para o estágio, um estágio para o haicai*. Curitiba: Appris, 2020.

LUNARDELLI, Mariangela G. Formação inicial do professor de língua portuguesa: responsabilidade e responsividade. In: MAFRA, Núbio Delanne F.; MOREIRA, Vladimir; SILVA, Alexandre Vilas Boas. Estagiar: Encontro do Estágio de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, 4, Londrina. *Anais...*, Universidade Estadual de Londrina, vol. 1, n. 4, 2021, p. 13-25.

LUNARDELLI, Mariangela G.; MARTINS, Maridelma L. O estágio supervisionado de língua portuguesa no cronotopo pandêmico: novos contornos, outros movimentos, sempre resistência. In: Redel, Elisângela; Martiny, Franciele M.; Berger, Isis R. (Org.). *Línguas, ensino e formação: experiências e aprendizagens da pandemia*. São Carlos: Pedro & João, 2022. p. 153-179.

OYAMA, Gabriela Yuri A. *et al.* O Educatron e a plataformização do ensino no Paraná: análise e problematizações sobre o uso de tecnologias em sala de aula. *Anais do IX ENALIC: Encontro Nacional das Licenciaturas e VIII Seminário Nacional do PIBID e III Seminário Nacional do Programa Residência Pedagógica*, Univates, Lajeado/RS, 2023, p. 1-13.

PIMENTA, Selma G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, Mikhail M. *Para uma filosofia do ato responsável*. 3. ed. São Paulo: Pedro & João, 2017. p. 9-38.

SOBRAL, Adail. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

UNIOESTE. *Resolução nº127/2016-CEPE*, de 22 de maio de 2014. Aprova o regulamento das disciplinas de Estágio Supervisionado I e II do curso de Matemática, do campus de Foz do Iguaçu, 2014.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

UNIOESTE. *Resolução nº 102/2016-CEPE*, de 30 de junho de 2016. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Letras: Letras com habilitação em língua portuguesa e em língua espanhola e respectivas literaturas; Letras com habilitação em língua portuguesa e em língua inglesa e respectivas literaturas, do campus de Foz do Iguaçu, 2016.

UNIOESTE. *Resolução nº 220/2016-CEPE*. Aprova o Projeto Pedagógico de Curso de Matemática – Licenciatura, do campus de Foz do Iguaçu, 2016.

UNIOESTE. *Resolução nº 130/2018-CEPE*, de 16 de agosto de 2018. Aprova o Regulamento Geral do Estágio de Letras, do campus de Foz do Iguaçu, 2018.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## AS PRÁTICAS DE ENSINO EM CURSOS DE LICENCIATURA: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS ANAIS DO ENDIPE (2018 – 2022)

Mariane Ocanha – IFMS - Coxim  
Patrícia Sandalo Pereira – UFMS

### RESUMO

Teoria e prática estão aliados no contexto da formação inicial de professores e a prática de ensino é fundamental para a consolidação do trabalho docente. Neste sentido, este trabalho busca responder a seguinte questão: *Como as práticas de ensino estão sendo trabalhadas nos cursos de licenciatura, a partir dos trabalhos publicados nos anais do ENDIPE, de 2018 a 2022?* Para responder essa questão, a fim de atingir o objetivo de compreender de que forma os cursos de licenciatura estão trabalhando suas práticas de ensino, adotou-se uma metodologia inspirada na revisão integrativa, organizando a pesquisa em seis etapas: elaboração da pergunta norteadora, busca ou amostragem na literatura, coleta de dados, análise crítica dos estudos incluídos, discussão dos resultados e apresentação da revisão integrativa. Em uma primeira busca, foram utilizadas as palavras-chave: *prática de ensino e/ou prática como componente curricular*. Assim, foram encontrados os seguintes quantitativos: 5 painéis nos anais de 2018, 19 artigos nos anais de 2020 e três artigos nos anais de 2022. Desses, quatro artigos foram selecionados para análise integral. Os artigos analisados trouxeram um breve panorama acerca de como as práticas de ensino estão sendo trabalhadas em cursos de licenciatura. Foram evidenciados pontos em comum como uma preocupação compartilhada em promover uma prática de ensino mais reflexiva, contextualizada e, conseqüentemente, eficaz, de modo a preparar os futuros professores para responder de maneira crítica e adaptativa às necessidades educacionais contemporâneas. Espera-se, com este trabalho, motivar novas buscas e análises sobre a formação inicial de professores, em especial, sobre as práticas de ensino.

**Palavras-chave:** Formação inicial de professores, Prática como componente curricular, Prática reflexiva.

### INTRODUÇÃO

Aproximar teoria e prática no espaço acadêmico é um dos desafios que os cursos de licenciatura enfrentam. Nóvoa (2017) defende a necessidade de pensar a formação de professores como uma formação profissional universitária, com foco no exercício da profissão e com o intuito de diminuir a distância existente entre os conceitos teóricos estudados nas universidades e a realidade concreta dos professores e das escolas.

As universidades precisam assegurar que, para além dos conteúdos teóricos, a formação inicial também considerará as realidades sociais e contextos em que as escolas estão inseridas. Nóvoa e Vieira (2017, p. 26) afirmam que: “na universidade, há teoria e há prática.

Nas escolas, há prática e há teoria. Do mesmo modo que a formação dos médicos se faz dentro das Faculdades e dos Hospitais, também a formação dos professores se deve fazer dentro

das Universidades e das Escolas”. Para que bons professores sejam formados, a prática precisa estar aliada à teoria e necessita ser desenvolvida ao longo da sua formação.

Pimenta (2005, p. 11) ressalta que “[...] o exercício da docência não se reduz à aplicação de modelos previamente estabelecidos, mas que, ao contrário, é construído na prática dos sujeitos-professores historicamente situados”. Não basta reconhecer um modelo e querer replicá-lo, é fundamental compreender o processo de ensino e aprendizagem, reconhecer os sujeitos e situações de cada realidade, para então saber adaptar-se e adequar sua própria prática.

Neste sentido, com o presente trabalho, buscamos investigar e responder a seguinte questão: *Como as práticas de ensino estão sendo trabalhadas nos cursos de licenciatura, a partir dos trabalhos publicados nos anais do ENDIPE, de 2018 a 2022?*

A escolha por esse tema deu-se pela necessidade de investigar a formação docente nos últimos anos, especialmente no que diz respeito às práticas de ensino. Assim, o objetivo deste trabalho é compreender de que forma os cursos de licenciatura estão trabalhando suas práticas de ensino, a partir dos artigos publicados nos anais do ENDIPE, de 2018 a 2022. Para tanto, o trabalho está organizado da seguinte forma: *introdução*, em que apresentamos o referencial teórico e as motivações que levaram ao desenvolvimento desta pesquisa; *metodologia*, na qual apresentamos os passos desenvolvidos para produção e organização dos dados; *resultados e discussão*, em que realizamos a análise dos dados e *considerações finais*, em que trazemos o fechamento do trabalho.

