

## NOS MEMORIAIS DE FORMAÇÃO: O ESTÁGIO COMO POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO DA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE LICENCIANDOS DE MATEMÁTICA

*Rosana Maria Martins-Bolsista Capes*  
Universidade Federal de Mato Grosso  
[ro\\_poti@hotmail.com](mailto:ro_poti@hotmail.com)

*Simone Albuquerque da Rocha*  
Universidade Federal de Mato Grosso  
[sa.rocha@terra.com.br](mailto:sa.rocha@terra.com.br)

**Resumo:** Esta pesquisa objetivou investigar na percepção dos licenciandos em Matemática, que análises fazem acerca da proposta de estágio da Universidade Federal do Mato Grosso, *Campus Rondonópolis* (UFMT/CUR), para a constituição da identidade profissional docente. Para tanto, nos apropriamos da abordagem qualitativa, apoiando-nos no método (auto)biográfico e, como principal instrumento de coleta e análise dos dados, o memorial de formação, desenvolvido nos semestres letivos de 2009 a 2012. Os dados apontaram que as experiências e as práticas mobilizadoras de maiores reflexões sobre a futura profissão estão presentes no Estágio e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e entendem serem valiosas para o exercício futuro da docência. Percebemos, ainda, que a construção da identidade dos sujeitos se dá em um processo em um *continuum*, apontando os movimentos constantes do processo de tornar-se professor, principalmente no Estágio Curricular Supervisionado.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado; Memoriais de formação; Identidade Docente; Licenciandos em Formação.

### 1. Introdução

Acreditamos que a política de expansão dos Institutos Superiores de Educação (ISE), *locus* de formação de professores, conforme artigo 63 da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), desde 1999, obedece a princípios balizadores impostos pela política educacional brasileira, em cumprimento às lições dos organismos financiadores internacionais. Caracterizados como instituições de caráter técnico-profissionalizantes, os ISE objetivam a formação de professores, enfatizando o caráter técnico-instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana; em síntese, um prático (FREITAS, 2002).

Fiorentini (2008) afirma que essa concepção permitiu abertura indiscriminada de cursos aligeirados de licenciatura e, lembra, também, que as políticas neoliberais justificam a preferência por esses profissionais, tomando por base o conceito do professor como prático-reflexivo e a pedagogia das competências.

Neste sentido, estudiosos e pesquisadores vêm discutindo sobre essa temática, buscando minimizar as fragilidades dos cursos de formação de professores, especialmente, a questão do Estágio Supervisionado e da Prática de Ensino. Essa preocupação é uma constante nas discussões dos pesquisadores da área, dentre os quais destaco Pimenta (1994), Pimenta e Lima (2005-2006), Lima (2009), Fiorentini (2008).

Para Cardim (2008), o Estágio tem como objetivo proporcionar ao licenciando em Matemática a prática e a vivência do exercício da futura profissão, com intuito de que o mesmo adquira habilidades e construa uma postura crítica e ética que o auxilie na atuação profissional consonante com a realidade.

De acordo com Gatti, Baretto e André (2011, p. 90), a relação entre teorias e práticas, apontada como necessária nas “normatizações políticas sobre a formação de professores para a educação básica (BRASIL, 1999; BRASIL, 2006a; BRASIL. MEC.CNE, 2002), não se encontra refletida nos currículos praticados pelas instituições formadoras de professores”.

Vemos, portanto, que os espaços definidos nas licenciaturas, pelas normas vigentes no Brasil, são destinados ao encaminhamento concreto das práticas docentes, a fim de aliar experiência e teoria. Mas, infelizmente, esses espaços, muitas vezes, não são assumidos nas instituições formadoras a fazer o entrelaçamento entre conhecimento acadêmico e conhecimento que surge com o exercício da profissão e nas experiências vividas das situações escolares na Educação Básica. “Encontramos, sobre esse aspecto, uma dissonância entre o proposto legalmente e o realizado” (GATTI; BARETTO; ANDRÉ, 2011, p. 90).

Assim, a presente pesquisa, integrante do Projeto entre a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC//SP) e a UFMT/CUR, aprovado no Observatório da Educação, investiga licenciandos em formação, sem experiência na docência, tendo os memoriais de formação como instrumento sinalizador dos processos de constituição da identidade docente, a fim de acompanhar como se dá esse processo e também a apropriação dos conhecimentos e práticas, oferecidos pelos cursos de formação, como as licenciaturas.

