

O Uso de Narrativas na Formação Inicial de Professores de Matemática

Using Narratives in the Initial Training of Mathematics Teachers

Miriam Cardoso Utsumi^{a*}; Edna Maura Zuffi^b; Esther Almeida Prado Rodrigues^c

^aUniversidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática e Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. SP, Brasil.

^bUniversidade Estadual de São Paulo, Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação, Departamento de Matemática. SP, Brasil.

^cUniversidade de São Paulo, Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação
E-mail: mutsumi@terra.com.br

Resumo

Investigou-se o processo de aprendizagem da docência vivenciado por futuros professores de Matemática, a partir da análise das narrativas de três licenciandos do período noturno de uma universidade pública, produzidas durante a disciplina de Prática de Ensino de Matemática. Foram eleitos os temas *Percepção sobre ser Professor*, *Dilemas da Prática* e *Reflexão na e sobre-a-ação* para ilustrar o processo vivenciado e em que medida as atividades desenvolvidas na disciplina contribuíram para a aprendizagem da docência. Os dados obtidos evidenciaram que os problemas mais percebidos pelos licenciandos foram em relação à disciplina em sala de aula e à desmotivação. Estes apresentaram concepções de ensino e aprendizagem norteadas por proposições e aspectos pedagógicos educativos que parecem ter superado as visões tradicionais e mecanicistas dos processos de aprender e ensinar. As narrativas aqui destacadas evidenciaram que a profissão docente vai sendo construída à medida que o professor articula os conhecimentos teórico-acadêmicos à cultura escolar e à reflexão sobre sua prática. Acredita-se que o exercício das narrativas tenha propiciado a reflexão sobre a ação, o confronto com os dilemas da profissão e com seus dilemas pessoais, fazendo ressaltar sua percepção sobre ser professor, e potencializaram o estabelecimento de inter-relações entre as teorias aprendidas e sua futura atuação para ensinar matemática. Pôde-se observar ainda, um amadurecimento dos licenciandos no decorrer dessas narrativas, que se mostraram uma ferramenta útil para seu desenvolvimento profissional, como futuros professores.

Palavras-chave: Educação Matemática. Formação Inicial de Professores. Aprendizagem da Docência. Reflexão. Narrativas.

Abstract

This paper investigates the learning process of teaching experienced by three prospective teachers in initial training from a public university, through the analysis of their narratives, produced during the course of Mathematics Teaching Practice. We elect three themes – Perception about being a teacher, Dilemmas of the Practices, Reflection in and about the action – to illustrate the lived process, and conjecture if the developed activities contributed to the learning of teaching. This analysis showed that the most perceived problems by undergraduates were related to pupils' indiscipline and demotivation in the classroom. The undergraduates had conceptions of teaching and learning guided by propositions and educational pedagogical aspects that seem to have overcome the traditional and mechanistic views of the teaching-learning processes. Such narrative practices afforded them the reflection on action, confronting their personal and professional dilemmas, revealing their perception about being a teacher. They leveraged the establishment of interrelationships between the learned theories, and their future activities to teach math. Also, we observe a maturing of undergraduates throughout their narratives, which proved to be a useful tool for their professional development as future teachers.

keywords: Mathematics Education. Initial Teacher Training. Learning of Teaching. Reflection. Narratives.

1 Introdução

Segundo a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, a melhoria da eficácia do ensino passa, em grande parte, pela capacidade de atrair indivíduos competentes para o magistério. Essa organização também preconiza que seu ensino seja de alta qualidade e acessível a todos os alunos (Lessard, 2006) e que a única variável de peso que influencia os resultados dos alunos, em geral, é a qualidade do docente. Esta constatação pode explicar as pressões e exigências atuais de todos os países para a melhoria da qualidade da formação de seus professores.

No Brasil, as Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática (Brasil, 2001, p.64) orientam a formação de professores de modo que o licenciando venha a adquirir,

dentre outras, as capacidades de:

analisar criticamente propostas curriculares de Matemática para a educação básica; desenvolver estratégias de ensino que favoreçam a criatividade, a autonomia e a flexibilidade do pensamento matemático dos educandos, buscando trabalhar com mais ênfase nos conceitos do que nas técnicas, fórmulas e algoritmos; perceber a prática docente de Matemática como um processo dinâmico, carregado de incertezas e conflitos, um espaço de criação e reflexão, onde novos conhecimentos são gerados e modificados continuamente

Porém, em estudos realizados por Curi (2000), verifica-se que as escolas de formação inicial de professores de Matemática deixam muito a desejar. A autora destaca alguns problemas, corroborando os levantados por Pires (1999, p.37-38), a saber: falta de identidade dos cursos de formação inicial,

que são constantemente subordinados aos de bacharelado; a predominância de uma formação academicista e uma formação restrita ao exercício da docência da disciplina; redução das estratégias de ensino à transmissão de conhecimentos; a falta de relação entre o que se aprende nas disciplinas pedagógicas e sua aplicação às disciplinas de conteúdo matemático, entre outros.

Tais constatações continuam bastante atuais, infelizmente, como observaram Gatti e Barreto (2009, p.258). Ainda se verificam cursos com ausência de perfil profissional claro de professor; currículos que não se voltam para as questões da prática docente ou aos seus fundamentos metodológicos; estágios obrigatórios fragilizados sem vinculação clara com os sistemas escolares e sem explicitação das formas de supervisão; formação à base de apostilas e resumos, evidenciando precariedade de conhecimentos para um grupo que, em grande parte, cursou o ensino médio na escola pública, além de predominância da área específica em detrimento dos conhecimentos pedagógicos.

Esse caráter procedimental e conteudista dos cursos de formação de professores também é constatado em pesquisas internacionais. Por exemplo, em estudo desenvolvido pelo Center for the Studying of Teaching and Policy, em colaboração com a Michigan State University, para o Departamento Americano de Educação, foi observado que, em Matemática, tanto futuros professores do ensino fundamental quanto do ensino médio dominavam técnicas básicas, porém não possuíam conhecimentos profundos sobre os conceitos necessários para responder às questões dos estudantes. Nesse sentido, os futuros professores demonstraram ser relativamente procedimentais, tendo um conhecimento básico de Matemática baseado em regras, mas tinham dificuldade em explicar o porquê do funcionamento de um algoritmo (Wilson, Floden & Ferrini-Mundy, 2001).

