



PROFESSORA DE MATEMÁTICA: REMINISCÊNCIAS, EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS

Liliane dos Santos Gutierre⁵

⁵ Professora do Departamento de Matemática/CCET.



1. INTRODUÇÃO

Neste artigo, ao apresentar as experiências como professora do Departamento de Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) faço uma releitura da minha trajetória de vida e retomo o Memorial Acadêmico que escrevi em 2008, como requisito do concurso para o cargo de professor adjunto na área de Educação Matemática da UFRN. A motivação para a publicação deste artigo deve-se a minha participação como expositora da mesa-redonda “Docência Universitária: Lições da Experiência” promovida pelo Programa de Atualização Pedagógica (PAP), em ação conjunta da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGESP), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em maio de 2012.

A escrita dessas memórias vai ao encontro do pensamento de pesquisadores como Passeggi (2008), Prado e Soligo (2008), Soares (1991), Bosi (2006) e Halbwach (2006), dentre outros, que tomam a escrita de si como instrumento de formação que possibilita a definição dos eixos de realização da própria história.

Passeggi, em seu artigo intitulado “Narrativa autobiográfica: uma prática reflexiva na formação docente”, considera que o autor, no ato de escrever sobre si, mobiliza processos cognitivos, sócio afetivos e metacognitivos, para dar unidade a sua história. A autora compreende que a autobiografia contribui para o redimensionamento das representações de si e da trajetória percorrida (PASSEGGI, 2003).

Falar da minha trajetória acadêmica, da formação e da experiência docente me remete a falar de memórias. Estas, por sua vez, remexem o passado e dele emergem imagens, emoções, palavras. Sobre esse aspecto, Bosi (2006) lembra que a memória não reconstrói o tempo e nem o anula. É por meio da memória que podemos retornar ao passado, ainda que por momentos fugazes, e recuperarmos sensações, alegrias, momentos de saudades, frustrações, enfim, lembranças que nos pertencem. Para Bosi, lembrar significa um movimento de vir de baixo, “sous-venir⁶, vir à tona o que estava submerso” (BOSI, 2006, p. 46).

Esse movimento permite que busquemos na memória algo que está inativo. Essa busca pode se dá por um estímulo como, por exemplo, uma palavra, uma fotografia, um aroma, um evento. Assim, atualizamos fatos, experiências, emoções que há muito tempo existiam e continuavam guardados na memória. Comungando com o pensamento desses autores, neste artigo, descrevo e reflito sobre cenas que marcaram a minha trajetória de vida como ser humano, com a finalidade de compartilhar as experiências significativas para a formação acadêmica e profissional. São imagens que emergem da memória em movimentos sucessivos de idas e vindas na construção de minha história de vida e interação com o social.

⁶ Se souvenir – Lembrar-se, em francês.

Nesse caminhar, narro, a princípio, às lembranças da convivência na escola; o processo de ensino e de aprendizagem proporcionado pelos meus professores; as influências recebidas para a construção da pessoa e da profissional que hoje sou e o desejo de tornar-me professora. Continuo minha narrativa mostrando os caminhos trilhados, a opção pelo magistério, a graduação em Matemática e a pós-graduação em Educação. Os momentos vivenciados na trajetória da vida profissional, assim como as contribuições da minha prática docente para a aprendizagem do estudante no ensino superior, estão também descritos neste trabalho. Retomo, especificamente, aspectos da minha prática pedagógica, como professora do componente curricular Cálculo Diferencial e Integral I, na UFRN.

2. REMINISCÊNCIAS DA ESCOLA E O DESEJO DE TORNAR-ME PROFESSORA

O primeiro ano da nossa vida escolar ou de nossa vida profissional é sempre uma experiência marcante. Deste, ficam traços que serão lembrados por toda nossa vida.

Ao cursar a 4ª série (atualmente 3º ano do ensino fundamental), uma novidade: um professor para cada disciplina. Lembro-me perfeitamente de todos eles, inclusive das metodologias de ensino que usavam, as quais, na condição de professora, atualmente, ousou não só em comentá-las, mas, também, em evidenciar as consequências dessas metodologias para a minha formação profissional.

O ano era 1979, quando cursava a 4ª série. Estávamos vivendo num período de regime militar. Entendo que a diferença de metodologia dos professores esteja relacionada às concepções de cada um acerca da educação, ou seja, dos processos de ensino e de aprendizagem, em um Brasil cujo sistema político, social e econômico se pautava em princípios contrários à democracia. Conheci professores que compreendiam a educação como instrução, caracterizada apenas como transmissão de conhecimentos e processo restrito à ação da escola, onde os alunos são instruídos e ensinados pelo professor.

