

**DO ENREDO À PASSARELA DA PESQUISA NARRATIVA: OS SABERES
EXPERIENCIAIS NA DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA**

FROM THE PLOT TO THE RUNWAY OF NARRATIVE RESEARCH: EXPERIENTIAL
KNOWLEDGE IN MATHEMATICS TEACHING

DE LA ARGUMENTO A LA PASARELA DE LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA: EL
CONOCIMIENTO EXPERIENCIAL EN LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS

André Ricardo Lucas Vieira¹ 0000-0002-9279-5802

¹ Instituto Federal do Sertão Pernambucano – Santa Maria da Boa Vista, Pernambuco, Brasil;
andre.ricardo@ifsertao-pe.edu.br

RESUMO:

O trabalho aborda narrativas de professores/as do Instituto Federal do Sertão Pernambucano sobre as aprendizagens experienciais do ensino de matemática tecido no cotidiano da docência. Por esta perspectiva, o artigo tem como objetivo compreender como as aprendizagens experienciais da docência em matemática emergem narrativamente dos processos de formação. O estudo é de natureza qualitativa, por acreditar que o sujeito e a realidade formativa são concebidos como indissociáveis, e na abordagem da pesquisa narrativa caracterizada por se tratar de um processo compreensivo/interpretativo das narrativas e experiências de sete colaboradores que atuam como professores de matemática do Ensino Médio no Instituto Federal do Sertão Pernambucano. O dispositivo de pesquisa foi o ateliê reflexivo, desenvolvido em seis sessões. Ao considerar tal dispositivo para este estudo, valorizou-se o ato de narrar, pois é por meio da narrativa que se tem possibilidades de entender a vida e o mundo em sua complexidade. Na medida em que se narra, o sujeito é provocado a refletir criticamente sobre os fatos da experiência e, por isso mesmo, estes se tornam acontecimentos porque estão impregnados de significações. Os resultados permitem concluir que as aprendizagens experienciais da docência em matemática tecem-se nas micro relações formativas que os professores desenvolvem por habitar a profissão docente no cotidiano escolar, produzindo saberes e experiências do vivido. O trabalho revelou, ainda, que há preocupação dos professores com as condições de aprender dos estudantes e um ensino que esteja articulado ao cotidiano e às necessidades formativas dos alunos.

Palavras-chave: pesquisa narrativa; docência em matemática; aprendizagens experienciais.

ABSTRACT:

The work addresses narratives from teachers at the Federal Institute of Sertão Pernambucano about the experiential learning of mathematics teaching woven into the daily teaching routine. From this perspective, the article aims to understand how experiential learning from teaching mathematics emerges narratively from training processes. The study is qualitative in nature, believing that the subject and the formative reality are conceived as inseparable, and in the approach of narrative research characterized by being a comprehensive/interpretive process of the narratives and experiences of seven collaborators who work as mathematics teachers High School at the Federal Institute of Sertão Pernambucano. The research device was the reflective studio, developed in six sessions. When considering such a device for this study, the act of narrating was valued, as it is through narrative that one has the possibility of understanding life and the world in its complexity. As it is narrated, the subject is provoked to critically reflect on

the facts of the experience and, for this very reason, these become events because they are imbued with meanings. The results allow us to conclude that the experiential learning of teaching mathematics is woven into the micro formative relationships that teachers develop by inhabiting the teaching profession in everyday school life, producing knowledge, and lived experiences. The work also revealed that teachers are concerned about students' learning conditions and teaching that is linked to the students' daily life and training needs.

Keywords: narrative research; teaching mathematics; experiential learning.

RESUMEN:

El trabajo aborda narrativas de profesores del Instituto Federal del Sertão Pernambucano sobre el aprendizaje experiencial de la enseñanza de las matemáticas entretelado en la rutina diaria de enseñanza. Desde esta perspectiva, el artículo pretende comprender cómo el aprendizaje experiencial a partir de la enseñanza de las matemáticas emerge narrativamente de los procesos formativos. El estudio es de carácter cualitativo, creyendo que el sujeto y la realidad formativa se conciben como inseparables, y en el enfoque de investigación narrativa se caracteriza por ser un proceso integral/interpretativo de las narrativas y vivencias de siete colaboradores que se desempeñan como docentes de matemáticas de secundaria. en el Instituto Federal del Sertão Pernambucano. El dispositivo de investigación fue el estudio reflexivo, desarrollado en seis sesiones. Al considerar tal dispositivo para este estudio, se valoró el acto de narrar, ya que es a través de la narrativa que se tiene la posibilidad de comprender la vida y el mundo en su complejidad. A medida que se narra, se provoca que el sujeto reflexione críticamente sobre los hechos de la experiencia y, por eso mismo, estos se convierten en eventos porque están imbuidos de significados. Los resultados nos permiten concluir que el aprendizaje experiencial de la enseñanza de las matemáticas está entretelado en las relaciones micro formativas que los docentes desarrollan al habitar la profesión docente en la vida escolar cotidiana, produciendo conocimientos y experiencias vividas. El trabajo también reveló que los docentes están preocupados por las condiciones de aprendizaje de los estudiantes y por una enseñanza vinculada a la vida diaria y las necesidades de formación de los estudiantes.

Palabras clave: investigación narrativa; enseñar matemáticas; aprendizaje experimental.

Introdução

É carnaval! Sinônimo de alegria e criatividade e que traduz a riqueza e a diversidade das manifestações culturais. Nessa festa, o que vale é cantar e dançar, ser feliz, louco, gênio, artista, rei e rainha desse mundo encantado que esperei quatro anos inteiros¹ para dar a minha contribuição. Um estudo que detalha suas alegorias e adereços, seu conjunto executado com um tempo limite de desfile e que se materializa nas linhas a seguir.

É neste contexto que vislumbrei a execução desse enredo, como uma pesquisa que contou com a colaboração de sete professores foliões, todos licenciados em matemática e que ensinam matemática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IFSertãoPE, *locus* desta pesquisa. É importante afirmar que escrever este enredo arquitetado a partir das minhas vivências e das vivências dos colaboradores foliões, que não perderam o compasso do samba ao narrarem o seus modos próprios de atuar na profissão

¹ Este artigo é um recorte da minha tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

docente, a tecer narrativamente a sua forma peculiar de realizar projetos educativos, a manifestar a maneira de relacionar-se pedagogicamente com seus estudantes e de construir experiências da docência na Educação Básica, me constitui em um carnavalesco da educação, centro das celebrações do samba neste palco iluminado, onde sempre sonhei em desfilar de dourado.

Assim, querido leitor folião, te convido para a epifania intitulada *Do enredo à passarela da pesquisa narrativa: os saberes experienciais na docência em matemática*, como quem convida um amigo a saborear uma boa comida, uma interessante peça teatral ou até um bom filme, a cair na folia, vestir a fantasia e se jogar neste desfile que teve por objetivo principal, na composição deste enredo, compreender como as aprendizagens experienciais da docência em matemática emergem narrativamente dos processos de formação.

