

(RE)PENSAR-SE PROFESSOR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Pedro Dell'Agnolo Busarello ¹

Tania Teresinha Bruns Zimer ²

RESUMO

Este relato de experiência apresenta vivências e reflexões desenvolvidas no âmbito da disciplina de “Prática de Docência em Matemática III” do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Paraná (UFPR). A proposta de trabalho final da disciplina consistiu na construção de um portfólio de aprendizagem com o propósito de evidenciar as aprendizagens para a docência em Matemática. Além disso, cada estudante elaborou um propósito pessoal (Villas Boas, 2004) para guiar a escrita do portfólio; no presente caso, o trabalho foi orientado pela intenção de revisitar a própria trajetória como professor em formação, reconhecendo os desafios enfrentados, os aprendizados construídos e os caminhos que contribuem para o educador que se deseja tornar. A fundamentação do trabalho apoia-se nos estudos de Tardif (2002), Gauthier (1998), Tardif, Lessard e Gauthier (2001) e Shulman (1986; 2004), que compreendem os saberes docentes como múltiplos, situados e formados na e pela prática. Para Shulman, a sistematização de experiências vividas, os chamados “*artifacts of scholarship*”, constitui uma estratégia de formação docente, pois permite que professores em formação aprendam a partir da prática daqueles que já enfrentaram desafios similares. A metodologia utilizada foi qualitativa, com abordagem reflexiva e autobiográfica, fundamentada em registros de observações escolares e memórias pessoais relacionadas à formação docente. Os resultados evidenciam a complexidade do cotidiano escolar, a multiplicidade de saberes envolvidos no fazer docente e o papel formativo da prática vivida com escuta sensível e reflexão crítica. Conclui-se que a Prática III foi uma boa oportunidade de formação, contribuindo para a construção da identidade profissional docente e para a valorização da experiência como fonte legítima de saber.

Palavras-chave: Formação docente, Identidade docente, Portfólio de aprendizagem, Matemática.

INTRODUÇÃO

A formação docente envolve muito mais do que a apropriação de conteúdos específicos ou técnicas didáticas. Trata-se de um processo formativo que implica refletir sobre a própria trajetória, confrontar-se com a realidade da escola e construir sentidos sobre o que significa ensinar. A disciplina de “Prática de Docência em Matemática III”, realizada como parte da formação para a docência no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Paraná (UFPR), propôs aos discentes que refletissem sobre a atuação docente e,

¹ Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Paraná - UFPR, pedrodellbusa@gmail.com;

² Professora orientadora: doutora em Educação, Universidade Federal do Paraná - UFPR, taniatbz@ufpr.br.





também, sobre suas aprendizagens para a docência em Matemática, por meio da construção de um portfólio de aprendizagem.

Este portfólio foi orientado por dois eixos: o propósito geral, que tinha como objetivo evidenciar as aprendizagens construídas para a docência em Matemática, e um propósito pessoal (Villas Boas, 2004), definido por cada estudante. Neste caso, a construção foi guiada pelo seguinte propósito: “olhar para minha trajetória como professor em formação, contar, pensar e refletir sobre as experiências que me moldaram, os desafios enfrentados e os caminhos que contribuem para o educador que desejo me tornar” (Busarello, 2025).

Este relato, portanto, constitui-se como desdobramento do portfólio produzido, articulando vivências e reflexões teóricas. Fundamenta-se em autores como Tardif (2002), Tardif, Lessard e Gauthier (2001), Gauthier (1998) e Shulman (1986; 2004), que compreendem o professor como sujeito do conhecimento, produtor de saberes, e defendem que a formação docente deve reconhecer os saberes da experiência como parte constitutiva da profissionalização. Tais saberes são múltiplos, heterogêneos, históricos e situados, emergindo no confronto com as condições concretas do trabalho escolar. A partir da proposta de Shulman, compreende-se ainda que é necessário construir um repertório de experiências pedagógicas, os chamados “*artifacts of scholarship*”, para que sirvam como fonte de formação aos professores em início de carreira.

Portanto, ao articular vivências e reflexões teóricas, este relato busca valorizar os saberes oriundos da experiência e destacar a prática como espaço legítimo de formação e produção de conhecimento docente.