Nesse sentido, os processos de ensino e de aprendizagem tinham um caráter meramente conservador, sem atribuir uma nova concepção do saber. Eram fundamentados na construção do conhecimento voltado para os interesses do poder, visão esta revestida de um relacionamento das instituições educacionais com o regime militar, cujo interesse era um modelo tradicional de ensino, sem nenhuma pretensão com a construção do saber crítico do estudante. Nesse modelo tradicional, o adulto

é considerado como um homem acabado, ‘pronto’ e o aluno um ‘adulto em miniatura’, que precisa ser atualizado. O ensino, em todas as suas formas, nessa abordagem, será centrado no professor. Esse tipo de ensino volta-se para o que é externo ao aluno: o programa, as disciplinas, o professor. O aluno apenas executa prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores (MIZUKAMI, 1986, p. 8).

Assim como havia professores com essa compreensão tradicional do ensino, havia também professores descontentes com a situação social e política vigente no país. Eram professores mais críticos, do ponto de vista político, no que se refere à educação, redimensionando-a como condição formadora necessária ao desenvolvimento natural do ser humano. O objetivo do ensino, para esses professores, não consistia em transmissão de verdades, informações ou modelos, e sim que o aluno aprendesse por si próprio, desenvolvendo sua inteligência. Esse modo de conceber o processo de ensino e de aprendizagem considera o aluno inserido numa situação social e ancora-se na abordagem cognitivista que implica,

dentre outros aspectos, se estudar cientificamente a aprendizagem como sendo mais que um produto do ambiente, das pessoas ou de fatores que são externos aos alunos [...] As emoções são consideradas em suas articulações com o conhecimento (MIZUKAMI, 1986, p. 59).

A minha experiência profissional com a formação de professores tem evidenciado que, atualmente, ainda existem professores que prezam por uma abordagem tradicional do ensino e aqueles que privilegiam uma

abordagem cognitivista do ensino. No entanto, não posso deixar de comentar acerca da atuação dos meus professores da 4ª série, pois entendo que muitas das dificuldades que tenho até hoje, em relação a determinadas disciplinas como Língua Portuguesa, por exemplo, e as afinidades que possuo em relação a outras, como a Matemática, deva-se, em parte, pela educação que recebi deles, quando criança.

Como lembra Paulo Freire, nem sempre imaginamos o que pode representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora [...]. (FREIRE, 1997, p. 47). Isso evidencia o quanto nós professores marcamos, de alguma maneira, a vida dos nossos alunos.

No contexto desse cenário escolar, em que havia professores com diferentes modos de pensar a educação, mais precisamente, aos nove anos concluí a 4ª série. Antes de me remeter aos estudos posteriores, gostaria de mencionar o desejo que sentia de ser professora, já aos nove anos de idade.

Lembro que uma de minhas brincadeiras preferidas quando criança era brincar de ser professora. Para Winnicott (apud TERRA, 1993, p. 9), a brincadeira “lida com as experiências através de situações artificialmente criadas no ensejo de dominar a realidade”. Nesse sentido, como não podia ter alunos reais, eu pegava os meus bonecos e fazia de conta que eram meus alunos. Havia até lista de chamada e cadernetas, com as notas dos alunos. O conteúdo que eu ministrava para esses bonecos era o mesmo que estava aprendendo na escola.

Lembro-me que devido a essas constantes brincadeiras, meu pai presenteou-me com um quadro negro. Foi grande a felicidade! Quando as minhas amigas, crianças que moravam próximas a minha casa, me convidavam para brincar, eu queria brincar de “escola” e, certamente, eu sendo a professora. Confesso que elas não gostavam muito desse tipo de brincadeira, por isso, eu acabava, na maioria das vezes, sendo, mais uma vez, a professora dos meus bonecos.

3. O MAGISTÉRIO: Início da formação docente

Em 1984, submeti-me a um processo seletivo para ingressar no curso de Magistério, ao nível de 2º grau (atual ensino médio), oferecido pela Escola Estadual Isabel da Espanha, localizada na cidade de Viamão, no Estado do Rio Grande do Sul. Lembro-me que a concorrência não foi fácil, mas consegui sair vitoriosa. Senti-me muito feliz, pois participei de um processo seletivo, pela primeira vez, e obtive sucesso.

O Magistério contribuiu de forma significativa para a minha formação profissional. Foi o maior referencial como professora, principalmente, durante os anos iniciais da minha prática docente. Foi nesse curso que comecei a dar forma e vida à imagem que vinha tecendo da docência, (re) modelando o ser professor que habitava o meu universo criativo, quando criança, ao dar aulas para os meus alunos bonecos.