Neste sentido, perguntamos: O que os licenciandos apontam como aspectos fundantes para a sua formação docente, a partir das experiências proporcionadas pelo Estágio Supervisionado do Curso de Matemática do CUR/UFMT? A proposta do estágio, no PPC da Licenciatura de Matemática, atende aos anseios dos futuros professores? De que forma o estágio contribui para a constituição da identidade docente desses futuros professores?

Vale informar que as narrativas, presentes nos memoriais de formação, são utilizadas para registrar e acompanhar as trajetórias do desenvolvimento humano de futuros professores, a fim de analisar as trajetórias de formação de tais sujeitos. Para nós, pesquisadoras, o memorial de formação constitui-se em instrumento de grande relevância, a fim de observar e compreender melhor os processos pelos quais passam os professores em sua formação, sendo uma escrita cunhada pelo próprio sujeito em uma “narrativa de si” (ROCHA; ANDRÉ, 2010).

Desta forma, a presente pesquisa objetiva investigar, na percepção dos licenciandos em Matemática, que análises fazem acerca da proposta de estágio da UFMT/CUR para a constituição da sua identidade profissional docente.

Os objetivos específicos desta investigação consistem em: apresentar as narrativas (auto)biográficas que evidenciam a proposta do Estágio Supervisionado e, ainda, identificar os aspectos fundantes da constituição da identidade docente, vivenciadas nas práticas proporcionadas pelo Estágio Supervisionado.

Foram sujeitos da pesquisa três licenciandos sem experiência na docência, ingressantes no curso de Matemática da UFMT/CUR, que se dispuseram a narrar suas trajetórias nos memoriais de formação, adotados desde o primeiro semestre letivo de 2009. Nesta pesquisa, trabalhou-se com os dados de 2009 a 2012.

## **2. Estágio Supervisionado do Curso de Matemática da UFMT/CUR: possibilidades e desafios para a constituição da identidade docente**

Recorremos a Ciampa (2001), Dubar (2005) e Stuart Hall (2006) e Larrosa (2004), a fim de escutar, nas narrativas dos interlocutores desta pesquisa, os indícios de constituição da identidade docente de futuros licenciandos. Adotamos esses autores exatamente pelas diferenças e especificidades que assumem para conceituar identidade.

Ciampa (1987) ocupa-se da identidade enquanto conjunto das personagens que atuam em um processo de tensão permanente com os papéis sociais pré-estabelecidos e se transformam, ainda que algumas vezes, a aparência seja de não mudança. Dubar (1997) focaliza a identidade no trabalho, enfatizando o eixo relacional pelo estudo do papel das instituições em sua constituição, localizando as forças que atuam em sua produção também de uma perspectiva dialética em que a identidade equivale a um processo de tensão permanente entre o individual e o social. Já [...] Hall (2006) situa a identidade na pós-modernidade [...] [conceituando-a de identidades culturais e alega que] não é possível oferecer afirmações conclusivas sobre o que é identidade, visto tratar-se de aspecto complexo, que envolve múltiplos fatores. (FARIA; SOUZA, 2011, p. 41-42).

Segundo esses autores, provavelmente, o interesse crescente pelo tema possa ser explicado a partir da afirmação de Hall (2006) de que o sujeito pós-moderno é caracterizado “pela mudança, diferença e inconstância, mantendo sua identidade aberta” (FARIA; SOUZA, 2011, p. 41). E, finalizam, afirmando que, se essa constatação é perturbadora por assumir o caráter de imprevisibilidade, por outro lado, é positiva, já que desestabiliza identidades do passado e abre possibilidade de desenvolvimento de novos sujeitos.

Já os estudos de Larrosa (2004), na perspectiva da Filosofia da Linguagem, contribuem para conceituar as narrativas de si. Para ele, o que vamos dizendo de nós, atravessado pelos discursos dos outros sobre nós, colabora com a constituição de nossa identidade já que os sujeitos se constituem pela linguagem.

De acordo com Nóvoa (1992), a identidade não é um elemento adquirido, assim como não é uma propriedade ou um produto. A identidade é, para ele, um lugar de lutas e de conflitos, um espaço de construção de maneiras diversas de ser e de estar na profissão.

Neste sentido, é prudente um olhar mais específico ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Matemática (UFMT/CUR, 2008) a fim de conhecer a proposta curricular que os sujeitos desta investigação vivenciarão ao longo de sua trajetória de formação. Focaremos, especificamente, no Estágio Supervisionado.

