

The background of the cover is a watercolor-style illustration. A hand is shown holding a red magnifying glass. The lens of the magnifying glass is focused on a group of diverse people, including men and women of various ages and ethnicities, who appear to be in a classroom or meeting setting. The overall style is soft and artistic.

Lemerton Matos Nogueira
Murilo Coêlho Sousa
(organizadores)

**Tecituras Narrativas no
Estágio Supervisionado
em Matemática: Diários
Reflexivos como Espaço
de Formação**

Akademy
EDITORA

Tecituras Narrativas no Estágio Supervisionado em Matemática: Diários Reflexivos como Espaço de Formação

Lemerton Matos Nogueira
Murilo Coêlho Sousa
(Organizadores)

**Tecituras Narrativas no Estágio
Supervisionado em Matemática:
Diários Reflexivos como Espaço
de Formação**

Akademy
EDITORA

2026

Copyright © 2026 Editora Akademy
Editor-chefe: Celso Ribeiro Campos
Diagramação: Editora Akademy
Revisão: Cassio Cristiano Giordano
Capa e imagens internas feitas com edição de IA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

N778t

Nogueira, Lemerton Matos; Sousa, Murilo Coelho -
organizadores.

Tecituras narrativas no estágio
supervisionado em Matemática: diários
reflexivos como espaço de formação. -- 1.ed.--
São Paulo: Editora Akademy, 2026.

Vários autores

Bibliografia

ISBN (e-book): 978-65-80008-90-2

1. Formação de professores 2. Educação
Matemática 3. Estágio supervisionado 4.
Sala de aula 5. Narrativas.

CDD: 370-71

Índice para catálogo sistemático:

1. Formação de professores - estágios 370-71

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser
reproduzida por qualquer meio sem a prévia autorização da Editora
Akademy.

A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei n. 9.610/98 e
punido pelo artigo 184 do Código Penal.

Os autores e a editora empenharam-se para citar adequadamente e dar o devido
crédito a todos os detentores dos direitos autorais de qualquer material
utilizado neste livro.

Corpo editorial

Alessandra Mollo (UNIFESP-CETRUS)
Ana Hutz (PUC-SP)
Ana Lucia Manrique (PUC-SP)
André Galhardo Fernandes (UNIP)
Andréa Pavan Perin (FATEC)
Antonio Correa de Lacerda (PUC-SP)
Aurélio Hess (FOC)
Camila Bernardes de Souza (UNIFESP/EORTC/WHO)
Carlos Ricardo Bifi (FATEC)
Cassio Cristiano Giordano (FURG)
Claudio Rafael Bifi (PUC-SP)
Daniel José Machado (PUC-SP)
Fernanda Sevarolli Creston Faria Kistemann (UFJF)
Francisco Carlos Gomes (PUC-SP)
Freda M. D. Vasse (Groningen/HOLANDA)
Freddy Enrique Gonzalez (UFOP)
Heloisa de Sá Nobriga (ECA/USP)
Ivy Judensnaider (UNICAMP)
Jayr Figueiredo de Oliveira (FATEC)
José Nicolau Pompeo (PUC-SP)
Marcelo José Ranieri Cardoso (PUC-SP)
Marco Aurelio Kistemann Junior (UFJF)
Maria Cristina Kanobel (UTN-ARGENTINA)
Maria Lucia Lorenzetti Wodewotzki (UNESP)
Mario Mollo Neto (UNESP)
Mauro Maia Laruccia (PUC-SP)
Michael Adelowotan (University of JOHANNESBURG)
Océlio de Jesus Carneiro Morais (UNAMA)
Paula Gonçalves Sauer (ESPM)
Roberta Soares da Silva (PUC-SP)
Tankiso Mloi (University of JOHANNESBURG)

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas ad hoc.

Sumário

Apresentação	09
Prefácio	19
Diário Reflexivo 1 Bem vindos ao purgatório	25
<i>Giovanne Cesar Domingues de Andrade</i>	
Diário Reflexivo 2 Um estudante como os outros: “vai servir para ele, mas não foi feita pensando nele!”	29
<i>Samuel Costa da Silva Filho</i>	
Diário Reflexivo 3 Presente, mas invisível	37
<i>Daniela Ferreira Lopes</i>	
Diário Reflexivo 4 Entre o planejado e o inesperado: inseguranças e aprendizados na regência	43
<i>Maria Luiza de Lima Santos Martins</i>	
Diário Reflexivo 5 Círculo é Polígono?	49
<i>Giovana Raquel da Silva Santos</i>	
Diário Reflexivo 6 O “Volume das Experiências”: aprendendo a ensinar com o que não cabe nas fórmulas	55
<i>Rayssa Gomes Coêlho</i>	
Diário Reflexivo 7 Contando com os dedos	61
<i>Gustavo Pereira da Silva</i>	
Diário Reflexivo 8 Jogando sem tutorial	67
<i>Davi Ilan Santos da Penha</i>	
Diário Reflexivo 9 Agora eu entendo: do outro lado da sala de aula	71
<i>Wanderson Miranda da Silva Ferreira</i>	

Diário Reflexivo 10 Última temporada: uma dedicatória ao futuro professor K	75
<i>Kauan Soares Santos</i>	
Posfácio	81
Agradecimentos	89
Informações sobre os(as) autores(as)	91

Apresentação

Narrar é preciso!: situando o movimento de tecituras¹ de diários reflexivos como dispositivo (auto)formativo

Este livro é a celebração derradeira de um movimento formativo instituído em um coletivo de futuros professores de Matemática, no âmbito do Estágio Curricular Supervisionado (ECS), do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade de Pernambuco (UPE), *campus* Petrolina. Ao longo de 2024 e 2025, em quatro semestres consecutivos (2024.1, 2024.2, 2025.1 e 2025.2) acompanhando uma mesma turma, fomos tecendo, paulatinamente, em cada encontro na UPE, espaços-tempos destinados à escrita de diários reflexivos enquanto um movimento de Pesquisa-Formação.

Ao perspectivarmos o pesquisar-formar enquanto entes indissociáveis na condução do ECS, foi necessário concebê-lo não como mera atividade prática instrumental, mas sim como uma experiência consubstanciada pela reflexão sobre as práticas erigidas cotidianamente nas Escolas Campo de Estágio. Esta assunção epistemológica permitiu nos aproximar genuinamente da realidade das situações que demarcam o exercício da docência, para analisá-las e

¹ Optamos por grafar a palavra “teitura” com “c” e não com “ss”, por estar mais adequada aos sentidos e significados do tecer como trama/costura narrativa, enquanto fundamento epistemológico que subjaz o dispositivo formativo e organizacional instituído, calcado na trama dos diários reflexivos.

questioná-las criticamente à luz da atividade teórica que instrumentaliza a *práxis* nestas Escolas.

Este movimento nasceu de uma busca, amiúde, por uma mudança epistemológica assente na proposição de um dispositivo de formação que tomasse a pedagogia narrativa como horizonte teórico-metodológico. Nesta acepção, o movimento de contar histórias, falar de si e de outrem, e, sobretudo, de investigar a própria prática, pavimentou um fecundo caminho para o entendimento da experiência. A noção de experiência, demarca as bases teórico-epistemológicas que sustentam este dispositivo, notadamente em relação à assunção da prática reflexiva no ECS. A prática reflexiva é um princípio fundante do dispositivo instituído, cujo gérmen está na ação de pensar sobre o que se faz em um movimento de criação e recriação da prática pedagógica em sua complexidade. Portanto, formar professores para a reflexão sobre a sua própria prática, tendo o ECS como balizador, foi contribuindo para a análise coletiva e colaborativa de um conjunto de ações e decisões voltadas ao desenvolvimento profissional dos futuros professores, calcadas no movimento de escrita, leitura e reflexões coletivas em torno dos diários reflexivos.

Nessa esteira, o diário reflexivo é tomado como um instrumento que evoca o pensamento do (futuro) professor, permitindo a autoexploração da ação profissional, a qual se materializa em texto a partir da racionalização das práticas e sua transformação (Zabalza, 2004)². Sua função é promover o resgate do vivido, a partir de processos de problematizações e tensionamentos sobre as situações que os (futuros) docentes já vivenciaram ou vivenciam no dia a dia da sala de aula.

Em cada componente de ECS do curso de Licenciatura em Matemática da UPE, *campus* Petrolina, os estudantes devem escrever dois diários reflexivos que tematizem algum aspecto emblemático (incidente crítico) durante as diferentes etapas do Estágio. Os

² ZABALZA, M. A. **Os diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

estudantes têm a autonomia de elegerem incidentes críticos que surgem das experiências nas Escolas Campo e a partir deles, produzem textos narrativos, em que refletem criticamente sobre tais incidentes enquanto “aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar nos forma e nos transforma” (Larrosa, 2018, p. 28)³. Esta acepção dá sentido à noção de experiência atrelada à intensidade e à significação das situações vividas, de sorte que leva à capacidade de auto(trans)formação do sujeito.

Um aspecto também relevante foi o modo de conduzirmos o percurso de construção dos diários reflexivos, seguido da leitura e comentários, numa perspectiva de coletividade/colaboração, desde o primeiro ECS, no início de 2024. Em cada encontro fomentamos a possibilidade da troca e reciprocidade de saberes e práticas, dado ser um componente de natureza essencialmente relacional. Nos reuníamos com o objetivo de compartilharmos experiências por reconhecermos que, sem o contato intercambial entre as experiências do coletivo (grupo) e as experiências particulares de cada um nas Escolas Campo de Estágio, não avançaríamos para um movimento mais coformativo. Esse movimento foi necessário para sustentarmos um trabalho horizontal, construído na possibilidade de uma aprendizagem mais experiencial, que se deu na e pelas relações homológicas instituídas no coletivo.

É sempre deixado claro para os estudantes que o diário reflexivo é um gênero narrativo demarcado pela escrita livre e autoral/pessoal, portanto, desprovido de certos rigores acadêmicos, como a obrigação de trazer diálogos com referenciais teóricos e/ou citações destes referenciais. Com efeito, não há exigência de limites de páginas, mas sim, que expressem a capacidade de refletir sobre um dado fenômeno escolar e que este possa ser reconstruído narrativamente por meio de um texto. Além disso, é condição *sine qua*

³ LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. 1. ed.; 3. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

non que os diários apresentem um título criativo, capaz de antecipar o foco da narrativa.

A cada encontro um grupo de estudantes fica designado para realizar a leitura dos seus diários na perspectiva de rodas de conversas. À medida que um estudante conclui a leitura, abre-se espaço para que os demais façam comentários e expressem suas opiniões sobre o conteúdo da narrativa. A ideia é sempre superar a perspectiva da escrita meramente descritiva e avançar para a escrita reflexiva, em que o autor do diário emite suas percepções e sentimentos em relação à experiência vivida. Os demais estudantes também precisam comentar em relação ao teor reflexivo do diário lido e a necessidade de se realizar refinamentos e ampliação de ideias para que seja atingido a capacidade reflexiva desejada. Ao longo de cada leitura, o professor do componente vai elegendo alguns ponto-chaves evidenciados nos diários, os quais também vão balizando as discussões coletivas.

Ao passo que cada estudante apresenta seu diário, este é compartilhado numa sala de aula virtual do componente curricular, no ambiente *Google Classroom*. Lá, o professor do componente tem a possibilidade de realizar uma leitura mais atenta, fazendo comentários e dando possibilidades para realizarem lapidações e aprofundamento de ideias. Ao final, o estudante reposta a versão final do manuscrito, o qual fica disponível no ambiente virtual para registro de cumprimento da atividade.

Para que os diários ganhassem ainda mais maturidade reflexiva, optamos por realizar alguns encontros presenciais fora do horário das aulas do último Estágio (ECS IV), já no final de 2025, os quais denominamos de “Oficinas de Lapidação”. Neste caso, participaram dos encontros os dez estudantes que tiveram interesse na publicação do seu manuscrito, o professor do ECS e o Monitor (organizadores desta obra). Cada estudante precisou escolher um diário para ser publicado, dentre os oito diários que cada um construiu ao longo dos dois anos. Quando havia dúvidas nesta escolha, o estudante poderia fazer a leitura de mais de um diário na Oficina e a

partir daí o grupo elegia aquele que, de algum modo causou mais impacto ou que apreendesse uma mensagem mais emblemática. Após todos realizarem a leitura e terem contribuições para melhoramentos e, em alguns casos, a expansão da narrativa, ainda decidimos eleger “amigos críticos” para cada diário, ou seja, cada um ficou responsável por fazer uma rodada final de leitura e comentários no diário do outro. Para facilitar o processo, todos os diários foram disponibilizados em uma pasta do *Google Drive* para acesso de todos(as). Após isso, chegamos às versões finais dos dez diários reflexivos aqui publicizados.