As discussões e os debates estabelecidos entre os professores e os alunos do Magistério fizeram-me entender o que é ser uma professora e como atuar, levando-me a um processo de construção do conhecimento. Todos os momentos de formação vivenciados no curso influenciam, até hoje, a minha prática pedagógica. Durante os três anos do Magistério, foram realizadas diversas atividades pedagógicas as quais possibilitaram, a mim, na condição de estudante, a compreensão dos processos que influenciam nas atitudes do professor e, conseqüentemente, na aprendizagem do aluno. Foram momentos riquíssimos de estudos, favorecendo a reflexão crítica da nossa prática pedagógica em sala de aula, principalmente, durante a realização do Estágio Supervisionado. As leituras de diferentes teóricos, os debates com colegas e com os professores também colaboraram para a minha formação docente, despertando em mim a consciência crítica em relação à vida, à sociedade, ao ensino, à educação, à escola, enfim, aos aspectos estruturantes envolvidos no processo educacional.

Entendo, desde então, que o bom educador é aquele que dá oportunidade ao estudante para criar, expor suas ideias; é aquele que garante ao educando o seu direito de poder construir conhecimentos a partir das suas experiências, tendo em vista que assim ele estará sendo capacita-

do para solucionar problemas, criar desafios, enfim, desenvolver outras perspectivas relacionadas ao saber construtivo.

Para clarificar o exposto, recorro às palavras de Rangel quando nos diz que, em uma visão construtivista, o educando (re) significa o “conhecimento e nesse sentido o reconstrói, porém num processo conjunto, compartilhado, no qual graças à ajuda que recebe do professor, pode mostrar-se progressivamente autônomo e competente”. (RANGEL, 2002, p. 14). Desde o momento em que fui estudante do Magistério, o meu compromisso como professora é o de acompanhar o raciocínio dos alunos, desafiando-os intelectualmente, de modo a promover o seu desenvolvimento geral e a apropriação dos conhecimentos.

Foi em 1988, durante o Estágio Curricular Supervisionado na Escola Municipal Santa Cecília, localizada na cidade de Viamão, que, pela primeira vez, me encontrei diante de uma classe de alunos, que não eram os meus bonecos. Dessa vez, eu não tinha somente um aluno como quando dava aulas particulares, em minha residência; eram diversas crianças, com aproximadamente 7 anos de idade. Na época, mesmo ainda sendo estagiária e almejando ser professora de um grau maior, prestei vestibular para o curso de Matemática na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

A escolha pelo curso de Matemática não se deu ao acaso, pois sempre tive mais afinidade com as disciplinas que envolviam cálculos. Língua portuguesa para mim era um tédio, até então. Minhas notas nessa disciplina eram as mínimas necessárias para a aprovação. Tal fato pode ser consequência das aulas que tive, quando criança. Possivelmente, projetei nessa disciplina a aversão que tinha às aulas dos meus professores dessa disciplina.

O ano já era 1989 e, concomitante ao ingresso na universidade, submeti-me a um concurso público para professor de 1ª a 4ª séries, oferecido pela prefeitura de Viamão. Para a realização do concurso, precisava do título do magistério, o qual eu havia recém-concluído. Muito feliz, participei do concurso e, após aprovação, assumi o cargo, em 1989, como

professora efetiva, na mesma escola em que realizei o estágio. Mais uma vez, fiquei com uma primeira série e alfabetizei, aproximadamente, quarenta crianças.

Lecionar, sendo uma professora efetiva e não mais uma aluna estagiária, foi muito bom; o início da realização profissional. No final daquele ano, meu pai, na época militar ativo da Aeronáutica, foi transferido para o Estado do Rio Grande do Norte, especificamente para Natal, e eu, conseqüentemente, junto com meus irmãos e minha mãe, me mudei para essa cidade. Pedi exoneração do cargo de professora da Prefeitura de Viamão e, para dar continuidade ao curso de graduação, solicitei transferência para a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na qual fui aceita sem qualquer impedimento, pois se tratava de transferência compulsória.

4. A UFRN E O CURSO DE MATEMÁTICA

Conclui a graduação em Matemática em 1992, na UFRN. Terminar o curso não foi tarefa fácil, pois precisava conciliar os estudos e o trabalho. Para ter o meu emprego na condição de professora licenciada em Matemática, como não conhecia a cidade do Natal e ninguém que pudesse me ajudar nesse sentido, providenciei o meu Curriculum Vitae e comecei a distribuí-lo pelas escolas particulares da cidade. Fui também à Secretaria da Educação do Estado informar-me sobre a possibilidade de realização de um concurso público. Lá me informaram que havia acabado de acontecer um e que, possivelmente, demoraria para acontecer outro. Mas eu não desisti. Tinha certeza de que minha realização profissional seria como professora. Ainda nos tempos de estudante na UFRN, fiquei muito feliz, quando fui convidada, por uma professora da graduação do curso de Matemática, para atuar como monitora da disciplina de Matemática, no programa de educação básica para servidores da UFRN. A felicidade se explicava porque estava trabalhando, estava fazendo o que mais gostava de fazer: dar aulas.

