



**Formação docente em perspectiva: uma sala de aula e duas vivências
contrastantes de docentes em construção**



Alessandro Luciano Deodato da Silva¹
Jade Marielly de Souza Pereira²
Luiz Felipe dos Reis Simão³
Everaldo Gomes Leandro⁴

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo relatar a experiência de dois pibidianos durante uma aula de semelhança de triângulos com uma turma do 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola Municipal de Campos do Jordão. A proposta foi realizada em uma atividade de regência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Um dos pibidianos está no primeiro ano do curso de Licenciatura em Matemática e compartilha sua experiência marcada por insegurança, timidez e medo de estar diante de uma sala de aula. Já a outra participante, que está finalizando suas disciplinas, apresenta uma perspectiva contrária trazendo mais confiança e domínio sobre o assunto, evidenciando o quanto a experiência acumulada contribui para o enfrentamento dos desafios da prática docente, a construção do plano de aula, didática em sala e o enfrentamento da insegurança quanto aos conteúdos. O presente texto busca refletir sobre como uma única aula pode possibilitar diferentes aprendizagens para futuros professores de Matemática em que distintos pensamentos e trajetórias coexistem e influenciam seus processos formativos. O relato tem como um dos resultados a reflexão de que o desenvolvimento profissional é perpassado por medos, aprendizados e amadurecimento.

Palavras-chave: Educação Matemática; Formação inicial de professores; PIBID; Desenvolvimento profissional; Aprendizagens da docência;

INTRODUÇÃO

A formação de um docente acontece pouco a pouco, por meio das experiências e reflexões vividas ao longo de práticas. Somos dois pibidianos do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) - campus Campos do Jordão. Desenvolvemos nossa prática em uma escola municipal da cidade, com uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental. A atividade foi realizada a partir de uma proposta sobre o conteúdo de semelhança de triângulos, elaborada no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O PIBID tem como objetivo aproximar os licenciandos da realidade escolar durante o próprio processo de formação inicial.

¹Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de São Paulo - IFSP, alessandro.d@aluno.ifsp.edu.br;

²Graduanda do Curso de Licenciatura em matemática do Instituto Federal de São Paulo - IFSP, jade.m@aluno.ifsp.edu.br;

³Professor de Matemática da Escola Municipal Lucilla Florence Cerqueira: Supervisor do PIBID, lfelipereis@professor.educacao.sp.gov.br;

⁴Professor orientador: Doutor em Educação, Instituto Federal de São Paulo - IFSP, everaldo.gomes@ifsp.edu.br.



A partir deste contexto, o foco deste relato é analisar as perspectivas de dois futuros docentes que estão em etapas diferentes da formação. Destacando como a experiência, o domínio do conteúdo e os sentimentos influenciam o trabalho docente em sala de aula.

X Encontro Nacional das Licenciaturas

IX Seminário Nacional do PIBID

Refletimos neste trabalho sobre como uma mesma experiência pode gerar aprendizagens distintas e contribuir para o crescimento profissional dos dois licenciandos. Mostrando que o trabalho coletivo contribui para o desenvolvimento de experiências e de formação.

Este relato está organizado em seis tópicos: (i) **Introdução**, onde apresentamos o contexto e foco do relato; (ii) **Referencial Teórico**; (iii) **Metodologia**, onde explicamos como fizemos a pesquisa; (iv) **Desenvolvimento** e (v) **Relato dos pibidianos**, onde contamos as duas experiências vivenciadas e, por fim, (vi) **Considerações Finais**, destacando as principais contribuições do relato.

Este trabalho tem como objetivo relatar a experiência de dois pibidianos durante uma aula de semelhança de triângulos com uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental. . No próximo tópico discorremos sobre nosso referencial teórico.

REFERENCIAL TEÓRICO

Diante das discussões colocadas em pauta durante a reflexão das atividades atribuídas a nós no PIBID, entendemos como necessário considerarmos apontamentos em relação às contribuições da prática para resultados mais efetivos para a formação docente e mesmo de evidenciar o impasse que a educação brasileira tem com o ensino de geometria. Para estas discussões trazemos autores como Donald Schön e Antônio Nôvoa.

