



Ensino e Aprendizagem como Unidade Dialética

Kelly Cristina Campones
(Organizadora)

Kelly Cristina Campones
(Organizadora)

Ensino e Aprendizagem como Unidade Dialética

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E59	Ensino e aprendizagem como unidade dialética [recurso eletrônico] / Organizadora Kelly Cristina Campones. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Ensino e Aprendizagem como Unidade Dialética; v. 1) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-481-8 DOI 10.22533/at.ed.818191507 1. Aprendizagem. 2. Educação – Pesquisa – Brasil. I. Campones, Kelly Cristina. CDD 371.102
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O e-book intitulado como: “Ensino e Aprendizagem como Unidade Dialética”, apresenta três volumes de publicação da Atena Editora, resultante do trabalho de pesquisa de diversos autores que, “inquietaos” nos seus mais diversos contextos, consideraram em suas pesquisas as circunstâncias que tornaram viável a objetivação e as especificidades das ações educacionais e suas inúmeras interfaces.

Enquanto unidade dialética vale salientar, a busca pela superação do sistema educacional por meio das pesquisas descritas, as quais em sua maioria concebem a importância que toda atividade material humana é resultante da transformação do mundo material e social. Neste sentido, para melhor compreensão optou-se pela divisão dos volumes de acordo com assunto mais aderentes entre si, apresentando em seu volume I, em seus 42 capítulos, diferentes perspectivas e problematização acerca do currículo, das práticas pedagógicas e a formação de professores em diferentes contextos, corroborando com diversos pesquisadores da área da educação e, sobretudo com políticas públicas que sejam capazes de suscitar discussões pertinentes acerca destas preposições.

Ainda, neste contexto, o segundo volume do e-book reuniu 29 artigos que, constituiu-se pela similaridade da temática pesquisa nos assuntos relacionados à: avaliação, diferentes perspectivas no processo de ensino e aprendizagem e as Tecnologias Educacionais. Pautadas em investigações acadêmicas que, por certo, oportunizará aos leitores um repensar e/ou uma amplitude acerca das problemáticas estudadas.

No terceiro volume, categorizou-se em 25 artigos pautados na: Arte, no relato de experiências e no estágio supervisionado, na perspectiva dialética, com novas problematizações e rupturas paradigmáticas resultante da heterogeneidade do perfil acadêmico e profissional dos autores advindas das temáticas diversas.

Aos autores dos diversos capítulos, cumprimentamos pela dedicação e esforço sem limites. Cada qual no seu contexto e pautados em diferentes prospecções viabilizaram e oportunizaram nesta obra, a possibilidade de ampliar os nossos conhecimentos e os diversos processos pedagógicos (algumas ainda em transição), além de analisar e refletir sobre inúmeras discussões acadêmicas conhecendo diversos relatos de experiências, os quais, pela soma de esforços, devem reverberar no interior das organizações educacionais e no exercício da constante necessidade de pensar o processo de ensino e aprendizagem como unidade dialética.

Cordiais saudações e meus sinceros agradecimentos.

Kelly Cristina Campones

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
“HANSEI”: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA JAPONESA E SUAS POSSÍVEIS APLICAÇÕES NAS ESCOLAS BRASILEIRAS	
<i>Ana Luísa da Costa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915071	
CAPÍTULO 2	8
A BUSCA POR RECONHECIMENTO COMO MOTIVAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO	
<i>Mauro Sérgio da Silva</i>	
<i>Flávia Dias Coelho da Silva</i>	
<i>Izabella Gonçalves Bocayuva</i>	
<i>Lucas Evangelista Rangel</i>	
<i>Lucas Miranda</i>	
<i>Marcelo Visintini</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915072	
CAPÍTULO 3	20
A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO NEOLIBERAL: CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA DE PERSPECTIVA CONTRA-HEGEMÔNICA	
<i>Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915073	
CAPÍTULO 4	32
A FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO A PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS NO IF SERTÃO-PE <i>CAMPUS</i> SALGUEIRO	
<i>Gercivania Gomes da Silva</i>	
<i>Carlos Wendel Gomes da Silva</i>	
<i>Sandra Regina da Silva Galvão</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915074	
CAPÍTULO 5	38
A FORMAÇÃO DOCENTE: CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL E DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS	
<i>Katia Fraitag</i>	
<i>Miguel Julio Zadoreski Junior</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915075	
CAPÍTULO 6	43
A FORMAÇÃO DOS PEDAGOGOS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NO MÉTODO DO IAB NO MUNICÍPIO DE BOA VISTA-RR	
<i>Kátia Maria Abreu da Silva</i>	
<i>Janaene Leandro de Sousa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915076	