Antes de concluir o curso de Matemática, mais precisamente em maio de 1991, meu irmão cursava o 2º ano do 2º grau na Escola Esta-

dual Santos Dumont, localizada em Parnamirim (RN). Ao comentar, nessa escola, que sua irmã estava fazendo a graduação em Matemática e queria dar aulas, a direção da escola sugeriu que ele me chamasse, já que a escola estava sem professor dessa disciplina, desde o início do ano letivo. Como um presente para mim, o diretor dessa escola escutou o pedido dos alunos e, por intermédio do meu irmão, solicitou que eu comparecesse na escola. Imediatamente me apresentei à direção. O diretor recebeu-me bem e entrevistou-me. Durante a entrevista perguntou-me: “Qual a sua experiência com 2º grau?” Prontamente, eu disse que era mínima, que somente havia dado aulas particulares, na minha casa, ministrando aulas de reforço de Matemática. No entanto, mesmo sem experiência, estava disposta a estudar e ministrar as aulas. Fui contratada por serviços prestados pela Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte (SEEC), para ensinar, nessa escola. Assumi os 1º, 2º e 3º anos do então segundo grau. Foi uma experiência marcante, pois como não dominava parte dos conteúdos matemáticos do 2º grau, tinha que estudá-los antes de dar as aulas. Cabe ressaltar que o que aprendi do conteúdo matemático, nesse nível de escolarização, se deve, principalmente, às aulas que ministrei na Escola Estadual Santos Dumont.

Nessa instituição, assumi com tanta seriedade o papel de professora que ocorreu um fato curioso: fui professora do meu irmão, que na época cursava o 2º ano. Soava muito estranho quando ele se dirigia a mim chamando-me de “senhora”, de “professora”. Com o passar do tempo, me acostumei com a situação, mas da parte dele, somente após alguns anos retornou a me chamar de “mana”. Embora já tenha agradecido ao meu irmão a oportunidade dessa experiência, reafirmo agora, esse agradecimento, dedicando a ele a escrita deste relato.

Foi, sem dúvida, a partir dessas aulas que meu trabalho como professora de Matemática foi reconhecido. Em 1992, tive que me afastar dessa escola, pois a Secretaria da Educação do Estado já havia providenciado professores do quadro para me substituir. O trabalho que desenvolvi nessa escola continuou a me render bons frutos: Fui convidada pela direção do Colégio Executivo, atualmente FACEX, para ministrar aulas

de Matemática na então 8ª série, 1º, 2º e 3º anos do segundo grau (atual ensino médio). Desde então não parei mais de lecionar essa disciplina para os níveis de ensino fundamental e médio.

Os estudos sobre o ser professora realizados no curso do Magistério assim como na UFRN, nos componentes curriculares que se voltavam à educação, proporcionaram-me a consciência de que o ensino tem que ser baseado, dentre outras coisas, na reflexão sobre o erro, na pesquisa, na busca de solução de problemas por parte do aluno e não na aprendizagem de fórmulas e definições. Esse modo de atuação didática está em consonância com as ideias de Mizukami ao afirmar que

cabe ao professor evitar rotina, fixação de respostas, hábitos. Deve simplesmente propor problemas aos alunos, sem ensinar-lhes a solução. Sua função consiste em provocar desequilíbrios, fazer desafios. Deve orientar o aluno e conceder-lhe ampla margem de autocontrole e autonomia. Deve assumir o papel de investigador, pesquisador, orientador, coordenador, levando o aluno a trabalhar o mais independente possível (MIZUKAMI, 1986, p. 77).

Minhas aulas eram inspiradas nessas ideias. Procurava manter com os meus alunos uma relação dialógica, propondo-lhes desafios, observando-os durante a resolução de problemas, perguntando-lhes e auxiliando-lhes na sua aprendizagem matemática.

5. RETORNO À UFRN: a pós-graduação e a docência no ensino superior

No ano de 2000, a UFRN abriu inscrições para um curso de especialização em Matemática. Imediatamente fiz minha inscrição e, com muito prazer, concluí o curso com a monografia intitulada: “A busca pela atenção do aluno junto a uma aprendizagem significativa”. Nesse mesmo ano, participei de dois concursos. O primeiro deles para professor substituto da UFRN, oferecido pelo Departamento de Matemática, e o segundo para professor do Ensino Fundamental e Médio do Estado do Rio Grande do

Norte. Fui aprovada nos dois concursos e, no segundo semestre de 2000, já estava atuando como professora no ensino público superior e fundamental.