## **METODOLOGIA**

A fim de respondermos à questão norteadora deste trabalho, optamos pela utilização de uma metodologia inspirada na revisão integrativa, conforme Souza, Silva e Carvalho (2010). Para as autoras, a revisão integrativa é “[...] a mais ampla abordagem metodológica referente às revisões, permitindo a inclusão de estudos experimentais e não-experimentais para uma compreensão completa do fenômeno analisado” (p. 103).

Ainda conforme Souza, Silva e Carvalho (2010), para a utilização dessa metodologia é necessário seguir uma sequência composta por seis fases, a saber: elaboração da pergunta norteadora, busca ou amostragem na literatura, coleta de dados, análise crítica dos estudos incluídos, discussão dos resultados e apresentação da revisão integrativa. Quanto à fase um, trata-se da questão de pesquisa apresentada, que embasou a elaboração deste trabalho. Em

relação à fase dois, busca ou amostragem na literatura, definimos, como nossa base de dados, os anais do ENDIPE dos anos de 2018, 2020 e 2022.

Já na fase três, a produção dos dados foi feita, primeiramente, com uma pré-seleção dos possíveis trabalhos a serem analisados e, posteriormente, esses trabalhos foram filtrados, restando apenas aqueles que realmente trouxeram argumentos relevantes e pertinentes ao objetivo desta pesquisa.

O ENDIPE conta com apresentações de trabalhos em duas modalidades: pôster e painel. Os trabalhos enviados como pôster são formados por um resumo expandido, enquanto os trabalhos de painel são compostos por três artigos científicos cada. Ainda em relação à fase três, optamos pela análise dos trabalhos na modalidade de painel e, para filtrá-los, foram utilizadas as palavras-chave: *prática de ensino e/ou prática como componente curricular*. Com esse primeiro filtro, encontramos os seguintes quantitativos: cinco painéis nos anais de 2018, 19 artigos nos anais de 2020 e três artigos nos anais de 2022.

Esses resultados dizem respeito ao número de trabalhos que possuem a palavra-chave em seu título e/ou em seu texto, a saber: os anais de 2018 apresentam os trabalhos separadamente, em arquivos individuais, sendo possível realizar buscas apenas nos títulos dos pôsteres e painéis, visto ser inviável abrir todos os trabalhos individualmente para uma busca em seus resumos e texto. Já os anais de 2020 e 2022 apresentam-se organizados em formato de *e-book*, o que facilita a busca de palavras-chave, tornando possível considerar tanto os títulos, quanto os resumos e texto.

Em relação aos anais de 2020, utilizamos o livro 1, volumes 1 e 2, por tratar-se dos *e-books* com eixo temático “tensões e perspectivas na relação com formação docente”. Selecionamos os trabalhos que apresentaram a(s) palavra(s)-chave no título e/ou resumo. Já em relação aos anais de 2022, consideramos, além do título e do resumo, os textos dos artigos, visto que as palavras-chave apareceram apenas nove vezes ao longo de todo o *e-book*.

Após a busca pela palavra-chave para definir o *corpus*, foi feita a leitura dos resumos dos painéis e de cada artigo que os compõem, assim como dos demais artigos selecionados. Ao todo, foram pré-selecionados 37 artigos - contando aqueles que fazem parte dos painéis -, dos quais foram selecionados 10 artigos para leitura completa. Realizada a leitura, quatro artigos apresentaram aproximações e foram utilizados para a realização dos próximos passos. Os resultados das fases quatro a seis serão apresentados no tópico resultados e discussão.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da utilização dos procedimentos propostos pela revisão integrativa, selecionamos os trabalhos científicos para compor nosso *corpus*. Dessa forma, a partir da fase da produção de dados, obtivemos, como resultado, os trabalhos apresentados no Quadro 1.

**Quadro 1** - Artigos selecionados dos anais do ENDIPE dos anos de 2018 a 2022.

Anais	Título do artigo	Autores	Objetivo
2018	A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR E SEU PAPEL NA CONSTRUÇÃO DO SABER EXPERIENCIAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA	Flaviane Predebon Titon	“Apresentar as concepções e reflexões de uma formadora através de narrativas sobre experiências vividas nas atividades desenvolvidas por meio da Prática como Componente Curricular (PCC) em um curso de formação de professores de Matemática”
	A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR (PCC) EM CURSOS DE LICENCIATURA: RELATANDO EXPERIÊNCIAS	Liane Vizzotto, Luciano Lewandoski Alvarenga, Fábio Muchenski	“Socializar as duas experiências de formação docente no curso de Física-Licenciatura, as quais mantêm como componente curricular a PCC, apontando as contribuições decorrentes para a formação de professores no âmbito da graduação”
2020	FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA: REFLEXÕES E BASE ESTRUTURANTE DA FORMAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA	Caroline Elizabel Blaszkó	“Socializar apontamentos sobre a importância das disciplinas metodológicas e do estágio curricular supervisionado para a formação docente, o processo de tornar-se professor”
2020	SABERES-FAZERES PEDAGÓGICOS NO ENCONTRO ENTRE ESTUDANTES DO CURSO NORMAL E A UNIVERSIDADE	Eduardo Alves Inez, Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino, Luana Vieira de Almeida Silva Miceli, Thaís Yunes Pereira	“Analisar as ações desenvolvidas no ‘Encontro de estudantes de curso de formação de professores em nível médio’, elaborado e implementado pela equipe do projeto ‘Parceria entre Escola e Universidade: Investigando a escola, seus sujeitos e práticas’ em uma proposta de formação inicial e continuada que reúne professores da educação básica, professores das disciplinas de estágio da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ e licenciandos em Pedagogia da UFR”

Fonte: autores.

Ao analisarmos os artigos destacados no Quadro 1, com foco nos seus resultados e discussões, identificamos informações pertinentes sobre as práticas de ensino nos cursos de licenciatura e suas percepções, assim como vários aspectos comuns, conforme será apresentado a seguir.

Todos os autores destacam a importância de uma abordagem prática e reflexiva no processo de ensino e aprendizagem, além de compartilharem uma preocupação em integrar teoria e prática no desenvolvimento dos futuros professores. Isso é visto como essencial para prepará-los adequadamente para os desafios de sala de aula e para promover uma aprendizagem significativa.

Titon (2018, p. 5-6) apresenta, em seu referencial teórico, que “[...] a ideia é de aproximar o futuro professor de sua realidade profissional desde o início do curso, vinculando-se ao meio escolar de modo a favorecer as aproximações entre teoria e prática no âmbito da valorização do saber prático e/ou experiencial”.

Vizzotto, Alvarenga e Muchenski (2018) vão além e discutem o conceito de práxis. Os autores salientam “[...] o conceito de práxis, não como a simples associação entre teoria e prática, mas a entendendo como uma premissa básica de que toda a ação prática necessita de um planejamento intencional e articulado com a realidade” (Vizzotto, Alvarenga e Muchenski, 2018, p. 16).

Todos os estudos ressaltam a importância de desenvolver uma postura crítica e/ou reflexiva dos futuros professores. Isso envolve não apenas o conhecimento técnico, mas também a capacidade de refletir sobre práticas educativas, considerando os contextos sociais.

