

## **SABERES MOBILIZADOS POR FUTUROS PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM SUAS NARRATIVAS NO ESTÁGIO**

## **KNOWLEDGE MOBILIZED BY FUTURE MATHEMATICS TEACHERS IN THEIR NARRATIVES IN THE INTERNSHIP**

**Cirléia Pereira Barbosa**

cirleia.barbosa@ifmg.edu.br

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais

IFMG - Minas Gerais

<https://orcid.org/0000-0002-6611-6861>

**Celi Espasandin Lopes**

celi.espasandin.lopes@gmail.com

Universidade Cruzeiro do Sul

<https://orcid.org/0000-0001-7409-2903>

### **Resumo**

Durante o ano de 2019, no período de desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado, dois licenciandos em Matemática participaram de um grupo de estudos junto aos seus supervisores – professores de Matemática atuantes em uma escola pública do interior de Minas Gerais – e produziram narrativas escritas sobre suas experiências vivenciadas nesse grupo e no Estágio. Neste artigo, investigam-se os saberes docentes mobilizados pelos futuros professores de Matemática, em suas narrativas escritas, e suas relações com a constituição da identidade profissional docente. No estudo, de cunho qualitativo, as narrativas são tomadas como narrativas de autoformação, na perspectiva de Pineau (2014). Os resultados evidenciam a ressignificação do saber experiencial dos estagiários, que tem relação com as suas histórias de vida e experiências anteriores à graduação, e a mobilização de outros saberes. O estudo também revelou potencialidades das narrativas na constituição da identidade profissional dos futuros professores.

**Palavras-Chave:** Formação inicial de professores de matemática. Estágio curricular supervisionado. Saberes docentes. Identidade profissional. Narrativas.

### **Abstract**

During 2019, during the period of development of the Supervised Curricular Internship, two graduates in Mathematics participated in a study group with their supervisors, Mathematics teachers working in a public school in the interior of Minas Gerais and produced written narratives about their experiences lived in this group and in the Internship. In this article, the teaching knowledge mobilized by future mathematics teachers is investigated, in their written narratives, and their relationship with the

constitution of the teaching professional identity. In the study, of a qualitative nature, the narratives are taken as self-training narratives, in the perspective of Pineau (2014). The results show the resignification of the interns' experiential knowledge, which is related to their life histories and experiences prior to graduation, and the mobilization of another knowledge. The study also revealed the potential of narratives in the constitution of the professional identity of future teachers.

**Keywords:** Pre-service mathematics teacher education. Supervised curricular internship. Teaching knowledge. Professional identity. Narratives.

## Introdução

Neste texto, recorte da pesquisa de doutorado da primeira autora e orientada pela segunda, apresenta-se a análise dos saberes docentes mobilizados por futuros professores de Matemática em suas narrativas escritas produzidas durante o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado.

Na pesquisa de doutorado desenvolvida, foi constituído um grupo de estudos com licenciandos do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) – *Campus* Formiga, com professores de Matemática atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, e a pesquisadora (primeira autora deste manuscrito). Todos os professores da Educação Básica foram supervisores de estágio dos graduandos. A pesquisadora, à época da investigação, não era a orientadora do Estágio Curricular Supervisionado por estar afastada de suas atividades profissionais para qualificação. No entanto, atuou junto aos professores orientadores – docentes do referido curso – na elaboração e no desenvolvimento do plano para estágio, assim como no acompanhamento dos estagiários à escola. O propósito da pesquisa foi investigar o movimento de constituição da identidade profissional docente dos futuros professores de Matemática.

É importante esclarecer, em consonância com Pimenta e Lima (2012), que o tipo de estágio referido na pesquisa é o Estágio Curricular Supervisionado – denominado no presente texto, a partir desse ponto, pela sigla ECS – entendido como um campo de conhecimento que integra o processo de formação do licenciando. Nele, o campo de atuação é tomado pelo futuro professor como objeto de estudo, de investigação, de análise e de interpretação crítica, a partir do que é estudado nas disciplinas do curso, diferente do estágio profissional, que busca inserir o estudante no campo de trabalho, com o objetivo de treinar as rotinas de atuação. Nessa direção, segundo as referidas autoras, o ECS pode se tornar um campo de conhecimento e de pesquisa que possibilite a construção da identidade profissional do futuro professor.

A escolha deste contexto se deu pela atuação da primeira autora como docente do curso de Licenciatura em Matemática do IFMG – *Campus* Formiga, desde 2012, em disciplinas da área de formação pedagógica, relacionadas à Educação Matemática, e, principalmente, como orientadora no ECS.

A primeira autora, ao longo de sua experiência com a orientação no ECS, procurou desenvolver propostas que contemplem diversas atividades importantes à formação dos futuros professores de modo que possam desenvolver ações que os aproximem, de maneira mais vívida, da prática profissional. Assim, durante o ECS, os licenciandos – sob a supervisão de professores de Matemática que atuam na escola – têm a oportunidade de observar o ambiente escolar e a sala de aula; analisar o regimento escolar e a proposta pedagógica da escola, além de livros e/ou materiais didáticos utilizados pelos professores; realizar entrevistas com docentes, direção, supervisão pedagógica e alguns alunos; e planejar e reger aulas – monitorias em horário extra turno e regências em salas de aula.

Entende-se que a diversidade de atividades a serem desenvolvidas pelos estagiários nas escolas é fundamental, pois constituir-se professor depende também de um processo de formação que vai além da universidade, que possibilite a esse estudante a vivência de situações que caracterizam o trabalho docente, e que ele possa refletir sobre a sua futura prática profissional (CARNEIRO, 2015; CARVALHO, 2017; PASSERINI, 2007).

Normalmente, os professores que atuam nas escolas como supervisores de estágio auxiliam os licenciandos na elaboração dos planos de aula, orientam sobre o que deve ser feito e acompanham a realização das aulas. No entanto, as experiências com a orientação – no caso da primeira autora – e algumas pesquisas correlatas (ANDRADE, 2013; KRAUSE, 2015; MELO, 2013) têm apontado o quanto o ECS precisa se desenvolver de forma mais integrada com a escola, envolvendo um trabalho conjunto entre o professor formador, o docente da Educação Básica e o próprio estagiário no processo do licenciando constituir-se professor.

Nessa direção, comunidades de aprendizagem, comunidades de prática, grupos colaborativos tornam-se espaços compartilhados de coprodução de conhecimentos ao fazerem com que (futuros) professores e pesquisadores produzam saberes, reflitam sobre a prática e compartilhem experiências que promovam o desenvolvimento profissional de seus participantes (CRECCI; FIORENTINI, 2012). Em consonância com esses autores, o presente trabalho também considera que grupos de estudos formados por professores da escola, licenciandos e professor da universidade – no âmbito do ECS e sob a perspectiva do

desenvolvimento profissional – que se propõem a trocar experiências, discutir as práticas profissionais, mobilizar e ressignificar saberes, também se constituem em espaços de formação e aprendizagem da docência, que podem contribuir para o processo de constituição da identidade dos futuros professores de Matemática.