O PPC de Matemática (UFMT/CUR, 2008) apresenta a proposta das atividades complementares, especificando que as mesmas fazem parte da articulação entre teoria e a prática das atividades relevantes para que o aluno adquira, durante a integralização do Curso, o saber e as habilidades necessários a sua formação. Segundo o disposto nesse documento, o Curso possui estrutura curricular mínima, contendo disciplinas obrigatórias e optativas, a fim de possibilitar a real aquisição dos seus objetivos. Sendo assim, o aluno

poderá “escolher áreas de aprofundamento que correspondem ao seu gosto pessoal, mais ou menos interdisciplinar, ou ainda aproximar seu currículo de um currículo de bacharelado, visando uma pós-graduação” (UFMT/CUR, 2008, p. 73-74).

Nesse documento, há referência de que o ponto central da estrutura curricular seja a articulação entre conteúdos e metodologias, já que, abordar de forma associada os conteúdos e o respectivo tratamento didático, é condição essencial para a formação docente. Consta nele, também, a preocupação com a oferta de atividades práticas, pois as mesmas “estarão presentes desde o início do curso. Apesar de ter como carga horária em algumas disciplinas, todas elas deverão fazer referência à dimensão da prática” (UFMT/CUR, 2008, p. 74).

Assim, a prática não prescinde da observação direta, podendo ser enriquecida por atividades orais e escritas do próprio professor, produção dos alunos, atividades de laboratórios, seminários e seções de estudos, sendo desenvolvidas em sala de aula no horário da disciplina, conforme o estabelecido nos artigos 12º e 13º da Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL/CNE, 2002a). Portanto, as atividades práticas deverão contemplar, aos futuros professores, “a atuação em situações contextualizadas e a resolução de situações problema, característica do cotidiano do professor do Curso de Licenciatura em Matemática” (UFMT/CUR, 2008, p. 74).

Percebemos, também, que as orientações provenientes da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM, 2002) foram levadas em consideração na reelaboração e reestruturação do PPC de Matemática (UFMT/CUR, 2008), pois é muito importante que os docentes responsáveis por essa formação organizem suas disciplinas ou atividades curriculares de modo a problematizar situações “reais”, como as que envolvem discussões sobre o papel do professor de Matemática como educador, os problemas que ele enfrenta etc. [...] Essa formação deve tratar do contexto mais próximo do futuro professor. (SBEM, 2002, p. 18-19, grifo do autor).

As práticas de ensino são consideradas, no PPC de Matemática (UFMT/CUR, 2008), como atividades em que conhecimentos teóricos e conhecimentos práticos se articulam, permitindo, ao futuro professor, a reflexão coletiva e sistemática sobre esse processo, conforme preconiza a SBEM (2002).

Nesse sentido, percebemos, no PPC de Matemática (UFMT/CUR, 2008), que o Estágio Supervisionado tem como objetivo proporcionar, ao futuro professor de Matemática, “a prática e a vivência no exercício da profissão, no intuito de que o mesmo

adquirir habilidades e desenvolva uma postura crítica e ética capaz de orientá-lo para uma atuação profissional consonante com a realidade sócio-econômico-cultural” (UFMT/CUR, 2008, p. 15). O Estágio I e II, de acordo com o PPC de Matemática (UFMT/CUR, 2008), será efetuado nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, permitindo o contato com a realidade escolar, a participação efetiva na vida da comunidade escolar em seus diversos aspectos, quer sejam pedagógicos, técnicos e/ou sociais. E, também, poderá acontecer em outra modalidade, pois é previsto o desenvolvimento de projetos para a comunidade nas áreas que compõem a habilitação do futuro professor de Matemática. “Nestes casos o estágio ocorre na própria UFMT ou em local oferecido pela comunidade solicitante, na forma de simples palestras educativas, extensão e/ou pesquisa” (UFMT/CUR, 2008, p. 15).

Não fica claro, no PPC de Matemática (UFMT/CUR, 2008), se o aluno poderá fechar as 400 horas de Estágio nessa última modalidade. Desse modo, na qualificação desta dissertação, fomos informadas por Silva (2012) que os alunos poderão concluir seu Estágio na própria UFMT. Percebemos aqui uma fragilidade, pois os alunos podem concluir o Curso sem nunca ter ido à escola e isso faz uma diferença enorme na constituição da identidade docente, pois o Estágio é um componente curricular voltado às primeiras experiências da docência. Assim, ao refletir sobre essa modalidade, fica a inquietação: Será que essa proposta garante a aproximação da realidade da sala de aula e da escola, a fim de ser possível uma reflexão sobre a prática pedagógica que nesses espaços se efetivam? Acreditamos que isso proporcionaria a (re)construção de conhecimentos e de saberes essenciais à formação do futuro professor de Matemática.

