

NARRATIVAS DE FORMAÇÃO: ASPECTOS DA TRAJETÓRIA COMO ESTUDANTE E EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO

Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira

Universidade Federal de São Carlos – Brasil
rosa@ufscar.br

Resumo

Neste trabalho analisamos as narrativas escritas de alunos do curso de Pedagogia¹ sobre suas aprendizagens e experiências escolares com a matemática na trajetória enquanto estudante e como isso é retomado no momento de preparar e desenvolver atividades de regência de classes dessa disciplina para crianças (de 6 a 10 anos) dos anos iniciais do Ensino Fundamental no âmbito do Estágio da Docência. Os resultados apontam que quando aparecem falas sobre as experiências com a matemática, no período vivido enquanto estudante o conteúdo versa sobre os sofrimentos vividos nas aulas ou na realização de exercícios e/ou provas ou, em menor número, sobre as lembranças felizes, uma aula, assunto ou um professor marcante. No momento do estágio retomam essas vivências, o que os leva, em muitos casos, a procurar fazer de forma diferente de seus professores. Procuram contextualizar o ensino por meio de referências ao cotidiano das crianças. Demonstram preocupação com o lúdico em oposição às aulas cansativas que trazem na memória e com o uso de materiais manipulativos em oposição ao ensino centrado nas conceituações. Por vezes repetem os modelos que tiveram e se dão conta disso. Ao narrar essas experiências, confrontando suas escolhas quando se colocam no papel de professores em um processo construção e de tomada de consciência de seus saberes, os futuros professores assumem uma postura de autonomia frente ao próprio processo formativo.

Palavras-chave: Formação de professores; Narrativas de formação; Estágio supervisionado.

¹ Pedagogia: denominação do curso de Licenciatura que no Brasil forma professores para atuarem nos anos iniciais do ensino fundamental, que corresponde ao 1º ciclo em Portugal.



Abstract

In this paper we analyzed the narratives written by Education students about their learning and school experiences with mathematics in their formation as students and how it is resumed in the moment of preparing and developing classroom teaching activities in this area for children (from 6 to 10 years old) from Elementary School on their Teaching Internship. The results point that when springs the speeches about experiences with mathematics during the course, the content is usually about the pain suffered in classroom or in the accomplishment of tasks or tests, or in a smaller number about the happy memories, a class, a subject or an important teacher. At internship period they revive those memories which lead them in many cases to strive for doing it differently than their own teachers. They try to contextualize the teaching through references to the children's everyday life. They demonstrate care to the ludic aspect in opposite to the tiresome classes that they have in their memories, and with the use of manipulative materials in opposite to conceptualization focused teaching. Sometimes they repeat the models they have and don't realize that. By narrating those experiences confronting their choices when they put themselves in the teacher's role in a process of building and becoming aware of their knowledge, the future teachers assume an autonomous posture on their own formation process.

Keywords: Teachers' education; Formation narratives; Supervised internship.

Introdução

Na formação de professores uma referência importante para o desenvolvimento da ação docente é o modo como os futuros professores relacionam-se com o conhecimento em sua experiência escolar. No clássico estudo de Lortie (1975) que evidencia a importância de aspectos relacionados à socialização profissional anteriores à situação de ensino, o autor afirma que os professores desenvolvem crenças sobre o ensino, a partir do período tão prolongado de observação como alunos. Assim, como indicam Marcelo e Vailant (2009) a identidade docente vai se configurando de forma paulatina e pouco reflexiva através da aprendizagem informal e observação durante o período da própria escolarização. Os futuros professores vão recebendo modelos docentes com os quais se vão identificando pouco a pouco, e em

cuja identificação influem mais os aspectos emocionais que os racionais (Marcelo e Vailant, 2009).

Abordando a influência da socialização nos períodos de formação pré-serviço, Potari e Georgiadou-Kabouridis (2009) consideram que poucas pesquisas na área educacional focalizam os conflitos de docentes novatos entre suas crenças tal como foram desenvolvidas durante seus anos de estudos universitários e a realidade da prática em sala de aula.

Quando se enfatiza como uma das características básicas da docência as capacidades para tomar decisões nas situações complexas como as que envolvem as relações de apropriação e construção de conhecimento nas escolas, aspectos como a dimensão pessoal da profissão, e o trabalho docente colocam-se como essenciais nas discussões sobre a formação de professores.