CAPÍTULO 7	50
A FORMULAÇÃO DE TAREFAS PARA PROMOVER O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA	
<i>Cristina Meyer</i>	
<i>Mariana Maria Rodrigues Aiub</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915077	
CAPÍTULO 8	61
A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR E A POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES	
<i>Francisca de Lourdes dos Santos Leal</i>	
<i>Vilmar Aires dos Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915078	
CAPÍTULO 9	73
REFLEXOS DA REFORMA EDUCACIONAL DOS ANOS 1990 NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ESTADO DO ACRE	
<i>Hildo Cezar Freire Montysuma</i>	
<i>Rosalu Ribeiro Barra Feital Nogueira</i>	
<i>Emilly Ganum Areal</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915079	
CAPÍTULO 10	107
ALGUMAS DISCUSSÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE EM MATEMÁTICA E A HISTÓRIA DA DIDÁTICA NAS LICENCIATURAS EM MATEMÁTICA DA BAHIA (1940-1960)	
<i>Januária Araújo Bertani</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150710	
CAPÍTULO 11	118
APONTAMENTOS SOBRE A ATIVIDADE DE MONITORIA DA DISCIPLINA DE QUÍMICA GERAL PARA ALUNOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	
<i>Luciana Silva Rocha Contim</i>	
<i>Luis Antônio Serrão Contim</i>	
<i>João Pedro Carmo Filgueiras</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150711	
CAPÍTULO 12	123
APRENDIZADO, MOTIVAÇÃO E DIVERSÃO: JOGOS COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE BIOLOGIA CELULAR	
<i>Laís Corrêa Lima</i>	
<i>Agatha Santos de Jesus</i>	
<i>Angélica Ferreira Carreiro</i>	
<i>Ingrid da Silva Rola</i>	
<i>Karolainy Teixeira da Conceição</i>	
<i>Maik da Silva de Souza</i>	
<i>Rafaela Nunes Santos</i>	
<i>Yasmim de Oliveira Paula</i>	
<i>Yhasmim Hellen Viana Scandian</i>	
<i>Marina Sousa Manoel Damasceno</i>	
<i>Karina Mancini</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150712	

CAPÍTULO 13	135
AS DCN E A FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO E OS DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFPI	
<i>Mirtes Gonçalves Honório</i> <i>Teresa Christina Torres Silva Honório</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150713	
CAPÍTULO 14	146
AS IMPLICAÇÕES DAS DCN NA ESTRUTURAÇÃO DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA NA UFPI	
<i>Josania Lima Portela Carvalhêdo</i> <i>Maria do Socorro Leal Lopes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150714	
CAPÍTULO 15	158
CARTOGRAFIAS LITERÁRIAS E PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA BÁSICA	
<i>Fabíola de Fátima Igreja</i> <i>Gilma Gimarães Lisboa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150715	
CAPÍTULO 16	171
EDUCAÇÃO E CURRÍCULO: PERSPECTIVAS PARA O TRABALHO COM TEXTOS OPINATIVOS	
<i>Rodrigo Leite da Silva</i> <i>Fabiana Meireles de Oliveira</i> <i>João Paulo Buranelli Mantoan</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150716	
CAPÍTULO 17	180
EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS E CONCEPÇÕES DE PEDAGOGIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES DO CSHNB/UFPI?	
<i>Luciana Silva Dias</i> <i>José Leonardo Rolim de Lima Severo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150717	
CAPÍTULO 18	186
ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA FAVORÁVEL À FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR: UM ESTUDO DE CASO	
<i>Emmanuel Paiva de Andrade</i> <i>Jasmin Lemke</i> <i>Neide Lucia de Oliveira Almeida</i> <i>Maria Augusta de Castro Seixas</i> <i>Elisabeth Flavia Roberta Oliveira da Motta</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150718	

CAPÍTULO 19	198
FILOSOFIA UBUNTU COMO PRÁTICA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE NEGRA E CONSCIÊNCIA AFRO-DIASPÓRICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Isis Natureza Oliveira da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150719	
CAPÍTULO 20	203
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A PESQUISA-AÇÃO COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICO-METODOLÓGICA DE INVESTIGAÇÃO	
<i>José Álbio Moreira de Sales</i>	
<i>Tânia Maria de Sousa França</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150720	
CAPÍTULO 21	215
FORMAÇÃO E A DOCÊNCIA À LUZ DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	
<i>Elda Silva do Nascimento Melo</i>	
<i>Antonia Maira Emelly Cabral da Silva Vieira</i>	
<i>Camila Rodrigues dos Santos</i>	
<i>Erivania Melo de Moraes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150721	
CAPÍTULO 22	234
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA: ALGUMAS REFLEXÕES	
<i>Cíntia Fogliatto Kronbauer</i>	
<i>Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150722	
CAPÍTULO 23	245
MERLÍ E OS SABERES DA DOCÊNCIA	
<i>Vera Maria Luz Spínola</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150723	
CAPÍTULO 24	256
MOTIVAÇÃO DE ESCOLARES PORTUGUESES DO TERCEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
<i>Fábio Brum</i>	
<i>Ellen Aniszewski</i>	
<i>José Henrique dos Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150724	
CAPÍTULO 25	267
NÚCLEOS DE PESQUISA NA ESCOLA: POSSIBILIDADES DE MUDANÇAS DIDÁTICAS E PRÁTICAS DE ENSINO DOS PROFESSORES*	
<i>Jaqueline Ritter</i>	
<i>Andreia Rosa de Avila de Vasconcelos</i>	
<i>Andréa Borges Umpierre</i>	
<i>Francieli Chibiaque</i>	
<i>Otavio Aloisio Maldaner</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150725	