A pesquisa de Titon (2018) foi apresentada no contexto de uma disciplina do curso de Matemática – Licenciatura, do Instituto Federal Catarinense – IFC *campus* Concórdia. Trata-se da disciplina de Didática, que possui, em sua carga horária, parte dedicada à prática como componente curricular. Um dos objetivos de tal disciplina é “construir conhecimentos sobre os fundamentos teóricos da formação para uma atuação crítica, reflexiva e complexa na prática do professor de Matemática” (Titon, 2018, p. 4).

Inez, Paschoalino, Miceli e Pereira (2020) trabalharam a formação de professores a partir de um projeto de extensão universitária, que promoveu a parceria entre a escola e a universidade. Um dos resultados apontados pelo desenvolvimento do projeto foi a possibilidade de se repensar o trabalho docente, com o intuito de atingir um ensino de qualidade, considerando os contextos sociais atuais.

Outro ponto importante, destacado pelos artigos analisados, é a necessidade de desenvolver competências pedagógicas nos professores em formação, como, por exemplo, o planejamento de aulas, a adaptação curricular, as estratégias de ensino e aprendizagem e a avaliação formativa. Destaque para a necessidade do reconhecimento do contexto específico em que cada professor irá atuar, ou seja, o futuro professor precisa saber adaptar-se e atender as realidades locais, as características dos alunos e as demandas de cada instituição de ensino.

Como exemplo, citamos Blaszkó (2020, p. 541) quando afirma que: “É importante que os cursos de formação inicial de professores primam pela articulação entre conhecimentos teóricos e práticos, abrangendo observações, vivências e experiências no contexto escolar”.

Por fim, identificamos similaridades nos referenciais teóricos utilizados e mencionados pelos autores dos artigos analisados, especialmente em relação àqueles que versam sobre a formação de professores, conforme exposto no Quadro 2. Ressaltamos que alguns referenciais são os mesmos utilizados por mais de um autor, porém o ano da edição pode sofrer variação.

**Quadro 2 – Referenciais teóricos utilizados nos artigos**

<b>Referenciais semelhantes utilizados</b>	<b>Anais Endipe / Autores</b>
PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.	2018 / Flaviane Predebon Titon
TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional.	2018 / Flaviane Predebon Titon
	2020 / Caroline Elizabel Blaszkó
	2020 / Eduardo Alves Inez, Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino, Luana Vieira de Almeida Silva Miceli, Thaís Yunes Pereira
PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática?	2018 / Liane Vizzotto, Luciano Lewandoski Alvarenga, Fábio Muchenski
PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência.	2018 / Liane Vizzotto, Luciano Lewandoski Alvarenga, Fábio Muchensk
	2020 / Caroline Elizabel Blaszkó

Fonte: autores.

Para exemplificar tais similaridades, podemos citar o fato de que os referenciais utilizados nos artigos analisados valorizam o saber prático e a experiência na formação de professores, além do desenvolvimento da reflexão.

Pimenta (2006) defende a reflexão sobre a prática como fundamental para a construção do conhecimento profissional. A autora afirma ainda que “[...] os currículos de formação de

profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir” (Pimenta, 2006, p. 20) e que é interessante que isso ocorra desde o início da formação e não somente ao final como acontece muitas vezes.

Tardif (2012) também reconhece os saberes experienciais como essenciais, desenvolvidos ao longo da prática docente diária. Para o autor, “esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos” (Tardif, 2012, p. 39).

Além disso, a teoria integrada à prática é concebida como importante na formação de professores. É de suma importância o desenvolvimento de uma formação que articule o conhecimento teórico com a realidade prática da educação.

Pimenta (2006, p. 25) discorre sobre o papel da teoria e afirma que “[...] é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os”, isto é, para a autora, os saberes teóricos e práticos se articulam e se ressignificam quando juntos.

Para Tardif (2012), os saberes dos professores estão aliados ao que ele denomina de epistemologia da prática. O autor define que:

Essa epistemologia corresponde, assim acreditamos, à de um trabalho que tem como objeto o ser humano e cujo processo de realização é fundamentalmente interativo, chamando assim o trabalhador a apresentar-se “pessoalmente” com tudo o que ele é, com sua história e personalidade, seus recursos e seus limites” (Tardif, 2012, p. 111).

Essas similaridades mostram como esses autores contribuem para uma melhor compreensão dos processos formativos e práticos dos professores, enfatizando a importância da experiência, da reflexão e da integração entre teoria e prática na formação docente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considerar a prática de ensino nos cursos de licenciatura é importante e a compreensão de sua importância pode gerar melhorias na formação inicial de professores. Neste sentido, este trabalho trouxe uma análise de artigos publicados nos anais do ENDIPE, de 2018 a 2022, evidenciando de que forma os cursos de licenciatura estão trabalhando suas práticas de ensino.

Utilizamos, para o desenvolvimento desta pesquisa, uma metodologia inspirada na revisão integrativa e, após uma análise mais geral, selecionamos quatro trabalhos para serem analisados integralmente.

Os artigos analisados trazem um breve panorama acerca de como as práticas de ensino estão sendo trabalhadas em cursos de licenciatura. Os pontos comuns apresentados nos resultados e discussão apontam para uma preocupação compartilhada em promover uma prática de ensino mais reflexiva, contextualizada e, conseqüentemente, eficaz, preparando os futuros professores não apenas para transmitir conhecimentos, mas também para responder de maneira crítica e adaptativa às necessidades educacionais contemporâneas.

Esperamos, com este trabalho, inspirar outros pesquisadores a realizarem novas buscas e análises acerca da formação inicial de professores, especialmente considerando a prática de ensino, tão importante para a consolidação do trabalho docente.

## REFERÊNCIAS

BLASZKO, C. E. Formação inicial de professores do curso de pedagogia: reflexões e base estruturante da formação teórico-prática. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 20, 2020, Rio de Janeiro. **Anais XX Endipe**. Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe /DP et Alii, Livro 1, v. 1, 1. ed., 2020, p. 540 - 547. Disponível em: [https://www.andipe.com.br/\\_files/ugd/fd8b07\\_79c95b05a4ef495bbb47d051e03b7136.pdf](https://www.andipe.com.br/_files/ugd/fd8b07_79c95b05a4ef495bbb47d051e03b7136.pdf). Acesso em: 01 jun. 2024.

INEZ, E. A.; PASCHOALINO, J. B. de Q.; MICELI, L. V. de A. S.; PEREIRA, T. Y. Saberes-fazeres pedagógicos no encontro entre estudantes do curso normal e a universidade. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 20, 2020, Rio de Janeiro. **Anais XX Endipe**. Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe /DP et Alii, Livro 1, v. 1, 1. ed., 2020, p. 3501 - 3511. Disponível em: [https://www.andipe.com.br/\\_files/ugd/fd8b07\\_79c95b05a4ef495bbb47d051e03b7136.pdf](https://www.andipe.com.br/_files/ugd/fd8b07_79c95b05a4ef495bbb47d051e03b7136.pdf). Acesso em: 01 jun. 2024.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**. v. 47, n. 166, out./dez. 2017, p. 1106 - 1133.