Schön (1992) defende o processo de reflexão para a prática docente, tanto no momento em que ela está acontecendo quanto depois de sua realização, não apenas para melhoria de suas práticas, mas também como fonte de aprendizagem. Deste modo, a formação docente não deve se limitar à aquisição de conteúdos ou metodologias, mas deve possibilitar ao discente vivenciar e analisar situações inesperadas que surgem em sala de aula.

Essa perspectiva é essencial em programas de formação como o PIBID nos quais o licenciando tem a oportunidade de vivenciar situações reais de ensino, podendo refletir sobre sua prática dialogando com pensadores que vêm constantemente no curso e, assim, potencializando sua formação profissional.





O cenário atual do ensino da geometria no Brasil enfrenta desafios devido a lacunas que esta sofre desde o início da história da educação no país. Segundo Codatto e Pavanello (2015, p.52)

X Encontro Nacional das Licenciaturas
IX Seminário Nacional do PIBID

A brusca mudança na abordagem dos conteúdos no livro didático de Matemática naquele momento histórico trouxe, acima de tudo, uma grande resistência de seus principais usuários, os professores, que não se sentiam aptos a trabalharem a Matemática e, principalmente, a geometria da forma como a Matemática Moderna propunha.

Como reflexo desse e de outros aspectos históricos envolvendo a geometria, como seu abandono, acabou contribuindo para que esse conhecimento se distanciasse de grande parte das pessoas, até pela insegurança que professores carregam sobre ele exatamente por conta dessa defasagem histórica que caracteriza sua presença no contexto educacional brasileiro.

O debate sobre a formação docente, para António Nóvoa (1992), deve ser deslocado de uma perspectiva excessivamente centrada nas dimensões acadêmicas para uma perspectiva que se concentra no terreno profissional. Nóvoa defende que a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional, e não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. A atuação no PIBID, ao promover a imersão e o exercício da autonomia no imprevisto, serve como esse "terreno profissional" essencial, onde o licenciando produz a profissão docente, resistindo à visão de mero executor do currículo. Essa construção da identidade, baseada na reflexividade e no confronto com o terreno, encontra sua base teórica em Selma Garrido Pimenta (1996). A autora afirma que a identidade docente é um processo de construção do sujeito, historicamente situado, que se edifica a partir da significação social da profissão e, sobretudo, no confronto contínuo entre teorias e práticas. Pimenta critica a formação inicial com currículos distanciados da realidade das escolas, que pouco contribuem para gestar uma nova identidade do profissional docente. Nesse sentido, a transição do aluno para o professor é um período de intensa mobilização dos saberes da experiência e de superação da insegurança. A insegurança vivenciada pelo licenciando no início do curso é, portanto, um marcador dessa fase de abandono da visão de "aluno" para assumir a de "professor".

Esta pesquisa apresenta natureza qualitativa, uma vez que analisamos atividades que aconteceram em um programa de iniciação à docência e, a partir de reflexões, buscamos compreender as contribuições que estas trazem para o progresso docente.

A experiência foi desenvolvida no 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Campos do Jordão a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Trabalhamos em um grupo de oito licenciandos em matemática nesta escola e somos de quatro semestres diferentes do curso de graduação. Estes oito Pibidianos foram distribuídos em dias diferentes na escola, sendo três deles na segunda, dois na terça e três na quarta-feira.

Na primeira reunião com o professor supervisor, nos foi proposto que acompanhassemos as três primeiras semanas sem intervenções mas que, enquanto isso, fossemos pensando em uma aula para desenvolvermos na semana seguinte. Assim, pensamos em uma sequência didática sobre o próximo conteúdo sugerido pelo material didático do município, que era Semelhança de triângulos.

Neste relato, contamos nossa perspectiva, do discente Alessandro do primeiro ano do curso e da Jade, uma aluna já no processo de finalização da licenciatura. Somos dois pibidianos que trabalharam juntos às terças- feiras na escola e planejaram coletivamente uma proposta que relatamos aqui. Nosso relato centra-se em nós, no nosso processo de constituição de uma postura profissional docente.