Acredito ser importante deixar claro a você, leitor, que, para esta escrita de artigo, assumo o conceito de experiência como alguma coisa de que não tenho controle, que direta ou indiretamente não está a mim subordinada, porém é em mim que ela (experiência) acontece a partir daquilo que me passa, me toca e me transforma (Larrosa, 2018), pois me reconheço como uma ‘superfície de sensibilidade’ e que precisa ser vivido com o tempo necessário para que haja interação com tudo que se apresenta no momento experienciado (Braga; Lucini, 2023), ou seja, um corpo que padece, muda, pensa, faz e se transforma a cada encontro com alguma coisa que exige isso. É uma experiência que não está associada com um saber que vai se consolidando pelo tempo e pela condição do sujeito fazer determinada atividade por reiteradas vezes.

Ancorado neste cenário, pensar no meu processo de formação enquanto docente de matemática e nas experiências que me motivaram a querer ser um professor preocupado com a minha prática me suscitou a seguinte pergunta: Como as aprendizagens experienciais da docência em matemática emergem narrativamente dos processos de formação?

Esse movimento me faz acreditar que são essas mesmas práticas e saberes desenvolvidos experiencialmente, em contextos de valorizar os saberes do educando, que me possibilitam enquanto professor também tornar-me protagonista do processo, gerando uma relação dialógica, que prima pelo reconhecimento e alteridade dos sujeitos.

Hoje, ao entender a escola como um espaço formativo, tenho procurado, enquanto professor de matemática, por práticas que possibilitassem a transformação do estudante na construção de saberes, no que tange ao desenvolvimento de sua criatividade, do espírito colaborativo e, finalmente, da autonomia enquanto sujeito de sua própria aprendizagem. Trata-se, portanto, de compreender que uma experiência não gera um saber acumulado pelo tempo de

trabalho ou, ainda, por desenvolver uma prática muitas vezes, mas por ser tocado pelas singularidades e tessituras da prática, que deslocam o sujeito para pensar outras possibilidades do seu fazer, gerando disposição para tornar sua ação educativa uma política de conhecimento para si, bem como para outros. E é nessa aventura, metaforizando minha pesquisa narrativa pelas tessituras do carnaval, que desenvolvi essa pesquisa, com o objetivo de compreender como eu próprio e professores do IFSertãoPE produzem vivências e experiências no ensino matemática.

O artigo está dividido em outras três seções, além desta introdução. Na seção seguinte, apresentam-se alguns detalhes do percurso metodológico, explicitando o modo como a coleta de informações foi produzida. Na seção dedicada à análise, apresento algumas narrativas dos professores colaboradores, bem como a minha própria, a respeito das vivências e experiências com o ensino de matemática. Ancorado numa dimensão de narratividade que proporcionou escrever a partir de minhas próprias experiências, vou trilhando a relação dialógica com os colaboradores e promovendo reflexões sobre meu feito no ensino de matemática, bem como sobre os feitos dos meus colaboradores. Por fim, mas não menos importante, apresento as considerações finais, sistematizando os principais achados do estudo.

Percurso metodológico

O movimento de narrar me possibilitou tomar consciência de minha experiência. Ao entender isso, passei a tomar a narrativa não como uma narrativa de representação de mim mesmo, mas a narrativa como elemento de constituição dos saberes e das práticas que são produzidas por mim. É nessa perspectiva que compreendo a narrativa como um movimento potente de reflexividade formativa que me possibilitou enredar a minha própria vida enquanto pesquisador com os colaboradores-narradores, num processo que se constituiu em abertura e condicionalidade para a ressignificação da vida e da docência.

Por isso, do ponto de vista teórico metodológico, o estudo ancorou-se na pesquisa qualitativa, que me ajudou na busca disciplinada de saberes ou compreensões acerca do objeto de estudo desta pesquisa e na abordagem da pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2015), que é caracterizada por um processo compreensivo/interpretativo das narrativas/experiências dos colaboradores desta pesquisa e os sentidos construídos por cada um deles, considerando a interação entre o pessoal e o social, a partir da continuidade entre o passado, presente e futuro combinados a uma determinada situação. É um estudo da experiência de formação e atuação

profissional, a partir do que me tocou e moveu, tornando-se uma maneira de pensar essa experiência.

Como guerreiros, brasileiros e que fazem, cada um da sua maneira, o seu ziriguidum, os colaboradores desta pesquisa foram sete professores efetivos que atuam no Ensino Médio Integrado – EMI nos *campi* do IFSertãoPE. Seus nomes foram dados em referência às escolas de samba do grupo especial do Rio de Janeiro. O objetivo, dentre outros, foi o de preservar a identidade pessoal dos colaboradores, como asseverou o Comitê de Ética em Pesquisa que aprovou a pesquisa da qual o presente artigo se originou. Ressaltamos, ainda, que consideramos importante apresentar algumas características próprias dos nossos colaboradores como síntese do seu perfil biográfico, por considerar que esses elementos nos ajudam a conhecer as histórias de vida e formação dos colaboradores, desvelando informações outras que, de alguma maneira, atravessam as compreensões que eles desenvolvem sobre si mesmos e a sua formação.

Quando mais novo sofri um bocado, na faixa dos meus 12 até 23 anos trabalhando na roça. Então o único jeito para pobre era estudar. Eu comecei a trabalhar desde cedo aos 12 anos de idade, comecei a trabalhar na agricultura e estudando ao mesmo tempo, conclui o Ensino Médio com 17 anos (Beija-Flor²).

O Professor Beija-Flor tem 37 anos de idade. Licenciou-se em Matemática pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). cursou o mestrado em Modelagem Matemática e Computacional pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e, desde o dia 07 de fevereiro de 2014, é docente do Instituto Federal do Sertão Pernambucano, na condição de professor efetivo.

Uma das diversões preferidas que eu tinha (e até hoje perdura) era jogar futebol. Participava das equipes de futebol de salão montadas pelas escolas que estudei. Uma brincadeira que eu gostava também era jogar futebol de botão, rouba-bandeira, andar de bicicleta, era colecionador de notas de cigarro, cartões de telefone (orelhão), times de botão (Portela, 2021³).

O Professor Portela tem 38 anos de idade. cursou a graduação em uma Faculdade de Formação de Professores do município entre os anos de 2002 e 2005. Em 2020, concluiu o Mestrado Profissional em Matemática pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e, desde o dia 05 de novembro de 2019, é docente do Instituto Federal do Sertão Pernambucano, na condição de professor efetivo.

² Narrativa. Mediador: André Ricardo Lucas Vieira. Petrolina, outubro de 2021. Participação no Ateliê Reflexivo para a pesquisa em que os saberes experiências da docência em matemática foi a temática central para se pensar o ensino de matemática.

