



VITÓRIA VIEIRA SILVA

**A SALA DE AULA DE MATEMÁTICA PÓS ENSINO
REMOTO EMERGENCIAL: EXPERIÊNCIAS DOCENTES E AS
POTENCIALIDADES DA ESCRITA (AUTO)BIOGRÁFICA**

**LAVRAS – MG
2023**

VITÓRIA VIEIRA SILVA

**A SALA DE AULA DE MATEMÁTICA PÓS ENSINO REMOTO EMERGENCIAL:
EXPERIÊNCIAS DOCENTES E AS POTENCIALIDADES DA ESCRITA
(AUTO)BIOGRÁFICA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Educação Matemática, área de concentração em Práticas Pedagógicas e Formação Docente, para a obtenção do título de Mestre.

Profa. Dra. Silvia Maria Medeiros Caporale
Orientadora

**LAVRAS – MG
2023**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Silva, Vitória Vieira.

A sala de aula de matemática pós ensino remoto emergencial:
Experiências docentes e as potencialidades da escrita
(auto)biográfica / Vitória Vieira Silva. - 2023.

104 p.

Orientador(a): Silvia Maria Medeiros Caporale.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2023.

Bibliografia.

1. Memorial de Formação. 2. Grupo de DiscussãoReflexão. 3.
Escrita (auto)biográfica. I. Caporale, Silvia Maria Medeiros. II.
Título.

VITÓRIA VIEIRA SILVA

**A SALA DE AULA DE MATEMÁTICA PÓS ENSINO REMOTO EMERGENCIAL:
EXPERIÊNCIAS DOCENTES E AS POTENCIALIDADES DA ESCRITA
(AUTO)BIOGRÁFICA**

**THE MATHEMATICS CLASSROOM AFTER EMERGENCY REMOTE
TEACHING: TEACHING EXPERIENCES AND THE POTENTIALITIES OF
(AUTO)BIOGRAPHICAL WRITING**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Educação Matemática, área de concentração em Práticas Pedagógicas e Formação Docente, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 05 de dezembro de 2023.
Dra. Sílvia Maria Medeiros Caporale UFLA
Dr. Mário Henrique Andrade Cláudio UFLA
Dr. Jónata Ferreira de Moura UFMA

Prof.^a Dra. Sílvia Maria Medeiros Caporale
Orientadora

**LAVRAS – MG
2023**

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Aparecida e Pedro, pelo apoio em todos os momentos desde que viemos para Lavras em busca de novas oportunidades. A vocês meu muito obrigada, pelo amor e cuidado incondicionais!

Aos meus amigos, que sempre trouxeram momentos de descontração e alegria. Em especial à Jéssica, que está em minha vida há tantos anos, e ao Lucas, uma amizade que começou pelos corredores da UFLA e que segue me acompanhando em diversos momentos.

Mateus, obrigada por ter trazido leveza aos momentos de escrita, principalmente na reta final. Sua parceria foi fundamental para conseguir escrever após os dias extensos e cansativos de trabalho.

À professora Dr.^a Silvia Maria Medeiros Caporale, pelos anos de orientação que proporcionaram um vínculo de aprendizagem, ensinamentos, sorrisos e muitas partilhas! Você estará sempre em minha história.

Ao professor Dr. Mário Henrique Andrade Cláudio e ao professor Dr. Jónata Ferreira Moura, pelas contribuições ainda na banca de qualificação. Apesar de todos os imprevistos enfrentados ao longo do percurso de minha escrita, tenho a certeza de que ela conta com contribuições pertinentes.

Aos colegas de profissão que aceitaram participar da presente pesquisa, sem suas contribuições tudo poderia ser diferente. Obrigada pelos compartilhamentos durante os encontros e pela confiança ao me permitir acessar seus respectivos memoriais de formação.

Aproveito o agradecimento anterior para enfatizar um agradecimento que também registrei em meu Trabalho de Conclusão de Curso da graduação: Aos docentes que permitiram que eu adentrasse sua sala de aula enquanto professora em formação. Afinal, as percepções que apresento nessa pesquisa são também fruto do aprendizado deste período.

Ao corpo docente do Instituto de Ciências Exatas e Tecnológicas da Universidade Federal de Lavras, em especial aos professores do Departamento de Educação em Ciências Físicas e Matemática que lecionam no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática por proporcionarem uma educação pública e de qualidade.

Enfim, à todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para minha formação: Muito obrigada!

“O importante não é estar aqui ou ali, mas ser. E ser é uma ciência delicada, feita de pequenas observações do cotidiano, dentro e fora da gente. Se não executamos essas observações, não chegamos a ser: apenas estamos, e desaparecemos.” (Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

A pandemia de COVID-19 trouxe desafios significativos para o sistema educacional, resultando na necessidade de reorganizar práticas educativas. As marcas na atuação de quatro docentes de Matemática na Educação Básica, durante e após o período de ensino remoto emergencial, são o foco da presente investigação, em que se adotou a escrita (auto)biográfica como mediadora para compreender os sentidos atribuídos às experiências profissionais destes docentes. Os objetivos específicos incluíram a identificação dos sentidos atribuídos às trajetórias de vida e formação dos docentes, a análise dos sentidos atribuídos pelos docentes às suas experiências durante e após o ensino remoto, a identificação de saberes docentes mobilizados na prática profissional, especialmente após o retorno presencial e a compreensão de como a escrita (auto)biográfica contribuiu para o desenvolvimento profissional docente. Para atender a esses objetivos, os dados foram constituídos por meio de um grupo de discussão-reflexão, memoriais de formação e do diário de campo da pesquisadora. A análise dos dados foi conduzida por meio de uma abordagem narrativa, que permitiu evidenciar as experiências e reflexões dos docentes em um contexto marcado pela pandemia de COVID-19 e pela adoção do ensino remoto emergencial, descortinando como os sujeitos em questão enfrentaram os desafios e se desenvolveram profissionalmente durante esse período. A metodologia empregada permitiu compreender os desafios e as possibilidades do ensino remoto emergencial, as experiências dos docentes e explorar também a interseção entre a escrita (auto)biográfica como ferramenta mediadora e o desenvolvimento profissional de docentes que ensinam matemática. Os resultados evidenciam que a escrita reflexiva pode funcionar como uma válvula de escape do cotidiano docente, uma vez que é o momento em que afloram as emoções das experiências, possibilitando a identificação de sentidos atribuídos pelos docentes às suas trajetórias de vida e formação, destacando a influência de experiências pessoais e acadêmicas na construção da identidade docente. Além disso, durante o período de ensino remoto emergencial, os docentes atribuíram sentidos variados às suas experiências, incluindo os desafios tecnológicos e oportunidades de inovação. Após o retorno presencial, surgiram novos saberes docentes relacionados à combinação de abordagens presenciais e remotas, bem como à importância do apoio socioemocional. A escrita (auto)biográfica permitiu a construção de narrativas que fortaleceram a prática docente, demonstrando que a tomada de decisões pode ser embasada a partir da mobilização do processo reflexivo sobre as experiências, à medida que os registros são detalhados. Com base nesses resultados, desenvolveu-se um produto educacional que servirá como inspiração para docentes interessados na prática da escrita reflexiva como prática do cotidiano docente.

Palavras-chave: Educação Matemática. Memorial de Formação. Grupo de Discussão-Reflexão. Escrita (auto)biográfica.

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic brought significant challenges to the educational system, resulting in the need to reorganize educational practices. This research focuses on the experiences of four Mathematics teachers in Basic Education during and after the emergency remote teaching period, using (auto)biographical writing as a mediator to understand the meanings attributed to these teachers' professional experiences. Specific objectives included identifying the meanings attributed to the life trajectories and education of the teachers, analyzing the meanings attributed by the teachers to their experiences during and after remote teaching, identifying teaching knowledge mobilized in professional practice, especially after the return to in-person teaching, and understanding how (auto)biographical writing contributed to teacher professional development. To achieve these objectives, data were collected through a discussion-reflection group, training memorials, and the researcher's field diary. Data analysis was conducted using a narrative approach, highlighting the experiences and reflections of teachers in a context marked by the COVID-19 pandemic and the adoption of remote teaching. This approach revealed how the subjects faced challenges and developed professionally during this period. The methodology used allowed for an understanding of the challenges and possibilities of remote teaching, teachers' experiences, and the intersection between (auto)biographical writing as a mediating tool and the professional development of mathematics teachers. The results show that reflective writing can serve as an outlet for teachers' daily lives, allowing emotions from experiences to surface and identifying meanings attributed by teachers to their life and education trajectories, emphasizing the influence of personal and academic experiences on the construction of teacher identity. Additionally, during the remote teaching period, teachers attributed various meanings to their experiences, including technological challenges and opportunities for innovation. After the return to in-person teaching, new teaching knowledge related to the combination of in-person and remote approaches emerged, as well as the importance of socioemotional support. (Auto)biographical writing enabled the construction of narratives that strengthened teaching practice, demonstrating that decision-making can be informed by the reflective process on experiences, as long as the records are detailed. Based on these results, an educational product was developed to serve as a guide for teachers interested in the practice of reflective writing as part of their daily teaching routine.

Keywords: Mathematics Education. Training Memorial. Discussion-Reflection Group. (Auto)biographical Writing.

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	10
2	MEMORIAL DE FORMAÇÃO: A EXPERIÊNCIA ETERNIZADA PELA ESCRITA	14
2.1	Minha formação acadêmica inicial	19
2.2	Pós-graduação: o contexto pandêmico e a luz no fim do túnel.....	28
2.3	A primeira sala de aula	31
2.4	Enfim, professora de Matemática	33
2.5	A sala da supervisão: um desafio diário	34
2.6	Da supervisão para a sala de aula de Matemática.....	36
3	PERCURSO DE PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	39
3.1	O objeto, a problemática e seus objetivos	39
3.2	Contexto e participantes da pesquisa	41
3.3	Produção de dados: as narrativas autobiográficas e o grupo de discussão reflexão	46
3.3.1	O Grupo de discussão reflexão	47
3.3.2	Os instrumentos de produção de dados: as narrativas autobiográficas.....	50
3.3.3	O memorial de formação	53
3.4	Método de Análise dos Dados	56
3.4.1	O que dizem os autores?	56
3.4.2	A organização e definição dos eixos temáticos de análise	57
4	“TEMOS DE SABER O QUE FOMOS E O QUE SOMOS, PARA SABERMOS O QUE SEREMOS”	63
4.1	Diferentes perspectivas, mesmas afinidades: Egressos do curso de Licenciatura em Matemática da UFLA.....	63
4.1.1	A influência das experiências com a Matemática ainda na Educação Básica	63
4.1.2	Início de carreira em meio à pandemia e desenvolvimento profissional docente.	66
4.1.3	A formação continuada e a escrita reflexiva	70
4.2	A prática docente no retorno à sala de aula pós ensino remoto emergencial	75
4.2.1	Experiências durante a transição e desenvolvimento do Ensino Remoto Emergencial.....	75
4.2.2	Experiências no retorno ao ensino presencial.....	78
4.2.3	Consciência do papel da escrita reflexiva nesses momentos.....	84

4.3	“Ouvir o professor, ouvir a reflexão, o dilema, ouvir o que está acontecendo na prática”: Relevância da escrita reflexiva em um ambiente de compartilhamento	86
5	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	96
	REFERÊNCIAS	99
	ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	104

1 APRESENTAÇÃO

As inquietações a respeito da Educação Matemática sempre fizeram parte de mim¹, mas só fui notá-las de fato quando conheci a professora Silvia Maria Medeiros Caporale durante minha graduação em Licenciatura em Matemática, em conversas que iniciavam em sala de aula e seguiam para os corredores, e ela, com seus argumentos sempre pontuais, me deixava curiosa. Nunca me esquecerei da polêmica pergunta “Quando vocês se tornam professoras e professores²?” feita em meio a uma turma repleta de estudantes de personalidade forte e que gostavam de expor seus pontos de vista, fiquei dias repensando a respeito daquele questionamento.

E nessas trocas que tivemos, surgiu a oportunidade de pesquisar a respeito da Gestão da Sala de Aula de Matemática, ainda em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Tema que emergiu inicialmente de debates acerca das questões relacionadas ao fracasso escolar em Matemática, uma preocupação que eu sequer sabia que existia em mim, mas a Silvia sempre muito observadora notava minhas preocupações em nossas reuniões, hoje vejo que ela conseguiu trazer rigor teórico para o que antes apenas me causava curiosidade.

Para trilhar o percurso da presente pesquisa de mestrado não foi diferente. Nossas inúmeras conversas, que detalho melhor ao longo de meu memorial, eram rodeadas de incertezas e preocupações que nos levaram até um foco que causava inquietação em nós duas: A sala de aula de Matemática pós Ensino Remoto Emergencial (ERE), mais especificamente as ações e as experiências³ docentes diante deste contexto. Desta forma, apoiamos na seguinte questão de investigação: “Que sentidos são atribuídos por docentes que ensinam Matemática às suas experiências profissionais durante e pós ensino remoto emergencial e como a escrita

¹ O texto será escrito na primeira pessoa do singular e em alguns momentos do plural, contudo, como afirma Custódio (2020, p. 16), “essa opção não exclui todos os outros que compõem a minha voz”. Essa escolha é consequência do uso de narrativas como alternativa metodológica, na qual a experiência de trabalho colaborativo em alguns momentos será narrada de forma pessoal e em outros, de maneira coletiva.

² Escolho a utilização da escrita não sexista buscando uma “[...] linguagem como um elemento inclusivo e de promoção da igualdade de gênero” (TOLEDO et al., 2014, p. 11), assim promovendo a inclusão em diversos grupos. Por isso, ao escrever poderei utilizar a forma “professoras e professores” ou “o e as docentes”, por se tratar de uma pesquisa que conta com a participação de quatro professoras e um professor.

³ O conceito de experiência será melhor detalhado ao longo da dissertação, baseado em Larrosa (2011) e Contreras (2013a). A fim de contextualizar a leitura nesse momento, considere que a experiência não é apenas um conjunto de fatos ou eventos, mas sim um processo complexo e subjetivo, que envolve a interpretação, a reflexão e a compreensão das situações vivenciadas. A experiência não é apenas passiva, mas é influenciada pelas expectativas, pelas emoções, pelas crenças e pelos valores de cada pessoa.

(auto)biográfica⁴ pode contribuir com o desenvolvimento profissional de quem escreve sobre a prática em sala de aula?”. Este, é o problema central delimitado para amparar o objetivo geral de “Compreender os sentidos atribuídos por docentes que ensinam Matemática às suas experiências profissionais durante e pós o período remoto emergencial, mediados pela escrita (auto)biográfica.” e os objetivos específicos:

- a) Conhecer a trajetória de vida e formação dos sujeitos⁵;
- b) Identificar indícios das experiências de docentes na atuação profissional, durante e após o ERE;
- c) Identificar as estratégias e os saberes docentes mobilizados na prática profissional, especialmente na sala de aula de Matemática durante e pós retorno presencial;
- d) Compreender como a escrita e a mediação biográfica favorecem o processo de (auto)formação⁶ docente.

Para isso, a presente pesquisa de cunho qualitativo e (auto)biográfico busca evidenciar os movimentos das ações docentes nos períodos que envolvem o ensino remoto emergencial e o retorno presencial das atividades escolares, por meio de narrativas (auto)biográficas produzidas por quatro docentes: no memorial de formação e nas narrativas orais do grupo de discussão/reflexão⁷ organizado para a pesquisa.

A fim de verificar o interesse de demais pesquisadores e pesquisadoras em conhecer melhor as consequências da pandemia de Covid-19 com foco no ensino remoto emergencial e retorno das aulas presenciais de Matemática, realizei uma busca no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes),

⁴ Ao utilizar os termos que derivam de “(auto)biografia” com “auto” enclausurado entre parênteses, busco destacar que podemos diferenciar as narrativas biográficas das (auto)biográficas pelo ponto de vista da pessoa que escreve, pois “Há narrativa autobiográfica, quando a pessoa que narra faz uma reflexão sobre sua própria vida e a experiência vivida, geralmente, escrita na primeira pessoa: eu (auto)” (PASSEGGI, 2020, p. 69). Ressalto que a originalidade das referências será mantida quando houver citação direta.

⁵ Ao utilizar o termo “sujeitos”, me apoio em Freire (2017). A justificativa desta escolha se encontra no tópico “Contexto e participantes da pesquisa”.

⁶ Utilizo o termo “(auto)formação” a fim de destacar a importância da autonomia de cada pessoa em seu processo de formação, no qual é responsável por seu próprio desenvolvimento e aprendizagem, mas também reconhecendo que esse processo singular ocorre em diálogo constante com outras pessoas, instituições e contextos sociais, isto é, de maneira plural (MOURA, 2019). Nos momentos de citação direta, mantereí a originalidade das referências.

⁷ Apoiando-me em Bragança (2018), “usamos o dispositivo de unir palavras na busca de apontar para a indissociabilidade de conceitos, bem como visando favorecer o excesso de sentidos” (BRAGANÇA, 2018, p. 65). No entanto, quando se tratar de citações dos autores, usarei a expressão utilizada por eles, como: grupo discussão/reflexão (NACARATO, 2015), grupo reflexivo (PASSEGGI, 2011) ou grupo de discussão (WELLER, 2006).

focando naquelas que foram publicadas de 2020 a 2022, visto o período pandêmico. E gostaria de destacar as seguintes dissertações de mestrado:

Quadro 1 – Dissertações que focam no ensino de Matemática no período pandêmico

Tipo	Título	Autor	Instituição	Ano
Dissertação (Mestrado acadêmico)	Percepções dos estudantes do sexto ano do ensino fundamental sobre a aprendizagem matemática por meio de estratégias gamificadas e dos games	Denise Maria Pallesi	Universidade Federal do Paraná	2021
Dissertação (Mestrado acadêmico)	Desafios impostos pelo ensino remoto emergencial nas práticas de professores de Matemática	Pedro Paulo Mendes Da Rocha Marques	Universidade Federal do Rio de Janeiro	2021
Dissertação (Mestrado profissional)	Plataforma Khan Academy: Uma Possibilidade Para A Formação De Professores No Ensino Remoto	Andriele Do Amaral Penteado	Universidade do Estado de Santa Catarina	2021
Dissertação (Mestrado profissional)	Os Desafios do Ensino de Matemática no Período da Pandemia da Covid-19: Um Relato da Experiência na Escola Estadual de Ensino Médio Dom Daniel Comboni	Euzina Cristina Camata Dos Santos	Universidade Federal do Espírito Santo	2021
Dissertação (Mestrado profissional)	Experiências e Desafios de um Grupo de Discussão reflexão de Professores de Matemática em Ensino Remoto Emergencial	Nilvana Moreti Ferreira Rosa	Universidade Federal de Lavras	2022

Fonte: Da autora (2022)

Ao analisar os trabalhos, foi possível identificar que Pallesi (2021) se preocupou com metodologias de ensino e recursos que docentes de Matemática poderiam utilizar tanto no ensino presencial, quanto no ensino remoto, utilizando aplicativos de jogos nas aulas da disciplina. Já na pesquisa de Penteado (2021) o foco é voltado para as ações docentes durante a pandemia, isto é, sua pesquisa ofereceu um curso de tutorial de uso de uma plataforma online, além de se preocupar com fatores como a ausência de políticas públicas que proporcionassem incentivo e capacitação de docentes para uso das TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação). Por sua vez, Santos (2021) realizou em sua pesquisa

um mapeamento das ações e metodologias que foram implantadas pelo estado do Espírito Santo, ainda no início da pandemia, que envolveram a utilização de atividades não presenciais. Marques (2021) voltou seu foco para as consequências da pandemia no trabalho de docentes que ensinam Matemática e, para isso, buscou “Investigar aspectos de precarização do trabalho docente causados ou potencializados pelo ERE na perspectiva de professores que ensinam matemática” e “Identificar e analisar processos avaliativos adotados por professores de matemática ao longo do ERE e considerando o retorno de atividades presenciais em 2021” (MARQUES, 2021, p. 20).

Apesar de cada uma das produções citadas focar em aspectos diferentes, como: os desafios impostos pelo ensino remoto emergencial, processo de ensino e aprendizagem de Matemática, a formação e o trabalho docente, essa busca permitiu-me conhecer a produção acadêmica sobre o tema até 2022 e ter a percepção de que essa preocupação ainda é recente. Com poucas pesquisas desenvolvidas, percebo que minha pesquisa se entrelaça às demais e ao procurar investigar a ação docente no entremeio, durante e pós ensino remoto emergencial, por meio das narrativas docentes se aproxima da proposta de Rosa (2022), entretanto o uso do método (auto)biográfico, a diferencia das demais. Neste sentido, existe a possibilidade de tê-las como complemento e de complementar estas que já foram realizadas, uma vez que analisarei as experiências desse período a partir do registro do ponto de vista docente.

A seguir, o memorial de formação, em que apresento o meu processo de formação, buscando constantemente continuar sua escrita. Na sequência, é apresentado o percurso metodológico, que além de caracterizar o docente e as docentes participantes da pesquisa, o contexto em que estão inseridas e inserido, e a construção da questão central da pesquisa, bem como dos objetivos geral e específicos, também conceituo os instrumentos de produção e análise de dados, como as narrativas (auto)biográficas, o memorial de formação, o grupo de discussão/reflexão, e o método de análise. Por fim, apresento um breve aporte teórico que será ampliado no entrelaçamento com as narrativas (auto)biográficas no decorrer da análise dos dados.

2 MEMORIAL DE FORMAÇÃO: A EXPERIÊNCIA ETERNIZADA PELA ESCRITA

Considero importante iniciar minha escrita descrevendo as etapas que foram essenciais para que esse texto tivesse sua composição atual e se tratando de uma pesquisa com abordagem (auto)biográfica, peço licença para contar, do meu ponto de vista, momentos de diferentes histórias que se entrelaçam a fim de que a minha possa existir.

Minha formação se inicia em escolas da rede privada e pública de Belo Horizonte/MG, permeia escolas públicas de uma cidade do interior mineiro e tem como cenário mais recente a Universidade Federal de Lavras (UFLA). Tudo começou em 2002, em um Instituto Educacional situado na região do Barreiro em Belo Horizonte, no qual estudei durante três anos e finalizei a etapa de educação infantil. Entre os registros e memórias que eu e meus pais guardamos, consideramos interessante o fato de que nessa época minha maior afinidade era a Língua Portuguesa, tendo como preferência atividades que envolviam a prática de leitura e escrita.

Em 2005 iniciei o Ensino Fundamental em uma escola estadual também localizada na região do Barreiro, em Belo Horizonte, porém ainda no primeiro bimestre de aulas eu e minha família nos mudamos para uma pequena cidade do centro-oeste de Minas Gerais e conseqüentemente precisei ser matriculada em uma nova escola. Em meio a tantas novidades, conheci a escola municipal em que estudei por oito anos e concluí o ensino fundamental.

A nova escola era no mesmo bairro em que eu morava e a equipe pedagógica sempre promovia eventos para criar um elo entre as famílias e a comunidade escolar, por isso desde muito cedo participei de apresentações em público, o que me ajudou a me tornar uma pessoa mais comunicativa e extrovertida. Durante o ensino fundamental muitos professores e professoras me marcaram, em especial a professora de Matemática, pois demonstrava amar aquilo que fazia, além de ser referência na escola e na cidade.