Este relato foi motivado durante uma reunião geral do PIBID na qual contamos a nossos colegas discentes e ao nosso coordenador, a experiência que tivemos na primeira aula que demos nesta edição do programa e, para um de nós em especial, a primeira aula que deu desde que ingressou no curso, já que este estava em seu primeiro semestre. Enquanto contávamos nossas experiências apenas de maneira sequencial, o coordenador do programa ia nos provocando a refletir sobre a maneira com que fomos respondendo as “confusões” que iam chegando a nós ou mesmo que nós causávamos nos alunos, tendo em vista a perspectiva de Shön (1992, p. 79) de que “um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo de dar valor à confusão dos seus alunos. Mas também faz parte das suas incumbências encorajar e dar valor à sua própria confusão”. Apesar de termos assumido essa postura de professor reflexivo na prática de sala de aula, não teríamos notado a sua eficácia





sem o momento reflexivo pós aula. Neste momento entendemos a importância de criar uma prática reflexiva e, a fim de relacionar ainda mais as práticas que vivemos nesta aula com as teorias que estudávamos na universidade.

Alguns pontos serão reforçados ao longo do relato trazendo perspectivas diferentes do mesmo acontecimento e no próximo tópico narramos o desenvolvimento da proposta.

DESENVOLVIMENTO

Em nossa segunda reunião com o supervisor, todos nós, pibidianos que tiveram seus trabalhos atribuídos à escola em questão, apresentamos uma proposta de sequência didática sobre o próximo conteúdo sugerido pela apostila do município: semelhança de triângulos. Dividimos em três etapas de modo que todos ficassem responsáveis por lecionar uma parte da aula, sendo uma etapa em cada dia da semana. Alinhamos a ideia inicial com o supervisor que nos orientou pontos importantes a serem abordados neste conteúdo e iniciamos a construção do plano de aula.

Como pensamos nestas aulas sequenciais, concordamos que seria importante todos participarem do processo completo de construção das aulas. Sendo assim, nos reunimos e começamos a definir como iniciar a abordagem deste assunto.

Notamos o quanto destoante foi este processo para nosso grupo, tendo em vista que estávamos entre discentes de semestres bem diversos. Entretanto, foi também este ponto que fez com que nosso plano de aula contemplasse subjetividades que um grupo apenas com discentes no final do curso possivelmente não preveria.

Nós, Alessandro e Jade, ficamos responsáveis com o desenvolvimento da proposta na terça-feira. A seguir descreveremos, em dois tópicos, as nossas perspectivas individuais sobre a aula que demos. Faremos deste modo a fim de deixar as visões de cada um sobre a experiência individual que viveu a partir de uma prática coletiva.

RELATO DOS PIBIDIANOS

PRIMEIRO RELATO: um estudante-professor no primeiro semestre da licenciatura

Logo no início da minha entrada na licenciatura, tive a oportunidade de ingressar no PIBID. Fui selecionado para atuar em uma escola municipal localizada em Campos do Jordão, com uma turma do 9º ano, anos finais do Ensino Fundamental.





XENALIC

X Encontro Nacional das Licenciaturas

IX Seminário Nacional do PIBID

Nas primeiras semanas, realizei três visitas de observação à escola, onde pude conhecer o ambiente escolar, os alunos, o funcionamento das aulas de Matemática e o professor supervisor, além dos colegas pibidianos que também fazem parte do projeto. Durante essas visitas, analisamos o livro didático utilizado pela escola, da editora Poliedro.

Após esse período inicial, tivemos nossa primeira reunião, na qual foi proposta uma sequência de aulas sobre semelhança de triângulos, que seria elaborada e apresentada por nós, pibidianos. Durante a reunião, surgiram diversas ideias sobre como abordar o conteúdo de forma acessível e interativa. Por ser minha primeira experiência nesse tipo de planejamento, senti certa dificuldade em me expressar e contribuir com segurança. A falta de vivência me deixou um pouco inseguro, especialmente quanto ao domínio do conteúdo, mas me esforcei ao máximo para colaborar com o grupo.