NÓVOA, A.; VIEIRA, P. Um alfabeto da formação de professores. **Crítica educativa**. Sorocaba-SP, v. 3, n. 2 - Especial, jan./jun. 2017, p. 21 - 49.

PIMENTA, S. G. PROFESSOR-PESQUISADOR: mitos e possibilidades. **Contrapontos**. Itajaí, v. 5, n. 1, jan./abr. 2005, p. 09 - 22.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

PIMENTA, S. G. PROFESSOR REFLEXIVO: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 4. ed., 2006, p. 17 – 52.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cadernos de Pesquisa**, v. 94, p. 58–73, 1995. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/839>. Acesso em: 01 jun. 2024.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 4. ed., 2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **einstein**. v. 8, n. 1 (Pt 1), 2010, p. 102-06.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TITON, F. P. A prática como componente curricular e seu papel na construção do saber experiencial do professor de matemática. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 19, 2018, Salvador. **Anais XIX Endipe**. UFBA: Salvador, v. 1, n. 40, 2018. Disponível em: <http://www.xixendipe.ufba.br/>. Acesso em: 01 jun. 2024.

VIZZOTTO, L.; ALVARENGA, L. L.; MUCHENSKI, F. A prática como componente curricular (PCC) em cursos de licenciatura: relatando experiências. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 19, 2018, Salvador. **Anais XIX Endipe**. UFBA: Salvador, v. 1, n. 40, 2018. Disponível em: <http://www.xixendipe.ufba.br/>. Acesso em: 01 jun. 2024.

## NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: MOVIMENTOS DO NARRAR

Gerson dos Santos Farias - UESB  
Viviane Luz Dias – UESB

### RESUMO

Este artigo discute encara o desafio de repensar a formação do professor de Matemática, seja na formação inicial e até mesmo durante o exercício da profissão, apontando a necessidade de compreensão da Matemática enquanto uma prática social, fundada a partir das relações históricas, culturais e sociais. Para isso, temos como objetivo apresentar a discussão produzida a partir da unidade temática Matemáticas, Contextos e Cenas, como recorte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida pelo primeiro autor, intitulada Narrativas autobiográficas do percurso formativo de egressos da Licenciatura em Matemática da UFMS/CPTL, defendida em 2022, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEduMat) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e vinculada ao Grupo de Pesquisa Formação e Educação Matemática (FORMEM). Os dados foram produzidos com seis professores egressos do curso de Licenciatura em Matemática da UFMS, campus Três Lagoas (CPTL), com a abordagem da pesquisa (auto)biográfica, a partir da produção de narrativas autobiográficas, por meio do método da entrevista narrativa autobiográfica e analisados sob a perspectiva da análise compreensiva-interpretativa. Os resultados demarcaram a reflexão sobre a produção do conhecimento matemático como sendo uma necessidade formativa dos cursos de Licenciatura em Matemática; de maneira mais específica, as narrativas apontam para resquícios de uma Matemática essencialmente formalista e distante da concepção de Matemática como prática social e, por fim, a potencialidade da produção narrativa como processo de olhar para si, isso porque a reflexão engendra uma potência de transformação de realidade no sujeito que narra.

**Palavras-chave:** Formação de Professores de Matemática, Pesquisa (Auto)biográfica, Educação Matemática.

### SOU PROFESSOR DE MATEMÁTICA: E AGORA?

O início dessa costura parte de algumas inquietações que ainda estão latentes, uma vez que, durante a graduação, constantemente, realizava essas e outras perguntas: A Matemática é a mesma em todos os lugares? De que Matemática se fala nos cursos de licenciatura? Matemático e/ou Professor de Matemática? A intenção não é responder tais perguntas, todavia, refletir, a partir delas, sobre e com o processo formativo do sujeito professor, assumindo a complexidade existente na formação de professores de Matemática.

Partindo disso, os cursos de licenciatura em Matemática têm estado em evidência, devido a inúmeros fatores relacionados ao ensino e à aprendizagem da Matemática. Pensando nisso, para Manrique (2009, p. 519), as críticas às licenciaturas podem estar relacionadas aos “[...] resultados insatisfatórios apresentados pelos estudantes brasileiros nas avaliações de aprendizagem escolar promovidas por órgãos públicos oficiais nacionais, como o SAEB e o

ENEM, e internacionais, como o PISA”. Nessa direção, tais críticas reverberam em entraves na formação inicial e continuada de professores de Matemática. Acerca disso, a Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), em 2003, elencou uma lista de desafios para com os cursos de licenciatura em Matemática, são eles:

A não incorporação, nos cursos, das discussões e dos dados de pesquisa da área da Educação Matemática; uma Prática de Ensino e um Estágio Supervisionado, oferecidos geralmente na parte final dos cursos, realizados mediante práticas burocratizadas e pouco reflexivas que dissociam teoria e prática, trazendo pouca eficácia para a formação profissional dos alunos. O isolamento entre escolas de formação e o distanciamento entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino da educação básica. A desarticulação quase que total entre os conhecimentos matemáticos e os conhecimentos pedagógicos e entre teoria e prática (SBEM, 2003, p. 5-6).

Muitos dos desafios apontados pela SBEM fazem parte dos cursos de licenciatura em Matemática. Tais especificidades foram levadas em consideração durante a elaboração de documentos oficiais que norteiam a formação de professores, como, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, amplamente discutidas e evidenciadas no cenário educacional.

Dentro dessa perspectiva, quanto aos cursos de licenciatura em Matemática, Fiorentini e Oliveira (2013) abordam, em seu estudo, o lugar das matemáticas nos cursos de licenciatura, ou seja, as discussões propostas pelos autores vão ao encontro dos questionamentos realizados no começo da escrita. Para os autores, os dilemas que enlaçam os futuros professores são: “[...] de que matemática estamos falando, quando dizemos que o professor precisa saber bem matemática para ensiná-la? [...] que práticas formativas podem contribuir para o futuro professor se apropriar dessa matemática fundamental para o seu trabalho profissional?” (Fiorentini; Oliveira, 2013, p. 919).

As possíveis respostas para essas perguntas partem das diferentes concepções de prática presente nos cursos de licenciatura em Matemática, sejam elas formativas, sociais e profissionais, pois “[...] há diferentes concepções e interpretações do que seja essa prática e a respectiva formação profissional que ela requer” (Fiorentini; Oliveira, 2013, p. 920), com isso, “[...] destacamos três perspectivas, radicalmente distintas, e que têm forte impacto no modo de organizar o processo de formação ou aprendizagem profissional” (Fiorentini; Oliveira, 2013, p. 920). Sendo a primeira perspectiva direcionada ao professor de Matemática no centro, em outras palavras, detentor do conhecimento matemático (Fiorentini; Oliveira, 2013). Parte-se, neste caso, do princípio de que essa “[...] tradição didático-pedagógica em matemática, é

geralmente marcada pelo paradigma do exercício e por uma abordagem mais algorítmica ou sintática do que semântica [...]” (Fiorentini; Oliveira, 2013, p. 920). Logo, o “[...] lugar da matemática, nessa concepção de prática de formação docente, é central e majoritário, porém mais voltado ao conhecimento matemático clássico [...] (Fiorentini; Oliveira, 2013, p. 920). Com base no exposto, é possível notar que a formação de professores de Matemática pautada nessa concepção de prática está mais preocupada com aspectos formalistas e tradicionais, deixando em segundo plano disciplinas de cunho didático-pedagógico.