Em 2010 a Secretaria Municipal de Educação e a Coordenadoria de Apoio e Desenvolvimento Educacional da cidade promoveram o projeto “Recuperando e premiando nossos alunos – Lançando-se para o futuro!”, na intenção de incentivar os estudantes que alcançassem mais de 80% de aproveitamento em todas as disciplinas no bimestre. Apesar de hoje perceber esse tipo de premiação como uma ação que segregava, por serem sempre os mesmos estudantes que eram premiados, nessa fase recorro de que muitas vezes enxergava a escola como uma oportunidade, pois ganhei uma viagem na qual conheci o Parque das Águas

de São Lourenço/MG, fui premiada com um MP4⁸ muito desejado na época, entre outras gratificações, conquistas as quais minha família não poderia me proporcionar tão facilmente. Ainda em 2010 veio o primeiro sinal em relação à afinidade com a Matemática, quando recebi uma menção honrosa pelo meu desempenho na 6ª Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas – OBMEP e sem dúvidas atribuo tal feito ao incentivo que recebi da professora citada anteriormente.

Desde muito nova sempre tive contato com a docência, mesmo que de uma maneira informal, pois durante os anos finais do ensino fundamental fui professora particular de um colega de turma e basicamente aprendia os conteúdos para ensiná-lo durante o contraturno escolar. Acredito que essa prática ajudava ambos, pois estudávamos e fazíamos todas as tarefas juntos e assim foi até concluirmos o ensino fundamental. Como a rede municipal não oferecia o ensino médio, em 2013 me matriculei em uma escola estadual na qual concluí as etapas finais da educação básica. Nessa escola notei como crescia minha afinidade com as ciências exatas, pois a professora de Matemática e o professor de Física me incentivavam muito. Por exemplo, em 2015 participei da 18ª Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astrofísica e da 11ª OBMEP, recebendo meu segundo certificado de menção honrosa, agora no terceiro ano do ensino médio, o que fez com que eu mudasse meu olhar para a Matemática.

Além do incentivo dos professores e professoras, minha prática de aprender para poder ensinar perdurou até o ensino médio e era muito comum que auxiliasse colegas em sala de aula, principalmente nas aulas de Matemática. Sendo assim, quando concluí o ensino médio e decidi ingressar no ensino superior, não tive dúvidas de qual seria minha primeira e única opção de curso: a Licenciatura em Matemática. Com o curso escolhido, selecionei a UFLA como primeira opção no Sistema de Seleção Unificada (SiSU), mesmo sem confiança de que ocuparia uma vaga em uma universidade federal.

No início de 2016 veio a notícia da aprovação na UFLA e com ela grandes mudanças na vida de minha família. Naquele ano, chegamos a um acordo: por motivos financeiros e para dar continuidade aos meus estudos, mudaríamos para Lavras/MG. Os anos da graduação foram proveitosos, afinal participei de projetos como a Residência Pedagógica⁹ de agosto de 2018 até janeiro de 2020, uma oportunidade de conhecer a profissão docente na prática

⁸ MP4 refere-se ao *Music Player 4*, aparelho portátil e compacto que permitia a reprodução de vídeos e áudios.

⁹ “O Programa de Residência Pedagógica é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura”. (CAPES, 2023)

cotidiana, ouvir a voz docente que está dentro da educação básica e conhecer melhor o ambiente escolar, que seria meu futuro ambiente de trabalho. Na UFLA fui membra do Núcleo de Estudos em Educação Matemática (NEEMAT), de dezembro de 2017 a novembro de 2018, e ao longo de 2019 fiz parte do Centro Acadêmico (CA), entre outras inúmeras oportunidades oferecidas dentro da instituição, o que permitiu que tivesse contato com diferentes áreas e diferentes perfis profissionais, que muito contribuíram com a minha formação pessoal e inicial na docência.

Curiosamente minha primeira oportunidade de iniciar uma pesquisa científica veio de um convite de uma professora que atualmente compõe o corpo docente do Departamento de Matemática e Matemática Aplicada (DMM) da universidade, que ministrava uma disciplina que eu cursava naquele período. Ela propôs que fizéssemos uma pesquisa sobre Equações Diferenciais, entretanto o que me fazia brilhar os olhos eram as aulas voltadas para a área de Educação Matemática e, por isso, não segui com a pesquisa proposta pela professora do DMM e decidi procurar a Silvia, minha orientadora, que já havia comentado em suas aulas sobre sua área de pesquisa.

Nossa parceria nos levou à escrita da pesquisa, desenvolvida ao TCC, denominada “Gestão da Sala de Aula: Uma experiência entre uma futura professora e uma professora experiente de Matemática”. O TCC foi parte das exigências do curso de Licenciatura em Matemática, concluído em 2020, para obtenção do título de licenciada.

Nas entrelinhas de todas as experiências dos últimos anos do curso era possível perceber minha insegurança em relação ao desenvolvimento e conclusão do TCC, que sem dúvida foi uma das atividades mais completas que pude experimentar em minha graduação. A escrita, a constituição dos dados, a prática colaborativa com a professora experiente e todas as demais pessoas que contribuíram foram responsáveis pela sensação de dever cumprido e desenvolvimento, que descrevem agosto de 2020 para mim, mês em que meu TCC foi aprovado. Após toda a felicidade, minha graduação se encerrou oficialmente no dia 10 de outubro de 2020, em meio a pandemia da Covid-19¹⁰, todo aquele contexto me deixou totalmente desanimada, sem saber o que fazer. Entretanto, quando soube que o processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da UFLA estava em aberto, senti como se tivesse “visto a luz no fim do túnel”, era aquele incentivo que eu precisava e nem sabia.

¹⁰

O contexto pandêmico será detalhado nos tópicos 2.1 e 2.2.

Quando submeti o projeto de pesquisa do mestrado, minha pretensão inicialmente era dar continuidade ao que já havia iniciado no TCC, porém o ambiente escolar passava por uma mudança brusca em decorrência da pandemia, que impossibilitava a prática docente em sala de aula presencial e como consequência, afetava também as pesquisas de campo dessa área. Em 2020, as instituições de ensino implantaram o Ensino Remoto Emergencial (ERE), que contava com muitas limitações e um cenário complexo. Entretanto em 2021, quando ingressei no mestrado, além do ERE, havia também a implementação do Ensino Híbrido, que contava com aulas *on-line* e presenciais, enquanto alguns lugares voltaram totalmente com o ensino presencial, respeitando as medidas de prevenção, como boas práticas de higiene, uso de máscara e o distanciamento físico.

Apesar do retorno parcial das atividades presenciais que ocorreu em 2021, a pandemia fazia com que em um mesmo dia, pela manhã houvesse a certeza de que o ensino seria presencial e no fim da noite chegava a notícia de que seria necessário fechar todos os ambientes de convívio social, como as instituições de ensino. Sendo assim, era muito comum que a insegurança tomasse conta de meus pensamentos quando analisava que estava prestes a mergulhar em uma pesquisa cujo contexto era incerto. Por isso, o foco da pesquisa, que era voltado para as ações docentes relacionadas à Gestão da Sala de Aula de Matemática, sofreu um redirecionamento que emergiu inicialmente de conversas informais com docentes que retornaram ao ensino presencial e que compartilhavam experiências acerca da incerteza de planejar e desenvolver aulas naquele contexto, que diariamente mudava de acordo com os decretos que as autoridades responsáveis disponibilizavam.

Ao compartilhar essas preocupações com a Sílvia, pensamos nas diferentes possibilidades que aquele contexto oferecia dentro de nosso tema de pesquisa. A primeira alternativa pensada envolvia minha prática em sala de aula, pois no período de outubro a dezembro de 2021 atuei como professora de Matemática de um projeto, no retorno presencial das escolas, cujo objetivo era a retomada dos conteúdos trabalhados ao longo do ERE. Havia a incerteza se o contrato seria mantido, afinal o projeto do município só iria até dezembro, mas para minha surpresa e alegria, o mantiveram e continuei a trabalhar na mesma escola em 2022.

Apesar da boa notícia, em meus trabalhos acadêmicos sempre precisei recalcular a rota e no mestrado não foi diferente! Para minha surpresa, fui realocada na escola e passei a desenvolver atividades auxiliando a supervisora, isto é, trabalharia fora da sala de aula, notícia que precisou ser informada para a Sílvia no mesmo momento em que soube. Conversamos muito e então surgiu a ideia de realizar a pesquisa com o professor e a professora responsáveis

pela disciplina de Matemática na escola, com os quais eu teria contato direto e diário, afinal despertaram meu interesse por investigar as experiências que docentes que ensinam Matemática¹¹ estavam vivenciando ao retornarem ao trabalho presencial.

Contudo, convivendo com esses profissionais na escola e com demais no mestrado, percebia que retornavam para as atividades letivas presenciais, com seus dilemas, dificuldades e conflitos em relação aos conhecimentos e aprendizagem dos estudantes e à sua própria atuação profissional, depois de quase dois anos de ERE. Muitos questionamentos foram surgindo: Como tais docentes estavam desenvolvendo a prática pedagógica após o retorno presencial? Como percebiam as suas experiências durante o ERE e agora no retorno presencial? Entre outras.

A partir do que estava vivenciando, conversei com minha orientadora sobre a possibilidade de investigar esse contexto: docentes que haviam participado do ERE e que regressaram ao ensino presencial. Desta forma, decidimos por uma abordagem (auto)biográfica, visto que poderiam contar as suas histórias, refletiriam sobre as suas vivências e experiências e poderiam compartilhá-las. Além disso, outra possibilidade era que a produção escrita e os momentos de compartilhamento entre o grupo, possibilitassem momentos de formação e desenvolvimento profissional.

As disciplinas da área de Educação Matemática do curso de licenciatura voltaram meu olhar para a escrita (auto)biográfica, quando tive o privilégio da prática de escrita reflexiva na elaboração do memorial de formação, registros reflexivos e narrativas de aula, o que se tornou um exercício constante ao longo de minha graduação, tanto por meio das disciplinas oferecidas, quanto pelos programas de iniciação à docência, como a Residência Pedagógica. Entretanto, estas escritas nem sempre foram uma tarefa simples para mim, pois apesar de ter muita facilidade para me comunicar, quando era preciso escrever textos acadêmicos e relatos com muitos detalhes, sentia dificuldade de registrar minhas narrativas, acredito que por inicialmente ainda existir uma incompreensão dos seus objetivos, como se não estivessem adequadas, uma sensação que perdurou até que eu fosse apresentada para as pesquisas (auto)biográficas.

Somente após o contato com as escritas de autoras como Passeggi (2011), Cavaco (2015) e Nacarato (2015) foi possível compreender as contribuições da abordagem (auto)biográfica, tanto como método de pesquisa, quanto no âmbito da formação docente.

¹¹ Esta expressão é utilizada a fim de incluir pedagogos, pessoas licenciadas em Matemática, docentes com outras formações e demais pessoas que possam ensinar Matemática na educação básica. Esta pesquisa, por sua vez, contou com a contribuição de docentes que possuem Licenciatura em Matemática.

Desta forma, essa pesquisa gira em torno das experiências de docentes na atuação profissional, durante e após o ensino remoto emergencial, a fim de identificar saberes docentes mobilizados na prática profissional, especialmente na sala de aula de Matemática pós ensino remoto.

A seguir destaco experiências que vivi ao longo do curso de Licenciatura em Matemática.

2.1 Minha formação acadêmica inicial

No início de 2016, como citei na introdução, veio a notícia da aprovação na UFLA e com ela grandes mudanças na vida de minha família. Naquele ano, chegamos a um acordo que, por motivos financeiros e para dar continuidade aos meus estudos, toda minha família se mudaria para Lavras. Essa foi a melhor decisão que já fizemos, pois todos crescemos em diferentes sentidos diante das dificuldades superadas nesse lugar, que a princípio não conhecíamos e nem tínhamos amizade com ninguém.

Em 2016 foi o ano em que tive o privilégio de ter o contato inicial com a escrita (auto)biográfica reflexiva, ainda no primeiro período do curso. Inclusive, este foi meu primeiro trabalho da faculdade, solicitado na disciplina denominada “Introdução a Licenciatura em Matemática”, em que deveríamos escrever nossa autobiografia. Ao longo da graduação, docentes responsáveis pelas quatro disciplinas de Estágio Obrigatório sempre ampliavam nossas referências por meio de leituras que ocorriam ao longo do semestre e solicitavam a escrita do memorial de formação, que era ampliado de acordo com as novas experiências, o qual apresento agora por meio de trechos reescritos, sob uma nova perspectiva reflexiva, tendo como premissa teórica a bagagem de meu TCC, afinal “ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido.” (ALARCÃO, 1996, p. 3) e desta forma se torna possível interligar o lógico e o psicológico.

Esse processo de retomada de escrita do memorial de formação em diferentes momentos é importante para o processo de desenvolvimento profissional docente, uma vez que,

Cada sujeito traz inúmeros momentos do passado, (re)interpretados com o olhar do que são no presente, uma vez que vão se tornando professores num processo contínuo de aprendizagens nos contextos em que, ao longo de suas vidas, atuaram e foram desenvolvendo e assumindo diferentes papéis: filhos, alunos, futuros professores, professores, entre outros. (CAPORALE; NACARATO, 2018, p. 564)

A respeito dos estágios obrigatórios, a disciplina de Estágio I, com foco nos anos finais do Ensino Fundamental, foi a que mais me empolgou no início do quinto semestre, pois ao saber que eu voltaria a uma escola como uma professora em formação fiquei bastante ansiosa e até mesmo com medo. Tivemos as primeiras orientações sobre as fichas e os relatórios, então o primeiro passo era conseguir uma escola. Ao perguntar na secretaria de uma escola municipal sobre a possibilidade de realizar o estágio, a secretária logo me informou que todas as professoras de Matemática já tinham seus respectivos estagiários. Neste mesmo dia, cheguei na universidade e comentei com um colega de curso sobre o ocorrido, ele então me passou o contato de uma professora desta mesma escola e me disse para conversar diretamente com ela sobre a possibilidade de estágio. Após uma conversa informal pelo telefone, a professora disse que estava disponível e que eu poderia contar com ela, fui até a secretaria e informei o nome da professora que iria me receber e me inteirei das normas da escola.

Propus-me a ir todos os dias como nos foi recomendado, para que acompanhasse a prática pedagógica da professora, como dava sequência em um mesmo conteúdo, afinal o estágio supervisionado pode ser caracterizado “[...] como um momento especial do processo de formação do professor em que ocorre de maneira mais efetiva a transição ou a passagem de aluno a professor.” (CONTI; LIBERATO, 2009, p. 47). No primeiro dia recordo que fui muito bem recepcionada pela professora supervisora¹², ela me acompanhou até as turmas que trabalhava e me apresentou, dizendo que eu era estudante de Matemática da UFLA e estava ali para ajudar. Vi naquele momento uma possibilidade de trabalho colaborativo, assim como ocorre no texto **A prática colaborativa no Estágio Supervisionado e seu papel na formação docente** (CONTI; LIBERATO, 2009) discutido na disciplina de Orientação e Supervisão de Estágio I, pois assim como a professora que protagoniza o texto, minha supervisora ao lidar com estudantes em período de estágio demonstrava que se tratavam de “[...] aprendizes, procurando conversar, antecipar os acontecimentos, transmitir-lhes segurança.” (CONTI, LIBERATO, 2009, p. 49). A disciplina supracitada trazia como proposta a retomada da escrita do memorial de formação, iniciado ainda no primeiro período do curso de licenciatura.

Recordo que no início do primeiro estágio a turma quase não conversava comigo, estudantes não pediam ajuda e tinham receio até mesmo de olhar em minha direção, demonstravam certa timidez em relação à minha presença. Além disso, meu diário de campo

¹² Docente que abriu as portas de sua sala de aula para receber e acompanhar estagiários de cursos de licenciatura.

era basicamente anotando o que a professora estava ensinando e comentários dos e das estudantes durante a aula que me chamavam a atenção. Na minha segunda semana de estágio, uma colega da Matemática passaria a estagiar junto comigo nas turmas da mesma professora supervisora, o que me tranquilizou, pois de certa forma eu ficava insegura, eram quatro turmas diferentes em que eu só conhecia a professora e não conhecia o ritmo das aulas, das turmas de estudantes e da escola de maneira geral. Toda a recepção que tive também aconteceu para minha amiga e com o tempo, passaram a conversar com a gente, perguntando se éramos amigas, se queríamos ser professoras e sempre comentavam que consideravam que a profissão de professora atualmente não era uma tarefa fácil.

Um dos primeiros comentários que ouvi dentro de sala de aula foi “Você é da UFLA e quer ser professora? Você é doida!” e a professora brincou com a turma “Vocês têm em mãos uma responsabilidade grande, pois a Vitória pode amar a profissão na prática ou ficar traumatizada”, estas palavras dela ficaram em minha mente. Dois momentos vivenciados na escola me fizeram perceber na prática que a profissão vai além de ensinar conteúdos, ser docente é saber lidar com pessoas, é mediar conhecimentos, é questionar, a fim de contribuir para a formação de cidadãos e cidadãs. Um dia estava apenas eu e a professora na porta de uma das turmas que eu acompanhava, aguardando a entrada de estudantes para dar início à aula, então uma aluna nos abordou mostrando o celular com uma mensagem da colega de sala, que mostrava uma foto de partes do corpo cortadas, era uma tentativa de suicídio. Aquela cena me deixou espantada, nunca tinha visto nada parecido, a professora logo chamou a estudante para conversar e em seguida deixou a supervisora escolar, cuja atribuição é ser harmonizadora do espaço escolar e facilitadora do trabalho pedagógico, ciente da situação. Um segundo momento foi em meu último dia de estágio, estávamos na sala de café e eu era a única estagiária, quando a diretora da escola mobilizou quem estava presente sobre uma notícia nada boa, que tinha acabado de acontecer na escola, uma estudante, que tinha um histórico de relatos pessoais delicados, tentou suicídio no banheiro.

Ao revisitar esse momento de minha formação docente vejo como as atividades de prevenção e conscientização ao suicídio são fundamentais para toda a comunidade escolar e impactam diretamente o trabalho docente, uma vez que é na escola onde estudantes passam boa parte do seu tempo e muitas vezes os sinais podem ser percebidos pela equipe escolar. Acredito que com mais informações, possa ocorrer uma preparação para identificar esses sinais, oferecer suporte emocional e encaminhar tais estudantes para profissionais de saúde mental. A abordagem adequada de temas sensíveis, como o suicídio, é fundamental para um ambiente escolar saudável e seguro. (BRASIL, 2017)

De forma geral, a professora que acompanhei sempre conversava comigo sobre as turmas, sobre a sua maneira de trabalho, construímos uma parceria e ela me contava muitas experiências que já tinha vivido em sua profissão. Decidi que continuaria no Estágio II com a supervisão da mesma docente e, conseqüentemente, com as mesmas turmas que acompanhei no primeiro período de 2018. No dia 3 de setembro de 2018 iniciei o segundo estágio e retornar às salas foi uma experiência interessante, pois as turmas me questionavam: “Você ainda pode me ajudar?”, com certo receio em relação ao meu retorno.

É interessante perceber como estes e estas estudantes mudaram sua forma de agir na sala de aula neste intervalo de tempo, entre o fim do Estágio I, que finalizou em abril de 2018, e o início do Estágio II, que iniciou em setembro de 2018, a participação se tornou rotineira nas aulas, sempre questionando e refletindo sobre as falas da professora. Fiquei impressionada logo no primeiro dia do Estágio II, quando vi um estudante que ocupava o último lugar de umas das filas, pois em abril, no início do Estágio I, este menino sempre estava cabisbaixo, usando o capuz da blusa e sequer abria o caderno durante as aulas. Lembro-me que as únicas vezes que conversei com ele foi a pedido da professora, para que eu fosse de mesa em mesa ou que os ajudasse durante alguma atividade. A primeira turma era a deste estudante, e ao entrar na sala o vi sorridente, cantando e dando risada com colegas de sala, aquilo de certa forma me deixou contente e pensei na possibilidade de conversar com ele durante as aulas. Alguns dias de estágio depois, sentei-me propositalmente ao seu lado e tentei promover momentos de reflexão sobre o conteúdo, a partir das falas da professora durante a resolução de problemas envolvendo sistemas de equações. Situações assim me permitiram refletir durante a escrita a respeito de minha profissão em seus mais diversos aspectos, desde o futuro da carreira docente, até a respeito da dinâmica que uma sala de aula exigia e perceber como “num memorial de formação, o autor é ao mesmo tempo escritor/narrador/personagem da sua história.” (PRADO; SOLIGO, 2007, p. 7).

Outra situação muito diferente das que vivenciei durante o estágio foi um dia em que todas as turmas estavam bem mais vazias que o normal, salas que costumam ser ocupadas por 30 estudantes contavam em média com 20. Observei que a professora da turma conseguiu trabalhar de forma que notava as expressões de cada estudante e conseguia perceber cada pessoa da sala e se estavam demonstrando entender o que ela explicava. Notei também que situações em que a professora teve a oportunidade de se aproximar e entender cada estudante foram fundamentais para fortalecer a tão importante relação docente-discente.

Neste sentido, compreendo com Tassoni (2000) que a afetividade pode ser entendida como um conjunto de sentimentos, emoções e atitudes que permeiam a relação entre as

peessoas, incluindo a relação docente-discente. Além disso, uma relação afetiva positiva na sala de aula pode favorecer o processo de aprendizagem, pois gera um clima de confiança, respeito e segurança, permitindo a motivação e o envolvimento da turma diante das atividades propostas em sala de aula. A autora enfatiza ainda a importância da consciência da afetividade durante a prática pedagógica, mantendo uma relação de proximidade e diálogo com a turma, levando em consideração as características singulares de cada estudante.

O estágio foi minha primeira oportunidade como futura professora de perceber de perto a relação docente-discente e a relação estudante-estudante, pois nestas turmas eu não me encaixava como mais uma estudante amiga dos demais estudantes, nem como a professora, mas como uma futura professora em formação. Lembro-me de uma situação que me deixou impressionada com a discussão que surgiu em uma turma, a partir da questão proposta pela professora, era um problema que informava o total de rodas em um estacionamento e a pergunta era quantos carros e quantas motos havia naquele estacionamento. Quando a professora questionou “Quantas rodas tem em um carro?”, um estudante imediatamente disse “5, pois tem o estepe”. Esta resposta foi coerente, fez com que a professora complementasse a sua pergunta com “Quantas encostam no chão?”, para que ele concordasse com a resolução do exercício. Todo esse diálogo me fez refletir a respeito da maneira como a professora poderia ter problematizado o momento da fala do estudante e fazê-lo refletir sobre o porquê considerar apenas 4 rodas de um carro, visto que eles não haviam aprendido a resolver sistemas de equações que envolvessem frações e caso ele considerasse as 5 rodas, o resultado seria na representação fracionária. Mesmo que o objetivo da professora, naquele momento, fosse que a turma compreendesse o conteúdo principal, que era resolução de sistemas de equações, fazendo uso de números inteiros, acredito que essa pontuação do estudante poderia ter sido explorada. Isto é, mesmo que o estudante ainda não estivesse no momento de aprender sobre frações, enquanto professora eu teria explorado outras estratégias para ajudá-lo a visualizar como ainda não possuía recursos suficientes para resolver o problema proposto, caso surgisse uma fração em meio ao conteúdo, podendo inclusive retomar a fala no momento em que os sistemas de equações envolvessem os números racionais.

Uma das maiores mudanças no Estágio II, foram as regências. A primeira aula sob minha responsabilidade foi desafiadora, nunca havia me visto tão ansiosa na universidade e acredito que isso aconteceu por ser a primeira vez que eu estava diante de uma turma de estudantes como professora, minhas mãos suavam frio, vez ou outra gaguejei, me confundi, mas os próprios estudantes me ajudaram durante a aula. Como solicitado por meu professor orientador do Estágio II, tínhamos que planejar duas regências, quando eu e minha dupla no

estágio nos organizamos para esta segunda regência, já era mês de novembro, o assunto que trabalharíamos a pedido da professora regente seria a área do trapézio. Lembro-me que a docente estava muito nervosa com a agitação de final de ano, o que fazia com que o trabalho fosse mais corrido, além dos diversos eventos escolares que também estavam acontecendo.