A divisão das tarefas foi feita de forma que todos pudessem participar ativamente. Alguns ficaram responsáveis por confeccionar modelos de triângulos semelhantes para atividades práticas com os alunos, buscando facilitar a compreensão do tema. Dias depois, realizamos uma reunião virtual para elaborar o plano de aula, que foi dividido em três momentos, durante três dias:

1. Primeira aula: Revisão do conceito de retas concorrentes, ângulos e a formação de triângulos a partir da interseção de três retas, com régua e compasso.
2. Segunda aula: Investigação da soma dos ângulos internos de um triângulo, utilizando um quebra-cabeça de triângulos para a interação.
3. Terceira aula: Estudo da proporcionalidade e dos triângulos semelhantes, também com o uso do quebra-cabeça.

Fiquei responsável, junto com a Jade, pela segunda aula. Nosso objetivo foi proporcionar aos alunos uma experiência investigativa, na qual pudessem descobrir, por meio da manipulação dos triângulos, que a soma dos ângulos internos de qualquer triângulo é sempre 180° . A proposta do quebra-cabeça foi pensada para tornar esse conceito mais concreto e compreensível.

Antes da realização das aulas, tivemos uma última reunião com o professor supervisor, que demonstrou preocupação com o tempo disponível para a construção do plano. Apresentamos todos os detalhes das atividades planejadas e ajustamos os últimos pontos para garantir que tudo ocorresse da melhor forma possível.

Chegando no segundo dia e na segunda aula, um pouco antes, eu e Jade estávamos revisando o plano de aula e o quebra-cabeça de triângulos, vendo o que iríamos abordar no início e no decorrer da aula. Enquanto estávamos revisando, percebemos um erro no quebra-



cabeça, onde os triângulos não estavam conceitualmente corretos o que poderia atrapalhar nossa proposta. Como já estava em cima da hora, não conseguimos corrigir. Fiquei preocupado e frustrado, mas não conseguia reagir diante dessa situação, me sentindo incapaz de lidar de forma adequada. Entendo que esse tipo de imprevisto é comum e faz parte da prática, mas foi desesperador vivenciar no momento.

Fomos à escola e, ao chegar, comecei a sentir um certo medo, pensando: "o que eu vou dizer?", "o que vai acontecer se eu passar uma informação errada?", "e se eu travar na frente de todos?". Com esses pensamentos fiquei nervoso e inseguro. Dentro da sala de aula, os alunos estavam um pouco agitados, e eu perdendo mais a confiança em falar e ficando com timidez. Já era certo que eu não conseguiria falar. Essa insegurança intensa e o medo de cometer deslizes ilustram a fase crítica na construção da identidade docente, onde o licenciando está, conforme aponta Pimenta (1996), abandonando a visão de "aluno" para assumir a visão de "professor".

Ao iniciarmos a aula, Jade me disse que, quando eu quisesse falar, só avisá-la, também pediu para que eu organizasse os alunos em grupos, para começarmos a atividade do quebra cabeça dos triângulos. O apoio da Jade foi essencial para que eu me sentisse mais seguro dentro da sala de aula. Ela percebeu meu nervosismo e, em vez de me pressionar, me encorajava de forma tranquila, mostrando que poderia ir no meu próprio ritmo. Saber que poderia contar com alguém experiente, que estava atenta às minhas dificuldades, gerou uma tranquilidade na minha atuação. Posteriormente, fizemos um primeiro questionamento para os alunos: o que eles viram na aula anterior? Alguns falaram sobre as retas concorrentes e a formação do ângulo, sobre formas possíveis que podem existir para que os triângulos sejam criados a partir dessas retas.. Em seguida, Jade fez mais um questionamento, "e se pegarmos três ângulos internos e tentarmos fazer um triângulo?". Pedimos para alguns alunos falarem três ângulos e montarem com régua e compasso um triângulo para observarem se dava certo.