Cada diário, a seu modo, captou nuances e idiosincrasias representativas de situações dilemáticas, (re)descobertas e tensionamentos que foram pavimentando o terreno constitutivo da Identidade Profissional de cada estudante no espaço-tempo do ECS. Até chegarem à sua versão final, passaram pelas etapas narradas anteriormente, as quais, permitiram que fossem ganhando corpo, sentidos e ressonâncias.

Assim, o livro está organizado em dez capítulos, em que cada um deles traz a um diário reflexivo. É importante destacar que a ordem de apresentação dos diários no livro não é aleatória. Eles foram dispostos seguindo uma lógica de aproximação das temáticas evocadas. A fim de tornar a compreensão de cada diário ainda mais acessível, os autores produziram uma imagem referente ao seu diário, tomada como “porta de entrada”, a fim de gerar uma iconografia que capta a inteireza do texto.

O diário reflexivo 1, intitulado “*Bem-vindos ao purgatório*” traz uma narrativa pautada em críticas e denúncias a partir das agruras vividas pelo autor no seu primeiro Estágio Supervisionado. O diário se vale da metáfora do “purgatório” para comunicar o que foi observado do comportamento dos estudantes e da sua professora supervisora na sala de aula e que sob a ótica do autor, caracterizou seus primeiros contatos com a docência como uma experiência

assustadora. Contudo, o autor demarca a importância desta experiência para entender o papel de um professor em sala de aula.

O diário reflexivo 2, intitulado “*Um estudante como os outros: “vai servir para ele, mas não foi feita pensando nele!”*” narra como o autor lidou com o fenômeno da (não) inclusão de um estudante com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e o Transtorno do Espectro Autista (TEA), no seu Estágio de Regência. A narrativa apreende uma autocrítica potente, em que o autor, assume não ter “incluído” satisfatoriamente esse estudante nas suas aulas de Regência. Os diálogos travados com a profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) representa o clímax da narrativa, de sorte que o autor passa a perscrutar futuros outros, ao nível da sua atenção ao processo inclusivo.

O diário reflexivo 3, intitulado “*Presente, mas invisível*” também evoca uma narrativa atinente ao processo de (não) inclusão escolar de uma estudante com TEA, mas neste caso, sendo atribuída esta “conduta negligente” à professora supervisora. A narrativa denuncia que a falta de envolvimento real da docente deixou o processo de inclusão no campo da aparência, pois, segundo a autora, a estudante estava presente nas aulas, mas não pertencia àquele espaço-tempo. Assim como no diário anterior, a autora também se compromete a fazer diferente, ou seja, a construir práticas pedagógicas intencionais e que respeitem os diferentes modos de aprender, quando da sua atuação (futura) como professora de Matemática.

O diário reflexivo 4, intitulado “*Entre o planejado e o inesperado: inseguranças e aprendizados na regência*”, costura uma narrativa sobre uma experiência de vulnerabilidade da autora diante de dois incidentes críticos que vivenciou na etapa de regência no Estágio Supervisionado I. Tais incidentes dizem respeito ao descompasso entre o planejamento de uma aula e as estratégias didáticas adotadas na abordagem dos conceitos matemáticos construídos previamente pela autora e aquilo que esperava que acontecesse na sua relação com os estudantes e a sua supervisora.

O diário reflexivo 5, intitulado “*Círculo é polígono?*” assenta-se numa trama narrativa envolvendo um incidente com uma discussão conceitual no campo da geometria nos Anos Finais do Ensino Fundamental. O mote da narrativa é refletir sobre a experiência com a implementação de uma Tarefa Matemática calcada na perspectiva do ensino exploratório. O ponto alto do diário são as reflexões trazidas pela autora relacionadas a um incidente em que um estudante respondeu equivocadamente a indagação que dá título ao diário.

O diário reflexivo 6, intitulado “*O ‘Volume das Experiências’: aprendendo a ensinar com o que não cabe nas fórmulas*” também está no bojo das discussões envolvendo uma experiência com o ensino da geometria, agora, no Ensino Médio, para além do uso de fórmulas matemáticas. A tônica da narrativa assenta-se na ação da autora em construir uma aula a partir de uma Tarefa Matemática exploratória, com o objetivo de transformar o seu Estágio de Regência em um espaço-tempo de descobertas, confiança e encantamento.

O diário reflexivo 7, intitulado “*Contando com os dedos*” narra um incidente envolvendo um estudante do 7º ano do Ensino Fundamental, denominado pelo autor de Levi (nome fictício). A narrativa é enredada pelo autor a partir das reflexões trazidas das suas observações no início do Estágio Supervisionado I. Ele narra as dificuldades da maioria dos estudantes da turma, sobretudo Levi, em relação aos processos de leitura e escrita e de operações matemáticas envolvendo múltiplos Algarismos. Por outro lado, Levi demonstrava grande *expertise* na realização de operações matemáticas em que “contava com os dedos” e é a partir deste mote que a narrativa ganha mais vulto.

O diário reflexivo 8, intitulado “*Jogando sem tutorial*” traz uma narrativa pautada em uma gama de indagações que povoavam a cabeça do autor, desde as suas primeiras experiências no Estágio. Para tanto, o autor reflete criticamente sobre estas indagações valendo-se

de metáforas do universo dos *gamers*, inclusive, valendo-se de um vocabulário próprio deste universo e que dialoga com situações e contextos que observou nas suas experiências de Estágio. O mais interessante é o modo que o autor vai tecendo conexões e evocando suas próprias respostas, na certeza de que não há receitas para ensinar.

O diário reflexivo 9, intitulado “*Agora eu entendo: do outro lado da sala de aula*” é uma narrativa que conta a volta do autor à escola onde um dia foi estudante. Ao se ver na condição de professor em formação neste mesmo espaço escolar, memórias são ativadas e com elas, vai apontando aprendizagens referente ao modo como passa a enxergar a rotina da sala de aula, mas também fora dela. Este diário é um convite à reflexão de que, nas palavras do autor, “ser professor é um ato de resistência”.

Por fim e, não menos importante, o diário reflexivo 10, intitulado “*Última temporada: uma dedicatória ao futuro professor K*” narra todo o percurso do autor ao longo dos quatro ECS, em que olha para si, enquanto pessoa-profissional. O diário é erigido a partir de frases destacadas em negrito, cada uma delas representativas dos títulos dos seus vários diários escritos neste percurso e que vem à tona para ressignificar o encerramento de um ciclo. É um convite à reflexão sobre a importância do autoreconhecimento pelos esforços pessoais empreendidos, à valorização e legitimação das ações de cada um no percurso de se fazer docente no Estágio Supervisionado.

Encerrada a apresentação de cada diário, pedimos a você que neste momento, volte novamente à capa do livro e a observe mais atentamente. O que te salta aos olhos? O que pensa sobre o que nos motivou a trazê-la? Pois bem! Esta não é uma imagem qualquer. Ela é uma iconografia representativa dos nossos percursos ao longo de quatro componentes de ECS, os quais permitiram os movimentos de tecituras dos dez diários que compõem esta obra. Ela é real, vivida, captada por um registro fotográfico em um de nossos tantos encontros de rodas de conversa para leitura e reflexões em torno dos diários. Neste encontro e em todos os outros, este espelho sempre se fez

presente. Sim, ele sempre esteve presente! - seja sobre a mesa central da sala ou passeando nas cadeiras dos estudantes, à medida que cada um fazia a leitura do seu diário - como uma “alegoria” representativa da importância do movimento de olhar para si (na relação com o outro) como uma busca pelo autoconhecimento enquanto um dos elementos constitutivos do movimento de construção da Identidade Profissional dos autores (futuros professores). Este é um adendo que não poderíamos nos furtar em narrar.

Desejamos que o conteúdo narrativo de cada diário também desperte em você, leitor(a) a alegria da descoberta da docência como (futura) profissão por cada autor-estagiário, mas também as agruras e dissabores que experienciaram, sentimentos estes, tão peculiares às experiências no ECS, mas tão necessários ao processo de aprendizagem da docência ao nível da mobilização de conhecimentos, da relação teoria-prática, das crenças e concepções reificadas, etc. O amálgama desses sentimentos foi se consolidando no curso da tecitura de cada um dos diários, vivificado no movimento do pesquisar-formar ao longo dos quatro componentes de ECS, como anunciado no início desta apresentação.

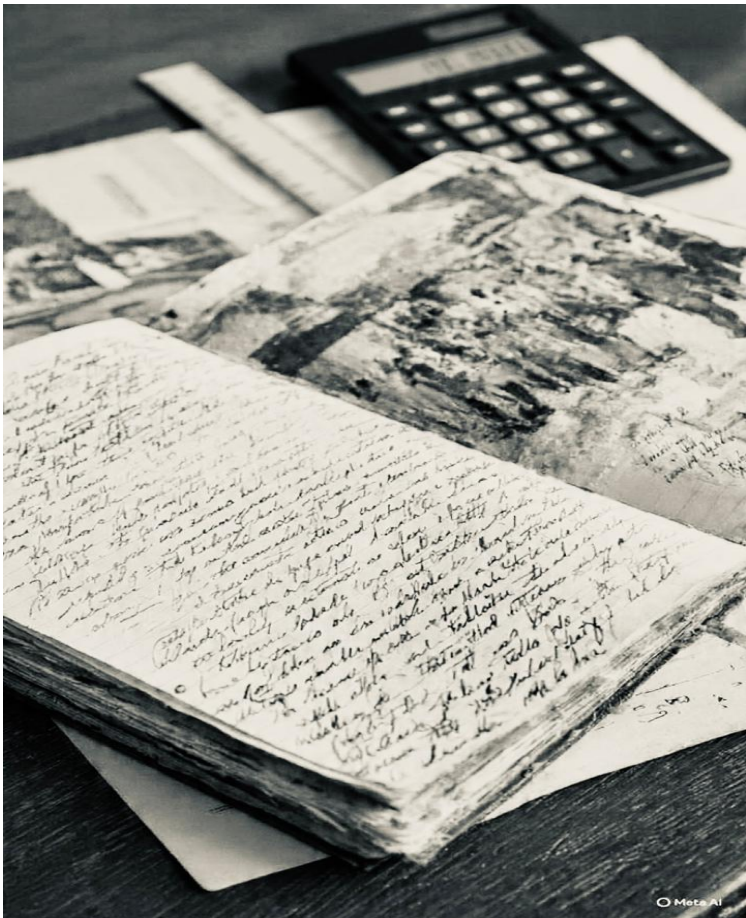
Ademais, é do nosso intento que cada história aqui narrada seja catapultada para outros espaços, notadamente, para aqueles voltados à Formação de Professores no âmbito do ECS. Que elas sirvam verdadeiramente de lampejos a todos(as) professores(as), futuros(as) professores(as) e pesquisadores(as), a fim de tornar suas práticas nas escolas, nas universidades e nas interlocuções entre elas, espaços-tempos mais sensíveis, dialógicos e colaborativos. De modo muito especial, que produzam reverberações ainda mais positivas no campo da docência em Matemática.

Encerramos esta apresentação exultantes de gratidão e felicidade pela concretização deste livro, tão sonhado e desejado por todos os envolvidos na sua tecitura.

Lemerton Matos Nogueira
Murilo Coêlho Sousa
Organizadores

Prefácio

O fio da trama: O espaço do diário, narrativas e reflexões para a construção da identidade docente



Há livros que se limitam a apresentar resultados. Outros, mais raros, escolhem revelar percursos. *Tecituras Narrativas no Estágio Supervisionado em Matemática: Diários Reflexivos como Espaço de Formação* pertence, com vigor e sensibilidade, a esta segunda categoria. Trata-se de uma obra que não apenas discute a formação de professores, mas a faz emergir em sua densidade mais humana: aquela que se constrói no vivido, no narrado, no refletido e no partilhado.

Organizado por Lemerton Matos Nogueira e Murilo Coêlho Sousa, este livro nasce de um movimento formativo tecido no interior do Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade de Pernambuco, campus Petrolina. Contudo, reduzi-lo à condição de produto de uma experiência acadêmica seria insuficiente. O que se encontra nestas páginas é a materialização de um processo de pesquisar-formar que compreende a docência não como mera aplicação de técnicas, mas como experiência, relação, escuta, confronto, reposicionamento e construção de si.

Ao tomar os diários reflexivos como eixo estruturante, a obra afirma a narrativa como um dos espaços que legitimam a formação. E isso não é pouco. Em tempos em que tantas práticas formativas ainda insistem em reduzir o estágio a uma dimensão burocrática, instrumental ou comprobatória, este livro nos recorda que formar-se professor é também aprender a nomear o que se vive, a interpretar o que nos atravessa e a produzir sentidos sobre os encontros, tensões e deslocamentos que a escola provoca. Narrar, aqui, não é um gesto acessório; é um gesto epistemológico, ético e formativo.