Já a segunda perspectiva compreende a prática do professor de Matemática como sendo uma aplicação e, por sua vez, tende a ser distante das práticas escolares (Fiorentini; Oliveira, 2013). Em outras palavras, “[...] a prática de ensino de matemática como campo de aplicação de conhecimentos produzidos, sistematicamente, pela pesquisa acadêmica [...]” (Fiorentini; Oliveira, 2013, p. 921). Ou seja, o “[...] lugar da matemática nessa concepção de prática e de formação docente continua sendo considerado central e fundamental, porém, ainda fortemente distanciado das práticas escolares [...]” (Fiorentini; Oliveira, 2013, p. 921).

A partir da segunda concepção, é possível observar o referido distanciamento que há entre a Matemática presente nos cursos de formação inicial de professores e a Matemática a ser produzida com os alunos da Educação Básica, ou seja, existe uma lacuna entre a universidade e a escola, que dificulta o diálogo na formação de professores de Matemática. Notemos que esse distanciamento pode, de certa forma, polarizar as discussões, ou seja, as raízes da dicotomia entre teoria e prática perpassam, na contemporaneidade, por outras problemáticas, como, por exemplo, a dicotomia entre universidade e escola, professor de matemática e matemático, conhecimento matemático e conhecimento didático-pedagógico, entre tantos outros.

Nosso desafio figura em construir espaços que aproximem e possibilitem a discussão de tais problemáticas da formação de professores de Matemática. Por isso, cabe lembrar que compreender o percurso formativo do sujeito perpassa pelas inúmeras questões levantadas, todavia, não são passíveis de esgotamento, podendo até surgirem outras questões ao longo da produção da pesquisa.

Por fim, como terceira perspectiva, os autores abordam a prática pedagógica da Matemática como prática social, em outras palavras, “[...] sendo construída de saberes e relações complexas que necessitam ser estudadas, analisadas, problematizadas, compreendidas e continuamente transformadas” (Fiorentini; Oliveira, 2013, p. 921). O que “[...] requer uma

prática formativa que tenha como eixo principal de estudo e problematização as múltiplas atividades profissionais do educador matemático” (Fiorentini; Oliveira, 2013, p. 921).

A última perspectiva levantada pelos autores evidencia a Matemática como sendo uma prática social, presente nas situações de relação humana. Sendo uma Matemática plural, para além dos números, símbolos, operações, teoremas entre outros possibilita-nos compreender o mundo, a partir das relações históricas, culturais e sociais. Inspirados na leitura de Charlot (2001) sobre a relação com o saber, Fiorentini e Oliveira (2013, p. 922) reiteram que “[...] a matemática enquanto prática social do educador matemático é sempre um saber em relação”.

Nessas condições, as práticas na formação do professor de Matemática assumem um papel fundamental, uma vez que, por meio delas, são movimentadas ações, que contribuem para o ensino e a aprendizagem dos estudantes. Por isso, a reflexão com relação às concepções de prática coloca-nos em um movimento formativo-crítico-reflexivo de repensar ações, a fim de dialogar, problematizar e criar novos cenários propícios para a formação cidadã, que se dá na complexidade das relações humanas, sendo esse um dos desafios do professor de Matemática.

Ser professor de Matemática é estar em constante processo formativo, uma vez que o conhecimento matemático é construído com o movimento das relações culturais, sociais e históricas dos indivíduos, a partir da produção de diferentes Matemáticas. Por isso, “[...] necessita conhecer seus fundamentos epistemológicos, sua evolução histórica, a relação da Matemática entre a realidade, seus usos sociais e as diferentes linguagens com as quais pode representar ou expressar um conceito matemático” (Fiorentini, 2005, p. 110). Dentro dessa perspectiva, ser professor de Matemática é movimentar diversos fazeres e práticas matemáticas, sem perder de vista que o desenvolvimento da sociedade deu-se por intermédio das relações entre os indivíduos e isso pressupõe contribuições acerca da utilização e articulação de diferentes Matemáticas.

Esse movimento apresenta complexidades, um possível exemplo seria o choque entre a Matemática na Educação Básica e a Matemática no Ensino Superior, pois durante a formação inicial, o licenciando pode aprender e trabalhar com uma série de conteúdos matemáticos, carregados de álgebras, geometrias, cálculos, etc. Porém, ao deparar-se com a escola e tendo que lecionar para uma sala repleta de estudantes de diferentes contextos, faz sentido questionarmos sobre qual é a Matemática do Professor de Matemática? E, por que não falarmos em Matemáticas? Partindo da concepção da Matemática como prática social, que é produzida a partir das trocas de experiências, dos processos matemáticos que envolvem a exploração e

investigação, assim como as diferentes práticas matemáticas das diversas culturas que compõem e agregam significado ao desenvolvimento sócio-histórico-cultural.

Frente ao exposto, este artigo encara o desafio de repensar a formação do professor de Matemática, seja na formação inicial e até mesmo durante o exercício da profissão, apontando a necessidade de compreensão da Matemática enquanto uma prática social, fundada a partir das relações históricas, culturais e sociais. Para isso, temos como objetivo apresentar a discussão produzida a partir da unidade temática Matemáticas, Contextos e Cenas, como recorte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida pelo primeiro autor, intitulada Narrativas autobiográficas do percurso formativo de egressos da Licenciatura em Matemática da UFMS/CPTL (Farias, 2022), defendida em 2022, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEduMat) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e vinculada ao Grupo de Pesquisa Formação e Educação Matemática (FORMEM).

### **ENTRELAÇANDO FIOS DE HISTÓRIAS**

O estudo das narrativas desses sujeitos autobiográficos, na perspectiva narrativa, converge ao encontro dos dois primeiros eixos propostos por Passeggi (2011) e que, recentemente, foi explorado por ela em “Enfoques narrativos en la investigación educativa brasileña”, reiterando que:

O primeiro eixo considera as narrativas autobiográficas como um *fenômeno antropológico* (Narrar é humano!). Ele responde à seguinte pergunta: *Como cada ser humano se torna quem ele é?* O segundo eixo utiliza as narrativas como método de investigação qualitativa, indagando-se sobre práticas e ações sociais, não para produzir conhecimento sobre elas, mas para perceber como os indivíduos dão sentido às suas ações no mundo (Escutar para compreender!), ele responde à pergunta: *Como recolher e analisar fontes autobiográficas e o que fazer com elas?* (Passeggi, 2020, p. 74).

Escutar para compreender o percurso formativo dos professores egressos, possibilita a identificação das especificidades narradas pelos sujeitos, tendo em vista que “[...] as relações entre a história de vida, desenvolvimento pessoal e profissional, saberes da docência e caracterização do trabalho docente, reafirmam a necessidade de atentarmos para uma escuta sensível da voz dos professores” (Souza, 2006, p. 45).