Tal fato se configura num problema sério para o ensino, pois acredita-se, como Rasmussem (2008, p.12), que “o professor eficiente e profissional que trabalha para propiciar a aprendizagem de seus alunos precisa possuir a combinação adequada entre conhecimento profissional e conhecimento didático”. Ou seja, o conhecimento do conteúdo específico é necessário, mas não suficiente para garantir que o que for ensinado será aprendido. Os professores necessitam ir além da compreensão pessoal da matéria que ensinam; eles necessitam de uma compreensão especializada para que consigam criar as condições para que a maioria de seus alunos aprenda.

Esta lacuna entre os conhecimentos teóricos e os pedagógicos já havia sido observada por Damico (2007, p.30), para quem é importante que as competências matemáticas sejam desenvolvidas de forma articulada com o conhecimento pedagógico e o conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Dessa forma, pode-se inferir que, como afirma Tardiff (2002), o professor ideal é aquele que domina os

conhecimentos relativos à área em que atua, à disciplina e ao programa conforme consta no currículo; tem conhecimentos relativos às Ciências da Educação e à Pedagogia e desenvolve um saber prático a partir da reflexão sobre suas experiências.

Com respeito à reflexão, Saviani (2000) enfatiza que ela é o ato de examinar detidamente, com atenção e cuidado, uma situação problemática. Deve ser consciente e capaz de verificar a adequação das experiências prévias do professor para a solução de tal situação, caracterizando-se, portanto, por um aprofundamento da consciência sobre a mesma e acarretando um salto qualitativo que leva à superação do problema no seu nível original.

Problemas a serem resolvidos também são vistos como fatores impulsionadores da reflexão por Perrenoud (2002). O pesquisador cita como alguns desses problemas, indisciplina, agitação, apatia, dificuldades de relacionamento com os alunos, além de sentimentos de pânico, cólera, cansaço, desgosto, tristeza, entre outros. Contudo, é inegável reconhecer que refletir por refletir não transforma nada nem ninguém, pois, como asseverado por Freire (1996, p.38), o saber que a prática docente espontânea, “desarmada”, produz é um saber ingênuo, em que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito.

Também Contreras (2002, p.106), ao discutir o saber prático, complementa que a ideia de profissional reflexivo desenvolvida por Schön trata justamente de dar conta da forma pela qual os profissionais enfrentam as situações que não se resolvem por meio de repertórios técnicos.

Ainda, segundo Schön (2000), a reflexão sobre a reflexão-na-ação é, dentre os três processos de reflexão que o professor deve realizar durante sua atividade cotidiana, a que mais contribui para a transformação e aperfeiçoamento da sua prática. Quando se reflete sobre a experiência anterior, consolida-se a compreensão de um problema, ou cria-se uma solução melhor ou mais geral para ele. Nesse caso, a reflexão no momento presente sobre a reflexão-na-ação anterior, dá início a um diálogo de pensar e fazer através do qual os profissionais podem se tornar mais habilidosos.

Libâneo (2002) também pondera sobre a necessidade de os professores desenvolverem simultaneamente três tipos de capacidades reflexivas: a de apropriação teórico-crítica das realidades concretas de ação docente; de apropriação de metodologias de ação, de procedimentos facilitadores do trabalho docente e de resolução de problemas de sala de aula; de consideração dos contextos sociais, políticos e institucionais na configuração das práticas escolares.

Analogamente, Pimenta & Lima (2004, p.132) situam a reflexão como “elemento de emancipação humana, que é histórica, localizada e intencional. Trata-se de dar um sentido social à própria prática, mediando-a com a realidade vivida e analisando-a criticamente”.

Como proposto pelas Diretrizes Curriculares para cursos de Matemática (Brasil, 2001, p.1), o licenciando deve ter:

visão de seu papel social de educador e capacidade de se inserir em diversas realidades com sensibilidade para interpretar as ações dos educandos; visão da contribuição que a aprendizagem da Matemática pode oferecer à formação dos indivíduos para o exercício da cidadania; e, visão de que o conhecimento matemático pode e deve ser acessível para todos...

Tais características compreendem o perfil do futuro profissional. No entanto, para aqueles que ainda não exercem o magistério, o estágio curricular obrigatório apresenta-se como uma “oportunidade de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional” (Pimenta & Lima, 2004, p.99-100), além de possibilitar ao licenciando um início de inserção no cotidiano escolar.

Destarte as considerações realizadas, o presente trabalho teve por objetivo investigar o processo de aprendizagem da docência, concepções, obstáculos e superações vivenciadas por futuros professores em formação inicial, durante a realização de seus estágios, por meio das narrativas desses licenciandos em seus diários de bordo.

As narrativas ou escritas discursivas têm sido relatadas na literatura (Bogdan & Biklen, 1994; Freitas, 2000; Freitas & Fiorentini, 2008) como estratégias significativas de formação inicial e continuada de professores. Santos (2008, p.211) afirma que, se direcionadas e sistematizadas, elas criam condições para a reflexão sobre a prática docente naqueles contextos de formação porque

... as vidas dos professores estão cruzadas com a história da sociedade, da escola enquanto instituição educadora e da profissão, possibilitando compreender a dimensão singular e complexa da ação docente e ressignificar os processos formativos.

As narrativas, de acordo com Freitas e Fiorentini (2007), oferecem àquele que narra e/ou investiga uma chance de pensar com mais profundidade, produzindo e sistematizando lembranças que por vezes tendem a ser esquecidas.

Ramos & Gonçalves (1996) definem narrativas como um tipo de discurso que relata um evento ou sucessão deles e, Bruner (1997) complementa que a narrativa lida com a ação e intencionalidade humanas, medeia o mundo da cultura e o mundo dos desejos e crenças, torna o excepcional compreensível, pode ensinar, conservar a memória ou alterar o passado, situa-se num tempo e espaço determinados, e traz em seu bojo a necessária interação entre passado, presente e futuro. Destas características depreendem-se aspectos importantes que contribuem para entender as narrativas como estratégia formadora.

Segundo Galvão (2005), é comum que este recurso se refira mais às narrativas de professores em seus diferentes contextos de atuação e desenvolvimento, os quais são apresentados ou estudados pelos jovens ainda em formação, ou por professores em início de carreira.

Com foco na formação continuada, investiga-se as potencialidades das narrativas na Educação Matemática como um modo de relatar, representar e refletir uma experiência

vivenciada por uma professora, durante a proposição e implementação de uma metodologia investigativa de ensino de Matemática, em uma sala de aula considerada desafiadora na escola pública.