Cada um dos dez diários reunidos nesta coletânea oferece ao leitor não apenas o registro de um episódio escolar, mas a abertura de uma experiência que provoca questionamento e (re)significação do vivido e, com tal ação perceber o que ficou e contribuirá diretamente na sua vida pessoal e profissional. As narrativas expõem, com honestidade e coragem, as agruras do início da docência, os desafios da inclusão, as inseguranças da regência, os impasses do

planejamento, a força do improviso pedagógico, as marcas da memória escolar, a descoberta de estratégias singulares de aprendizagem e o exercício, sempre inacabado, de tornar-se professor. Não há aqui idealizações ingênuas da escola, tampouco uma romantização do estágio. O que há é densidade do real.

E talvez resida aí uma das grandes forças desta obra: sua recusa em simplificar a docência. Os textos mostram que ensinar Matemática, no chão concreto da escola, não se restringe ao domínio de conteúdos ou métodos. Exige sensibilidade para perceber o estudante invisibilizado; humildade para reconhecer os próprios limites; disponibilidade para revisar crenças; atenção ao inesperado; coragem para sustentar escolhas; escuta para acolher outras formas de aprender; e maturidade para compreender que a formação docente se faz tanto nas certezas quanto, sobretudo, nas fissuras que abalam nossas pretensões de controle.

Ao percorrer os capítulos, o leitor perceberá que os diários, embora singulares, dialogam entre si. Há entre eles uma tecitura temática e afetiva que vai compondo um mosaico da formação inicial em Matemática. Em alguns momentos, a escola aparece como espaço de desencanto, tensão e sobrecarga; em outros, como lugar de descoberta, reinvenção e compromisso. Em todos, porém, emerge a docência como trabalho profundamente humano, relacional e reflexivo. É precisamente essa pluralidade de experiências que confere unidade ao livro.

Outro aspecto digno de nota é o caráter coletivo que sustenta esta publicação. Os diários não surgem como produções isoladas, encerradas na intimidade de seus autores. Eles foram lidos, comentados, retomados, lapidados e ressignificados em rodas de conversa, oficinas, trocas horizontais e relações de colaboração. Há, portanto, uma pedagogia do coletivo atravessando a obra. Cada texto carrega uma voz própria, mas também a ressonância de um grupo que aprendeu a fazer da escuta e da interlocução condições para aprofundar a reflexão. Essa dimensão coformativa confere ao livro

uma potência ainda maior: a de testemunhar que a formação docente se fortalece quando partilhada.

A opção por publicar esses escritos preservando sua natureza autoral e narrativa também merece destaque. Longe de submeter os diários à rigidez de uma escrita excessivamente academicizada, a obra respeita o estatuto da experiência narrada. Com isso, reafirma que há conhecimento legítimo sendo produzido quando o futuro professor escreve sobre o que o toca, o inquieta, o desestabiliza e o transforma. Nessa direção, o livro se inscreve como contribuição relevante ao campo da Formação de Professores, especialmente no âmbito do Estágio Supervisionado e da docência em Matemática, ao defender que reflexão e escrita não são apêndices da prática, mas parte constitutiva dela.

Também é significativo que esta coletânea se organize em torno de incidentes críticos. São eles que dão espessura às narrativas e fazem do estágio um espaço de problematização da realidade escolar. Ao invés de apresentar experiências lineares e harmoniosas, os diários se debruçam justamente sobre aquilo que interrompe, desloca, inquieta. E é nesse ponto que a formação se intensifica: quando o vivido deixa de ser apenas vivido e passa a ser interrogado. O livro, assim, nos mostra que a aprendizagem da docência não acontece apesar das tensões, mas frequentemente por meio delas.

Ao leitor e à leitora, esta obra oferece muito mais do que relatos de estágio. Oferece a possibilidade de entrar em contato com processos vivos de constituição da identidade profissional docente. Professores formadores, licenciandos, pesquisadores e profissionais da educação encontrarão aqui um material fecundo para pensar a formação inicial para além de modelos prescritivos. Encontrarão sujeitos em movimento, aprendendo a olhar para si, para o outro e para a escola com maior profundidade.

Talvez a imagem do espelho, evocada na apresentação da obra e simbolicamente presente no percurso que a originou, seja uma das chaves mais bonitas para se compreender este livro. Em alguma

medida, cada diário funciona como espelho: para quem escreve, porque possibilita ver-se em formação; para quem lê, porque suscita reconhecimento, estranhamento, memória e reflexão. Ao final da leitura, dificilmente sairemos os mesmos, pois as narrativas aqui reunidas nos convidam a revisitar nossas próprias concepções de ensino, estágio, escola e docência.

Este prefácio, portanto, não pretende antecipar a experiência do leitor, mas apenas assinalar a relevância da travessia que se inicia. As páginas que seguem testemunham que a docência se aprende também narrando; que a reflexão ganha corpo quando compartilhada; e que a formação de professores pode se tornar mais sensível, crítica e humanizadora quando acolhe a experiência como matéria de pensamento.

Que Tecituras Narrativas no Estágio Supervisionado em Matemática: Diários Reflexivos como Espaço de Formação encontre muitos leitores e leitoras. E que, ao circular por escolas, universidades e espaços de formação, esta obra inspire novos gestos de escrita, escuta, análise e reinvenção da prática docente. Porque há percursos que, quando narrados com verdade, não pertencem mais apenas a quem os viveu: tornam-se também horizonte para outros que seguem aprendendo a ser professores.

Adelson Dias de Oliveira

Professor da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

João Pessoa/PB, em sábado de verão, ano de 2026

Diário Reflexivo 1

Bem-vindos ao purgatório

Giovane Cesar Domingues de Andrade



O sofrimento eterno, a dor excruciante da incerteza, almas agoniadas por instrumentos que são capazes de fazê-las sentir e vivenciar todas as memórias, que um dia quiseram esquecer.. São essas as características de almas determinadas ao sofrimento interminável do purgatório. Vozes que ecoam por todo o ambiente, comportamentos que deturpam a paz e, por fim, a rebeldia perante qualquer figura de autoridade, determinaram as características dos estudantes na escola que estou realizando o Estágio Supervisionado I.

Ao chegar na escola para o primeiro contato com as turmas, fui surpreendido com uma palestra destinada a todos os estudantes da escola, realizada por um agente da Secretaria de Educação, que buscava conscientizar os estudantes acerca de seu comportamento, pois os professores e a equipe da coordenação chegaram ao limite das medidas que poderiam tomar para educá-los. Ao fim da palestra ficou claro o descaso dos estudantes com a mensagem que o agente expôs. Muitos deles até zombavam dos fatos apresentados.

Esse comportamento dos estudantes me fez refletir sobre a origem dele. Analisando o ambiente em que a instituição estava inserida, é compreensível o descaso com a educação e a violência constante entre eles. Ao entrar na sala de aula esses fatores ficavam ainda mais claros, pois os estudantes se mostraram extremamente agitados e violentos. Em alguns momentos a agitação impediu a professora de prosseguir com as aulas, sendo necessário a intervenção da coordenação, para que os mesmos se acalmassem.

A professora mostrava-se exausta com a situação, em que adotava uma abordagem passiva e aguardava que os estudantes percebessem sua presença e intenção de dar início às atividades. Muitas vezes, esses momentos tomavam 15 a 20 minutos da aula. Além disso, nas aulas que acompanhei durante o período de observação, a professora utilizou exclusivamente o livro didático como ferramenta pedagógica. Esse fator chamou bastante minha atenção, pois entendi que propor as atividades dessa forma tornava o ambiente da sala de aula propício para que a agitação retornasse.

Percebi que os estudantes estavam acostumados a aguardar a correção realizada pela professora, sem sequer tentar realizar os exercícios por conta própria, tornando o ambiente de sala de aula um caos em meio às brincadeiras e conversas paralelas.

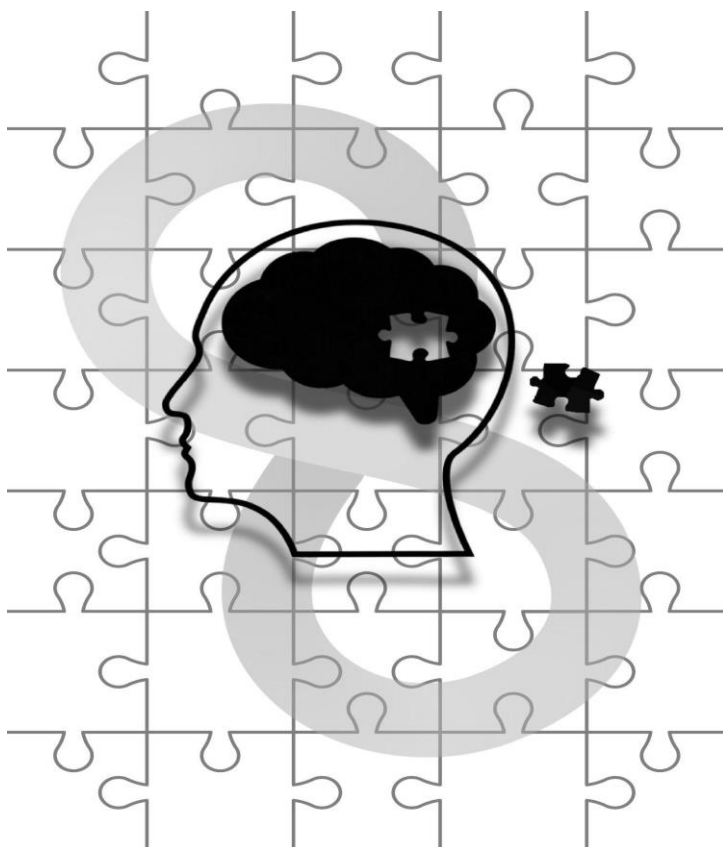
Esses fatores tornavam clara a despreocupação que a professora tinha em preparar atividades que envolvessem todos os estudantes, incluindo aqueles com alguma necessidade educacional especializada. Utilizar-se de apenas uma estratégia em suas aulas refletia uma profissional pouco preparada, o que afetava não somente o engajamento dos estudantes, mas também em expor-se à situações onde o descontrole dos estudantes afetava diretamente nos conteúdos programados.

Por fim, vivenciar esse período na escola foi essencial para compreender os limites de manter a boa convivência, refletir acerca das minhas obrigações enquanto futuro professor, assim como entender que formar cidadãos vai além de ensinar os conteúdos programáticos, pois envolve compreender o próximo e respeitá-lo. Vivenciar um período dentro do “purgatório” foi um tanto assustador, porém necessário para entender o papel de um professor em sala de aula, que vai além de um profissional capacitado em transmitir conhecimento, ele precisa transmitir sua essência e um pedaço da sua alma, a fim de retirar do sofrimento aqueles que estão vagando sem rumo.

Diário Reflexivo 2

Um estudante como os outros: “vai servir para ele, mas não foi feita pensando nele!”

Samuel Costa da Silva Filho



Ai, ai, regência... Um período mágico e ao mesmo tempo avassalador para todo estudante de licenciatura. O período que nos proporciona a experiência mais crua e próxima do que é a verdadeira realidade do chão da sala de aula. A experiência desse período, no Estágio Supervisionado III, ocorreu, para mim, de maneira similar ao que já havia sido relatado pelos meus colegas: nervosismo e tremedeira ao ministrar as aulas, plateia limitada a uns 6 estudantes interessados sentados nas primeiras cadeiras e incertezas sobre prosseguir na profissão. Contudo, dessa vez, nas palavras do porteiro da escola, “sem emoção”. Cadeiras não voaram e os estudantes, veja só, até que se comportaram relativamente bem. Isso não significa que, com uns bons 30 minutos de rememoração, eu não consiga resgatar alguma situação esdrúxula que me ocorreu e que renderia facilmente um belo diário de 4 laudas. Até porque o licenciando parece ter uma predisposição para relatar situações ruins em detrimento das boas, e eu me incluo nesse grupo. Desse modo, seria completamente possível apresentar um panorama geral do meu período de regência sem, no entanto, ser redundante com relação aos relatos já apresentados pelos meus colegas, seja pelas experiências particulares e únicas proporcionadas por cada escola, seja pelo fato de que, pela própria subjetividade humana, mesmo as experiências iguais se diferenciam de pessoa para pessoa. Mas, dessa vez, utilizarei essa subjetividade para tratar de uma experiência particular, uma autocrítica, que não envolve aspectos negativos do professor e/ou dos estudantes, pois a experiência no Estágio de regência foi bem mais satisfatória do que no Estágio de observação. Nesse diário tratarei de Kaio (nome fictício).

Kaio é um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Mas, antes de tudo, Kaio é um estudante como qualquer outro, ou assim deveria ser.