Durante esses primeiros momentos com os estudantes não falei na frente da sala, fiquei no canto olhando, envergonhado. Porém, durante as construções, andei pela sala, ajudando e olhando os alunos fazerem e anotando suas observações, como por exemplo: "se a soma dos ângulos formasse mais de 180° o triângulo não se fecharia", "quando a soma é menor que 180° , com o terceiro ângulo também sendo menor, não dá certo", "sempre quando forma o triângulo, a soma é 180° ". Essa terceira fala de uma estudante chegou na conclusão que esperávamos com os alunos. Após essa conclusão, demonstramos para os estudantes essa característica da soma dos ângulos internos utilizando um triângulo desenhado e suas pontas



pintadas. Explicamos que, se cortarmos suas pontas e juntássemos ela, formaria um ângulo raso.

X Encontro Nacional das Licenciaturas

IX Seminário Nacional do PIBID

Finalizando essa parte, falei o nome dos alunos e o grupo, pedindo para se juntarem, entregamos folhas com triângulos e ângulos para cortarem, o restante da aula foi o recorte dos triângulos, mas acabou não dando tempo para finalizar, deixando para a terceira aula.

Acabei saindo da sala de aula um pouco triste, por não conseguir falar. A presença do professor supervisor e o olhar dos alunos despertaram em mim uma grande insegurança e medo de cometer deslizes. Reconhecer esse comportamento é fundamental para que eu busque melhorar a cada aula e garantir um melhor desempenho na preparação delas.

Apesar da minha insegurança, estar ao lado da Jade, que já está em uma etapa mais avançada do curso, foi fundamental para que eu conseguisse participar da aula. Sua postura confiante, domínio do conteúdo e tranquilidade diante dos alunos me transmitiram segurança e serviram como referência de atuação docente. A forma como ela conduziu os questionamentos e interagiu com a turma me mostrou, na prática, como a experiência acumulada ao longo da formação contribui para lidar com os desafios da sala de aula.

Após a realização das aulas, tivemos um momento de conversa com o supervisor, que trouxe um *feedback* sobre cada um dos pibidianos e sobre como as aulas aconteceram. Quando chegou a minha vez, ele disse que é normal sentir dificuldades, principalmente porque estou há pouco tempo no curso. Ele comentou que não cobraria muito de nós que estamos no começo, pois entende que estamos aprendendo e nos desenvolvendo. Também falou que gostou da parte de eu tentar ajudar os alunos e organizá-los, não apenas ficar parado olhando a aula acontecer.

Essas palavras me trouxeram um sentimento de conforto e calma. Saber que o professor reconhece nosso esforço e entende nossas limitações me ajudou a diminuir a pressão que eu estava sentindo. Isso me fez perceber que o PIBID é um espaço para a formação, onde posso crescer e me desenvolver melhor, junto com o apoio dos colegas e professores.

Senti-me mais motivado para continuar participando, para estudar mais e me envolver nas próximas atividades. O *feedback* positivo, mesmo diante das dificuldades, reforçou que estou no caminho certo e que cada experiência, mesmo com inseguranças, contribui para minha formação como futuro professor. Trazer reflexões sobre a aula é importante para minha formação como docente. O processo de reflexão após a aula, juntamente com o *feedback* do supervisor, validou a importância da perspectiva crítico-reflexiva na formação,





tal como defendida por Növoa (1992), que vê na reflexão sobre as práticas o caminho para a construção da identidade profissional e do pensamento autônomo.

X Encontro Nacional das Licenciaturas
IX Seminário Nacional do PIBID

SEGUNDO RELATO: uma estudante-professora no último semestre da licenciatura

No ano de 2024 me inscrevi para entrar no PIBID pela segunda vez. A minha primeira participação no programa foi muito desafiadora pois foi de maneira inteiramente online por conta da pandemia que vivenciamos. Quando voltamos ao mundo presencial fiquei quase dois anos afastada de projetos e mesmo de algumas atividades por conta de muitas inseguranças que desenvolvi neste período, mas com o acolhimento e o afeto dos professores e de novos colegas consegui, enfim, enfrentar esse sentimento. Deste modo, minha segunda participação ocorreu no final da minha graduação, mais especificamente em meu último semestre de disciplinas e, mesmo que as minhas duas experiências tenham sido totalmente diferentes, foi facilmente notável a minha evolução em relação a como me portar junto aos alunos e mesmo, para uma preparação de aula.