Nos tópicos seguintes, descrevem-se os caminhos metodológicos do relato, os principais referenciais teóricos utilizados, os resultados das vivências formativas como professor e as reflexões construídas a partir dessa trajetória, culminando com considerações sobre o papel da Prática III na construção da identidade profissional docente.

REFERENCIAL TEÓRICO

A formação de professores tem sido objeto de diversas pesquisas que buscam compreender os saberes mobilizados na prática docente e suas implicações para a constituição da profissão. Nesse campo, autores como Tardif (2002), Tardif, Lessard e Gauthier (2001), Gauthier (1998) e Shulman (1986; 2004) são referências fundamentais para problematizar a docência, reconhecendo-a como atividade profissional complexa, sustentada por múltiplos saberes, historicamente situados e socialmente construídos.





Para Gauthier (1998), a docência historicamente enfrentou dois grandes obstáculos: o “ofício sem saberes”, que a reduz a mera vocação ou talento natural, e os “saberes sem ofício”, que resultam da produção acadêmica desconsiderada a realidade escolar. Esses limites, segundo o autor, contribuem para a desprofissionalização docente, pois:

[...] ao reforçar nos professores a idéia de que a pesquisa universitária não lhes podia fornecer nada de realmente útil, e que, conseqüentemente, era muito mais pertinente que uns continuassem se apoiando na experiência pessoal, outros na intuição, outros no bom senso etc. (Gauthier, 1998, p. 27)

Como contraponto, Gauthier propõe compreender o ensino como um “ofício feito de saberes” (1998, p. 28), isto é, como prática sustentada por um repertório de conhecimentos que são mobilizados em situações concretas de sala de aula.

O trabalho de Tardif (2002) aprofunda a ideia de que o saber docente é plural, heterogêneo e situado, sendo produzido na intersecção entre a formação profissional, os conhecimentos disciplinares, os curriculares e, sobretudo, os saberes da experiência. Esses últimos

[...] surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. (Tardif, 2002, p. 54)

Além disso, Tardif destaca a temporalidade do saber docente, já que esse se constitui ao longo de uma história de vida e de carreira, marcado por aprendizagens acumuladas, reelaboradas e ressignificadas com o tempo. Os professores, portanto, não apenas transmitem conhecimentos, mas produzem e transformam saberes a partir de suas interações com os estudantes, colegas e contextos escolares. Esse olhar é reforçado em Tardif, Lessard e Gauthier (2001), que defendem a necessidade de considerar os professores como práticos reflexivos, produtores de conhecimentos sobre o ensino e sobre sua própria prática. Os autores argumentam que a profissionalização docente depende do reconhecimento de que a prática é lugar legítimo de formação e de produção de saberes, articulando teoria, experiência e reflexão crítica.

Outro autor que tem contribuído para o campo dos saberes docentes é Lee Shulman. Em seus estudos sobre a *knowledge base*, Shulman (1986) distingue três categorias de conhecimentos presentes no desenvolvimento cognitivo do professor: o *subject knowledge matter* (conhecimento do conteúdo), o *curricular knowledge* (conhecimento curricular) e, sobretudo, o *pedagogical knowledge matter* (conhecimento pedagógico do conteúdo). Esse último, evidencia a importância de transformar o conhecimento disciplinar em representações





acessíveis aos estudantes, articulando conteúdo e pedagogia. Para Shulman (1986), este último é entendido como um conjunto de formas alternativas de representar o conteúdo, construído tanto a partir da pesquisa quanto dos saberes da prática docente.

Mais tarde, em *The Wisdom of Practice* (2004), Shulman amplia esse debate ao introduzir a noção de *artifacts of scholarship*, compreendidos como um arcabouço de experiências docentes, narrativas, casos, erros, acertos, estratégias e reflexões. Diferentemente de simples relatos pessoais, esses artefatos constituem um acervo coletivo de práticas, que permite aos professores em formação aprender a partir da trajetória de outros profissionais que já enfrentaram dilemas semelhantes no exercício da docência.