Senti-me apreensiva, pois faria uma pequena demonstração da fórmula da área do trapézio e uma sensação de insegurança tomou conta de meu pensamento, isso tudo somado à presença do professor orientador de estágio na sala de aula. Nessa segunda regência foi quando me senti insegura e acabou saindo dos meus planos, fato que só percebi quando conversei com meu professor após a regência. Afinal, dei muita atenção para estudantes que me deixavam mais segura e acabei não alcançando a atenção da maioria, o que de certa forma me deixou chateada pela minha atitude, mas entendi, naquele momento, que aquelas experiências eram ricas em aprendizado e aprimoramento.

A professora e às turmas, deixo aqui registrado meus mais sinceros agradecimentos, por aqueles meses de 2018 que estive presente na escola. Foram experiências únicas, desde perceber a profissão professora de Matemática com um olhar mais humano e além do conteúdo, as conversas e todos os momentos durante os Estágios I e II, os quais enriqueceram minha formação pessoal e profissional.

Nos semestres seguintes, nos Estágios III e IV, com foco no Ensino Médio, meu primeiro contato na escola foi com a supervisora, que me apresentou docentes que estavam presentes, responsáveis pelas turmas de segundo e terceiro ano. Logo no primeiro dia de estágio fui surpreendida positivamente quanto ao funcionamento da escola, afinal os comentários que eu ouvia eram do tipo “Nossa, lá é impossível dar aula, as turmas não colaboram” ou “Já vi estudante fugindo pelo telhado nessa escola”. Entretanto, logo que entrei pela primeira vez em uma sala de aula desta escola, acompanhada do outro estagiário e do professor supervisor, responsável pela turma, fui recebida por estudantes que ouviram com respeito quando fui apresentada e isso perdurou pelas demais turmas.

A professora orientadora do Estágio III pediu para que tentássemos uma experiência diferente das que tivemos nos estágios anteriores, para isso, deveríamos pedir permissão ao professor supervisor e nos sentarmos de frente para a turma, evitando que passássemos despercebidos durante o período de estágio e pudéssemos perceber de outro ângulo a dinâmica da sala de aula. Para quem só tinha experiências com estudantes do Ensino Fundamental, de início estranhei o comportamento das turmas perante a presença de estagiários na sala, porque nos primeiros dias sequer nos olharam.

Durante o período de estágio notei que realmente existiam estudantes que fugiam pelo telhado da escola, pois presenciei esta cena, mas apesar disso a escola superava tudo que sempre ouvi, afinal a maioria da turma se demonstrava interessada pelas aulas de Matemática, além do respeito, tanto pelo professor, quanto comigo e com meu colega de estágio. Com o tempo passando, alguns estudantes passaram a pedir ajuda durante as aulas. Achei engraçado quando uma estudante foi me chamar e esqueceu meu nome, então ela se referiu a mim como “sobrinha”, disse “ô sobrinha, vem aqui por favor?!” E após a ajuda eu perguntei o porquê do adjetivo e ela disse que era por eu ser muito nova para ser tia, que era como ela chamava as professoras que mais gostava.

A experiência com as regências não foi uma novidade, mas a principal diferença que notei entre as turmas de ensino fundamental e as turmas do ensino médio foram as atitudes discentes. Durante as regências, por vezes tentaram me intimidar, outrora poucos participaram. Minha maior dificuldade durante este estágio foi não poder ir todos os dias, acompanhando a sequência das aulas de Matemática. Assim, me pareceu que o vínculo com o professor e com as turmas ficou limitado, além de não ter tido tempo de memorizar os nomes de todas as salas, o que foi algo que me incomodou bastante. Afinal, o vínculo criado naquele momento em que estava como estagiária do curso de licenciatura em Matemática com o docente responsável pela turma poderia ter sido ainda mais influente em minha formação docente, pois poderia observar e participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem, como ocorreu em meus primeiros estágios, quando minha visão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas naquele contexto escolar específico foi ampliada (PIMENTA, LIMA, 2010).

Finalizar os quatro estágios, totalizando 408 horas foi algo gratificante. Sou muito grata à professora que acompanhei nos estágios I e II e ao professor que acompanhei nos estágios III e IV, por abrirem as portas de suas salas de aula para que eu pudesse estagiar e por sempre trazerem contribuições para minha formação. Gratidão também pela oportunidade dada por toda a equipe pedagógica das escolas, que sempre se dispuseram a me ajudar. Finalizei os estágios com a certeza de que sempre serei surpreendida dentro de uma sala de aula e que serei muito motivada trabalhando com pessoas e com a educação Matemática.

Ao revisitar esse momento de minha formação, atualmente como professora de Matemática, noto a importância do estágio para as licenciaturas e a relação teórica e prática que o perpassa, momento em que docentes da escola básica desempenham um papel fundamental como coformadores, contribuindo para a formação de futuras professoras e professores. Por possuírem experiência pedagógica e por compartilharem seus conhecimentos

teóricos e práticos, apesar de todas as dificuldades que enfrentam, são referência e preparam para um trabalho docente que ocorre de forma coletiva, isto porque,

Um ensino de qualidade exige professores de qualidade, que sejam conhecedores, que demonstrem destrezas para enfrentar a complexidade e mudança inerentes à docência, mas também que estejam comprometidos no ensino e na aprendizagem ao longo da sua carreira. (FLORES, 2010, p. 186)

Além disso, docentes da escola básica podem proporcionar um ambiente de aprendizagem que leva ao desenvolvimento profissional de quem participa das ações docentes, de forma crítica e reflexiva, por meio da realização de atividades práticas e da observação de situações reais de ensino (PIMENTA, LIMA, 2010).

Além dos estágios, também tive a oportunidade de participar do Programa de Residência Pedagógica, que como descrevi anteriormente, busca contribuir para o aperfeiçoamento da formação inicial de docentes da educação básica nos cursos de licenciatura (CAPES, 2023). Desta forma, a Residência Pedagógica contribui no engajamento de licenciandos para a construção de uma relação mais próxima com a docência. Afinal, participar do programa é uma oportunidade de vivenciar na prática as teorias discutidas na universidade, pois as ações desenvolvidas proporcionam um contato direto com a realidade da escola pública e das salas de aula, percebendo no cotidiano as necessidades e os desafios de discentes e docentes, contribuindo assim para a formação de um olhar mais crítico e reflexivo sobre a prática docente, além de estimular o desenvolvimento de características que fazem parte da profissão, como a empatia, a comunicação e a resolução de problemas.

Essa experiência me permitiu reconhecer o que já sabia e o que precisava aprender diante de uma turma, para lidar com as adversidades que uma sala de aula pode exigir. O grupo era formado por estudantes do curso de Licenciatura em Matemática, uma professora preceptora da educação básica e a professora supervisora. Além das atividades desenvolvidas na escola, contávamos com reuniões semanais de quatro horas de duração, cujo objetivo era o planejamento, compartilhamento de experiências, estudos e discussões sobre temas pertinentes para a prática dentro do projeto. Apesar dos recursos disponíveis no Laboratório de Ensino de Matemática da UFLA, não foi fácil lidar com a burocracia para uso da tecnologia disponível na escola, como tablets e projetor, além dos desafios de ter que conquistar a atenção e respeito das turmas ou trabalhar em grupo, afinal inicialmente tivemos o desafio de elaborar planos de aula em um grupo formado por dez pessoas, o que não foi uma tarefa simples. Todavia, um tempo depois nosso grupo foi reorganizado em duplas e trios, o que facilitou muito essa etapa de planejamento e interação, afinal a comunicação e o comum

acordo eram mais simples de acontecer. Apesar das dificuldades, foi na Residência Pedagógica que tive a oportunidade de trabalhar pela primeira vez com sequências didáticas em uma mesma turma e pude perceber como o (re)planejamento aula após aula era fundamental e como as contribuições discentes sempre surpreendiam, pois nos estágios as regências eram aulas isoladas. Além disso, tínhamos o apoio e o acompanhamento de uma professora orientadora da universidade e o constante acompanhamento e colaboração da professora preceptora¹³, as quais foram figuras importantes para as contribuições e significados que a Residência Pedagógica deixou, foram elas quem me questionaram, que mediaram meus momentos de reflexão e por muitas vezes foram inspiração.

Ademais, ser residente me permitiu também contribuir enquanto sujeito de uma pesquisa de mestrado¹⁴. Para isso, a pesquisadora realizou entrevistas semiestruturadas com todo o grupo que participava do programa, com o objetivo de compreender as percepções e experiências em relação ao processo de formação vivenciado na Residência Pedagógica. Guardo essa experiência com muito orgulho, afinal a pesquisa evidenciou a importância de políticas públicas que incentivem e valorizem a formação inicial docente.

Para encerrar o registro das experiências da minha graduação, preciso destacar que em março de 2020 o mundo conhecia a COVID-19. Segundo a Organização Mundial da Saúde (2010), uma pandemia trata-se da disseminação de uma nova doença que afeta grande parte da população, isto é, quando uma epidemia passa a atingir diferentes continentes rapidamente. Desta forma, em 2020 o Brasil e o mundo tiveram que reinventar ou paralisar atividades desenvolvidas em diferentes âmbitos, pois diante da pandemia de COVID-19 as recomendações de prevenção incluíam boas práticas de higiene e o distanciamento físico (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020). Dentre estes diferentes âmbitos, inclui-se a esfera educacional, que contou com a suspensão das atividades letivas presenciais, fazendo com que os estados brasileiros e suas secretarias de educação partissem para o planejamento de medidas de combate ao vírus e elaboração de estratégias para novos meios de ensino.

Sendo assim, o fechamento das instituições de ensino por tempo indeterminado foi uma decisão unânime pelo país, mas cada estado contou com diferentes planos para reorganizar e dar continuidade ao trabalho escolar, mesmo que de maneira intempestiva. Como consequência disso, os profissionais da educação passaram então a dedicar-se para atividades do Ensino Remoto Emergencial (ERE), o qual não se trata de um novo modelo

¹³ No Programa de Residência Pedagógica são docentes que atuam na escola de Educação Básica responsáveis por planejar, acompanhar e orientar os residentes (Licenciandos).

¹⁴ A dissertação a que me refiro foi intitulada “Sentidos atribuídos por futuros professores de matemática ao processo de formação no programa de residência pedagógica” da autora Zilda de Carvalho Marani Altomare.

educacional adotado definitivamente, mas sim de uma solução provisória (SCHWANZ; FELCHER, 2020). É importante destacar que a Educação a Distância (EaD) muitas vezes pode ser confundida com o ERE, entretanto Schwanz e Felcher (2020, p. 4) destacam em seu texto que: “na EaD, a docência é compartilhada com outros especialistas, enquanto na educação remota, o professor é responsável por tudo”, isto é, são formas de trabalho diferentes.

Após todas as experiências formativas vividas na graduação, seu encerramento aconteceu oficialmente no dia 10 de outubro de 2020, em meio à pandemia de COVID-19. Como já mencionei no início desse texto, todo o contexto pandêmico me deixava totalmente desanimada, sem saber o que fazer, pois idealizava iniciar minha prática docente logo após a conclusão do curso, o que era quase impossível diante da realidade daquele momento. Alguns meses depois, soube que o processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, ofertado pela UFLA, estava aberto, senti como se tivesse “visto a luz no fim do túnel”, era aquele incentivo que eu precisava e nem sabia.

2.2 Pós-graduação: o contexto pandêmico e a luz no fim do túnel

O contexto pandêmico foi assustador! No que diz respeito aos dados, de acordo com o Ministério da Saúde, até setembro de 2021, o Brasil havia registrado mais de 21 milhões de casos confirmados de COVID-19 e mais de 590.000 mortes relacionadas à doença desde o início da pandemia em março de 2020 (BRASIL, 2021). Sendo assim, a pandemia causou um grande impacto na vida dos brasileiros, especialmente em relação à saúde e bem-estar, pois além dos dados citados, ainda foi preciso lidar com o isolamento social, a perda de empregos, a falta de acesso a serviços de saúde e a incerteza em relação ao futuro.

Com o isolamento social, a pandemia obrigou os sistemas educacionais a adotarem o ensino remoto emergencial¹⁵, o que representou um grande desafio para docentes, discentes e famílias. Muitas pessoas tiveram dificuldades para acessar a internet e equipamentos eletrônicos, enquanto outras tiveram dificuldades para se adaptar ao ensino remoto. Além disso, docentes e discentes tiveram que lidar com a falta de interação social e a falta de estrutura do ambiente de aprendizagem em casa.

A vida que planejei para após a colação de grau era linear e ideal, afinal sonhar é sempre bom! Desde o início do curso, idealizei e fui atrás de oportunidades em minha área,

¹⁵A discussão a respeito do Ensino Remoto Emergencial acontecerá de forma mais detalhada no tópico 3.2.

entretanto antes de ser licenciada em Matemática, as únicas oportunidades ligadas à educação que surgiram, estavam relacionadas à projetos de extensão da UFLA, como a Residência Pedagógica. Formei-me em outubro de 2020 em meio à pandemia de COVID-19, foi a primeira colação *on-line* da UFLA e bem diferente do que idealizei ao longo dos quatro anos de graduação. Em minha cabeça tinha tudo para ser péssimo, pois assim que a colação acabou fui para meu quarto cabisbaixa e triste, pensando que o dia que seria um dos mais felizes dos últimos anos, tinha sido resumido em uma chamada no *Google Meet* e uma *live* no *YouTube*.

Entretanto, já diziam que “quem tem um amigo, tem tudo” e para minha sorte tenho ótimas amizades, que a graduação em Matemática me proporcionou. Justo no momento em que estava imersa nesses pensamentos tristes, ouvi uma música alta na rua e que não se tratava de um carro de passagem, pois permanecia da mesma forma há alguns bons segundos, suficientes para que eu chegasse até minha janela para olhar o que era. Meus amigos e amigas, que também estavam cursando Matemática, se sensibilizaram com a situação e me surpreenderam com cartazes, músicas e distanciamento social. Momento em que eu e minha mãe nos emocionamos, agradecemos, servimos lanches para todos e assim meu dia foi da água para o vinho.

Minhas amizades e meus pais melhoraram o dia da minha formatura, mas minha vida profissional havia se tornado um dilema que ninguém, além de mim, seria capaz de mudar. O contexto pandêmico, escolas fechadas, nenhuma aula particular e minha cobrança pessoal afloravam sentimentos como impotência e tristeza, que ninguém compreendia, pois, minha parte eu fazia, que era entregar currículos e procurar vagas públicas, mas a cada “não” recebido minha motivação só diminuía. Cheguei a procurar vagas de trabalho fora de minha área, simplesmente porque não aguentava mais estar em casa sozinha e à toa, enquanto meus pais saíam para trabalhar contando apenas com a fé e máscaras de proteção, pois as vacinas sequer eram uma realidade naquele momento. Nesse período estive muito triste e com o sentimento de frustração tomando conta de meus pensamentos, me questionava todos os dias o que faria para mudar essa realidade, pois os meses de outubro, novembro e dezembro nunca passaram tão devagar.

Em janeiro de 2021, a Prefeitura Municipal abriu um edital de contratação que surpreendentemente trouxe uma oportunidade que só faria parte da minha vida quase um ano após minha formatura. Enquanto a notícia de meu primeiro trabalho como professora não chegava, meu primeiro desafio de 2021 foi o ingresso no Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática, que já era uma vontade e se concretizou após aprovação nas etapas do processo seletivo, com início em março daquele ano.

A vontade de dar continuidade aos estudos e na formação docente, além de ser um objetivo que visava desde o início da graduação, foi também uma oportunidade de ocupar a mente. Cada disciplina na pós-graduação, me mostrava como foi uma excelente escolha dar continuidade aos meus estudos, desde aquelas mais familiares, nas quais conhecia os professores e professoras do Departamento de Educação em Ciências Físicas e Matemática (DFM) desde a Licenciatura em Matemática, que também ocorreu na UFLA, até as mais desafiadoras, como a que cursei no Departamento de Educação (DED), cujas professoras, colegas de turma e o formato de aula *on-line* eram novidades para mim.

A disciplina oferecida pelo DED, denominada “Organização Linguístico-Discursiva dos Gêneros Acadêmicos” a princípio foi escolhida pensando nas possíveis contribuições que poderia trazer para a escrita da dissertação, motivo pensando em conjunto com a Sílvia. Entretanto fiquei muito motivada pela maneira como as professoras conectaram as leituras e abordaram também temas corriqueiros à quem escreve textos acadêmicos. Essa disciplina me apresentou a “Carta a um jovem investigador em Educação” de António Nóvoa, cuja leitura se tornou um refúgio e sempre que me perco nas escritas, gosto de reler e rever meus grifos, afinal como o autor mesmo denomina, propõe alguns conselhos que parecem sempre conversar com a realidade que me encontro no mestrado. Apresento aqui um trecho que mantenho escrito próximo de minha escrivanhinha e tenho como um lema:

As ideias novas estão na fronteira, porque esse é o lugar do diálogo e dos encontros. Talvez seja o momento de te lembrar que grandes descobertas foram feitas por acaso, mas que o acaso nunca é acaso, favorece sempre os olhos preparados para ver. Não há nada mais útil do que o conhecimento inútil. É ele que nos prepara para ver e para pensar fora dos quadros rígidos em que tantas vezes nos deixamos prender. (NÓVOA, 2015, p. 16)

Outra disciplina que muito me marcou e contribuiu para as escolhas que me trouxeram até a escrita da presente dissertação foi a denominada “Formação e Desenvolvimento Profissional Docente”, pois o referencial teórico adotado pelas docentes, fez com que eu percebesse um panorama histórico da profissão docente no Brasil e voltasse meu olhar naquele momento para o passado e o futuro de minha profissão. Recordo que um dos artigos me marcou muito, pois a sensibilidade que o período de isolamento trazia, sempre atraía questionamentos acerca de minha futura atuação, visto que fiquei quase um ano sem conseguir uma oportunidade de trabalho, mas quando Marcelo Garcia (2009) apresenta que “[...] não é totalmente seguro que a simples experiência faça o melhor mestre. Se não se reflecte sobre a própria conduta, nunca se atingirá um pensamento e uma acção próprios de um perito.” (BERLINER, 1986 citado por MARCELO GARCIA, 2009, p. 14).

O artigo de Marcelo Garcia (2009) foi um dos textos oferecidos que evidenciou meu apreço pela disciplina, acredito que pelo momento de emoções confusas devido à pandemia, juntamente com as respostas para meus questionamentos que aqueles parágrafos traziam. Por momentos como os relatados que ouse dizer que a pós-graduação foi a luz no fim do túnel escuro que a pandemia me colocou, as aulas me permitiam sentir e ver sentido nas situações cotidianas que se faziam tão complicadas.

Na sequência apresento minha primeira experiência como docente responsável por uma sala de aula.

2.3 A primeira sala de aula

Se qualquer pessoa questionasse a Vitória do primeiro ano da graduação a respeito de como imaginaria sua primeira vez em sala de aula, tenho certeza de que o contexto da resposta envolveria uma atividade em grupo, em uma aula de Matemática desenvolvida em alguma escola lavrense. É interessante escrever o memorial e perceber como a vida nos reserva surpresas e como somos movidos pelos nossos objetivos, mas a realidade, vez ou outra, se distancia do nosso desejo.

Na realidade, minha primeira aula, enquanto docente responsável pela turma, aconteceu dia 20 de setembro de 2021, seguindo os protocolos de segurança, que destacavam a importância do distanciamento social e conseqüentemente limitavam muitas ações dentro de sala. Além disso, o destino me reservou uma grande surpresa! Minha primeira vez em uma sala de docentes, enquanto docente, não foi em Lavras, mas sim em minha tão amada Arcos/MG, substituindo uma ex-professora e trabalhando ao lado de ex-professoras e ex-professores que me incentivaram enquanto estudante da educação básica.

E como o destino é surpreendente, essa experiência repleta de surpresas ainda me reservava aulas de Inglês! Após quatro anos de graduação em Licenciatura em Matemática e seis meses de mestrado em Educação Matemática, meu primeiro emprego foi garantido graças a um Certificado de Avaliação de Título¹⁶ (CAT) de Língua Inglesa, que havia registrado ao longo da pandemia por meio do *site* da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, para isso avaliaram alguns certificados de proficiência em inglês, de um curso particular que fiz na adolescência e da disciplina eletiva “Língua Inglesa em Contexto Acadêmico”, que

¹⁶ Segundo o site do Governo de Minas Gerais (2022), “A autorização do exercício a título precário é um serviço gratuito, a candidatos ao cargo de Professor de Educação Básica, dos componentes curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, da Educação Profissional e de projetos autorizados pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Atende também às redes particular e municipal de ensino.”

curvei durante a graduação. Curiosamente eu sempre me questioneei ao longo da graduação se concordava com a utilização dessa licença para dar aulas a título precário e, para minha surpresa, acabei vivendo na pele essa realidade, acompanhada da necessidade de trabalhar. Nas poucas regências que desenvolvi na escola já foi possível perceber o quão difícil é trabalhar em uma área diferente daquela que você se dedicou anos e anos em um curso de Licenciatura e notei que sabia um pouco da Língua Inglesa, mas não o suficiente para saber como ensiná-la.

Todas essas emoções foram repentinas, afinal o retorno para minha cidade, a vida como professora de Inglês e essa nova fase duraram menos de uma semana, mais precisamente, do dia 20, uma segunda-feira, ao dia 23 de setembro de 2021. Na quinta-feira, por volta de 16 horas recebi uma ligação de uma funcionária da Secretaria Municipal de Educação de Lavras, cidade onde meus pais permaneceram, me oferecendo um cargo completo de professora de Matemática, contratada pela prefeitura, vaga que foi conquistada por meio de uma inscrição realizada em janeiro do mesmo ano. Fiquei incrédula, sem entender o que a vida me reservava, era tudo tão recente em Arcos.

Naquela cidade estava longe de meus pais, mas em família, pois minha ex-vizinha, proprietária da casa em que estava de favor em Arcos, é como uma segunda mãe para mim! Ela ouviu a conversa, me incentivou a tirar todas as dúvidas, ligou para uma conhecida que era professora aposentada e mais do que depressa me deu um sentido, pois estava perdida. Enfim, desliguei a ligação confirmando a aceitação do trabalho como professora de Matemática e fui às pressas assinar a dispensa da escola que havia ingressado como docente de Língua Inglesa. Comprei minha passagem de volta, organizei tudo e voltei, no único ônibus disponível, lotado, durante a madrugada.

Em resumo, digo que o período entre os dias 20 e 27 de setembro de 2021 foi sem dúvida o mais emocionante de toda minha vida, eram meus primeiros empregos formais, oportunidades tão desejadas e que surgiram em sequência, cuja mensagem da vida ainda não consegui decifrar e sempre que recordo, me questiono: “Por que Arcos? Por que Língua Inglesa? Por que em tão pouco tempo? Por quê?”. Entretanto essas respostas talvez não sejam sobre algo linear, e eu já deveria ter aprendido isso, mas insisto em imaginar assim.

O cargo de professora de Matemática surgiu em outubro de 2021, pois a Prefeitura Municipal de Lavras apostou na implementação do “Projeto + Saber” focado no ensino de Matemática e Língua Portuguesa pós ensino remoto emergencial, como uma tentativa de minimizar a defasagem educacional provocada pela pandemia. Além de melhorar o desempenho nas disciplinas, visava também diminuir a evasão escolar e elevar a autoestima e

confiança das crianças e adolescentes que voltavam para o ambiente escolar após um longo período em casa. Para isso, as aulas aconteciam diariamente para as turmas presenciais, das 9h45 às 11h25, sendo 50 minutos para cada disciplina. Já as turmas on-line contavam com aulas remotas, duas vezes por semana, também por 50 minutos.