Acompanhamos os alunos do 9º ano, como mencionou Alessandro no relato anterior, desde o começo do ano e nosso supervisor, professor da turma, pediu que depois da terceira semana com eles, déssemos uma aula. O debate sobre a apostila que as escolas municipais estão seguindo já estava em pauta em muitas discussões em sala de aula, então com o pensamento de contemplar os assuntos que ela propõe, mas de maneira crítica e investigativa, elaboramos uma sequência didática sobre a próxima temática que o professor teria que abordar: semelhança de triângulos. Reunimo-nos de maneira virtual para esta elaboração e o nosso debate inicial girou em torno de entender o que nós víamos como pré-requisitos para esta aula a fim de encontrarmos um ponto de partida.

Falamos algumas vezes ao longo da licenciatura o quanto a geometria é enfrentada como algo muito difícil ao longo da educação básica, tendo em vista seu abandono que ocorreu como o principal legado do Movimento da Matemática Moderna (MMM) e sua permanência possibilitada pela Lei Federal 5.692/71, que dava ao professor a escolha da ordem do que ensinar, muitas vezes deixando a geometria para o último momento, se houvesse tempo (Caldatto; Pavanello, 2008). Levando em consideração que o ensino da geometria é afetado até hoje, enquanto estávamos escrevendo nossa sequência didática, nos preocupamos em promover explicações bem “passo a passo” para tornar simples o entendimento destes conhecimentos para os alunos e, de um modo natural, foi se construindo este plano.





Para a primeira aula pensamos em relembrar a construção dos triângulos partindo da ideia de interseção entre retas. Na segunda aula, que foi a que Alessandro e eu demos, pensamos em iniciar com a ideia de triângulo, incentivando-os a realizarem uma investigação em relação a esses ângulos, além de auxiliá-los também com experiência do manuseio do transferidor. Objetivamos terminar esta aula com a conclusão de que a soma dos ângulos internos do triângulo devem resultar em 180° . Para a terceira aula, as meninas responsáveis por ela levariam triângulos semelhantes feitos por nós para que eles juntassem esses triângulos em duplas ou trios com o que viam de comum entre eles, com o intuito de fazer com que eles concluissem que esses triângulos são semelhantes.

Assim que os pibidianos de segunda-feira chegaram da escola já avisaram a mim e minha dupla que eles já tinham entrado um pouco no que nós falaríamos. Assim levamos os triângulos do terceiro dia para aplicar já no segundo, caso fosse necessário. Antes de irmos para a sala, fomos verificar os materiais que íamos usar e notamos que os triângulos que foram montados não eram semelhantes, pois os lados não tinham a mesma proporcionalidade em relação aos outros, dois a dois. Se entrássemos nesta parte, a estratégia mais rápida que encontramos de contornarmos a situação era desenhar, de maneira desordenada, esses triângulos na lousa com as proporções adequadas.

Ao chegarmos na sala notei um nervosismo do meu duo, o que era muito compreensível, visto que esta era a primeira aula que ele iria reger. Para tentar confortá-lo sugeri que eu iniciasse a aula e quando ele se sentisse mais à vontade, poderia dar sequência no que eu estava falando. Deste modo, iniciei a aula pedindo para que eles revisitassem suas anotações e nos dissessem pontos importantes que identificaram na aula anterior. Quando chegamos na questão do encontro entre duas retas eles mesmos já comentaram sobre os ângulos. Em seguida, pedi para que cada um escrevesse três ângulos em seu caderno para depois construir um triângulo utilizando-os. Neste momento muitos alunos colocaram números bem grandes e outros, números pequenos, o que já tínhamos previsto quando estávamos escrevendo o plano de aula. Para nossa atividade, dividimos a turma em alguns grupos para que os alunos criassem triângulos utilizando estes ângulos que escolheram e aproveitamos para auxiliar no manuseio do transferidor. Neste momento foi notório que o nervosismo que o meu colega Alessandro sentia não era necessariamente sobre ensinar, mas sim de ficar na frente da sala com a atenção toda voltada para o que ele estava falando.