Nessa perspectiva, o ensino é compreendido como uma prática que se fortalece pela memória profissional compartilhada, na qual o *learning from experience* ocupa papel central. Para Shulman (2004), aprender com a experiência significa não apenas refletir sobre a própria trajetória, mas também acessar e dialogar com o repertório de experiências de outros, construído e socializado em diferentes contextos. Assim, os *artifacts of scholarship* se tornam recursos formativos que ampliam as possibilidades de análise, ressignificação e inovação da prática pedagógica, colaborando para que os professores desenvolvam maior segurança e sensibilidade diante da complexidade, da incerteza e das demandas cotidianas da sala de aula.

Ao articular as contribuições desses autores, é possível afirmar que os saberes docentes são múltiplos, históricos e situados, resultantes da interação entre formação acadêmica, prática profissional e reflexão crítica. Reconhecer os professores como sujeitos de saber, como defendem Tardif, Lessard e Gauthier (2001), e valorizar a sistematização de experiências, conforme propõe Shulman (2004), significa legitimar a docência como profissão intelectual, que se constrói na relação entre teoria e prática.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Uma parte do estágio obrigatório e supervisionado do curso de Licenciatura em Matemática ao qual este trabalho está vinculado é desenvolvida por meio da disciplina de Prática de Docência em Matemática III. No decorrer dessa disciplina, foram realizadas diversas atividades que culminariam no trabalho final o qual consistia na elaboração de um portfólio. Inicialmente, foi indicado que cada estudante lesse ao menos uma história do livro “Histórias de aulas de Matemática” (Fiorentini; Jiménez, 2003). Após reflexões e discussões sobre as leituras, cada discente foi instruído a planejar uma aula de até 10 minutos, baseada na





história do livro lido, com total autonomia para escolher o formato da aula, turma e demais aspectos.

O livro lido é resultado do trabalho colaborativo do Grupo de Sábado (GdS), formado por professores da rede pública e privada e por acadêmicos da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). O grupo se constituiu como espaço de formação continuada e desenvolvimento profissional, tendo como eixo a partilha de experiências docentes e a escrita de narrativas sobre a prática escolar.

As histórias reunidas no livro foram produzidas a partir de problemas reais vividos pelos professores em sala de aula, que eram discutidos coletivamente, reelaborados e transformados em narrativas reflexivas. Esse processo rompeu com a lógica da racionalidade técnica e valorizou os saberes experienciais (Fiorentini; Jiménez, 2003), reconhecendo-os como constitutivos da profissão docente e como base legítima de reflexão e aprendizagem, indo de encontro com o que diz Tardif (2002).

No contexto da disciplina, a leitura dessas histórias, seguida da elaboração de uma aula inspirada nela e reflexão posterior da prática, permitiu uma concepção inicial da utilidade de compartilhar experiências pedagógicas. Esse movimento evidenciou a potência formativa das narrativas docentes, aproximando-as do que Shulman (1986; 2004) denomina de aprendizado do tipo *learning from experience*.

Em seguida, deu-se início às atividades que conduziram na construção do portfólio. Foi pedido que cada estudante realizasse a leitura do livro “Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico” de Benigna Maria de Freitas Villas Boas, com atenção especial ao capítulo dois, intitulado de “Situando o Portfólio”. Neste momento, a autora argumenta que esse instrumento não deve ser entendido apenas como repositório de produções, mas como um processo contínuo de reflexão, registro e análise das aprendizagens. Assim, o portfólio ganha uma dimensão formativa, pois possibilita ao estudante acompanhar sua própria trajetória, identificar avanços e dificuldades e ressignificar suas experiências. No contexto da formação inicial de professores, essa perspectiva amplia seu alcance: além de avaliar, o portfólio se torna espaço de autoavaliação, autoria e construção de sentidos para a docência, valorizando a narrativa pessoal como caminho de aprendizagem profissional.

A partir da leitura do livro, os estudantes foram instruídos a elaborar seu propósito pessoal, articulado ao propósito geral da disciplina: que tinha como objetivo evidenciar as aprendizagens para a docência em Matemática. Cabe destacar que não houve orientação explícita sobre a forma do propósito pessoal nem sobre a construção do portfólio; por exemplo, não foram apresentados modelos de portfólios prontos. A opção pedagógica visou





evitar influências na concepção individual de cada estudante acerca do que é um portfólio, de como ele deveria ser construído e das reflexões e análises que poderiam compô-lo.