Durante a observação eu soube da existência dele sem, no entanto, observá-lo com a atenção que merecia. A supervisora havia me informado que existiam alguns estudantes com transtorno nas salas do 2º ano do Ensino Médio e que um deles, Kaio, era acompanhado

por Joana (nome fictício), uma profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Fiquei de conversar com Joana sobre as especificidades dos estudantes, e até a procurei nos dias subsequentes, mas por ser uma das únicas profissionais do AEE da escola nem sempre ela tinha disponibilidade. No decorrer do processo, de repente, a regência se inicia, e com ela a correria.

Plano de aula para cá, atividade para lá. Slide para um lado, livro didático para o outro, tarefas exploratório-investigativas, Análise Matemática II..., mas sempre uma constante. Kaio. Ali, no canto da sala, como os outros estudantes, mas não como os outros estudantes.

Após alguns dias de regência e com as provas se aproximando, vem o primeiro puxão de orelha de Joana: “Professor, e as atividades adaptadas para Kaio?”. Nem tinha passado pela minha cabeça que as atividades que tinha planejado talvez nem servissem para ele. Agora, novamente, retomando o breve lapso de cuidado que tive no início da regência, marquei com Joana para conversar sobre as especificidades de Kaio, para que assim pudesse planejar com mais cuidado tanto as aulas quanto as atividades. No encontro, recebi de Joana algumas informações, como o fato dele ter se convencido que era incapaz de aprender os conteúdos sem o auxílio de aparelhos ou de acompanhantes. Essa, em especial, se destacou para mim.

Saí da conversa convicto a “adaptar” as atividades de acordo com as especificidades de Kaio, contribuir para a sua participação em sala e entendimento significativo dos conteúdos trabalhados, de forma que ele pudesse verdadeiramente estar presente na aula e minimamente interessado e motivado. Mas aí, mais uma vez, a correria e a pressa passam por cima de tudo e, nesse ritmo, também rapidamente a regência terminou. Ao final dela, as mesmas aulas, as mesmas atividades e, da mesma forma, Kaio estava lá.

Nesse ponto do período na Escola eu fazia o papel de um quase foragido, me espremendo por entre os corredores e as salas com medo de encontrar Joana e encarar a dura realidade nascida do meu descuido, me martirizando e me forçando a acreditar que eu ainda

adaptaria às aulas e as atividades, e que ainda era possível incluir Kaio. Mas o tempo havia acabado e a chance, em grande parte, já havia passado.

Assim, em dado momento, com a regência já finalizada e prestes a aplicar a atividade diagnóstica, encontrei Joana na sala dos professores, uma situação inevitável. Decidi, por fim, arrancar o curativo e encarar a realidade, pois sabia da contundência de Joana para com a inclusão escolar e esperava que ela não me deixaria sair dali sem algum tipo de reflexão. E tal reflexão veio com um sentimento de decepção.

Ao indagar, mais uma vez sobre as atividades, Joana diz, em um misto de tristeza e compreensão, “eu entendo, a correria é grande e os outros professores são assim também”. Esse já foi o primeiro golpe. Seguidamente, Joana apresentou pontos que eu já conhecia, mas que, na prática, nunca os havia mobilizado ou percebido. Em uma tentativa de consolar o inconsolável, eu disse: “a atividade diagnóstica de hoje vai servir para ele também”, ao passo que, de maneira precisa, Joana respondeu: “vai servir para ele, **mas não foi feita pensando nele**”. Para ela, por muitas vezes, os professores não viam esses estudantes e não sabiam como lidar com eles, o que gerava uma transferência de responsabilidade que era representada pela rotineira atitude que o professor tomava de explicar o conteúdo para ela, e não para eles, esperando que ela se encarregasse de adaptá-lo e reexplicá-lo. Após esse choque de realidade, pude apenas pedir desculpas. E, certa como sempre, Joana respondeu: “**você não deve desculpas para mim, mas sim para ele**”.

O desconforto após esse momento pode ser descrito como aquele de quando fazemos alguma coisa errada enquanto crianças. Aquela vergonha sentida no fundo da barriga, originada mais pelo fato de sabermos que estávamos errados do que pelo sermão.

Naquele momento, entendi com mais clareza o impacto da minha negligência. Kaio, nas minhas aulas, na realidade, nunca havia sido um estudante como os outros. Ele não era estudante nenhum.

Devido a sua deficiência? Não! Para que um estudante estude, deve lhe ser proporcionado o estudo. Para todos foi proporcionado, mas para ele, não. Kaio não teve suas especificidades levadas em conta, e assim, não foi incluído como os outros.

De acordo com o artigo 205 da Constituição Brasileira, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A Kaio, esse direito, que no meu caso, como professor-estagiário, era dever, não lhe foi proporcionado.

E, para isso, não há desculpas. Não há Análise Matemática II ou Projeto de Pesquisa que me isente da responsabilidade de realizar o estágio com o devido comprometimento que não só a disciplina, mas os próprios estudantes exigem. No caso de Kaio isso foi ainda mais significativo. Invisibilizado desde o início, não foi visto da forma como deveria. Desse modo, o que se sucedeu era previsível. Como incluir um estudante quando ele não é visto e, mais ainda, quando suas especificidades são postas em um papel secundário? Aqui não digo que sejam desconsideradas, mas sim não são incluídas como deveriam. Primeiro se faz o plano de aula, depois se adapta para os estudantes com deficiência. Essa separação faz com que, na hora do aperto, o segundo seja descartado. E aí fica uma pergunta: há mesmo um plano de aula, uma aula, uma atividade, ou que quer que seja, sem a inclusão? Para mim, não houve, porque Kaio não estava lá.

As atividades adaptadas pelas quais Joana insistia, na realidade, não significavam apenas as atividades. Elas eram a forma que Joana achou para alertar os professores, mostrá-los que nem mesmo o mínimo do mínimo estava sendo feito. Mostrá-los que ele precisava de atenção para que pudesse apresentar suas potencialidades. O ambiente, as ações e as atitudes dos professores são o que tornam a deficiência e/ou o transtorno mais ou menos evidente. Em uma aula pensada para **todos** os estudantes, não há deficiências

e/ou transtornos. Em um plano de aula para **todos**, não há plano de aula adaptado. Em uma educação para **todos**, como afirma a constituição, não há a necessidade de Educação Inclusiva.

Para Kaio, deve ter sido decepcionante, assim como foi para Joana. Ou talvez não. Talvez, para ele, essa situação tenha sido como qualquer outro dia. Talvez, para Kaio, a invisibilidade seja um absurdo o qual ele já tenha se acostumado, e por isso a ideia de que ele é incapaz de aprender sozinho tenha surgido. Joana, por outro lado, não se acostumou, e nem deve! Não devemos!

Já eu colho não apenas a reflexão, mas o ímpeto para a ação, para alguma tentativa de mudança, sem certeza de sucesso. Esse ensinamento certamente me acompanhará nos próximos Estágios, e sei que pensarei em Kaio quando estiver ao ponto de realizar mais uma ação impensada. Ainda falta a intervenção, e com ela alguma esperança, não de consolo ou compensação, mas de aprendizado e ação, para que, ao menos por duas aulas, Kaio seja, não pelo transtorno, mas sim pela equiparação, um estudante como os outros.

Diário Reflexivo 3

Presente, mas invisível

Daniela Ferreira Lopes



O dia nasceu sob um céu escaldante, daqueles que parecem arder até no pensamento. O sol castigava o asfalto e o vento quente soprava devagar, como se tivesse preguiça de existir. O calor era quase um personagem, acompanhando cada passo meu até a escola para mais um dia de observação no Estágio Supervisionado IV. Enquanto caminhava, sentia uma inquietação silenciosa dentro do peito, uma mistura de cansaço, dúvida e esperança. Talvez fosse o peso dos dias de estágio que já se acumulavam, ou talvez fosse a consciência das tantas coisas que ainda não sei mudar.

Essa sensação me acompanhou até a entrada da sala de aula. Ao atravessar a porta, encontrei o ar-condicionado ligado, mas incapaz de refrescar o ambiente. O ar era denso, abafado e os ventiladores giravam com preguiça, lançando um sopro morno que não aliviava ninguém. O barulho dos aparelhos se misturava às vozes dos estudantes do 2º ano do Ensino Médio, sempre inquietos e dispersos. Eram risadas e cochichos. Um mar de ruídos, onde o silêncio parecia ter desistido de morar.

Foi nesse cenário que meus olhos se detiveram em uma presença específica. E então, lá estava ela: uma estudante, com suas singularidades e modos próprios de aprender. Ao compreender que a estudante é uma pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), passei a observar com mais atenção sua presença na sala de aula. Sempre sentada em seu canto habitual, permanecia acompanhada pela auxiliar educacional, responsável pelas suas atividades. Entre as duas, estabelecia-se um ritual: a auxiliar se aproximava, dispunha as atividades sobre a mesa, dizia algumas palavras em tom baixo e, em silêncio, a estudante iniciava a resolução do que lhe era proposto. Enquanto isso, o restante da turma seguia imerso no barulho e na agitação.

A professora continuava explicando o conteúdo, distribuindo olhares e atenção para os demais estudantes, mas parecia não perceber a presença daquela estudante em particular. Ocupada com o restante da turma e o andamento da aula, não a chamava, não se aproximava e

não propunha nada. Se a auxiliar educacional não trazia alguma atividade, a estudante simplesmente não participava. A inclusão parecia depender totalmente da presença da auxiliar, deixando claro que, sem ela, a estudante não fazia nada, além de observar.

A cada dia de observação, eu via o mesmo filme se repetir e me doía perceber o quanto a escola ainda confunde inclusão com presença. Porque ela estava ali, sim, matriculada e com o caderno sobre a mesa. Mas isso não é o mesmo que participar. Parecia o retrato mais fiel da inclusão de fachada, que ainda domina as escolas.

Observava, sentindo uma mistura de tristeza e indignação. Mesmo sabendo que seu aprendizado acontece de maneira diferente, a falta de envolvimento real da professora deixava a inclusão no campo da aparência. A estudante estava presente, mas não pertencia. O seu cantinho parecia um pequeno mundo isolado, separado da vida e do movimento da turma, abafado pelo calor e pelo barulho dos ventiladores que não resolviam nada.

E no fundo do coração, uma dúvida pesada me acompanhava: como pode o sistema se dizer inclusivo se, na prática, a efetivação da inclusão parece estar condicionada à presença da auxiliar educacional, quando essa deveria ser uma responsabilidade compartilhada por toda a escola? E se, como acontece em tantos outros casos, essa estudante não tivesse esse apoio? Onde ficariam o papel do professor, o compromisso da escola e o direito do estudante de aprender com os outros e não apenas estar ao lado deles?

O som dos ventiladores parecia responder com o mesmo ruído de sempre, sem solução, sem frescor e sem mudança. E naquele instante, percebi que a maior lição do estágio não estava no conteúdo das aulas, mas nas ausências que presenciei, na falta de inclusão, na falta de sensibilidade, e na falta de espaço para o diferente. Não posso mudar o que vi, mas posso me comprometer com uma educação que não apenas acolhe, mas que convoca para participar.

Saí da sala devagar, sentindo o sol novamente queimar o rosto. O vento quente tocava meu cabelo e, por um instante, senti o peso do

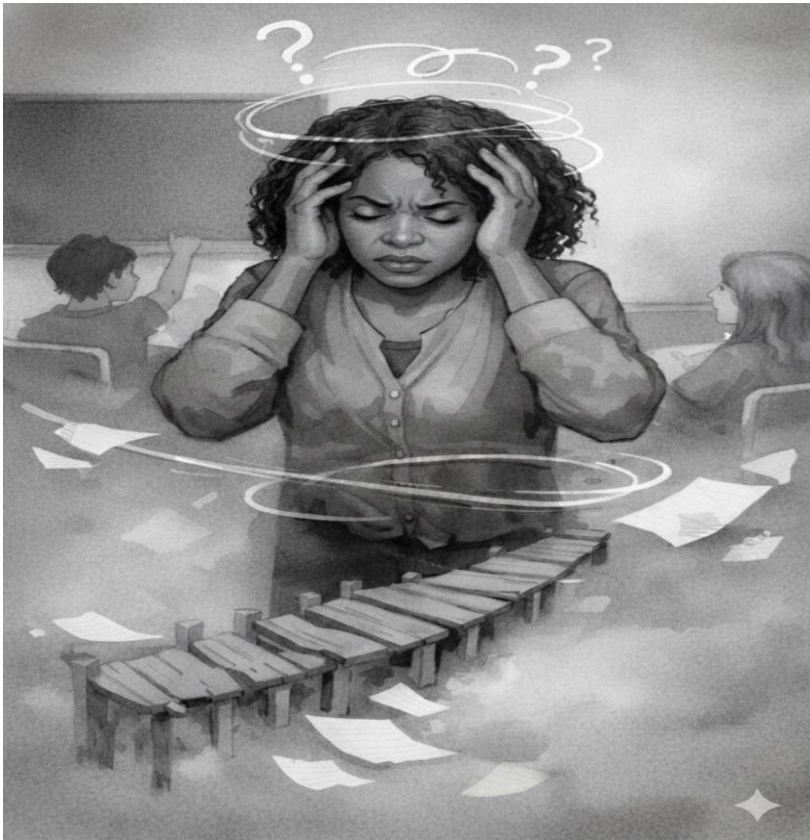
compromisso que escolhi pra minha vida: ser professora. Porque agora, o estágio está quase no fim, e em breve serei eu quem estará ali exercendo a profissão, com a responsabilidade de ensinar.