Ainda nesse mesmo ano, participei também do processo seletivo para ingressar no Mestrado em Educação, oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, do então Departamento de Educação da UFRN, hoje Centro de Educação. Para minha alegria, fui aprovada, começando o curso, efetivamente, no primeiro semestre letivo de 2001. A essa altura, a escolha pelo magistério estava sendo consolidada e a realização profissional era um fato evidente, expresso pelos sentimentos aflorados no exercício da docência.

Ensinar para crianças do ensino fundamental não foi novidade. Sempre me preocupei com a qualidade do ensino e agora que eu tinha um papel a desempenhar, não seria diferente. Quando falo em qualidade do ensino reporto-me às ideias de WILSON (apud SOLÉ; COLL, 1996, p. 15) ao sugerir que devemos “planejar, proporcionar e avaliar o currículo ótimo para cada aluno, no contexto de uma diversidade de indivíduos que aprendem”. Esses autores continuam se referindo à qualidade de ensino mostrando-nos a necessidade do professor saber articular respostas diversificadas que sejam capazes de atender às diferentes necessidades dos seus alunos. Agindo dessa maneira, é possível ampliar a ideia de que uma escola de qualidade é aquela capaz de também atender à diversidade no espaço escolar.

Para que eu atendesse à diversidade em sala de aula e especificidades dos conteúdos de Matemática, foi necessário utilizar diversos recursos metodológicos. Compreendo que o papel fundamental do professor, como mediador, é organizar atividades de aprendizagem, no contexto sociocultural, para contribuir com mudanças significativas no modo como o estudante aprende e faz uso dos conhecimentos escolares em situações do seu cotidiano. Assim, quem aprende é quem decide mudar, como e porque mudar e é quem pode desenvolver essa mudança. Não se pretende que o professor atue como um solucionador de problemas, mas sim que desenvolva atitudes para o trabalho com esses problemas da prática educativa. Sem sombra de dúvidas, acredito ter atingido a maior parte dos meus objetivos (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998).

Permaneci no Instituto Ary Parreiras (escola que ensinei desde a aprovação no concurso) até o ano de 2004, quando, ao participar de um processo seletivo realizado pelo Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP), fui aprovada e removida para essa instituição. Mas foi na UFRN, em 2000, que pela primeira vez atuei como professora do ensino superior, em disciplinas que me fascinavam e me encantam até hoje: Cálculo Diferencial e Integral; Álgebra Linear e Didática da Matemática.

Ciente das finalidades estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 para o ensino superior, tentei, na medida do possível, contribuir para seu cumprimento, diante daquelas turmas enormes de futuros engenheiros de produção, engenheiros civis, químicos, físicos e matemáticos. Eram expectativas minhas cumprir objetivos, como: a) estimular o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; b) incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica; c) promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos; d) comunicar o saber por meio do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; e) incentivar a formação continuada, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Esses objetivos se constituíam em pontos de partida e de chegada em minhas aulas. Na perspectiva de uma concepção pedagógica crítica, não havia em mim, naquele momento, clareza, preferência ou condenação por determinada técnica de ensino. Isso passou a ocorrer e se definir, no contexto das experiências vivenciadas no ensino, concomitante ao meu ingresso no Mestrado em Educação na UFRN. O que quero dizer é que conteúdos direcionados para o ensino da Matemática na perspectiva da Educação Matemática, assim como as tendências atuais em Educação Matemática: Etnomatemática, História da Matemática, Resolução de Problemas, Modelagem e Matemática eram muito novas para mim.

Ainda não possuía o conhecimento mais sistematizado a respeito dessas tendências, por isso atuei como vinha atuando em minha prática pedagógica, ou seja, sempre preocupada com a forma de como se

daria o processo de ensino e a aprendizagem de meus alunos. Lembro-me que, naquela época, já me preocupava com a formação dos alunos para a pesquisa e iniciação científica. A pesquisa com a qual me reporto traz o mesmo sentido a que se refere Paulo Freire ao afirmar que “ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo” (FREIRE, 1997, p. 32). A pesquisa como processo de formação da compreensão humana alimenta a consciência crítica e a capacidade de intervir no meio em que vivemos. Naquela época, tentava mostrar aos alunos a importância da pesquisa na formação do professor por entender que ela leva à atividade, ao contato com novas situações, ao aumento de capacidade de ação e de compreensão, ao passo que só receber conhecimentos elaborados conduz à acomodação, à passividade. A pesquisa aumenta a flexibilidade mental do aluno, possibilitando uma melhor formação de cidadãos participantes (NÉ-RICE, 1977, p. 34).