Para as autoras, isso ocorre porque há uma discrepância entre a formação na universidade e o contexto da escola, pois

“Os estudos universitários enfatizam o desenvolvimento do conhecimento acadêmico, enquanto que a regência, o ensinar em uma escola é principalmente construída a partir do conhecimento do “ofício” de professor. Um docente iniciante necessita desenvolver seus conhecimentos do ofício de professor e fazer a conexão com seus conhecimentos acadêmicos (...)” (Potari & Georgiadou-Kabouridis, 2009, p. 8).

Certamente, os professores iniciantes não tiveram ainda oportunidades para criar uma forma pessoal de lidar com os conhecimentos escolares por meio da aprendizagem do ensino de conteúdos disciplinares em situações de exercício da docência. Se, na relação com os conteúdos escolares como estudante, usualmente lhes foi solicitada a assimilação e a devolução em provas e exercícios, por outro lado, o planejamento e a execução da aula, na regência de classe, pressupõem outra relação com o conhecimento.

Como indicam as autoras, no processo formativo anterior à docência, a prática em sala de aula constitui-se de experiências de ensino que os estudantes desenvolvem ao testar intervenções educativas em salas de aula de outros professores. Essas ações formativas contribuem para o desenvolvimento do futuro professor permitindo-lhe desafiar crenças e práticas. Mas, como alertam as autoras ainda não temos dados conclusivos sobre a influência das experiências como



estudante a longo prazo (Potari & Georgiadou-Kabouridis, 2009).

Em outro estudo, Potari e Jaworski (2002, p. 374) destacam habilidades dos professores que denominam como sensibilidade cognitiva e sensibilidade afetiva, definidas respectivamente como:

“Sensibilidade cognitiva diz respeito à apreciação e reconhecimento do pensamento do aluno que podem ser mais desenvolvidos por um desafio apropriado. Sensibilidade afetiva inclui reforçar confiança dos alunos e valorizar suas capacitações de fazer matemática e pensar matematicamente; tem a ver com o bem estar dos alunos e suas atitudes positivas dentro da sala de aula, e nem sempre se conecta obviamente com a dimensão cognitiva”.

Consideramos que para o desenvolvimento dessas habilidades colaboram os aportes sobre os processos de ensino e aprendizagem das chamadas ciências da educação, envolvendo o encontro de professores e estudantes com os diferentes tipos de conhecimentos na escola. Envolve o conhecimento da disciplina seja científica, artística ou filosófica, etc. e o conhecimento de teorias do desenvolvimento humano, sobre como se aprende etc., além de conhecimento sobre currículos, métodos de ensino, conhecimento do contexto etc. Exige, enfim a construção de um modo pessoal de lidar com o ensino unindo suas compreensões sobre a matéria e os recursos, bem como as estratégias e representações que utiliza para ensinar e constrói o que Richert, Shulman e Wilson (1987) denominam conhecimento pedagógico do conteúdo.

Esse tipo de conhecimento construído pelos professores na ação docente exige a experiência prática de ensino. Nela, o professor constantemente reelabora seus quadros referenciais, em uma mediação entre a teoria e a prática, ou seja, o professor passa a atribuir novos significados à teoria e adquire novas estratégias para a prática. O quadro referencial do professor é frequentemente composto pelas pré-concepções ou concepções pessoais tanto sobre ensino, sobre a matéria que ensina, ou sobre os estudantes etc. construídas nas experiências anteriores de ensino ou experiências como estudante.

Entendemos que, durante o processo formativo de professores, oferecer oportunidades aos estudantes para acessar as experiências de escolarização sejam as temporalmente distantes ou as experiências recentes de alunos há pouco saídos do ensino médio, por meio da escrita de narrativas envolvendo episódios de história de vida escolar anterior, possibilitam a reflexão sobre o seu desenvolvimento profissional.

Referências Teóricas: As Narrativas como Recurso Formativo

Estudos sobre o processo de desenvolvimento profissional de professores têm evidenciado o impacto da trajetória vivida, experienciada tanto como estudante, como profissional ou familiar etc. no processo de construção da identidade profissional.