Os resultados evidenciaram que, com as trocas entre os pares pesquisadores, a professora inseriu novas reflexões (na ação e sobre a ação) em sua experiência pedagógica. As pesquisadoras consideram que o uso das narrativas proporcionou uma formação continuada que levou em conta as questões culturais escolares mais amplas, os saberes docentes e experiências anteriores da professora, superando as concepções de formação clássica.

Galliazzi & Lindemann (2003) relatam um estudo sobre as potencialidades do diário utilizado numa disciplina de Estágio de um Curso de Licenciatura, para registrar as vivências reflexivas de uma futura professora, em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental. As pesquisadoras concluem que o diário se constituiu em um instrumento que possibilitou a construção partilhada da proposta de intervenção, pelo delineamento de objetivos em processo, acompanhamento do trabalho e aproximação pedagógica dos envolvidos, enriquecendo o conhecimento profissional da estagiária e da orientadora de estágio.

Segundo Freitas (2000), as contribuições das narrativas nas disciplinas didático-pedagógicas, sobretudo com estagiários utilizando e explorando diários de campo, são comuns na literatura. Contudo Freitas & Fiorentini (2008) investigaram as contribuições de diferentes formas de comunicação – especialmente escrita, em uma disciplina de conteúdo específico - Geometria Plana e Desenho Geométrico (GPDG), para a formação e o desenvolvimento profissional de um futuro professor de matemática, que foram organizadas em um dossiê, a partir do qual foram construídas narrativas de formação do licenciando. Os pesquisadores concluíram que as narrativas oportunizaram a inserção da escrita no contexto de formação de professores de matemática e o incentivo ao desenvolvimento da capacidade de análise durante a investigação.

Na literatura (Galvão, 2005; Santos, 2008), são citados alguns recursos constituídos por narrativas, a saber: diários de aula, diários de estágios, memórias, cartas e entrevistas, ressaltando as potencialidades latentes de reflexão em cada um deles em contextos de formação.

De acordo com Santos (2008), os diários de estágio, também denominados de diários de bordo, de campo ou notas de campo, se diferenciam dos diários de aula quanto à autoria - enquanto os primeiros são escritos por licenciandos, portanto futuros professores em formação inicial, os diários de aula são escritos por professores formados que anotam suas impressões sobre os acontecimentos em suas aulas, revendo os pontos que os afligem e aprofundando um conhecimento que pode conduzir à melhoria do seu trabalho.

Neste estudo, o diário de bordo é um caderno onde os licenciandos registraram suas percepções ao longo do período

do estágio supervisionado, narrando desde a estrutura física e humana da unidade escolar, até os problemas vivenciados, passando pela descrição das relações entre professor-aluno, aluno-aluno, professores-direção, e relacionando tais aspectos com textos discutidos na disciplina que acolhe os estágios, sobre o processo de iniciação à docência, as diretrizes curriculares oficiais para o ensino de Matemática, tendências pedagógicas para o ensino de Matemática (uso de jogos, História da Matemática, Investigação matemática, Resolução de Problemas e Tecnologias), inclusão e indisciplina.

Desta forma, pode-se inferir que os diários de estágio, ou diários ou notas de campo são, como afirmado por Santos (2008), potencializadores de reflexão, dependendo do direcionamento que se dá às narrativas: estas devem ser usadas para problematizar situações, analisar padrões de atuação, crenças cristalizadas, concepções dos aprendizes entre outras questões, acrescentando que esses registros devem ser compartilhados com um orientador e outros colegas, a fim de que se construa o hábito de analisar num grupo, as aprendizagens, angústias e contradições nas trajetórias de formação.

Com essa finalidade, para orientar a escrita dos diários de bordo, após algumas horas de observação na escola campo, os diários eram entregues ao professor responsável pela disciplina de estágio e para o monitor da disciplina, que os lia e faziam comentários construtivos sobre a direção a seguir, trechos a serem melhor escritos e reflexões que poderiam ser feitas. Ao final da disciplina, os diários eram entregues e avaliados, observando-se se tais orientações haviam sido seguidas.

2 Aspectos Teóricos e Metodológicos

Considerar a relevância do conhecimento prático e da reflexão como proposta por Schön, bem como da necessária mediação teórica nesse processo, implica em considerar diferentes possibilidades de se efetivar o processo formativo, dentre estas, aqueles constituídos por narrativas. Parte-se do pressuposto de que estas podem auxiliar o futuro professor a ampliar sua capacidade de analisar o que faz, e sua capacidade de avaliar escolhas.

Neste estudo, define-se como narrativa a apresentação simbólica (escrita) de uma sequência de acontecimentos ligados entre si por determinado assunto e relacionados pelo tempo. Sem relação temporal ou sem a continuidade do assunto, considera-se que se tem apenas um tipo de lista (Galvão, 2005).

Assim, dá-se ênfase particular ao tempo, à sequência e à continuidade do assunto (no caso, as práticas de professores e alunos de escolas públicas observadas), dentro dos diários de bordo dos licenciandos investigados. Estes diários situam os contextos escolares, seus atores e também a inserção desses mesmos licenciandos como agentes que interferem com sua presença, nesses contextos, ao mesmo tempo em que tentam compreendê-los.

Dentro do modelo sociolinguístico, Labov (1972;

1982) propõe que uma narrativa completa deve incluir seis elementos: um *resumo* (*Abstract* – sumário da substância da narrativa), *orientação* (*Orientation* – tempo, lugar, situação, participantes), *ação complicadora* (*Complicating action* – seqüência de acontecimentos destacada), *avaliação* (*Evaluation* – significado e sentido da ação, atitude do narrador), *resolução* (*Result or Resolution* – o que aconteceu, como foi resolvida a complicação) e *coda* (*Coda* – termina a narrativa, voltando a perspectiva para o presente. Pode conter observações gerais ou mostrar o efeito dos eventos sobre o narrador). Com este tipo de estrutura, um narrador constrói uma história a partir de uma experiência primária e interpreta o significado dos acontecimentos, revelando a avaliação que está aí implícita.

Labov propõe, assim, uma análise formal baseada em padrões determinados que examinam as unidades estruturais invariantes e uma análise funcional que evidencia duas funções sociais da narrativa – a referencial e a avaliativa. A função referencial consiste em dar ao ouvinte informação por meio da recapitulação da experiência do narrador, na mesma ordem em que ocorreram os acontecimentos. Já a função avaliativa consiste em dar à audiência o significado da narrativa que o próprio autor lhe dá.