Ancoramo-nos em Pimenta e Lima (2005-2006, p. 14) quando lançam as seguintes indagações: “o que se entende por realidade? Que realidade é essa? Qual o sentido dessa aproximação? O aproximar-se seria uma observação minuciosa ou à distância?”. E, afirmam que só haverá sentido na aproximação com a realidade se esse movimento tiver a conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois entendem que a maioria dos Estágios burocratizados, geralmente, carregados de fichas de observação, possui uma visão míope de aproximação da realidade. As autoras creem na necessidade do aprofundamento conceitual do Estágio e das atividades nele realizadas.

Desse modo, é preciso que professores orientadores de Estágios, junto a seus pares e alunos, ajam coletivamente na realidade, a fim de analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias, na tentativa de superar a dicotomia entre teoria e prática. Assim, o Estágio, como proposta curricular, “é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e

intervenção na realidade, este sim objeto da práxis. Ou seja, é no trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá”. (PIMENTA; LIMA, 2005-2006, p. 14).

Recorremos a Lima (2009), quando reafirma o compromisso com a formação docente, pautada nos princípios da pedagogia dialética e nas posturas críticas e reflexivas, na qual a teoria ilumina a prática e a prática ressignifica a teoria, em contexto histórico e, ainda, em condições objetivas de realização. A autora, utilizando a metáfora da árvore, ajuda-nos na compreensão do Estágio/Prática Pedagógica. Segundo Lima (2009, p. 45), “as raízes representam a fundamentação teórica estudada, o tronco simboliza a pesquisa, os galhos e as folhas são as atividades desenvolvidas e os frutos representam os registros reflexivos realizados pelos estagiários”.

De tal modo, o referencial teórico, como as raízes, afirma ela, sustenta e alimenta o projeto de articulação com a prática dos formadores e acadêmicos, constituindo-se nas bases do Estágio, como parte do Projeto Político-Pedagógico do Curso. “Assim, as atividades desenvolvidas derivam de uma concepção de professor como intelectual em processo de formação” (LIMA, 2009, p. 45).

A pesquisa, no ponto de vista da autora, representa o tronco da árvore que conduz aos estudos e à consolidação das ideias, transformando-as em atividades, propostas metodológicas e ações pedagógicas vinculadas ao ensinar e ao aprender, incluindo os procedimentos de pesquisa e de intervenção, de problematização, de análise, de reflexão e da busca de alternativas para os problemas que se apresentam. Trabalham-se também a investigação sobre a identidade e a memória docente, as ações pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, a escola, sua organização e seu movimento, o livro didático e os parâmetros curriculares situados em contextos sociais, históricos e culturais. (LIMA, 2009, p. 45).

As atividades do Estágio, neste contexto metafórico, são comparadas a flores, folhas, frutose, galhos da árvore, já que deverão ser mobilizadas pelos alunos, no trabalho de campo, que inclui momentos alternados dos estudantes na Universidade e na escola campo. Em sua concepção mais ampla, o Estágio visa à instrumentalização do estagiário para a reflexão sobre o seu fazer pedagógico mais abrangente, como também a sua identidade docente, assegura a autora. E finaliza que “a metáfora da árvore ajude-nos a pensar melhor o Estágio curricular supervisionado” (LIMA, 2009, p. 47).

Assim, torna-se interessante conhecer como os licenciandos percebem tal formação e como narram suas trajetórias e (re)construções de conhecimentos sobre a aprendizagem da docência, a partir das propostas curriculares do Curso e colaboram com a constituição de identidade dos licenciandos em Matemática.

### **3. As narrativas (auto)biográficas: escutando os sujeitos da pesquisa**

O levantamento de dados, da pesquisa de dissertação, defendida em dezembro de 2012, pautou-se na investigação interpretativa, numa perspectiva qualitativa, pois supomos que a realidade, de alguma maneira, vai sendo construída pelo investigador.

Recorremos a Bolívar (2012, p. 79, grifo nosso), quando afirma que

a investigação narrativo-biográfica, como um ramo da investigação interpretativa, converte alguns princípios gerais da investigação qualitativa, especialmente, a perspectiva interpretativa ou hermenêutica cujo os textos são fundamentalmente os textos discursivos (DEZIN y LINCOLN, 2006, FLICK, 2004, VASILACHIS, 2006). *E neste sentido amplo, se pode entender que, no fundo, toda investigação qualitativa é de fato uma investigação narrativa.*

Quanto ao uso do método, o (auto) biográfico, apoiamo-nos em Nóvoa (2010) e Passeggi (2003). Segundo esses autores, a (auto) biografia apresenta-se como uma das possibilidades de formação, a qual estimula os sujeitos a autoformar-se, na medida em que forem explicitando as trajetórias de vida e de formação.