³ Narrativa. Mediador: André Ricardo Lucas Vieira. Petrolina, outubro de 2021. Participação no Ateliê Reflexivo para a pesquisa em que os saberes experiências da docência em matemática foi a temática central para se pensar o ensino de matemática.

Desde criança quando me perguntavam, o que eu queria ser quando crescesse, eu respondia: professora de matemática. Nunca tive muito apoio não. Quando falava que seria professora de matemática, meus professores perguntavam se eu estava doida e me incentivavam a procurar outra coisa alegando não prestar ser professora. Mas como sou teimosa, segui firme nesse desejo e consegui fazer a graduação e comecei a dar aula desde o primeiro período (Imperatriz, 2021⁴).

A Professora Imperatriz tem 29 anos. É licenciada em Matemática pela Universidade de Pernambuco (UPE). Kursou o Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) e, desde o dia 20 de agosto de 2021, atua como docente do Instituto Federal do Sertão Pernambucano, na condição de professora efetiva.

Sou uma pessoa simples. Gostaria de estar morando no mato. Gosto da calma, acordar com os passarinhos e os galos cantando. Sou tímido e de pouca conversa, mas consigo me entrosar bem com as pessoas (Viradouro, 2021⁵).

Nascido na cidade do Crato – CE, o Professor Viradouro tem 28 anos de idade e é licenciado em Matemática. Concomitantemente ao fim do período da graduação, kursou uma especialização, concluindo-a em meados de 2015. Em 2016 foi aprovado para ingresso no Mestrado Profissional em Matemática pela Universidade Federal do Cariri – UFCA concluindo o curso em 2019. No final de 2017, fez o concurso para professor efetivo do Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN, sendo aprovado. Iniciou suas atividades docente no IFRN em 2018 e desde o dia 13 de setembro de 2019 é docente do Instituto Federal do Sertão Pernambucano – IFSertãoPE, na condição de professor efetivo.

Feliz com aquilo que faço. Concluí minha formação e já consegui emprego. Diante de todos os desafios que passei, me considero um vencedor. Passei por todos eles de cabeça erguida. Sou uma pessoa tímida e às vezes tenho dificuldade de encontrar novas amizades (Tuiuti, 2021⁶).

Já o Professor Tuiuti tem 31 anos de idade. É licenciado em Matemática pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Em 2015, quando concluiu a graduação, foi aprovado no Mestrado em Matemática, também pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), concluindo-

⁴ Narrativa. Mediador: André Ricardo Lucas Vieira. Petrolina, outubro de 2021. Participação no Ateliê Reflexivo para a pesquisa em que os saberes experiencias da docência em matemática foi a temática central para se pensar o ensino de matemática.

⁵ Narrativa. Mediador: André Ricardo Lucas Vieira. Petrolina, outubro de 2021. Participação no Ateliê Reflexivo para a pesquisa em que os saberes experiencias da docência em matemática foi a temática central para se pensar o ensino de matemática.

⁶ Narrativa. Mediador: André Ricardo Lucas Vieira. Petrolina, outubro de 2021. Participação no Ateliê Reflexivo para a pesquisa em que os saberes experiencias da docência em matemática foi a temática central para se pensar o ensino de matemática.

o em 2017. Nesse mesmo ano, logrou aprovação no Doutorado em Matemática pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) defendendo sua tese em 2021. Desde o dia 20 de janeiro de 2021, é docente do Instituto Federal, na condição de professor efetivo.

Me considero um sertanejo. Sou muito apaixonado pelo sertão. Gosto demais de estar no mato. Moro em um sítio e não tenho nenhuma vontade de voltar para a cidade. Gosto de estar mexendo com terra, escutar forró, vaquejada, dançar final de semana e tomar cachaça (Mocidade, 2021⁷).

Com essas palavras, o Professor Mocidade, que tem 34 anos de idade, se define. É Licenciado em Matemática por uma instituição municipal de Serra Talhada/PE. cursou o Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT pela Universidade Federal do Ceará (UFCE) e, desde o dia 23 de agosto de 2010, é docente do Instituto Federal do Sertão Pernambucano, na condição de professor efetivo.

Passei por muitas dificuldades na vida, mas sempre procurei fazer das dificuldades um processo de aprendizagem. De certa forma sou uma pessoa orgulhosa. Apesar desse orgulho, tento me colocar no lugar do outro. Sou uma pessoa brincalhona (Tijuca, 2021⁸).

O Professor Tijuca tem 40 anos de idade. É licenciado em Matemática pela Universidade de Pernambuco (UPE). Em 2015, concluiu o mestrado em Ensino de Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Desde o dia 05 de novembro de 2019, é docente do Instituto Federal do Sertão Pernambucano, na condição de professor efetivo.

No que tange ao processo de seleção dos colaboradores, utilizei como critérios: a) ser professor efetivo do quadro de docentes do IFSertãoPE; b) ser licenciado em matemática e estar ministrando aulas desse componente no EMI; c) aceitar e ter disponibilidade para participar da pesquisa; d) responder à carta convite; e) responder o questionário sociodemográfico disponibilizado via *link* de formulário *Google*.

Como dispositivo de recolha e informações, inspirados em Silva (2017), realizei o ateliê reflexivo. Trata-se de um dispositivo que congregou, sincronicamente, todos os colaboradores, de modo a criar uma roda de discussão, a partir de eixos que problematizavam o ensino de matemática e suas acontecências na escola. Por isso, durante o desenvolvimento dos ateliês, os

⁷ Narrativa. Mediador: André Ricardo Lucas Vieira. Petrolina, outubro de 2021. Participação no Ateliê Reflexivo para a pesquisa em que os saberes experiências da docência em matemática foi a temática central para se pensar o ensino de matemática.

⁸ Narrativa. Mediador: André Ricardo Lucas Vieira. Petrolina, outubro de 2021. Participação no Ateliê Reflexivo para a pesquisa em que os saberes experiências da docência em matemática foi a temática central para se pensar o ensino de matemática.

colaboradores foram provocados por mim, por meio de questionamentos e ponderações, a produzirem reflexões sobre a sua prática e como ela marca a sua trajetória de formação e atuação profissional.

Ao considerar o ateliê reflexivo um importante dispositivo para esta pesquisa, não posso deixar de valorizar o ato de narrar, pois é através da narrativa que tenho possibilidades de entender a vida, o mundo na sua complexidade. Na medida em que narro, sou provocado a refletir criticamente sobre os fatos que experiencio e, por isso mesmo, estes se tornam acontecimentos porque estão impregnados de significações. Por isso, durante o desenvolvimento do ateliê, os colaboradores foram provocados por mim, através de questionamentos e ponderações, a produzirem reflexões sobre a sua prática e como esta prática marca a sua trajetória de formação e atuação profissional (Silva; Lima; Vieira, 2023).