Dubar (2005, p. XVII) afirma que a socialização profissional “se torna um processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades ligadas às diversas esferas de atividade (principalmente profissional) que cada um encontra durante sua vida e das quais deve aprender a tornar-se ator”. O autor considera ainda que :

“Cada um dos atores tem uma história, um passado que também pesa em suas identidades de ator. Não se define somente em função de seus parceiros atuais, de suas interações face a face, em um determinado de práticas, mas também em função de sua trajetória, tanto pessoal como social. Essa “trajetória subjetiva” resulta a um só tempo de uma leitura interpretativa do passado e de uma projeção antecipatória do futuro”. (Dubar, 2005, p. XIX).

De fato, no decorrer da socialização profissional, cada indivíduo desenvolve um sentido de identidade e de capacidade para o pensamento e a ação individual construído na sua relação com os acontecimentos, experiências, interações sociais, partilhas afetivas etc. Assim, como afirma Josso (2004, p. 48):

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

O recurso das histórias de vida em processo de formação para Pineau (2003, p. 195) pode ser visto como um “sincronizador pessoal” capaz de produzir uma historicidade pessoal aos pedaços de vida dispersos ao longo dos anos. Para o autor, os dados de história de vida são como: “mina animada de conhecimentos concretos pessoais [que] vem a céu aberto e cintila com mil fogos” Ele adverte que na experiência que é narrada “ganga e mineral ainda estão misturados, sem que ninguém



saiba bem o que é o quê e, menos ainda, o meio de separá-los e tratá-los”.

Escrever a sua história é, para Pineau (2003, p. 196-198) “antes de tudo um instrumento de busca, isso implica em uma perspectiva formativa que o próprio autor analise sua história. As histórias de vida são produzidas para dar sentido a sua vida, a sua experiência, para compreendê-la. Pesar os acontecimentos, avaliar decisões, etc. O autor nos adverte que “Tentar dizer sua vida é tentar fazê-la, produzi-la e não apenas exprimi-la, comunicá-la, reproduzi-la”.

Josso (2004) também vê a narrativa como processo de produção da vida e não apenas como forma de comunicação. Ao tratar das experiências formadoras, ela distingue três modalidades de elaboração:

1. “ter experiências”: são vivências de acontecimentos que ocorreram durante a vida e se tornaram significativos, mas sem tê-los provocado;
2. “fazer experiência”: são vivências que nós próprios provocamos, criamos, de propósito, as situações para fazer experiências;
3. “pensar sobre as experiências”: tanto sobre aquelas que tivemos sem procurá-las, quanto sobre aquelas que nós mesmos criamos.

Para a autora, os contextos nos quais vivemos as experiências de “ter e fazer” são do tipo de interações e de transações conosco, com os outros, com o ambiente natural ou com as coisas, portanto mais localizados, enquanto o “pensar sobre” são mais gerais, pois colocamos em relação a outras experiências de nossa vida, estabelecendo novas relações e novos significados que nos servem de interpretação. Nesse ponto tanto Josso como Pineau destacam a importância da reflexão que produz o sentido da experiência a sua compreensão e permite a assunção de um novo sentido. As implicações dos processos de elaboração das vivências em experiências trarão, para Josso (2004, p. 51) o “alargamento do campo da consciência, a mudança, a criatividade, a autonomização, a responsabilização e estão inscritas nos processos de aprendizagem, de conhecimento e de formação”.

A finalidade de evocar o vivido em um processo formativo de professores iniciantes ou em serviço está na sua potencialidade para oferecer recursos, material para a reflexão, pois como afirma Josso:

Eu aprendo com o que cria ou criou “experiência” para mim, daí extraio “alguma coisa”, algo que passo a guardar comigo, cuja evocação me pode permitir uma

retomada, uma reinterpretação e que serve de referencial para a minha ação ou pensamento. (Josso, 2004, p. 214).

Assim, a formação pode tomar como uma das suas referências a experiência vivida no passado para balizar decisões do presente e planejar o futuro profissional. É o que Souza e Abrahão (2006, p. 142) denominam de dialética entre o vivido – passado e as prospecções de futuro”. Por meio da narrativa de formação são potencializadas as reflexões e perguntas do presente, em função das aprendizagens, do saber-fazer e dos conhecimentos implicados na transformação e auto-transformação do sujeito em formação.