Tudo isso me levou a refletir sobre a professora que desejo ser. Provocou em mim o desejo de construir práticas pedagógicas intencionais que promovam a participação, a interação e o pertencimento de todos, respeitando as singularidades dos modos de aprender.

Diário Reflexivo 4

Entre o planejado e o inesperado: inseguranças e aprendizados na regência

Maria Luiza de Lima Santos Martins



Quando acabou o meu período de observação no Estágio Supervisionado I, começou realmente a etapa que eu mais temia: a regência. Sempre gostei muito de observar, de formar opiniões após parar por um momento para prestar atenção em algo. Faço isso todos os dias. Posso até dizer que era um Estágio de conforto para mim. Agora, reger duas turmas? Esse seria o momento em que eu estaria completamente fora da minha zona de conforto.

A professora das turmas tinha concluído o conteúdo de expressões numéricas e potências, e, assim, o novo conteúdo a ser trabalhado com os estudantes seria o estudo dos sólidos geométricos e, posteriormente, os múltiplos e divisores. A pergunta que surge é: “Como trabalhar esses temas com estudantes do 6º ano?”. Percebi que, mesmo se fizermos a melhor sequência de ensino, o momento da prática pode mudar completamente tudo.

No meu primeiro dia de regência, fui explicar para uma das turmas sobre corpos redondos. Inicialmente, pedi para que eles me dissessem o que a expressão “corpos redondos” lhes lembravam e, assim, fui montando um mapa conceitual no quadro com as respostas dadas. Alguns exemplos que os estudantes disseram: eram redondos, rolavam e outras coisas nesse mesmo sentido. Em seguida, fui apresentando exemplos de corpos redondos nos objetos que temos à nossa volta e pedi para que me dissessem também, e tranquilamente foi feito por eles. Quando comecei a conceituar esses sólidos a partir das respostas que foram colhidas em sala de aula, uma das estudantes disse: “Professora, a definição já está aqui no livro”. Isso fez com que eu perdesse um pouco da minha segurança, porque pareceu que todo o movimento que fiz para contextualizar o assunto foi desnecessário para eles, já que no livro estava pronto.

Outro dia que me marcou foi no último da regência. Iniciei a explicação sobre múltiplos e divisores e expliquei que os múltiplos eram os resultados da multiplicação, enquanto os divisores eram os números que, ao dividirem outro, resultavam em resto zero. A professora da sala foi então explicar como ela achava mais fácil para

encontrar os divisores, que também utilizava a multiplicação para isso. Eu não conhecia o método que ela utilizou e o achei interessante, pois realmente ficava mais fácil para o estudante. Mas isso me desestabilizou, assim como a fala da estudante no meu primeiro dia de regência.

Percebi que a vivência da sala de aula faz com que estratégias didáticas referente a um determinado conteúdo sejam melhoradas com o passar do tempo. Isso foi percebido no momento em que a professora apresentou o método dela. Como os estudantes utilizavam muito o livro didático, no primeiro momento que cheguei para trazer uma aula que não o estava usando, a estudante disse que nele já tinha a definição que eu queria construir com eles.

Foi a partir dessas situações que fui percebendo como é fácil perder uma linha de pensamento e me desestabilizar. Quando a estudante falou sobre o livro, pensei que, já que ela havia mencionado a definição presente ali, eu precisasse utilizar a definição que o livro apresentava. Da mesma forma, quando a professora falou do método dela, me “desequilibrei”. Isto me fez buscar alternar entre a forma que eu tinha me preparado para ensinar e o seu método, porque como ali seria o meu último dia e o conteúdo seria seguido por ela, imaginei que seria mais adequado que os estudantes utilizassem esse método.. Mas entendi que esses são pontos que preciso melhorar cada vez mais e entender como não travar tanto quando surge algo para o qual eu não estava preparada.

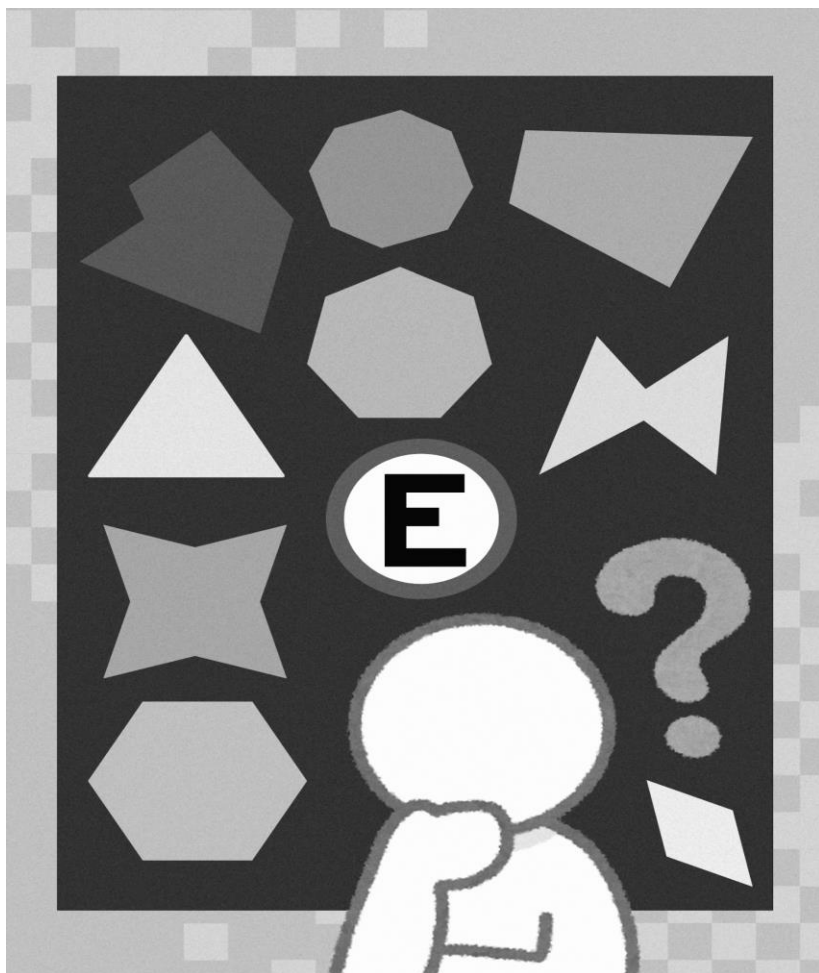
Demonstrar inseguranças em qualquer área da minha vida não é um desejo que tenho, principalmente por estar em um curso no qual preciso desenvolver liderança e posicionamento, para que os estudantes tenham confiança naquilo que estou ensinando. No entanto, compreendi que essas inseguranças também fazem parte do processo de formação. Aprendi que preciso me preparar para o inesperado, que diferentes métodos podem coexistir e que um não invalida o outro. Entendi, ainda, que sustentar minhas escolhas didáticas é tão importante quanto dominar o conteúdo. Sei que a segurança virá com

as vivências nos estágios e com a atuação direta na sala de aula. Pode ser um processo lento, mas cada experiência coloca mais um tijolo na professora de Matemática que estou construindo.

Diário Reflexivo 5

Círculo é Polígono?

Giovana Raquel da Silva Santos



Depois de semanas imersa na pesquisa de campo e nas observações silenciosas da escola campo do Estágio Supervisionado I, chegou o momento em que deixei de ser apenas espectadora para assumir, ainda que timidamente, o papel de professora. Diante de mim, uma sala repleta de pequenos seres de luz, também conhecidos como estudantes do 6º ano, cheios de energia, curiosidade e inquietações próprias de quem ainda está descobrindo aos poucos, a matemática. Confesso que, ao cruzar a porta da sala, meu coração oscilava entre a ansiedade e a insegurança. Apesar de já ter estado em sala de aula pontualmente para cumprir as disciplinas de Prática Profissional, o frio na barriga de quem estreia o primeiro estágio, somado à responsabilidade de conduzir uma turma só “minha”, era desesperador, diga-se de passagem.

Tomada por aqueles olhares atentos e dispersos ao mesmo tempo, efetuei a minha regência da qual meu professor supervisor, simpático como sempre, me orientou a planejar uma sequência didática relacionada a unidade temática Geometria, que é o terror da maioria dos estudantes da graduação em matemática, pelo menos no meu campus universitário.

Apesar disso, acredito que consegui fugir um pouco do óbvio e planejei uma sequência semi-tradicional seguindo mais ou menos o modelo EEE, que se refere a uma prática comum dos professores de matemática de roteirizar as aulas em três momentos. No primeiro momento o docente propõe uma Explicação sobre o conteúdo a ser aprendido, em um segundo momento o professor realiza um Exemplo para que os alunos entendam como funciona o algoritmo do conteúdo estudado, e por fim o professor termina seu roteiro deixando que os estudantes realizem exercícios do tema da aula. Diante disso, segui a minha regência aplicando um “exercício” com uma dinâmica em grupos no fim da sequência. Ao iniciar a aula comecei uma indagação com os estudantes sobre o que eles achariam do que fosse um polígono, em seguida dei a definição de um polígono.

A partir disso, iniciei uma investigação em que utilizei placas

de trânsito, por serem elementos que eles veem constantemente no dia a dia e que estavam alinhados às competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Comecei a minha indagação com as placas de “pare”, “estacione” ou “dê a preferência” e pedi para que os alunos identificassem nelas os polígonos que possuíam. Nesse momento, foi comum escutar dos estudantes polígonos convexos como o triângulo. No entanto, algo fugiu das minhas antecipações, uma resposta nova que não havia sido dita na turma anterior a essa. Um estudante, inesperadamente, afirmou que um círculo da placa de “estacione” era um polígono, e mesmo não esperando esse tipo de resposta, não pude evitar refletir comigo mesma.

Pensando na resposta deste estudante e lembrando professores passados que não respondiam todas as minhas dúvidas, decidi que o mais correto naquele momento era mudar um pouco o rumo daquela aula. Diante desse impasse, propus que estudássemos por que um círculo não é um polígono. Partimos da definição formal de polígono, analisando suas características essenciais, como a presença de segmentos de reta e vértices, para, em seguida, confrontá-las com as propriedades do círculo e, assim, concluirmos por que um círculo não se classifica como tal.

Ao terminar esse dia de regência, comecei a me questionar se as escolhas das placas que fiz causaram algum tipo de obstáculo de aprendizagem, visto que a resposta dada por um estudante não se repetiu nas outras turmas. Mesmo assim, penso que a aula deixou de seguir um roteiro previamente estabelecido para se tornar um espaço de investigação matemática, no qual a dúvida do aluno foi reconhecida como elemento legítimo do processo de ensino e aprendizagem. Creio fielmente que esse foi um dia de aprendizado considerável, enquanto professora a capacidade de ser flexível quanto ao planejamento da aula torna-se fundamental para que a aprendizagem seja significativa e fuja da mecanização dos saberes. Questionar-se sobre os rumos da aula se faz necessário para garantir que as adequações didáticas cumpram seu papel e os métodos de ensino atendam às necessidades

individuais dos alunos, garantindo inclusão e igualdade de oportunidades de ensino e aprendizagem.

Diário Reflexivo 6

O “Volume das Experiências”: aprendendo a ensinar com o que não cabe nas fórmulas

Rayssa Gomes Coêlho



O presente diário reflexivo foi elaborado no âmbito do Estágio Supervisionado IV, a partir das experiências vivenciadas durante a regência em uma turma do 3º ano do Ensino Médio. Os registros aqui apresentados decorrem das observações, percepções e reflexões construídas ao longo da atuação em sala de aula, considerando os desafios enfrentados, as interações estabelecidas e as aprendizagens emergentes no exercício da docência.

Durante essa etapa do estágio, pude vivenciar momentos que me fizeram refletir profundamente sobre o sentido do ensinar. A turma do 3º ano, com a qual venho trabalhando, passou por um período de muita ausência de alunos. Por causa dos preparativos de um evento escolar e até mesmo de imprevistos, como a quebra do veículo responsável pelo transporte escolar dos alunos, houve dias em que quase não conseguimos seguir com o conteúdo. Mesmo assim, procurei não desanimar. Quando havia poucos alunos, eu buscava transformar aquele momento em algo proveitoso, valorizando cada presença e tentando manter a aula viva, ainda que o ritmo fosse mais lento.