Justifico tal perspectiva por defender que, na pesquisa narrativa, o ato de narrar possibilita ao narrador repensar sua condição enquanto professor de matemática, fazendo com que o movimento de reflexividade formativa se inicie no bojo de seus questionamentos, os quais o próprio sujeito faz de si ao colocar-se no centro das questões que construiu ao longo do seu processo formativo e de atuação profissional. Assim como Delory-Momberger (2008, p. 365) considera que o projeto ateliê biográfico é “[...] um ser-a-vir e de um ser-para que o eu se construa como tendo-sido [...]”, a minha perspectiva com esse dispositivo foi a de favorecer esse ser-a-vir na medida em que os professores em franco exercício da docência aprendem, aprendem e desenvolvem saberes da profissão docente no cotidiano escolar (Silva, 2022).

O ateliê foi desenvolvido em seis encontros realizados de forma *online* por meio da Plataforma *Google Meet*. Segundo Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p. 03), o encontro entre os sujeitos no processo de pesquisa, independentemente do lugar que ocupam, está “[...] longe de ser um mecanismo de ‘contaminação’ da pesquisa, significa a possibilidade de construção de outras compreensões acerca das nossas experiências”. Penso que a pesquisa narrativa, na concepção destes autores, resguarda os sentidos produzidos pelos próprios sujeitos envolvidos naquilo que se pretende estudar, fugindo, assim, de perspectivas de pesquisas que pretendem emoldurar a experiência singular no paradigma da generalização.

É relevante destacar que, com o desenvolvimento deste estudo e a realização do ateliê reflexivo, percebi que o movimento proposto pela pesquisa narrativa foi provocativo e se efetivou conforme a participação do pesquisador e dos professores colaboradores, quando mobilizaram outros sentidos ao narrarem, possibilitando ressignificarem seus processos de formação e profissão.

Enquanto pesquisador narrativo, valido meus modos de ser e fazer pesquisa, apresentando meus contextos de vida e justificando minhas implicações a partir do meu lugar de fala. Reconheço-me como um sujeito em (trans)formação sob influências dos fenômenos estudados. Isso representa, neste contexto, um aprender narrativamente com e sobre as minhas vivências e as experiências que logrei com as narrativas dos colaboradores.

Na busca de uma perspectiva de análise, naveguei no afã de encontrar uma vertente que me possibilitasse um jeito novo de fazer com que, as aprendizagens experienciais dos colaboradores da pesquisa, entrecruzadas com as minhas próprias experiências, criassem uma overdose de alegria no que tange à docência em matemática.

Num dilúvio de felicidade mergulhei no verde e branco mar dos elementos que me apoiaram no trabalho com as subjetividades dos meus colaboradores, que têm uma experiência de vida, uma concepção de mundo e um fazer docente permeado de sentidos e significados. Uma estrela me clareou e com seu brilho fui conduzido a adotar a centralidade da pesquisa nas aprendizagens experienciais do professor de matemática que são construídas na relação com o estudante no cotidiano escolar, calcado na vertente compreensiva-interpretativa (Ricoeur, 2010).

Pelo fato de os processos de compreensão de narrativas, na perspectiva da pesquisa narrativa, fundamentar-se numa comunicação, que busca entender a linguagem mediadora do texto, achei por bem considerar alguns critérios quanto ao processo de compreensão, a fim de garantir que os materiais estivessem consistentes com as recomendações metodológicas e que a transcrição fosse o mais fiel possível passando pelo crivo dos participantes da pesquisa.

Ao finalizar a transcrição dos encontros do ateliê reflexivo enviei a cada colaborador para que procedessem a leitura e, conseqüentemente, fizessem às suas avaliações, apontando suas impressões quanto aos fatos transcritos e se os acontecimentos estavam de fato dispostos como ocorreram.

Ao trabalhar com a vertente compreensiva interpretativa, que se fundamenta na hermenêutica, busquei a compreensão da narrativa tentando esclarecer a relação que existia entre o objeto e a prática formativa. Tal ação apoiou e favoreceu a perspectiva colaborativa, os objetivos e o processo de análise da pesquisa. Dessa forma, consegui evidenciar a regularidade e a irregularidade de um conjunto de narrativas, isolando os elementos estruturais da linguagem, que subsidiaram a minha compreensão a partir do sentido promovido por cada narrativa.

Brilha no céu a estrela das vivências e experiências em Matemática que me faz sonhar

*O céu vai me guiar
O brilho das estrelas vai iluminar
(Sou da Mocidade)
Essa noite a magia
Cai do céu e a poesia
Vem da estrela que me faz sonhar, sonhar
Nesse universo de mistérios
um livro aberto, cheio de fascinação⁹*
(Mocidade, 1998)

Brilha no céu a estrela que me faz sonhar é uma inspiração que se presentifica revestida de muito amor. Até aqui, tenho certeza de que não há dúvidas do meu gosto pelo carnaval, sobretudo pelos desfiles das escolas de samba. Imbuído por esse sentimento, também não posso deixar de reconhecer que, mesmo não estando nos meus planos ser professor, hoje me constituí um professor e não almejo exercer outro tipo de atividade. Amo aquilo que faço, e o que faço, faço com amor. Enquanto a Mocidade se constitui na minha escola do coração, à docência é a minha escola para a vida. É lá que tenho a oportunidade de renovar, a cada dia, a razão de ser professor e, assim, tornar-me um sujeito que faz da sua reflexão a razão de sua docência.

Ao longo desses anos, como professor de matemática, me deparei com momentos que me conduziram às mais diversas práticas, entre elas, o distanciamento físico e como consequência, as aulas remotas em virtude da pandemia da Covid-19. Recordo-me que naquela oportunidade iniciávamos o semestre de 2020.¹ Tudo era novo e a incerteza nos rodeava. A dificuldade de acesso à tecnologia por parte dos estudantes era uma realidade e me causava preocupação. Por mais que se ofertasse, por parte das instituições, condições de acesso à internet, através de editais e/ou programas que pudessem ajudar a esses estudantes, como tentar diminuir as perdas no processo de ensino e aprendizagem em consequência do distanciamento físico?

O ensino remoto era uma novidade para os alunos, mas também era para mim. Muitas foram as reuniões de formação e planejamento visando à preparação dessas aulas. Tudo era muito diferente, isolado, distante da família, sem ter contato com os colegas, com os alunos... Era como se o dia tivesse perdido o brilho e a alegria do encontro se tornasse um sonho, sonho

⁹ Fragmento do samba enredo intitulado 'Brilha no céu a estrela que me faz sonhar' do Grêmio Recreativo Escola de Samba Mocidade Independente de Padre Miguel para o desfile do ano de 1998.

este muito, mais muito longe de ser alcançado. Tal perspectiva assemelha-se a um carro alegórico imponente, com esculturas enormes, espelhos espalhados por toda a sua composição, com variação de cores e luzes para destacar toda essa suntuosidade e que, de repente, apaga em frente à cabine dos jurados e segue desta forma por toda pista do desfile, passando por outros módulos de avaliação dessa mesma forma. Perdeu seu brilho, comprometeu a sua beleza. O carro apenas anda para frente porque não pode voltar. Em meio a tudo isso, a responsabilidade em continuar o trabalho já iniciado presencialmente.