Por tratar-se de uma atuação profissional complexa, a formação desse profissional – inicial ou contínua – em termos de aquisição de conteúdo específico vai além do como ensinar, sua formação deve ajudá-lo a desenvolver conhecimentos mais gerais que possam ser aplicados a novas situações. A aprendizagem do professor é situada na prática, incluindo a instrução em sala de aula mas também o planejamento, a reestruturação de aulas, a avaliação, a colaboração com colegas. A narrativa como recurso formativo funciona na expressão de Pineau (2003) como sincronizador pessoal, na medida em que possibilita ao professor ou futuro professor sincronizar essas experiências formadoras que estão em tempos e espaços diferentes atribuindo um sentido, uma unidade.

Metodologia do Estudo

Trabalhos desenvolvidos junto a professores em formação nas experiências de estágio supervisionado (Oliveira, 2007) apontam a preocupação dos futuros professores com as questões de (in)disciplina ou com a organização da sala de aula e as dificuldades no planejamento de aulas. A abordagem eminentemente instrumental desses temas não possibilita os recursos necessários para a ação no contexto da aula, há que se considerar que eles se inscrevem na história pessoal, assim como na relação pedagógica como um encontro entre pessoas em que a interação com o outro e com o conhecimento constitui-se em elemento central na perspectiva dos futuros professores.

Neste contexto de estágio supervisionado, cenário deste estudo, os estudantes retomam aspectos da sua vida escolar anteriores como subsídios para elaborar suas deliberações. Esta investigação procura identificar e analisar características da relação



do futuro professor com os conhecimentos de ensino da matemática na formação inicial quando solicitado a planejar uma aula de matemática e desenvolvê-la junto a uma turma de alunos das séries iniciais.

A formação inicial não pode abdicar de oferecer espaço e tempo para a deliberação sobre o ensino que se deseja desenvolver, para a justificativa das opções feitas e análise do confronto das escolhas e da ação desenvolvida e das aprendizagens dos alunos. Para a pesquisa nessa área, estudar as relações do profissional em formação com os conhecimentos permite avançar na compreensão da aprendizagem da docência na formação inicial. Para isso, consideramos o estágio de docência do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos um espaço adequado para o desenvolvimento deste estudo, pois nele são desenvolvidas experiências de ensino em todos os componentes curriculares.

A disciplina foi ofertada no 6º semestre do curso e previa 240 horas de estágio. Este foi desenvolvido em classes das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino. Participaram do estudo 21 estudantes sendo 18 mulheres e 3 homens. Todos jovens e sem experiência docente.

Dentre os objetivos da disciplina destaca-se a localização de características e problemas do contexto atual do Ensino Fundamental, busca-se entender a sala de aula e a prática docente inseridas no contexto das políticas públicas, da instituição, da socialização e da formação do professor. No estágio, os futuros professores são solicitados a observar, descrever e analisar as práticas pedagógicas de uma sala de aula das séries iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, deverão participar das aulas colaborando com a professora e com alunos. Deverão ainda, planejar, desenvolver e avaliar processos de ensino-aprendizagem em diferentes componentes curriculares: língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia junto a uma turma das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Cada um desses componentes apresenta uma dificuldade específica para a abordagem dos futuros professores em sala de aula seja no domínio do conhecimento ou na elaboração de meios para torná-lo acessível a uma turma de alunos, seja na elaboração do material, na dosagem do tempo, nas respostas dos alunos, enfim, há uma imensa gama de variáveis que tornam esse processo mais ou menos difícil ou amedrontador para aquele que está em formação inicial. Entretanto, na nossa experiência, uma disciplina é quase unanimidade em termos de apresentar maior índice de dificuldade ou temor junto aos estagiários: a matemática. Por isso, optamos

trabalhar com o recurso de história de vida, pelo seu potencial de formação.

Antes do planejamento das atividades da regência de matemática foi solicitada uma retomada da trajetória escolar sendo proposta a seguinte atividade: “Pare um pouco e pense na sua trajetória como estudante. Como foi a sua relação com a matemática? Faça uma narrativa”. Essas narrativas foram socializadas no grupo. Após os procedimentos de discussão, pesquisa, planejamento e desenvolvimento das aulas foi solicitada uma nova narrativa nos seguintes termos: “Conte agora o novo capítulo da matemática na história da sua vida. Como foi para você planejar, desenvolver e avaliar uma aula de matemática? Retome suas impressões anteriores e faça uma nova narrativa comentando essa experiência, agora como professor ou professora.”