Do dia 04 de outubro até o final do ano letivo de 2021, atuei como professora de Matemática no “Projeto + Saber”, com o objetivo de complementar o ensino de Matemática de estudantes que retornavam do Ensino Remoto Emergencial para o presencial. Não foi uma tarefa fácil, ser uma professora recém-formada percebendo colegas de profissão com outras perspectivas que muitas vezes conflitaram com as minhas, sinto que vivi o que Ponte (2001, p. 7) chama de “socialização profissional”, processo no qual “[...] o jovem professor assimila as crenças, valores e atitudes da cultura dos professores”.

As experiências como professora de Matemática do projeto e as características do contexto de trabalho serão detalhadas na próxima seção.

2.4 Enfim, professora de Matemática

No “Projeto + Saber” tive a oportunidade de trabalhar pela primeira vez como professora de Matemática, em duas turmas de 8º ano do ensino fundamental. As aulas presenciais do Projeto aconteciam de segunda a sexta-feira, nos últimos dois horários, sendo uma aula em cada turma diariamente. Tinham uma duração de 50 minutos e aconteciam na sequência do intervalo e das aulas das cinco disciplinas regidas por docentes titulares, as quais eram distribuídas em períodos de 30 minutos prévios ao recreio. Por isso, a organização dos horários era trabalhosa para mim, pois além dos desafios comuns ao lidar com turmas de 8º ano em início de carreira, contava também com a agitação pós intervalo e os atrasos do retorno discente para a sala. Nesses momentos recordava dos conceitos que emergiram em meu Trabalho de Conclusão de Curso da graduação, escrito em 2020, intitulado “Gestão da Sala de Aula: Uma experiência entre uma futura professora e uma professora experiente de Matemática”, no qual defini a Gestão da Sala de Aula como a união das seguintes competências: Gestão do Planejamento; Gestão do Conteúdo; Gestão de Comportamentos; Gestão da Comunicação e Gestão de Conflitos. Ao vivenciar a prática em sala de aula, percebia quão desafiadora poderia ser colocar em prática a teoria que eu já conhecia tão bem, visto que, lidar com todos esses imprevistos e cumprir com o conteúdo planejado era uma tarefa muito difícil, diante das situações que emergiam naquele contexto.

Mas ainda falando sobre os primeiros contatos com a escola, para minha felicidade, outra professora, também recém-formada e amiga de longa data, chegou semanas depois para trabalhar com as turmas do sétimo ano, o que me trouxe certo conforto, visto que ainda não tinha ninguém mais próximo que pudesse contar no ambiente de trabalho.

Recordo bem que ao contar onde estava trabalhando, muitas pessoas associavam a arquitetura da escola a um ambiente sombrio, mas vejo que foi bom ter compartilhado essa novidade somente após meu primeiro dia de trabalho, afinal a escola estava linda, muito bem cuidada e as pessoas que ali estavam me receberam muito bem. Nos primeiros dias não fui para a sala de aula, pois a prefeitura ainda não havia feito todas as contratações necessárias para o início do projeto, o que foi uma experiência interessante, pois pude conhecer melhor a escola ao ser designada a auxiliar a bibliotecária, por exemplo.

Essa situação incerta durou cerca de duas semanas, até que a contratação de oito docentes fosse realizada, para que pudéssemos iniciar as aulas e a tarefa de planejamento e desenvolvimento dos materiais necessários era de responsabilidade de cada docente, a única orientação dada pelo coordenador do projeto era que trabalhássemos de acordo com a necessidade da escola em que estivéssemos inseridos. Sendo assim, a professora de Matemática das turmas de 8º ano foi uma figura importante para me auxiliar nesse processo.

Além das orientações confusas passadas para nós, era nítido que a prática não foi pensada da melhor maneira, afinal pelo fato de o projeto não ocorrer no contraturno, acabou se tornando obrigatório para quem estivesse presente, já causando um pouco de descontentamento em quem não via sentido em rever o que consideravam básico. Com isso, muitos reagiam com desinteresse às aulas, mesmo quando me unia a demais discentes e buscávamos por estratégias diversificadas. Porém, apesar dos momentos de sufoco e insegurança, os meses como professora regente foram fundamentais para que eu repensasse minha maneira de lidar com uma turma, ainda mais em um contexto em que ficamos afastados do ambiente escolar por mais de dois anos, aprendizado esse que foi progredindo no ano seguinte, como detalho a seguir.

2.5 A sala da supervisão: um desafio diário

O fim do ano de 2021 representava também o fim do projeto e a incerteza a respeito da minha contratação, pois as informações a respeito do contrato ser mantido eram incertas, entretanto assim que o novo ano iniciou fui surpreendida com a notícia de que iriam me

manter contratada e no mesmo ambiente de trabalho, isto é, continuaria na mesma escola em 2022.

Como apresentei brevemente na introdução, a tomada de decisões a respeito de minha pesquisa estava diretamente ligada com minha ocupação na escola, afinal a primeira alternativa de escrita envolvia a pesquisa sobre a minha própria prática. Entretanto, fui novamente surpreendida ainda na primeira semana letiva de 2022, ao ser informada pela diretora que devido a demanda da escola e do contrato mantido sem a continuidade do projeto, para o qual havia sido contratada no ano anterior, minha ocupação seria em contato direto com a supervisora¹⁷, como uma assistente na sala da supervisão.

É interessante refletir sobre as minhas inseguranças naquele momento, trabalhar fora da sala de aula nunca havia sido uma vontade minha, cair de paraquedas ao lado da supervisora então, nunca imaginava. Apesar das gigantescas diferenças das atribuições, a experiência foi enriquecedora, afinal a cada dia existia uma diversidade de acontecimentos, que apesar de ter aqueles que são rotineiros, ainda existem muitos que não posso sequer prever em um plano de aula ou me preparar previamente. A sala da supervisão é composta por imprevistos, que precisam de soluções rápidas, lugar onde já presenciei: conversas importantes e descontraídas, felicitação e sermão, estudante desmaiando e minutos depois se recuperando, parecendo bem melhor do que eu e a supervisora após o susto. Naquela salinha, tão pequena e fria, sem janelas e apenas com uma porta, estrategicamente localizada na parte central do corredor, caminho de quem circula pelo terceiro andar, aprendi a lidar de maneira diferente com o ambiente escolar, era tudo diferente do que eu havia visto em sala no ano anterior. Um desafio diário de melhorar minha emetofobia¹⁸, quando surgiam estudantes se queixando de enjoo ou até que já vomitaram antes de me procurar para contatar a família.

Além das atribuições específicas de auxílio da supervisão, essa nova função me proporcionou também um enorme crescimento como gestora de sala de aula, pois pude substituir diferentes docentes, o que me fez aprender a lidar com as diferentes salas e suas particularidades e todos os dias em que entrei em uma sala de aula, na qual não era professora titular de nenhuma disciplina e conquistava o respeito de me ouvirem e terem liberdade para questionar minhas falas, refletia sobre os momentos que me trouxeram até aquele momento e

¹⁷ As atribuições de um Supervisor Pedagógico, de acordo com o Diário Oficial do Município de Lavras é “Planejar no âmbito de suas atribuições, integrado à Direção e Professores, o acompanhamento e orientação do processo didático-pedagógico e de ensino-aprendizagem” (LAVRAS, 2022, p.18).

¹⁸ “A emetofobia ou medo de vômitos caracteriza-se por um medo irracional e excessivo de vomitar, ver outros vomitando ou ainda de vomitar em frente a outras pessoas” (FALCÃO, 2013).

percebia meu desenvolvimento dentro de minha profissão, afinal enquanto professora das duas turmas do 8º ano, conquistar a colaboração da sala era uma tarefa muito difícil.

Pensar na oportunidade de trabalhar diretamente com a supervisora, uma professora com mais anos de atuação na profissão docente do que eu tenho de vida e ainda assim conseguirmos dialogar em harmonia e com trocas, uma ensinando a outra, pois ela me dava dicas de como tomar as decisões mais sérias e eu a auxiliava com a tecnologia. Além dos diálogos citados na introdução, vivenciar e refletir sobre tais experiências, principalmente neste momento de retomada de minha escrita reflexiva, foi essencial para despertar meu interesse em conhecer docentes que retornavam para as atividades letivas presenciais, seus dilemas, dificuldades, relação com estudantes e como estavam desenvolvendo a prática pedagógica.

A experiência na supervisão aconteceu ao longo de 2022, mas ao retornar à escola em 2023 fui realocada novamente. A seguir, apresento minhas experiências enquanto docente responsável por ministrar as aulas de Matemática de duas turmas de 8º ano.

2.6 Da supervisão para a sala de aula de Matemática

O contrato iniciado em 2021, que me deixou receosa se continuaria até o ano seguinte, surpreendentemente também foi estendido para 2023. Com isso, eu acreditava que continuaria nas funções que me foram atribuídas no ano anterior, entretanto a professora de Matemática das turmas de 8º ano precisou se afastar da sala de aula e foi minha vez de assumir uma turma desde o primeiro dia de aula, lecionando Matemática.

As turmas de 8º ano não contavam com nenhum novato, então entrar em salas de aula conhecendo cada estudante, suas particularidades e conhecendo até mesmo alguns familiares na sala da supervisão foi uma experiência muito diferente e mais calma, quando comparada à que vivi em 2021. Nesse momento, além do que citei anteriormente, as turmas também já me conheciam, então o diálogo e o estabelecimento do contrato didático aconteceram de uma maneira espontânea, pelas trocas anteriores e o vínculo que já havíamos estabelecido.

É interessante perceber como duas turmas, com estudantes da mesma faixa etária, conseguem ser completamente distintas! A turma do 8º ano A era agitada, sendo preciso momentos de descontração antes das aulas, e mesmo durante as atividades de Matemática, os alunos conversavam bastante. Já a turma do 8º ano B era mais focada, pois quando precisavam estudar, a conversa cessava, mas em momentos mais lúdicos, eles se divertiam sem problemas. Neste contexto, percebi como consegui colocar em prática a Gestão de Sala

de Aula, afinal, o que considerava mais desafiador em 2021, que seria a Gestão de Conflitos e de Comportamentos, já eram bem menos complicadas, por conhecer melhor as turmas e as singularidades de cada pessoa ali. Algumas vezes sabia até qual a melhor maneira de me aproximar, qual o tom de voz e qual linguajar usar para ser ouvida. Neste momento de escrita sobre essa experiência, me recordo das contribuições de Larrosa (2002, p. 26-27), quando o autor afirma que “O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos”.

Essa experiência me permitiu desenvolver na prática o que aprendi enquanto estudante do curso de Licenciatura em Matemática da UFLA. Finalmente pude ter a autonomia de desenvolver cada momento da aula, pensando na cultura daquelas salas, nas particularidades de cada estudante, sabendo o que funcionaria e o que poderia ser arriscado, isso porque tive a oportunidade de observar e interagir com os estudantes em diferentes contextos, tanto dentro quanto fora da sala de aula, o que permitiu a construção de uma relação de confiança e proporcionou um ambiente de aprendizagem motivado. O convívio diário construiu um laço de muito respeito e admiração mútua, eram turmas que questionavam as teorias que eram apresentadas, que desenvolviam o que era proposto e que sem dúvidas, marcaram minha vida profissional.

Mesmo que o ano de publicação dessa pesquisa seja o mesmo de atuação nessas turmas, me refiro no passado, pois o contrato se encerrou no fim do segundo semestre. A prefeitura municipal iniciou o processo de convocação de docentes efetivos que foram aprovados no último concurso para o cargo de professor. Embora eu também tenha participado no concurso, não obtive uma boa colocação. Desta forma, o que antes era uma preocupação em relação ao fim do trabalho que o contrato me garantia, em julho de 2023 passou a ter um valor sentimental envolvido, mais especificamente a dor de seis turmas de ensino fundamental que se despediram de mim e de outros sete docentes, muito queridos.

Nessa experiência, a equipe escolar que sempre foi muito querida, elaborou em segredo e com a colaboração das turmas um caderno de mensagens. Quando li cada cartinha percebi como foi importante manter minha essência ao ensinar Matemática, muito além do conteúdo, hoje tenho certeza de que marquei a vida destes estudantes e de meus colegas de trabalho, com um sorriso no rosto, andando pela sala e me preocupando com o bem-estar de cada pessoa ali presente e elevando o astral das manhãs naquela escola.

Durante esse período me tornei a “Vivi”, como alguns gostavam de me chamar, o ensino da Matemática era uma troca, digo isso porque sentia que apresentava a eles o conceito principal, mas os detalhes sempre surgiam dos questionamentos, da resolução dos problemas

propostos e das conversas que aconteciam entre os estudantes. Fico feliz também por ter sido referência, sempre que surgia uma fala sobre ser estudante, eu relembrava a eles que além de professora da escola, também era estudante do mestrado na UFLA, despertando curiosidade e muitos diálogos a respeito do ensino superior e da profissão docente. Um dos momentos mais especiais de influência, foi quando em uma atividade promovida pela professora de Ciências, envolvendo questões de gênero, as turmas me citavam como referência de mulher nas ciências exatas, quando percebi que mesmo ausente, minhas ações faziam parte do cotidiano das turmas.

Deixo aqui registrada a minha gratidão pela experiência, pelo carinho e pelo aprendizado construído não só com os colegas de equipe, mas também com cada estudante que conheci. Não nos conhecemos por acaso, espero revê-los pela vida, a fim de ouvir novas histórias e compartilhar mais sorrisos.

Na sequência será apresentado o percurso metodológico da pesquisa.

3 PERCURSO DE PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Ao olhar para o que se passou e notar minhas principais referências da escrita (auto)biográfica desde as disciplinas do mestrado, afirmo que uma das minhas inspirações são as contribuições de Maria da Conceição Passeggi para o desenvolvimento desta pesquisa. Afinal, conceitos que foram pilares da produção das narrativas, em especial do memorial de formação, emergiram principalmente dos estudos da autora.

Sendo assim, com maior rigor ao escrever, apresento a seguir o delinear do objeto de pesquisa, da problemática e de seus objetivos. Seguidos do detalhamento do contexto e das características docentes do grupo participante da pesquisa, do contexto e instrumentos de produção e análise dos dados.

3. 1 O objeto, a problemática e seus objetivos

Como relatei no início deste texto, a convivência com docentes que estavam atuando após quase dois anos de ERE, tanto em meu ambiente de trabalho, quanto no mestrado, trazia à tona seus dilemas, suas dificuldades, conflitos e a busca por superá-los, em relação a prática pedagógica e ao processo de ensino e aprendizagem, entre outros.

Os relatos das vivências e experiências docentes só poderiam ser acessados quando fossem externalizados, por isso, decidimos voltar o foco para a escrita docente, o desenvolvimento profissional e a identidade daqueles que escreveriam, com o intuito de compreender, por meio da escrita, os pontos citados. Além disso, pensamos na possibilidade de convidar docentes familiarizados com a escrita reflexiva.

Por se tratar de uma pesquisa (auto)biográfica de cunho qualitativo, que tem como objetivo evidenciar as histórias de vida e de formação de docentes, com ênfase nos sentimentos, conflitos e as ações docentes que emergiram durante o ERE e após o retorno presencial das atividades escolares, especialmente dentro da sala de aula de Matemática, afirmo que a presente pesquisa se adequa à uma investigação social, pois “[...] não há fórmulas ou receitas predefinidas para orientar os pesquisadores” (GIL, 2008, p. 175), por isso o momento de análise pode ocorrer ao longo da pesquisa, não só em sua última fase e depende da unicidade daquilo que for experienciado (BERTAUX, 2010).

Assim sendo, Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016, p. 114) afirmam que “O uso de narrativas autobiográficas como fonte de investigação e método de pesquisa assenta-se no pressuposto do reconhecimento da legitimidade da criança, do adolescente, do adulto,

enquanto sujeitos de direitos, capazes de narrar sua própria história e de refletir sobre ela”, ponto que sustenta a escolha feita para as etapas que ainda serão detalhadas dessa pesquisa, isto é, utilizar a narrativa como alternativa metodológica em uma pesquisa com docentes.

Nessa perspectiva, as narrativas produzidas serão denominadas como narrativas (auto)biográficas (PASSEGGI, 2016) e foram utilizadas tanto como prática de formação, quanto como instrumento para a produção e análise dos dados, uma vez que podem ser compreendidas como a reunião de diários de aula, do memorial de formação e narrativas orais produzidas nas reuniões do grupo de discussão/reflexão. Os momentos de escrita tornam a prática docente reflexiva e, por isso a utilização de narrativas como fonte e método de pesquisa se adequa ao presente contexto, uma vez que “[...] as narrativas autobiográficas são suscetíveis de propiciar à pessoa que narra um processo de reinvenção de si, na direção da autonomia e de empoderamento (formação).” (PASSEGGI, 2020, p. 67).

Dessa forma, a presente pesquisa tem como problemática central: “Que sentidos são atribuídos por docentes que ensinam Matemática às suas experiências profissionais durante e pós ensino remoto emergencial e como a escrita (auto)biográfica¹⁹ pode contribuir com o desenvolvimento profissional de quem escreve sobre a prática em sala de aula?”. Este, é o problema central delimitado para amparar o objetivo geral de “Compreender os sentidos atribuídos por docentes que ensinam Matemática às suas experiências profissionais durante e pós o período remoto emergencial, mediados pela escrita (auto)biográfica.” e os objetivos específicos:

- a) Conhecer a trajetória de vida e formação dos sujeitos;
- b) Identificar indícios das experiências de docentes na atuação profissional, durante e após o ensino remoto emergencial;
- c) Identificar as estratégias e os saberes docentes mobilizados na prática profissional, especialmente na sala de aula de Matemática durante e pós retorno presencial;
- d) Compreender como a escrita e a mediação biográfica favorecem o processo de (auto)formação docente.

Ademais, especifico o contexto e docentes participantes da pesquisa.

¹⁹ Ao utilizar os termos que derivam de “(auto)biografia” com “auto” enclausurado entre parênteses, busco destacar que podemos diferenciar as narrativas biográficas das (auto)biográficas pelo ponto de vista da pessoa que escreve, pois “Há narrativa autobiográfica, quando a pessoa que narra faz uma reflexão sobre sua própria vida e a experiência vivida, geralmente, escrita na primeira pessoa: eu (auto)” (PASSEGGI, 2020, p. 69). Ressalto que a originalidade das referências será mantida quando houver citação direta.

3.2 Contexto e participantes da pesquisa

Destaco que ao utilizar o termo “sujeitos” para denominar os participantes da pesquisa, me apoio em Freire (2017), pois segundo o autor o sujeito é um ser humano capaz de se posicionar criticamente frente ao mundo em que vive e de participar ativamente na construção desse mundo. Para ele, o sujeito é um ser histórico e social, que se constitui na relação dialética com o mundo e com os outros sujeitos. Isto é, não é apenas um objeto passivo da realidade, mas sim um agente ativo que pode transformá-la, exercendo sua capacidade de reflexão crítica e sua ação transformadora. Assim, o sujeito é entendido como um ser em constante processo de construção e transformação, que pode mudar sua própria realidade e a realidade ao seu redor.

É assim que compreendo os sujeitos desta pesquisa, sendo assim, previamente à apresentação deles, gostaria de sintetizar o Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia da Covid-19 no Brasil, cuja implantação surgiu em abril de 2020, quando o Conselho Nacional de Educação declarou, por meio do Parecer nº 5/2020, que a carga horária mínima anual seria cumprida por meio das atividades pedagógicas não presenciais. Este mesmo Parecer explicitou que tais atividades poderiam se dar por meios digitais, como: videoaulas, plataformas virtuais de ensino e de aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, programas de televisão ou rádio, e, para os estudantes que não tivessem acesso a tais tecnologias, seria disponibilizado e entregue um material didático impresso, contendo orientações pedagógicas para seu desenvolvimento (BRASIL, 2020).

Entre todas as opções dadas pelo Conselho Nacional de Educação, ao analisar a organização das secretarias estaduais de educação ficou evidente que os recursos digitais, materiais impressos e a transmissão de aulas por meio de programas de TV aberta e rádio foram as principais estratégias adotadas no Brasil (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020). Neste momento, é considerável retomar a fala de Tardif (2000, p. 14), quando afirma que “os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade” e um contexto como o citado é exemplo disso, pois o ERE foi desafiador, uma novidade necessária para toda a comunidade escolar, pois tratava-se de uma decisão emergencial.

Segundo Freire (2017), o papel da escola é ser um espaço de diálogo, reflexão e conscientização, em que discentes são estimulados a participar ativamente do processo educativo e a desenvolver sua capacidade de questionar e transformar a realidade em que vivem. Por meio da educação libertadora, o autor acreditava ser possível formar pessoas críticas, conscientes e engajadas na construção de uma sociedade mais justa. Por isso, é válido

evidenciar que “[...] as crianças e jovens vão à escola para aprender cultura e internalizar os meios cognitivos de compreender e transformar o mundo.” (LIBÂNEO, 2004, p. 5). A partir destas ideias podemos questionar como o Ensino Remoto Emergencial pôde contribuir com a formação dos estudantes enquanto cidadãos e pensadores críticos, ainda que fosse uma proposta emergencial, poderíamos refletir sobre os desafios envolvendo esse contexto que evidenciou ainda mais a desigualdade social brasileira em seu leque de possibilidades, perpassando pela falta de acesso às tecnologias e consequentemente à educação. No ensino presencial, embora nem todos os objetivos educacionais sejam alcançados, o ambiente escolar, as relações e interações são fundamentais para as questões citadas anteriormente.

Freire (2017, p. 38) já afirmava que “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo [...]” e isso fica evidente durante o ERE, pois toda a comunidade escolar precisou ensinar e aprender uns com os outros. Cerca de 76% dos professores brasileiros afirmaram que não tiveram acesso às tecnologias durante a formação, nem na formação continuada e precisaram aprender sobre as tecnologias da informação e comunicação educacionais. (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020, p. 34).

Por isso, é possível elencar algumas limitações no Ensino Remoto, principalmente quando o foco são as escolas públicas brasileiras, que em sua maioria ofereceram aos estudantes aulas gravadas transmitidas em programas de TV e rádio, ou pelo uso de materiais impressos, Rosa (2022) evidenciou em sua pesquisa que uma das maiores dificuldades do Ensino Remoto Emergencial foi a falta de interação entre docentes e estudantes. Além disso, a dificuldade de acesso às tecnologias, que era muito restrito e, em alguns casos, inexistente, de estudantes e docentes das escolas públicas. Além disso, durante o ERE a mediação do conteúdo dependeu também da participação dos responsáveis pelos estudantes e “Como a escola pública é onde, de fato, todos os estratos sociais se encontram, sabemos que parte destes alunos não terão nenhum suporte em casa.” (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020, p. 34).

Em meio a tais fatos, recordo do que Freire (2017) apresenta em *Pedagogia do Oprimido*, quando ressalta que “As relações pais-filhos, nos lares, refletem, de modo geral, as condições objetivo-culturais da totalidade de que participam. E, se estas são condições autoritárias, rígidas, dominadoras, penetram nos lares que incrementam o clima da opressão” (FREIRE, 2017, p. 89), isto é, estes estudantes que não receberam suporte em tempos de pandemia podem sentir-se incapazes, quando na verdade o que lhes faltou foi a oportunidade para aprender.

Desta forma, surge o questionamento a respeito das consequências do Ensino Remoto sobre a qualidade da aprendizagem, afinal “[...] é um arranjo circunstancial de emergência, longe de atender as demandas de uma proposta educacional que garanta o acesso, permanência e possibilidades satisfatórias de aprendizagem” (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020, p. 34). Por isso, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) desde abril de 2020 declarou sua preocupação em relação ao aumento da desigualdade pós pandemia e ressaltou que “após a pior crise de saúde em um século, nós precisamos repensar as políticas sociais, incluindo a educação, e abordar questões de longa data relacionadas à desigualdade estrutural, à pobreza e à exclusão” (UNESCO, 2020). Outro desafio para a comunidade escolar durante a pandemia foi o “espaço impróprio/inadequado ou escasso nas casas, como poucos cômodos e muitos integrantes ou excesso de movimento e barulho” (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020, p. 35), com isso, o estudante pode ter tido acesso ao conteúdo, mas o processo de ensino e de aprendizagem segue comprometido.