Então, a ‘nova realidade’ me impunha um ministrar aulas não mais em sala de aula, e sim remotamente, com alunos tendo que estudar isoladamente em suas residências muitas vezes sem apoio algum dos familiares e uma disciplina considerada, por muitos deles, complexa e abstrata, distante da realidade. Ler, estudar, procurar, testar, simular estratégias que pudessem ser utilizadas diante dessa realidade foi o meu objetivo. Isso posto, ainda foi necessário administrar a certa aversão que muitos estudantes têm com relação à Matemática por acreditarem que sua aprendizagem se reserva àqueles ‘mais capazes’ (Tolentino; Ferreira; Torisu, 2020).

Nesse contexto, me senti cansado. Estava pronto para desistir. Um cansaço que habitava meu corpo e mente de tal maneira que não conseguia pensar no futuro, não tinha forças. O corpo não tinha vontade, a mente se negava a produzir. A situação da pandemia, principalmente naquele dado momento, me assombrava diante de tanta morte. Corpos cansados das lutas cotidianas, de tecer as vidas com fios de ferro, como me lembra Evaristo (2016).

Precisei me reconectar com aquela formação que exaustivamente foi oferecida e como diz Manoel de Barros¹⁰ ‘passar os dias ali, quieto, nas coisas miúdas e me encantar’. Não fui formado para trabalhar em um contexto como o que se apresentava, mas, independentemente dessa realidade, tive que aprender como fazer e lidar com a situação. Tomar consciência do que poderia construir naquele ‘novo trabalho’.

As práticas são importantes, as metodologias, a forma na qual você expõe a situações, a estratégia utilizada, o conteúdo, a contextualização, talvez a realidade do sertão. A gente está vivendo a realidade da Covid-19, eu aproveitei uma aula sobre exponencial e fiz uma aplicação e incentivei o aluno a discutir sobre essa aplicação, o que ele pensava sobre outros exemplos, né. A escolha do conteúdo, o que vai ser prioridade, está sendo muito relevante nesse tempo. Tudo isso tem a sua importância (Tijuca, 2021).

O Professor Tijuca apresenta, em sua narrativa, a preocupação com o ensino de matemática e os elementos que considera importantes em sua prática. Isso se evidencia da

¹⁰ Trecho de entrevista de *Manoel de Barros faz do absurdo sensatez* ao Jornal Estado de São Paulo em 18/10/1997.

mesma forma quando o professor apresenta uma preocupação, ainda durante o distanciamento físico, em desenvolver atividades que pudessem motivar o aluno.

Nesse período do distanciamento físico, fui tocado com a possibilidade de revisitar o meu fazer pedagógico e passei a coadunar com Anastasiou e Alves (2006) ao reconhecer a importância de se entender melhor quem são os estudantes de cada turma que ensino, buscando vê-los como pessoas com sonhos, que possuem aspirações e, também, desesperanças. Tal perspectiva percebo ser destacada pelo Professor Tijuca quando deixa clara, em sua narrativa, a necessidade de se promover atividades em sala de aula assentadas na realidade do estudante, o que reporta, necessariamente, a uma aula significativa, tanto do ponto de vista escolar quanto social.

Na contramão desse ponto de vista, não é possível conceber a ideia de que o currículo seja uma ferramenta para colaborar com o aluno na perspectiva de aprender mais (disciplinas), o que fomentaria a concepção de que a Matemática consiste no domínio de um conjunto de regras e procedimentos. Mas o que acredito, e o que me parece ser a defesa do Professor Tijuca, é que o currículo deve potencializar as melhores estratégias a fim de desenvolver a aprendizagem em um determinado contexto, possibilitando aos estudantes terem uma profunda compreensão da sua matemática e serem capazes de explicá-la e justificá-la.

Com esta fala, não estou me referindo unicamente à mudança nos currículos ou em outras tentativas de publicação de materiais ou normas, mas de reconhecer que toda essa realidade é mediada por mim, professor, a partir das minhas próprias concepções sobre como entendo e organizo o trabalho em sala de aula. Assim, acredito que o ensino de matemática deva convergir para a construção do conhecimento dos estudantes e a minha formação deve me proporcionar a possibilidade de desenvolver essas competências. Sobre essa questão, o Professor Viradouro destaca que:

saí da faculdade com a cabeça cheia de coisas da parte de conhecimento da Matemática em si, mas o que eu percebi com essa relação da formação para o ensino de matemática é que você constrói essa formação quando você percebe o significado que aquele conceito matemático traz para a vida do aluno (Viradouro, 2021).

O Professor Viradouro, através da sua narrativa, deixa claro que, apesar de todo o conhecimento matemático adquirido ao longo do seu curso de licenciatura, a formação é, de fato, construída quando o professor estabelece, na prática e com os seus estudantes, significados para aqueles conteúdos que precisam ser desenvolvidos. Essa perspectiva também é entendida pelo Professor Mocidade quando fala que:

eu até me colocando como exemplo acredito que minha prática de ensino e a própria matemática em si, eu aprendi muito mais com minha vida profissional ensinando do que com a minha formação inicial, vamos dizer, né. (...) acredito sim que a prática, o dia a dia de sala de aula, eu até acho que forma muito melhor do que a própria licenciatura (Mocidade, 2021).

Não há como negar que arquitetar um desfile de uma escola de samba com um determinado enredo é importante, mas não garante que no dia tudo saia bem. Portanto, é no desfile, é no calor da emoção e da ansiedade que as aprendizagens emergem e, assim, muito do que poderia ter sido previsto anteriormente se torna obra do presente e do agora. Trata-se de reconhecer que a minha aprendizagem com relação à matemática, durante o curso de formação, foi importante, mas desenvolver na minha prática uma atitude de investigação e de constante questionamento foi ainda mais importante.

Porém, durante muito tempo, tal perspectiva não foi por mim vivenciada, tampouco valorizada. Quando iniciei a minha carreira docente (logo no início do curso de formação), o modelo que eu tinha para ser professor baseava-se nas práticas dos meus professores da Educação Básica e, naquele momento, no que eu vivenciava no Ensino Superior, ou seja, eu ensinava da mesma forma como eu mesmo fui ensinado e que, para mim, se constituía enquanto práticas exitosas.

Não posso negar que o início da minha carreira foi uma fase de sofrimento, dificuldades e grandes desafios e que, de certa maneira, acabou por moldar a minha docência por um longo tempo. Lima (2006, p. 09) ressalta que “o início da carreira docente é um momento dotado de características próprias, no qual ocorrem as principais marcas de identidade e do estilo que vai caracterizar a profissional/professora ou o profissional/professor ao longo de sua carreira”.