Neste sentido, com ênfase na pesquisa (auto) biográfica, a partir de memoriais de formação, buscaremos “sistematizar e apreender aspectos concernentes à construção da identidade [docente] [...], ao evidenciar marcas e dispositivos experienciados nas trajetórias nas trajetórias e percursos de vida-formação” (SOUZA, 2008, p. 43).

Assim, o sujeito, ao escrever/narrar, mobiliza processos cognitivos, socioafetivos e metacognitivos para dar unidade ao que relata. Essa mesma dimensão contribui para o redimensionamento das representações de si e da trajetória percorrida em sua vida, como afirma Passeggi (2003).

Os dados tratados no presente texto referem-se às narrativas (auto) biográficas coletadas nos anos de 2009 a 2012 e correspondem do primeiro ao sétimo memorial. Acrescentamos, ainda, que a escrita do memorial partiu de roteiros que proporcionavam sugestões para sua elaboração. Informamos que os memoriais foram construídos, a partir de um roteiro-sugestão, contendo eixos norteadores, sendo eles: trajetória de vida e de escolaridade e as expectativas da construção profissional e identidade docente; a dimensão



social da profissão; os aspectos fundantes para a sua formação docente, a partir da proposta curricular vigente no Curso.

Esse roteiro-sugestão serviu como um desencadeador de reflexão do processo formativo do sujeito, tanto no campo pessoal quanto profissional. Embora esse roteiro fosse composto por várias questões que tinham a finalidade de estimular as reflexões, os sujeitos foram informados desde o início, de que não era para responder às questões ali contidas, mas, a partir das reflexões que elas desencadeavam, elaborarem um texto narrativo, no qual fossem contando as trajetórias percorridas, as experiências, as vivências, enfim, tudo o que julgavam importante relatar.

Os memoriais foram redigidos nos horários das aulas de Estágio Supervisionado e de outras aulas cedidas por professores; permitiu-se, também, que os licenciandos os concluíssem em suas residências. Vale ressaltar que, antes da redação dos memoriais, foi assegurada pelas pesquisadoras a preservação do anonimato dos sujeitos e solicitado aos mesmos que sugerissem o nome com o qual gostariam de ser tratados nesses registros. Os sujeitos desta pesquisa se autodenominaram: Inquietude, Esperança e Esforço-Força de Vontade, com os quais passamos a denominá-los.

Para o presente texto, trataremos os dados a partir do eixo centrado na proposta de estágio e as possibilidades de constituição da identidade profissional docente dos licenciandos. Apresentaremos o percurso vivenciado pelo futuro professor de Matemática, perpassando a matriz curricular do curso, a troca entre os docentes, entre seus pares, entre os sujeitos da escola campo ou onde realizou o Estágio. Enfim, todas as contribuições que descrevem a prática como constitutiva de sua formação docente.

*Tecendo sobre as experiências e as práticas mobilizadoras de maiores reflexões acerca da futura profissão....*

Entendemos como Larrosa (2002, p. 20) que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Neste sentido, nomear o que fazemos como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido é mais do que simplesmente palavras. Enfatizamos que essas experiências são investigadas nos memoriais de formação.

Vemos, na narrativa de Esforço-Força de Vontade, a importância do Estágio como um contato com a prática docente, permitindo, a esse sujeito, o questionamento de qual modelo de docência quer seguir, mostrando-nos a relevância significativa do modelo da racionalidade prática. Segue a descoberta desse sujeito:

*Todas as disciplinas contribuíram para esse crescimento, mas principalmente as disciplinas de estágio, pois esta experiência ajudou na compreensão sobre o meu perfil de professora. [...] Com esse contato com os alunos através do estágio e do projeto PIBID [Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência] de que participo, percebi que, ao ensinar os meus alunos, pude aprender muito, até mesmo conteúdos do ensino fundamental e médio que fazia tempo que eu não estudava, acabei lembrando e isso me ajudou até nos meus estudos da faculdade. (Esforço-Força de Vontade, Quinto Memorial/2011).*

Nesse percurso, Esforço-Força de Vontade foi mobilizada aos avanços que vê em si para o exercício futuro da docência, quando consegue dar sentido a sua prática pedagógica ao ajudar o outro a aprender, isto é, colaborar para que o outro avance em seus conhecimentos. Nesse movimento, percebemos a construção dessa identidade dentro de um *continuum*. Tais colocações também são ratificadas por Placco e Souza (2010), ao observarem que a construção da identidade profissional é movimento, é atemporal e constante. Nesse sentido, veja o que ela narra no sexto memorial:

*O Estágio é feito junto ao projeto PIBID, e com isso tenho a oportunidade de estar mais tempo na escola, vivenciando o dia-a-dia com os alunos, vendo as dificuldades deles e procurando uma forma de ajudá-los, através de monitorias, mini-cursos, aulas práticas e aos alunos do 2º e 3º ano preparando-os para o ENEM, aplicando simulados e depois resolvendo algumas questões da prova. E o melhor é que, ao preparar essas aulas, acabo lembrando de conteúdos que já fazia muito tempo que eu não estudava, e sempre busco uma forma de mais fácil compreensão aos alunos e mostrando alguns exemplos práticos. (Esforço-Força de Vontade, Quinto Memorial/2011).*

No percurso de tornar-se professora, Esforço-Força de Vontade já consegue vivenciar, na prática, o que vem aprendendo. Há nessa narrativa (auto) biográfica indícios de como Esforço-Força de Vontade vai constituindo sua identidade docente. Os movimentos desse percurso não são fixos, eles são provisórios e essa provisoriedade a impele a agir e a pensar o modo de ser e de encarar a futura profissão. É importante salientar que, no PIBID, as experiências dos estagiários assumem papel significativo na construção identitária dos participantes deste programa, por se constituírem *locus* privilegiados da articulação teoria-prática e prática reflexiva já que, em muitos momentos, os alunos precisavam retomar a teoria para confirmar, corrigir, compensar, substituir, melhorar, antecipar, enriquecer, atribuindo sentido ao que foi elaborado e realizado.

No excerto de Esperança, evidenciamos a angústia para com o Estágio e, ao mesmo tempo, o desejo de aprender, de crescer, de vir a ser professora. Há presente nesse fragmento uma busca de pertença, na imagem institucionalizada do ser professor, em que

identidade equivale a um processo de tensão permanente entre o individual e o social. “O conteúdo que se ensina constrói identidade” (MARCELO, 2009, p. 118). Vejamos:

*Esse semestre darei início ao meu estágio, estarei adiantando para no 4º ano eu não ficar sobrecarregada, estou apreensiva para começar, penso que será uma experiência única. O professor é algo que exige dedicação e querendo ou não é desafiante a qualquer pessoa, para mim não é diferente, tenho aprendido aos poucos como portar frente as diferentes situações em sala de aula, nos próximos semestres teremos mais disciplinas que darão suporte para meu crescimento. (Esperança, Terceiro Memorial/2010)*

No entanto, Inquietude faz fortes críticas ao modelo de Estágio proposto pelo PPC de Matemática (UFMT/CUR, 2008).

*No primeiro semestre de 2011 apenas me matriculei, o tempo foi passando e acabei não fazendo. O nosso estágio se resume em uma reunião com professor, onde ele fala que as instruções para se fazer o estágio encontra-se em sua pasta na copiadora do Campus e para finalizar basta entregar uma pasta de relatórios. Qualquer aluno pode muito bem concluir o estágio sem nem pisar os pés em uma sala de aula, basta arranjar um professor que assine [...] Já no segundo semestre, matriculei-me e procurei uma escola. Deveria apenas acompanhar algumas aulas e relatar sobre elas. No entanto, quando cheguei à coordenação, fui seduzido com a proposta de, ao invés de assistir algumas aulas, eu fizesse umas aulas preparatórias para Provinha Brasil. Sincronizamos as agendas e começamos a trabalhar. Nem eu e nem a escola sabíamos o que nos esperava e nem tínhamos um bom planejamento para isso. As coisas foram surgindo.*

Acreditamos que o Estágio tem como objetivo proporcionar ao licenciando em Matemática a prática e a vivência do exercício da futura profissão, com intuito de que o mesmo adquira habilidades e construa uma postura crítica e ética que o auxilie na atuação profissional consonante com a realidade. Fica, então, o questionamento: a estrutura do Estágio atende aos anseios dos futuros professores de Licenciatura em Matemática? Recorremos a Nóvoa (2009), quando afirma que será por meio dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, que se reforçarão o sentimento de pertença e de identidade profissional, sendo esses essenciais “para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão colectiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional” (NÓVOA, 2009, p. 20).

Compreendemos que os fragmentos até então analisados estão carregados de indícios de constituição da identidade docente que se movem, deslocam-se, de acordo com os diferentes sistemas culturais e sociais a que esses sujeitos aderem, como bem retrata Hall (2006). São as identidades múltiplas, permanentemente abertas.

As reflexões aguçadas pelo memorial de formação lhes permitem entender o quanto os diferentes espaços e o contato com a realidade de um ambiente de educação, ou não, são importantes para a formação pessoal e profissional, neste último caso, o exercício da docência. Neste sentido, convidamos Esperança e Esforço-Força de Vontade a retratarem suas experiências:

*Minha experiência em sala de aula aconteceu no estágio, vi de perto a realidade de aplicar os conhecimentos, até então adquiridos. A maior dificuldade encontrada enquanto prática docente, é que grande parte dos alunos, vão para a série seguinte, sem base, principalmente em matemática e isso dificulta o andamento das aulas. [...] o professor é visto de diferentes modos na escola onde estagiei e sempre vi respeito e consideração por ele. (Esperança, Quinto Memorial/2011)*

*Quanto às práticas em salas de aula observadas, é possível aprender a ser professor através de exemplos com o professor que estamos acompanhando, quais as técnicas que ele usa para melhor ministrar as aulas e chamar a atenção dos alunos para os conteúdos, mas também temos que ficar atentos aos possíveis erros que o professor pode cometer e sempre buscar o melhor. E através dessas observações estou construindo minha identidade de professora. (Esforço-Força de Vontade, Sexto Memorial/2012)*

A profissão de professor também é prática. Entretanto, colocar as ações formativas só nesse campo, é perigoso. É preciso estar ciente da importância dessa forma de aprender, porém ela não é suficiente e apresenta alguns limites. “Nem sempre o aluno dispõe de elementos para essa ponderação crítica e apenas tenta transpor os modelos em situações para as quais não são adequados” (PIMENTA; LIMA, 2005-2006, p. 35).

De acordo com Gatti, Barreto e André (2011, p. 91), “uma postura integrante quanto a conhecimentos fundamentais e práticas, numa visão não dicotômica, é rarefeita nos currículos efetivados nas instituições de ensino superior (IESs) brasileiras formadoras de professores para a educação básica [...]”. Segundo as autoras, há predomínio de formação acadêmica mais abstrata, de caráter excessivamente genérico, nas propostas de muitas Instituições. As referidas autoras acreditam, assim, que esse tipo de formação seja necessário, porém insuficiente para a integralização da formação do profissional para a docência.

Constatamos, então, que é preciso avançar nas discussões sobre essa problemática, a fim de buscar soluções para as tensões e impasses, ainda não bem equacionados, ao desenvolvimento curricular desses cursos, especialmente, quando o assunto é teoria e prática.

### 3 Considerações

As narrativas (auto) biográficas presentes nos memoriais de formação apontam as percepções de como o licenciando (re)constrói, constantemente, sua identidade docente. Desse modo, a construção da identidade se evidencia na maneira como definem a si mesmos e aos outros, no caso, esses docentes, configurando-se em um processo que agrega histórias, conhecimentos, processos e rituais. Portanto, em alguns casos, vão ocorrendo transformações identitárias; em outros, o sujeito expõe múltiplas identidades e, ainda, há os que indicam uma identidade aberta. Assim como se apresenta a identificação com as atribuições recebidas pelo professor, aderindo a essas identidades.

Pelo exposto nos memoriais de formação, os sujeitos alegam a importância das vivências e das experiências, quando narram sobre a Matriz Curricular do Curso. Desse modo, indicam a importância do PIBID e, principalmente do Estágio, como um momento de exercer a prática docente e dar sentido à mesma, permitindo a constatação de qual modelo projeta para o professor que deseja ser. Porém, há aqueles que não se identificam com a proposta do Estágio em vigor e manifestam suas opiniões.

As experiências e as práticas mobilizadoras de maiores reflexões acerca da futura profissão estão presentes no Estágio e no PIBID e entendem ser valiosas para o exercício futuro da docência. Nesse sentido, os licenciandos que passaram por esse processo alegam que essas atividades os mobilizam para reconstruir a representação de si, agindo no mundo, de modo mais consciente do seu fazer e do seu querer. Nesse movimento, percebemos a construção da identidade dentro de um *continuum*.

### 4. Referências

BOLÍVAR, Antonio. Melodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Barreto. (Orgs). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica*. Tomo II. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p.79-109.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases que rege a Educação Nacional. Bauru: EDIPRO, 1996.

BRASIL/MEC. Ministério de Educação. *Decreto 3276 de 06/12/1999*. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3276.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm)>. Acesso em: 5 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CP 01/2002*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2002a.