Dentro da realidade e das possibilidades desse contexto, ainda podemos reconhecer as potencialidades do uso de tecnologias da informação e comunicação no Ensino Remoto Emergencial, pois permitiu que o vínculo entre estudantes, docentes e demais profissionais da educação fosse mantido, mesmo que a distância. (SCHWANZ; FELCHER, 2020). Embora houvesse muitos desafios, que permitiriam uma discussão exaustiva e ampla, também ressalto as possibilidades, pois quando a mediação das aulas acontecia de forma simultânea, a comunicação permitia que a relação docente-discente fosse reestabelecida em um novo formato e possibilitava uma interação que induzia à construção de sentidos e significados sobre o que era trabalhado, indo além da instrução e da realização de atividades. Para que isso se efetivasse, era essencial que as aulas fossem mais interativas e dinâmicas, permitindo que os estudantes questionassem, participassem e interagissem não só com a professora ou o professor, mas também com colegas de turma (SCHWANZ; FELCHER, 2020), no entanto, isso não ocorreu.

Pensando nas experiências profissionais que todo esse contexto, envolvendo o Ensino Remoto Emergencial e o retorno presencial nas escolas, poderia ter gerado, convidei sete docentes que atendessem aos critérios delimitados para a pesquisa, eram esses: que atuaram no ERE e no retorno presencial das atividades letivas e que tivessem a prática de escrita de narrativas autobiográficas. Destes, seis também cursaram a graduação em Matemática na UFLA e uma professora era preceptora na Residência Pedagógica, além disso, apenas cinco docentes, que ensinam Matemática na rede pública e/ou privada de cidades do sul de Minas Gerais, estavam disponíveis e demonstraram interesse em participar da pesquisa.

Já estava ciente de que o grupo convidado tinha familiaridade com a narrativa (auto)biográfica, pois ou haviam produzido o memorial de formação durante a graduação ou participaram de algum programa oferecido pela universidade que incentivava a produção desse gênero textual. Sendo assim, os convites foram formalizados por meio da leitura, compreensão e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO A) aprovado²⁰ pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Lavras.

No grupo, contávamos com diferentes contextos escolares e com diferentes tempos de trabalho docente, por exemplo, a professora Luiza²¹ atuava há 8 anos com turmas de ensino fundamental e médio, tanto em um colégio militar, quanto em uma escola estadual. Já o professor Pedro e a professora Beatriz colaram grau em 2021, ele atuava há um ano em um colégio particular, com turmas de ensino fundamental e médio, em 2022 assumiu turmas de ensino médio da rede estadual, enquanto ela era professora de apoio de um estudante com Transtorno do Espectro Autista no ensino fundamental da rede municipal. Por sua vez, a professora Yasmin obteve o título de licenciada em Matemática em 2019 e desde então atuava em um colégio particular com turmas de ensino fundamental. Por fim, a professora Nilvana, atuava desde 2015 com turmas de Ensino Fundamental - Anos finais e do Ensino Médio de escolas estaduais do sul de Minas Gerais, além de ser docente voluntária, desde agosto de 2020, em um curso pré-vestibular solidário.

Entretanto, após alguns encontros do grupo de discussão/reflexão, a professora Luiza por conta de seus compromissos profissionais desistiu da participação na pesquisa e passamos a contar com a contribuição de Yasmin, Pedro, Beatriz e Nilvana.

No quadro a seguir apresento algumas informações a respeito da formação e da atuação docente de cada um.

Quadro 2 – Caracterização de cada docente participante (continua)

Docente participante	Licenciatura em Matemática (Ano de conclusão, instituição)	Pós- graduação (Área, ano de ingresso, progresso)	Tempo de atuação até agosto de 2022

²⁰ Projeto apresentado ao comitê de ética da Universidade Federal de Lavras, aprovado em 29 de outubro de 2021. Número do Processo: 52317221.4.0000.5148

²¹ Cumprindo com o que consta no TCLE, os nomes são fictícios, escolhidos por cada participante, para que suas respectivas identidades sejam mantidas em sigilo.

Quadro 2 – Caracterização de cada docente participante (conclusão)

Yasmin	2019, UFLA.	Mestrado em Educação Matemática – UFLA, 2020, concluído.	2 anos e 7 meses
Pedro	2021, UFLA.	Mestrado em Educação Matemática – UFLA, 2022, em andamento.	1 ano e 5 meses
Beatriz	2021, UFLA.	Mestrado em Educação Matemática – UFLA, 2022, em andamento.	1 ano
Nilvana	2015, UFLA.	Mestrado em Educação Matemática – UFLA, 2019, concluído.	7 anos

Fonte: Da autora (2022)

Senti a necessidade de apresentar com mais detalhes as pessoas que trazem a voz docente para a presente pesquisa e a seguir reúno excertos das apresentações relatadas tanto nos memoriais de formação, quanto nas reuniões do grupo de discussão/reflexão, a fim de construir o percurso que precisamos conhecer de cada docente: Pedro, Beatriz, Yasmin e Nilvana.

Pedro é um jovem de 26 anos, professor de Matemática recém-formado, em 2021. Ele é muito questionador, nascido e criado na cidade de Lavras, o caçula de seis irmãos. Sempre teve contato com a UFLA, pois participou do curso pré-vestibular gratuito oferecido na instituição quando ainda estava na Educação Básica, finalizou a Licenciatura em Matemática e ingressou no PPGECEM no ano seguinte da finalização de sua graduação, em 2022. Pedro relata em seu memorial de formação que escolheu a profissão docente aos 12 anos, com um objetivo que carrega até hoje: **“transformar a vida de muitas pessoas”**.

Já Beatriz relatou que **“Não tinha decidido ser professora até o primeiro dia da graduação em Licenciatura em Matemática, mas sempre simpatizei com a profissão”**. Esta é uma das frases que iniciam o memorial de formação da professora Beatriz. A lavrense que se caracteriza como uma pessoa que se comunica bem, mas tem dificuldade de escrever o que pensa, também teve contato com a UFLA que iniciou ainda na Educação Básica, prolongado pela graduação concluída em 2021 e no ingresso no PPGECEM em 2022.

A professora Yasmin, por sua vez, relata que desde muito nova queria ser professora, mas a Matemática a fez brilhar os olhos ainda no Ensino Fundamental anos finais, quando ao aprender um conteúdo sobre o Teorema de Pitágoras decidiu se dedicar para ingressar na Licenciatura em Matemática na UFLA, instituição na qual conquistou a graduação em 2019 e seu título de mestre em 2023, ao finalizar o Mestrado em Educação Matemática ofertado pelo PPGECEM. Além disso, Yasmin é graduanda de um curso de Pedagogia e expressa a todo momento, tanto em suas falas, quanto na escrita, seu interesse pela pesquisa na área de Educação Inclusiva.

Por fim, apresento a professora Nilvana. Se formou no curso de Licenciatura em Matemática em 2015, obteve o título de mestre pelo PPGECEM em 2018 e em 2023 ingressou no doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco - USF. Em suas escritas e falas fez questão de compartilhar as dores e as satisfações proporcionadas pela profissão docente, demonstrando sempre seu olhar crítico e teórico sobre a prática.

É possível destacar características comuns entre os docentes do grupo, como o envolvimento com o mestrado em Educação Matemática, ofertado pela UFLA, em que atualmente o professor Pedro e a professora Beatriz são estudantes e as professoras Nilvana e Yasmin já obtiveram o título de mestre. Além disso, todo o grupo é licenciado em Matemática também pela UFLA, considero importante ressaltar tais características, afinal seus olhares para os materiais utilizados nos momentos de estudo teórico no grupo de discussão e reflexão, que compõem a constituição dos dados, trazem uma bagagem de contribuições dessas experiências.

Os detalhes a respeito do grupo de discussão e reflexão serão apresentados na seção 3.3.1.

A seguir, apresento os instrumentos utilizados para a produção de dados.

3.3 Produção de dados: as narrativas autobiográficas e o grupo de discussão e reflexão

A partir das contribuições de Nacarato (2015) e da síntese realizada pelo Grupo de Pesquisa HIFOPEM (2018), é conhecido que o uso de narrativas como fonte de dados das pesquisas da área de Educação Matemática já ocorre desde o início do século 21. Além disso, ainda é possível destacar os diferentes usos de narrativas, seja como fonte de dados, como abordagem metodológica ou ainda como prática de formação. Nesta pesquisa, a produção dos dados ocorreu por meio da escrita de narrativas autobiográficas e seus instrumentos

metodológicos como: diários reflexivos e o memorial de formação, com o objetivo de evidenciar os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências. Além das narrativas produzidas a partir das transcrições dos áudios dos encontros do grupo de discussão reflexão.

Tais conceitos são explicados e entrelaçados ao contexto de desenvolvimento da pesquisa nos tópicos seguintes. A seguir apresento de forma mais detalhada como o grupo de discussão reflexão é caracterizado por algumas autoras e como tais características se aproximam do grupo formado para a produção dos dados dessa pesquisa.

3.3.1 O Grupo de discussão reflexão

A constituição de um grupo de discussão reflexão foi pensada com o intuito de promover um ambiente de estudos, interação e compartilhamento de experiências, afinal nosso foco visava a todo momento identificar as reflexões e características comuns e singulares aos contextos em que cada docente se encontrava. Além disso, as pessoas do grupo já se conheciam previamente, por meio da convivência na graduação, na pós-graduação ou participação em eventos e programas de iniciação à docência promovidos pela UFLA, por isso percebo que o grupo formado em minha pesquisa se aproxima da caracterização feita por Nacarato (2015, p. 461):

Nesses grupos, os professores, principalmente se já se conhecem e têm alguma aproximação profissional, ficam à vontade para falar de si e do outro, comentar a história narrada pelo colega, sentir-se partícipe dessa história, apontar elementos que fazem parte de histórias em comum, identificar-se com a história narrada e narrar de si, complementando os instrumentos anteriores já utilizados pelo pesquisador.

Ao encontro desta perspectiva, ressalto que no caso da pesquisa em questão, os participantes já se conheciam há algum tempo, devido às experiências proporcionadas pelas atividades de ensino, pesquisa e extensão da UFLA, o que contribuiu para um ambiente de confiança e abertura. Além disso, durante as reuniões do grupo, tive a preocupação e o cuidado de que fosse um ambiente propício para o compartilhamento de ideias e experiências para todos os participantes. Para isso, procurei promover um clima de respeito e empatia, para que pudessem se ouvir de forma atenta e compreensiva. Também houve a preocupação de que esse ambiente fosse confortável para que pudessem se expressar, uma vez que “[...] os grupos de discussão, como método de pesquisa, constituem uma ferramenta importante para a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos sujeitos.” (WELLER, 2006, p. 246).

Para a produção dos dados planejei e desenvolvi parte de meu Produto Educacional, que é uma das exigências do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPGECM). Além de possibilitar a produção de dados para a pesquisa, as estratégias escolhidas, como a escrita e o compartilhamento das experiências também tinham como objetivo contribuir com a formação continuada dos sujeitos da pesquisa.

Para isso, pensei em três momentos importantes, cujos encontros foram divididos conforme a necessidade do grupo a partir do que emergia nos momentos de compartilhamento das experiências. Desta forma, o quadro a seguir sintetiza o que foi planejado e desenvolvido.

Quadro 3 – Momentos e propostas do grupo de discussão reflexão

Momentos	Propostas
“Escrever para (auto)conhecer”	Leitura e reflexão sobre: A) “Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores.” de Zabalza (1994); B) Memorial – Gênero textual (auto)biográfico, de Gaspar, Araújo e Passeggi (2011). Proposta: Produção de diário reflexivo de aula e memorial de formação.
“Reflexividade e formação: Teoria e prática”	Discussão da leitura proposta.
	Reuniões de compartilhamento das escritas realizadas pelos participantes. Mediação biográfica das produções escritas, por meio de comentários nos textos e oralmente nas reuniões em grupo.
“Aprender ao narrar e socializar experiências e práticas docentes”	Reflexão sobre o desenvolvimento profissional docente dos participantes.
	Investimento na construção continuada do memorial de formação e do diário reflexivo, enquanto práticas de autoformação docente.

Fonte: Da autora (2022)

Os encontros do grupo de discussão reflexão foram planejados para ocorrer de forma presencial, entretanto devido ao período pandêmico e pelo fato da professora Yasmin residir em outro município, optamos por reuniões virtuais, garantindo a segurança e a participação de todas as pessoas.

Durante os primeiros encontros estudamos e discutimos alguns capítulos do livro "Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores" de Zabalza (1994) e das contribuições de Gaspar, Araújo e Passeggi (2011) e Passeggi (2016) a respeito da escrita do memorial de formação. Meu objetivo ao propor os estudos teóricos ao grupo foi para que a retomada da escrita do memorial de formação e a escrita do diário reflexivo tivessem embasamento teórico. Além disso, para que os participantes compreendessem o foco

da escrita do diário reflexivo e qual o percurso possível para a sua elaboração, pois este instrumento era conhecido apenas pela professora Nilvana.

Nas reuniões do grupo de discussão reflexão, de forma virtual, formado pela pesquisadora e demais participantes, ocorreram tanto o compartilhamento de experiências, quanto momentos de discussões teóricas e, em virtude disso, as reuniões foram gravadas e posteriormente foram transcritas, para possibilitar o acesso aos diálogos quantas vezes se fizesse necessário. Considero importante ressaltar que como consequência da cultura de reuniões on-line, os excertos não contam com momentos de diálogos estabelecidos entre os sujeitos, isso porque quando um docente iniciava sua fala sobre determinado assunto, os demais não dialogavam com a fala anterior, mas sim, traziam seu ponto de vista sobre o mesmo assunto. Por isso, ao apresentar os excertos no capítulo de análise, muitas vezes reúno diferentes contribuições a respeito de um mesmo tema.

As transcrições dos encontros foram devolvidas via e-mail a cada sujeito para que autorizassem a utilização como parte dos dados da pesquisa. Todos os e-mails foram respondidos positivamente, permitindo a utilização dos dados sem solicitações de alteração. No entanto, devido à desistência, as falas da professora Luiza não puderam ser consideradas na análise. A produção dos dados ocorreu em 2022, de 13 de maio de até o fim de agosto, contando com um total de 9 encontros. Inicialmente não havíamos conseguido uma data comum para todos, por isso o segundo e o terceiro encontro ocorreram em duas datas e mesmo objetivo, pois contou com a participação de diferentes docentes de acordo com suas disponibilidades.

Ressalto que, na segunda e na terceira semana, a professora Nilvana precisou se reunir comigo um dia após a reunião com todo o grupo, estes foram os encontros dos dias 27 de maio, e, 10 de junho de 2022. Nos demais encontros foi possível alinhar os compromissos e contar com a participação do grupo todo.

Quadro 4 – Informações sobre os encontros do Grupo de discussão reflexão (continua)

Data	Objetivo
13/05	Apresentação da pesquisa, convite, apresentação do cronograma dos encontros, esclarecimento de dúvidas.
26/05 e 27/05	Discussão da primeira parte do livro de Zabalza (1994) a fim de nortear as escritas dos Diários Reflexivos. Além da apresentação individual realizada por cada um acerca de seu perfil profissional, quando compartilharam informações a respeito da formação acadêmica, atuação na docência e outras características importantes para se conhecerem melhor.
09/06 e 10/06	Compartilhamento de experiências escritas nos Diários Reflexivos conectadas à discussão teórica da segunda parte do livro de Zabalza (1994).

Quadro 4 – Informações sobre os encontros do Grupo de discussão reflexão (conclusão)

30/06	Discussão teórica a respeito da escrita do memorial de formação, baseada no texto de Gaspar, Araújo e Passeggi (2011) conectada ao compartilhamento de experiências registradas nos memoriais de cada participante.
14/07	Discussão teórica a respeito da escrita dos diários, com base nas contribuições de Zabalza (1994) interligada ao compartilhamento de experiências.
28/07	Socialização do diário reflexivo
05/08	Socialização do diário reflexivo
19/08	Socialização do memorial de formação
26/08	Avaliação geral dos encontros e encerramento

Fonte: Da autora (2022)

3.3.2 Os instrumentos de produção de dados: as narrativas autobiográficas

Meu primeiro contato com a possibilidade da utilização do método (auto)biográfico para o desenvolvimento da pesquisa me despertou um sentimento similar ao que compartilhei ao falar das escritas reflexivas: as leituras soavam estranhas e nada me convencia de como poderia utilizar tal método em minha pesquisa. Mesmo em meio às leituras de minhas referências, tudo ainda parecia estranho. Acredito que tal estranhamento pode ser atribuído a alguns fatores. Primeiro, o método (auto)biográfico é uma abordagem relativamente recente na pesquisa educacional, diferente de todos os métodos de pesquisa que já havia conhecido. Em segundo lugar, este método requer que enquanto pesquisadora eu me coloque em posição de sujeito da pesquisa, o que foi desafiador pós TCC em que precisei adotar uma postura mais objetiva. Por fim, o método (auto)biográfico exige um grau de reflexividade e autoconhecimento que nem sempre é fácil de alcançar. Mas, ao aprofundar estudos teóricos e conhecer trabalhos como os de Moura (2019), Custódio (2020), Caporale (2016), dentre outros, que usaram narrativas em suas pesquisas, fui me apropriando desse gênero textual e reconhecendo a sua importância como método de pesquisa. De acordo com Caporale (2016) a respeito das contribuições de Finger e Nóvoa (2010) “[...] a oportunidade de narrar a própria história desencadeia processos de reflexão e (re)significação dos sujeitos, compondo, portanto, espaços de investigação e de formação.” (CAPORALE, 2016, p. 54).

Para Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 381) “[...] a escrita autobiográfica como prática de formação não se reduz à evocação de uma trajetória, mas considera o trabalho biográfico como ação heurística, constitutiva da constituição do que se sabe sobre si”. Isso

significa que não é apenas a escrita por si só, é um ato de reconhecimento que leva quem escreve a diferentes âmbitos de suas experiências. Sendo assim, a escolha desse método para a presente pesquisa é justificada por se aproximar das inquietações iniciais e dos objetivos traçados para o seu desenvolvimento, o que possibilita compreender por meio das histórias de vida e sua subjetividade. Desta forma, concordo com Passeggi (2016), quando afirma que a pesquisa (auto)biográfica

[...] convoca as complexas relações que o indivíduo estabelece com representações, crenças e valores que circulam em seu entorno, mediante uma infinidade de narrativas, que lhes são transmitidas e as que ele próprio elabora sobre o que acontece e o que lhe acontece. (PASSEGGI, 2016, p. 114)

Neste sentido, ao adotar o método de pesquisa (auto)biográfica, investigo a história de vida de uma pessoa ou de um grupo de pessoas e enquanto pesquisadora meu intuito é compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos as suas experiências a partir de minha própria perspectiva. Prado, Ferreira e Fernandes (2011) destacam como a escrita de docentes ganhou destaque no meio acadêmico, pois

À medida que os educadores começam a ser reconhecidos como atores e autores principais das mudanças das quais depende a construção de novos tempos para o magistério, suas escritas também começam a ganhar destaque. (PRADO, FERREIRA, FERNANDES, 2011, p. 145)

Entre os gêneros discursivos que fazem emergir as escritas docentes, temos as narrativas pedagógicas, caracterizadas por serem “textos predominantemente narrativos e autobiográficos, escritos para compartilhar lições aprendidas a partir da experiência, da reflexão sobre a experiência, da observação da prática dos pares, da discussão coletiva, da leitura, do estudo e da pesquisa.” (PRADO, FERREIRA, FERNANDES, 2011, p. 145). Isto é, as narrativas pedagógicas podem ser compreendidas como os dizeres e escritas dos profissionais da educação, “[...] produzidos com o propósito de compartilhar saberes e conhecimentos a partir da reflexão sobre a própria experiência.” (PRADO, 2013, p. 150). Sendo assim, baseada nas contribuições dos autores, é possível afirmar que essa prática de escrita pode vir a ser uma oportunidade para docentes e demais profissionais da escola mudarem seus olhares a respeito da própria prática, além de poderem conectar teorias às experiências compartilhadas.

Por sua vez, Bolívar, Domingo e Fernández (2001) defendem a utilização da pesquisa biográfico-narrativa com foco na educação, isso porque ela visa obter um conhecimento profundo e rico das experiências educacionais dos sujeitos, bem como dos significados e

valores que lhes são atribuídos. Em suma, tanto Bertaux (2010), quanto Bolívar, Domingo e Fernández (2001) defendem a utilização da pesquisa com narrativas de vida como uma abordagem metodológica relevante para compreender as experiências e perspectivas dos sujeitos. Embora existam algumas diferenças em relação às perspectivas, as duas abordagens compartilham a importância de considerar o contexto social e institucional mais amplo ao analisar as narrativas de vida, por isso, acredito que seja adequada para investigar a questão de investigação proposta, uma vez que, por meio da escrita docente, foi possível uma compreensão profunda e contextualizada da vida e formação dos sujeitos, bem como das experiências que tiveram durante e após o ensino remoto emergencial.

No campo das pesquisas em educação, podemos destacar as contribuições de Gaspar, Pereira e Passeggi (2012, p. 2) ao afirmarem que “No âmbito da educação, as narrativas autobiográficas compõem um método de construção do conhecimento que fundamentam a reflexão do fazer pedagógico e a re-significação da própria ação” e por isso, a escolha desta prática como fonte de dados vai ao encontro de minhas inquietações iniciais de buscar identificar indícios das experiências compartilhadas, além de buscar identificar os saberes docentes mobilizados na prática profissional de cada sujeito da pesquisa.

No contexto da presente pesquisa, solicitei a escrita do memorial de formação e do diário reflexivo, entretanto ao receber as devolutivas percebi que o conteúdo era praticamente o mesmo em ambos. Acredito que o contato de longa data com o memorial de formação e a chegada repentina da proposta de escrita do diário reflexivo fizeram com que Yasmin, Pedro, Beatriz e Nilvana explorassem bem mais a escrita dentro do formato que já era familiar. Embora tenham desenvolvido mais a escrita do memorial de formação, entrelaçaram experiências em sala de aula pontuais e reflexões sobre as ações docentes, que são características do diário reflexivo, em seus memoriais de formação, mesclando as propostas de escrita. Na proposta de produção de dados a expectativa era de que os diários reflexivos seriam “[...] instrumentos para se ter acesso ao pensamento e a ação dos seus autores” (ZABALZA, 1994, p. 10), isto é, a utilização dos diários proporcionaria uma espécie de diálogo consigo mesmo e por meio da escrita poderiam registrar e refletir sobre suas experiências profissionais e proporcionar um feedback para si mesmos, além de desenvolverem estímulos de melhoria sobre a própria prática (ZABALZA, 1994).

Entretanto, apesar de não terem desenvolvido a escrita do diário reflexivo propriamente dito, acredito que os registros de aula que surgiram no memorial de formação e atingiram os mesmos pontos que destaquei das contribuições de Zabalza (1994). Isso porque, enquanto o diário reflexivo era uma abordagem relativamente nova, houve uma convergência

na prática de escrita. Os sujeitos acabaram mesclando as duas propostas de escrita, concentrando suas reflexões no memorial de formação. Como resultado, os dados que originalmente seriam constituídos por fontes distintas acabaram centralizados no memorial de formação, incluindo excertos que se encaixariam mais adequadamente em um diário reflexivo. Isso resultou na ausência de excertos dessa fonte de dados na análise, uma vez que o diário reflexivo não se desenvolveu conforme o esperado. Apesar desta interação entre as duas abordagens de escrita, o texto desenvolvido ainda oferece percepções valiosas sobre o processo de reflexão destes sujeitos, além de contribuir para que suas práticas e experiências educacionais sejam expressas e documentadas.