Tal fato não me parece ter sido diferente com os Professores Mocidade e Viradouro e com a Professora Imperatriz ao narrarem que:

eu fui muito criticado no início da minha carreira. Tive alguns problemas quando iniciei minha carreira. Eu pensava que o mundo era de uma forma depois conhecendo as turmas em si eu percebi que o mundo realmente ali da minha vivência como professor de matemática era outro. Foi muito difícil! (Mocidade, 2021).

Eu dei aula desde o primeiro semestre da faculdade, só que era aula para pequenos grupos, mas assim a primeira vez que eu entrei em sala de aula, como professora regente, eu fiquei assim... (risos), cheguei a pensar quero isso não. Me perguntava: O que estou fazendo aqui? Começou a me bater um desespero pois ser professora de matemática sempre foi a profissão que eu queria. Eu não cai na licenciatura de paraquedas (Imperatriz, 2021).

Foi muito difícil no início, porque a gente sai da graduação com aquele conhecimento matemático achando que todo mundo vai entender o que você vai falar. Mas não é desse jeito. Você pode pegar várias turmas da mesma série, mas nem sempre o que você vai fazer numa será válido para a outra (Viradouro, 2021).

Descortinou-se, com essas narrativas, um período em que, assim como eu, esses professores foram colocados à prova. Talvez em diferentes proporções, mas todos os professores revelaram uma certa dificuldade com o contexto escolar que, no caso da Professora Imperatriz, fez com que ela repensasse a sua presença naquele espaço.

Outro aspecto trazido pelos professores que talvez seja um dos maiores entraves na atuação do professor de matemática refere-se ao fato de pensar que o conhecimento de matemática é suficiente para exercer a docência. Isso aconteceu comigo. Como nunca havia tido dificuldades com a Matemática na Educação Básica e estava estudando Matemática, então acreditava que não me faltava nada para ser professor. Sentia-me apto para escolher e distinguir o que era mais importante para a minha ação na sala de aula. Isso resultou, como narra o Professor Mocidade, em alguns problemas que geraram críticas e muitas chamadas de atenção por parte da coordenação pedagógica e direção escolar.

É necessário dizer que, mesmo depois com o andamento do curso, minha formação inicial não me proporcionou diversificados conhecimentos, capacidades e perspectivas de ação que pudessem contribuir, de forma mais incisiva, para o meu fazer docente, ou seja, apresentou sérios problemas de harmonia que resultaram em uma evolução totalmente debilitada no que tange a muitos aspectos da atividade docente.

Eu acreditava que, para os estudantes conseguirem aprender matemática, a quantidade de exercícios era importante. Imbuído desse pensamento, elaborava listas extensas e repetitivas e que muitas vezes os alunos não tinham nem tempo para resolver todas as questões, pois cobrava a resolução de uma aula para a outra. Essas listas eram aplicadas sempre depois da correção dos exercícios da aula anterior, seguida da exposição de um novo conteúdo.

Por entender o ensino de matemática como linear e acumulativo, ao preparar as avaliações, procurava por questões ou até mesmo elaborava situações mais difíceis e trabalhosas que demandassem do estudante conhecimentos anteriores, porém nem sempre esse tipo de material era explorado em sala.

Mesmo ainda que algumas décadas atrás, Vasconcelos (1992, p. 02) consegue descrever para além do seu tempo, em linhas gerais, como as minhas aulas aconteciam:

apresentação expositiva do conteúdo; resolução de um ou mais exercícios modelo; proposição de uma série de exercícios para os alunos resolverem. O professor dá o conteúdo e pode até perguntar: ‘alguma dúvida?’, ‘vocês entenderam, né?’, antes de passar para os exercícios de aplicação e dar a lição de casa. Mas os alunos nem se dispõem a apresentar as dúvidas, pois já sabem, por experiências anteriores, que essa pergunta é meramente formal, ou seja, de modo geral, o professor não está interessado na dúvida do aluno, nem disposto a explicar novamente. No caso de haver dúvida, a tendência é o professor atribuí-la a problemas do aluno, quando não se sentir ofendido em sua capacidade de explicar. Se explica novamente, o faz da mesma forma, apenas

repetindo. O educando, conseqüentemente, não tem campo psicológico para se expressar, já que o que importa é a exposição do professor. São comuns frases do tipo: ‘Não gosto de ser interrompido quando estou falando!’ ‘O aluno perguntar, corta a ideia, o pensamento’; ‘Preste atenção que eu explico uma vez só’. Quando o professor pede para que as perguntas sejam feitas depois da sua explicação, nós já sabemos o que ocorre: deixa-se para lá a dúvida que se tinha, pois, posteriormente, fica até fora de contexto; poucos são os alunos que são fiéis às suas dúvidas e o professor parece não se incomodar muito com isto (na verdade, acaba gostando, pois ‘ganha tempo’ para cumprir o programa).

Para além do apresentado por Vasconcelos (1992), os planejamentos e materiais didáticos construídos por mim em um ano sempre foram reutilizados de forma mecânica para as turmas vindouras sem serem atualizados ou terem contribuições incorporadas dos estudantes.

Isso me fez lembrar das chamadas vertentes tradicionais, principalmente as conservadoras, que focalizavam o objetivo do currículo no ensino. O currículo era construído na perspectiva de ter como foco o conteúdo, de modo a oferecer as ferramentas necessárias à execução de tarefas no ambiente profissional. Essa perspectiva, marcada pelo conteudismo enquanto uma concepção do conhecimento como ‘armazenamento’, não passou distante da minha formação e, posteriormente, da minha prática enquanto professor de matemática. Os Professores Tuiuti e Beija-Flor também apresentam essa concepção, quando narram que:

[...] eu sempre procuro dar andamento no conteúdo ao invés de travá-lo no primeiro tópico e ficar trabalhando todo o tempo neste tópico porque os alunos têm dificuldade. A minha ideia foi a seguinte, a gente vê, sei lá, 70% do que está proposto no planejamento, mesmo que por cima, para ver se a gente consegue aprender um pouquinho de cada coisa, e sempre que precisar de algo de anos anteriores a gente abre um parêntese ali na aula e vai explicando em dois ou três minutinhos e revisa tal conteúdo. [...] eu acho que 70 a 80% do planejamento, em minha mente, a gente tem que cumprir. A gente cumpri e de repente metade da turma pega alguma coisa. Acho que já é algo relevante. E se a gente trava ali no início e fica com 30% do conteúdo dificilmente os alunos vão aprender. Se não viu, não vai aprender! (Tuiuti, 2021).