Atualmente, como professora e pesquisadora, essa afirmação está cada vez mais clara para mim. Acredito que a minha responsabilidade como professora e a do meu aluno da graduação é de exercitar o questionamento, a (re)construção de conhecimentos para compreender definições, na perspectiva de superar a condição de um professor que apenas ensina, assim como a de um aluno que apenas aprende.

Com o término do meu contrato como professora substituta na UFRN, no segundo semestre de 2002, exauriu-se em mim o sonho de ser professora universitária de uma universidade pública com a tradição que tem a Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Embora tenha lamentado o fim desse contrato, senti-me imensamente realizada. Conclui a tarefa com a convicção de que essa experiência foi muito produtiva, na medida em que objetivos traçados para a aprendizagem dos alunos, na sua maioria, foram atingidos. Compreendia que ali finalizara um ciclo na minha vida profissional, mas que muitos outros iriam se suceder. Pelo meu desempenho docente, saí do Departamento de Matemática da UFRN reconhecida, profissionalmente, pelos colegas, pelo então diretor do Centro de

Ciências Exatas e da Terra, mas, principalmente, pelos alunos, que até hoje, quando os reencontro, elogiam seus aprendizados, afirmando a minha contribuição para a construção de seus conhecimentos e formação profissional.

Essa experiência de ser professora substituta na UFRN abriu outras “portas”, trazendo-me convites desafiadores. Em 2002, comecei a lecionar uma disciplina no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e no Curso de Capacitação de Professores de Jovens e Adultos da rede municipal de ensino (CEPEJA), ambos pela UFRN. Em 2003, também fui convidada para lecionar no Curso de Licenciatura Plena em Ciências – Habilitação em Matemática do IFESP.

O fato de ser aluna da pós-graduação contribuiu significativamente na minha formação para o magistério, pois passei a participar cada vez mais de eventos acerca da educação matemática. Fez-me perceber que a profissionalização não se faz pela acumulação consolidada, estocando conhecimentos, e sim pela renovação constante, em busca das competências requeridas para a qualidade da profissão docente. Como afirma Pedro Demo (2000, p. 68): “o profissional, portanto, não é aquele que apenas executa sua profissão, mas sobretudo quem sabe pensar e refazer sua profissão”. Assim, fui à busca dessa profissionalização, desse estudo sistematizado, desse estudo proporcionado pela pesquisa. E foi no mestrado que encontrei o que esperava.

Fazer mestrado era outro sonho que estava se realizando. Minha dissertação de mestrado intitulada “Inter-relações entre a História da Matemática, a Matemática e sua aprendizagem” buscou desvendar as relações teórico-práticas entre essas instâncias. No tocante ao doutorado, participei do processo seletivo no final do ano de 2005 e fui selecionada. Fiquei muito feliz, pois teria três anos pela frente para estudar o ensino de Matemática nas escolas secundárias do Rio Grande do Norte nas décadas de 1950 e 1980 do século XX.

Com o término do contrato de professora substituta com a UFRN, passei a lecionar somente no Instituto Ary Parreiras. Felizmente, três

meses depois da defesa da dissertação, a Faculdade União Americana, localizada em Parnamirim (RN), convidou-me para ministrar aulas de Matemática Básica para os alunos dos cursos de Turismo, Administração e Ciências Contábeis. Aceitei o convite e ministrei aulas nessa instituição até o primeiro semestre do ano de 2008. A faculdade cresceu e um leque de disciplinas se abriu para que eu as ministrasse. Lecionei as disciplinas: Matemática Básica (para alunos do 1º período), Matemática Aplicada aos Negócios (para alunos do 2º período), Métodos Quantitativos Aplicados aos Negócios (para alunos do 4º período) e Modalidades de Análise e de Interpretação em Pesquisas Qualitativas (para alunos do 8º período).

Nessas instituições onde lecionei, procurei manter os objetivos e princípios que pautaram minha prática docente em relação ao ensino e à aprendizagem do estudante. Compreendo a importância da pesquisa, da extensão e de diferentes alternativas de acesso, produção e disseminação do conhecimento, motivo pelo qual em minha prática pedagógica não há o domínio de uma ou de outra abordagem metodológica, mas as formas de articulações possíveis entre elas. Sobre isso me remeto às palavras de Ramalho, Nunes e Gauthier (2003, p. 34), para quem “a prática pedagógica do professor está orientada por determinados propósitos ou objetivos que são desejáveis de atingir, assim eles têm um sentido ético fundamental”.