Ambas narrativas se constituem no *corpus* de dados deste estudo que tem o objetivo de analisar a relação com a matemática na vida como estudante e como essa experiência é retomada, quais as relações estabelecidas entre a trajetória e aspectos relacionados à aula desenvolvida.

Os futuros professores foram convidados a participar da pesquisa e permitiram o acesso aos seus materiais escritos e a pesquisadora se comprometeu a utilizá-los unicamente para fins de pesquisa e de formação de professores e não divulgar os nomes verdadeiros dos participantes. Dessa forma, os nomes que aparecem neste trabalho são fictícios.

Formação de Professores: As Trajetórias de Escolarização e as Aulas Planejadas

Na análise dos dados emergiram algumas regularidades como, por exemplo, a relação com a matemática na trajetória escolar é, na maioria dos relatos, apresentada marcadamente como negativa ou como positiva, em um número menor de narrativas. Em alguns casos se percebeu a influência dessa relação na construção da identidade pessoal e auto-estima.

Os resultados apontam que quando aparecem falas sobre as experiências com a matemática, no período vivido enquanto estudante o conteúdo versa sobre os sofrimentos vividos nas aulas ou na realização de exercícios e/ou provas. Uma aluna assim se expressa:

“Ao me reportar às aulas de Matemática que tive durante o Ensino Fundamental, não guardo boas recordações. A professora da 2ª série foi a que menos gostei



em toda a minha vida, e sempre que me recordo do ensino que tive de Matemática, logo penso nela e no terror que eram as suas aulas. Eu era péssima na matéria e tudo o que ela sabia fazer era gritar no ouvido dos alunos que tinham dificuldades, aí seus olhos ficavam bem mais azuis, e o seu rosto queimava como fogo. As aulas eram sempre iguais, maçantes, chatas, ou seja, Arme e Efetue. Ela nunca trazia algo diferente para ser trabalhado nesta disciplina, usávamos somente lousa e caderno. Uma vez lembro-me de que ela ia montar um supermercado na sala de aula para trabalhar adição e subtração, mas acabou não dando nada certo, pois poucos alunos levaram as embalagens pedidas”. (Júlia)

As más recordações estão relacionadas à relação com a professora marcada pelos gritos e expressão colérica na face que ela define como um clima de terror e culmina com o próprio julgamento de que era péssima na matéria. Quanto ao processo de ensino, é descrito como maçante e pouco criativo ou motivador. Uma única tentativa de mudança na rotina foi mal sucedida e é atribuída a pouca participação dos alunos em providenciar o material necessário.

Em alguns relatos, se evidencia que a relação pouco positiva com a disciplina foi construída por meio de práticas pedagógicas pouco inventivas ou desafiadoras.

“Desde minha alfabetização nunca gostei das aulas de matemática, achava que eram tediosas, muito dos conceitos eu não conseguia aplicar em meu dia-a-dia. Decorei fórmulas e conceitos para poder passar no vestibular, mas não os compreendi. As aulas que tive seguiam apostilas, não tinham relações com a prática, a não ser quando fizemos uso do material dourado nas séries iniciais. Acho importante a matemática que estimula o raciocínio lógico e rápido, que nos ajuda nas tarefas cotidianas, que nos ajuda a entender determinados fenômenos desde que aplicada a partir da prática”. (Luísa)

A expressão “aulas tediosas” parece a que melhor define a metodologia de ensino experienciada na trajetória como estudante. Não aparece no relato a relação conflituosa com o professor, o que sobressai são as estratégias de ensino. Vai sendo construída uma relação utilitária com a disciplina, serve apenas para “passar no vestibular”. Da mesma forma, são explicitadas as crenças sobre a importância do estímulo ao raciocínio lógico e a possibilidade da matemática ajudar nas soluções de problemas práticos do cotidiano ou na compreensão de fenômenos.