Além do memorial de formação, meu diário de campo desempenhou um papel fundamental em diferentes etapas da pesquisa, uma vez que “O diário de campo do pesquisador auxilia o investigador a rever hipóteses, a estabelecer um diálogo com a teoria e com ele mesmo, e a anotar novas dúvidas que surgirem durante a investigação.” (MOURA, 2019, p. 112). Desta forma, ele forneceu orientação desde a constituição dos dados até a definição dos eixos de análise, pois ali estavam registrados todos os meus sentimentos, percepções, reflexões, observações, considerações e dificuldades. Tratava-se de um momento de conversar comigo mesma, isto porque “[...] o diário de campo do pesquisador é o lugar favorável para o registro de suas aflições durante toda a investigação, e não só no momento da produção dos dados.” (MOURA, 2019, p. 112).

A seguir apresento algumas considerações a respeito dos meios de produção de dados que formaram as narrativas (auto)biográficas: memorial de formação e as narrativas orais produzidas no grupo de discussão-reflexão que foram transcritas.

3.3.3 O memorial de formação

O memorial de formação é um gênero textual que surge como um relato autobiográfico que visa a narrativa da trajetória formativa e profissional do docente, refletindo sobre as escolhas e transformações que levaram à formação de sua identidade profissional (PASSEGGI, 2010). Segundo esta autora, o memorial de formação tem uma função formativa, pois propicia o processo de (re)construção da identidade profissional, e é, portanto, um instrumento para a formação contínua do professor.

De acordo com Passeggi, Souza e Vicentini (2011), a pesquisa (auto)biográfica que inclui como meios de produção de dados, tanto o memorial de formação quanto o diário reflexivo, é uma ferramenta importante para o desenvolvimento profissional docente, pois

permite uma análise mais aprofundada sobre a prática pedagógica. Isso porque, enquanto o memorial de formação é uma narrativa autobiográfica que enfoca a trajetória formativa e profissional docente, o diário reflexivo é uma narrativa mais pontual, que se concentra nas ações docentes em sala de aula. (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011).

Ao pensar em uma definição de fácil compreensão e me amparando nas contribuições de Passeggi (2010) posso afirmar que o memorial de formação é um “texto acadêmico autobiográfico no qual se analisa de forma crítica e reflexiva a formação intelectual e profissional, explicitando o papel que as pessoas, fatos e acontecimentos mencionados exerceram sobre si.” (PASSEGGI, 2010, p. 1). Sendo assim, as escritas de memoriais de formação de docentes podem contar com “[...] um roteiro definindo, normas de apresentação e informações que devem enfatizar o processo de reflexão sobre as experiências vivenciadas no decorrer da formação estabelecendo uma relação com a experiência profissional.” (GASPAR, ARAÚJO, PASSEGGI, 2011, p. 5).

Além disso, a escolha de utilização do memorial de formação, como método de constituição de dados segue em concordância com os objetivos de minha pesquisa, uma vez que:

O autor do memorial internaliza pontos de ancoragem que (des)estabilizam seus esquemas de ação, crenças, valores e vai construindo ao mesmo tempo um referencial de competências através do qual avalia sua prática docente. A (re)constituição do saber ser passa inevitavelmente por um novo saber fazer e vice-versa. (PASSEGGI, 2000, p. 7)

Yasmin e Pedro ingressaram no curso de Licenciatura em Matemática da UFLA em 2015, Beatriz em 2014 e Nilvana em 2009, todos haviam iniciado a escrita do memorial de formação durante a graduação, mas a continuidade na escrita após a graduação não aconteceu de maneira habitual, pois a professora Nilvana retomou a escrita em 2019, quando ingressou no mestrado e essa prática de escrita fez parte de sua pesquisa, enquanto Pedro, Yasmin e Beatriz retomaram ao participarem do grupo de discussão reflexão. Propus a continuidade da escrita dos memoriais antes do primeiro encontro, para que destacassem as experiências do ERE e do retorno presencial. O grupo demonstrou interesse em continuar a escrita do memorial de formação, e a professora Nilvana destacou o que seu estava atualizado devido às escritas realizadas para sua pesquisa de mestrado.

Os encontros proporcionaram momentos de compartilhamento das experiências relatadas no memorial de formação, além de que o processo de escrita dos memoriais contou com devolutivas, baseadas na mediação biográfica, realizada por mim, com comentários no próprio texto e durante as discussões ocorridas nos encontros. Para Passeggi (2008, p. 44) a

mediação biográfica é “[...] entendida como os processos envolvidos no acompanhamento de um grupo de pessoas em formação que escrevem e trabalham sobre suas narrativas com a ajuda de um formador.”. Neste sentido, Moura (2019, p. 87) destaca que “A mediação biográfica não significa ingerência ou interferência, tampouco ação não diretiva. É um dispositivo formativo que pressupõe intenção de formar e formar-se pela noção de cuidado e de respeito recíproco.”.

Nas práticas desenvolvidas ao longo da produção dos dados, contamos também com a leitura e a mediação biográfica dos memoriais de formação de cada sujeito, para isso, fiz a leitura cuidadosa de cada memorial e deixei comentários com o objetivo de identificar pontos que poderiam ser ampliados de forma mais detalhada e levantando questionamentos em alguns trechos, com a intenção de levar quem escreveu à um processo de reflexão, sempre respeitando a abordagem sensível e ética que a mediação biográfica requer.

Apoiando-me nestas teorias realizei a leitura de todos os memoriais na íntegra, mas durante os encontros do grupo de discussão/reflexão os próprios sujeitos escolhiam alguma vivência ou experiência em particular para compartilharem. O momento de mediação biográfica das escritas ocorreu após os encontros do grupo de discussão/reflexão, por isso foi possível que além dos questionamentos levados a partir do próprio texto, eu também conseguisse evidenciar aquilo que eles deixavam explícito em suas falas durante os encontros, mas que por algum motivo ainda não haviam sido registrados por meio da escrita reflexiva. A seguir, um exemplo desse tipo de procedimento.

Figura 1 – Mediação Biográfica

A princípio escutei, mas sabia que seria necessário o meu contato em várias aulas com estudantes para que pudesse caracterizar aquela turma no tempo que tivesse presente nas aulas que iram ser lecionadas.

Vitoria Vieira
12 de set. de 2022

Esses contatos aconteceram? Quais experiências, sentimentos, estratégias e recursos você pode compartilhar?

A partir do documento importado

Vitoria Vieira
12 de set. de 2022

Pelas suas contribuições orais, senti falta também da sua experiência enquanto professor da rede municipal, aguardo ansiosamente pela leitura.

A partir do documento importado

Fonte: Da autora (2022)

A mediação biográfica dos memoriais de formação pode auxiliar também no processo de compreensão das próprias experiências de Yasmin, Pedro, Beatriz e Nilvana e a integrar

essas experiências à prática docente, favorecendo assim o desenvolvimento profissional. Além disso, a escrita dos memoriais, no contexto do grupo de discussão/reflexão, é uma ferramenta que se constituiu em autoformação e heteroformação²² dos participantes, pois tiveram a oportunidade de aprender com as próprias experiências e na interação uns com os outros. Desta forma, “escrever sobre a formação e a experiência permite que essa memória individual se relacione com uma memória coletiva, à medida que essa memória individual e singular se constitui a partir da apropriação e mediação do coletivo.” (GASPAR, ARAÚJO, PASSEGGI, 2011, p. 5).

Na sequência, apresento os métodos que utilizei ao longo do processo de análise dos dados produzidos.

3.4 Método de Análise dos Dados

Embora as fontes sejam diversificadas, todas elas são narrativas (auto)biográficas. Neste sentido, os dados foram analisados a partir das propostas de Bertaux (2010) e da análise narrativa proposta por Bolívar, Domingo e Fernández (2001) e Bolívar (2012).

3.4.1 O que dizem os autores?

Como Bertaux (2010) aponta, a pesquisa com narrativas de vida é uma abordagem que envolve o estudo das histórias de vida das pessoas, permitindo a identificação de temas que irão convergir e divergir, além de possibilitar uma compreensão mais aprofundada dos indivíduos e suas experiências. Já Bolívar, Domingo e Fernández (2001) destacam que a abordagem de pesquisa biográfico-narrativa se destaca quando o foco é a investigação do trabalho docente, em particular, porque permite analisar a trajetória de vida do e das docentes, identificando como suas experiências pessoais podem influenciar seu trabalho em sala de aula. Três funções são indispensáveis à pesquisa com narrativas segundo Bertaux (2010), são elas: a função exploratória, a função analítica e a função expressiva. Ao empregar as três funções metodológicas atingimos o âmago das experiências e trajetórias dos sujeitos. Este enfoque pode proporcionar uma valiosa contribuição para o enriquecimento teórico no campo da Educação Matemática. A função exploratória é o ato de reunir as histórias, narrativas ou

²² Segundo Pineau (1999) a autoformação pode ser entendida como a formação do eu, por meio das próprias experiências, enquanto a heteroformação consiste na formação por meio da ação dos outros.

relatos de experiências, fundamental para a compreensão de onde os sujeitos estão inseridos e também para a identificação de padrões.

Nesse contexto, desde o momento em que realizamos o convite para os sujeitos, já havia alguns critérios de participação (BERTAUX, 2010). Quando o convite foi realizado para docentes que ensinam Matemática e que já tinham familiaridade com o processo de escrita reflexiva, sendo assim, a função exploratória consistiu na leitura inicial das narrativas autobiográficas produzidas. Este procedimento foi realizado com o intuito de conseguir um panorama abrangente das trajetórias acadêmicas e profissionais de cada docente, bem como seus relatos individuais sobre o desenvolvimento de sua identidade como professores de Matemática. A função exploratória estabeleceu um ponto de partida para a investigação.

Já a função analítica é o processo de identificação de padrões, temas, divergências e características singulares nas histórias relatadas pelos sujeitos, permitindo a identificação de temas convergentes e outros divergentes. Além de possibilitar uma compreensão das trajetórias e experiências de Yasmin, Pedro, Beatriz e Nilvana (BERTAUX, 2010).

Por fim, a função expressiva (BERTAUX, 2010) permite que os docentes compartilhem suas experiências de forma mais interativa, promovendo uma maior compreensão mútua e aprofundando o diálogo, ajudando a descortinar as histórias docentes, isto é, consiste na etapa de divulgação dos resultados da pesquisa, que ocorre a partir do momento em que este texto se tornar de domínio público. Para isso, de uma forma mais ampla pretendo divulgar o trabalho no repositório da universidade, apresentá-lo em eventos da área e aproximar os sujeitos do resultado final, por meio de um convite para a defesa da presente dissertação.

A pesquisa com narrativas de vida também permite identificar os saberes mobilizados pelos docentes na prática profissional, especialmente na sala de aula de Matemática após o retorno presencial. Isto porque é uma forma de desvendar como as pessoas agem em determinadas situações e como constroem seus próprios sentidos a partir de suas experiências (BERTAUX, 2010). A seguir apresento o processo de definição dos eixos temáticos.

3.4.2 A organização e definição dos eixos temáticos de análise

Ao analisar as narrativas de Yasmin, Pedro, Beatriz e Nilvana sobre suas histórias de formação e práticas em sala de aula, busquei por identificar os sentidos atribuídos às suas experiências profissionais envolvendo o ensino remoto e o retorno presencial, me atentando aos possíveis indícios dos saberes mobilizados para prática pedagógica e no processo de

tomada de decisões. Sendo assim, procurei ao longo da análise das narrativas produzidas contar com o agrupamento temático, a reflexão sobre as trajetórias individuais daqueles que fazem parte do contexto narrado e a identificação de trajetórias coletivas (SOUSA; CABRAL, 2015).

Após toda essa retomada de meu aporte teórico, me deparei com as narrativas produzidas a partir de duas fontes distintas: Memoriais de formação e grupo de discussão/reflexão. Em consonância com a abordagem proposta por Bolívar (2012), a análise das narrativas de Yasmin, Pedro, Beatriz e Nilvana sobre suas trajetórias e experiências docentes reflete a importância de considerar a colaboração e a construção de conhecimentos profissionais e pessoais. As narrativas revelam elementos-chave que iluminam seus saberes e práticas, possibilitando uma compreensão mais profunda das nuances de suas carreiras e das decisões tomadas no contexto educacional. Esse método de análise, influenciado pela perspectiva de Bolívar (2012), ressalta a importância da subjetividade e da experiência pessoal. Por isso, a fim de identificar as convergências e singularidades realizei uma leitura cuidadosa, afinal “nesse primeiro momento, as categorias selecionadas apareceram seguindo um modelo totalmente indutivo de busca de significados nas palavras de cada docente” (BOLIVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 282). É válido lembrar que no momento de contato com as transcrições, os memoriais de todos os sujeitos da pesquisa já haviam sido lidos um a um, mediados e com isso, eu já conhecia a trajetória e algumas experiências compartilhadas no grupo de discussão/reflexão.

Para fazer referência aos excertos das narrativas de Yasmin, Pedro, Beatriz e Nilvana, adotei as seguintes siglas padronizadas para distinguir as fontes dos dados: MF, para os excertos do memorial de formação, e GD, para as contribuições verbais provenientes dos encontros do grupo de discussão/reflexão, que foram posteriormente transcritas. Assim, utilizei fonte em itálico e o formato (NOME, FONTE, ANO) para citar os excertos.

Decidi sintetizar os temas que reuniam as particularidades que identifiquei, para isso, utilizei quatro cores: **rosa**, trajetória de vida e formação; **verde**, experiências da profissão docente mediadas pela escrita reflexiva; **azul**, saberes docentes; **amarelo**, consequências do ensino remoto emergencial. A fim de exemplificar, apresento a seguir um trecho do memorial de formação de Beatriz (MF, 2022, p. 37)

“Acredito que as únicas dificuldades da profissão docente sejam a má valorização do profissional e as condições de trabalho. Isso pude observar no pouco tempo em que passei no estágio. Quando um professor entende que a turma deve ser envolvida e que o professor

deve despertar de alguma forma o interesse dos alunos, tudo fica mais fácil. O segredo da profissão, em minha opinião, é o amor pelo conhecimento, pelo ensino, pelo aluno. Os outros fatores são somente detalhes negativos que encontramos em qualquer outra profissão.” Esse parágrafo foi escrito por mim em 2017 no primeiro estágio. Fico buscando em meus pensamentos o que me levava a acreditar que era tão fácil assim ser professora. Me formei em 30 de abril de 2021, em 28 de junho do mesmo ano estava indo para Visconde do Rio Branco – MG assinar meu primeiro contrato como professora de matemática. Essa cidade fica a cinco horas da cidade que moro, foi para mim um momento de provação, pois era tudo novidade e eu não sabia como preencher tanto documento. Se esses documentos fossem apenas para a contratação eu ficaria feliz, mas eles continuam depois. Acredito que o trabalho docente durante a pandemia, na escola pública, se tornou um trabalho maçante e cansativo de preencher relatórios e mais relatórios. A interação, que é o que move o trabalho docente, fica quase impossibilitada e isso me deixa muito frustrada. Mas é só uma fase, iremos vencer!

Nesse processo que descrevi anteriormente me identifiquei com uma das contribuições de Moura (2019), que ressalta como as histórias de vida e formação dos estudantes frequentemente compartilham semelhanças. O autor afirma que “[...] perceber o quanto as histórias de vida e formação dos estudantes se repetem, não em sua plenitude, mas grande parte das marcas da trajetória de um estudante aparece em outros, com maior ou menor intensidade” (MOURA, 2019, p.119). No entanto, em minha pesquisa, são as histórias de vida de docentes que ensinam Matemática evidenciando características similares. Além disso, me apropriei da nomenclatura utilizada por Moura (2019) que caracteriza a etapa detalhada anteriormente como “pré-análise”, um momento importante para entender as convergências e singularidades das diferentes histórias que compõem um mesmo grupo. Nesta etapa inicial, os eixos temáticos escolhidos surgiram a partir de um método indutivo, que consistiu em buscar significados nas palavras de cada docente (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001).

Reuni no Quadro 5, o que considereei que contemplasse, que emergiu dos relatos docentes nos seus memoriais de formação.

Quadro 5 – O que emergiu dos memoriais de formação (continua)

Temas que emergiram nos memoriais de formação	Yasmin	Pedro	Beatriz	Nilvana
Afinidade com a Matemática desde a Educação Básica	X	X	X	X
O curso de Licenciatura em Matemática na UFLA	X	X	X	X
Questionamento sobre a escolha da profissão		X	X	

Quadro 5 – O que emergiu dos memoriais de formação (conclusão)

O contato inicial – Docentes em início de carreira	X	X	X	
Experiências envolvendo o Pibid, a Residência Pedagógica	X	X	X	X
Ingresso no mestrado – Desejo da formação continuada	X	X	X	X
A carreira docente durante o período pandêmico	X	X	X	X
A escrita reflexiva como válvula de escape		X		X
Preocupações além do conteúdo pós ERE	X	X	X	X
Dificuldades enquanto docentes de Matemática		X	X	X

Fonte: Da autora (2023)

Além disso, entre uma transcrição e outra, senti a necessidade de rever algumas gravações, revisitar minhas escritas do diário de campo e após esse processo de realização de uma pré-análise das transcrições, optei por iniciar pelas narrativas produzidas nas reuniões do grupo de discussão-reflexão, pois ao me debruçar sobre elas, percebi que a partir das características comuns ou parecidas dentro do grupo conseguiria perceber e conectar às singularidades de cada sujeito, que serão destacadas a partir da análise dos memoriais de formação. Para agrupar os dados construí o quadro a seguir, elencando temas que foram destacados com diferentes cores, o que permitiu registrar a frequência com que emergiram das falas docentes.

Quadro 6 – Agrupamento dos dados constituídos nos encontros do grupo de discussão-reflexão (continua)

TEMAS	COR/FREQUÊNCIA
Experiência com a escrita reflexiva – A dificuldade de escrever sobre si e de reconhecer a importância desse tipo de escrita em diferentes âmbitos.	10
Docentes em início de carreira – Maiores dificuldades vs. pontos positivos da profissão.	04
Histórias de vida – Percursos narrados nas reuniões.	14
A necessidade da formação continuada.	08
Dificuldades docentes durante o momento pandêmico.	14

Quadro 6 – Agrupamento dos dados constituídos nos encontros do grupo de discussão reflexão (conclusão)

A prática docente no momento de retorno à sala de aula pós ensino remoto.	08
As influências do curso de Licenciatura em Matemática da UFLA na prática docente dos sujeitos da pesquisa.	11
On-line vs. Presencial	08
Vantagens de ter um grupo de discussão reflexão na profissão docente.	06
A complexidade de uma sala de aula pós ensino remoto emergencial.	07
Olho no olho – Características da sala de aula que as tecnologias não substituem.	09
“Chuveiro de emoções” – Experiências e o memorial de formação.	04
“Ainda não se tornou rotina” – A escrita reflexiva como válvula de escape do cotidiano docente.	03

Fonte: Da autora (2023)

Neste momento de pré-análise busquei destacar sentimentos, preocupações e inquietações comuns a Yasmin, Pedro, Beatriz e Nilvana, a fim de valorizar as suas trajetórias de vida e formação, suas considerações e de identificar as experiências docentes nesse momento de atuação ao longo e após o ensino remoto emergencial. Com isso, a partir de meus registros do diário de campo e dos destaques apresentados no Quadro 5 e no Quadro 6 foi possível agrupá-los em três eixos de análise que não estão em conflito, isto é, podem coexistir e se entrelaçam, sem que um invalide o outro. São eles:

- a) Diferentes perspectivas, mesmas afinidades: Egressos do curso de Licenciatura em Matemática da UFLA;
- b) A prática docente no momento de retorno à sala de aula pós ensino remoto emergencial;
- c) **“Ouvir o professor, ouvir a reflexão, o dilema, ouvir o que está acontecendo na prática”**: Relevância da escrita reflexiva e de um ambiente de compartilhamento de experiências para valorização das trajetórias de vida e das experiências que emergem da profissão docente.

Estes eixos emergiram a partir das experiências docentes narradas por Yasmin, Pedro, Beatriz e Nilvana. Além disso, foi possível identificar os saberes docentes mobilizados na prática em sala de aula de Matemática. Por fim, emergiu da fala dos próprios sujeitos as vantagens de ter um ambiente para compartilhar experiências, como acontece em um grupo de discussão/reflexão, e de escrever de forma reflexiva sobre a própria prática. As características anteriores se interligam aos objetivos da pesquisa e serão mais exploradas adiante.

Assim, no capítulo de análise busco tanger os objetivos e responder à questão de investigação por meio dos eixos temáticos elencados, ressalto que no momento da pré-análise novos fatos tornaram-se importantes, como as ações docentes que vão além do conteúdo Matemático no momento de retorno à sala de aula e a tomada de consciência dos docentes a respeito do papel da escrita reflexiva para a prática docente. Para garantir maior confiabilidade a esta etapa da pesquisa apresento a discussão teórica sobre os temas que trouxeram rigor para meu olhar durante a análise, de forma que serão abordados, ampliados e entrelaçados aos dados ao longo desse processo.

4 “TEMOS DE SABER O QUE FOMOS E O QUE SOMOS, PARA SABERMOS O QUE SEREMOS”

Neste capítulo, apresento na análise dos dados, em que os temas emergentes nas narrativas autobiográficas de Yasmin, Pedro, Beatriz e Nilvana ganham vida. Cada tema captura nuances dos sentidos atribuídos às suas trajetórias, desvendando perspectivas sobre a docência, formação continuada e os desafios enfrentados na prática docente. Nesse contexto, a seguir começo uma imersão acerca da afinidade gerada pelo curso de Licenciatura em Matemática da UFLA e suas implicações nas trajetórias docentes.

4.1 Diferentes perspectivas, mesmas afinidades: Egressos do curso de Licenciatura em Matemática da UFLA

Pedro, Yasmin, Beatriz e Nilvana são egressos que explicitam como o curso de Licenciatura em Matemática impactou na formação e nas respectivas práticas docentes, seja por meio da escrita, ou por meio de suas falas. Mesmo que cada docente tenha experienciado o curso em diferentes períodos, este é comum às histórias de vida de todos. Além disso, todos os sujeitos retornam à UFLA e suas contribuições convergem para a importância da formação continuada ao ingressarem no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática – PPGECM. Também destacam como suas histórias de formação contribuem para suas abordagens no ensino e vivenciam cotidianamente os desafios e gratificações de serem docentes, descobrindo as complexidades e as recompensas que somente quem leciona pode compreender.

4.1.1 A influência das experiências com a Matemática ainda na Educação Básica

Ainda sobre suas histórias de formação e suas respectivas contribuições para os profissionais que se tornaram, podemos destacar como a afinidade com a Matemática vem desde a Educação Básica em todas as narrativas. A professora Nilvana destaca em seu memorial de formação as afinidades tanto com sua professora da época, quanto com a Matemática propriamente dita:

Lembro-me que gostava muito da minha professora da primeira série. Um dos motivos pelo qual gostava dela era porque tinha o

mesmo nome da minha mãe, além de algumas características iguais a dela como, por exemplo, ser enérgica, mas amorosa com todos. Em relação às disciplinas não me lembro de muita coisa, apenas de um fato que ocorreu quando fui transferida de uma escola para outra, ainda na primeira série. Com isso (minha professora) notou que dominava a Matemática muito bem. Meu desenvolvimento era bem melhor que dos outros alunos. A matéria que estavam trabalhando naquele momento era relacionada medida de tempo, mais precisamente, horas. Naquele momento demonstrava muita facilidade em aprender os conteúdos matemáticos e minha professora sempre me elogiava. (NILVANA, MF, 2020).