CAPÍTULO 26	285
O APRENDER-ENSINAR DA LEITURA: TRAVESSIAS POR VIR	
<i>Gilcilene Dias da Costa</i>	
<i>Jessé Pinto Campos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150726	
CAPÍTULO 27	297
O ENSINO POR INVESTIGAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: UMA REVISÃO A PARTIR DOS ANAIS DO ENPEC	
<i>Jéssica Cremonini Caprini</i>	
<i>Mariana Donateli Gatti</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150727	
CAPÍTULO 28	302
O INÍCIO DA DIDÁTICA NO CURSO DE MATEMÁTICA NA BAHIA (1940-1960)	
<i>Januária Araújo Bertani</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150728	
CAPÍTULO 29	313
O SABER DOCENTE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PEDAGOGOS PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA	
<i>Lílian Pereira Guedes</i>	
<i>Jorge Costa do Nascimento</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150729	
CAPÍTULO 30	321
OS ARTÍFICES DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: O CONHECIMENTO TEÓRICO/PRÁTICO DESENVOLVIDO NO CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR	
<i>Lui Nörnberg</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150730	
CAPÍTULO 31	332
OS IMPACTOS DAS NOVAS POLÍTICAS CURRICULARES NA DIDÁTICA E PROFISSIONALIDADE DE PROFESSORAS INICIANTES	
<i>Joelson de Sousa Moraes</i>	
<i>Franç-Lane Sousa Carvalho do Nascimento</i>	
<i>Nadja Regina Sousa Magalhães</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150731	
CAPÍTULO 32	344
OS SABERES DA EXPERIÊNCIA COMO PRINCÍPIO DA PRÁTICA DOCENTE	
<i>Lourdes Cavalcante Couto de Melo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150732	
CAPÍTULO 33	350
PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO INICIAL ÀS SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	
<i>Claudia Martins de Souza</i>	
<i>Rosângela Gasparim</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150733	

CAPÍTULO 34	356
PLANEJAMENTO COLETIVO: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA NA DISCIPLINA DE DIDÁTICA	
<i>Tânia Maria de Sousa França</i>	
<i>Nancy Mireya Sierra Ramirez</i>	
<i>Joilson Silva de Sousa</i>	
<i>Ana Cristina de Souza Lima</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150734	
CAPÍTULO 35	367
POLÍTICAS, ENSINO DAS CIÊNCIAS E INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: CONTEXTOS, DIÁLOGOS E REFLEXÕES	
<i>Simone Souza Silva</i>	
<i>Arminda Rachel Botelho Mourão</i>	
<i>Francisca Keila de Freitas Amoedo</i>	
<i>Mateus de Souza Coelho Filho</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150735	
CAPÍTULO 36	369
PRÁTICA PEDAGÓGICA: CONCEPÇÃO DE PROFESSORES DE UMA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA DA COLÔMBIA –CO	
<i>Rosenilda Rocha Bueno</i>	
<i>Adelmo Carvalho da Silva</i>	
<i>Oscar Orlando Hoyos Gaviria</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150736	
CAPÍTULO 37	380
PRÁTICA PEDAGÓGICA: EDUCANDO DE FORMA LUDICA POR MEIO DE ALIMENTOS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA	
<i>Cristiano de Assis Silva</i>	
<i>Carlos Luis Pereira</i>	
<i>Ângela Maria dos Santos Florentino</i>	
<i>Cristiane de Assis Ribeiro da Silva</i>	
<i>Kristielly Pereira de Assis Ribeiro da Silva</i>	
<i>Dirlan de Oliveira Machado Bravo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150737	
CAPÍTULO 38	389
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BEM SUCEDIDAS NO ENSINO MÉDIO	
<i>Silvana Soares de Araujo Mesquita</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150738	
CAPÍTULO 39	399
PROFESSORES DE DIDÁTICA E SEUS ESTUDANTES: OS ARTÍFICES DA FORMAÇÃO	
<i>Maria Janine Dalpiaz Reschke</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150739	

CAPÍTULO 40	410
QUANDO A PRÁTICA SE TORNA COMPONENTE CURRICULAR DOS PPPS DE LETRAS	
<i>Núbio Delanne Ferraz Mafra</i>	
<i>Vladimir Moreira</i>	
<i>Marcelo Cristiano Acri</i>	
<i>Beatriz do Prado Ferreira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150740	
CAPÍTULO 41	417
SABERES EM INTERAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A UNIVERSIDADE EM CONEXÃO COM JOVENS DO ENSINO MÉDIO	
<i>Rosilda Arruda Ferreira</i>	
<i>Luiza Olívia Lacerda Ramos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150741	
CAPÍTULO 42	427
TESSITURAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO BILINGUE: CAMINHOS PARA A ACESSIBILIDADE DOS SURDOS	
<i>Eliana da Silva Neiva Brito</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150742	
SOBRE A ORGANIZADORA	436

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA: ALGUMAS REFLEXÕES

Cíntia Fogliatto Kronbauer

Universidade Federal de Santa Maria,
kronbauerc@gmail.com

Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes

Universidade Federal de Santa Maria, anemari.
lopes@gmail.com

RESUMO: Esta escrita se constitui em um recorte de uma investigação e tem por objetivo refletir sobre a formação inicial de professores que ensinam Matemática. Foi desenvolvida a partir da narrativa de sete professoras em início de carreira nas quais pudemos identificar e analisar elementos da formação inicial que constituem o professor, desde a escolha pelo curso, passando por sua trajetória durante a licenciatura. Os pressupostos teóricos apoiados em Pimenta e Lima (2009), Lopes (2009), Cyrino (2008), Fiorentini (2003) defendem que a formação inicial pode possibilitar a fundamentação, a contextualização dos conceitos e a dinâmica de aprendizagem da docência individual e coletiva. A reflexão sobre as narrativas aponta para experiências positivas vividas nos estágios curriculares e programas institucionais de inserção nas escolas, assim como lacunas do curso que podem marcar significativamente as primeiras experiências do professor ao inserir-se no contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial de

professores. Educação Matemática. Início de carreira.