O objetivo deste artigo é investigar – a partir da produção de narrativas escritas – os saberes docentes mobilizados por dois licenciandos em Matemática e suas relações com a constituição da identidade profissional docente ao participarem de um grupo de estudos durante a realização do ECS, ao longo do ano de 2019, em uma escola pública do interior de Minas Gerais.

Tendo em vista esse objetivo, o presente texto trará, inicialmente, uma breve discussão a respeito do ECS na Licenciatura em Matemática, dos saberes docentes e da identidade profissional. Em seguida, apresentará os caminhos metodológicos adotados, as narrativas dos estagiários participantes do estudo e, por fim, algumas considerações a partir das leituras e das análises realizadas.

### **O estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores de matemática**

A institucionalização do ECS como um componente obrigatório dos projetos curriculares e uma atividade intrinsecamente articulada com a prática e com as atividades de trabalho acadêmico dos cursos de licenciatura ocorreu por meio do Parecer CNE/PC 28/2001. De acordo com esse documento (BRASIL, 2001, p. 10), o ECS de ensino é definido como “o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício”.

Uma das finalidades do ECS na formação inicial é possibilitar problematizações e reflexões sobre a escola, a sala de aula, os conteúdos matemáticos a serem abordados, os processos de ensinar e aprender Matemática, dentre outros. Nesse sentido, o ECS configura-se como um espaço privilegiado de aprendizagem da docência e de desenvolvimento da identidade profissional, e pode contribuir para “catalisar reflexões sobre a docência e minimizar a ruptura entre a formação inicial e a entrada na carreira” (CARNEIRO, 2015, p. 3).

Também é no ECS que os alunos da formação inicial – seja na licenciatura em Matemática ou em Pedagogia – têm a oportunidade de fazer uma leitura da profissão docente não mais na condição de aluno, mas como aprendiz da profissão; configura-se, portanto, um

momento de transição de aluno a professor (FIORENTINI; COSTA; RIBEIRO, 2018; MARQUESIN; PASSOS, 2015).

Nos cursos de Licenciatura em Matemática, o ECS pode constituir-se em um espaço privilegiado de formação do futuro professor ao oportunizar a articulação entre os conhecimentos teóricos e os conteúdos matemáticos ensinados na escola. O documento da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), que apresenta contribuições para discussões a respeito de propostas para tais cursos, ressalta essa articulação entre o estudo teórico e os saberes práticos, ao considerar que

o Estágio Supervisionado não pode se configurar como espaço isolado, fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso, mas sim como espaços em que os professores em formação vão colocando em uso os conhecimentos que aprendem, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, nos diferentes tempos e espaços curriculares (SBEM, 2003, p. 22).

Assim, o ECS é um momento importante no desenvolvimento profissional do futuro professor de Matemática. Se bem explorado, torna-se uma rica oportunidade de articular os conhecimentos e as experiências – como estudante – a partir de um olhar diferenciado – de futuro professor – sobre a escola e a sala de aula, e com toda bagagem teórico-prática do curso de Licenciatura em Matemática (LOPES; TRALDI; FERREIRA, 2015).

No presente estudo, a formação inicial é considerada como uma das etapas do processo de desenvolvimento profissional dos futuros professores de Matemática (TEIXEIRA; CYRINO, 2015b). Nesse contexto, procurou-se investigar os saberes de dois futuros professores de Matemática no ECS, que podem se constituir em um espaço de muitas aprendizagens, inclusive a aprendizagem para a construção da identidade profissional docente.

### **Saberes docentes e identidade profissional de futuros professores de matemática**

O presente estudo se fundamentou em Pimenta (2005), Garcia (2010), Day (2006) e Tardif (2014) para analisar os saberes sobre a docência e suas relações com a constituição da identidade profissional. Essa escolha se deu pela proximidade entre as ideias dos autores e pelo apoio dado à análise das narrativas dos estagiários.

A noção de saber engloba um conjunto de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes, ou seja, o saber, o saber-fazer e o saber-ser (TARDIF, 2014). Para esse autor, “os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de

programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele” (p. 16).

Nessa direção, os saberes docentes são plurais e têm origem em fontes sociais diversas (família, cultura pessoal, formação escolar, formação inicial e continuada, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência profissional, cultura profissional, aprendizagem com seus pares etc.) e são utilizados pelos professores no exercício de sua profissão. Não são produzidos em sua totalidade pelos próprios professores, pois têm origem em contextos sociais anteriores à sua carreira profissional e situados fora do seu contexto de trabalho. Assim, “o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.” (TARDIF, 2014, p. 64).

A relação que os professores estabelecem com os próprios saberes não se reduz à transmissão de conhecimentos já adquiridos, uma vez que sua prática integra diferentes saberes (os saberes da formação profissional, os saberes das disciplinas, os saberes curriculares e os saberes da experiência), com os quais os professores mantêm diferentes relações.

De acordo com Tardif (2014), os saberes da formação profissional (incluindo os saberes das ciências da educação e da pedagogia) constituem o conjunto de saberes proporcionados pelos cursos de formação de professores. As instituições responsáveis por esses cursos assumem o papel de produzir e legitimar os saberes científicos e pedagógicos, enquanto aos professores cabe apropriarem-se desses saberes, ao longo de sua formação, como elementos constituintes de sua competência profissional. Esses saberes situam-se em posição de exterioridade em relação à prática docente. Os saberes disciplinares surgem da tradição cultural e de grupos sociais produtores de saberes. São produzidos por pesquisadores em diversos campos do conhecimento (por exemplo, matemática, história, biologia, literatura etc.) e integram-se à prática docente através da formação inicial e continuada de professores sob a forma de disciplinas e de cursos distintos. Os saberes curriculares apresentam-se sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos e métodos) propostos e realizados. Por fim, os saberes experienciais não surgem dos cursos de formação e nem dos currículos. São saberes específicos que nascem da experiência do trabalho cotidiano do professor e do conhecimento de seu meio. São desenvolvidos pelos professores no exercício de sua profissão, sendo incorporados à sua experiência de vida profissional individual e coletiva.

Os saberes docentes são também existenciais, sociais e pragmáticos (TARDIF, 2014). São existenciais porque compreendem a sua história de vida pessoal, interpessoal, emocional e afetiva. O professor não traz consigo apenas uma bagagem cognitiva, mas suas experiências de vida acumuladas, suas emoções, sua linguagem, sua forma de ser e de se relacionar com os outros. O professor é um “sujeito existencial”, ou seja, um “ser-no-mundo”, uma pessoa que carrega a sua própria história de vida (pessoal, familiar, escolar e social), que lhe possibilita construir um “lastro de certezas” sobre a sua profissão (p. 103). Essas certezas, segundo o autor, funcionam como uma espécie de “filtros interpretativos e compreensivos graças aos quais o professor compreende e realiza seu próprio trabalho e sua própria identidade” (p. 104).