No momento da construção desses triângulos os alunos já estavam notando que os ângulos escolhidos não estavam possibilitando chegar ao resultado que esperavam e aproveitando a euforia que estavam para compartilhar o que iam percebendo durante esse

processo, fui para a frente para iniciar a discussão entre todos. Solicitei aos alunos alguns dos ângulos utilizados por eles para pensarmos juntos sobre o que resultava. Dentre esses trios de ângulos, dois deles faziam com que as semirretas se encontrassem, duas a duas, formando um triângulo. Observando estes dois triângulos um dos alunos sugeriu que deixássemos fixo um dos ângulos, com isso eles perceberam que mesmo assim seria necessário restringir ângulos muito grandes e, até mesmo o zero. Voltando a analisar os dois triângulos que deram certo, outro aluno sugeriu que deveria ser algo com todos os ângulos levando uma outra colega a dizer que poderia ser a soma, concluindo nesse momento que a soma dos ângulos internos devem resultar em 180° . Para finalizar a aula pedimos aos alunos que pintassem as pontas dos triângulos e depois as dobraram mostrando a eles que a conexão dessas pontas resultam em um ângulo raso.

Na semana seguinte fizemos uma reunião com o professor supervisor em que ele nos pontuou questões importantes sobre a nossa aula. No início ele ressaltou que, durante a aula, ele procurou não intervir para que nos sentíssemos realmente responsáveis pela aula que estávamos dando e também para não nos contradizer. Ressaltou também que notou o nervosismo do meu colega Alessandro, mas que, segundo ele “mesmo assim conseguiu dar conta da aula”. Quanto a mim, disse que já me vê como uma colega de profissão, o que, apesar de não ter ficado muito receosa para lecionar naquela turma, me surpreendeu e me alegrou bastante pois, estando no final do curso o medo de não ser suficientemente capacitada nos toma. Como um ponto a melhorar, me disse que em alguns momentos acabei dando muita atenção aos alunos que já tinham mais desenvoltura tanto com o conteúdo quanto com a participação nas aulas. Esse ponto de vista me ajudou a entender qual era a postura que estava assumindo até o momento, pois como uma iniciante a docência no fim da formação inicial, entendo que esse é só o inicio da minha carreira docente e estas perspectivas profissionais, como a do meu supervisor, auxilia muito a minha construção profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato de experiência confirma que o tempo na prática realmente forma o professor. A comparação da mesma aula, vista por um aluno iniciante e uma aluna veterana, mostra de forma clara como a formação docente nos amadurece profissionalmente.

A insegurança e a timidez do aluno que está no começo (Alessandro) são normais pois ele está passando pela primeira transformação: trocando a visão de aluno pela de professor.



Nesse momento, o medo de errar é grande, e falta a experiência para resolver problemas inesperados, como o erro no material didático.

Encontro Nacional das Licenciaturas

IX Seminário Nacional do PIBID

Já a calma, o domínio e a capacidade de improviso da aluna veterana (Jade) mostram que ela já desenvolveu muito de sua autonomia. Mesmo ainda na formação inicial ela tem a segurança de agir e tomar decisões bem embasada na didática, e o reconhecimento do supervisor de que ela é uma "colega de profissão" apenas comprova que a prática e a formação docente auxiliam neste aperfeiçoamento profissional.

Concluindo que o PIBID é um espaço de evolução profissional, possibilitando vivenciar a prática docente e proporcionando experiências reais em sala de aula que contribui para o amadurecimento pessoal e para a identidade docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 19 out. 2025

CALDATTO, Marlova Estela; PAVANELLO, Regina Maria. **Um panorama histórico do ensino de geometria no Brasil: de 1500 até os dias atuais.** Bolema: Boletim de Educação Matemática, Rio Claro, v. 21, n. 29, p. 45–70, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.48489/quadrante.22913>. Acesso em: 19 de out. de 2025.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13–33.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor.** *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72–89, 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579>. Acesso em: 19 out. 2025.

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 77–91.