Dessa forma, os dados foram produzidos com seis professores egressos do curso de Licenciatura em Matemática da UFMS, campus Três Lagoas (CPTL), com a abordagem da pesquisa (auto)biográfica (Passeggi; Souza, 2017), a partir da produção de narrativas autobiográficas (Passeggi, 2020), por meio do método

da entrevista narrativa autobiográfica (Schütze, 2013) e analisados sob a perspectiva da leitura metafórica em três tempos: Tempo I: Pré-análise / leitura cruzada; Tempo II: Leitura temática - unidades temáticas de análise; e Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva do corpus, denominada por Souza (2006) como análise compreensiva-interpretativa.

A pesquisa foi desenvolvida de 2020-2021, com isso, durante a primeira conversa, compartilhamos com os partícipes um modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi assinado por eles, indicando sua aceitação em colaborar com a pesquisa. No intuito de preservar a identidade de cada partícipe, optamos por nos referir a eles como: Professora Egressa 1 (PE1); Professora Egressa 2 (PE2); Professora Egressa 3 (PE3); Professor Egresso 4 (PE4); Professor Egresso 5 (PE5) e Professor Egresso 6 (PE6). As seis entrevistas narrativas autobiográficas foram realizadas seguindo as etapas de gravação de vídeo, organização do material produzido, transcrição de cada uma delas, entrega ao depoente e devolutiva com possíveis alterações.

Portanto, das narrativas dos professores egressos foram emergindo as unidades temáticas de análise, sejam elas: continuum formativo; teoria e prática; matemáticas, contextos e cenas; início de carreira; identidade profissional; relação universidade e escola; contexto de pandemia e o trabalho docente. Todavia, o artigo traz um recorte, por isso, abordamos apenas unidade temática de análise Matemáticas, Contextos e Cenas, que apresentamos a seguir.

## MATEMÁTICAS, CONTEXTOS E CENAS: UM ECOAR DE VOZES

*Eu tive uma professora no Ensino Médio que era muito inteligente, muito sábia, me ensinava muito bem também, porém eu lembro que fiz de uma outra forma alguns exercícios, porque, assim, antes eu tinha aprendido de outro jeito e, depois, eu aprendi de outro. Eu aprendi os dois, mas você escolhe, se você aprendeu dos dois jeitos, que ela mesmo ensinou, então você opta por um que achar melhor. Mas, aí ela falou que se eu fizesse daquele jeito na prova, ela não iria considerar e eu me lembro de perguntar para ela “Mas, porquê?”, o legal da Matemática é isso, é a diversidade de formas, são os caminhos diferentes que se encontram no final e se tornam um, mas ela não aceitou. E esse exemplo dela, eu falei “não quero ser esse tipo de pessoa” (Professora Egressa 2, ENA, 14 mai. 2021, grifo nosso).*

*No sistema prisional [...]. Eu me lembro de uma frustração que aconteceu na minha carreira, que foi quando eu fiz um trabalho com meus alunos, o trabalho ficou belíssimo, só que ficou com um erro que, naquela época, eu não tinha percebido. Eu falei para eles pendurarem na parede. Um professor, colega de trabalho meu, pegou o cartaz da parede e ele não teve a delicadeza de retirar o cartaz com cuidado, ele simplesmente puxou e rasgou o cartaz, jogou no lixo e falou que, na sala dele, não poderia ter nada errado. Isso foi o relato dos próprios alunos e eu posso confiar nisso, porque eu vi o cartaz rasgado [...] (Professor Egresso 6, ENA, 03 mai. 2021, grifo nosso).*

A construção desta unidade temática de análise parte da tentativa de criação de um espaço de discussão que problematize a mobilização das matemáticas em diversos contextos sociais, para isso, selecionamos as falas da PE1, PE2, PE3 e do PE6.

Nessa direção, a presente unidade temática de análise expressa o movimento percorrido por diferentes matemáticas na formação dos professores egressos entrevistados, seja na Educação Básica, no Ensino Superior e no exercício da profissão docente. Assumindo a complexidade das discussões aqui apresentadas e sabendo que elas não se esgotam em nossas palavras, consideramos que produzir reflexões sobre as matemáticas é um exercício de resistência.

A PE2 conta sobre sua fase escolar e destaca uma experiência que a marcou, em que havia aprendido a resolver os exercícios de diferentes formas, contudo sua professora de Matemática disse que se ela “[...] *fizesse daquele jeito na prova, ela não iria considerar*”. Com isso, a PE2 perguntou: “*Mas, por quê? o legal da Matemática é isso, é a diversidade de formas, são os caminhos diferentes que se encontram no final e se tornam um, mas ela não aceitou*”. A resposta da professora para a PE2 parece caminhar para uma Matemática que está preocupada majoritariamente com o domínio do conhecimento matemático, o que se aproxima da primeira perspectiva de prática do professor de Matemática (Fiorentini; Oliveira, 2013).

Para além disso, o PE6 também narra uma experiência que vai ao encontro de uma Matemática em que não se admitem erros. Ao realizar uma atividade com os alunos, o PE6 pede que eles exponham na parede da sala de aula. Porém: “*Um professor colega de trabalho [...] pegou o cartaz da parede e ele não teve a delicadeza de retirar o cartaz com cuidado, ele simplesmente puxou e rasgou o cartaz, jogou no lixo e falou que na sala dele não poderia ter nada errado*”. A preocupação do professor ao retirar o cartaz é com o “resultado final” e não com os processos, estratégias e procedimentos adotados pelos alunos.

Uma outra memória narrada pela PE1 vai ao encontro das falas da PE2 e do PE6, quando ela narra sobre a Matemática em seu contexto de atuação profissional.

*Eu quis trazer da faculdade muito esse meu sentimento das minhas fraquezas, para, quando eu chegasse na sala de aula, eu não fosse o espelho de alguns professores meus. [...]. A matemática é uma matéria muito fria, estamos tentando fazer matérias interdisciplinares e a maioria dos professores de matemática dizem que não tem como encaixar o conteúdo (Professora Egressa 1, ENA, 07 ago. 2021, grifo nosso).*

*E hoje temos que trabalhar em cima das habilidades, hoje não é mais conteúdo, por exemplo, vou ensinar a equação de segundo grau, existe uma habilidade, e o conteúdo é uma maneira para que eu desenvolva essa habilidade. Mas existe um problema, porque alguns professores antigos ainda estão ensinando conteúdo e não veem a habilidade. A educação está mudando muito e eu fico muito feliz. Temos muitos embates na escola com os professores mais antigos, mas não culpo eles também porque eles têm uma carreira e uma história (Professora Egressa 1, ENA, 07 ago. 2021, grifo nosso).*

As experiências mencionadas pelos professores egressos apresentam indícios de um certo apego ao formalismo clássico da Matemática, o que configura um distanciamento da compreensão da Matemática como prática social (Fiorentini; Oliveira, 2013), a partir da problematização das relações com o mundo, com o outro e consigo mesmo.