Ainda de acordo com Tardif (2014), os saberes docentes são sociais porque advêm de diversas fontes sociais (família, amigos, escola, universidade etc.) e são construídos em tempos sociais distintos, como o tempo da infância, da escola, da formação profissional e da carreira. Também são sociais, pois são produzidos e legitimados por outros grupos sociais, como a universidade e as autoridades curriculares. Nesse sentido, pode-se dizer que os professores estabelecem uma relação social com os seus próprios saberes.

Por fim, os saberes são pragmáticos, pois estão diretamente relacionados ao trabalho e à pessoa do trabalhador. São saberes sobre o trabalho, ligados ao labor e às atribuições dos professores. Esses saberes são práticos ou operativos e normativos, e são adaptados às situações de trabalho e aos objetivos educacionais. Também são interativos porque são mobilizados e ressignificados a partir de interações entre o professor e outras pessoas envolvidas em seu trabalho, e trazem as marcas dessas interações (TARDIF, 2014).

Essa caracterização expressa, essencialmente, a dimensão temporal dos saberes docentes. Segundo Tardif (2014), esses saberes (existenciais, sociais e pragmáticos) não são apenas construídos no e pelo tempo, sobretudo, são incorporados às novas experiências, conhecimentos e a um saber-fazer ressignificado diante de mudanças na prática e nas situações de trabalho, ao longo do processo de socialização e da carreira profissional dos professores. Esse processo “[...] modela a identidade pessoal e profissional deles, e é vivendo-o por dentro, por assim dizer, que podem tornar-se professores e considerar-se como tais aos seus próprios olhos” (TARDIF, 2014, p. 107).

Os alunos ingressam na Licenciatura em Matemática com saberes sobre a docência. Trazem saberes de sua experiência enquanto alunos, já que tiveram diferentes professores durante a Educação Básica e vivenciaram distintas situações escolares. Essa experiência lhes

possibilita reflexões sobre o que é ser ou não um bom professor, e sobre professores que marcaram positivamente a sua vida e que contribuíram de algum modo para a sua formação humana. Esses alunos também trazem saberes acumulados socialmente, seja por meio das suas experiências anteriores à formação inicial, seja por meio de uma imagem de professor construída pela sociedade (PIMENTA, 2005). Embora esses estudantes saibam sobre ser professor, não se identificam como professores, pois olham para a escola e para a profissão com a visão de aluno e não de professor. De acordo com essa autora, um dos desafios no curso de formação inicial de professores é colaborar com essa transição de aluno a professor. E isso implica contribuir para a construção da sua identidade como professor.

O processo de constituição da identidade profissional docente já se inicia na formação escolar, se concretiza na formação inicial e se desenvolve durante toda a trajetória profissional (GARCIA, 2010). Para este autor, trata-se de uma construção individual, que traz marcas das histórias de vida do professor e de suas características sociais, e também de uma construção coletiva relacionada aos seus diversos contextos de trabalho.

Na perspectiva de Day (2006), a identidade profissional está intimamente relacionada ao conceito do “eu” pessoal e profissional do professor, isto é, quem é, sua autoimagem, os significados de si mesmo e do seu trabalho, e os significados que atribui aos outros. A identidade está associada à disciplina escolar que ensina, às relações estabelecidas com seus alunos, aos seus papéis e como os relaciona à sua vida extraescolar. É constituída pelas histórias de vida pessoal e cultural, pelos valores sociais e institucionais, e pode sofrer mudança de acordo com o contexto no qual o professor está inserido. Para este autor, as emoções desempenham um papel fundamental na construção da identidade e influenciam o modo como o professor atua em sala de aula.

Diante do exposto, no presente estudo, o ECS é considerado um espaço de formação que possibilita ao futuro professor vivenciar situações da prática profissional, nas quais ele tem a oportunidade de ressignificar os saberes construídos ao longo de sua trajetória estudantil, especialmente no curso de Licenciatura em Matemática. O compartilhamento de experiências e a vivência de situações no estágio podem conduzi-lo à reflexão, ao desenvolvimento de saberes e à constituição de sua identidade profissional.

Assim, com base nas ideias expressas anteriormente, desenvolveu-se o trabalho de campo da pesquisa. Na próxima seção, serão apresentados a metodologia e os procedimentos metodológicos adotados no estudo.



## Metodologia

Buscando alcançar o objetivo proposto para este trabalho, optou-se por realizar uma pesquisa de natureza qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

O contexto da pesquisa foi o ECS I e II da Licenciatura em Matemática do IFMG – *Campus* Formiga, realizado no quinto e no sexto período do curso, respectivamente. A carga horária da disciplina de ECS I é 120 horas: 30 horas teóricas e 90 horas de atividades na escola em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Já no ECS II, 105 horas são dedicadas às atividades no campo, em classes do Ensino Médio, e 15 horas teóricas. A parte teórica dessas disciplinas é desenvolvida nas dependências do *Campus* Formiga e compreende: orientações para a realização do ECS na escola, discussões das práticas vivenciadas pelos estagiários e apresentação de diretrizes para elaboração de relatórios de estágios.

Os participantes foram dois licenciandos em Matemática (matriculados nas disciplinas de ECS I e II) e seus supervisores de estágio (dois professores do Ensino Fundamental e duas docentes do Ensino Médio).

A pesquisa de campo foi realizada paralelamente ao ECS I e II dos licenciandos, de março a novembro de 2019, em uma escola pública de Formiga (MG), escolhida pelos próprios estagiários. Essa escola situa-se na região central da cidade e funciona em três turnos: anos finais do Ensino Fundamental (vespertino), Ensino Médio regular (matutino) e Ensino Médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (noturno). Apresenta, com bases nos dados dos últimos anos, um dos melhores resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas públicas de Formiga. Também possui sala e recursos para atendimentos de alunos com necessidades educacionais especiais. Ambos os Estágios foram desenvolvidos nessa escola.

Foram realizados 21 encontros com o grupo de estudos, uma vez por semana, com duração de 1 hora cada, sendo 10 no período de março a junho de 2019 e 11 de agosto a novembro do mesmo ano. Os encontros ocorreram na própria escola, em horário extraclasse, sem prejuízo do trabalho cotidiano dos professores e do andamento das atividades acadêmicas dos estagiários. No primeiro semestre, dois professores de Matemática do Ensino Fundamental participaram do grupo, além dos estagiários e da pesquisadora. Esses docentes deixaram de participar das reuniões no segundo semestre por não mais atuarem como

supervisores de estágio dos licenciandos. Assim, na segunda etapa do trabalho, que compreende as atividades do ECS II, duas professoras do Ensino Médio, também supervisoras de estágio, passaram a integrar o grupo.