Nessa perspectiva, continuo incentivando o estudante da graduação, atualmente o meu campo de atuação profissional, a observar, experimentar, comparar, analisar, levantar hipóteses, argumentar, entre outras atividades básicas. Como professora, conhecendo e dominando o conteúdo a ser desenvolvido em sala de aula, continuo propondo situações desafiadoras aos estudantes, contribuindo, portanto, para que o estudante assuma o papel de protagonista no processo de ensino e de aprendizagem.

Por três anos exerci as atividades profissionais no IFESP. Nessa instituição de ensino superior são oferecidos os cursos de Licenciatura Plena em Ciências – Habilitação em Matemática e Licenciatura Plena em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa. Havia, também, o Curso

Normal Superior, cuja finalidade é a qualificação de professores para a educação infantil e para os primeiros anos do ensino fundamental. Atualmente, o curso oferecido é de Pedagogia.

Entendo que a melhoria da competência profissional dos professores é uma das formas de efetivação do meu compromisso político-social hoje, no papel de professora formadora, na escolarização das crianças norte rio-grandenses. Meu objetivo não foi somente contribuir para a melhoria da qualidade do ensino nas séries iniciais do ensino fundamental, mas também contribuir para a formação do professor da Licenciatura Plena em Ciências – Habilitação Matemática do IFESP. No Instituto Kennedy, além de atuar como professora, assumi, também, em maio de 2006, a Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Ciências – Habilitação Matemática. Essa experiência de gestão foi significativamente positiva na minha trajetória docente, na medida em que me mostrou as facetas da gestão do processo de ensino.

O enfrentamento aos problemas administrativos acrescentou diferentes expertises ao meu repertório e à minha prática docente. Posteriormente, no ano de 2007, vejo-me fazendo parte da equipe de professores designados para elaborar o Projeto de Pós-Graduação do Instituto Kennedy, outro desafio que me acrescentou saberes e aprendizado. Elaboramos um projeto de Especialização em Educação Matemática para o Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio, do qual fui coordenadora. A experiência que obtive nessa coordenação foi muito gratificante.

Concomitante à atividade de professora formadora do IFESP, vi-me diante de outra oportunidade: a de ser professora substituta novamente, dessa vez do então Departamento de Educação da UFRN, que abriu vagas para professor, especificamente para o componente curricular Estágio Supervisionado, do Curso de Licenciatura em Matemática.

6. A EMOÇÃO PELA POSSIBILIDADE DE VIR A SER PROFESSORA DA UFRN

O fato de hoje ser professora efetiva da UFRN, advindo do concurso que prestei em 2008, me motiva, cada vez mais, a pensar na elaboração de projetos voltados para o ensino, para a extensão e para a pesquisa.

Especificamente no que se refere ao ensino, faço alguns recortes em relação à minha experiência com os estudantes da graduação. Nesta, atuo não só como a matemática que sou, mas, acima de tudo, como uma educadora matemática. Pensando assim, corroboro com Fiorentini e Lorenzato (2007, p. 3), quando levantam essa questão, afirmando que o matemático “tende a conceber a matemática como um fim em si mesma [...] priorizando os conteúdos formais dela” e o educador matemático tende a “conceber a matemática como um meio ou instrumento importante à formação intelectual e social de crianças, jovens e adultos [...] tende a colocar a matemática a serviço da educação”.

Levanto essa questão como professora do componente Cálculo Diferencial e Integral I. Sou testemunha das dificuldades dos estudantes dos mais variados cursos de graduação nos estudos dos conceitos básicos da Matemática. A situação se agrava porque muitos desses conteúdos são pré-requisitos para o Cálculo Diferencial e Integral I. Assim, entendo que não devo valorizar somente os conteúdos conceituais desse componente, mas percorrer também dimensões como as que os conteúdos procedimentais e atitudinais proporcionam na aprendizagem de Cálculo.

Desse modo, minha meta como professora de Matemática em qualquer componentes curriculares vai ao encontro das palavras de Lea Anastasiou, quando afirma:

Nossa meta se refere à apropriação do conhecimento pelo aluno, para além dos simples repasses da informação, é preciso se reorganizar, superando o aprender, que tem se resumido em processo de memorização, na direção do apre-

ender, segurar, apropriar, agarrar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender e compreender (ANASTASIOU, 2000, p. 19).

Quando a autora lança mão do termo “Ensinar” me remete a minha proposta de ensino, que trago desde o tempo em que fiz o Magistério. A esse respeito, assim nos ensina a autora:

Termo adotado para significar uma situação de ensino, da qual necessariamente decorra a aprendizagem, sendo a parceria entre professor e alunos a condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento, necessário à formação do aluno durante o cursar da graduação (ANASTASIOU, 2000, p. 20).