A forma com que nossas relações sociais são construídas durante a fase de escolarização, formação inicial e até mesmo durante o exercício da profissão docente, está ligada à maneira com que aprendemos e ensinamos Matemática. Ao acessar suas memórias, a professora egressa 1 realiza a tarefa de olhar para si em diferentes contextos, reelaborando suas experiências com o conhecimento matemático, refletindo sobre os acontecimentos e tomando “[...] decisões que redefinem ou não os horizontes expectativas, considerando além do nosso ‘eu existencial’, a existência do outro” (Souza; Sousa, 2021, p. 107). Como é o caso do reconhecimento da historicidade dos professores de Matemática que também atuam em seu contexto profissional, levando-a a questionar-se sobre os sentidos de suas vivências naquele determinado espaço.

A pesquisa com narrativas autobiográficas proporciona ao sujeito a oportunidade de (re)olhar para o passado, enquanto um terreno de possibilidades das quais se pode produzir aprendizados ou não. De acordo com Souza e Sousa (2021, p. 104), o “[...] passado, com suas memórias, nos leva a identificar padrões, maneiras de lidar com os acontecimentos, a perceber como nos relacionamos conosco e com os outros. O presente é esse lugar de transição entre quem somos e quem podemos ser”.

*As diferenças entre elas são bem grandes. As Universidades vão ter que começar a mudar a formação, porque está ficando uma grande lacuna entre o professor formado e o professor que vai ensinar. Principalmente, na matemática, onde não é preparado o nosso socioemocional e nem como vamos trabalhar isso com os alunos, e essa é a principal chave da educação, do futuro. Trabalhar o socioemocional [...]. Então, as faculdades vão ter que começar a se adaptar e ter esse olhar. Eu já estive lá dentro e sei como alguns são relutantes em aceitar essa parte pedagógica, tem até piadas ali dentro sobre isso. Vai ser difícil, mas vai ser necessário [...]. As escolas já estão mudando, e os educadores precisam ser preparados para que eles mudem também. Porque a Matemática que aprendemos na universidade é ótima, uma matemática pura que te desafia, mas também ela precisa ter esse olhar mais do ensino (Professora Egressa 1, ENA, 07 ago. 2021, grifo nosso).*

Já no âmbito da formação inicial, a PE1 reconhece a existência de diferentes matemáticas e chama nossa atenção para uma necessidade emergente.

Estamos em tempos de constantes transformações sociais, históricas e culturais que impactam diretamente na concepção e funcionamento da escola, como instituição de formação cidadã. Nóvoa (2019, p. 3, grifo nosso) alerta que: “[...] não se trata de melhorias ou de aperfeiçoamentos ou mesmo de inovações, mas de uma verdadeira **metamorfose da escola**. Fazer esta afirmação é, também, reconhecer as mudanças que, inevitavelmente, atingem os professores e a sua formação”.

Sendo que essa é a preocupação expressa pela PE1, a necessidade de repensar a formação matemática e a formação didático-pedagógica do professor de Matemática. Acerca disso, Fiorentini e Oliveira (2013, p. 930-931) destacam três contribuições que nos ajudam a compreender e enfrentar tais problemáticas:

(1) investir numa formação matemática mais ampliada ou diversificada do formador de professores que atua em disciplinas de formação matemática. (2) constituir grupos colaborativos de formadores de professores para estudar, analisar, discutir e projetar práticas inovadoras no ensino de disciplinas tais como Cálculo, Análise, Álgebra, Geometria, etc., tendo como norte a formação matemática e pedagógica mais apropriada do professor de Matemática da escola básica [...]. (3) constituir um grupo de formadores de professores realmente preocupados e engajados com o projeto pedagógico da licenciatura.

As iniciativas propostas por Fiorentini e Oliveira (2013) podem colaborar na construção de outros cenários para a formação de professores de Matemática. A fala da PE1 evidencia a necessidade de diálogo constante entre o conhecimento matemático produzido no contexto do Ensino Superior e da Educação Básica. Essa percepção também pode ser constatada na entrevista da PE3, ao narrar sua percepção sobre as diferentes matemáticas; suas dificuldades enfrentadas durante o curso e, por fim, uma experiência significativa durante o mestrado.

*[...] são as várias matemáticas. Como o aluno é uma, hoje eu já dou aula no Ensino Médio com uma outra visão de Matemática, que já é diferente. **Eu penso assim, que, para nós, professores, pensar, por exemplo, na educação matemática como uma coisa desconectada, eu já acho um grande problema, então, assim, eu passei a graduação em Matemática com essa visão de que..., sem pensar em valorizar tanto a didática, sem valorizar tanto as metodologias de ensino, infelizmente, eu vejo que muitas, em muitas graduações, isso ainda acontece. Então, eu penso que a matemática do professor de Matemática, é você pensar na educação matemática, na matemática. Na educação matemática nessa visão de, não uma visão, conteudista, mas sim essa parte metodológica, nessa parte prática, e depois na hora que eu fui ver o que era a ideia da construção matemática [...]. Eu tive um período que eu trabalhei na Prefeitura de Ilha Solteira, que eu trabalhei como professora de Matemática, em oficinas de matemática, no ciclo um do fundamental. Então, quer dizer, é uma outra matemática ainda, fazer oficina de matemática, é uma coisa muito gostosa (Professora Egressa 3, ENA, 27 abr. 2021, grifo nosso).***

*Eu penso que, infelizmente, acaba sendo um pouco desgarrada as coisas, **as percepções de matemática, o aluno que está na graduação, às vezes, ele não, não enxerga nessa, não vê toda essa perspectiva grande da educação matemática. Mas eu percebo que, por exemplo, a nossa graduação. [...]. Então, eu penso que essa dificuldade que eu senti de enxergar essa dimensão da matemática fora, além das demonstrações, eu a enxergo no grupo PET por exemplo, então quer dizer, eu imagino que o grupo PET seja só a pontinha de um trabalho muito maior que acontece ali durante a licenciatura. Então, assim, eu penso que já está bem melhor. Vocês, agora, sentem bem menos, porque eu senti quando eu saí daí (Professora Egressa 3, ENA, 27 abr. 2021, grifo nosso).***

*[...] teve um momento do mestrado que um colega de lá fez um comentário, que eu fico sempre assim sabe, em cima do muro. Assim, cada vez eu interpreto o comentário com uma conclusão diferente, mas foi mais ou menos assim, eu, no mestrado, era aquela que ficava o tempo todo correndo atrás do prejuízo, então eu não era o exemplo de boas notas, notas maravilhosas. Tinha meu rendimento satisfatório, tanto que fui bolsista até o fim, mas era sempre correndo atrás. E uma vez o menino pegou e falou para mim, **eu acho que ele falou num tom de desmerecimento, ele falou assim para mim: “Eu acho que você deveria ir para educação”, só que o jeito que ele falou isso para mim não foi por reconhecer em mim, sabe, alguma vantagem para isso. Ele falou na época assim, é melhor você ir para lá que “vai ser mais fácil”, foi o que eu entendi na época, sabe foi isso que ele quis dizer para mim, que eu não ia dar conta da matemática, mas que eu não ia dar conta da matemática pura [...]** e, no final da história, eu virei e falei coitado mal sabia ele que, no pico da ignorância dele, **ele estava falando uma coisa que ele não tinha o conhecimento de quão grande era a área da educação (Professora Egressa 3, ENA, 27 abr. 2021, grifo nosso).***

A PE3 refere sua percepção sobre a diversidade de matemáticas que teve a oportunidade de conhecer ao longo de seu percurso formativo. Durante a graduação, ela estava mais preocupada com a formalidade requerida pela matemática acadêmica, “[...] *sem pensar em*

*valorizar tanto a didática, sem valorizar tanto as metodologias de ensino*”. E isso fez com que ela tivesse uma visão “desconectada” com relação a sua formação, pois o processo de tornar-se professora de Matemática está para além do domínio dos procedimentos matemáticos, nas palavras da professora, “[...] *além das demonstrações [...]*”.