Com base nas próprias experiências com aulas maçantes, com exercícios repetitivos, os dados mostram que na hora de planejar a aula é determinante o objetivo dos futuros professores no sentido de procurar despertar o interesse da criança:

“Ao pensar e elaborar o meu planejamento tinha como uma das principais características a tentar buscar, a necessidade de que o planejamento possibilitasse uma aula dinâmica, que fizesse os alunos se interessarem pelas atividades propostas”. (Tereza)

No pólo oposto, poucas narrativas abordam as recordações de experiências bem sucedidas ou lembranças felizes das aulas, por vezes há referência a um assunto ou um professor marcante. Uma aluna descreve como construiu uma relação bastante positiva com a matemática:

“Uma coisa eu lembro bem, desde o momento que eu tive contato com a Matemática eu me apaixonei por ela. Lembro-me que quando estava na quinta série eu adorava resolver as expressões mais difíceis, aquelas com chaves, colchetes, parênteses, que misturavam soma, subtração, multiplicação e divisão. Quando estava no Ensino Fundamental, foram realizados dois desafios de matemática. Montava-se uma barraca no pátio da escola e um professor ficava distribuindo alguns problemas matemáticos, exercícios de raciocínio e estratégia, contas, entre outros, e os alunos tentavam resolver. Eu ficava um bom tempo tentando resolver alguns problemas. Relembrando estes momentos da Matemática na história da minha vida, percebo como me sentia motivada a aprender matemática por me sentir desafiada. Não me sentia incapaz, ou pensava: “é muito difícil! Eu não tenho capacidade”; eu, na verdade, me sentia muito capaz diante da matemática, sabia que poderia resolver, eu desejava aprender”. (Cristina)

Nessa relação positiva com a matemática, nas suas palavras uma relação apaixonada, a estudante vai desenvolvendo sua auto-estima na medida em que se sente capaz de responder aos desafios, e isso alimenta também o desejo de aprender.

No momento de desenvolver a aula, isso se traduz pelo desejo de provocar encantamento nos alunos:

“A atenção e a participação dos alunos durante a aula me lembraram a minha



sensação nas aulas de matemática, o meu interesse em apreender os diversos conceitos matemáticos. Espero, sinceramente, que eu, no momento da regência de matemática bem como durante todo o estágio, tenha contribuído para que os alunos encarem a matemática com mais curiosidade e confiança, e percebam que eles podem aprender e recriar a matemática, no sentido de ser uma ciência não pronta, mas à disposição de novas construções do conhecimento.” (Cristina)

O desenvolvimento de atitudes de curiosidade e confiança é apontado como objetivo da aula desenvolvida no estágio em contraposição às aulas conteudistas e distantes da realidade ou interesses dos alunos. Assim, Luísa, procura enfatizar a presença da matemática no cotidiano:

“A ênfase da minha aula foi a construção e resolução de problemas relacionados a divisão, mostrando para os alunos que a divisão está presente nas situações cotidianas, faz parte da nossa realidade”. (Luísa)

Parece que ela procura subverter a relação utilitarista construída na sua relação com a matemática na trajetória escolar, ao propor uma nova relação que poderíamos chamar de natural: a matemática presente nas resoluções de problemas da vida em oposição a matemática decorada, com pouca compreensão, “para passar no vestibular”

As referências à experiência como estudante ao produzir o sincronizador pessoal na expressão de Pineau (2003) parecem favorecer a ênfase nas oposições aplicabilidade ou não dos conceitos, cotidiano ou não cotidiano, metodologia tradicional ou ativa.

“No momento em que eu fui preparar minha regência de matemática, antes de começar a elaborar a aula, parei pra pensar nas aulas de matemática que eu tive durante meu período escolar, principalmente das aulas que não gostei, a fim de não repetir com meus alunos o que meus antigos professores fizeram comigo e não colaborou para meu aprendizado de matemática. Procurei em minha aula elaborar algo que fugisse do comum, uma aula diversificada do que os alunos estão acostumados, tentando transmitir o conteúdo desejado da melhor forma possível, de maneira que a matéria fosse apreendida o máximo possível. Pude notar que não é tão fácil assim preparar uma aula diferente, em relação ao tempo gasto para essa elaboração, e também devido à falta de recursos e

materiais. Porém, todo esforço é recompensado quando você nota que seus alunos realmente aprenderam algo com a sua aula”. (Stella)

Nessa retomada da experiência, ao se verem na situação concreta, outros elementos que também fazem parte da docência são acrescentados na análise: o tempo necessário para planejar e criar materiais instrucionais e os recursos disponíveis.