\_\_\_\_\_/CNE. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 02/2002*. Duração e carga horária de cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: CNE, 2002b.

CARDIM, Viviane R. C. *Saberes sobre a docência na Formação Inicial de Professores em Matemática*. 2008. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade de São Francisco, Itatiba, 2008.

CIAMPA, A. C. *Identidade. A estória do Severino e a História da Severina*. Um ensaio da Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 2001.

DUBAR, Claude. *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Trad. Andréa Stabel M. da Silva. São Paulo: Fontes Martins, 2005.

FARIA, Ederson de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. *Psicol. Esc. Educ.* (Impr.), Maringá, v. 15, n. 1, Jun 2011.

FIORENTINI, Dário. A Pesquisa e as Práticas de Formação de Professores de Matemática em face das Políticas Públicas no Brasil, *Bolema*, Rio Claro (SP), ano 21, n. 29, 2008, p. 43-70. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/1718/1495>>. Acesso em: 06 jun. 2011.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 80, set. 2002, p. 136-167. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 06 jun. 2011.

GATTI, Bernadete A.; NUNES, Marina Muniz R. (Orgs). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. São Paulo FCC/DPE, 2009.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá, ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de. Afonso. *Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.  
HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LAROSSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr. 2002.

\_\_\_\_\_. Notas sobre narrativa e identidade (a modo de presentación). In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-27.

LIMA, Maria S. L. O estágio nos cursos de licenciatura e a metáfora da árvore.

*Pesquiseduca*, Santos, v. 1, n. 1, p. 45-48, jan.-jun. 2009.

MARCELO, Carlos Garcia. A identidade docente: constantes e desafios. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*. Belo Horizonte, v.01, n. 01, p.109-131, ago./dez. 2009.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão professor. In: NÓVOA, António. (Coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Tradução de Graça Cunha; Cândida Hespanha; Conceição Afonso e José António Souza Tavares. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. O passado e o presente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão Professor*. 2. ed. Portugal: Porto, 1999.

\_\_\_\_\_. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (orgs.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 155-187.

PASSEGGI, Maria da Conceição. *Narrativa autobiográfica: uma prática reflexiva na formação docente*. Anais do II Colóquio Nacional da AFIRSE – UNB – set./2003.

Disponível em: <<http://www.ccsa.ufrn.br/ccsa/docente/conceicao/artpub1.pdf>>. Acessado em: 18 mar. 2011.

PIMENTA, Selma G. *O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?* 4. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. Estágio e docência: diferentes concepções.

*Revista Poiesis* - Volume 3, Números 3 e 4, p. 5-24, 2005-2006. Disponível em:

<[www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/download/.../7012](http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/download/.../7012)>. Acesso em: 14 abr. 2012.

PLACCO, Vera M. N. Souza; SOUZA, Vera L. Trevisan. Identidade de professores: considerações críticas sobre perspectivas teóricas e suas possibilidades na pesquisa. 2010. p 79-99. In: CORDEIRO, Aliciene Fusca M., HOBOLD, Márcia de Souza; AGUIAR, Maria Aparecida L. de. (Orgs). *Trabalho Docente: formação, práticas e pesquisa*. 2. ed. Joinville-SC: Editora Univalle, 2010. p 79-99.

ROCHA, Simone Albuquerque da; ANDRÉ, Marli E.A.D. Os memoriais na licenciatura: narrativas dos entre-espacos da formação docente, In: ROCHA, Simone Albuquerque da (Org). *Formação de Professores: licenciaturas em discussão*. Cuiabá: EDUFMT, 2010. p.77-89.

SBEM - Sociedade Brasileira de Educação Matemática. *Subsídios para a discussão de propostas para os cursos de licenciatura em matemática: Uma contribuição da sociedade brasileira de educação matemática*, 2002. 43 p. Disponível em:

<[http://www.prg.rei.unicamp.br/ccg/subformacaoprofessores/SBEM\\_licenciatura.pdf](http://www.prg.rei.unicamp.br/ccg/subformacaoprofessores/SBEM_licenciatura.pdf)>

Acesso em: 23 mar. 2011.

SOUZA, Elizeu C. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. *Revista Fórum Identidades*, Ano 2, v. 4, p. 37-50, jul-dez de 2008.

UFMT/CUR - Universidade Federal do Mato Grosso/Campus Rondonópolis. *Projeto Pedagógico do Curso de Matemática*. Rondonópolis, 2008.

\_\_\_\_\_. *Memoriais de Licenciandos em Formação*. Acervo de Pesquisa. 2009 a 2012.