Procedendo a análise, o discurso é dividido em frases numeradas e as partes da narrativa são identificadas pela sua função (de orientação, complicação da ação, resolução etc.). Para manter a atenção no foco principal que se pretende evidenciar, certas partes do discurso são apagadas, mas permanecem na compreensão do pesquisador. Estudando a seqüência de histórias e as ligações linguísticas e temáticas entre elas, um investigador pode ver como é que os indivíduos relacionam acontecimentos significativos. Para isso, analisa segmentos de narrativas, reduz as histórias a um núcleo, estuda as palavras que são escolhidas, a ligação e a coerência das frases e examina como é a seqüência da ação. Ainda que essa abordagem tenha sido alvo de críticas por parte de estudiosos mais recentes (Bastos, 2004, p.119-120), Labov (1972) oferece alguns parâmetros para identificar determinados segmentos de fala como narrativas e também categorias para que se identifiquem componentes estruturais das mesmas.

Neste artigo, as narrativas dos licenciandos são apresentadas em fragmentos de discurso ilustrativos da análise/ interpretação que as investigadoras realizaram, a partir de seus diários de bordo. Aqui, a narrativa completa é entendida como sendo todo o diário de cada licenciando, juntamente com a respectiva interpretação por parte dessas leitoras. Os excertos não constituem narrativa, uma vez que não transportam o leitor para todos os acontecimentos do passado (no caso, as experiências vividas no estágio), mas resumiam e comentam esses acontecimentos. Este texto foi construído com os momentos considerados como de transformação individual dos licenciandos, de acordo com as considerações teóricas das autoras da investigação, que naturalmente se sobressaem nesses recortes.

Trata-se, então, de uma pesquisa descritiva (Gil, 2006), em que os documentos, objetos de análise, foram as narrativas constantes nos Diários de Bordo redigidos por três licenciandos do período noturno, durante a disciplina de Prática de Ensino de Matemática, de uma universidade pública do interior do Estado de São Paulo.

Os licenciandos, que aqui serão denominados L1, L2 e L3, foram selecionados por terem os registros mais detalhados e por apresentarem reflexões relevantes sobre seu processo de formação inicial, como futuros professores de Matemática. Atualmente, um deles leciona no ensino superior mineiro e os outros dois lecionam na rede de ensino paulista.

A análise é do tipo qualitativa, em que num primeiro momento, a organização de todo o material é dividida em partes, que são relacionadas posteriormente em categorias, procurando-se identificar tendências e padrões relevantes (Lüdke & André, 1986).

Por meio de tal análise, neste estudo foram eleitos como temas relevantes: *Percepção sobre ser Professor, Dilemas da Prática e Reflexão na e sobre-a-ação*, com base nas classificações feitas por Veenman (1984), Silva (1997), Lima (2006) e também nos estudos de Pimenta e Lima (2004) e de Libâneo (2015), os quais ilustram o processo vivenciado e evidenciam em que medida as atividades desenvolvidas na disciplina contribuíram para a aprendizagem da docência, para esses licenciandos.

3 Resultados e Discussão

Os diários de bordo utilizados no presente estudo podem ser caracterizados como narrativas, pois continham um *resumo*, uma *orientação* (LABOV, 1972), descrevendo os tempos de participação nos estágios e as datas em que estiveram presentes nas aulas de Matemática, os aspectos físicos e organizacionais das escolas, as situações de aulas e os conteúdos que eram abordados em cada uma, além de incluírem uma breve descrição dos alunos e professores envolvidos, com destaques para características gerais de cada sala e a postura pedagógica geral mais comum, para cada professor acompanhado em suas práticas. Também apresentavam *complicação da ação*, ou seja, destaques pessoais para sequências das principais ações e para aquelas consideradas problemáticas em sala de aula, em ordem cronológica dos acontecimentos, embora os licenciandos não tenham estado presentes em todas as aulas ministradas no período em questão. Em geral, também apresentaram *avaliações* e *resoluções*, isto é, como eram resolvidas (ou não) as complicações, segundo a importância destacada em seus pontos de vista. Traziam ainda, a *coda*, ou seja, um breve conjunto de conclusões sobre como a atividade do estágio lhes propiciou desenvolvimento como futuros profissionais, e como os textos discutidos na disciplina de estágio se relacionavam ou não com as vivências na escola básica.

Segundo esses diários, o início dos estágios foi

relativamente conturbado, nos casos de L1 e L2, que estagiaram na mesma unidade escolar e, logo no primeiro dia, ouviram um ruído, que pensaram ser uma “bomba”. L2 também se mostrou insegura com o início de suas atividades, como pode ser observado pelo excerto (E1) a seguir:

(E1) Nessa primeira aula eu estava um pouco insegura. Cheguei na escola e procurei a professora Y que me levou até a sala de aula. Quando entrei na classe, a turma me olhou com cara de ponto de interrogação, como se tivessem perguntando quem eu era e o que estava fazendo ali. (L2).

A insegurança manifestada por L2, assim como as incertezas do início da atuação como docente são, segundo Lima (2006), juntamente com instabilidade, singularidade e conflito de valores, problemas específicos da condição do professor em formação ou nos primeiros anos de docência.

O problema mais percebido por professores em início de carreira, no estudo de Veenman (1984), foi em relação à disciplina em sala de aula. A pesquisa foi realizada com professores em início de carreira, e levantou os problemas mais frequentemente relatados pelos mesmos, os quais foram classificados pela frequência em que apareciam e sua gravidade. A indisciplina, que de acordo com vários autores (Freire, 1996; Saviani, 2000; Perrenoud, 2002) pode impulsionar a reflexão, também foi um problema que se fez presente com nossos participantes, os quais se mostraram assustados com a realidade escolar:

(E2) Alunos bastante indisciplinados! Pergunto-me: a função da escola e do professor inclui a mediação para que o aluno construa seu conhecimento ou a escola deve formar cidadãos (críticos e conscientes)? (L1)

O excerto anterior (E2) parece indicar um início de problematização de L1 sobre o papel do professor e a função da escola. Tal ação pressuporia, de acordo com Ghedin (2001), uma análise sobre o sentido político, econômico e cultural que cumpre à escola, como esse sentido condiciona a forma em que ocorre o ensino, o modo em que assimila a própria função, bem como se têm interiorizado os padrões ideológicos sobre os quais se sustenta a estrutura educativa.

Ainda que nesse primeiro momento a problematização não tenha tido toda a profundidade indicada por Ghedin (2001), é fundamental reconhecer que os conflitos e lutas fazem parte da vida diária das escolas e das sociedades, como asseveram Fischman e Sales (2010). Acredita-se que o questionamento sobre a dura realidade escolar é condição necessária para o desenvolvimento da competência de ensinar, pois, como afirma Lessard (2006, p. 212), desenvolver competências é saber mobilizar e combinar um conjunto de recursos cognitivos e não cognitivos para levar em conta a complexidade da situação educativa e nela agir de modo finalizado, adaptado e eficaz.