ABSTRACT: This writing constitutes an investigation cutout that aims to reflect about the initial teacher education who teach Mathematics. It was developed based on the narrative of seven teachers at the beginning of their careers in which we were able to identify and analyze elements of the initial formation that constitute the teacher, since the course choice, spending through its path during the graduation. The theoretical assumptions based on Pimenta and Lima (2009), Lopes (2009), Cyrino (2008) and Fiorentini (2003) whose sustain the initial formation can provide the foundation, concepts' contextualization, and the individual and collective teaching learning dynamics. The reflection upon the narratives addressed positive experiences lived in the teaching internship and the institutional programs included in the school, as well as omissions in the graduation that can significantly mark the teacher first experiences when inserting itself in the school context.

KEYWORDS: Initial teacher education. Mathematical Education. Early career.

1 | INTRODUÇÃO

Entender como os professores que

ensinam Matemática se constituem demanda estar com estes profissionais e, principalmente, ouvi-los. Essa pode ser uma possibilidade de compreendermos quais aspectos podem ser considerados relevantes no processo de formação inicial a partir da perspectiva do sujeito em formação, em especial no que diz respeito a unidade entre teoria e prática, principal ponto de crítica aos cursos de licenciatura.

Nas palavras de D'Ambrosio (1996, p. 79), “toda teorização se dá em condições ideais e somente na prática serão notados e colocados em evidência certos pressupostos que não podem ser identificados apenas teoricamente.” Com base nesse entendimento, temos como objetivo nesta escrita refletir sobre a formação inicial de professores que ensinam Matemática, sob o olhar dos professores em início de carreira.

A motivação deste tema de pesquisa que envolve a formação inicial e o início de carreira dos professores que ensinam Matemática, deriva das experiências profissionais da primeira autora. Em relação ao início de carreira, nos baseamos em pesquisas como de Huberman (1992) ao delimitar as fases da carreira do professor, que considerou que a entrada na carreira se dá nos primeiros dois a três anos de docência. Bem como Tardif (2002), que identificou os primeiros cinco anos como de início da carreira, período em que os professores acumulam sua experiência fundamental.

Visando contemplar nosso objetivo, inicialmente, trazemos alguns pressupostos teóricos relacionados ao tema em questão, esclarecimentos metodológicos sobre a pesquisa que originou esse texto, alguns dos seus resultados e breves considerações finais.

2 | SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação do ser humano inicia desde o seu nascimento e se estende ao longo da vida. O cérebro humano possibilita a vida em condições variadas, a sua complexidade permite uma grande variedade de movimentos controlados com precisão, assim, o desenvolvimento e a evolução da espécie humana não acontecem de forma hereditária como nos animais, mas através do conhecimento, o homem aprende a partir do conhecimento já produzido por seus antepassados.

Nesse sentido, Childe (1966, p. 40) explica que essas habilidades e capacidades da espécie humana “não são herdadas no sentido biológico, mas o conhecimento necessário para sua produção e uso é parte de nosso legado social, resultado de uma tradição acumulada por muitas gerações, e transmitida, não pelo sangue, mas através da fala e da escrita”. Nessa lógica, apoiados nas ideias de Vigotski (2001) entendemos que o conhecimento se torna possível nas interações sociais que acontecem entre os sujeitos.

Nesse sentido, a escola como local de interação social, possibilita aos estudantes

o seu desenvolvimento como ser humano. O conhecimento científico, no nosso caso relacionado a Matemática, que compõe os currículos escolares é produto histórico e cultural da necessidade de evolução do homem. Mas o contexto escolar é amplo e complexo no que tange o processo de ensino e a aprendizagem por isso dedicaremos nosso diálogo sobre a formação inicial de professores que ensinam Matemática, por ser o foco de nosso estudo desenvolvido a partir da premissa de que os professores merecem constante atenção, pois são responsáveis diretos pela organização do ensino.

A pesquisa em Educação Matemática, principalmente, na área de formação de professores que ensinam Matemática, tem crescido e continua em desenvolvimento. Ao nos referirmos aos professores que ensinam matemática, Fiorentini (2003, p. 10) nos lembra que “dentre os profissionais da educação, o professor de matemática talvez seja aquele que mais sofre críticas.” Por esse motivo, os cursos de formação inicial também passam a ser alvo de pesquisa, pois são formadores dos futuros professores.

Mizukami (2006) entende que a formação inicial,

Deve oferecer aos futuros professores uma sólida formação teórico-prática que alavanque e alimente processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional ao longo de suas trajetórias docentes. Aprender ao longo da vida implica mudanças de teorias pessoais, de valores, de práticas. É função da formação inicial ajudar os futuros professores a compreenderem esse processo e a conceberem a profissão não reduzida ao domínio de conceitos de uma área específica, mas implicando igualmente o desenvolvimento de habilidades, atitudes, comprometimento, investigação da própria atuação, disposição de trabalhar com os pares, avaliação de seus próprios desempenhos e procura constante de formas de melhoria de sua prática pedagógica em relação a populações específicas com as quais interage (p. 216).

Refletindo sobre as ideias de Mizukami (2006) entendemos que o professor, ao ter a possibilidade de se constituir em atividade de ensino e ao mesmo tempo em aprendizagem do ser professor, terá condições de pensar e organizar a sua prática pedagógica, e, por consequência, a construção de novos conhecimento. Neste processo educativo, a prática, é mediada culturalmente a fim de atingir as necessidades humanas, implicando nas relações de ensino e aprendizagem.

Charlot (2000) entende que o saber é uma relação, ou seja, são formas específicas de relação com o mundo. O autor explica que:

Aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas. Essas, que já trilharam o caminho que eu devo seguir, podem ajudar-me a aprender, isto é, executar uma função de acompanhamento, de mediação. Aprender é passar da não-posse à posse, da identificação de um saber virtual à sua apropriação real. (CHARLOT, 2000, p. 68).