As ações desenvolvidas no e pelo grupo ao longo de 2019 procuraram acompanhar tanto as atividades de estágio propostas no plano das disciplinas quanto o calendário da escola. A dinâmica das reuniões também envolveu a discussão e a problematização das ações docentes realizadas pelos estagiários, como as observações de aula, o planejamento e as regências em sala de aula; as possibilidades de realizar outras atividades previstas no plano (por exemplo, as monitorias em horário extra turno); a análise de episódios de sala de aula com o objetivo de refletir sobre a prática docente; e o estudo de temas sugeridos pelos professores supervisores.

Os instrumentos de produção de dados foram: diário de campo da pesquisadora; gravações em áudio e vídeo de todos os encontros do grupo; uma avaliação e autoavaliação dos encontros feitas pelos participantes (escrita, orientada por questões, realizada ao final do semestre); uma entrevista narrativa com cada professor supervisor; e narrativas escritas produzidas pelos licenciandos, com o objetivo de fazer-lhes contar e refletir sobre as diversas atividades docentes vivenciadas no ECS. Neste artigo, apenas as narrativas escritas produzidas pelos estagiários foram consideradas nas análises.

Na investigação proposta, as narrativas são tomadas como “narrativas de autoformação”, numa perspectiva de autonomização, que é a capacidade de uma pessoa se apropriar do seu próprio poder de formação (PINEAU, 2014). Nesse ponto de vista, as narrativas de autoformação constituem-se um mecanismo formativo para a pessoa, pois possibilita a escrita de si a partir da reflexividade – elemento imprescindível do processo de narração – levando-a a compreender e a tomar consciência de seus saberes.

Para este autor, os espaços de heteroformação, ecoformação e autoformação são tomados como movimentos formativos produzidos, respectivamente, na relação com os outros, com o meio ambiente e consigo mesmo, num processo de reflexão e autoprodução feito pela pessoa a partir da ação com os outros e com o meio em que vive. Nesse processo, o professor – seja em formação ou em exercício – é um “sujeito autorreferencial” (PINEAU, 2014) ao assumir para si a dinâmica reflexiva da autoformação.

Assim, realizar uma pesquisa sobre os saberes docentes de futuros professores de Matemática durante o ECS, na perspectiva narrativa da autoformação, é procurar “levá-los a contar a história de seu saber-ensinar, através das experiências pessoais e profissionais que

foram significativas para eles do ponto de vista da identidade pessoal” (TARDIF, 2014, p. 104).

A partir das ideias expressas anteriormente, foi feito um convite aos estagiários para escreverem narrativas de suas experiências vivenciadas no ECS I e II e no grupo de estudos ao longo do ano de 2019. Ao todo, os licenciandos produziram sete narrativas, sendo quatro no primeiro semestre e três no segundo. O primeiro texto teve como objetivo evocar lembranças – enquanto discentes – na trajetória escolar antes de seu ingresso na graduação, percepções sobre o curso e as disciplinas, e experiências docentes anteriores ao ECS. Em outros dois textos, os estagiários foram convidados a contarem sobre as observações de aula no Ensino Fundamental e Médio. A intenção era que pudessem fazer uma análise reflexiva das aulas de modo a estabelecerem relações com suas próprias aulas. Outras duas narrativas tinham como propósito levar os futuros professores a refletirem sobre a sua atuação profissional, procurando se lembrar dos novos papéis desempenhados e explorados durante as regências, dos recursos didáticos utilizados e se contribuíram ou não para a aprendizagem dos alunos. Ao final de cada semestre, os licenciandos produziram um texto no qual fizeram uma avaliação e autoavaliação dos encontros com o grupo e das atividades propostas para o desenvolvimento do ECS na escola. Na última narrativa, de modo especial, os estagiários foram convidados a refletirem sobre a sua formação e sobre suas aprendizagens docentes após a conclusão do ECS I e II.

A seguir, serão apresentadas e discutidas as narrativas escritas de Miguel e Kaio<sup>1</sup>, os estagiários participantes da pesquisa.

### **Análise e discussão das narrativas**

A seguir, analisam-se os saberes mobilizados pelos estagiários e a relação entre esses saberes e a constituição da identidade profissional docente, tendo em vista os seguintes momentos revelados em suas narrativas escritas: trajetória anterior ao estágio; observação de aulas; e, planejamento e regência de aulas.

#### **Trajétoria anterior ao estágio**

Miguel é um jovem estudante do curso de Licenciatura em Matemática do IFMG – *Campus* Formiga. É natural de Ouro Preto (MG). Foi bolsista do Programa Institucional de

---

<sup>1</sup> Nomes fictícios escolhidos pelos próprios estagiários.

Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e atuou em atividades voltadas aos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na própria instituição em que faz a sua graduação. Já participou de eventos da Educação Matemática realizados em outras instituições e de jornadas culturais oferecidas pelo IFMG.

Em sua primeira narrativa, Miguel fala da sua relação com a Matemática e com os professores dessa disciplina durante a sua formação escolar.

Minha relação a matemática vem desde o ensino fundamental, pois é a matéria que sempre tive facilidade e gosto para aprender. Sendo assim, desde os anos iniciais de minha formação, meu pai estudava essa disciplina comigo, me incentivando a seguir na área das exatas. Outro fator que contribuiu para que eu seguisse esse caminho, foi o meu relacionamento com os meus antigos professores de matemática, uma vez que eu gostava muito de conversar com eles a respeito dessa disciplina. Dessa forma, a cada ano que ia se passando, eu aprendia novos conteúdos e conseguia relacionar a matemática em meu dia a dia – acredito que muitas pessoas têm dificuldade nessa disciplina por esse motivo, por não a perceber no cotidiano – e isso foi me cativando para que eu pudesse ter mais interesse e vontade em fazer o curso (Narrativa de Miguel, 08/06/2019)

É possível interpretar, a partir do excerto da narrativa de Miguel, que o seu interesse pela Matemática e a motivação para ser professor começaram antes de ingressar no curso de Licenciatura em Matemática. Como ele mesmo expressou em seu texto, o incentivo dado pelo seu pai e o bom relacionamento com seus professores de Matemática da Educação Básica contribuíram para sua escolha profissional. Pode-se inferir que a inter-relação entre a vida familiar e a vida escolar surgiu como um elemento motivador para o futuro professor (CAPORALE; NACARATO, 2018) e que o universo das relações pessoais (família, professores, amigos, colegas), embora não explícito nas narrativas de Miguel, foi um importante contexto de formação (DOMINICÉ, 2010).