Assim, a partir da leitura do livro e de uma ideia inicial ainda marcada por certa insegurança sobre o significado de portfólio, foi elaborada a primeira versão do propósito pessoal: “refletir, brevemente, sobre minha trajetória de vida, acadêmica e profissional”. Após as intervenções realizadas pelas professoras da disciplina, cujo objetivo era incentivar cada estudante a aprofundar sua reflexão, relacionar seu propósito ao geral e projetá-lo em função do portfólio a ser construído, chegou-se à versão final que orientou a escrita aqui relatada: “olhar para minha trajetória como professor em formação, contar, pensar e refletir sobre as experiências que me moldaram, os desafios enfrentados e os caminhos que contribuem para o educador que desejo me tornar”.

Após a definição dos propósitos pessoais, cada estudante foi convidado a sugerir um descritor para compor o quadro descritor, que serviria como instrumento de orientação da avaliação do portfólio. Esse quadro foi elaborado de forma colaborativa entre todos os participantes da disciplina, refletindo diferentes perspectivas sobre o processo formativo e orientando a construção do portfólio, que deveria apresentar os descritores escolhidos. Cabe destacar que a avaliação do portfólio foi concebida em duas etapas: um parecer do próprio estudante, possibilitando a autoavaliação, e outro elaborado pelas professoras da disciplina.

QUADRO DESCRITOR		
DESCRITORES	PARECER DO ESTUDANTE	PARECER DAS PROFESSORAS
1) Apresentação/Manual descritivo: em formato de texto de introdução (explicar/apresentar o seu propósito pessoal e a forma como o seu portfólio está estruturado).		
2) Reflexão sobre os materiais selecionados.		
3) Coerência na estruturação/Organização: início, meio e fim conforme o propósito pessoal do seu portfólio.		
4) Auto avaliação em relação ao propósito pessoal/ Reflexão: texto em formato de conclusão.		
5) Indicativos de como você se percebe professor de matemática.		
6) Indicativos de como você percebe a sua própria evolução de Prática I até Prática III.		