Com base nessa reflexão podemos considerar que ninguém nasce sabendo

ser professor, a escolha da carreira e entrada no curso de formação inicial é o ponto de acesso na constituição da aprendizagem da docência do futuro professor de Matemática.

Os pressupostos teóricos de pesquisadores na área como Pimenta e Lima (2009), Lopes (2009), Cyrino (2008), Fiorentini (2003) destacam que a formação do professor de Matemática não se inicia no momento em que ele é admitido num curso de licenciatura em Matemática, mas constituiu ao longo de sua vida. É nessa perspectiva que desenvolvemos nossa pesquisa que centra-se no período em que o professor sai do curso de formação inicial e inicia as suas primeiras experiências profissionais.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO

Para entender como os professores que ensinam Matemática se constituem na prática docente é necessário emergir no contexto em que estão inseridos. Nossa pesquisa realizou-se com professores que ensinam matemática na rede pública estadual de ensino, no município de Ijuí, no Estado do Rio Grande do Sul.

Nos aproximamos dos sujeitos seguindo critérios definidos: a) ter concluído o curso de licenciatura em Matemática nos últimos dez anos; b) estar trabalhando com o ensino de matemática, efetivamente em sala de aula na rede pública de ensino; e c) ter iniciado na carreira no período dos últimos cinco anos (2011 a 2015). Após contato com professores, verificação dos critérios e interesse em participar da investigação, sete professoras concordaram em participar da investigação.

A produção de dados deu-se por meio de narrativas, seguindo as ideias de Cunha (1997, p. 188) que as propõe que a narrativa provoca mudanças no forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. E “ouvir” a si mesmo ou ao “ler” seu escrito, seja capaz, de ir teorizando a própria experiência. Os encontros aconteceram em lugares da preferência de cada sujeito. As narrativas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas fielmente. Cada sujeito de pesquisa recebeu a transcrição da sua narrativa para verificação e aprovação de utilização.

Ao analisar as narrativas, identificaremos as professoras como: Professora B, Professora K, Professora H, Professora G, Professora L, Professora S e Professora W. (nomenclatura utilizada para identificar as professoras colaboradoras da investigação, preservando suas identidades).

4 | NARRATIVAS SOBRE A TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA

Nesta sessão apresentaremos trechos das narrativas das professoras que

ensinam Matemática em início de carreira, assim como, a análise e reflexão dos diálogos, no que tange o curso de formação inicial de professores que ensinam Matemática: escolhas e caminhos.

As narrativas nos levam a entender quando Arroyo (2000) coloca que a escolha pelo magistério tem sua origem nas lembranças, ou seja, “uma produção histórica que traz as marcas de nossa formação social e cultural”. Estas lembranças podem ter relação com as “vivências dos mestres que por longos anos tivemos”, e completa que este pode “ter sido o primeiro aprendizado como professores” (p. 124-125).

Sobre a escolha do curso:

“Sempre olhava para os professores e eu queria ser professora, aos poucos fui gostando da matemática e acabei escolhendo essa área. Desde criança eu sempre quis ser professora, tinha facilidade com a matemática. Eu gostava de matemática e dos professores, no ensino médio a professora foi sempre bem legal, não sei se isso influenciou ou não, mas no ensino médio eu gostava da professora e conseguia entender os conteúdos.” (PROFESSORA B).

“Eu tinha facilidade nessa área e também porque eu gosto de ser professora de matemática. Inicialmente eu fiz direito, quatro anos, eu parei dois, e eu crie coragem para voltar a estudar. Depois que eu terminei direito eu fiz projeto pra mestrado em direito, mas eu não gostava realmente, eu ganhei direito. E eu fiz matemática porque eu realmente gostava mesmo, senão não teria feito.” (PROFESSORA K).

“Desde bem pequena eu pedia para minha mãe fazer contas pra mim, ficava mais em casa, brincava sozinha, enfim, era um dos meus entretenimento, fazer palavra cruzada e contas[...]. Quando fui me inscrever no vestibular, estava em dúvida em fazer contabilidade, administração ou matemática e a minha professora de matemática não me incentivou, mas na hora eu pensei: é isso que eu quero, que sempre gostei, então... e eu tenho que pensar não só na parte financeira, tenho que pensar em uma coisa que eu realmente goste e foi o que me definiu.” (PROFESSORA H).

“Escolhi o curso de matemática por me identificar bastante no período do Ensino Médio e também pelo fato de que durante todo o meu ensino fundamental e médio todas minhas aulas de matemática foram baseadas em quadro negro e livros didáticos, poucas aulas diferenciadas. E isto me intrigou de certa forma fez eu escolher a referida.” (PROFESSORA G).

“Eu escolhi o curso de matemática, bem sinceramente, uma porque era matéria que eu mais ia bem, e eu pensava em fazer uma das engenharias só que o custo é bem diferente e então eu optei em fazer matemática, nunca tinha trabalhado a com área de ensinar.” (PROFESSORA L).

“Primeiro eu escolhi pela facilidade que eu tinha, achava que tinha (risos). Eu trabalhava em escritório de contabilidade, tinha essa facilidade com números. Um dia ela (chefe) me disse, [...] “o meu sonho era ser professora de matemática.” Eu também penso nisso, não sei se eu teria jeito... e estava nos últimos dias para escolher os cursos pelo PROUNI, então resolvi colocar matemática como uma das escolhas, pra minha sorte na 2ª chamada, então ela que me incentivou... Acho que foi por isso... depois eu quase me arrependi, mas, depois que a gente já está lá a gente vê que consegue, vai embora!” (PROFESSORA S).

“Eu sempre me dei bem com a matemática, sempre fui boa em matemática, mas na verdade eu queria psicologia, só o que acontece, a psicologia era de dia e de noite e eu não podia cursar porque eu precisava trabalhar. Aí meu pai teve a grande ideia de dizer, se tu fizer matemática eu te ajudo a pagar o curso e ele sempre teve o sonho de ter uma filha professora, aí ele fez essa proposta eu aceitei e acabei gostando e continuei.” (PROFESSORA W).

Nas narrativas, observamos que a escolha pelo curso teve influência de múltiplos fatores. A facilidade na área do conhecimento durante a educação básica é o que mais aparece dentre os critérios de escolha, o que nos faz refletir como esse período pode definir a vida profissional do estudante e o quanto o professor é fundamental nessa fase podendo orientar, motivar ou incentivar as escolhas. Cabe ressaltar a ideia de que os professores agem como exemplos para seus estudantes. Por outro lado, a Professora G relata a falta que sentia do que denomina de aulas diferenciadas, fazendo com que optasse pela profissão.

O fator financeiro também aparece como uma condição que influencia na escolha, sabe-se que um curso de licenciatura tem um custo menor quando comparado a outros cursos (como engenharia ou psicologia), como relatado pelas Professora L e W. Além disso, órgãos públicos têm incentivado a formação docente e implementado diversos programas que oferecem bolsas. Mesmo não sendo a primeira opção em suas escolhas, as duas professoras concluíram o curso de matemática, pois gostavam da disciplina, tinham boas experiências na educação básica.

Outro fator relevante é o incentivo por pessoa próxima e/ou família. A Professora S, mesmo com a facilidade inicialmente identificada, relata as dificuldades sentidas no curso ao esclarecer que “escolhi pela facilidade que eu tinha, achava que tinha” ou ainda depois da escolha “eu quase me arrependi”. Contudo, não houve desistência, seguiu sua escolha e percebeu que era possível.

Nas narrativas de todas as professoras percebemos os elementos destacados por Cyrino (2008) quando colabora que toda a formação cultural e o contexto em que vive se fazem presentes durante a escolha pela profissão. E sim, por mais obstáculos ou falta de incentivo que haja, o gosto pela profissão é o elemento de maior peso na escolha pela carreira.

As narrativas a seguir permitem compreender como foi o decorrer da formação inicial para as professoras, suas expectativas em relação às aulas, os primeiros contatos com a docência durante o curso, as práticas de ensino e estágios vivenciados.

“No início, vamos supor assim, eu achava que matemática não tinha letras (risos), não tinha texto. Primeiro eu pensava mas pra que escrever no curso de matemática? Se eu queria fazer matemática. Daí no decorrer do curso eu fui me dando conta o que era o curso que eu escolhi ser professora de matemática e que isso era importante. Nesse decorrer eu não sabia o que é ser professor, foi se constituindo durante o curso, não tinha uma visão ah quando eu for professor vai ser assim, um jeito, eu fui transformando a minha ideia ou criando essa ideia do que é ser professor.” (PROFESSORA B).

“Na verdade eu fiquei cinco anos estudando e aí depois percebi que 5 anos foram pouco pra ti aprender tudo que deveria saber, mas a gente não sai professor, a gente se transforma professor, a partir de um período.” (PROFESSORA W).

O pressuposto de tornar-se professor é eminente, na narrativa das Professoras B e W, corroborando com a superação da fragmentação entre teoria e prática, destacando ainda, a importância do curso de formação pedagógica, as leituras, os textos para compreender o que é ser professor e como isso acontece, entendendo-o como um processo. Elas descrevem a transição de estudante para professor como uma transformação.

Os primeiros contatos com a docência na graduação são narrados pelas professoras permeados de sentimentos, o que implica compreender que a formação inicial proporciona diferentes experiências.

“O meu primeiro contato como professora foi ao cursar as disciplinas de práticas durante minha formação acadêmica, bom no início foi uma sensação na qual nunca tive, de medo, insegurança, eu chegava a pensar será que vou conseguir transmitir meus conhecimentos? Será que vou ser uma boa (ótima) professora? Até hoje mesmo com pouca experiência em sala de aula, sempre se tem um friozinho na barriga.” (PROFESSORA G).

“[...] no estágio para o ensino fundamental, a professora disse que estava me dando a pior turma da escola para ver se é isso mesmo que você quer, então isso foi uma barreira para mim[...] E eu sempre procurei envolver muito a minha família, eu precisei tomar medicação, porque eu estava com muita coisa na cabeça, a turma era muito agitada, chegou a dar briga dentro da sala de aula e eu separei os alunos, [...] Foi bem difícil o primeiro estágio, e eu sempre pensei em dar aula para o ensino fundamental, tinha receio com alunos maiores e aquilo me assustou. Em seguida fui fazer o estágio no ensino médio, essa experiência foi bem boa, foi o que me surpreendeu, foi bem interessante, tive mais apoio da escola, então essa experiência se colocou por cima da primeira [...]. Mas eu não me via ainda dentro de sala de aula. O que eu vejo sobre o estágio é que faltou uma organização melhor ficávamos meio perdidos, o que trabalhar, como trabalhar e também eu percebi diferença nos meus trabalhos de estágios, porque foram dois professores diferentes, orientadores da universidade... o primeiro estágio que eu fiz, além de ter sido difícil, a professora não tinha um bom diálogo comigo e já no segundo estágio, tive uma professora com maior abertura.” (PROFESSORA H).