Desse modo, pretendo contribuir para uma aprendizagem com significado para o estudante da graduação da UFRN, além de colaborar com o aumento da taxa de sucesso de componentes curriculares ditos “problemáticos”, como o Cálculo Diferencial e Integral I. Esse entendimento confirma-se a partir do momento que recebo da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UFRN os resultados da avaliação da docência, cujas observações sobre o nosso trabalho são expressas espontaneamente pelos estudantes, nos seguintes termos:

“Excelente professora, explica muito bem o conteúdo e aplica provas de acordo com o que ensinou;” “Gostaria de, neste espaço, expressar minha gratidão imensa à professora Liliane. Conseguiu ensinar o conteúdo de Cálculo I de uma forma bastante clara e objetiva, além de estar sempre a disposição para tirar nossas dúvidas.” “Uma professora de uma qualidade fora do comum, e que me ajudou bastante nesse semestre.” “Excelente professora, não passei na disciplina dela, mas foi porque é muito difícil, principalmente pra mim que fiquei 8 anos sem estudar, mas a professora me ajudou bastante e se eu tiver a chance de pagar a matéria novamente com ela vou ter o maior prazer.” “Apesar de ter reprovado na disciplina venho por meio deste reiterar a capacidade e qualidade com que a professora ministra suas aulas.” (Avaliação da Docência, 2010).

Depoimentos como esses contribuem para a realização profissional e reforçam a compreensão de que nos processos de ensinar e aprender há o saborear – ter gosto. No cotidiano da sala de aula, o estudante percebe quando ensinamos, saboreamos determinado assunto; quando incluímos no ensino um saber o quê, um saber como, um saber por quê e um saber para quê (ANASTASIOU, 2000). No exercício docente no decorrer dos anos, aprendi que não há receitas para o ato de ensinar. Há sim, o saborear. Pode ser feito um contrato didático. Deve haver a sedução dos estudantes para o estudo. Por isso, é meu propósito estar sempre me qualificando para que as minhas ações como professora engrandecem a instituição em que trabalho, por meio da minha prática pedagógica, desenvolvida em sala de aula e das pesquisas que continuarei desenvolvendo na área de Educação Matemática.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, tentei (re)ordenar os fatos vividos, apresentando os caminhos que trilhei na construção da formação profissional. O exercício desta escrita possibilitou-me a reflexão acerca da minha trajetória estudantil, acadêmica e profissional. Entendo que ele não é conclusivo, pois esses momentos de reflexão fizeram despertar em mim a vontade de seguir em frente, à procura de novas ideias, dentro de uma perspectiva de atualização constante para a melhoria do ensino, da pesquisa e da extensão universitária.

Por conseguinte, essa possibilidade de estar sempre renovando é o que me leva a procurar novas alternativas e a trilhar outros caminhos, tendo a certeza de que o conhecimento e a aprendizagem estão em movimento permanente. Afinal, o conhecimento nunca é alcançado plenamente, razão pela qual se faz necessário estar sempre à sua procura, tendo a consciência de que ainda há muito a se aprender, a (re)começar. Permanentemente!

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Org.). **Processos de ensinagem na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville/SC: UNIVILLE, 2010.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. São Paulo: Autores Associados, 2000.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sérgio. **Investigação em educação matemática**: percursos teóricos e metodológicos. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução: Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução: José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

NÉRICE, Ímideo Giuseppe. **Metodologia do ensino**: uma introdução. São Paulo: Atlas, 1977.

PASSEGI, Maria da Conceição. Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal, RN: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2008.

PASSEGI, Maria da Conceição. **Narrativa autobiográfica**: uma prática reflexiva na formação docente. COLÓQUIO NACIONAL DA AFIRSE, Brasília: Anais. UnB, 2003.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. **Memorial de Formação**: quando as memórias narram a história da formação. Disponível em: <<http://www.ufpa.br/npadc/educimat/docs/memorialsoligo.pdf>>. Acesso em: 10 jun, 2012.

RAMALHO, Betânia Leite; NÚÑES, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RANGEL, A. P. **Construtivismo**: apontando falsas verdades. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. [s.l.]: Artmed, 1998.

SOARES, Magda. **Metamemória-memórias**: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1991.

SOLÉ, I.; COLL, C. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, C. et al. **O construtivismo na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1996. p. 9-28 (Série Fundamentos).

TERRA, Antônia. O desenvolvimento do pensamento infantil. In: TERRA, Antônia. **Textos e reflexões para o ensino de pré-escola e de 1º grau**. Natal: PLANED, 1993.