A partir do exposto, quando nos propomos a refletir sobre os diferentes movimentos que fazem parte da construção do conhecimento matemático, podendo ser identificados em alguns trechos das falas das professoras e professores ao longo desta escrita, estamos nos propondo a questionar o modo com que esses conhecimentos são produzidos; o contexto em que eles estão inseridos; os sujeitos envolvidos nesse processo e a partir de qual realidade dá-se a produção dessas matemáticas. São essas algumas das complexidades que estão atreladas à formação de professores de Matemática, pois a “[...] matemática não é um conjunto de temas isolados, mas um organismo vivo” (Velo, 2004, p. 58).

Nessas condições, a fala de um rapaz durante o mestrado da PE3 ilustra parte da reflexão que estamos tentando construir com relação às diferentes matemáticas. Ele aconselha a PE3 a seguir os caminhos de uma pós-graduação em educação, por acreditar “[...] *ser mais fácil*”. Essa fala interliga-se à concepção que ele tem de Matemática, chegando até a ser um tanto excludente. A concepção de que a Matemática é para poucos e esses poucos, em sua maioria, são homens, ainda está enraizada na sociedade, sendo que, neste sentido, debates como esses contribuem para a descristalização desses modelos.

A partir dessa necessidade, trazemos a cena o debate das diferentes matemáticas, que são produzidas em contextos múltiplos, pois não se trata de “[...] desvalorizar o conhecimento acadêmico nem de reduzi-lo, mas, sim, de reconhecer a necessidade de o professor desenvolver um repertório de estratégias e recursos vinculados ao processo de construção escolar do saber matemático” (Fiorentini; Oliveira, 2013, p. 931).

Para além disso, é preciso refletirmos sobre esses e outros discursos, que, direta ou indiretamente, estamos (re)produzindo e questionamo-nos sobre os significados que eles produzem em nossas relações sociais, pois a “[...] matemática também precisa ser compreendida em sua relação com o mundo, enquanto instrumento de leitura e compreensão da realidade e de intervenção social, o que implica uma análise crítica desse conhecimento” (Fiorentini; Oliveira, 2013, p. 925).



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## POSSÍVEIS CONSIDERAÇÕES

O nosso objetivo consistiu em apresentar a discussão produzida a partir da unidade temática Matemáticas, Contextos e Cenas, como recorte de uma pesquisa de mestrado, defendida em 2022. Nela, separamos trechos das falas das professoras egressas PE1, PE2, PE3 e do professor egresso PE6. Inicialmente, o PE6 narra uma experiência negativa com um colega de trabalho, que retira seu cartaz durante a aula por conta de um erro. No mesmo segmento, a PE2 conta que, durante seu período escolar, teve uma professora que não aceitava que os alunos resolvessem os problemas matemáticos de diferentes formas. Tanto na experiência do PE6, como na PE2, é possível perceber o apego a uma Matemática essencialmente formalista. E isso, de certa forma, distancia-se da concepção da Matemática como uma prática social, como mencionam Fiorentini e Oliveira (2013).

Refletir sobre a produção do conhecimento matemático é uma necessidade formativa dos cursos de Licenciatura em Matemática, como apontam as falas da PE1. A Matemática aprendida na universidade parece estar um pouco distante da Matemática trabalhada no chão da escola, havendo ainda uma demanda de olhar mais para o ensino, como menciona a PE1.

Tal especificidade também é percebida pela PE3, quando reporta que, durante a sua trajetória como professora de Matemática, ela foi percebendo as várias Matemáticas. Reiterando em sua fala, que, às vezes, o aluno de graduação, futuro professor, não percebe a dimensão da Educação Matemática e isso pode causar uma visão desconectada sobre os conhecimentos que compõem a formação do professor de Matemática.

Aqui contamos uma história possível com a decisão pela produção de narrativas autobiográficas, isso porque a reflexão engendra uma potência de transformação de realidade no sujeito que narra. Em um determinado tempo e espaço, nossas histórias cruzaram-se, assim como a dos professores egressos.

## REFERÊNCIAS

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.

FIORENTINI, D. A formação matemática e didático-pedagógica nas disciplinas da licenciatura em matemática. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 18, p. 107-115, 2005. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/266>. Acesso em: 25 jun. 2021.



XXII ENCONTRO FIORENTINI, D.; OLIVEIRA, A. T. de C. C. O lugar das matemáticas na Licenciatura em Matemática: que matemáticas e que práticas formativas? **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 27, p. 917-938, 2013. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-636X2013000400011&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-636X2013000400011&script=sci_abstract). Acesso em: 25 jun. 2021.

MANRIQUE, A. L. Licenciatura em matemática: formação para a docência x formação específica. **Educação Matemática Pesquisa: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, v. 11, n. 3, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/2830>. Acesso em: 30 jun. 2024.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2024.

PASSEGGI, M. da C. Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto) biográfica en educación, Traduzido em português por: Dora Lilia Marín Díaz, **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 23, núm. 61, p. 25-40, 2011. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/14001/12412/0>. Acesso em: 05 jul. 2024.

PASSEGGI, M. da C. Enfoques narrativos en la investigación educativa brasileña. **Paradigma**, 2020. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/929>. Acesso em: 05 jul. 2024.

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de. O movimento (auto) biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Investigación Cualitativa**, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017. Disponível em: <http://investigacioncualitativa.com/index.php/revista/article/view/46>. Acesso em: 05 jul. 2024.

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. São Paulo, 2003, 43 f.

SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. *In*: WELLER, Wivian.; PFAFF, Nicolle. (Org). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 3. ed. 6. reimpr. Petrópolis: Vozes, 2013.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio De Janeiro: Dp&A, p. 204-218, 2006.

SOUZA, E. C. de; SOUSA, R. C. de. Pesquisa (Auto) Biográfica, Educação e Saúde Docente: escritas de formação e refiguração identitária. **Cadernos CERU**, v. 32, n. 1, p. 99-126, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/189276>. Acesso em: 15 jun. 2024.

VELOSO, E. Educação Matemática dos Futuros Professores. *In*: BORRALHO, A. *et al.* (Org). **A matemática na formação do professor**. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - Secção de Educação Matemática, 2004. p. 31-67.