Ainda com relação à indisciplina, é revelador o comentário de L1:

(E3) Algo que me ‘salta aos olhos’ diz respeito à quantidade de palavras proferida pelos alunos dessa faixa etária [8°.

ano do EF]. Eles se agridem verbalmente, protagonizando situações que consideram normais. A escola é um reflexo da sociedade? De qualquer forma, a inércia da professora X é estarrecedora: nem sequer repreende os alunos por proferirem insultos tão desagradáveis e medíocres. (L1)

Juntamente com a percepção do problema da indisciplina, pode-se perceber que o licenciando toma consciência de seu papel enquanto educador e das finalidades da escola, enquanto formadora de cidadãos e inserida em um contexto social mais amplo, que pode se refletir dentro da escola. Ao mesmo tempo em que descreve o local e a problemática da indisciplina, no seu modo de ver, L1 analisa a resolução tomada pela professora que conduzia a classe. Parece indicar, na interpretação destas pesquisadoras, leitoras das narrativas, que é contrária à inércia da profissional em questão (“a inércia da professora X é estarrecedora”), mas não indica uma solução pessoal para o problema.

Acredita-se que esta habilidade de problematizar as visões sobre a prática docente, suas circunstâncias, o papel do professor e da escola, tem boas chances de transformar o professor no “pesquisador no contexto da prática” (SCHÖN, 2000), em sua atuação futura. E é este processo, de natureza investigativa que leva o professor à ação, conferindo-lhe poder emancipatório e que não pode ser dissociado do contexto social e cultural em que ele se insere.

Outro problema frequente percebido pelos licenciandos referia-se à motivação dos alunos, que se refletia no desrespeito ao manter o rádio ligado e em volume alto (E4), na ausência de respostas às questões da prova (E5), entre outros comportamentos, como narrado a seguir, por L1, L2 e L3:

(E4) Alguns alunos mantêm aparelhos de MP3 ligados o tempo todo em volume alto. A professora X se altera, pois durante sua explicação, poucos prestam atenção. Desestimulada, a professora se senta para fazer a chamada e finaliza a aula. (L1)

(E5) Reforço o descompromisso da sala para com os exercícios da prova! Talvez por pensarem que, independentemente do resultado da avaliação, serão aprovados. (L1)

(E6) Sinto uma desmotivação muito grande por parte de muitos alunos, porque a participação da professora X não é muito ativa dentro da sala, deixando a desejar no seu papel de educadora. (L2)

(E7) é realmente difícil contribuir na aprendizagem do aluno quando o mesmo está desinteressado. (L3)

Percebe-se que os licenciandos relacionam a indisciplina dos alunos, em muitos momentos, com sua desmotivação (por exemplo, em E8). Em (E5: “... independentemente do resultado da avaliação, serão aprovados”), fazem conexão desse fato com o sistema de progressão continuada nas séries, que é adotado na rede pública em que se deu os estágios. Também o relacionam com a postura de certa forma displicente dos professores observados, os quais não buscavam estratégias de ensino mais interessantes, como exemplificado pelos trechos a seguir, da narrativa de L2:

(E8)... (ao) ajudar os alunos tirando suas dúvidas, ela [a professora X] poderia conseguir ‘despertar’ nos mesmos o gosto e o interesse em aprender matemática, e assim, o

problema de indisciplina poderia ser reduzido. (L2)...

A professora X não conseguiu controlar a sala e ficou junto comigo ajudando somente os alunos interessados. Acho que a atitude dela não foi correta, pois ela mostrou-se muito passiva, não tendo com isso o menor respeito por parte dos alunos. (L2)...

O que pude sentir foi uma carência muito grande por parte dos alunos, porque a professora X, ao invés de explicar os exercícios na lousa para que todos pudessem ter a chance de aprender, ela preferiu trabalhar em sua mesa, onde somente os alunos interessados vinham perguntar ou tirar suas dúvidas. (L2)

Tais extratos evidenciam a crença de L2 de que todos os alunos poderiam aprender, se houvesse a aplicação de determinadas atividades, uso de alguns recursos didáticos e procedimentos metodológicos adequados. Também evidenciam certa angústia com a passividade da professora em relação aos desinteressados (“não tendo o menor respeito por parte dos alunos”).

Além disso, eles parecem indicar um início de desenvolvimento das capacidades reflexivas de que falou Libâneo (2002): a de apropriação teórico-crítica das realidades concretas de ação docente; de apropriação de metodologias de ação; de consideração dos contextos sociais, políticos e institucionais na configuração das práticas escolares.

A discussão teórica dos temas, durante as aulas de orientação para os estágios, era constantemente contextualizada com as situações vivenciadas pelos licenciandos na escola campo. Nesses momentos, além de serem socializadas decisões e impressões, o professor orientador buscava extrair reflexões sobre o que poderia ter sido feito de diferente, se tal situação poderia ter sido diferente, numa tentativa de ressignificar a teoria a partir da reflexão sobre o cotidiano escolar, e isso se reflete em suas narrativas.

Os licenciandos também enxergavam o outro lado: alguns momentos em que os profissionais, que se esforçavam para reverter o quadro precário quanto aos resultados da aprendizagem, mostravam uma preocupação não somente em relação à apreensão dos conteúdos, mas também com a formação pessoal de seus alunos:

(E9) Mas fazendo isso [passar a correção dos exercícios na lousa], percebi um maior interesse por parte dos alunos. Concordei com o que ela [Professora Y] fez, porque questionando os alunos sobre suas dúvidas eles por si só conseguiram entender os exercícios. (L2) ...

Percebi que os alunos gostam de trabalhar com coisas diferentes, que chamam a atenção. (L2)

(E10) Por diversas vezes a professora Y tenta mostrar aos alunos a relevância do tema em estudo e a possibilidade de se desenvolverem enquanto seres humanos. Tal afirmação pode ser evidenciada quando a docente profere frases como esta: ‘Vocês estão perdendo a oportunidade de ‘crescerem’ enquanto pessoas e profissionais que serão. Percebo que falta iniciativa por parte de vocês. Essa iniciativa vai fazer diferença no trabalho de vocês.’ Alguns a ouvem atentamente. Mas nenhuma mudança substancial parece ocorrer... L1

A referência ao esforço da Professora Y em mostrar para os alunos a importância e utilidade de aprenderem os conteúdos para prepará-los para o futuro, evidenciando uma

prática de tentar trazê-los para si, que eles confiem nela, é avaliada pelos licenciandos como uma estratégia importante para conseguir interagir de forma satisfatória e é destacada em vários momentos de suas narrativas nos diários de bordo, quando se referem a essa professora, evidenciando uma possível apropriação dos procedimentos facilitadores do trabalho docente e de resolução de problemas de sala de aula (Libâneo, 2002).