Apesar das dificuldades, notei que a turma se mostrou bastante engajada. Eles gostam de se envolver, de fazer perguntas, e isso torna o ambiente de aula mais leve e produtivo. Claro que há exceções, alguns ainda demonstram certa desatenção, mas nada que apague o empenho coletivo. Um caso me marcou em especial: uma aluna que sempre pergunta “o que é que pede na questão”, mesmo quando sabe interpretar o enunciado. Essa atitude me fez pensar sobre como o medo de errar pode travar o aprendizado. Percebi que, mais do que ensinar Matemática, o professor precisa ajudar o aluno a confiar em si mesmo, a acreditar na própria capacidade de pensar.

A tarefa exploratória “Descobrimo o Volume” representou um momento significativo de envolvimento da turma. Trabalhou-se com três sólidos geométricos (cubo, paralelepípedo e cilindro), articulando previsões, justificativas e cálculos, além do uso de planificações para montagem das figuras. Essa abordagem possibilitou

que os alunos relacionassem o conceito de volume a situações concretas, favorecendo a compreensão do conteúdo de forma mais significativa.

A aula investigativa mostrou-se exitosa porque os alunos foram colocados como protagonistas do processo, sendo incentivados a levantarem hipóteses, argumentar, testar ideias e dialogar com os colegas, em vez de apenas aplicar fórmulas prontas. O uso de materiais concretos, aliado à mediação cuidadosa e ao espaço para a participação, contribuiu para maior engajamento e compreensão do conceito trabalhado.

Durante a correção das atividades, pude perceber o quanto eles compreenderam bem a ideia de volume e das fórmulas que surgem dessas ideias. Os cálculos estavam bem estruturados, e as justificativas mostravam que eles não estavam apenas “seguindo passos”, mas realmente compreendendo o que faziam. Isso me trouxe uma sensação de satisfação, pois pude ver que o esforço de planejar uma aula investigativa valeu a pena.

O acompanhamento do meu professor supervisor foi igualmente importante. Ele sempre me orienta com cuidado, mostrando maneiras mais claras de conduzir as explicações. Suas observações me ajudaram a repensar a forma de apresentar os conteúdos, tornando as aulas mais acessíveis e envolventes. Sinto que cada conversa com ele se transforma em aprendizado e me ajuda a construir, pouco a pouco, meu próprio modo de ser professora, um modo mais atento, empático e consciente das necessidades de cada turma.

Essa experiência me fez entender que a docência é, antes de tudo, um exercício de paciência e persistência. Às vezes, o plano não se cumpre exatamente como o previsto, e tudo bem. O essencial é não desistir de criar condições para que o aprendizado aconteça. Mesmo com ausências e contratemplos, pude ver brilho nos olhos dos alunos, curiosidade e vontade de compreender. E isso, para mim, é o verdadeiro sentido de estar em sala: perceber que o conhecimento se

constrói nas pequenas descobertas e nas trocas que fazemos com quem está aprendendo.

Em resumo, essa etapa me fez crescer muito. Aprendi que ensinar exige flexibilidade, sensibilidade e escuta. Que a aprendizagem não está apenas no conteúdo, mas também na forma como olhamos para cada aluno, com suas dificuldades e potencialidades. Sigo convencida de que a Matemática, quando trabalhada de forma exploratória e significativa, tem o poder de despertar o interesse e transformar a sala de aula em um espaço de descobertas, de confiança e de encantamento.

Diário Reflexivo 7

Contando com os dedos

Gustavo Pereira da Silva



Meu primeiro dia de observação no Estágio Supervisionado I foi bastante proveitoso. Consegui observar como está o desenvolvimento do 7º ano B, que se encontra dentro do esperado para uma geração que enfrentou a pandemia da COVID-19. No entanto, um aluno me chamou a atenção. Para preservar sua identidade, chamarei-o de Levi.

Meu supervisor já havia me adiantado que teria alguns alunos com dificuldades naquela sala, onde alguns não sabiam ler ou efetuar operações com múltiplos algarismos. Contudo, Levi apresentava um diferencial: por mais que ele não soubesse ler, ao entender o problema, conseguia resolvê-lo sem muita dificuldade. Parei e pensei, como um aluno sem a leitura necessária consegue resolver problemas sem essa habilidade tão importante no nosso dia a dia? Porém, não cheguei a perguntar sobre essa estratégia ao aluno e fui para casa com essa pulga atrás da orelha.

O professor passou uma atividade no livro, composta por algumas páginas com questões de interpretação. Observei como Levi se saíria nessa atividade e fiquei fascinado com sua expertise. Ele fez dupla com um estudante que também era bastante inteligente e que sabia ler. Observei o comportamento deles durante a atividade: Ravi (nome fictício) fazia a leitura do enunciado, enquanto Levi já pensava na possível resposta daquela questão. Mas de que maneira, se ele mal copiava no papel?

Observei que ele utilizava as mãos para fazer os cálculos, mas não sabia como realizava essa manipulação, embora quase sempre chegasse a um resultado correto. Eu me perguntei: será que realmente é necessário papel, lápis e borracha para desenvolvermos ou solucionarmos um problema? A manipulação que Levi faz com as mãos é algo que eu posso compreender ou é uma técnica criada exclusivamente por ele para driblar a questão de não saber ler? Consequentemente, o uso do papel e lápis interfere nessa tarefa? (Cenas do capítulo da regência).

No segundo dia da regência, revisei o conteúdo anterior antes

de iniciar o próximo: “Multiplicação e divisão de números inteiros”. Passei uma atividade impressa para que eles pudessem resolver e relembrar. Levi, como sempre, utilizava os dedos como se fosse sua calculadora. Tanto nas operações de adição quanto nas de subtração, ele sempre utilizava os dedos. Às vezes, quando ele me olhava e percebia que eu estava o observando, logo abaixava a mão e continuava fazendo as contas. Percebi que ficava tímido, então tentei sempre observar o mais “escondido” possível, para não atrapalhar. Ao final da aula, perguntei como ele fazia as operações com os dedos. Ele tentou me explicar, mas confesso que não entendi muito bem.

No quarto dia da regência, apresentei os conteúdos e, logo após, fiz uma dinâmica rápida com a turma. Chegada a vez de Levi, não contente com a falta de compreensão de como ele realizou o processo, perguntei mais uma vez como ele conseguiu desenvolver o problema da dinâmica. Dessa vez, consegui compreender o processo que ele utilizava. Ele me disse que usava os dedos muitas vezes como sendo as unidades. Como exemplo, na multiplicação 18×20 , ele realizava 18 adições sucessivas de 20, utilizando os dedos.

Fiquei espantado por se tratar de uma criança do 7º ano que não se perdia na soma desses números. Logo pensei que essa fosse uma estratégia criada desde a infância. Muitas vezes tentei aplicar essa técnica a outros alunos da sala, entretanto, refleti que os demais poderiam não entendê-la, pois talvez não fizesse sentido para eles.

Essa experiência com o Levi foi um divisor de águas na minha percepção sobre o que significa, de fato, ensinar e aprender matemática. Como futuro professor, observar a "calculadora humana" que ele desenvolveu para driblar suas dificuldades me ensinou que o rigor acadêmico, o papel e o lápis, são apenas um dos caminhos, mas não o único para o raciocínio lógico-matemático.

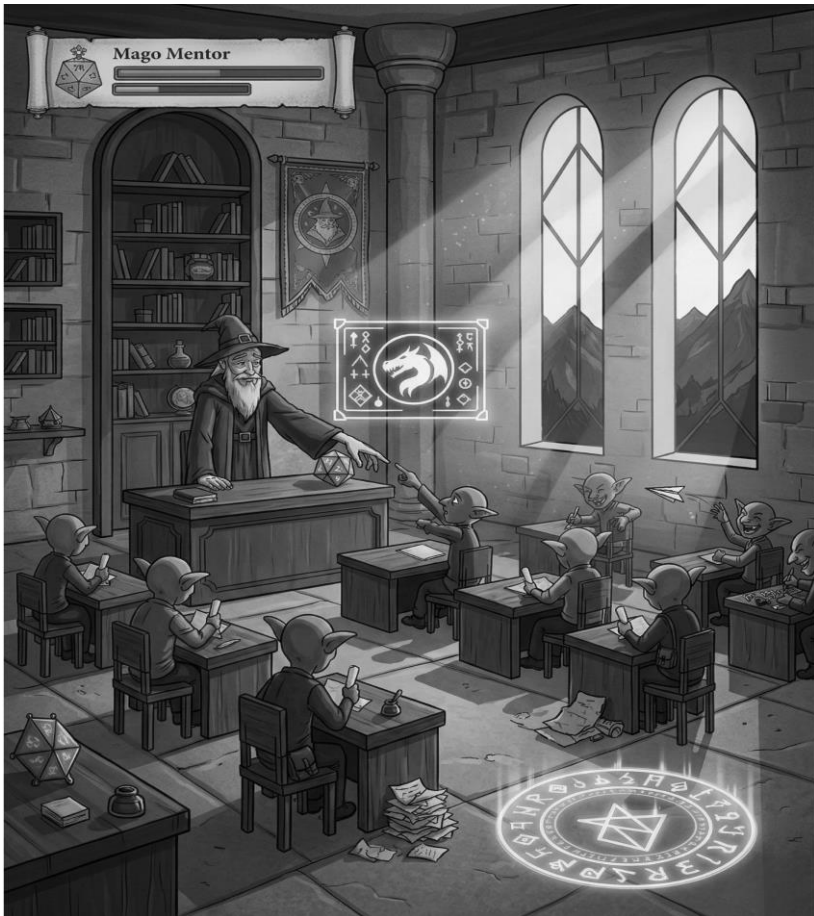
O Estágio Supervisionado I me mostrou que a docência exige uma escuta sensível para enxergar o potencial onde o sistema muitas vezes vê apenas limitação. Compreender a estratégia de Levi não foi apenas desvendar um cálculo, mas entender que cada aluno traz

consigo uma bagagem de sobrevivência intelectual que merece respeito. Saio dessa etapa convicto de que meu papel não é apenas transmitir métodos prontos, mas sim construir pontes entre o saber intuitivo do aluno e o conhecimento formal, valorizando a autonomia de pensamento acima da padronização.

Diário Reflexivo 8

Jogando sem tutorial

Davi Ilan Santos da Penha



Este diário reflete um questionamento que tem me acompanhado desde a primeira fase da minha jornada docente: para quem estamos ensinando? Existem estudantes favoritos?

Antes mesmo de iniciar minha regência, eu já sabia que essa missão viria no modo difícil. As turmas são caóticas, quase sempre superlotadas, e o *mapa* (sala de aula) é apertado a ponto de limitar até a movimentação. Como transformar um ambiente tão *bugado* em um espaço de aprendizado? Enquanto alguns jogadores da "*linha de frente*" parecem estar *grindando XP* de conhecimento, o *clã do fundão* ativa todos os *debuffs* possíveis: barulho, distração e resistência passiva. Talvez falte suporte em casa, talvez estejam apenas testando os limites do *ADM do Server* (no caso, eu). Mesmo com comandos repetidos — “silêncio”, “atenção”, “vamos focar!” — o *looping* do caos retorna em dois minutos. E aí surge a pergunta: vale a pena continuar gastando *mana* e voz tentando *buffar* quem nem sabe por que entrou nessa *quest*?

Entretanto surgiu-me uma dúvida que me deixou realmente em choque: existem estudantes favoritos? Parece que sim. Mas por quê? Seriam os mais carismáticos? Os que upam simpatia com o professor? Não! Eles se destacam porque jogam o jogo da educação com seriedade: fazem *side quests*, *equipam* o conhecimento, participam ativamente do enredo da aula. São esses que nos fazem querer continuar jogando — ou melhor, ensinando. Pelo menos para mim, é melhor responder a mesma dúvida dez vezes do que gastar energia tentando silenciar *mobs* descontrolados no fundo da sala.

Firmeza e controle de grupo são *skills* essenciais para qualquer professor. Às vezes, mais difíceis de dominar do que parametrizar uma superfície no sistema de coordenadas geográficas. E não adianta achar que é só subir de nível e pronto, essas habilidades são adquiridas com *grind* contínuo, sem *cheat*, sem *skip de cutscene*. A gente aprende apanhando, testando *builds* diferentes, e errando também. Subir essas *skills* leva tempo. É *farm* diário.

Voltando à pergunta principal: por que insistir em ensinar para quem parece não querer aprender? A resposta é “simples”: o professor tem como missão formar cidadãos éticos, conscientes e críticos, os verdadeiros protagonistas do futuro. Se ninguém estender a mão para esses *players* que vivem em modo aleatório, o que será deles? É claro que ensinar quem já está motivado é muito mais fácil, mas não podemos abandonar os que ainda não entenderam a importância do jogo. Nosso papel é oferecer as ferramentas, mostrar o caminho, apontar as *quests* certas mesmo sabendo que aceitar ou não depende deles.