O jovem Kaio, colega de Miguel, é natural de Formiga e reside com sua família no referido município. Em 2016, aos 18 anos de idade, concluiu o Ensino Médio e no ano seguinte ingressou no Ensino Superior. Também foi bolsista do Pibid e desenvolveu atividades como monitorias, cursinho preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), simulados para vestibulares, cursos de nivelamento e gincanas para alunos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFMG – *Campus* Formiga. O licenciando foi monitor da disciplina de “Introdução à Álgebra” ofertada para o primeiro período do curso de Licenciatura em Matemática.

Com relação às expectativas para o seu primeiro estágio, Kaio trouxe algumas inquietações em sua narrativa, como o desafio de lidar com o tempo e o conteúdo a ser

ensinado, o desinteresse e a falta de motivação dos alunos, e o uso de teorias de aprendizagem pelos professores. Em suas palavras:

Como lidar com todo o conteúdo extenso e detalhado de Matemática em um período de tempo tão curto, como aulas de 50 minutos, de forma que o aluno consiga realmente aprender?

Por ter algumas experiências com alunos do Ensino Médio do Instituto, que por muita das vezes se mostram bastante interessados nas atividades propostas, como lidar com o desinteresse e a desmotivação de grande parte dos alunos do Ensino Fundamental causada, às vezes, pela própria idade?

Os professores utilizam de alguma teoria/estratégia de aprendizagem estudadas durante a graduação, seja de forma direta ou indireta, para melhor ministrarem suas aulas? (Narrativa de Kaio, 19/06/2019)

Nas primeiras narrativas produzidas pelos estagiários nota-se a mobilização de alguns saberes sobre a docência. Um deles é o saber da experiência – enquanto alunos – advindo de histórias de vida e de experiências anteriores ao ingresso na licenciatura, como no caso de Miguel. Trata-se de saberes pessoais em relação à própria Matemática e saberes provenientes de sua formação escolar anterior. Isso corrobora as ideias de Tardif (2014) quanto à natureza social do saber. Outros saberes foram mobilizados por Kaio, como o saber curricular e o saber educacional, ao trazer uma inquietação pessoal sobre como os professores lidam com o conteúdo, o tempo de duração da aula e a aprendizagem dos alunos, e se utilizam teorias educacionais em suas aulas.

Em dezembro de 2017, Kaio e Miguel ingressaram no Pibid e atuaram como bolsistas no próprio *Campus* Formiga até fevereiro de 2018, quando o Programa sofreu uma paralisação. Após uma reformulação no Pibid e publicação de um novo edital, ambos retornaram às atividades em agosto de 2018, permanecendo no *Campus* Formiga até o final do primeiro semestre de 2020. Durante esses dois anos, os futuros professores realizaram diversas atividades para as turmas dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, como monitorias, gincanas educacionais, projetos internos e externos, juntamente com uma equipe de colegas do curso e sob a supervisão de um professor da Licenciatura em Matemática.

Diante do exposto, é importante destacar o papel do Pibid na constituição da identidade profissional docente de Kaio e Miguel. Ao promover a aproximação desses licenciandos com o futuro ambiente de trabalho, o Programa proporcionou-lhes uma primeira experiência de vivência da prática profissional antes mesmo do ECS e se tornou uma oportunidade de “diálogo entre o saber profissional e o saber universitário através do contato com a prática escolar durante a licenciatura” (OLIVEIRA; SANTOS; RODRIGUES, 2019, p. 338).

## Observação de aulas

A observação de aulas pautou-se na perspectiva investigativa da realidade (BARREIRO; GEBRAN, 2015) e serviu tanto para compreender a prática pedagógica do professor supervisor, quanto para orientar as próprias ações dos futuros professores, ao facilitar a percepção da realidade a partir de um olhar crítico e investigativo. Nesse sentido, os estagiários são levados a desenvolver uma postura mais analítica da observação, levantando hipóteses, avaliando e analisando cotidianamente a sala de aula, construindo e ressignificando saberes a fim de redimensionar a sua (futura) prática.

Os estagiários foram convidados a escreverem narrativas sobre a observação de aulas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A intenção era que pudessem fazer uma análise reflexiva das aulas observadas de modo a estabelecerem relações com suas próprias aulas. Foi solicitado que registrassem reflexões sobre o que aprenderam com a observação de aulas. A seguir, são apresentados alguns excertos em que Miguel e Kaio realizaram essas análises.

Fazendo uma reflexão, cada turma requer uma metodologia diferente, já que a mesma aula que o professor leciona para uma turma, não servirá para outra classe, mesmo que o conteúdo seja igual. Particularmente, eu prefiro as aulas expositivas e dialogadas, pois sinto que é a melhor forma que eu aprendo os conteúdos de matemática. No entanto, quando eu estiver lecionando, não será a única metodologia que vou utilizar, uma vez que as turmas serão diferentes e o jeito de cada aluno aprender, também. A partir das observações que fiz nas turmas do sétimo ano, vi que tinha alunos que aprendiam e gostavam do estilo de aula do meu supervisor, e outros que não conseguiam fixar o conteúdo. Porém, é importante ressaltar que muitos alunos que não conseguiam fixar o conteúdo, ficavam inquietos dentro da sala de aula e muitas vezes não se interessavam pela disciplina. Enquanto professor, vou sempre adequar a turma que eu estiver lecionando, procurando sempre inovar em minhas aulas (Narrativa de Miguel, 19/06/2019).

Considero o período de observação de aulas bastante significativo para meu processo de formação, pois possibilita a visão de um ponto de vista ainda não vivenciado, podendo observar no mesmo campo a atuação do professor ao ensinar o conteúdo e ao lidar com o comportamento dos alunos, bem como as reações dos mesmos à atitude do professor (Narrativa de Kaio, 19/06/2019).

Logo quando comecei a fazer as observações de aulas, já vi a “correria” em ensinar os conteúdos aos alunos, visto que a ementa de matemática para o ensino fundamental é muito extensa. Além disso, esses conteúdos que os alunos aprendem é base para a matemática do ensino médio e superior. Assim, trabalhar os conceitos de maneira rápida é prejudicial para o aprendizado dos alunos (Narrativa de Miguel, 12/07/2019, grifo do estagiário).

Acho positiva a forma como a professora trabalha o conteúdo, sempre chamando a atenção para o que ela está expondo, pedindo respostas e dialogando com os discentes dando espaço para que consigam tirar suas dúvidas e aprender com o erro e com o diálogo entre os colegas e o professor. Acho importante o tipo de relação que a docente mantém com seus alunos, uma relação amigável e respeitosa. No entanto creio que ela poderia buscar outras metodologias de ensino alternativas

como: jogos, oficinas, vídeos, o uso de recursos tecnológicos [...] de forma a despertar um maior interesse nos alunos (Narrativa de Kaio, 19/06/2019).

Diferentemente de quando eu era aluno, perceber as atitudes do professor e suas atribuições dentro do ambiente escolar, me levaram a crer que não será tarefa fácil entrar em uma sala de aula para lecionar, já que as dificuldades são muitas. No entanto, é preciso que um estudante de licenciatura tenha a autoconfiança de que cada dia de trabalho será melhor do que o anterior (Narrativa de Miguel, 08/06/2019).