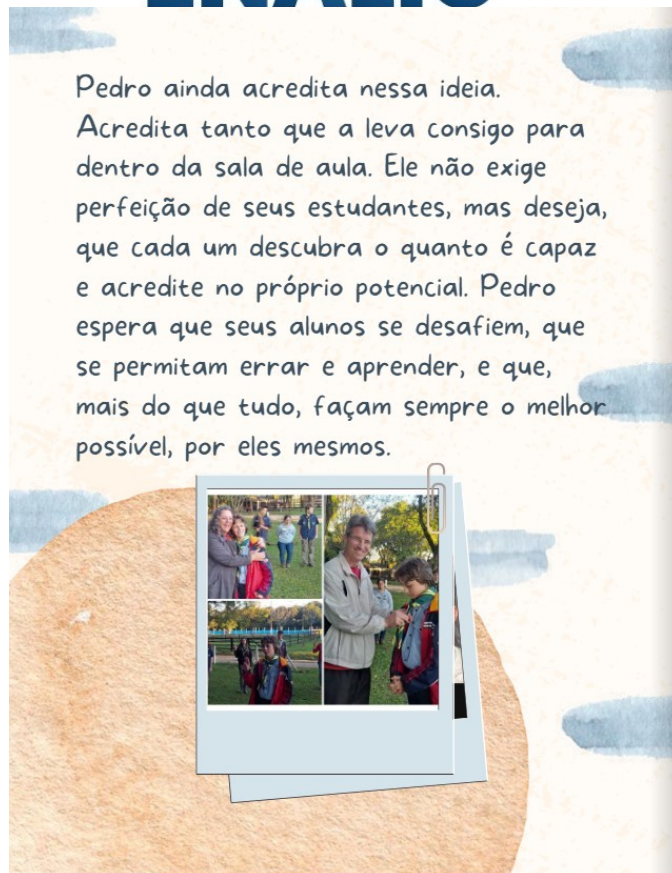


Além disso, paralelamente à construção do portfólio, os estudantes também estavam envolvidos em outras atividades formativas da disciplina, entre elas o estágio obrigatório não remunerado em escolas da Educação Básica e a elaboração de uma sequência didática para ser aplicada nesse contexto. Essas ações, articuladas ao trabalho reflexivo do portfólio, possibilitaram vivenciar de maneira integrada a prática docente e a produção de materiais pedagógicos, ampliando as oportunidades de aprendizagem e de análise sobre o cotidiano escolar. Nesse contexto, a construção do portfólio assumiu papel central, reunindo e articulando as diferentes experiências vividas ao longo da disciplina.

Com os propósitos definidos, a concepção sobre portfólio discutida e o quadro descritor estabelecido, iniciou-se a construção do portfólio. As etapas de elaboração foram orientadas pelos descritores: em primeiro lugar, definiu-se o formato do portfólio, optando-se por um livro, pois, em diálogo com o propósito pessoal, contar a trajetória por meio de uma narrativa em formato de livro mostrou-se coerente. Além disso, a afinidade com a leitura e com o gênero narrativo contribuiu para essa escolha, tornando o processo de escrita mais natural e produtivo. O título escolhido para o livro foi “(Re)pensar-se professor: Um diário de aprendizagem”.

Em seguida, abordou-se o segundo descritor, relativo à reflexão sobre os materiais selecionados. Para que a reflexão fosse efetiva, tornou-se necessário selecionar previamente os materiais a serem analisados. Assim, em diálogo com os propósitos da disciplina e com os descritores 3, 5 e 6, buscou-se identificar os eventos principais da trajetória que contribuíram para a formação do professor em construção. Para tanto, revisitou-se o início dessa trajetória, o lugar em que cresceu, a família, os amigos de infância, e outras vivências consideradas formadoras para o processo de amadurecimento e profissionalização. Dentre essas experiências, destacam-se a cobrança familiar por desempenho acadêmico e a participação no movimento escoteiro, na etapa de lobinho, cujo lema enfatiza o esforço por “fazer o melhor possível”. Ao refletir sobre esses elementos, identificou-se um traço perfeccionista e autocrítico que impulsiona uma revisão contínua da prática e o crescimento pessoal e profissional. Hoje, esse modo de pensar permeia a atuação em sala de aula: não se exige perfeição dos estudantes, mas espera-se que reconheçam seu potencial, desafiem-se, permitam-se errar e aprender e, acima de tudo, busquem fazer o melhor por si mesmos (ver Figura 2).





Pedro ainda acredita nessa ideia. Acredita tanto que a leva consigo para dentro da sala de aula. Ele não exige perfeição de seus estudantes, mas deseja, que cada um descubra o quanto é capaz e acredite no próprio potencial. Pedro espera que seus alunos se desafiem, que se permitam errar e aprender, e que, mais do que tudo, façam sempre o melhor possível, por eles mesmos.

Figura 2 – Trecho do portfólio.

Fonte: Portfólio de Aprendizagem (Busarello, 2025)

Em seguida, foram abordadas as motivações que levaram à escolha pelo curso de Licenciatura em Matemática. A princípio, destacou-se o gosto e a facilidade pela disciplina, aliados ao desejo de auxiliar outras pessoas a compreenderem a Matemática, não por obrigação, mas por identificação e sentido pessoal. Contudo, o fator determinante para essa escolha foi um episódio marcante ocorrido no último ano do ensino médio: uma experiência de homofobia diante da qual a escola e o professor pouco intervieram. Esse acontecimento, embora doloroso, transformou-se em impulso para a decisão profissional, tornando-se um compromisso ético e político com a educação. A partir dele, consolidou-se o propósito de ser um professor que construa um ambiente seguro e acolhedor, que não se cale diante de situações de discriminação e que promova uma prática docente pautada no respeito, na empatia e na formação humana.