Lembro da pintura “A Criação de Adão”, de Michelangelo. Deus estende o braço ao máximo, com o dedo pronto para tocar o do homem, enquanto este mantém sua falange retraída, como quem diz: “a decisão é sua”. O professor também joga assim: sempre com a mão estendida, sempre pronto para compartilhar o conhecimento, mas ciente de que o toque final, a conexão, depende do outro lado.

Dicionário Gamer

Debuff – coisa que atrapalha ou dificulta

XP – experiência adquirida com esforço

Grindar – repetir algo para melhorar ou evoluir

Quest – tarefa principal

Side quest – tarefa ou pergunta extra além do principal

Equipam – colocar algo no personagem, ou ao seu acervo pessoal

Mobs – personagens não jogáveis que circulam pelo mapa

Skill – habilidade que se desenvolve com prática

Cheat – atalho ou trapaça (que não existe na educação)

Skip de cutscene – pular a cena do jogo em que não há interação do player

Farm – treinar muito para melhorar uma habilidade

Player – jogador

Build – estilo ou forma de agir

Looping – quando algo se repete várias vezes

Mana – Energia para utilizar Magia

Diário Reflexivo 9

Agora eu entendo: do outro lado da sala de aula

Wanderson Miranda da Silva Ferreira



A primeira etapa do Estágio Supervisionado IV chegou com o perfume da nostalgia. Voltei à escola onde um dia aprendi, mas agora, com outros olhos, pude enfim redescobrir. O mesmo portão, o mesmo chão, as mesmas vozes no ar, mas dentro de mim, um novo olhar a se despertar. Se antes via o quadro apenas do lado do aluno, hoje enxergo o esforço, o cuidado e o gesto oportuno.

Durante esse período, busquei observar atentamente não apenas as aulas em si, mas tudo o que envolve o ato de ensinar: a rotina, o planejamento, as interações, os desafios e também as pequenas vitórias diárias do professor. Foi um aprendizado silencioso, mas profundo. Percebi que a sala de aula, que antes eu conhecia apenas como estudante, é um espaço muito mais complexo quando vista “do lado de cá”.

O ambiente escolar se mostrou acolhedor, com infraestrutura adequada e uma equipe que trabalha em sintonia. As turmas observadas apresentavam perfis bastante distintos, enquanto uma, mais reservada e silenciosa, e a outra, mais participativa e agitada. Essa diferença deixou evidente como cada grupo exige estratégias e posturas diferentes do professor, e como adaptar-se à realidade da turma é um exercício constante de sensibilidade e escuta.

Durante a fase de observação, as aulas de Matemática abordaram conteúdos de Estatística e Geometria, articulando teoria e prática com o uso do quadro e do livro didático. O professor demonstrava cuidado em garantir que todos acompanhassem o raciocínio, respeitando o tempo de cada estudante. Observei o quanto o ato de ensinar envolve muito mais do que domínio do conteúdo, requer paciência, empatia e uma atenção constante ao ritmo coletivo.

Mas talvez o aprendizado mais marcante tenha acontecido fora da sala de aula. Participar das reuniões na sala dos professores me fez enxergar o outro lado da profissão, aquele que o aluno raramente imagina. Vi de perto o cansaço, as cobranças, os prazos curtos, as exigências burocráticas e a necessidade de conciliar tantas tarefas ao mesmo tempo: elaborar provas diferentes para turmas distintas,

preparar segundas chamadas, corrigir avaliações fora do horário de trabalho, planejar aulas e ainda lidar com a pressão de cumprir um extenso cronograma de conteúdos, fora as cobranças relacionadas ao desempenho dos estudantes, e não só o seu, como docente.

Foi impossível não lembrar das vezes, quando aluno, em que eu e meus colegas cobramos correções de provas como se a demora fosse descuido ou desorganização do professor. Hoje, compreendo o quanto há de esforço e dedicação por trás de cada atividade entregue. Entendo, agora, que o professor não ensina apenas conteúdos, ele administra tempo, emoções, expectativas e realidades que vão muito além do quadro e do pincel.

Essa etapa me fez enxergar com clareza que ser professor é um ato de resistência. É enfrentar desafios diários e, ainda assim, permanecer comprometido com a formação dos alunos. É planejar, corrigir, orientar, motivar, e muitas vezes, acolher. A visão romantizada que eu tinha da docência deu lugar a uma compreensão mais humana e real: ser professor é, de fato, muito mais do que “dar aula”.

Encerrar essa fase de Estágio de observação foi, portanto, um convite à reflexão profunda sobre a responsabilidade que envolve o trabalho docente. Voltar à escola onde um dia fui aluno e poder olhar para os mesmos corredores, agora como futuro educador, me fez perceber o quanto crescemos, eu, os professores e a própria escola. Hoje, mais do que nunca, reconheço e valorizo o papel de quem dedica a vida a ensinar. E levo comigo a certeza de que, nesta profissão, o aprendizado é mútuo e constante: ao ensinar, aprendemos; e ao observar, despertamos o desejo de fazer a diferença.

Diário Reflexivo 10

Última temporada: uma dedicatória ao futuro professor K

Kauan Soares Santos



Até onde uma pessoa pode ir se só ela acredita? Qual é o limite até dizer NÃO? Se ela não fizer, quem vai? Qual seria a frustração? O que é ser um bom professor de matemática? Quais aspectos o define assim? Ter um bom currículo? Ser esforçado? Coragem? Paixão? **Será que é isso?**

Assim como esta, esclareço que outras frases aparecerão ao longo do diário, como representações das marcas do vivido, traços de reflexões que, mesmo passadas, continuam a dar significado a um caminho. Elas compuseram os títulos (ou parte deles) dos meus diários reflexivos anteriores e que nesta última temporada se juntam para recompor minhas trajetórias formativas nos Estágios Supervisionados.

K sempre foi muito bom em socializar, iniciar amizades, construir relações, elogiar. Às vezes ele pode ser durão, é algo que um bom amigo, marido, irmão precisa ser para ajudar em determinados momentos. Ainda assim, é um cara muito gente boa. No fundo, ninguém é um quadrado perfeito, muito menos uma integral imediata. Se olhar bem, as frações parciais estão lá, rindo de sua cara. **O que pode dar errado? Por favor, não sufoque o artista!**

Uma curiosidade é que K gosta de rever temporadas antigas antes de assistir a uma nova. Foi lançada a última temporada de uma série que ele aguardava, que pertence a um universo cheio de obras, das quais muitas dessas ele gosta bastante, com minisséries, filmes e outras séries que se interligam, e K assistiu a quase todas elas. K está iniciando, aos poucos, essa temporada, pois não será renovada.

Ele sempre foi uma pessoa que deu muita atenção e valor às atitudes. Para ele, apenas palavras não bastavam, aliás, nem sempre eram essenciais. Um dos filmes que assistiu, sim... daquele universo que tanto gosta, o deixava **no Multiverso da Loucura**. K tentava, tentava e tentava compreender a lógica do roteiro, mas, quanto mais buscava, mais perguntas surgiam. Acreditava que jamais iria entender aquele filme, mas isso não é verdade. **Tudo tem início** para acontecer. Algo em K que muitos valorizam é sua perseverança em tentar, mesmo diante de riscos elevados ao fracasso, os quais jamais, calma...

também não é assim, quase não o intimidavam. Mas, existe sucesso se não houver fracasso? Provar um limite pela definição é fácil assim?

A verdade é que K nunca buscou validação, pois tem a concepção de que tudo é passageiro. O que hoje não é compreendido, amanhã pode ser entendido. Além disso, existem coisas que não precisam ser totalmente explicadas, mas sim experienciadas. Para ele, tudo é uma lição, uma forma de aprender, de conhecer e de viver.

Bom, K realmente é uma figura marcante. Confesso que me espanto ao lembrar que, em breve, ele se tornará oficialmente um professor de Matemática. Ops... Não contei, mas K está iniciando seu último estágio, o Estágio Supervisionado IV do curso de Licenciatura em Matemática. Essa introdução é justamente para cairmos nesse contexto. E imagina só, chegar numa segunda-feira às 07h30 da manhã e perguntar aos seus estudantes, “**Tudo bom, gente boa?**”, é onda viu! Um cara que poderia ser tantas coisas... Mas, ele pode! Afinal, quem determina o fim? O novo? O começo ou o recomeço?

Se busca valorização social ou profissional, talvez não encontre exatamente o que deseja. Nas mazelas da vida de um estagiário, muitos pensamentos perpassam pela cabeça. Na cabeça de K, estagiário, surgem questionamentos como: **O que seria uma boa atividade?** Será que aquele ambiente é realmente para você? Está fazendo algo errado? No que pode melhorar? O porquê de tal coisa ser necessária?

Ao adentrar na sala de aula de uma turma do 2º ano, K observou que os estudantes estavam estudando função exponencial. K confessa que essa foi a etapa de observação/coparticipação em que mais trabalhou, e gostou disso. A turma foi bastante receptiva, e muitas questões puderam ser notadas, como dificuldades em igualar bases, compreender as propriedades das potências e realizar operações básicas.

Contudo, além dessas nuances que são inerentes à vida escolar, K mencionava que havia chegado a um momento de profunda percepção sobre seu próprio percurso profissional e acadêmico,

encadeada não apenas por esse episódio, mas também por outros fatores além dos estágios.

É curioso quando o fim de algo se aproxima, nos damos conta de tudo o que já foi feito, escrito e dito sobre tantos aspectos: estudantes, supervisores, materiais, entre uma infinidade de questões. Mesmo vivenciado tantas coisas, novos elementos surgem. Refletir é algo muito recorrente nos ambientes que K se faz presente, e ele compreendeu muita coisa com isso. Pontuar aspectos do professor é importante, como debater sobre assuntos dos estudantes e ambiente escolar, entretanto falar sobre as dificuldades vividas por futuros professores, estagiários, é essencial.

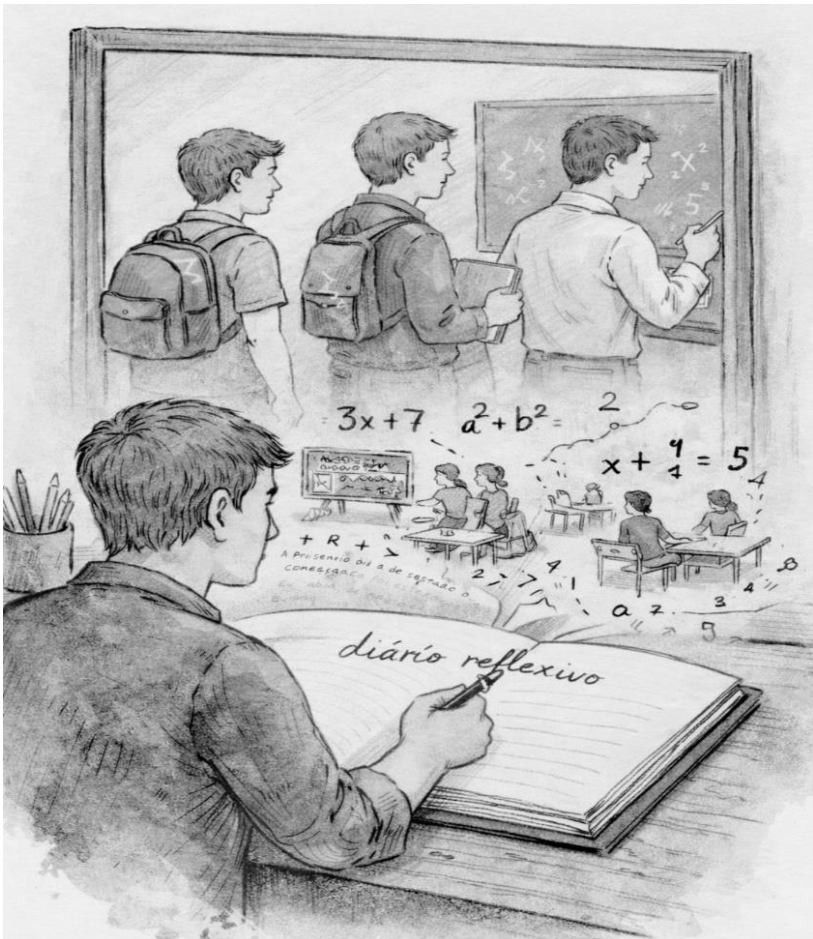
Falar de estágio não é somente sobre tarefas, teorias, supervisores e estudantes, que sim, são importantes e fundamentais, mas também enquanto estagiários, reconhecer é necessário. Reconhecer seus esforços, é valorizar, lembrar, legitimar suas ações, seu progresso e trabalhos.