Os trechos da narrativa de Miguel evidenciam a mobilização de saberes pedagógicos (PIMENTA, 2005) e curriculares (TARDIF, 2014), respectivamente, e a ressignificação de saberes experiências – transição de aluno a professor – (PIMENTA, 2005), ao fazer uma análise crítica das observações de aula. Percebe-se, também, a relação desses saberes com a constituição da identidade profissional docente. Quando o estagiário se posiciona sobre a preferência por um estilo de aula, traz um elemento associado à identidade profissional docente: a intenção de incorporar ou não aspectos da prática pedagógica observadas em outros professores (TEIXEIRA; CYRINO, 2014). Esse posicionamento também indica uma possível crença de que os alunos aprendem melhor os conteúdos matemáticos por meio de aulas expositivas e dialogadas. Embora o futuro professor tenha uma preferência por um estilo de aula mais tradicional – como dito em sua narrativa – considera importante trabalhar com outras metodologias de ensino pelo fato de os alunos aprenderem de modo diferente.

Ao fazer uma observação analítica das aulas, Kaio denota ressignificar um saber da experiência, pois passa a direcionar o seu olhar sobre o outro (professor, aluno, escola, currículo, prática pedagógica) e começa a construir a sua identidade como professor (PIMENTA, 2005). Sua narrativa também revela dois aspectos importantes da aprendizagem da docência relacionados ao desenvolvimento da identidade profissional: necessidade de o professor conhecer estratégias metodológicas que possibilitem aulas diferentes das aulas tradicionais, e reconhecer a importância da relação professor-aluno para o processo de ensino e aprendizagem da Matemática (TEIXEIRA; CYRINO, 2014). Ao avaliar a metodologia adotada por um dos seus professores supervisores e sua relação com os alunos, Kaio também mobiliza saberes pedagógicos.

Ao observarem as aulas e escreverem a respeito dessa experiência, Kaio e Miguel identificaram aspectos do processo de ensino e aprendizagem da Matemática – abordagem do conteúdo ministrado pelo professor supervisor, relação com os alunos, dificuldades dos discentes na aprendizagem do conteúdo, avaliação etc. – e levantaram possíveis questões sobre os mesmos, a fim de obter respostas que pudessem contribuir para melhorar a sua prática docente. Desse modo, os futuros professores refletiram sobre a prática pedagógica

observada e, a partir dessa reflexão, trouxeram para si importantes considerações a respeito de sua (futura) prática, configurando-se, portanto, um processo de autoformação promovido pela narrativa (PINEAU, 2014). Assim, a observação analítica e reflexiva das aulas tornou-se um aprendizado muito importante para a futura profissão dos licenciandos (CARVALHO, 2017).

Também é importante destacar a experiência do Pibid como primeira oportunidade de os licenciandos Miguel e Kaio iniciarem a observação da prática docente com um olhar diferente de quando eram alunos da Educação Básica. Como nos estudos de Rodrigues, Rodrigues e Cyrino (2019, p. 148), pode-se dizer que ambas as ações – Pibid e observação de aulas no ECS – contribuem para a transição de aluno a professor, pois “potencializam o processo de o futuro professor deixar de pensar como estudante e passar a pensar como professor”.

### **Planejamento e regência de aulas**

Dentre as diversas ações realizadas pelos futuros professores de Matemática durante o ECS, as regências se configuram como possibilidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas dos estagiários ao assumirem uma (ou mais) turma de alunos (TEIXEIRA; CYRINO, 2015a). Esta ação pode ser considerada como uma das mais importantes do ECS, assim como destacado no documento da SBEM (2003, p. 24): “atividades que culminam o Estágio Supervisionado são as de regência em salas de aula de Matemática nos diferentes níveis e modalidades da educação básica em que o futuro professor poderá atuar”.

Em suas primeiras experiências docentes no Ensino Fundamental, os estagiários valeram-se de metodologias de ensino distintas das observadas nas aulas de seus professores supervisores. De acordo com Carvalho (2017), os materiais didáticos utilizados pelo futuro professor de Matemática durante suas atividades de estágio e o contexto profissional que a escola oferece podem contribuir para que o licenciando se torne um agente de mudança em potencial.

Ressalto que foi uma experiência muito positiva aplicar esse jogo [Matix] nas três turmas, já que tive contato com classes diferentes, com turmas cheias e muitos alunos motivados, porém alguns desinteressados. Na turma que tive mais dificuldade, que foi o 7º C, não julgo a atitude dos alunos durante a atividade proposta, uma vez que não se pode exigir um comportamento exemplar de adolescentes com média de 12 anos de idade. Compreendo a inquietação e a falta de interesse de alguns alunos. Dessa forma, como foi minha primeira regência, de início não mudaria muita coisa, pois tirando os problemas que enfrentei, gostei da realização da atividade, apesar da quantidade de alunos dentro da sala de aula. Sendo assim, pensando nessa mesma atividade em uma outra oportunidade, o jogo Matix nos permite trabalhar outros conceitos matemáticos, como tabuada, potenciação, radiciação e expressões algébricas, por exemplo. Como proposta futura, trabalhar



esses conteúdos com todos esses alunos, mas com grupos menores, seria muito válido para eles, além de ser uma aula diferenciada (Narrativa de Miguel, 08/07/2019)

É certo que toda aula que foge do tradicional deixa a turma mais inquieta e falante, contudo, a reação dos alunos me surpreendeu ao se mostrarem bastante interessados pelo material [Algeplan]. Não encontrei nenhuma dupla deixando de fazer a atividade proposta. Creio que o material utilizado para a aula contribuiu bastante para a aprendizagem dos alunos ao facilitar a comparação das peças com os termos algébricos, visto a facilidade com que resolveram as atividades propostas no segundo dia. Trabalhar com alunos dessa idade foi uma experiência nova, onde encontrei certa dificuldade em lidar com a ansiedade dos mesmos, quanto a minha atuação creio que poderia fazer diferente ao me impor mais quando a turma perdeu um pouco da atenção e quanto à disposição das peças no quadro, que me tomaram bastante espaço para resolver os exemplos e corrigir os exercícios (Narrativa de Kaio, 13/08/2019)

Ambos os estagiários mobilizaram saberes pedagógicos referentes ao saber ensinar e ao saber ensinar Matemática (PIMENTA, 2005) e começaram a desenvolver os saberes da experiência (TARDIF, 2014) por meio da regência de aulas. Ao produzirem narrativas sobre suas regências, Miguel e Kaio se colocaram no lugar dos professores, tiveram a oportunidade de desempenhar e explorar novos papéis como docentes, além de testarem inovações curriculares, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional (TEIXEIRA; CYRINO, 2015a).