A observação sobre possibilidades de uso efetivo de diferentes métodos de ensino, por essa professora, foi destacada e relacionada com a motivação de seus alunos, bem como suas atitudes em relação à Matemática, embora L1 não pareça totalmente convencido disso (“Mas nenhuma mudança substancial parece ocorrer” – referindo-se à atitude dos alunos).

O desgosto e desinteresse pela disciplina de Matemática, como expostos, parecem estar intimamente relacionados, na visão desses futuros professores, à postura conservadora da professora X, observada durante o estágio curricular obrigatório. A mesma, conforme descrito, pareceu-lhes não estar ciente da importância que outros métodos de ensino, recomendados por documentos oficiais e estudados por esses licenciandos (PCN, Currículo do Estado), como o uso da História da Matemática, ou resolução de problemas, ou tecnologias da informação e comunicação, ou investigações, têm para a aprendizagem significativa dos alunos, bem como sua motivação.

Apesar de terem presenciado e relatado vários problemas que assolam a carreira docente, é interessante notar que o idealismo e o desejo de mudança estavam presentes nos futuros professores, que não pretendiam abandonar a profissão docente, como evidenciam as narrativas de L2 e L3:

(E11) Tudo o que passei me fez refletir bastante sobre minha futura profissão, pensando em todos os problemas que posso enfrentar e como poderei contorná-los, mas em nenhum momento pensei ter feito a escolha da profissão errada, pelo contrário, vendo tanta coisa errada, minha vontade é de tentar contribuir ao máximo para que a educação melhore um dia. (L2)

(E12) Na hora do intervalo a professora X me falou que não acredita mais na mudança do comportamento dos alunos (...) Este comentário me deixou bastante triste, mas não me desanimou, pois eu acredito na pessoa humana e tenho esperança que as coisas podem melhorar, desde que os profissionais se dediquem e amem o que fazem (L3)

Os extratos anteriores evidenciam reflexões pessoais (“avaliação” - nos dizeres de Labov) e ainda um forte comprometimento desses licenciandos com a educação. Como destacado por Fischman & Sales (2010), o modo de pensar desses futuros professores corrobora que uma formação docente orientada por ideais de justiça e democratização tem mais chances de sucesso, se começar por estimular o compromisso.

Reitera-se que é preciso educar o futuro professor para que ele possa estabelecer relações entre a prática reflexiva e a participação nos contextos sociais que afetam sua atuação.

No caso da disciplina investigada, o orientador de estágio buscou contribuir com o estabelecimento dessas relações nos *feedbacks* das leituras feitas do diário de bordo e das discussões realizadas nos seminários que ocorreram na disciplina.

Claramente, como observado por Perrenoud (2002), não basta refletir para que as dificuldades concretas se dissipem. Contudo, tais dificuldades podem ser vistas num sentido positivo, quando geram movimentos criativos de oportunidades de reflexão e mudança (Caetano, 1997; Caetano & Afonso, 2009).

Segundo Silva (1997, p. 54), os professores em início de carreira sofrem o chamado “choque com a realidade”, expressão utilizada para traduzir o impacto sofrido quando iniciam a profissão e que pode perdurar por um período mais ou menos longo. Tal choque se dá entre os ideais criados durante a formação inicial e a realidade do dia-a-dia na sala de aula, sendo caracterizado como um processo complexo e prolongado. Para o pesquisador, o confronto entre o ideal e o real, entre a teoria adquirida durante a formação inicial e a realidade vivida na escola, transforma a etapa de iniciação à docência num contexto propício ao aparecimento de dilemas.

Apesar de perturbadoras, as situações dilemáticas, apontadas pelos licenciandos nos excertos E2, E3, E5 e E12, podem se transformar numa fonte de desenvolvimento profissional (Silva, 1997, p. 59) e através da reflexão sobre a ação (E7, E8b, E8c, E9), tais situações poderão atenuar as contradições entre as teorias em uso e as teorias aprendidas, quando vierem a exercer, de fato, sua prática.

Embora Veenman (1984) tenha constatado em seu estudo que novos professores com baixos níveis de idealismo sentiram-se mais capazes de lidar com os problemas em classe do que os com altos níveis, as narrativas dos licenciandos revelaram que os estudantes não pretendiam desistir de sua futura profissão:

(E13) Mesmo com tais problemas e desafios, acredito que unicamente a Educação pode melhorar todos os segmentos da vida dos habitantes de uma Nação. Da Educação é que se obtém melhores condições... Espero que realmente possamos contribuir para que algumas mudanças ocorram! (L1)

Os extratos E4, E6, E8a, E10, E13 e E14 evidenciam que a percepção que os licenciandos têm sobre ser professor, revela um educador preocupado e que acredita que a aprendizagem de matemática é possível para todos, que se impõe e não aceita a passividade, o desrespeito e desmotivação dos educandos, e que está em constante aperfeiçoamento, buscando metodologias que contribuam para aprendizagem significativa de seus alunos.

Apesar da ingenuidade de L1, registrada em alguns momentos, como quando se expressa com: ‘unicamente a Educação’ e ‘todos os segmentos’, parece haver a consciência por parte de todos os participantes de que o aprendizado da docência é constante, não terminando juntamente com os estudos de graduação, como demonstrado a seguir por L2, em suas conclusões (“coda”):

(E14)O professor iniciante deve começar a sua vida profissional sabendo que, além de enfrentar muitas dificuldades, terá ainda muito que aprender ao longo da sua carreira e que ainda terá de procurar as oportunidades de desenvolvimento profissional adequadas às suas necessidades e objetivos. (L2)

Este extrato corrobora as ideias de Zeichner (1993), para quem o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor, exigindo-lhe a disposição e a capacidade de estudar a maneira como ensina, a de aprimorar-se com o tempo, responsabilizando-se pelo seu desenvolvimento profissional.

Esses diversos trechos destacados das narrativas dos licenciandos, em sua formação inicial como futuros professores, trazem indícios da superação de visões dicotômicas entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar, que na visão de Libâneo (2015), ainda ocorrem nas licenciaturas para as séries finais da Educação Básica, nas quais geralmente há desconexão entre as práticas socioculturais e institucionais, as ações didático-pedagógicas e o conteúdo específico a ser ensinado. Eles parecem compreender a educação escolar, através do exercício de narrar sobre ela, com maior unidade entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano.

Também Pimenta & Lima (2004) comentam sobre essa dicotomização na formação de professores de disciplinas específicas como a Matemática, que não raro, em suas práticas de sala de aula, ora não vão além de suas enfáticas explicações sobre o conteúdo matemático, ora dedicam-se mais aos aspectos ligados à formação individual e ao relacionamento interpessoal de seus alunos.

Os excertos aqui trazidos evidenciaram que as narrativas propiciaram aos licenciandos um olhar mais amplo sobre essa prática, articulando ambas as preocupações com saberes político-ideológicos, éticos, psicopedagógicos e os propriamente didáticos, estudando a sala de aula como um espaço de conhecimentos compartilhados.

Enfim, como propõem aquelas pesquisadoras, entende-se que a construção dessas narrativas permitiu aos estagiários valorizar a experiência e a reflexão na experiência, com uma formação mais próxima à epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento por meio da reflexão, análise e problematização dessa prática e a consideração do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato.

3 Conclusão

Acredita-se que para que haja experiência autenticamente formativa, o curso de licenciatura, especialmente em áreas como a Matemática, que ainda não trazem esta tradição, tem de contemplar uma prática exploratória, comunicativa e intersubjetiva que privilegie a produção de sentidos sobre o que se aprende e o que se ensina.

Neste sentido, considera-se que este texto traz contribuições originais para a formação inicial de professores de Matemática, à medida em que as narrativas, constituídas em seus os diários de estágio, possibilitaram a integração de uma abordagem reflexiva, ao trazerem à própria conscientização de cada um desses futuros professores, sua percepção sobre o que é a profissão docente (excertos E4, E6, E8a, E10, E13 e E14), sobre alguns dos vários dilemas enfrentados diuturnamente nessa prática profissional (excertos E2, E3, E5, E12), bem como a importância das reflexões na e sobre a ação, para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem (excertos E7, E8b, E8c, E9, E10). Como complementa Utsumi (2004), a conscientização dos pressupostos que norteiam a prática é crucial para que os futuros professores identifiquem possíveis inconsistências e aprimorem a própria prática pedagógica.

As narrativas aqui destacadas, assim como em Lima (2006), evidenciaram que a profissão docente vai sendo construída à medida que o professor articula os conhecimentos teórico-acadêmicos à cultura escolar e à reflexão sobre sua prática, numa tentativa de superar o modelo de racionalidade técnica, no qual a competência de ensinar se restringe ao domínio das técnicas de ensino (conhecimento de tecnologias, domínio dos procedimentos de gestão e funcionamento da sala, manejo de técnicas de avaliação, entre outras).

Os excertos aqui destacados evidenciam que esses licenciandos apresentaram concepções de ensino e aprendizagem norteadas por proposições e aspectos pedagógicos educativos que parecem ter superado as visões tradicionais e mecanicistas dos processos de aprender e ensinar, quando reconheceram: a natureza processual do ensinar e aprender; a importância da formação cidadã do aluno e seu papel ativo nesta formação; a compreensão de que a função do professor de Matemática não se restringe a transmitir conteúdos matemáticos; a necessidade do estabelecimento de relações de respeito e confiança entre professor e aluno; o reconhecimento da importância do estudo contínuo e da responsabilidade pelo próprio desenvolvimento profissional.

Desse modo, suas reflexões sobre as ações observadas nas práticas docentes, durante os estágios, registradas e materializadas nas narrativas contidas em seus diários de bordo, parecem evidenciar uma tentativa de ressignificar as teorias estudadas durante seu curso de formação inicial, a partir de suas avaliações do cotidiano escolar vivenciado. Vale destacar que nem todos os diários de bordo produzidos nesses estágios alcançaram esse mesmo nível de complexidade nas narrativas, o que nos leva a concluir que os licenciandos aqui destacados, em particular, puderam compreender melhor os objetivos da construção das mesmas em sua formação.

O questionamento sobre os métodos, a tentativa de compreender os fracassos, de se projetar no futuro, decidir proceder de forma diferente em situações singulares, estabelecer objetivos, expectativas e procedimentos de forma mais clara, são características que devem ser desenvolvidas nos professores que intencionam ser reflexivos. E os extratos

dos diários de bordo parecem evidenciar a compreensão dos futuros professores de que “aprender não é estar em atitude contemplativa ou absorvente, frente aos dados culturais da sociedade”, como revelado por Cunha (1989, p.31).

Esses resultados corroboram as afirmações de Santos (2008) de que as narrativas são estratégias férteis para a promoção do desenvolvimento profissional e potencializadoras de reflexão sobre a ação. Elas permitiram aos licenciandos, imergir em parte da realidade experiencial dos professores acompanhados, fazendo aflorar os significados que dão a essas experiências, bem como a interpretação dos contextos vividos e em que se desenrolaram as ações, dando uma informação situada e avaliada do que investigavam. Isso se relaciona ao que Demo (2003, p. 68) caracteriza como profissionalidade, pois para esse autor, um profissional não é a pessoa que executa uma profissão, mas fundamentalmente, aquele que sabe pensá-la e refazê-la.

Como processo de reflexão pedagógica, à medida que contava uma determinada situação, a narrativa permitiu ao futuro professor compreender causas e consequências de atuação de um outro profissional e pensar em outras estratégias possíveis, num processo de reflexão sobre a ação do outro. A interação com o grupo de professores observados, ao longo do estágio, proporcionou-lhes um maior conhecimento de si próprios, pela reflexão sobre o efeito que as suas atitudes provocavam nos alunos, ao mesmo tempo em que isso os obrigou a pensar em como equacionar as situações problemáticas identificadas, a redefinir modos de agir e, de certa forma, a reconhecer limites pessoais.

Segundo Galvão (2005, p. 343), “a narrativa como processo de formação evidencia a relação investigação/formação, pondo em confronto saberes diferenciados, provenientes de modos de vida que refletem aprendizagens personalizadas”. Em experiências semelhantes àquelas citadas por essa autora, com narrativas de professores, a análise das diferentes situações encontradas nos estágios, constituiu a base das estruturas de reflexão de que necessitavam os licenciandos para irem percebendo os cenários em que se moviam, as causas das ocorrências, permitindo-lhes refletir também sobre novas estratégias de atuação. O método narrativo serviu para proporcionar oportunidades de organização da sua reflexão, à medida que os licenciandos foram se confrontando com aspectos que elegeram como significativos para sua atuação profissional futura, a partir de uma perspectiva interior, mas também relacionando-os às reflexões teóricas trazidas pelos autores estudados em seu curso.