Outra estudante, Luciana, faz uma reflexão na situação de regência de classe ao retomar com os alunos a própria experiência dela própria:

“Eu nunca gostei muito de matemática devido minhas experiências com a mesma e com os professores, pois sempre me mostravam algo pronto, acabado e teórico e não tinham paciência em ensinar muitas vezes; assim ao planejar minha regência de matemática procurei fazer totalmente ao contrário do que aconteceu comigo. Busquei dar uma aula para os educandos, na qual conteúdos fossem passados e ensinados de uma maneira não pronta, acabada e teórica, mas que os alunos pensassem, construíssem e praticassem o aprendido; e creio que eles aprenderam muito bem através desta metodologia. Procurei em minha aula de regência, fazer com que os alunos pensassem os conteúdos e que eles participassem bastante da aula; tiveram alunos que assim como eu, não gostavam de matemática, mas que à partir da minha aula, disseram começar a gostar. Disse a eles que este sentimento também ocorreu comigo”. (Luciana)

Outra reflexão importante foi sobre as situações em que não se consegue “fugir”, na expressão da licencianda da repetição de modelos:

“Quando falei da minha experiência como aluna em relação às aulas de Matemática, disse que sempre aprendi a matéria da maneira tradicional, com o famoso: Arme e Efetue. Confesso que na minha regência não consegui fugir muito desse aspecto, embora eu tenha tentado desenvolver as atividades propostas de maneira mais dinâmica e um pouco diferente da habitual” (Cecília)

A docência exige a construção de um modo pessoal de ensinar com base nas compreensões sobre a matéria e os recursos, assim como as estratégias e os conhecimentos sobre os alunos etc. de maneira gradual, no processo de ensino e aprendizagem conduzido. Não se trata de um conhecimento pronto que deva ser assimilado pelo futuro professor, mas construído por ele ou ela ao longo da vida.



Nessa direção é interessante observar que uma licencianda destaca nas contribuições do período de estágio a descoberta da possibilidade de trabalhar os conteúdos matemáticos de uma forma lúdica como fonte de maior tranquilidade:

“O estágio me proporcionou, além de um desenvolvimento pessoal e profissional relevante, a partir do convívio com os alunos e com a prática docente cotidianamente, uma relação mais tranqüila da idéia de como ensinar matemática para os alunos, sempre buscando atividades lúdicas, e formas diferentes para que a aprendizagem aconteça”. (Luzia)

As narrativas sobre o processo de escolarização ajudam a alguns licenciandos a expressar o momento em que as experiências anteriores são ressignificadas no presente. Frente às novas exigências da profissão docente, percebe-se que as suas habilidades e competências como estudante não eram suficientes para o novo desafio:

“Sempre tive grande facilidade nos períodos em que estudei, no ensino fundamental e médio, com a disciplina de matemática, todavia, planejar e investir em uma aula da mesma constituiu-se me uma experiência bem diferente, pois, uma coisa é você saber para si e outra é saber expor o que você sabe, principalmente, como no caso do estágio, a crianças tão pequenas. Todo o momento que norteou a formulação do plano de aula foi envolvido por esta reflexão”. (Verônica)

Ao planejar e desenvolver a aula, Verônica percebe que embora alguns modelos tenham sido analisados e discutidos no curso, ela ainda não possui experiência pessoal sobre o que as crianças daquela idade poderiam fazer de fato. É comum o planejamento de atividades difíceis ou fáceis demais, com um número excessivo de objetos para manipular, contar etc. pela falta dessa experiência pessoal com a situação de ensinar.

No momento do estágio retomam as vivências como estudantes, o que os leva, em muitos casos, a procurar fazer de forma diferente de seus professores. Procuram contextualizar o ensino por meio de referências ao cotidiano das crianças. Demonstram preocupação com o lúdico em oposição às aulas cansativas que trazem na memória e com o uso de materiais manipulativos em oposição ao ensino centrado nas conceituações. Por vezes repetem os modelos que tiveram e se dão conta disso.

Considerações Finais

Analisando as falas sobre as experiências matemáticas no período vivido enquanto estudante, observa-se que seu conteúdo versa sobre os sofrimentos vividos nas aulas de matemática ou na realização de exercícios e/ou provas ou, em menor número, sobre as lembranças felizes ou sobre um professor marcante. Evidenciam-se sentimentos de amor/desamor ou gosto/desgosto ou medo para com disciplina.