Também foi possível identificar a mobilização de saberes educacionais e saberes disciplinares (TARDIF, 2014), advindos das ciências da educação e das diversas disciplinas que integram o curso de Licenciatura em Matemática. Esses saberes foram mobilizados por Miguel e Kaio durante o processo de planejamento e regência de aulas.

Durante o estágio, recorri a diversos textos e estudos que tive em disciplinas como Tendências Metodológicas na Educação Matemática, Psicologia, Didática e Informática e Educação, para que eu pudesse ter mais orientações e referências durante as atividades que realizei (Narrativa de Miguel, 12/07/2019)

Ao refletir sobre as disciplinas do curso de Licenciatura em Matemática, pode-se perceber as inúmeras contribuições que trazem para a realização do estágio na escola. Quanto as disciplinas pedagógicas podemos ver na prática como utilizar as teorias estudadas em sala e as diferentes reações dos alunos a elas, e quanto as disciplinas não pedagógicas, destaca-se a segurança que passam quanto ao saber matemático ao assumir a frente de uma sala de aula, utilizando também de estratégias para facilitar a compreensão dos alunos em determinado conteúdo (Narrativa de Kaio, 13/08/2019)

No segundo semestre de 2019, ao realizarem a regência de aulas no Ensino Médio, os estagiários se mostraram mais seguros de si. Um dos desafios enfrentados por eles foi lidar com o imprevisto, aspecto comum da profissão docente. O excerto de uma das narrativas de Miguel exemplifica isso.

Foi uma experiência muito positiva reger essas aulas [sobre análise gráfica de funções do 1º e 2º graus], já que foi um conteúdo muito legal de trabalhar. Um fator contribuinte para minha regência, foi a tranquilidade que fiquei durante as aulas, não me sentindo ansioso e nervoso. Me senti muito à vontade durante as aulas, fato que não aconteceu no semestre passado, em minha primeira regência, onde o nervosismo estava me acompanhado de sala em sala, me atrapalhando em diversas ocasiões. Aplicar essa atividade e ter a oportunidade de estar na sala de aula como professor conduzindo uma aula e orientando os alunos, me fez perceber que não será tarefa fácil enfrentar os futuros desafios. No entanto, é preciso estar sempre preparado e utilizar da improvisação em vários momentos, pois nem sempre as aulas que planejamos vão sair como o esperado (Narrativa de Miguel, 25/10/2019)

A narrativa de Miguel evidencia a importância do ECS para o desenvolvimento dos saberes experienciais e da identidade profissional docente. As reflexões do futuro professor sobre o planejamento e a regência de aulas no ECS evidenciam algumas ações que caracterizam a emoção, aspecto inerente ao movimento de constituição da identidade profissional docente (DAY, 2006). Isso pôde ser observado em suas narrativas ao reconhecer suas limitações e compartilhar experiências não necessariamente positivas, como por exemplo: dificuldades em lidar com a indisciplina, com a ansiedade dos alunos, com o tempo e turmas cheias; e informações sobre o nervosismo. No último excerto de sua narrativa escrita, Miguel também faz uma autoavaliação sobre a sua atuação, traz importantes reflexões sobre a sua prática docente e revela expectativas quanto ao seu futuro profissional ao mencionar os desafios que possivelmente enfrentará como professor.

Os resultados discutidos anteriormente indicam que as narrativas na formação inicial de professores – mais especificamente no momento de vivência da prática profissional proporcionada pelo ECS – tornaram-se ricos instrumentos de reflexão e autoformação dos licenciandos (LIMA, 2017; PINEAU, 2014), por possibilitar a reflexão sobre si mesmo, que é um aspecto essencial para o desenvolvimento da identidade profissional docente (CYRINO, 2017). Ao produzirem escritas reflexivas de si e do seu processo de formação no ECS – a partir da interação com os outros (os professores, os alunos, a pesquisadora e os colegas), com a escola e consigo mesmo –, os futuros professores se apropriaram do seu próprio poder de formação, tomaram consciência de seus saberes e começaram a se identificar como professores.

### **Considerações finais**

Neste artigo, analisaram-se os saberes docentes mobilizados por dois licenciandos em Matemática ao participarem de um grupo de estudos no âmbito do ECS, realizado em uma escola pública do interior de Minas Gerais ao longo de 2019, e suas relações com a

constituição da identidade profissional docente. Para isso, realizou-se uma pesquisa qualitativa, tomando as narrativas escritas dos estagiários como narrativas de autoformação. Nesse processo reflexivo, proporcionado pelas narrativas, foram identificados saberes docentes – mobilizados e ressignificados – por ambos os estagiários.

Os saberes experienciais foram mobilizados e ressignificados por Miguel e Kaio. Esses saberes, advindos de suas histórias de vida e de experiências como alunos da Educação Básica, foram identificados em dois momentos principais em suas narrativas: ao contarem sobre suas experiências anteriores ao ingresso no curso de Licenciatura em Matemática, e ao vivenciarem situações da prática profissional no ECS. O movimento desses saberes ocorreu quando os estudantes revelaram sua relação com a Matemática e com os professores da sua formação escolar, e quando deixaram seus olhares voltados essencialmente para si – visão de alunos – e passaram, no decorrer do ECS, a direcionar seus olhares sobre o outro (professor, aluno, escola, currículo, prática pedagógica). As interações com os alunos e com a prática pedagógica possibilitaram refletir sobre a própria prática como professores e a construir a sua identidade profissional. Nesse processo, notou-se que as emoções também contribuíram para a constituição da identidade docente.

Os estagiários mobilizaram saberes educacionais ao interagirem com a escola, ao refletirem sobre suas práticas, sobre teorias educacionais estudadas no curso de licenciatura e sua utilização no desenvolvimento dos conteúdos em sala de aula. Também mobilizaram saberes disciplinares, especialmente nos momentos de planejamento e regência de aulas, ao evidenciarem a relevância desses saberes na elaboração e no desenvolvimento de suas próprias aulas.

Durante o percurso do ECS, Kaio e Miguel mobilizaram saberes curriculares e pedagógicos. Os primeiros foram mobilizados pelos estagiários nos momentos de observação da prática pedagógica de seus professores supervisores, ao assumirem uma postura investigativa da realidade. Os saberes pedagógicos, referentes ao saber ensinar e ao saber ensinar Matemática, foram mobilizados em diversos momentos, como por exemplo, ao se preocuparem com a aprendizagem e a desmotivação dos alunos, ao refletirem sobre metodologias de ensino, sobre uso do quadro e dinâmicas de organização da sala de aula, e sobre como lidar com a indisciplina. Esses saberes se relacionam à identidade profissional dos futuros professores quando se percebe, em suas narrativas, um estilo preferido de aula (expositiva ou com metodologias de ensino alternativas), a intenção de incorporar ou não elementos da prática pedagógica observada, a necessidade de conhecer diferentes estratégias

de ensino como forma de motivar os alunos, e o reconhecer a importância da relação entre professor e alunos.