Por mais que existam obstáculos na profissão e pessoas ao seu lado, é preciso compreender que o tempo é indispensável para um bom planejamento, que o estudo deve se tornar um hábito de vida, que a comunicação é uma chave e que não basta apenas ensinar, é necessário estar aberto para aprender também. Você acredita que está preparado?

Portanto, parabeno o futuro professor K, um cara que nunca parou de tentar dar o seu melhor. Sei que será um ótimo professor de Matemática, se assim seguir, ou no tempo que ficar. Não há o que se espantar, o futuro não é algo certo. Que seja alegre enquanto durar.

Posfácio

Contar de si (trans)forma: diários reflexivos e as experiências do tornar-se professor de matemática



Nos últimos anos, tenho defendido, com insistência, que *contar de si (trans)forma*. Ao se inventariar de modo sistemático, o indivíduo pode se ver envolto por saberes outrora não pensados e, nesse movimento, formar-se. O que mais me afeta, porém, diz respeito à transformação residente nesse exercício aparentemente simples, mas carregado de nuances e peculiaridades que só quem se permite contar-se é capaz de reconhecer. É uma transformação na forma de ver a vida em sua inteireza.

E ver a vida é precisamente o que este livro nos convida a fazer. Tive o prazer de me deliciar em sua leitura, a começar pela capa, que imediatamente me remeteu a um poema que rascunhei anos atrás, movido por reflexões identitárias, que dizia mais ou menos assim: “*Espelho, espelho meu, será que sou eu aí do outro lado?*”.

Quem nunca se viu nessa posição, hesitando diante do reflexo e se perguntando sobre o que o espelho pode revelar? Essa metáfora, tão presente na prática de composição dos diários reflexivos e tão bem representada na ilustração da capa desta obra, comunica de modo sensível os sentidos das narrativas (auto)biográficas em contextos de formação.

Entre as muitas reflexões que atravessam a experiência de narrar a própria trajetória, há uma frase que sempre retorna e me acompanha com força particular. Atribuída a Carl Jung, ela afirma que “*quem olha para fora sonha, quem olha para dentro desperta*”. Na leitura de cada capítulo desta obra, vi *autores-estagiários* despertando para as sutilezas da profissão docente. Ao olharem para si nesse lugar de graduandos, passam a vislumbrar, ainda que em pequenas doses, o que significa estar — e tornar-se — professor de matemática.

A obra constitui um convite à criação de espaços-tempos mais sensíveis, dialógicos e colaborativos no processo de formação de professores de matemática. Vejo nela, inclusive, um gesto de resistência em um campo que, muitas vezes, é percebido como excessivamente técnico, duro ou exato. Ao apresentar a escrita de diários reflexivos no contexto do Estágio Supervisionado da

Licenciatura em Matemática da Universidade de Pernambuco (UPE), campus Petrolina, o livro nos revela um caminho *outro* para pensar a constituição docente.

Nesse movimento, os futuros professores passam a refletir sobre si mesmos, sobre seu lugar no mundo, na escola e na vida dos educandos, bem como sobre as múltiplas matemáticas que habitam o cotidiano escolar. Esse percurso se torna possível porque a escrita (auto)biográfica foi mobilizada de modo responsável e comprometido. Por isso afirmo que esta é uma obra que já nasce madura, coerente e vibrante. Tal maturidade resulta do compromisso dos organizadores em sustentar uma prática de pesquisa-formação de longo prazo, marcada por idas e vindas do texto (auto)biográfico, pelo trabalho coletivo, pela reflexão compartilhada e pelo diálogo constante.

O resultado é uma coletânea de narrativas que desnudam as experiências de tornar-se professor de matemática e nos brindam com lições que emergem de um olhar atento para o cotidiano da escola-campo. No estágio supervisionado, os autores dos diários identificam incidentes críticos e se lançam ao desafio de escrever sobre o vivido. São experiências que, no sentido *larrosiano*, os fizeram tremer, convertendo-se em narrativas formativas que anunciam aprendizagens importantes para o futuro professor de matemática.

Com *Giovane*, aprendemos que o papel do professor vai muito além da transmissão de conteúdos — tarefa que constitui apenas uma entre tantas dimensões do professorar. *Rayssa*, em complemento, nos apresenta um desses “aléns”, ao compreender que uma das tarefas mais importantes do docente é ensinar o aluno a confiar em si mesmo e acreditar na própria capacidade de pensar.

Há ainda lições que dialogam com o campo da educação inclusiva. Nos diários de Samuel e Daniela surgem *narrativas-denúncia* que nos convocam a refletir sobre nosso papel político enquanto professores. Como nos lembra *Samuel*, o silêncio diante das desigualdades não pode ser uma postura aceitável, sobretudo quando pensamos a aula como espaço que deve acolher todos os estudantes,

em consonância com o que preconiza a Constituição Federal. **Daniela**, por sua vez, nos lembra que a inclusão começa, antes de tudo, pela presença, pela atenção e pela sensibilidade diante do outro.

Entre tantas aprendizagens, detenho-me em algumas que nos tiram do confortável lugar dos “sabichões”. **Maria Luiza** nos ensina que o inesperado forma, que existem métodos que desconhecemos e que abrir-se a eles pode ser parte fundamental do processo de formação docente. Ao mesmo tempo, lembra-nos que nossas escolhas didáticas carregam marcas de quem somos e que, por elas, precisamos lutar.

Quando a rota se modifica, **Giovana** nos lembra da importância de manter a dúvida do aluno como elemento legítimo do aprendizado matemático.

Quem conta de si desenvolve uma habilidade basilar: a capacidade de observar. No caso dos estagiários, essa competência torna-se condição indispensável, principalmente na etapa que antecede as regências. Nesta obra, não faltaram narrativas que revelaram o valor da observação cuidadosa, sensível e respeitosa do cotidiano escolar.

Gustavo, por exemplo, nota a presença de uma “calculadora humana” em um aluno que utilizava o próprio corpo para construir raciocínios lógico-matemáticos, o que o leva a repensar a rigidez com que o ensino, muitas vezes, é organizado apenas para o papel e o lápis.

Davi, recorrendo à linguagem do universo *gamer*, nos convida a refletir sobre uma situação familiar aos professores: as preferências dos alunos, entre os quais estão aqueles que já se mostram motivados a aprender. Ele nos lembra que não podemos largar a mão dos *players* que ainda não compreenderam a importância do jogo, no caso, o jogo de aprender matemática.

Nem todos os saberes advindos do estágio se restringem à sala de aula ou ao ensino da matemática em si. Quando há olhos atentos como os de **Wanderson**, outras dimensões do ser professor se revelam igualmente formativas, como aquelas observadas nas reuniões da sala dos professores, onde se vislumbra um outro lado da profissão.

Contar de si, de fato, (trans)forma — e faço questão de insistir nessa afirmação. Sempre que me encontro com narrativas como as mobilizadas pelo *professor Lemerton* e por seu *monitor Murilo*, renovo minha convicção de que há enorme potência na narrativa, especialmente em espaços de formação que, historicamente, nem sempre a reconhecem como possibilidade, como é o caso de muitos cursos de Licenciatura em Matemática.

Este livro celebra a singularidade de quem se dispõe a contar sua história, reconhecendo que nenhuma narrativa é igual à outra. Cada *autor-estagiário* escreveu a partir de suas referências identitárias e de seus encontros e desencontros com a escola, com a(s) matemática(s) e com a docência.

Mesmo quando percepções semelhantes emergem e os textos são burilados coletivamente com os organizadores da obra, permanece evidente o quanto cada narrativa carrega marcas singulares de quem a escreveu. Como nos lembra *Kauan* ao encerrar o livro com um texto potente e profundamente reflexivo: “*no fundo, ninguém é um quadrado perfeito, muito menos uma integral imediata*”.

Somos esse ser que conta e se conta, que experiencia, vive, vibra, se decepciona, recomeça, acredita, duvida, acerta e erra, procura, esquece e aposta. Somos feitos de verbos, de versos e de fontes que nos atravessam e nos reinventam.

Esta obra, cuja sensibilidade extrapola a *escrita-vida* de cada texto, oferece uma experiência de leitura que provoca diferentes sentidos. Esse movimento de imersão é ampliado pelas capas de cada capítulo que, longe de serem meras ilustrações, foram gestadas pelos próprios *autores-estagiários*. Ao materializarem visualmente as metáforas de seus diários, esses licenciandos reafirmam sua autoria não apenas na palavra, mas também na estética do vir a ser professor, tornando a leitura um exercício integralmente artesanal.

Contar de si (trans)forma — e este livro é, antes de tudo, um convite para que outros também se permitam essa (trans)formação.

Felipe da Costa Negrão

Professor da Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Manaus/AM, março de 2026

Agradecimentos

Nossos sinceros agradecimentos,

Aos estudantes-estagiários-autores, as pedras angulares de todo o movimento de tecitura desta obra; por acreditarem na potência de suas palavras e experiências construídas nas Escolas Campo de Estágio, a ponto de poderem se transformar em textos autorais, os quais, a partir de agora, irão reverberar em outros espaços-tempos formativos.

Às Escolas Campo de Estágio, por abrirem suas portas para que cada estudante-estagiário-autor pudesse sentir, narrar, viver a (futura) docência em sua realidade plena.

Aos supervisores (nas Escolas Campo de Estágio) e aos orientadores (professores da universidade), por acompanharem cada estudante-estagiário-autor, instruindo, mediando e iluminando seus caminhos de constituição na docência.

Aos Monitores dos componentes de Estágio Curricular Supervisionado I (Rodrigo Daniel Silva Nésio) e Estágio Curricular Supervisionado II, III e IV (Murilo Coêlho Sousa) ofertados no curso de Licenciatura em Matemática da UPE, *campus* Petrolina, em 2024 e 2025, pelo zelo e atenção devotada em todos os momentos, inclusive, contribuindo direta e indiretamente no percurso de delineamento de cada diário.

Aos escritores do Prefácio e Pós-fácio, pelas brilhantes reflexões produzidas; pelo olhar sensível a esta obra, sem dúvidas, fruto da atuação ferrenha na/com a Formação de Professores, notadamente, pela assunção da pedagogia narrativa como caminho (auto)formativo.

Informações sobre os(as) organizadores e autores(as)

Lemerton Matos Nogueira

Doutor, Universidade de Pernambuco (UPE) - *Campus* Petrolina. E-mail: lemerton.nogueira@upe.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7538442112091540>

Murilo Coêlho Sousa

Graduado em Licenciatura em Matemática, Universidade de Pernambuco (UPE) - *Campus* Petrolina. E-mail: murilocoelho020@gmail.com. Lattes:

Daniela Ferreira Lopes

Graduada em Licenciatura em Matemática, Universidade de Pernambuco (UPE) - *Campus* Petrolina. E-mail: danielalpe48@gmail.com. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4580191319896527>

Davi Ilan Santos da Penha

Graduado em Licenciatura em Matemática, Universidade de Pernambuco (UPE) - *Campus* Petrolina. E-mail: davi.ispenha@upe.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3010961552254571>

Giovana Raquel da Silva Santos

Graduanda em Licenciatura em Matemática, Universidade de Pernambuco (UPE) - *Campus* Petrolina. E-mail: giovana.raquel@upe.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7692688300250925>

Giovanne Cesar Domingues de Andrade

Graduando em Licenciatura em Matemática, Universidade de Pernambuco (UPE) - *Campus* Petrolina. E-mail: giovanneandradedom@gmail.com. Lattes:

Gustavo Pereira da Silva

Graduando em Licenciatura em Matemática, Universidade de Pernambuco (UPE) - *Campus* Petrolina. E-mail: gustavo.psilva@upe.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1119327834206359>

Kauan Soares Santos

Graduando em Licenciatura em Matemática, Universidade de Pernambuco (UPE) - *Campus* Petrolina. E-mail: kauan.soares@upe.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9366630690072252>

Maria Luiza de Lima Santos Martins

Graduanda em Licenciatura em Matemática, Universidade de Pernambuco (UPE) - *Campus* Petrolina. E-mail: luiza.martins@upe.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9496066758532213>

Rayssa Gomes Coêlho

Graduanda em Licenciatura em Matemática, Universidade de Pernambuco (UPE) - *Campus* Petrolina. E-mail: rayssa.coelho@upe.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9417890347118877>

Samuel Costa da Silva Filho

Graduando em Licenciatura em Matemática, Universidade de Pernambuco (UPE) - *Campus* Petrolina. E-mail: samuel.costaf@upe.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6610683038529649>

Wanderson Miranda da Silva Ferreira

Graduado em Licenciatura em Matemática, Universidade de Pernambuco (UPE) - Campus Petrolina. E-mail: wanderson.miranda@upe.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8136454959813219>