Ao narrar essas experiências, confrontando suas escolhas quando se colocam no papel de professores em um processo construção e de tomada de consciência de seus saberes, os futuros professores começam a assumir uma postura de autonomia frente ao próprio processo formativo. Percebe-se os indícios dessa autonomia, por exemplo, nos momentos em que se contrapõem aos modelos negativos e indicam com clareza novos pressupostos e objetivos de aprendizagem, novas estratégias diferentes do que foi experimentado na própria vida escolar. Tomamos como referência as categorias de sensibilidade cognitiva e sensibilidade afetiva de Potari e Jaworski (2002, p. 374) para analisar essas escolhas.

Ao falar sobre a própria experiência como aluno ganha destaque o aspecto afetivo da relação com a matemática. Ao colocar-se na posição de professor/a esse aspecto também predomina e são destacadas que as atitudes esperadas em relação à disciplina sejam positivas: a curiosidade, a confiança, despertar o gosto ou o interesse pela matemática etc. No planejamento das aulas esteve presente a sensibilidade afetiva relacionada tanto ao bem estar do aluno durante as aulas como a preocupação com a construção de atitudes positivas a longo prazo. A sensibilidade cognitiva também se percebe, em número menor, nas análises feitas com relação às práticas pedagógicas consideradas mais favoráveis ao aprendizado dos alunos como a construção e resolução de problemas, o recurso à utilização desse conceito em situações cotidianas, a tentativa de construir os conceitos, mais que ensinar por meio de algoritmos.

É importante destacar que para esses futuros professores as práticas mais capazes de promover a aprendizagem significativa também são responsáveis por promover atitudes positivas. Nas narrativas estudadas, a sensibilidade cognitiva e a sensibilidade afetiva em relação ao aprendizado da matemática pelos alunos aparecem como dois aspectos complementares. Pode-se especular que essa seja uma influência do curso de formação que atua na construção nessas novas concepções. As narrativas permitiram a explicitação dessas relações com a



matemática na trajetória como estudante e a retomada nesse momento do curso de formação inicial, atuando como indica Pineau (2003) como sincronizador dessa experiência vivida com amplo potencial para a reflexão.

A concepção assim alicerçada não é garantia de realização de um plano de aula adequado para a turma nem que a aula transcorra tal como foi planejada e os participantes relatam as dificuldades encontradas. Consideramos que essa análise bastante positiva e como parte do processo formativo, indica amadurecimento ao se tomar os dados da situação vivenciada para circunscrever o problema e procurar meios de enfrentá-lo.

Para finalizar, consideramos que o recurso às narrativas mostrou-se positivo tanto para a explicitação das dificuldades ou não e dos nexos entre a experiência vivida e a nova experiência no processo de formação. Os resultados indicam também para a formação a necessidade de suporte formativo, acompanhamento sob a forma de supervisão, por exemplo, para que essas concepções que tem por base a experiência vivida sejam transformadas no futuro exercício profissional. Ou como indicam Marcelo e Vaillant (2009 p. 23) há necessidade de fazer de nossas escolas espaços em que não só se ensine, mas espaços em que os professores também aprendam.

Referências Bibliográficas

- Dubar, C. (2005). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes.
- Josso, M.C. (2004). *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez.
- Lortie, D. (1975). *School Teachers: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Oliveira, R. M. M. A. (2007). A agenda dos futuros professores das séries iniciais: preocupações com as práticas em sala de aula. In F. M. A. Monteiro (Org.). *O trabalho docente na educação básica: contribuições formativas e investigativas em diferentes contextos* (pp. 125-138). Cuiabá: EdUFMT.
- Pineau, G. (2003). *Temporalidades na Formação: rumo a novos sincronizadores*. São Paulo: Triom.
- Potari, D. & Georgiadou–Kabouridis, B. (2009). A primary teacher's mathematics

teaching: the development of beliefs and practice in different “supportive” contexts. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 12, 7-25. Disponível em: <http://www.springerlink.com/content/x7r0861m62380015>.

Potari, D. Jaworski, B. (2002) Tackling complexity in mathematics teaching development: using the teaching triad as a tool for reflection and analysis. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 4 351-380. Disponível em: <http://www.springerlink.com/content/v11342116t2g258n/fulltext.pdf>

Richert, A. E., Shulman, L. S. & Wilson, S. M. (1987). “150 different ways” of knowledge in teaching. In J. Calderhead (Org.). *Exploring Teachers' Thinking*. London: Cassel Educational Limited.

Souza, E. C. & Abrahão, M. H. M. B. (orgs). (2006) *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS.