

## Revisitando as Memórias de uma Professora de Matemática: a primeira experiência no estágio supervisionado<sup>1</sup>

**Jennifer Boscato Gomes<sup>2</sup>**

Universidade do Estado de Mato Grosso

**Ivete Cevallos<sup>3</sup>**

Universidade do Estado de Mato Grosso

**Camila José Galindo<sup>4</sup>**

Universidade Federal de São Carlos

### RESUMO

Este relato traz as reflexões de uma professora sobre as suas primeiras experiências durante o Estágio Supervisionado III, do curso de Licenciatura em Matemática (UNEMAT/Cáceres-MT). Tem-se como objetivo ressignificar sua primeira experiência com a docência, desenvolvida em duas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental, em uma escola periférica estadual na cidade de São José dos Quatro Marcos-MT. A revisitação das memórias deu-se pela sua participação no Grupo de Investigação sobre o Ensino e as Necessidades Formativas de Professores (GIENEF), o qual desenvolveu, no ano de 2020, estudos com enfoque em narrativas formativas. Foram destacados aspectos relativos ao planejamento, à intervenção didática, à metodologia da aula, às relações interpessoais e à postura reflexiva da professora. A experiência como integrante de um grupo de pesquisa é apontada como favorecedora da construção de um perfil reflexivo, necessário para a compreensão das dificuldades, medos e expectativas que compõem as necessidades formativas.

**Palavras-chave:** Narrativas formativas; Planejamento de aula; Professor reflexivo.

### Revisiting the memories of a mathematics teacher: the first experience in the supervised internship

### ABSTRACT

<sup>1</sup> Este trabalho, com adaptações, foi apresentado no I Encontro Nacional Online de Professores que Ensinam Matemática (ENOPEM) – UNEMAT/Barra do Bugres-MT.

<sup>2</sup> Mestra em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Professora do Departamento de Matemática da UNEMAT, Câmpus “Jane Vanini”, Cáceres, Mato Grosso, Brasil. Pesquisadora do GIENEF.br/CNPq. Endereço para correspondência: Rua dos Costa Pereira, 09, quadra 26, Cohab Nova, Cáceres, Mato Grosso, Brasil, CEP 78217-435. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4169-3400>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6456632923225719>. E-mail: [jenniferboscato@gmail.com](mailto:jenniferboscato@gmail.com).

<sup>3</sup> Doutora em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). Professora do Departamento de Matemática da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus “Jane Vanini”, Cáceres, Mato Grosso, Brasil. Pesquisadora do GIENEF.br/CNPq. Endereço para correspondência: Rua Cabaçal, 119, casa 3 – Cavalhada I, Cáceres, Mato Grosso, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4520-394X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3836141957548318>. E-mail: [ive.cevallos@gmail.com](mailto:ive.cevallos@gmail.com).

<sup>4</sup> Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professora do Departamento de Ciências da Natureza, Matemática e Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Câmpus Araras, São Paulo, Brasil. Líder do GIENEF.br/CNPq. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8384-6583>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4950003851687226>. E-mail: [camilagalindo@ufscar.br](mailto:camilagalindo@ufscar.br).

This report brings the reflections of a teacher on her first experiences during the Supervised Internship III, of the Degree in Mathematics (UNEMAT/Cáceres-MT). The objective is to reframe his first experience with teaching, developed in two classes of the 6th year of Elementary School, in a peripheral state school in the city of São José dos Quatro Marcos-MT. The revisitation of memories was due to his participation in the Research Group on Teaching and Teachers' Training Needs (GIENEF), which developed, in 2020, studies focusing on training narratives. Aspects related to planning, didactic intervention, class methodology, interpersonal relationships and the teacher's reflective posture were highlighted. The experience as a member of a research group is indicated as favoring the construction of a reflective profile, necessary for understanding the difficulties, fears and expectations that make up the training needs.

**Keywords:** Formative narratives; Lesson planning; Reflective teacher.

## **Revisando las memorias de un profesor de matemáticas: la primera experiencia en la práctica supervisada**

### **RESUMEN**

Este reportaje trae las reflexiones de una docente sobre sus primeras experiencias durante la Práctica Supervisada III, de la Licenciatura en Matemáticas (UNEMAT/Cáceres-MT). El objetivo es replantear su primera experiencia con la enseñanza, desarrollada en dos clases del 6º año de la Enseñanza Fundamental, en una escuela pública periférica de la ciudad de São José dos Quatro Marcos-MT. La revisitación de las memorias se debió a su participación en el Grupo de Investigación sobre Necesidades de Enseñanza y Formación Docente (GIENEF), que desarrolló, en 2020, estudios con foco en las narrativas formativas. Se destacaron aspectos relacionados con la planificación, la intervención didáctica, la metodología de clase, las relaciones interpersonales y la postura reflexiva del docente. Se señala que la experiencia como miembro de un grupo de investigación favorece la construcción de un perfil reflexivo, necesario para comprender las dificultades, miedos y expectativas que configuran las necesidades formativas.

**Palabras clave:** Narrativas formativas; Planificación de las clases; Profesor reflexivo.

### **REFLEXÕES INICIAIS**

Durante recentes leituras sobre as experiências, vivências e reflexões de professores sobre suas práticas, percebemos que até alguns anos atrás não havia produções com esses enfoques que fossem elaboradas pelos mesmos, conforme Prado e Soligo (2007), geralmente, esse tipo de trabalho era produzido por pesquisadores. Ainda, os autores supracitados salientam que muitos professores não compreendem a relevância de uma reflexão crítica sobre a própria prática. De certo modo, os professores até expõem seus conflitos, questionamentos e trocam experiências com os pares, porém em conversas informais nos corredores, salas de professores, entre outros.

Defende-se, nesse sentido, que a escrita sobre si, sobre a própria prática, a formação do professor se tornará gradativamente mais investigativa e, conseqüentemente, o profissional terá cada vez mais consciência do que sabe e o que ainda não sabe a acerca de suas necessidades formativas. As narrativas autobiográficas entram nesse movimento de tomada de consciência, pois elas possibilitam “a reflexão dos professores acerca do modo como desenvolvem seu trabalho; a criação da própria identidade pessoal; a aproximação entre a academia e a educação básica” (SCARLASSARI; LOPES, 2019, p. 227).

Em razão da necessidade de reconhecer o espaço de fala dos professores, mediante a relação genuína com suas próprias experiências, trazemos, neste texto, uma narrativa sobre as recordações de um episódio de ensino de uma professora de matemática. As recordações enredam o seu processo de formação inicial, durante a fase de elaboração do plano de aula e da primeira experiência como estagiária, no sétimo semestre, de quando era acadêmica do curso de Licenciatura Plena em Matemática, no ano de 2016.

Para tal relato, revisitou-se, além das memórias, os registros e reflexões que se encontram no relatório de Estágio Supervisionado III - requisito final para cumprimento da disciplina e depositado na biblioteca da Universidade do Estado de Mato Grosso/Cáceres. Nesse, referido relatório, a licencianda relata que escolheu duas turmas de 6º ano, do Ensino Fundamental, ambas eram da mesma professora regente, para desenvolver seu estágio, mais especificamente o 6º A, que era ofertado no período matutino – com 23 alunos – e, o 6º B, ofertado no período vespertino – com seis alunos.

Como os registros de outrora resgatam memórias e reflexões situadas no contexto do estágio curricular supervisionado, justificamos o motivo de parte deste trabalho ser escrito em primeira pessoa, momento de fala da narradora que também é uma das autoras do texto.

O relato tem o propósito de fazer uma reflexão sobre as necessidades formativas que são narradas, bem como, secundariamente, convidar outros professores a compartilharem suas experiências. Justifica-se a importância das narrativas sobre si para o processo de auto(trans)formação, pois podem ser compreendidas como uma metodologia formativa, em especial, para contribuir na superação das necessidades formativas de professores iniciantes (GALINDO, 2020), servindo, portanto, como uma válvula retroalimentadora de novas práticas.

As narrativas na docência, utilizadas como instrumento de investigação e formação, contribuem para (re)significação do que é ser professor a partir da reflexão durante o processo de escrita e revisão (MARQUESIN; NACARATO, 2011). Consequentemente, ao mesmo tempo que o professor/narrador se (trans)forma, em sua subjetividade, suas narrativas quando publicadas, permitem uma formação coletiva, tendo em vista que outros professores terão acesso ao registro e, assim, serem instigados a também refletirem sobre suas experiências. Asseveram Prado e Soligo (2007, p. 3), que a narrativa

[...] supõe uma sequência de acontecimentos, é um tipo de discurso que nos apresenta com a possibilidade de dar à luz o nosso desejo de os revelar. Podemos dizer que a narrativa comporta dois aspectos essenciais: uma sequência de acontecimentos e uma valorização implícita dos acontecimentos relatados.

Orientando-nos por essa perspectiva, preconizada pelos autores, trouxemos para a discussão a narrativa de uma professora sobre uma prática de ensino, a qual está permeada pela vivência e experiência desde o momento de fundamentação teórica, elaboração do plano de aula e reflexões possibilitadas durante o processo de inserção profissional. Diante da riqueza de detalhes e da complexidade em que se caracteriza o planejamento e a execução em sala de aula, que culmina na regência, julgamos também importante o compartilhamento dessa experiência, uma vez que, estas discussões promovem o sentimento de pertencimento e contribui para a constituição da identidade profissional a partir das (re)significações sobre a formação e sobre si.

Na compreensão das necessidades formativas como sendo expressões de preocupações, dificuldades, aspirações, desejos (GALINDO, 2020), expomos as inquietações, vivências e experiências formativas de uma professora/pesquisadora que permite se conhecer e ser conhecida por meio de suas narrativas que expressam um movimento reflexivo contínuo do antes, durante e depois dos acontecimentos. Parte-se da percepção de seu registro ser, ao mesmo tempo, uma narrativa intencional e compreendida como “constituída de significatividade - dada pelo passado; valores - transmitidos pelo presente; e intenção - projetada para o futuro” (MARQUESIN; NACARATO, 2011, p. 4), bem como a expressão de sua historicidade e desenvolvimento profissional.

Em segundo, devemos ressaltar a importância do planejamento de aula (estudos de aula), não somente para a prática docente em si, como também, para o desenvolvimento profissional docente, pois a partir do planejamento e dos registros de aulas (plano de aula, materiais utilizados, produções dos alunos, reflexões do professor), os profissionais podem constituir as narrativas sobre suas experiências didáticas (NACARATO; PASSOS; SILVA, 2014). Assim, quando pensamos em um bom planejamento de aula, também pensamos em um professor comprometido com seu trabalho, que elabora planos flexíveis que não serão seguidos como uma receita, dado que o planejamento de aula não deve ser visto como um molde enrijecedor da prática educativa; mas, sim, como estruturador da prática docente, que viabiliza um caminho mais seguro para atuar na dinâmica da aula.

Dessa forma, na perspectiva de planejamento de aula apresentada pelos pesquisadores Ponte, Quaresma e Pereira (2015), é perceptível a importância dele para o desenvolvimento da prática docente, uma vez que a atuação dos professores requer para além do conhecimento sobre

o conteúdo, o conhecimento sobre os alunos, o exercício da curiosidade dos alunos, buscando promover a capacidade de conjecturar e investigar. Para ser um bom professor não basta organizar os conteúdos da aula; o profissional precisa saber o conteúdo, saber ensinar o conteúdo e saber avaliar a aprendizagem dos alunos, dentre outras ações, por isso a prática docente é tão complexa.

Nesta interpretação, Carvalho e Semana (2013) ressaltam que para estruturar uma boa aula, o professor necessita traçar objetivos, metodologias, estratégias e prever erros e utilizá-los a favor da aprendizagem. Nesse entendimento, enaltece a importância de um professor reflexivo, que analisa criticamente o processo de ensino e aprendizagem nos contextos nos quais sua prática se desenvolve. Destaca-se a importância de o professor ser reflexivo, que analise sua prática de maneira investigativa, que reflita criticamente durante o planejamento, o desenvolvimento da aula e o após aula, o que não é uma tarefa fácil.

Na busca por uma formação reflexiva, a professora formadora da disciplina de Estágio Supervisionado III orientou a turma a desenvolver um plano de aula que permitisse satisfazer as questões abordadas até o momento, e assim propôs o Modelo de Estudos de Aula Japoneses apresentado por Ponte, Quaresma, Pereira (2015), no qual esquematiza aspectos importantes para a preparação de aulas. Nesse modelo, resumidamente, as aulas são planejadas em uma sequência de atividades, nas quais são previstas, de forma reflexiva, as possíveis ações e dificuldades dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem e os objetivos e avaliação de cada etapa da aula. Espera-se dos professores, conforme o modelo, uma sequência de “tarefas e atividades de aprendizagem” para serem desenvolvidas na aula (ou em mais aulas), nas quais estipulam-se uma “duração esperada” e, no que compete aos sujeitos, antecipa-se a “atividade dos alunos e possíveis dificuldades” e “respostas do professor e aspectos a ter em atenção” e, por fim, “objetivos e avaliação” de cada atividade que será desenvolvida durante a aula (PONTE; QUARESMA; PEREIRA, 2015, p. 28).

Vale ressaltar que a elaboração do plano e o desenvolvimento da aula, realizados pela acadêmica, estiveram alinhados ao cronograma da professora regente da disciplina de matemática da escola, portanto, foi proposto à estagiária que desse continuidade ao que a professora estava trabalhando.

## **2. REFLEXÕES SOBRE A PRIMEIRA EXPERIÊNCIA: revisitando o passado**

A primeira experiência da estagiária com a docência, refletida por ela, agora como professora iniciante e integrante do GIENEF, ocorreu em uma escola pública de periferia na cidade de São José dos Quatro Marcos-MT, onde residia, em duas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental.

Na referida aula, foram abordados os conteúdos de frações equivalentes e simplificação de frações e a intervenção didática foi planejada adaptando o modelo de plano de ensino dos estudos de aula japoneses, conforme apresentado por Ponte, Quaresma e Pereira (2015). Nele, constava que os objetivos da aula eram compreender que frações equivalentes são duas ou mais frações que representam a mesma quantidade, aprender a transformar uma fração em outra equivalente pelo processo de simplificação. Também constavam a estratégia geral e os recursos didáticos utilizados para a primeira aula. Conforme descrito pela estagiária, foram planejadas a leitura de textos sobre o conteúdo disponível no livro didático<sup>5</sup> e discussões coletivas. A acadêmica relata que optou por trabalhar com o mesmo livro didático da professora de matemática, para se sentir mais segura na adaptação entre o que a professora regente vinha desenvolvendo e o que ela gostaria de desenvolver nas aulas seguintes da regência.

O planejamento integrou nove momentos de aula, contemplando duas aulas consecutivas, com duração de 50 minutos cada, como pode ser visto no quadro abaixo, contendo a seguinte estrutura: o primeiro, destinado à apresentação pessoal da professora e dos objetivos da aula; os dois segmentos seguintes foram dedicados à leitura e discussão coletiva sobre Frações Equivalentes; no quarto e quinto momentos, foram utilizados exemplos e contraexemplos ilustrativos com representação no quadro branco; no sexto e sétimo, houve o retorno à proposta de leitura do livro didático e discussão coletiva sobre Simplificação de Frações; no oitavo e nono, propõe-se um tratamento diferente para os exemplos e contraexemplos e a solicitação de um texto escrito pelos alunos, que expressasse suas impressões sobre os conteúdos explorados na aula.

**Quadro 1 - Planejamento baseado no Modelo Estudos de Aulas Japoneses**

Atividades de aprendizagem	Duração esperada	Atividades dos alunos e possíveis dificuldades	Respostas do professor e aspectos a ter atenção	Objetivos e avaliação
Apresentação Pessoal e da Proposta da Aula.	20 min	- Familiarização; - Compreender minha presença; - Problemas com indisciplina.	- Me apresentar; - Explicar o motivo de estar no 'lugar da professora'; - Realizar a chamada; - Apresentar a proposta da aula.	- Acolhimento; - Compreender o que iremos fazer durante a aula.

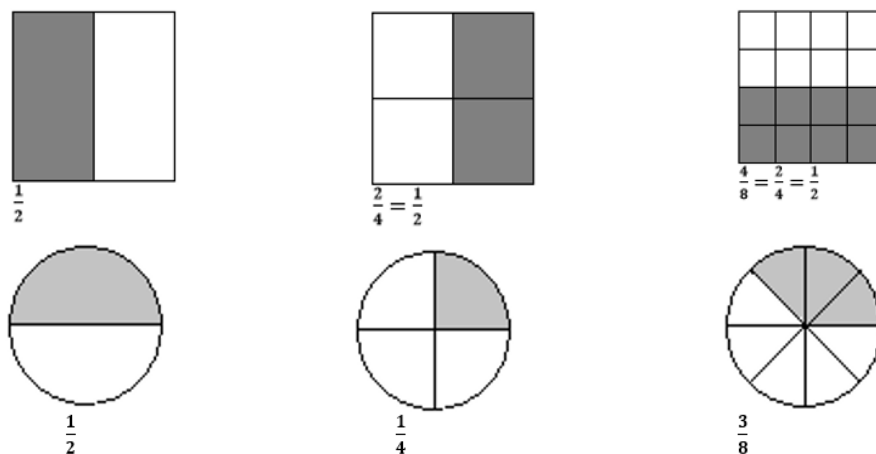
<sup>5</sup> ANDRINI, Á.; VASCONCELLOS, M. J. **Praticando Matemática**. São Paulo: Editora do Brasil, 2002.

Leitura Individual, página 179 – Frações Equivalentes.	5 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar a leitura da página;</li> <li>- Dificuldade de interpretação de texto;</li> <li>- Compreender o termo “equivalente”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manter o silêncio da sala, para aproveitarem a leitura;</li> <li>- Problematização da leitura;</li> <li>- Atentar às dificuldades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimular a leitura interpretativa;</li> <li>- Compreender frações equivalentes.</li> </ul>
Discussão Coletiva.	5 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar da discussão e expor suas compreensões;</li> <li>- Demonstrar dificuldade na compreensão do conteúdo, por terem feito leitura individual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover uma discussão que dialogue com o máximo de alunos;</li> <li>- Estar atenta ao envolvimento dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceituar fração equivalente pela leitura;</li> <li>- Defender as interpretações sobre o tema.</li> </ul>
Exemplos.	10 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acompanhar os exemplos no quadro;</li> <li>- Não compreender o que as figuras representam;</li> <li>- Analisar a representação das frações <math>\frac{2}{4}</math> e <math>\frac{1}{2}</math>;</li> <li>- Compreender a equivalência pelo processo de multiplicação dos numeradores e denominadores;</li> <li>- Confundirem numerador e denominador;</li> <li>- Registrar no caderno os exemplos e entendimentos sobre o conceito.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazer três quadrados iguais e dividi-los em duas partes, quatro partes e oito partes;</li> <li>- Pintar algumas dessas partes, de modo a representar os quadrados por: <math>\frac{1}{2}</math>, <math>\frac{2}{4}</math> e <math>\frac{4}{8}</math>;</li> <li>- Pedir para alunos representarem a frações dos quadrados;</li> <li>- Qual a semelhança entre os quadrados?</li> <li>- Pedir para que justifiquem o porquê daquelas frações serem iguais, partindo da fração <math>\frac{1}{2}</math> (processo de multiplicação).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender que frações equivalentes possuem mesma quantidade;</li> <li>- Incentivar o pensamento matemático e argumentação.</li> </ul>
Contraexemplos.	10 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparar com os exemplos anteriores;</li> <li>- Dificuldades ao representar as figuras na forma fracionária;</li> <li>- Dificuldades para encontrar uma fração equivalente para cada um dos círculos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazer três círculos iguais e dividi-los em: <math>\frac{1}{2}</math>, <math>\frac{1}{4}</math> e <math>\frac{3}{8}</math>.</li> <li>- Questionar se as frações das três figuras são iguais?</li> <li>- Se elas não são iguais, o que isso significa?</li> <li>- Pedir para que encontrem frações equivalentes para cada fração que representa os círculos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Minimizar as dúvidas dos alunos;</li> <li>- Estimular a discussão coletiva;</li> <li>- Compreender frações equivalentes por meio de exemplos de frações que não são equivalentes.</li> </ul>
Leitura Individual, página 180 – Simplificação de Frações.	10 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldades para entender o processo de divisão do numerador e do denominador;</li> <li>- Ainda não entenderem o conceito de fração equivalente;</li> <li>- Não entender o conceito de “fração irredutível”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manter o silêncio, para melhor aproveitamento da leitura;</li> <li>- Identificar algumas expressões faciais e/ou questionamentos que demonstram a presença de dificuldades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura interpretativa;</li> <li>- Compreender individualmente o processo de simplificação de frações.</li> </ul>
Discussão Coletiva.	10 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participarem da discussão;</li> <li>- Não compreender o processo de simplificação, por meio da leitura;</li> <li>- Confundir o procedimento de multiplicação (do numerador e denominador por outro número) com o procedimento de divisão (simplificação).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazê-los pensar que a simplificação também é uma forma de verificação de frações equivalentes;</li> <li>- Confrontá-los a pensar sobre a diferença entre os dois procedimentos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover uma discussão coletiva para a compreensão do processo de simplificação;</li> <li>- Compreender a relação entre os termos frações equivalentes, simplificação de frações e frações irredutíveis.</li> </ul>
Exemplos.	15 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar confusões quanto aos procedimentos de multiplicação e divisão;</li> <li>- Fazer um trabalho escrito com os mesmos exemplos utilizados anteriormente;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retornar aos exemplos anteriores e pedir para fazerem um relato escrito;</li> <li>- Pedir para fazerem os desenhos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver argumentação e escrita matemática;</li> <li>- “Provar” a partir do processo de simplificação o</li> </ul>





**Figura 2** – Exemplos e Contraexemplos



Fonte: Adaptado, a partir do relatório elaborado pela estagiária.

Diante do plano de aula e atividades que a estagiária propôs desenvolver, buscamos em suas reflexões pós-aula, registradas no relatório, sobre o próprio processo de planejamento das aulas, a começar pelo que foi relatado sobre a aula com a turma do 6º A (matutino). Em suas anotações, conforme relatório entregue ao final do componente curricular, a estagiária relata que:

*(...) os conteúdos foram planejados de acordo com o cronograma de aula da professora regente [...] o mesmo planejamento foi desenvolvido para duas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental II; os alunos foram receptivos a minha presença nessas aulas [...]. Durante as duas primeiras atividades no 6º ano A, os alunos mostraram-se interessados; a maioria deles leu e discutiu, mas pude perceber grandes dificuldades com leitura e interpretação [...] provavelmente não eram todos alfabetizados ainda, ou não estavam acostumados com práticas que estimulam a leitura interpretativa. Durante as discussões, dos exemplos e contraexemplos, a participação dos alunos me surpreendeu de maneira positiva, por mais que eu tenha evitado os pré-conceitos da professora regente [...], baseados nas experiências dela, ao descrevê-los como indisciplinados e que não se envolviam ativamente nas atividades.*

A proposta da aula era baseada nas experiências que a estagiária tivera durante o período de observação em que assistiu, anotou, refletiu e conversou com a professora regente enquanto atuava nas duas turmas. Nesse período, conforme o recorte do relatório na citação anterior, a professora regente afirmou que os alunos de uma das turmas eram indisciplinados e que não se envolviam, por isso, optou por planejar algo utilizando o livro didático para, aos poucos, sentir-se segura a tentar novas metodologias.

Em suas reflexões pós aula, a estagiária ainda relata que conforme problematizava as leituras e atividades disparadoras das discussões, as quais exigiram a participação ativa dos

alunos, que corresponderam em sua grande maioria, houve solicitações de alguns para que realizassem as atividades propostas no livro didático, com resolução de exercícios. Como a proposta da estagiária era trabalhar com discussões coletivas, a atividade individualizada dos alunos lhe causou insegurança para atingir seus objetivos, a qual registra alguns questionamentos feitos à época:

*[...] será que os alunos estão tão habituados com a resolução de listas de exercícios que, de forma ingênua, acreditam ser a única maneira de aprender a matemática? Por que a metodologia aplicada não envolveu todos os alunos? Por que alguns alunos estão se recusando a continuar pensando e expondo suas ideias?*

Após várias solicitações, por parte dos alunos, pela retomada da lista de exercícios presentes no livro didático, a professora estagiária nota um declínio da participação dos alunos na aula: “os alunos não queriam ler, não queriam prestar atenção e também se recusaram a discutir”. Notou, ainda, que a etapa da atividade referente ao registro textual, sobre a compreensão dos conceitos de frações equivalentes e irredutíveis, ficou comprometida, dado que uma parte dos alunos se recusou a desenvolver a atividade proposta, preferindo retomar a lista de exercícios.

Diante dessa situação, a professora estagiária registra: “naquele momento, me senti sem chão... não sabia precisar se era uma falha na minha prática ou se era a força do hábito dos alunos que influenciaram nos resultados... e ainda pensava como será essa mesma aula na outra turma? Planejar tanto... valeu a pena?”.

Esses questionamentos ecoam ao que Ponte, Quaresma e Pereira (2015, p. 35) preconizam quanto a importância de elaboração de um plano:

*É preciso todo este trabalho para preparar cada aula? A resposta é sim. Quanto mais detalhado for o plano de aula, quanto mais pensado e refletido for o trabalho de preparação, maior capacidade terá o professor de ajustar esse plano em função dos acontecimentos e mesmo de improvisar. O facto do professor ter refletido dá-lhe confiança para fazer diferente ao inicialmente pensado.*

Conforme também preconiza Carvalho e Semana (2013), no que diz respeito à necessidade de a aula ser planejada, há ainda a necessidade de se prever erros. Apesar do planejamento contemplar a previsão de dificuldades, a recusa dos alunos em não participar da última etapa não foi prevista. Porém, nesse momento em que refletimos sobre o experienciado pela professora estagiária, firmamos o posicionamento claro quanto à necessidade em dar sequência à aula de acordo com o planejamento – tal qual elaborado pela professora estagiária. Isso porque não se tratava apenas da substituição de uma ou outra atividade, mas, sobretudo,

na aposta da continuidade reflexiva presente na abordagem metodológica proposta no plano de aula, ou seja, na defesa de uma construção didática coletiva e dialogada.

A estagiária registra que na turma do 6º B (vespertino), que ocorreu em outro momento, porém com o mesmo planejamento, dos seis alunos matriculados, apenas quatro estavam presentes – a quantidade baixíssima de alunos causou um estranhamento. Apesar disso, avalia que a aula foi produtiva uma vez que os alunos corresponderam às expectativas quanto à problematização, ensaiando respostas verbais e escritas nos diferentes momentos da aula. Sobre esse aspecto, foi registrado:

*Ao discutir sobre as leituras, procurei transcrever na lousa as suas compreensões, incentivando o pensamento e fazendo com que os outros alunos refletissem sobre os registros dos demais colegas, incentivando-os a 'escuta sensível', ao 'diálogo com o outro. Todos os alunos estavam tentando mesmo com as suas dificuldades.*

Comparando as experiências vivenciadas nas duas turmas, evidencia-se que é possível que a quantidade de alunos na sala de aula tenha favorecido a participação coletiva, em uma sala menor – todos participaram, sem distrações. Nessa turma foi possível perceber o que preconizam Ponte, Quaresma e Pereira (2015), que os alunos desenvolvem sua autonomia quando instigados a expor o pensamento matemático, ainda que cometam erros, os quais são explorados pelo professor como ponto de retomada de exemplos e contraexemplos por meio de uma ação que promova a capacidade de os alunos conjecturar e investigar.

Um aspecto importante sobre a prática docente ressaltada nas discussões realizadas no âmbito do GIENEF diz respeito à avaliação da aprendizagem – etapa perene do processo de ensino-aprendizagem, nem sempre reconhecido como tal, inerente à reflexão sobre o ensino. Apoiados em Perrenoud (1998), consideramos a avaliação como um processo pelo qual se torna possível que professores e alunos verifiquem o alcance do desempenho de suas funções. Nessa perspectiva, a avaliação contempla todos os elementos da ação educativa em um movimento de observação-reflexão contínuo sobre as ações planejadas e desenvolvidas nas aulas, incluindo o próprio envolvimento do professor e alunos no processo de ensino-aprendizagem. Logo, a avaliação embora possa acontecer em determinados momentos previstos, também se faz presente na percepção da participação e envolvimento dos alunos durante as aulas. Esse fato pode ser percebido na reflexão da estagiária, agora professora:

*Atualmente, com outras leituras e vivências como professora e com a participação no grupo de pesquisa, faço uma releitura dessa minha primeira experiência e consigo*

*perceber a importância desse processo de visitar as memórias e resignificá-las, atribuindo sentidos e buscando por respostas para os dilemas e desafios vividos.*

Considerando os apontamentos de Perrenoud (1998), bem como os destaques de Ponte, Quaresma e Pereira (2015), sobre a importância de partir do planejamento pormenorizado, compreendemos que o mesmo facilita a percepção de reajustar o encaminhamento das próximas intervenções. Posto isso, e diante das dificuldades já destacadas, a professora estagiária planeja a segunda aula com o objetivo de obter maior engajamento dos alunos na aula, mantendo o conteúdo sobre frações. Para isso, propõe um jogo denominado “Batalha de Frações” – jogo estruturado com cartas contendo questões sobre o conteúdo estudado, onde os grupos desafiam uns aos outros demonstrando cartas com representações de frações equivalentes e/ou irredutíveis a depender do lance. Nesse procedimento, a professora estagiária intervinha junto aos alunos, retomando conceitos e explicações, prendendo a atenção de todos e também envolvendo outros alunos nessa retomada coletiva.

Esse processo de revisitação da memória por meio das narrativas escritas como instrumento de investigação e formação contribui para (re)significação do ser docente, (MARQUESIN; NACARATO, 2011), do que é ser uma professora de matemática, ou seja, impulsiona a professora na constituição de sua identidade docente e no seu desenvolvimento profissional. Assim, visualizamos nas reflexões da professora, que esse vai e vem na memória presente em narrativas sobre si e sobre sua prática, remete a aprendizagens importantes, à medida que as reflexões se expandem e possibilitam um diálogo entre o presente e as experiências marcantes do passado.

## **REFLEXÕES FINAIS**

Compreendemos que a prática pedagógica é permeada de complexidades que vão desde a formação inicial, desenvolvida em cursos de graduação, até a finalização da carreira. Dessa forma, quando uma professora jovem, recém-formada, ao entrar em um grupo de pesquisa, se propõe a refletir sobre a sua primeira experiência com a docência, já esperávamos que esse processo seria permeado por tensões, pois reviveria suas primeiras práticas.

As experiências que antecederam a essa relatada e as outras que vieram depois não podem ser mensuradas, mas o que podemos perceber é que ela lidou, em pouco tempo, com os estigmas que enfrentam muitos professores de matemática quando intencionam trabalhar os conteúdos sem listas de exercícios.

Ao planejar a mesma aula para duas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental, a estagiária se coloca na posição de perceber, na prática, uma demanda presente nos relatos de muitos professores que observara em toda sua trajetória. Salas superlotadas, com pouco tempo para o desenvolvimento das aulas, desfavorecem o acompanhamento das aprendizagens; por isso, muitos professores, assim como a professora regente, conforme relatos da estagiária, preferem a utilização de listas de exercícios após a explanação ao quadro. Poucos debates, ausência de discussões coletivas e a aprendizagem baseada em resolução de listas de exercícios foram experiências que marcaram as reflexões da estagiária até aqui.

A dificuldade em trabalhar com a interpretação de textos e problemas disparadores de discussões e aprendizagem por pares ficou evidente na turma do sexto ano matutino, que, conforme os relatos da estagiária, pode ter ocorrido devido à dificuldade que os alunos apresentavam com leitura. Havendo dificuldades com leitura, certamente, a atividade de escrita sobre o que aprenderam na aula tornou-se laboriosa.

O movimento de reflexão sobre a prática não deve ser ingênuo, nem tão pouco se tornar um martírio. Ao revistar a memória da sua primeira aula ministrada e perceber que mesmo com tanto planejamento prévio, ele não foi o suficiente para prever todos os obstáculos – voltamos a reafirmar suas complexidades –, a professora, agora formada, percebeu que esses obstáculos ainda estão presentes em suas práticas diárias. Agora, porém, conta com as (re)significações dos desafios já enfrentados e, gradativamente, vai superando as necessidades do ser professora, as quais colocam a profissional em movimento contínuo de planejar, reinventar, refletir e superar-se.

Ainda no estágio, durante a formação inicial, já compreendera que se precipitou ao planejar trabalhar com Frações Equivalentes e Simplificação de Frações em duas aulas de 50 minutos cada. Em poucas linhas, relata que após desenvolver a aula percebeu que acabou dando mais ênfase à quantidade de conteúdo, sobrecarregando a aula - hábito comum entre os professores iniciantes.

Mas é claro que tal reflexão não busca culpabilizá-la; hoje como professora formada, compreende que planejar uma aula sem conhecer as necessidades dos alunos e as especificidades de cada turma, é extremamente difícil. Entretanto, essa compreensão de hoje só é possível porque experiencializou uma prática que, ao revisitá-la, proporcionou novos significados ao ser professora de matemática.

A revisitação das memórias, conforme Marquesin e Nacarato (2011), assim como outros, busca trazer do passado uma possibilidade de formar-se continuamente por meio da escrita sobre si. A participação de professores em grupos de pesquisa, de cunho colaborativo, e as narrativas produzidas como processo de formação na pesquisa, bem como as memórias e registros de aulas já experiencializadas possibilitam impulsionar os professores na busca de diálogo, socialização, estudos e reflexões que os ajudem a ressignificar o fazer pedagógico, seus saberes, suas dificuldades e conseqüentemente sua formação.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, L.; SEMANA, S. Um plano de aula. **Educação e Matemática**, n. 121, p. 36-38, 2013. Disponível em: <https://em.apm.pt/index.php/em/article/view/2097/3213>.

GALINDO, C. J. **Necessidades formativas de professores**: uma contribuição às pesquisas e às propostas formativas. Curitiba: CRV, 2020.

MARQUESIN, D. NACARATO, A. Narrar a experiência e (trans)formar-se: o caso de uma professora diante do desafio de aprender a ensinar geometria. **Interacções**, v. 7, n. 18, p. 54-75, 2011. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/459>.

NACARATO, A.M.; PASSOS, C. L. B.; SILVA, H. Narrativas na pesquisa em Educação Matemática: caleidoscópio teórico e metodológico. **Bolema**, v. 28, n. 49, p. 701-716, ago., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/GLsVPRSxztTHH3yngYdg6nc/>.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regularização das aprendizagens - entre duas lógicas. Artmed, 1998.

PONTE, J. P. da; QUARESMA, M.; PEREIRA; J. M. É mesmo necessário fazer planos de aula? **Revista Educação e Matemática**, n. 133, p. 26-35, mai./jun., 2015. Disponível em: <https://em.apm.pt/index.php/em/article/view/2292/2998>.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. A. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões, superações. Campinas: Alínea, 2007, p. 45-60.

SCARLASSARI, N. T.; LOPES, C. E. Narrativas de professores de matemática em formação contínua. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 4, n. 10, p. 215-229, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5806>.

### Histórico

Submetido: 20 de agosto de 2020.

Aprovado: 10 de setembro de 2020.

Publicado: 13 de novembro de 2020.

### Como citar o artigo - ABNT

GOMES, J. B.; CEVALLOS, I.; GALINDO, C. J. Revisitando as Memórias de uma Professora de Matemática: a primeira experiência no estágio supervisionado. **CoInspiração - Revista dos Professores que Ensinam Matemática** (MT), e2020005, 2020.  
<https://doi.org/10.61074/CoInspiracao.2596-0172.e2020005>

### Licença de Uso

Licenciado sob Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o manuscrito em qualquer meio ou formato. Porém, não permite adaptar, remixar, transformar ou construir sobre o material, tampouco pode usar o manuscrito para fins comerciais. Sempre que usar informações do manuscrito dever ser atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico.