A partir de uma visão global dos diários de bordo aqui destacados, foi possível observar um amadurecimento dos estudantes no decorrer da redação dos mesmos. Com o refinamento das explicações/descrições dos procedimentos adotados, o confronto de ideias, o posicionamento diante do outro em relação ao fazer pedagógico, a colocação e tentativa de resposta aos questionamentos, com a previsão para o desenvolvimento de novas estratégias de atuação, as escolhas

e abertura para aprender com o outro, esses licenciandos foram gerando ações que, concordando com Silva (2002), criaram condições para a prática reflexiva.

Contudo, parafraseando Utsumi (2004), considera-se que o maior desafio dos cursos de formação de professores não se limita a que estes venham a agir de forma reflexiva, mas principalmente que venham a se transformar. A postura e as competências reflexivas são necessárias, mas não suficientes, para que os futuros professores possam enfrentar a complexidade do fazer docente. Porém, acredita-se que as narrativas aqui analisadas tenham propiciado a esses professores em formação inicial, no confronto com os dilemas da profissão e com seus dilemas pessoais, a percepção sobre ser professor e tenham potencializado o estabelecimento de inter-relações entre as teorias aprendidas e sua futura atuação para ensinar matemática. Isto porque, durante a disciplina de estágios e a construção das narrativas, foi possível identificar novas formas dos estagiários se relacionarem com os conhecimentos teóricos, o que evidencia estas têm cumprido com um de seus objetivos, que é possibilitar ao licenciando condições para o desenvolvimento de práticas profissionais reflexivas articuladas com as novas demandas da Educação Básica.

Referências

- Bastos, L. C. (2004). Narrativa e vida cotidiana. *Scripta*, 7(14), p.118-127.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto.
- Brasil. (2001). Parecer CNE/CES 1302/2001. Estabelece as diretrizes Curriculares para cursos de Matemática. Brasília: CNE/CES.
- Bruner, J. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- Caetano, A.P. (1997). Dilemas de professores. In: M. T. Estrela, *Viver e construir a profissão docente* (pp.191-121). Porto: Porto.
- Caetano, A. P., & Afonso, M.R. (2009). A justiça e os dilemas na formação ética de professores. *Educação*, 32(3), 252-259.
- Cunha, M. I. (1989). *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus, 1989.
- Curi, E. (2000). *Formação de professores de matemática: realidade presente e perspectivas futuras*. (Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica).
- Contreras, J. (2002). *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.
- Damico, A. (2007). Uma investigação sobre a formação inicial de professores de matemática para o ensino de números racionais no ensino fundamental. (Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica).
- Demo, P. (2003). *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados.
- Fischman, G. E., & Sales, S. R. (2010). Formação de professores e pedagogias críticas. É possível ir além das narrativas redentoras? *Rev Bras Educ*, 15(43), p.7-20.

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, M. T. M. (2000). *Estágio curricular em Matemática na perspectiva de extensão universitária: estudo de uma experiência na UFU*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia).
- Freitas, M. T. M., & Fiorentini, D. (2007). As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática. *Horizontes*, 25(1), p. 63-71.
- Freitas, M. T. M., & Fiorentini, D. (2008). Desafios e potencialidades da escrita na formação docente em matemática. *Rev Bras Educ*, 13(37), p. 138-189.
- Galliazi, M.C., & Lindemann, R. H. (2003). O diário de estágio: da reflexão pela escrita para a aprendizagem sobre ser professor. *Olhar de Professor*, 6(6), p. 135-150.
- Galvão, C. (2005). Narrativas em educação. *Ciênc Educ*, 11(2), p. 327-345.
- Gatti, B.A., & Barreto, E. S. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.
- Ghedin, E. L. (2001). *Professor: reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica*. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/24/P0807764775255.doc
- Labov, W. (1972). The transformation of experience in narrative syntax. In W. Labov, *Language in the Inner City*. (pp.352-396). Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Labov, W. (1982). Speech actions and reactions in personal narrative. In D. Tannen, *Analyzing discourse: text and talk*. (pp.12-44). Washington: Georgetown University Press.
- Lessard, C. (2006). A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. *Educ Soc*, 27(94), p. 202-227.
- Libâneo, J. C. (2002). Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: S. G. Pimenta, & E. Ghedin, *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. (pp. 53-79). São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C. Antinomias na formação de professores e a busca de interação entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. In A.J. Marin, & S.G., Pimenta, *Didática: teoria e pesquisa*. (p. 39-65). Araraquara: Junqueira e Marin.
- Lima, A. C. R. E. (2006). Caminhos da aprendizagem da docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado da Bahia).
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Pimenta, S. G., & Lima, M. S. L. (2004). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez.
- Pires, C. M. C. (1999). *Novos desafios para os cursos de professores de Matemática*. São Paulo: Mimeo.
- Ramos, M. A., & Gonçalves, R. E. As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática do professor. In I. Alarcão, *A formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. (p.123-149). Porto: Porto Editora.
- Rasmussem, J. (2008). It is not enough to be an expert in your field. *Education Alliance Quarterly: Teacher Education*, p. 11-13.
- Santos, S. (2008). A narrativa como estratégia de formação e reflexão sobre a prática docente. *Teoria e Prática da Educação*, 11(2), p.207-217.
- Saviani, D. (2000). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas: Autores Associados.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, M. C. M. (1997). O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In M.T. Estrela, *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto.
- Silva, J. A. V. (2002). *A reflexão do professor diante de sua prática: um olhar multirreferencial*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Metodista de São Paulo).
- Tardiff, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- Utsumi, L. M. S. (2004). *Professoras bem-sucedidas são professoras reflexivas?! A prática da reflexividade nas ações pedagógicas de professoras nos anos iniciais de escolaridade*. (Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Metodista de São Paulo).
- Veenman, S. A. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Rev Educ Res*, 54(2), p.143-178.
- Wilson, S. M., Floden, R. E., & Ferrini-Mundy, J. (2001). *Teacher preparation research: current knowledge, gaps, and recommendations*. University of Washington: Center for the Study of Teaching Policy.
- Zeichner, K. M. (1993). A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: EDUCA.