Todas as experiências são carregadas de significados para os futuros professores, como destaca a narrativa anterior. Por isso, os primeiros contatos podem marcar a constituição como professor, além de tornar-se imprescindível no processo de formação docente. O estágio curricular supervisionado - enquanto integrante do curso de licenciatura - oferece condições aos futuros educadores, estudantes da graduação, talvez a relação mais próxima com o ambiente que envolve o cotidiano de um professor. Normalmente é a partir desta experiência que os acadêmicos começarão a compreender-se como futuros professores, pela primeira vez encarando o desafio de conviver, falar e ouvir, com linguagens e saberes distintos do seu meio, mais acessível à criança (PIMENTA, 1997).

As diferentes relações que se estabelecem durante a experiência no estágio

curricular supervisionado são elementos importantes para nossa reflexão entre a aproximação da formação inicial e o futuro professor em sua atuação profissional. A Professora H relembra as dificuldades enfrentadas durante o seu primeiro contato com a docência, de um lado com relação a escola (professora regente) e de outro na Universidade (professor orientador), nos questionamos sobre qual o papel da Universidade e da escola com o estagiário. Nesse caso, a professora seguiu em frente e superou as dificuldades, dando continuidade aos estágios e hoje atuando como professora. No entanto, esse impasse poderia ter causado desistência e abandono da profissão.

“Essas aulas de estágios, elas botam a gente pra pensar em muitas coisas, porque uma coisa é simplesmente pegar um livro e pelo livro tu dá aula, agora quando tu tem que pensar como teu aluno aprende é totalmente diferente. Quando tu propõe uma atividade que não segue um padrão, que são os alunos que vão constituir a tua aula, tu tem que tá preparado pra tudo e isso muitas vezes assusta os professores, porque a gente não sabe o que o aluno vai perguntar, como vai chegar ao final e trazer a resposta, mas ela é desafiadora, mas assim tu aprende.”(PROFESSORA L).

A Professora L, comenta sobre dois fatos relevantes. O primeiro refere-se às “aulas de estágios”, que representam o primeiro contato com a sala de aula. É importante que os estágios coloquem os futuros professores nesta postura de pensar no ensino e aprendizagem, não reduzindo apenas “a observar os professores em aula e imitar esses modelos” (Pimenta; Lima, 2009, p. 36). O segundo fato se refere ao planejamento das aulas, pois quando ela expressa que “propõe uma atividade que não segue um padrão”, podemos entender a reflexão feita no que diz respeito a organização do ensino, ou seja, a importância do planejamento das aulas a fim de desencadear a aprendizagem e não apenas exercícios repetitivos.

“Quando começaram os estágios, mas era bem...nossa! a gente tinha muita dúvida... Quando chega na hora de ir pra prática tu se apavora, lá na aula a gente como aluno ainda não tinha muita noção do que era mesmo a realidade, o que tu planeja e o que acontece na realidade é bem diferente.” (PROFESSORA S).

A professora S relembra suas dúvidas, a relação como estudante e a falta de conhecimento sobre o que era a realidade da escola e que na prática sentia-se apavorada. Ao afirmar que “o que acontece na realidade é bem diferente”, nos remete a relação teoria e prática, que nesse caso é vista de forma fragmentada.

Nesse âmbito, ainda é importante salientar que a participação do estudante nos diferentes espaços da Universidade, por exemplo, os programas de bolsas que possibilitam a iniciação à docência, como PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência); iniciação científica; projetos de extensão desenvolvidos em escolas e a troca de experiências em grupos de pesquisa. Sobre as experiências práticas durante o curso as Professoras L e K destacam como positiva as práticas realizadas, ao expressar que “Eu vejo que no PIBID o aluno aprende a ser mais

professor que nos estágios.” Ainda, salientam:

“Tudo que aprendemos quando fomos bolsistas de iniciação científica, em que trabalhamos com material dourado, com o Tangram, tudo isso conseguimos pôr em prática na sala de aula, procuro colocar em prática, as dobraduras também [...]” (PROFESSORA K).

“Eu tinha dois contrapontos, eu era a estagiária e professora. Se eu não fosse professora teria largado o curso de matemática, porque como estagiária a gente é vista como qualquer um [...]. Eu tive que trancar e iniciar tudo de novo, eu realmente consegui dar aula, se eu já não tivesse turma no Estado, se o estágio fosse meu primeiro momento teria desistido, mesmo com a orientação dos professores na graduação, porque a gente encontra dificuldade, me sentia despreparada!” (PROFESSORA L).

Nesta narrativa temos dois condicionantes importantes referentes à formação, pois a experiência em sala de aula durante o estágio foi negativa e a superação desta se deu pela sua prática como professora regente. Nesse movimento a professora percebeu que nem todas as experiências são iguais, mas que as dificuldades e o sentimento de despreparação são marcantes e podem levar a desistência.

Moura (2008, p. 129) destaca que “o exercício das várias ações que constituem a qualidade de professor, na formação inicial, é uma condição muito relevante para que o educador matemático possa compreender o seu papel como futuro profissional da educação matemática”.

Sob a ótica das influências culturais, características pessoais de cada uma das professoras são determinantes para o exercício da docência. É evidente que um série de elementos constituem as experiências vividas pelas futuras professoras de matemática. A trajetória de formação inicial, neste período é considerada de grande importância para o desenvolvimento do profissional das professoras, pois as experiências positivas e/ou negativas vivenciadas durante o curso são motivadoras para a atuação na carreira das professoras atualmente.