O estudo também evidenciou potencialidades das narrativas de autoformação na constituição da identidade profissional dos futuros professores de Matemática ao levá-los à reflexão sobre si mesmo e sobre as experiências formativas vivenciadas no âmbito do ECS.

Por fim, os saberes docentes e suas relações com a constituição da identidade profissional de futuros professores de Matemática foram analisados à luz dos referenciais teóricos adotados pelas autoras e num contexto específico de formação que vincula os saberes da formação inicial à prática docente, neste caso, o ECS de um curso de Licenciatura em Matemática ofertado por um Instituto Federal do interior de Minas Gerais. Evidentemente, outros elementos associados aos saberes docentes e ao desenvolvimento da identidade profissional dos futuros professores de Matemática seriam identificados caso o estudo fosse desenvolvido em contextos diferentes – como por exemplo, o Pibid – e as análises feitas a partir de outras perspectivas teóricas. Isso sugere possibilidades de pesquisas futuras na formação inicial de professores de Matemática em contextos não investigados neste trabalho.

### **Agradecimentos**

A primeira autora agradece à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo apoio financeiro dado ao convênio firmado entre a Universidade Cruzeiro do Sul e o IFMG, e ao *Campus* Formiga do IFMG pelo afastamento concedido para qualificação.

### **Referências**

ANDRADE, J. A. A. O papel das narrativas na aprendizagem da docência: um enfoque no aspecto das interações humanas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 18, n. 3, p. 311-326, set./dez., 2013. Disponível em: <http://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/viewFile/2367/1839>. Acesso em: 29 mar. 2021.

BARREIRO, I. M. F. B.; GEBRAN, R. A. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores**. 2. ed. São Paulo: Avercamp, 2015.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de M. J. Alvarez, S. B. Santos e T. M. Baptista. Porto: Ed. Porto, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CP 28, de 2 de outubro de 2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior, 2001.

CAPORALE, S. M. M.; NACARATO, A. M. Sentir-se professor ou professora de matemática: percurso de (trans)formação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 558-579, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n2p558>. Acesso em: 29 mar. 2021.

CARNEIRO, R. F. Narrativas no estágio supervisionado em Matemática como uma possibilidade para discussão da profissão docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis, 2015. Disponível em: [www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt19-3788.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt19-3788.pdf). Acesso em: 20 mar. 2019.

CARVALHO, A. M. P. **Os estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2017. (Coleção Ideias em Ação).

CRECCI, V. M.; FIORENTINI, D. A constituição da profissionalidade docente em comunidades de investigação - o caso dos grupos colaborativos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais [...]**. Porto de Galinhas, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/posteres/107-posteres-gt08-formacao-de-professores>. Acesso em: 01 dez. 2018.

CYRINO, M. C. C. T. Identidade Profissional de (futuros) Professores que Ensinam Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, INMA/UFMS, v. 10, n. 24, p. 699-712, dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/5518>. Acesso em: 12 jun. 2020.

DAY, C. **Pasión por enseñar**: La identidad personal y profesional del docente y sus valores. Madrid: Narcea, 2006.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 81-95.

FIORENTINI, D.; COSTA, P. K. A.; RIBEIRO, M. As tensões vivenciadas na construção da identidade profissional do futuro professor em um curso de licenciatura em matemática à distância. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 234-259, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/8417/pdf>. Acesso em: 27 nov. 2020.

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 10 abr. 2020.

KRAUSE, E. V. **O estágio curricular supervisionado na licenciatura de matemática: um estudo sobre a formação de futuros professores.** 2015. 167f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

LIMA, V. S. A. **Tecendo a constituição identitária do professor de matemática narrado nos memoriais.** 2017. 133 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Barra do Bugres, MT, 2017.

LOPES, C. E.; TRALDI, A.; FERREIRA, A. C. Perspectivas para o estágio como espaço para a aprendizagem docente. In: \_\_\_\_\_ (org.). **O Estágio na formação inicial do professor que ensina matemática.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015, p. 173-178. (Série Educação Matemática).

MARQUESIN, D. F. B.; PASSOS, L. F. As contribuições do estágio supervisionado para a constituição da profissionalidade docente. **Horizontes**, v. 33, n. 1, p. 97-106, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/download/148/82>. Acesso em: 07 mar. 2019.

MELO, M. V. **As práticas de formação no estágio curricular supervisionado na licenciatura em matemática: o que revelam as pesquisas acadêmicas brasileiras na década 2001-2010.** 2013. 406f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

OLIVEIRA, V. C. A.; SANTOS, J. N.; RODRIGUES, R. R. D. Sentidos do PIBID para/na Formação de Professores de Matemática. **JIEEM – Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática**, v. 12, n. 3, p. 334-344, 2019. Disponível em: <https://seer.pgskroton.com/index.php/jieem/article/view/6315>. Acesso em: 20 mar. 2021.

PASSERINI, G. A. **O estágio supervisionado na formação inicial do professor de Matemática na ótica de estudantes do curso de licenciatura em Matemática da UEL.** 2007. 121f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação - Série Saberes Pedagógicos).

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). Trad. Maria Nóvoa. **O método (auto)biográfico e a formação.** 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2014. p. 91-109.

RODRIGUES, A. L.; RODRIGUES, P. H.; CYRINO, M. C. C. T. O papel do PIBID em diferentes ações do Estágio Curricular Supervisionado: perspectivas de futuros professores.

**JIEEM – Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática**, v. 12, n. 2, p. 145-153, 2019. Disponível em: <https://revista.pgskroton.com/index.php/jieem/article/view/6235>. Acesso em: 27 nov. 2020.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA - SBEM. **Subsídios para a discussão de propostas para os cursos de Licenciatura em Matemática**: uma contribuição da Sociedade Brasileira de Educação Matemática. 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, B. R.; CYRINO, M. C. C. T. O estágio de observação e o desenvolvimento da identidade profissional docente de professores de matemática em formação inicial. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 599-622, 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/19375>. Acesso em: 26 mar. 2019.

TEIXEIRA, B. R.; CYRINO, M. C. C. T. O Estágio de Regência como contexto para o desenvolvimento da identidade profissional docente de futuros professores de Matemática. **Alexandria**, Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v. 8, n. 3, p.131-149, nov. 2015a. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/1982-5153.2015v8n3p131>. Acesso em: 26 mar. 2019.

TEIXEIRA, B. R.; CYRINO, M. C. C. T. O estágio supervisionado como oportunidade de desenvolvimento profissional para futuros professores de matemática. In: LOPES, C. E.; TRALDI, A.; FERREIRA, A. C. (Orgs.). **O Estágio na formação inicial do professor que ensina matemática**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015b. p. 81-112. (Série Educação Matemática).

*Recebido em 18 de maio de 2020.  
Aprovado em 02 de abril de 2021.*