Tem que cobrar pelo menos o mínimo e esse negócio de parar conteúdo, não... A gente pode conversar, chegar no meio termo, mas esse negócio de parar conteúdo, aluno querendo que você pare a disciplina ali na metade, isso aí vai gerar uma bola de neve muito grande para o futuro (Beija-Flor, 2021).

A fala dos professores centra-se no conteúdo e no que está explicitado no planejamento como forma de garantir a aprendizagem dos estudantes. Aqui é revelada uma preocupação em cumprir com o currículo. O conteúdo ganha um lugar de destaque sem que haja a preocupação se este condiz ou não com a vivência dos estudantes. É interessante perceber que, neste caso, a aprendizagem está reduzida a uma quantificação, sem a preocupação com a qualidade.

A fala do Professor Tuiuti vem ilustrar a forma como, durante muito tempo, eu agia em sala de aula e a minha preocupação com a ‘quantidade de matemática’ que trabalhava com meu aluno sem me importar com a qualidade dessas atividades. Nesse bojo, a aprendizagem passa a

estar ligada a um processo de transmissão do seu interlocutor ao receptor de forma mecanizada e não problematizada. A questão da compreensão deste conhecimento transmitido passa a ser realizada através de um processo em que depende de um esforço individual do estudante em compreender o que de ‘melhor’ está sendo produzido de conhecimento na sociedade. A esse respeito, Antunes (2010, p. 17) chama a atenção quando relata que:

[...] nessa visão de ensino aplaudia-se o silêncio, e a imobilidade do aluno e a sapiência do mestre, além de se pensar o conhecimento como informações pré-organizadas e concluídas que se passavam de uma pessoa para outra, portanto, de fora para dentro, do mestre para o estudante. Ensinar significava difundir o conhecimento, impondo normas e convenções para que os alunos o assimilassem. Estes levavam para a escola a boca – porque da mesma não podia se separar – mas toda a aprendizagem dependia do ouvido, reforçado pela mão na tarefa de copiar. [...] Excelente professor era o que mais sabia e não quem melhor ensinava, pois a aprendizagem era uma responsabilidade do aluno e se este não a conquistasse, que repetisse o ano tantas vezes quanto necessário ou quando pudesse resistir.

Antunes (2010) suscita em mim um sentimento de tristeza e de certa frustração através de suas palavras, pois a minha prática foi, sim, consolidada numa perspectiva tradicional, racionalista e positivista do currículo. Quantas vezes não deixei meu aluno participar de sua própria formação. Nesse sentido, me questiono: o que poderia acontecer se os carnavalescos não ouvissem os profissionais quanto à segurança e até mesmo em relação à quantidade máxima de pessoas por metro quadrado na composição e elaboração dos carros alegóricos de uma escola de samba, que são construídos com peças reutilizadas, sobre chassis de caminhões ou ônibus com comprimento de aproximadamente vinte metros e outros que ainda recebem reforço estrutural de ferro, chegando a medir oitenta metros?

Inúmeras foram as vezes em que fui questionado quanto a minha metodologia por parte dos meus estudantes e autoritariamente não parava para ouvi-los, alegando ser o professor e, conseqüentemente, o ‘detentor do conhecimento’, do modo como fazer. Valorizava a tríade conteúdo, atividades e avaliação e não me preocupava, até mesmo porque não fui preparado para isso, em estabelecer diálogo entre o conhecimento específico e o didático, não suscitando a possibilidade de desenvolvimento de saberes didático-pedagógicos. Coaduno com Silva (2014, p. 35) ao dizer que é:

difícil pensar na formação plena do professor sem que ele tenha contato com os outros saberes necessários à docência, porque acreditamos ser equivocada a perspectiva que toma os conteúdos específicos como únicos responsáveis para o exitoso exercício profissional.

Mas nessa época eu não pensava desse jeito e, conforme já disse, pensava que o fato de saber matemática já era razão suficiente para ser professor. Na verdade, nem posso dizer que

os conteúdos específicos me bastavam, pois não era do meu conhecimento a necessidade de outros saberes para exercer a docência. Dentro dessa vertente cartesiana e positivista de educação, a minha docência foi construída baseada na técnica, ou seja, organização, pontualidade, registros em dia, controle de sala e transmissão de conteúdo. Essa havia sido a formação que eu recebi e, portanto, era a que eu colocava em prática.

Em virtude dessa formação, a minha docência foi vista como essencialmente prática, em que o domínio do conhecimento matemático era o essencial para intensificar o processo de ensino e aprendizagem da matemática. Apesar de aparentar ser um processo simples, o ato de ensinar constitui-se numa atividade complexa, para a qual a formação, nem sempre, possibilita êxito. Sobre essa questão, o Professor Portela relata que:

a formação que a gente teve, ela de fato é o reflexo da aula que a gente ministra. Isso não vai mudar. Ela pode sim melhorar se foi deficitária, com muito esforço, com muita dedicação e com muita reflexão a gente busca sanar as dificuldades que encontramos numa sala de aula, que são diversas (Portela, 2021).

No início de sua narrativa, o Professor Portela afirma que a formação que tivemos reflete na aula que ministramos e isso não vai mudar. Ao pensar sobre essa argumentação do professor, posso dizer que, de fato, a formação é, sim, responsável em preparar o futuro professor para exercer a docência, mas isso não é um fator definitivo na constituição da identidade profissional docente desse professor. Segundo Silva (2017, p. 164)

[...] a escola constitui-se enquanto um agente colaborador do desenvolvimento da aprendizagem dos saberes da docência, configurando-se como um espaço real, que reúne as condições que possibilitam ao professor a condição de desenvolver a sua identidade docente.

Além disso, o professor mostra-se um tanto quanto contraditório ao se referir à formação do professor, pois primeiro categoricamente afirma que ‘Isso não vai mudar’ e, na sequência da mesma narrativa, ele diz que ‘Ela pode sim melhorar se foi deficitária...’. Nesse sentido, é importante refletir que, de acordo com Nóvoa (2002), o meu saber enquanto professor não tem origem apenas nas reflexões teóricas que produzo ao longo do meu processo de formação, mas reconheço que muito desse saber pode ser produzido na prática escolar, quando sou convidado, a todo o momento, a tomar decisões e a desenvolver mecanismos que favoreçam a minha própria aprendizagem, possibilitando-me produzir “[...] reflexões sobre a minha prática e de como esta mesma prática marca a minha trajetória de formação/profissão” (Silva, 2017, p. 165).

Compreendo que, enquanto professor, a profissão não é exercida como receituário. Eu a exerço a partir do acontecimento, a partir daquilo que eu posso e faço e que me desperta. São situações que acontecem comigo, professor de matemática, e que se diferenciam de outro

professor de matemática, ou seja, é um saber experiencial que se constitui e que emerge dessa experiência. Tal concepção possibilita uma relação dialógica que se produz no cotidiano e nos desafios que teço para dar sentido àquilo que faço quando reflito sobre minhas práticas, sobretudo quando as torno singulares na perspectiva de mobilizá-las a partir das reais condições dos estudantes.