Os fatores mencionados pelas professoras, ao narrar os primeiros contatos com a atuação profissional durante as práticas de ensino e os estágios supervisionados, demonstram como foi a experiência para cada uma e como está relacionado diretamente com a vida das professoras, o modo como vivenciam a experiência, seja ela boa ou ruim. Também manifestam como lidam com os sentimentos perante o enfrentamento das situações ou ainda que a maneira de encarar e tomar decisões está intimamente ligada com a dimensão pessoal do futuro professor. As falas das professoras permitem entender a relevância dos momentos que fazem parte do processo de tornar-se professor que ensina matemática, etapa importante para o desenvolvimento profissional de cada uma.

A percepção que as professoras têm ao lembrar da formação inicial, relacionam a formação obtida com a experiência que possuem hoje como professoras que ensinam matemática. Nesse sentido, apontam questões preocupantes que acontecem durante as práticas nos estágios, fatores que podem contribuir para a permanência ou não na

profissão, como por exemplo a falta de apoio e incentivo dos professores regentes das turmas que recebem os professores estagiários e, em alguns casos, a falta de diálogo com o próprio professor formador.

De modo geral, a formação inicial desenvolveu nas professoras uma visão positiva no processo de ensino e aprendizagem matemática, seja de maneira direta ou indireta, embora há de se levar em consideração que a prática pedagógica irá depender do cotidiano no qual as professoras estarão inseridas na vida profissional.

Assim como nos excertos aqui trazidos, nos demais dados da pesquisa, as professoras expõe elementos positivos e negativos vividos na trajetória de formação inicial relevantes para discussões sobre a temática, compactuando com Lopes (2009) que expressa que o professor vai se constituindo a partir de suas vivências, que terão influência sobre a sua constituição docente.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso objetivo de refletir sobre a formação inicial de professores que ensinam Matemática, buscamos nos relatos escritos das professoras identificar elementos relevantes na formação inicial que incidem sobre a profissão. Foi possível identificar elementos que podem ter influência positiva, como no caso dos estágios bem sucedidos quando as professoras defendem a sua importância, bem como, as experiências em sala de aula por meio do PIBID e o ingresso na carreira ainda durante o curso. Ao mesmo tempo, as experiências iniciais são permeados pela escolha do curso e por influências como a facilidade ou o gosto pelo conhecimento matemático. Além disso, no decorrer do curso as professoras percebem o quão complexo se torna esse contexto e relatam sentimentos como insegurança, despreparo, dificuldades, dúvidas e que “a prática pode ser diferente da teoria.”

A partir das reflexões suscitadas pelas manifestações escritas, é possível inferir que os cursos de formação inicial possuem lacunas e nos levam a destacar a importância de ouvir os professores, as experiências que marcam sua vida e podem influenciar no seu modo de ensinar Matemática. Assim, concluímos que as falas dos professores em início de carreira podem auxiliar na organização dos cursos de formação inicial com vistas a superação das dificuldades iniciais da carreira.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHILDE, V. G. **A evolução cultural do homem**. Tradução de Waltersir Dutra. Zahar Editores. Rio de Janeiro. 1966.

CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. Preparação e emancipação profissional na formação de inicial do professor de Matemática. In NACARATO, Adair Mendes.; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela (Orgs). **A formação do professor que ensina Matemática: perspectivas e pesquisas.** – 1. ed. 1 . reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. **Conta-me agora! As narrativas como alternativa pedagógicas na pesquisa e no ensino.** Revista da Faculdade de Educação, vol. 23 n. 1-2 São Paulo, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 19 de abril de 2018.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: Da teoria à prática.** Coleção Perspectivas em Educação Matemática - Campinas, SP: Papyrus, 1996.

FIORENTINI, Dario. **Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares.** – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

LOPES, Anemari Roesler Luersen Vieira. **Aprendizagem da docência em matemática: o Clube de Matemática como espaço de formação inicial de professores.** – Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores.** Porto editora. 2. ed. 2013.

MOURA, M. O. de.; LOPES, A. R. L. V.; CEDRO, W. L. A formação inicial de professores que ensinam matemática: a experiência do Clube de Matemática. **Revista da Educação**, v. XVI, n. 2, p. 123-137, 2008. Disponível em: http://revista.educ.ie.ulisboa.pt/arquivo/vol_XVI_2/Moura%20Lopes%20Cedro.pdf. Acesso 21 abril de 2018.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. In NACARATO, Adair Mendes.; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela (Orgs). **A formação do professor que ensina Matemática: perspectivas e pesquisas.** – 1. ed. 1 . reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor.** Nuances – v. III – set./1997.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos). – 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SOBRE A ORGANIZADORA

Kelly Cristina Campones - Mestre em Educação (2012) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa , na linha de pesquisa História e Políticas Educacionais. É professora especialista em Gestão Escolar, pela Universidade Internacional de Curitiba (2005). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2004) diplomada para Administração, Direção e Supervisão Escolar . Membro do GEPTADO- Grupo de Pesquisa sobre o trabalho docente na UEPG. Tem experiência como docente e coordenadora na: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio, graduação e pós-graduação. Atualmente é professora adjunta na Faculdade Sagrada Família com disciplinas no curso de Licenciatura em Pedagogia. Tem ampla experiência na área educacional atuando nas seguintes vertentes: educação infantil, processo de ensino aprendizagem; gestão; desenvolvimento e acompanhamento de projetos ; tecnologias educacionais; entre outros.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-481-8