Seguindo a trajetória, foi relatado o processo de ingresso no curso de Licenciatura em Matemática, incluindo a realização do vestibular e a mudança de cidade. Nesse período, destacou-se o papel das novas amizades construídas nessa fase, que possibilitaram





compreender que nem sempre é possível lidar com todos os desafios de forma isolada e que o percurso universitário, embora repleto de exigências e incertezas, pode tornar-se mais leve quando compartilhado com pessoas de apoio e confiança.

Ao revisitar as experiências vivenciadas na graduação, ressaltaram-se, especialmente, a participação no Polo Olímpico de Treinamento Intensivo (POTI), no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e nas disciplinas de Prática I, II e III. Cada uma dessas vivências proporcionou aprendizagens essenciais para a formação docente. No POTI, por exemplo, um episódio marcante ocorreu quando um estudante fez uma pergunta sobre um ponto que havia sido deliberadamente deixado de lado durante a preparação de uma aula, sob a suposição de que ninguém questionaria a respeito. A situação revelou um importante ensinamento: a necessidade de estar sempre preparado para todos os aspectos do que se propõe a ensinar, inclusive aqueles que, à primeira vista, parecem pouco prováveis de serem abordados.

A participação no PIBID representou um dos primeiros contatos com a docência, proporcionando uma compreensão ampliada sobre o papel do professor e a potência da matemática como ferramenta de construção de sentido. Durante o programa, foi desenvolvido um projeto sobre geometria espacial com turmas do terceiro ano do Ensino Médio, em que os estudantes produziram e expuseram produtos físicos, aplicando conceitos como volume, área e proporção. Essa vivência permitiu compreender que o ensino da matemática pode ir além do livro didático, tornando-se concreto, criativo e significativo quando vai além da memorização de fórmulas.

Dando continuidade a esse percurso formativo, as disciplinas de Prática I e II representaram a continuidade desse processo de amadurecimento profissional. Na primeira, a ênfase foi na observação crítica e reflexiva das aulas de matemática, evidenciando que observar é também uma forma de aprender e ensinar. O acompanhamento das turmas do sexto ano mostrou a importância da escuta atenta, da sensibilidade e do reconhecimento dos diferentes ritmos e modos de aprender dos estudantes. Já na Prática II, o desafio foi transformar as observações em ação: planejar, aplicar e avaliar uma sequência didática voltada ao ensino de funções afins. A experiência evidenciou que o planejamento docente exige mais do que criatividade, requer flexibilidade e adaptação às condições reais da escola. Assim, essas práticas revelaram que ensinar não se limita a dominar conteúdos, mas implica compreender o contexto e agir com sensibilidade diante dele.

Esse processo de amadurecimento encontrou sua expressão mais completa na Prática de Docência III, momento em que a docência foi vivida de forma mais autônoma e integrada.





Atuando com turmas do oitavo ano no ensino de equações e sistemas de equações do 1º grau, foi possível experimentar o cotidiano real da sala de aula, com seus desafios, imprevistos e descobertas. Entre os episódios mais marcantes, destacou-se o encontro com um estudante que, ao se recusar a realizar uma atividade, revelou ter perdido o pai, figura com quem costumava estudar. Esse acontecimento evidenciou que o professor não lida apenas com conteúdos, mas com vidas atravessadas por histórias e emoções que também habitam o espaço escolar. A principal reflexão advinda dessa vivência foi compreender que a docência envolve acolhimento, escuta e empatia, e que aprender a lidar com o imprevisto e o incontrolável é parte essencial de ser professor. Ao final desse percurso, ficou evidente que formar-se docente é um movimento contínuo de encontro com o outro e consigo mesmo, em que cada experiência, mesmo as desafiadoras, se transforma em aprendizado e fortalecimento da identidade profissional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das vivências e produções desenvolvidas na disciplina de Prática de Docência em Matemática III evidenciou que a construção do portfólio configurou-se como um espaço de formação, permitindo ao licenciando revisitar sua trajetória, compreender as aprendizagens mobilizadas e reconhecer-se como sujeito de saberes. Essa proposta, alinhada à perspectiva de Villas Boas (2004), consolidou-se não apenas como instrumento avaliativo, mas como processo reflexivo e formativo, no qual a escrita se tornou um meio de construção de sentidos sobre o ser e o tornar-se professor.