O ensino deixou de ser, na minha concepção, uma preocupação fundamental na perspectiva de quem ensina, o que ensina e como se ensina e passou a se voltar principalmente para quem aprende, porque aprende, como aprende e como ajudar o meu aluno nesse processo. É a partir dessa perspectiva que considero a formação vital, para que, enquanto professor, eu tenha a oportunidade de lograr êxito no que tange ao processo de ensino que realizo. Reconheço que, de fato, os processos formativos são essenciais e necessários para que o ensino gere aprendizagens significativas, tanto para mim, quanto para os estudantes.

Considerações finais

Desenvolver uma pesquisa narrativa, com foco no eu narrador, teve um sabor diferente, desafiador e excitante na construção deste artigo. Dito isso, quero iniciar as considerações revelando ao leitor o que, em termos de resultados, a perspectiva metodológica me proporcionou. E, para ser bastante coerente com a própria escolha metodológica, sigo narrando em primeira pessoa, fazendo um constante movimento de me ver, rever, transver e ser transvisto pelo olhar de quem comigo caminhou pela passarela dessa pesquisa.

Ao me encontrar com a metodologia da pesquisa narrativa, entendi, de imediato, que o foco de todo o trabalho não poderia passar ao largo da narratividade do meu próprio eu, do modo como construo as minhas experiências de formação e de atuação profissional a partir da minha história de vida. Tal aspecto conferiu a este artigo uma dinâmica de vivacidade, gerada na disposição que eu mesmo fui construindo para, narrativamente, seguir me despindo, esgarçando as minhas vivências e experiências, não na tentativa de aprisioná-las em palavras, mas de possibilitar que as palavras pudessem conferir os sentidos mais próximos daqueles que cada experiência revelou.

Assim sendo, adotar a perspectiva metodológica da pesquisa narrativa consolidou-se num movimento experiencial do ser que se esgarçou para compreender a si mesmo e as suas próprias experiências com o ensino de matemática. Nesse momento, falo de mim, mas também falo dos colaboradores do estudo, que seguiram os princípios epistêmico-políticos da pesquisa narrativa para esgarçarem-se em suas próprias compreensões sobre o ser e viver à docência em

matemática.

Através do ateliê reflexivo, foi possível fazer um movimento de reflexão sobre a docência como forma de se assumir a ideia de que as experiências precisam ser narradas e entendidas, a partir das ações que cada sujeito realiza ao falar de si e de como pensa e age no ensino de matemática. Essa possibilidade se evidenciou, dentre outras razões, porque as narrativas socializam experiências, revelando as influências que são frutos das relações estabelecidas no âmbito da prática escolar. Foi a partir da socialização, no instituto e em seu cotidiano, que os professores foram construindo e percebendo como as experiências do ser professor emergiram como possibilidade de reflexão e constituição dos processos de produção de experiências e saberes do ensino de matemática.

O estudo revelou que as experiências e saberes não estão diretamente ligados a uma explicitação do ensino operacional da matemática, mas figuram como formas de compreensão de como tais experiências emergem da relação com os estudantes e das formas de acolhimento que o professor faz para gerar a motivação e o interesse pela aprendizagem da matemática por parte dos estudantes. Assim, a preocupação do professor revela estratégias em pensar o ensino a partir de dimensões específicas do próprio instituto, considerando as modalidades de ensino, bem como as necessidades educativas dos estudantes.

A pesquisa evidenciou que há uma clara preocupação dos professores com as condições de aprender dos estudantes, figurando nessa condição a relação professor e estudante e um ensino que esteja articulado ao cotidiano e às necessidades formativas dos alunos. Por fim, o trabalho mostrou, ainda, que o conceito de experiência vai transitando de concepções que filiam a ideia de experimento, a conceitos que mostram a experiência como um acontecimento narrado a partir das bases de ações que os professores desenvolvem para gerar a aprendizagem. A preocupação com o saber matemático dá espaço a uma ideia de matemática escolar, tecida na estruturação da formação geral e específica para estudantes do instituto.

Referências

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 6. ed. Joinville: UNIVILLE, 2006. p. 75-106.

ANTUNES, Celso. **Professores e Professauros**. Petrópolis: Vozes, 2010.

BRAGA, Elinaldo Menezes; LUCINI, Marizete. Estudo de experivivências: um outro jeito de fazer pesquisa. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, p. e13004, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v19i50.13004> Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/13004>. Acesso em: 25 mar. 2024.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. 1. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LIMA, Emília Freitas de. **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro, 2006.

LIMA, Maria Emília Caxieta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O Trabalho com narrativas na investigação em Educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 17-44, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698130280> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/w7DhWzM5mB4mZWLB5hthLVS/?lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2022.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

TOLENTINO, Jucileide das Dores Lucas; FERREIRA, Ana Cristina; TORISU, Edmilson Minoru. Autoeficácia matemática e motivação para aprender na formação inicial de pedagogos. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 36, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698227158> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Rr8j5WvqKyp7rzt3jj6ZSr/?lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2022.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação**. Lisboa: Edições 70, 2010.

SILVA, Américo Junior Nunes da. **Formação lúdica do futuro professor de matemática por meio do laboratório de ensino**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília (UNB). Brasília, 2014.

SILVA, Fabrício Oliveira da. **Formação docente no PIBID**: Temporalidades, trajetórias e constituição identitária. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2017.

SILVA, Fabrício Oliveira da. Ensino de filosofia na docência universitária: práticas educativas na/da formação de professores de filosofia. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 7, n. 21, p. 307-323, 2022. DOI: <https://dx.doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2022.v7.n21.p307-323> Disponível em <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/14641> Acesso em: 12 ago. 2022.

SILVA, Fabrício Oliveira da; LIMA, Ana Carla Ramalho Evangelista; VIEIRA, André Ricardo Lucas. Profissão docente em questão: o habitar as práticas de ensino universitário na formação de professores. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, p. e11576, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v19i50.11576> Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/11576>. Acesso em: 19 dez. 2023.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. Metodologia Dialética em Sala de Aula. **Revista de Educação AEC**, Brasília, n. 83, 1992. Disponível em:
<http://www.celsovasconcellos.com.br/Textos/MDSA-AEC.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2021.

SOBRE O AUTOR

André Ricardo Lucas Vieira. Doutor em Educação pela UFS. Docente do Instituto Federal de Educação do Sertão Pernambucano. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática.

Contribuição de autoria: realização de todas as etapas do estudo e da escrita do manuscrito.
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6446960779517782>.

Como referenciar

VIEIRA, André Ricardo Lucas. Do enredo à passarela da pesquisa narrativa: os saberes experienciais na docência em matemática. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 20 n. 51, 2024. DOI: 10.22481/praxisedu.v20i51.14712