No excerto do memorial de formação de Nilvana, observamos influências em sua decisão de se tornar professora de Matemática. Sua identificação com a professora da primeira série, que compartilhava o nome de sua mãe e características semelhantes, criou um ambiente afetivo positivo em relação à educação. Além disso, a docente compartilha que desde cedo se destacou em Matemática, exibindo habilidades em relação a medidas de tempo, como a leitura de horas. O reconhecimento constante e os elogios de sua professora em relação a suas habilidades matemáticas provavelmente fortaleceram sua autoconfiança e interesse pela disciplina. Esse tipo de experiência ao longo Educação Básica pode ter desempenhado um papel importante na formação de Nilvana como professora de Matemática, motivando-a a compartilhar seu conhecimento e entusiasmo com outras pessoas, reforçando assim sua escolha profissional.

Aproveitando a fala a respeito de entusiasmo, gostaria de apresentar excertos tanto do memorial da professora Yasmin, quanto do professor Pedro, que também destacam a influência de docentes da Educação Básica, enfatizando como o entusiasmo de seus professores e professoras pode influenciar os estudantes e no caso, os influenciou para a escolha da profissão docente:

Foi no 9º ano que decidi que queria ser professora de Matemática. Lembro-me de que o professor estava explicando o Teorema de Pitágoras e resolvia os exercícios com muita facilidade, ajudando meus colegas, indo nas carteiras dos mesmos e explicando da forma que eu tinha entendido o conteúdo, o que me motivou muito. (YASMIN, MF, 2022)

Enquanto Yasmin destaca a ação de seu professor de Matemática em um conteúdo específico, o professor Pedro evidencia uma memória e enfatiza como as experiências das

aulas de Matemática de diferentes docentes de uma mesma escola influenciaram seu interesse pela profissão docente:

Ao completar oito anos, iniciei os meus estudos em uma escola longe de casa, mas nada que me impedisse de ir a pé. Nesta nova escola estudei até o segundo ano do Ensino Médio. Foi ali que o interesse em tornar professor de matemática cresceu. Lembro das aulas criativas e dinâmicas, em que meus professores realizavam tarefas investigativas fazendo com que o despertar e o olhar para a matemática aprimorasse em mim (PEDRO, MF, 2022).

Os relatos de experiência de Yasmin e Pedro, presentes em seus memoriais de formação, ilustram como o entusiasmo de seus professores influenciou suas escolhas de profissão como professores de Matemática. Tais excertos ressaltam a importância do papel do educador na formação de futuros docentes. No caso de Yasmin, sua inclinação para se tornar professora de Matemática se manifestou durante o 9º ano. Ela relembra a forma apaixonada com que seu professor abordou o Teorema de Pitágoras, tornando o conteúdo acessível e motivador para a turma. A atitude proativa desse professor, que se dedicava a ajudar individualmente, foi determinante em inspirar Yasmin a seguir essa carreira. A interação próxima e positiva com o educador criou um ambiente de aprendizado estimulante, incentivando-a a compartilhar seu entusiasmo pela Matemática com outras pessoas.

No caso de Pedro, sua decisão de tornar-se professor de Matemática foi influenciada por suas experiências em uma escola durante sua infância e adolescência. Ele recorda as aulas criativas e dinâmicas nas quais os professores adotavam abordagens investigativas para o ensino da Matemática. Essas experiências podem ter aflorado seu interesse pela disciplina e o levaram a perceber a Matemática de maneira mais atraente. O envolvimento e a habilidade dos professores em tornar o aprendizado da Matemática mais prazeroso exerceram um papel importante em sua escolha de carreira, afinal o comprometimento dos educadores e suas práticas de ensinar Matemática inspiraram futuros educadores a compartilhar sua paixão pela Matemática por meio da docência.

Os excertos anteriores destacam a relevância do papel do professor como motivador na formação de novos profissionais da educação e a professora Beatriz evidencia em seu memorial de formação essa influência, compartilhando inclusive uma prática de Gestão de Sala de Aula de sua professora da educação básica:

Em relação as aulas de matemática, sempre as achei muito interessantes. Era fácil, para mim, resolver os cálculos. No sexto

ano tínhamos uma professora muito amorosa. Me recorde de certa vez em que um aluno foi jogar uma bola de papel no lixo e ela o desafiou a “fazer cesta” (Repeti esse episódio em um momento do estágio, quando me deparei com um aluno tentando arremessar uma bola de papel no lixo. Disse a ele: “Se fizer cesta, te dou uma bala!” Ele arremessou a bola de papel e errou, quando me virei havia uma multidão de estudantes querendo fazer cesta para ganhar uma bala! Então eu disse a eles que só havia uma tentativa e que faríamos outras em outras oportunidades). Ela chamou alguns estudantes para tentarem também. Gostávamos dela e das aulas, pois havia momento para todas as coisas, hora de brincar, hora de conversar, hora de prestar atenção, hora de resolver os exercícios. Acredito que isso influenciou muito na forma com que acredito como se dá a construção da relação de respeito docente/discente. Nós negociamos esses momentos e sempre devia haver cumprimento do acordo de ambas as partes (BEATRIZ, MF, 2022).

Beatriz ressalta a relevância de uma estratégia de gestão de sala de aula que harmoniza momentos de ensino e aprendizagem, interação social e atividades lúdicas. Esta abordagem demonstra ser importante para a consolidação de uma dinâmica na qual se estabelece uma relação de respeito recíproco entre professores e estudantes, pautada na negociação e no cumprimento de acordos pré-estabelecidos. Beatriz relata a implementação prática dessa estratégia, que remonta à sua própria experiência na Educação Básica, ilustrando, desse modo, a influência duradoura que os educadores exercem na formação de futuros professores, permeando suas abordagens e práticas profissionais.

4.1.2 Início de carreira em meio à pandemia e desenvolvimento profissional docente

No contexto das narrativas de Nilvana, Yasmin, Pedro e Beatriz, a consideração atenta das práticas pedagógicas que influenciaram suas trajetórias e a incorporação de abordagens observadas durante a Educação Básica pode ter enriquecido a formação desses docentes, permitindo-lhes inspirar seus estudantes, assim como suas próprias experiências educacionais os inspiraram. Entretanto, apesar de experiências como essas, docentes que se encontram em início de carreira enfrentam uma série de desafios ao ingressar no ambiente escolar. Entre eles, destacam-se a adaptação à nova realidade profissional, a construção da identidade docente e a apropriação de saberes pedagógicos.

Para os docentes em início de carreira, a reflexão sobre a própria prática é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de competências profissionais sólidas, a

adaptação à nova realidade e o desenvolvimento da autonomia profissional. (PERRENOUD, 2000). O autor destaca a importância da reflexão crítica e sistemática sobre as práticas pedagógicas, destacando-a como um elemento essencial na construção de competências profissionais.

Além disso, o autor ressalta que a prática reflexiva não somente facilita a assimilação de teorias e conhecimentos adquiridos durante a formação inicial, mas também favorece a adaptação desses conhecimentos à realidade da sala de aula. Neste sentido, a utilização da abordagem metodológica de escrita e mediação biográfica pode favorecer o processo de (auto)formação docente. Conforme Bolívar, Domingo e Fernández (2001), a escrita biográfica permite a reflexão sobre a prática em sala de aula e levando a uma compreensão mais aprofundada de suas próprias práticas. Por meio da escrita os sujeitos deixaram emergir as dificuldades e as descobertas da carreira docente, Beatriz falou da forma como a profissão a cativou na prática:

As coisas foram me cativando... Ser professora tem esse lado gostoso, você nunca sabe o que vai acontecer lá na sala de aula, são cinquenta minutos, mas parece que passa muito rápido, mas acontece tanta coisa que passa rápido. (BEATRIZ, GD, 2022)

Diante da perspectiva de Beatriz fica evidente que o início da carreira docente é marcado por descobertas e desafios constantes. A professora, ao expressar a cativante imprevisibilidade da sala de aula, destaca a complexidade e a riqueza inerentes ao exercício da docência. A escrita biográfica proporciona nesse momento uma compreensão mais assertiva de suas próprias experiências. Assim, a união entre a reflexão crítica proposta por Perrenoud (2000) e a abordagem biográfica ressaltada por Bolívar, Domingo e Fernández (2001) revela-se como um caminho promissor para o desenvolvimento profissional dos docentes em início de carreira, proporcionando não apenas uma assimilação mais efetiva de conhecimentos teóricos, mas também uma conexão mais íntima e enriquecedora com a realidade dinâmica da sala de aula.

As características elencadas no parágrafo anterior levaram à necessidade de falar a respeito do desenvolvimento profissional docente. Desta forma, peço licença agora, para entrelaçar um pouco com minha história, pois ainda na graduação, me dediquei a conhecer melhor os fatores relacionados à Gestão da Sala de Aula, por isso a formação e o desenvolvimento profissional docente sempre foram temas que permearam meus estudos e trouxeram dúvidas que me motivaram.

Sendo assim, baseada no que Marcelo Garcia (2009, p. 9) elucida, “[...]o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções” e é este movimento de questionar e pesquisar que mobiliza as situações de contexto da presente pesquisa, que revelam experiências docentes por meio da escrita reflexiva. Zabalza (2004) destaca a importância do contexto formativo no desenvolvimento profissional docente, para ele a formação inicial e contínua tem um papel crucial na formação docente, pois por meio da reflexão sobre as próprias experiências, o docente pode analisar como as práticas pedagógicas e os saberes adquiridos durante a formação se entrelaçam e se transformam ao longo do tempo. Dessa forma, a escrita sobre a própria prática não se restringe a um relato individual, mas se configura como um espelho da relação entre a formação e a prática pedagógica.

Além do fato de serem docentes em início de carreira, este momento coincidiu com o início da pandemia de Covid-19, como na experiência de Yasmin e Pedro, o que me fez parafrasear a professora Yasmin, pois vejo que foi um momento em que “o novo se tornou ainda mais novo”:

Em relação a esse tempo que eu estou em sala de aula, esses dois anos e meio quando eu entrei tive dois meses de aula presencial e depois veio a pandemia, então acabou que era tudo novo e aí acabou sendo mais novo ainda, porque tive que me adaptar para dar aula online. (YASMIN, GD, 2022)

Após concluir a graduação, comecei a trabalhar em uma escola da rede privada no sul de Minas Gerais, como professor substituto, e meu primeiro sentimento foi de medo. Iniciei à docência em tempo de pandemia causada pela Covid-19, muitas incertezas surgiram, não entendia o sistema escolar, nunca havia visto os estudantes, fui contratado de forma remota entre tantas outras inseguranças. (PEDRO, MF, 2022).

Apesar das inúmeras dificuldades impostas pela pandemia, ressalto que Pedro e Beatriz desempenhavam suas funções em escolas particulares no sul de Minas Gerais. Este contexto e as particularidades das instituições privadas nos levam a observação do contexto, pois apesar das dificuldades, no ambiente de trabalho de ambos os recursos tecnológicos eram uma realidade, que muitas vezes não acontecia nas escolas públicas. Essa disparidade ressaltou não apenas os desafios enfrentados pelos educadores, mas também a influência do contexto socioeconômico e das discrepâncias de infraestrutura ao enfrentar as adversidades educacionais durante a pandemia. A professora Beatriz, por exemplo, atuava em uma escola

estadual e em seu relato revela dificuldades que emergiram não somente da prática inicial, como também do contexto em que se encontravam. A seguir, seus sentimentos durante essa experiência:

Dando as aulas remotas eu me senti muito secretária, durante a pandemia eu me senti muito uma professora secretária. Na verdade, eu não me sentia professora, me sentia uma secretária preenchendo um monte de anexo e papel. (BEATRIZ, MF, 2022)

Essa sensação de distanciamento da essência da docência reflete uma das complexidades enfrentadas durante o Ensino Remoto Emergencial. Essa nova modalidade de ensino demandou adaptações rápidas e profundas, levando os educadores a lidarem com uma carga de trabalho com ênfase em atribuições administrativas muitas vezes desproporcional ao tempo dedicado ao planejamento e desenvolvimento das aulas.

Debruço-me também nas contribuições de Marcelo Garcia (2009) que caracteriza o desenvolvimento profissional docente como um processo multifacetado que vai além da aquisição de habilidades técnicas. Ele destaca a complexidade dessa jornada, ressaltando que o desenvolvimento profissional dos professores envolve não apenas o aprimoramento de competências pedagógicas, mas também a reflexão crítica sobre práticas, a construção de uma identidade profissional sólida e a capacidade de adaptar-se a contextos educacionais em constante transformação. O autor enfatiza que o desenvolvimento profissional docente é influenciado por uma série de fatores, incluindo as políticas educacionais, o apoio institucional, as oportunidades de formação e as interações com colegas. Portanto, sua abordagem considera a importância de uma perspectiva crítica e contextualizada no entendimento desse processo, destacando que os desafios e oportunidades enfrentados pelos professores em sua trajetória profissional estão intrinsecamente ligados ao ambiente educacional mais amplo.

No cenário do desenvolvimento profissional docente, a reflexão crítica desempenha um papel vital, conforme salientado por Marcelo Garcia (2009). Nesse sentido, Roldão (2017) destaca a importância de embasar essa reflexão para torná-la transformadora e formativa. Por isso, para que a indagação, a formulação de questões e a busca por soluções estejam presentes na prática, é imprescindível que o hábito reflexivo faça parte do cotidiano de quem leciona. Entretanto, Roldão (2017) destaca que é importante ter embasamento ao refletir, a fim de que

esta prática possa atingir os objetivos para que a prática possa ser transformadora e formativa, afinal

Não é reflexivo nem gerador de saber o discurso frequente entre os docentes, marcado pela constatação sem análise ('este aluno é muito distraído'), pela generalização sem justificação ('na turma x não se interessam por nada, não vale a pena levá-los ao teatro'), ou pela simplificação determinista de suposta causalidade ('O aluno não consegue, tem muito mau ambiente familiar'). (ROLDÃO, 2017, p. 199)

A escrita reflexiva também se destaca como uma ferramenta valiosa no aprimoramento da prática docente, permitindo o questionamento e a formulação de questões e busca de soluções para os desafios enfrentados em sala de aula. Josso (2010) lança luz sobre a dimensão temporal da narrativa (auto)biográfica, ao considerar a vida como um contínuo em constante evolução, a autora propõe uma abordagem que vai além do mero relato cronológico. Para Josso (2010), a autobiografia permite a articulação entre os diferentes momentos da trajetória profissional, revelando os fios condutores que tecem a identidade do docente ao longo do tempo. Ao refletir sobre as interações entre passado, presente e futuro, o docente se insere em uma perspectiva mais ampla e dinâmica de sua própria história. Contudo, é importante ressaltar a necessidade de embasamento teórico ao refletir. Desta forma, o processo reflexivo é uma prática importante para o autoconhecimento e para a construção da identidade docente, afinal ao permear desde as definições mais antigas, até as mais atuais, o desenvolvimento profissional docente pode ser visto como um processo, que ora acontece individualmente, ora acontece coletivamente, contribuindo para o desenvolvimento, tanto por meio de experiências formais, quanto por meio de experiências informais (MARCELO GARCIA, 2009).

A seguir, apresento as contribuições que evidenciam o desejo e a busca pela formação continuada e como a escrita reflexiva se entrelaça com essa decisão.

4.1.3 A formação continuada e a escrita reflexiva

As inquietações naturais do início da carreira docente citadas anteriormente foram vivenciadas pelos sujeitos. A professora Nilvana destacou em seu memorial de formação que sempre teve o desejo de conectar a universidade à educação básica e percebeu essa oportunidade na formação continuada:

Desde que iniciei a carreira docente, sempre criei muita expectativa em participar de um programa de formação continuada. Para, além disso, desejava compreender de que maneira poderia ser estabelecida uma ponte entre o conhecimento

teórico produzido numa Instituição Acadêmica e a práxis produzida em uma Instituição Escolar de Ensino Básico. Toda experiência vivenciada nesse período serviu como fomento para grandes reflexões que impulsionaram minha busca pelo mestrado. Após algumas tentativas fracassadas e frustradas, surgiu a oportunidade que tanto desejava, ou seja, a possibilidade de fazer um curso de pós-graduação que atendesse minhas expectativas. Enfim a Universidade Federal de Lavras (UFLA) criou um curso de Mestrado voltado para Educação Matemática. (NILVANA, MF, 2022)

A narrativa de Nilvana reflete a importância do desenvolvimento profissional docente como um processo contínuo de questionamento e busca por soluções. Sua aspiração de conectar a teoria acadêmica à prática educacional na educação básica demonstra um o seu desejo de enriquecer a qualidade do ensino por meio da formação continuada. O relato evidencia que, embora tenha enfrentado desafios em sua trajetória, a perseverança e a busca por oportunidades a conduziram ao alcance de seu objetivo de ingressar em um programa de mestrado em Educação Matemática na Universidade Federal de Lavras (UFLA).

A história de Nilvana ilustra a relevância da reflexão crítica sobre as experiências, saberes e formação. Estas preocupações ao longo da prática fomentaram o desejo de investir na formação continuada, pois Nilvana ainda destacou no grupo de discussão reflexão que:

Eu pensava isso: “Ah eu acho que a minha licenciatura é suficiente”, mas não é suficiente, quando você está lá você vai ver que lida com uma cultura muito distinta, de alunos muito diferentes, que pensam diferente e a gente que vem dessa formação um pouco mais reflexiva, a gente quer entender um pouco mais os nossos estudantes... A gente quer um pouquinho mais, quer entender sobre aquela cultura para auxiliar da melhor forma possível e aí eu parei para pensar, que só a licenciatura em Matemática não é suficiente pra já chegar e dar a aula como eu gostaria! Por isso eu faço mestrado, porque estou buscando especializações em outras áreas, entender outras áreas... Cursos que a gente faz também são importantes! Professor tá estudando toda hora, nunca para de estudar! (NILVANA, GD, 2022)

Entre os benefícios que a formação continuada proporciona, Yasmin destaca ainda a importância de se manter sempre atualizada dentro de sua profissão, uma vez que enquanto professora pesquisadora do mestrado percebeu que,

A gente está construindo e reconstruindo a cada dia, então só a licenciatura não dá conta das situações que vão aparecer na sala de aula todo dia assim. (YASMIN, GD, 2022)

A respeito da questão de preparação para trabalhar em sala de aula, levantada por Nilvana e Yasmin, Pedro complementa ainda que

A gente nunca estará preparado, eu acho que a gente pode ter trinta anos enquanto professor, sempre vai ter algum momento, alguma situação que a gente não vai se sentir preparado e aí eu falo que quando eu paro pra refletir nessa questão de estar preparado na educação... Não falo de estar preparado para dar aula, você tem que estar preparado é cientificamente para dar aula, você tem que saber conteúdo matemático para dar aula, mas conhecimento de vida, sobre sociedade, a gente nunca vai estar pronto pra isso, porque a medida que os anos passam, a medida que as coisas mudam, as coisas se transformam. A própria pandemia foi um divisor muito grande pra todo mundo, a gente viu nitidamente que a gente não vai estar preparado pra nada que vem no futuro. (PEDRO, GD, 2022)

Com essa fala de Pedro, retomo a discussão a respeito do percurso para o desenvolvimento profissional docente apresentada anteriormente, que pode ser visto como uma soma de diferentes fatores, destacados por meio das contribuições dos sujeitos, sendo eles: A formação acadêmica inicial, as experiências em sala de aula e a reflexão sobre a própria prática, entre outros fatores.

A característica de já terem experiências com a prática de escrita do Memorial de Formação é um reflexo do compromisso do corpo docente do curso de Licenciatura em Matemática ofertado pela UFLA em promover um ambiente acadêmico que investe na escrita reflexiva desde a graduação. Pedro destaca sua admiração pela forma como a professora Silvia faz questão de que os professores em formação tenham contato com a escrita reflexiva, quando após uma leitura proposta no grupo de discussão-reflexão, o mesmo enfatiza:

Esse é um texto que tive contato durante o período da graduação, por causa da professora Silvia, que é uma pessoa que sempre que tem a oportunidade de espalhar memoriais de formação naquele departamento, ela sempre ocupa esses espaços, para que as pessoas tenham a oportunidade de escrever sobre sua história, desde a acadêmica, pessoal, profissional (PEDRO, GD, 2022)

A partir da fala de Pedro, podemos ainda refletir sobre as contribuições de Perrenoud (2000), pois pode-se destacar que a reflexão sobre a própria prática contribui substancialmente para o desenvolvimento da autonomia profissional, permitindo que os docentes iniciantes tomem decisões conscientes em seu trabalho. Assim, a prática reflexiva

desempenha o aprimoramento das práticas pedagógicas dos docentes, independentemente da fase de suas carreiras. O desenvolvimento profissional docente, no entanto, é um processo contínuo e complexo, influenciado por uma variedade de fatores. Cada docente trilha seu próprio caminho, enfrentando desafios e descobrindo satisfações ao longo do percurso. Assim, a prática de escrita docente surge como experiência agregadora para o processo de formação e desenvolvimento profissional, que pode beneficiar tanto os mais experientes quanto aqueles que estão no início de suas carreiras.

Aproveitando as características dos sujeitos citadas anteriormente, gostaria de destacar algumas de suas contribuições ao explicitarem a maneira como o curso de Licenciatura em Matemática ofertado pela UFLA influenciou em suas respectivas práticas docentes e como as falas de algumas professoras do curso seguiram na mente, mesmo como egressos. Por exemplo, ao contar de conselhos que ecoaram muito além das paredes do departamento de ciências exatas, como contou Nilvana:

Tem uma coisa que eu ouvi da Sílvia há muitos anos e me marcou muito, foi o seguinte: “Quando você for professora, seu ambiente escolar vai ser assim... Você vai ter três meses! Ou você continua na sua linha no seu trabalho, ou você vai ser igual aos que estão lá! Ou eles te convencem, ou você realmente vai ser uma professora diferente! Eu não me acho diferente não, mas sinceramente eu não tenho aquele olhar pra educação que muitos colegas meus tem... Às vezes a gente incomoda, às vezes não, às vezes a gente encontra um que pensa como a gente e assim a gente vai seguindo. (NILVANA, GD, 2022)

Nesse excerto, a própria Nilvana destaca a referência que a professora Sílvia foi para ela, antes mesmo de iniciar seu trabalho docente. Destaco também uma fala que enfatiza como a formação proporcionada pela graduação faz a diferença no ambiente de trabalho, conecto ainda ao último destaque feito em cima da fala da professora Nilvana, pois Beatriz destaca que,

A minha ação é mediada pelo que aprendi em minha formação. Então, eu tenho muitos choques culturais com a minha prática docente e a minha formação docente. A gente não tem como fugir da realidade e do sistema, que é quadrado, mas a gente vai colocar esse nosso diferencial, porque é assim que a gente aprendeu a dar aula. (BEATRIZ, GD, 2022)

À luz das reflexões apresentadas pelas docentes Nilvana e Beatriz, oriundas do curso de Licenciatura em Matemática da UFLA, emergem considerações sobre a influência da formação que tiveram em suas respectivas práticas docentes. A expressiva influência da professora Sílvia, mencionada por Nilvana, evidencia a relevância de figuras inspiradoras durante a formação acadêmica, cujos conselhos reverberam muito além das fronteiras da sala de aula.

O destaque conferido à formação oferecida pela graduação ressalta a capacidade do curso em proporcionar não apenas conhecimentos teóricos, mas também atitudes e abordagens pedagógicas que merecem destaque. A fala de Beatriz, ao sublinhar a influência direta de sua formação na mediação de suas práticas docentes, aponta para a constante interação entre teoria e prática na formação de professores. A consciência dos "choques culturais" entre a formação recebida e a realidade institucional destaca a necessidade de adaptabilidade e a incorporação de diferenciais pessoais na docência, trazendo destaque para a consciência crítica e a habilidade de transformar desafios em oportunidades no complexo cenário da educação.