Ao longo do processo, as atividades formativas, como o estágio obrigatório e a elaboração da sequência didática, mostraram-se fundamentais para compreender a docência como prática complexa e contextualizada. As experiências de planejamento, aplicação e reflexão das aulas no contexto escolar possibilitaram observar, a interdependência entre teoria e prática, aspecto destacado por Tardif (2002) ao afirmar que o saber docente é plural, heterogêneo e situado. Assim, a vivência na escola tornou-se um espaço de articulação entre os saberes da formação acadêmica, os saberes disciplinares e, sobretudo, os saberes experienciais, construídos no confronto com as situações reais de ensino.

A leitura de narrativas presentes em “Histórias de Aulas de Matemática” (Fiorentini & Jiménez, 2003) e a escrita do próprio portfólio também se revelaram práticas formativas significativas. O exercício de narrar e refletir sobre as experiências pessoais aproximou-se do conceito de *artifacts of scholarship*, de Shulman (2004), segundo o qual a sistematização de





experiências permite aprender com a própria trajetória e com a dos outros. Nesse sentido, o portfólio, ao reunir episódios vividos e reflexões sobre a prática, constituiu-se em um artefato formativo e memorial que favorece o *learning from experience* e a construção da identidade profissional docente.

Além disso, o movimento de autoavaliação e o uso do quadro descritor coletivo reforçaram a compreensão de que o ensino se constitui como um ofício sustentado por saberes. Essa perspectiva dialoga com Gauthier (1998), ao reconhecer que a prática docente não se reduz à aplicação de técnicas, mas implica a mobilização de um conjunto de saberes profissionais construídos no exercício da ação pedagógica. Nesse sentido, o processo de elaboração do portfólio contribuiu para legitimar esses saberes, transformando a experiência em conhecimento compartilhável e formativo.

Portanto, os resultados apontam que a construção do portfólio e as atividades integradas da Prática III contribuíram para a consolidação de um olhar reflexivo sobre a docência. O processo de narrar, refletir e articular experiências pessoais e profissionais permitiu compreender que o professor se forma continuamente, a partir do diálogo entre o vivido, o pensado e o sentido, em consonância com as concepções de Tardif, Lessard e Gauthier (2001) sobre a prática como espaço legítimo de produção de saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências vividas na disciplina de Prática de Docência em Matemática III evidenciaram que formar-se professor é um processo em constante construção, que envolve revisitar a própria história, compreender o cotidiano escolar e refletir sobre o fazer docente. A elaboração do portfólio, articulada ao estágio e à produção de uma sequência didática, revelou-se uma oportunidade de integrar teoria e prática, transformando vivências pessoais e profissionais em conhecimento pedagógico.

As reflexões realizadas indicam que a escrita autobiográfica e a partilha de experiências potencializam o desenvolvimento profissional docente, uma vez que permitem sistematizar aprendizagens e reconhecer o valor dos saberes experienciais. A prática de narrar e analisar as próprias vivências favorece a construção de uma identidade docente pautada na autonomia, na sensibilidade e na responsabilidade ética diante dos desafios da escola contemporânea.

Conclui-se, portanto, que o processo formativo relatado possibilitou não apenas compreender o que é ser professor, mas também o que significa tornar-se professor. A Prática





III mostrou-se um espaço de crescimento pessoal e profissional, no qual a experiência se consolidou como fonte legítima de saber e a docência foi compreendida como profissão que se faz no encontro com o outro, na reflexão e na constante reinvenção de si mesmo.

REFERÊNCIAS

BUSARELLO, P. D. A. **(Re) Pensar-se professor: um diário de aprendizagem**. 2025. Disponível em: <https://heyzine.com/flip-book/aa61ef7f80.html?authuser=0>

FIORENTINI, D.; JIMÉNEZ, A. (orgs.). **Histórias de aulas de matemática: compartilhando saberes profissionais**. Campinas, SP: Gráfica FE: CEMPEM, 2003.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia**: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986

SHULMAN, L. S. **The wisdom of practice**: essays on teaching and learning to teach. San Francisco: Jossey-Bass, 2004

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: Rés, 2001

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