Podemos sintetizar que as experiências compartilhadas por Pedro, Yasmin, Beatriz e Nilvana ressaltam como seus professores e professoras de Matemática da Educação Básica influenciaram no momento de escolha da profissão docente, já nos excertos de momentos em que já se encontravam como egressos do curso de Licenciatura em Matemática da UFLA destacam os reflexos da formação em suas práticas docentes, bem como a influência contínua dessa formação e de seu corpo docente em suas trajetórias profissionais. Mesmo tendo experienciado o curso em diferentes períodos, eles convergem para a importância da formação contínua, especialmente ao ingressarem no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPGECM), também oferecido pela UFLA.

Suas histórias de formação contemplam suas abordagens de ensino e os desafios e recompensas da profissão docente, enfrentados diariamente. Ao mesmo tempo, a escrita reflexiva, incentivada desde a graduação pelas professoras e professores do curso de Licenciatura em Matemática ofertado pela UFLA, desempenha um papel fundamental no aprimoramento de suas práticas e no desenvolvimento profissional docente.

Diante das diferentes experiências destacadas e evidenciando alguns dos desafios enfrentados no início da carreira docente, direcionaremos nosso olhar para os desafios inerentes à prática docente no cenário de retorno à sala de aula após o período de ensino remoto emergencial, lançados a esse contexto por meio das experiências de Nilvana, Pedro, Beatriz e Yasmin.

4.2 A prática docente no retorno à sala de aula pós ensino remoto emergencial

Vamos analisar agora o cenário desafiador enfrentado por docentes após o período de ensino remoto emergencial, que foi adotado em resposta à pandemia de COVID-19 (2020-2022). Durante esse período, os educadores tiveram que se adaptar rapidamente a novas formas de ensino e superar obstáculos. No momento de constituição dos dados, com a gradual retomada das aulas presenciais, os sujeitos destacaram as experiências, os desafios, novas preocupações e as estratégias ao voltarem para a sala de aula física, considerando as mudanças enfrentadas repentinamente nos anos anteriores.

4.2.1 Experiências durante a transição e desenvolvimento do Ensino Remoto Emergencial

A prática docente, já intrinsecamente desafiadora, adquire no contexto pandêmico uma complexidade e imprevisibilidade. Nesse cenário peculiar, as palavras de Yasmin, Beatriz, Nilvana e Pedro ressoam com intensidade singular, pois a pandemia, ao introduzir uma dinâmica inédita de ensino remoto, instigou docentes a reavaliarem suas abordagens e estratégias, enfatizando a importância da reflexão contínua sobre a prática.

Outra preocupação comum que é destacada pelos sujeitos é em relação à transição para o Ensino Remoto Emergencial e suas consequências, como a dificuldade de alguns estudantes em se adaptarem ao novo formato, isso porque tudo aconteceu de uma maneira muito rápida e inesperada, as medidas emergenciais eram incertas e inconstantes. A professora Yasmin compartilha que inicialmente esperava-se que o contexto do Ensino Remoto Emergencial fosse durar alguns dias, que acabaram se tornando anos distantes da sala de aula e do olho no olho:

A suspensão iria continuar até que a situação se tranquilizasse, mal sabíamos que duraria por dois anos, que eu encontraria os estudantes presencialmente dois anos depois, que aquela alegria que eles demonstraram inicialmente com a notícia de suspensão das aulas, se tornaria angustiante, desafiadora e desanimadora para muitos. A gente percebeu que foi tudo muito difícil e muito desafiador, que agora a gente tem que aprender a lidar com os frutos desse período. (YASMIN, GD, 2022)

Essa mudança abrupta na dinâmica educacional trouxe desafios inesperados, afetando não apenas a aprendizagem do estudante, mas também o estado emocional de todos. A

pandemia impactou a interação em sala de aula de Matemática, com a transição para o ensino remoto resultando na diminuição da comunicação face a face entre docentes e estudantes. A capacidade de esclarecer dúvidas imediatamente, participar em discussões e colaborar na resolução de problemas foi prejudicada.

Além disso, a interação social, essencial para o aprendizado colaborativo, foi comprometida, afetando o desenvolvimento de habilidades interpessoais. A dependência de dispositivos eletrônicos introduziu desafios tecnológicos e de acesso, resultando em disparidades na participação e interação. Apesar dos esforços de adaptação, a natureza virtual das aulas durante a pandemia limitou a riqueza da interação característica de ambientes presenciais de sala de aula de Matemática. A professora Nilvana destaca essa questão de valorização do convívio, nas palavras dela “olho no olho”, destacando por sua vez, suas dificuldades no período de aulas on-line, visto que:

É muito difícil sentar-se atrás de uma tela de computador e não poder olhar no olho do seu aluno, porque pelo semblante a gente percebe quando estão aprendendo, quando estão com dúvida. Eu acho que é magnífico a profissão docente, quando você olha para aquele aluno e reconhece que ele não está entendendo nada que você está falando e quando você está na sala de aula, pode chegar perto, se aproximar dele e ajudar, questionar de que maneira quer que eu ajude... (NILVANA, GD, 2022)

As reflexões destacadas reforçam a importância do papel do professor como mediador entre o conhecimento e aprendizagem dos estudantes. Como destaca Tardif (2012), o saber docente não se resume apenas ao domínio dos conteúdos, mas também abrange uma dimensão ética, ligada à prática profissional. Nesse sentido, as vivências compartilhadas demonstram como a docência vai além dos conteúdos e métodos, envolvendo um compromisso com o desenvolvimento integral e o bem-estar dos estudantes. Uma característica comum à história de Pedro, Beatriz e Yasmin é a interseção entre o ingresso na profissão e o cenário desafiador da pandemia, que sublinha a necessidade do desenvolvimento profissional docente e da autonomia para enfrentar o inesperado, como destacam em diferentes momentos como se tornou uma experiência desafiadora e cansativa:

Por enquanto é tudo muito novo, vida de professor é muito cansativa, eu falo que a maior descoberta pra mim, nesse processo, é estudar matemática, eu nunca estudei tanta matemática na minha vida! Como eu dou aula para 9º, 1º, 2º e 3º ano, que são conteúdos que se complementam, mas que de certa forma são muito distintos... Acho que a parte mais cansativa para mim nesse primeiro ano foi essa, porque é muito engraçado, você

tá numa sala de 9º ano, mas tem que mudar uma chavinha e ir para um terceiro ano que é um conteúdo pré-vestibular e depois vai para o segundo ano. (PEDRO, GD, 2022)

A sala de aula é muito boa, mas muito cansativa... Tem dia que eu amo, mas tem dia que falo assim: “meu Deus, vou jogar tudo pro alto!”, porque tem dia que realmente é mais estressante e eu costumo falar que é uma caixinha surpresa, por exemplo, amanhã eu vou chegar lá... Eu sei do conteúdo que vou trabalhar, sei o que eu vou fazer, mas como vai acontecer, eu não sei! É realmente uma caixinha surpresa, tem dia que os meninos e as meninas estão mais calmos, mas tem dia que você tem que ficar mais brava, mas é muito bom! No final é sempre muito bom! A gente vai aprendendo a lidar com esses desafios que vão tendo aí ao longo do percurso. (YASMIN, GD, 2022)

Ao relatar suas próprias vivências, o docente desvela as nuances de tornar-se docente, de constituição da identidade profissional, contribuindo para uma compreensão mais profunda das complexidades da prática educativa em diferentes tempos e contextos. Pensando nisso, a pandemia de Covid-19 sem dúvidas foi um momento em que diferentes profissões tiveram que se reinventar dentro do contexto pandêmico e com a profissão docente não foi diferente, o Ensino Remoto Emergencial fez com que emergisse a necessidade de novos saberes docentes, visto que a adaptação teve de acontecer de maneira rápida e a tecnologia²³ foi o principal meio de comunicação na esfera escolar, principalmente na relação docente-discente.

Ao explorar as reflexões de Nóvoa (1992), evidencia-se a perspectiva de que a trajetória profissional do docente é um mosaico em constante evolução. Isso se deve à sua defesa de que a prática de escrever sobre si mesmo se revela como uma ferramenta poderosa, capaz de desvendar as diversas dimensões da experiência docente. Vai além da narrativa de eventos, tornando-se um instrumento de valor inestimável para compreender não apenas o que ocorre na sala de aula, mas também as influências sociais, culturais e emocionais que permeiam a prática pedagógica. No caso do contexto escolar que sofreu as consequências da pandemia, esse lado se fez ainda mais necessário, uma vez que nas narrativas, que apresento mais adiante nessa seção, evidenciou-se a defasagem na aprendizagem vinha acompanhada de questões psicológicas que surgiram pós pandemia em alguns estudantes, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), em 2020 a prevalência global de ansiedade e

²³ Durante a pandemia, a educação adaptou-se rapidamente, incorporando plataformas de comunicação como Google Meet, Microsoft Teams e Zoom no ambiente escolar, evidenciando a crescente dependência de computadores e smartphones para garantir a continuidade do aprendizado.

depressão aumentou em 25% (OMS, 2022). Já o instituto Datafolha²⁴ detalha que o período da pandemia afetou o bem-estar emocional dos adolescentes, contribuindo para o surgimento de casos de ansiedade que impactaram a capacidade de concentração nos estudos, corroborando a percepção dos educadores. Conforme os resultados do estudo, cerca de 34% dos estudantes, segundo seus pais, estão enfrentando dificuldades para controlar suas emoções, 24% dos jovens relatam sentir-se sobrecarregados e 18% afirmam experimentar tristeza ou depressão.

Pensar nestas consequências nos leva a refletir sobre os saberes docentes que emergiram e que foram mobilizados nesse momento, uma vez que “O conhecimento profissional possui também dimensões éticas [...] inerentes à prática profissional, especialmente quando esta se aplica a seres humanos [...]” (TARDIF, 2000, p. 8), o que torna esse tema mais delicado do que aparenta ser. Nesta pesquisa, fruto de uma abordagem que deu voz a quatro docentes: Yasmim, Nilvana, Pedro e Beatriz, surgem os saberes docentes que vêm como marca dessa perspectiva que visa analisar a prática profissional a partir das histórias de vida e das jornadas daqueles que ensinam. Tardif (2012) nos faz refletir a respeito do saber docente ser fruto de um processo temporal, marcado pela sua construção ao longo do tempo.

Além disso, o autor destaca que na prática docente se mobiliza os saberes profissionais, pois além da temporalidade no sentido de sua construção, os saberes docentes “[...] também são temporais no sentido de que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional.” (TARDIF, 2000, p. 14). No caso de Beatriz, Yasmin, Pedro e Nilvana, além do momento decisivo para estruturação da prática profissional docente, em alguns relatos, como os presentes nos excertos analisados anteriormente o primeiro contato com a prática docente coincidiu com o momento pandêmico.

4.2.2 Experiências no retorno ao ensino presencial

As consequências do período pandêmico se evidenciaram diante da prática docente no momento de retorno à sala de aula pós ensino remoto. As consequências da pandemia foram além do diagnóstico da defasagem na aprendizagem, despertando um lado mais humano que a

²⁴ DATAFOLHA. Educação na perspectiva dos estudantes e suas famílias. 2022. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2022/07/Pesquisa-ItauSocial_Datafolha-Educacao_onda-9.pdf>. Acesso em: 20 set. 2023.

profissão docente requer. Como Nilvana destacou e sintetizou muito bem em sua fala sobre a importância do olhar atento do docente de como a pandemia e o ERE trouxeram à tona questões psicológicas e emocionais que demandam uma abordagem sensível:

Quando eu cheguei na escola e vi, eu percebi que não era possível simplesmente chegar lá e trabalhar conteúdo de Matemática, não era só isso que estava em pauta, a defasagem deles não era só essa! A gente tá falando de um pós-pandemia, as sequelas não são só com a aprendizagem desses estudantes, tem outras sequelas psíquicas por trás. Isso envolve todos esses estudantes e vai além, os professores também. (NILVANA, GD, 2022)

Essa perspectiva ampliada sobre o processo educativo alinha-se com a visão de Pimenta (1999) sobre os saberes docentes, que destaca a importância de considerar não apenas o conhecimento disciplinar, mas também as dimensões emocionais e sociais dos estudantes. A professora Nilvana, além de destacar que o olhar docente na sala de aula pós ensino remoto precisa ser aprofundado em relação às questões de ensino e aprendizagem, foca sua fala também no bem-estar discente.

A gente tem que mudar nosso olhar, não só em relação à prática dos conteúdos, como também nosso olhar em relação àquele aluno e como ele está se sentindo. Muitas vezes não vai adiantar eu utilizar uma estratégia de ensino diferente se o problema do aluno é outro. Então a preocupação vai além do conteúdo. Os alunos não estão sabendo lidar com aquele espaço fechado, com as avaliações presenciais, ficou muito nítido os problemas emocionais, socioafetivos, de relação, de conseguir estar dentro de quatro paredes e se reeducar para estar ali. (NILVANA, GD, 2022)

Nilvana destaca a necessidade de uma abordagem sensível, argumentando que a preocupação do docente deve transcender o conteúdo, envolvendo questões emocionais, socioafetivas e de adaptação ao ambiente escolar pós ensino remoto emergencial. A professora destaca a importância de compreender o estudante como um ser humano lidando com desafios emocionais e sociais específicos do contexto em que se encontravam.

Além das questões emocionais, encontramos as questões relacionadas aos estudos e organização. A professora Yasmin compartilhou, em um dos encontros do grupo de discussão/reflexão, sua constatação a respeito da prática de escrita dos seus estudantes durante o período pandêmico, fazendo com que ela tivesse mais uma complexidade para lidar. Sua fala evidencia seu conflito em não saber lidar com as dificuldades apresentadas pelos estudantes:

A gente vê agora os impactos que eles não sabem estudar, não sabem mais escrever no caderno! O sexto ano não sabe ter uma organização. Então com esses impactos, como a gente lida? Como a gente faz para que eles compreendam esse processo, como que a gente lida com essas complexidades? (YASMIN, GD, 2023)

Diante do desafio apresentado acima, os saberes docentes no retorno ao ensino presencial precisavam ser repensados e se apoiarem novas estratégias, que incluem uma avaliação individualizada das necessidades de cada estudante, o estabelecimento de expectativas objetivas em relação ao comportamento e organização, o ensino explícito de habilidades de estudo e organização, promoção da colaboração entre estudantes, apoio socioemocional, adaptação de metodologias de ensino para atender a diversidade, estímulo à autonomia estudantil e uma comunicação efetiva. A docente ainda ressalta sua preocupação em relação ao contato humano e a interação presencial, enfatizando como são insubstituíveis:

É fundamental que eles compreendam a importância da sala de aula, do momento da sala, até levo a reflexão para eles sobre a importância de compartilhar, de estar junto, porque muitos que falam que preferiam o ensino remoto, geralmente na aula on-line entravam e sequer participavam. (YASMIN, GD, 2022)

Essa constatação reforça a relevância do ambiente escolar como espaço de convivência, socialização, compartilhamento e aprendizado, algo que, em muitos casos, o ensino remoto não conseguiu proporcionar. Principalmente em relação aos estudantes da rede pública brasileira, os quais foram prejudicados de diversas maneiras pelo ensino remoto, especialmente em relação ao aprofundamento das desigualdades sociais, à perda das interações sociais e do ambiente escolar. Devido à falta de acesso adequado à internet e dispositivos eletrônicos, um desafio enfrentado por muitos estudantes de escolas públicas, resultou em disparidades no acesso ao conteúdo educacional. Além disso, a ausência do ambiente escolar como espaço de convivência e socialização influenciou em diversas áreas da vida destes estudantes, isso porque muitos dependem da escola não apenas para o aprendizado, mas também como um local seguro, em que recebem suporte alimentar, algum serviço de saúde e interagem com colegas e professores. A transição para o ensino remoto exacerbou as desigualdades educacionais, evidenciando a falta de infraestrutura e recursos necessários para garantir a continuidade do aprendizado de qualidade, especialmente para os estudantes de escolas públicas.

Nilvana, por sua vez, enfatiza a importância de reconhecer e lidar com as dimensões emocionais dos estudantes. No contexto do retorno presencial das aulas após o ensino remoto

emergencial, o excerto apresentado a seguir ressalta a necessidade de reconhecer e abordar as dimensões emocionais dos estudantes, destacando a importância de considerar o estado emocional e psicológico dos estudantes, que muitas vezes foram impactados por experiências emocionais intensas durante o período de ensino remoto:

A gente pensou que a preocupação naquele primeiro momento, seria trabalhar a defasagem na aprendizagem dos estudantes. Bom, como trabalhar essa defasagem se os meninos estão também sofrendo de processos psicológicos emocionais muito fortes? (NILVANA, GD, 2022).

Essa abordagem ampliada, que vai além do conteúdo curricular de Matemática, evidencia a necessidade de uma perspectiva mais abrangente sobre o processo educativo, considerando o bem-estar e o desenvolvimento integral dos estudantes. Ao destacar as experiências emocionais e administrativas enfrentadas durante o Ensino Remoto Emergencial, os relatos das professoras refletem a necessidade de uma abordagem mais sensível às suas realidades. O contexto da pandemia acentuou as disparidades socioeconômicas e as limitações de acesso tecnológico, diante dessas adversidades docentes desempenharam um papel de identificação e atendimento às necessidades emocionais dos estudantes, bem como na adaptação de suas estratégias trabalhando de maneira mais humanizada e inclusiva.

O excerto a seguir ilustra a necessidade de adaptação pedagógica durante o período pós Ensino Remoto Emergencial. Confrontados com a transição entre um ambiente virtual de ensino e um ambiente presencial, a professora Yasmin se depara com a necessidade de se reinventar para contemplar a gestão de comportamentos, apesar de reconhecerem o ponto falho da estratégia desenvolvida. O "cantinho da participação negativa" introduzido por Yasmin reflete a necessidade de novas estratégias docentes em sala de aula para o contexto pós Ensino Remoto Emergencial, enquanto o dilema moral de Beatriz sobre a dissonância entre teoria e prática ressalta a complexidade do ajuste das abordagens pedagógicas em um cenário de ensino em constante mudança:

Tem que ter uma estratégia! Só chamar a atenção e xingar não estava resolvendo... E eu não grito, eu falei para eles que eu não grito, que eu não vou bater na mesa, eles vão ter que me respeitar falando no meu tom de voz. Naquele momento coloquei no quadro, "cantinho da participação negativa", porque a gente estava estudando número inteiro, então poderia até relacionar com o conteúdo. Se o estudante conversava, virava para trás ou estava conversando, o nome ia para lá! Não sei se é o certo, não sei se convém, mas é uma solução que eu encontrei para o momento, porque no online não tinha isso, no online ficava todo mundo quietinho, levantava a mãozinha quem queria falar, então os que

estavam quietinhos, não sei se estavam ali, mas subentendemos que estavam, levantavam a mãozinha e não tinha esse problema de todo mundo falar ao mesmo tempo. Dentro da sala não, está todo mundo falando ao mesmo tempo, então você tem que ter outras estratégias. (YASMIN, GD, 2022)

É muito legal uma coisa que eu tenho notado, porque nós temos essa formação mais recente e estamos atuando na escola! Minha prática vai ao encontro com o que eu acredito, com as teorias que estão na minha mente, as minhas experiências! E a gente vem de uma formação muito humanística, por exemplo, o cantinho do ponto negativo não faz muito sentido, a Yasmin mesmo ficou refletindo se era o certo, mas quando a gente começa a lidar com pessoas, eu acredito que apesar de levar a teoria em consideração, ela fica um pouco distante da realidade. (BEATRIZ, GD, 2022)

Essa fala me lembrou de outra situação adversa que Yasmin enfatizou em um dos encontros do grupo de discussão/reflexão:

A criança surtou, saiu correndo, aí eu lembrava da UFLA: “Professora não pode deixar a sala”, mas quando vi que a menina saiu correndo e foi pro banheiro, nessa hora não tive o que fazer, tive que correr pro banheiro e aí são umas questões que você vai vendo ao longo dos dias, que você se questiona “Como que eu lido?” e depois você vai refletir sobre como lidar com essas questões. (YASMIN, GD, 2022)

Os excertos revelam a necessidade de docentes e discentes se adaptarem às complexidades deixadas pelo Ensino Remoto Emergencial. Ao compartilhar essas experiências, Yasmin demonstra reconhecer que precisa reajustar suas práticas pedagógicas, muitas vezes em tempo real. Além disso, a reflexão de Beatriz sobre a distância entre teoria e prática destaca a importância de uma abordagem contextualizada e flexível no desenvolvimento dos saberes docentes. Este excerto sublinha a necessidade de que nesse retorno, docentes precisavam de orientação, formação e apoio emocional. No contexto pós ensino remoto emergencial, podemos compreender que muitos dos desafios são consequências da gestão emocional.

A dimensão da gestão emocional pode ser vista como parte integrante do repertório de saberes docentes no contexto pós Ensino Remoto Emergencial. O relato apresentado descreve a experiência da professora Nilvana ao lidar com as emoções de seus estudantes, destacando o desafio adicional que a pandemia impôs ao bem-estar psicológico. Ilustra a necessidade de compreender e ensinar não apenas o conteúdo acadêmico, mas também as preocupações

emocionais e psicológicas dos estudantes, o que se tornou uma faceta da prática docente pós Ensino Remoto Emergencial:

Eu dou aula no terceiro ano e vejo como os estudantes do terceiro ano estão sofrendo. Com isso, a gente tem que mudar nosso olhar, não só em relação à prática dos conteúdos, como também nosso olhar em relação àquele aluno e como ele está se sentindo. Muitas vezes não vai adiantar eu utilizar uma estratégia de ensino diferente se o problema do aluno é outro. Eu tive uma aluna essa semana, que eu estava explicando minimamente um exercício, parte por parte e ela me disse que não entendia. Eu disse que estava tudo bem, apaguei tudo e utilizei uma maneira diferente de explicar... Ela simplesmente me olhou com os olhos cheios d'água, começando uma crise de choro e disse assim "Eu não vou conseguir, posso sair da sala?" e eu não podia segurar aquela menina ali na sala, porque ela não estava bem e eu disse que em outro momento explicaria para ela. Com isso, na aula seguinte, minha primeira preocupação foi em perguntar se ela estava bem, disse que depois poderia explicar a questão novamente se ela quisesse. Ela aceitou, mas disse que naquele dia ela realmente não conseguiria. Então a preocupação vai além do conteúdo! Os alunos não estão sabendo lidar com aquele espaço fechado, com as avaliações presenciais. Os alunos do terceiro ano não conseguem vivenciar essa realidade, porque a gente estava em um mundo à parte, o mundo da pandemia era um mundo à parte, a realidade é essa e eles não estão sabendo lidar com a realidade. (NILVANA, GD, 2022)

Ressaltando a importância da gestão emocional como um componente crítico dos saberes docentes no contexto pós Ensino Remoto Emergencial. A narrativa da professora Nilvana revela a sensibilidade necessária para reconhecer e responder às emoções dos estudantes, reconhecendo que a aprendizagem não pode ser dissociada do bem-estar emocional. O exemplo da estudante que entra em crise de choro diante das dificuldades de compreensão destaca como as necessidades emocionais dos estudantes podem influenciar o processo de ensino e aprendizagem, além disso destaca também a necessidade de novos saberes docentes. Nesse contexto, docentes desempenham o papel de apoiar não apenas o progresso acadêmico, mas também o equilíbrio emocional das turmas. Este excerto sublinha a necessidade de uma abordagem empática na prática docente, que leve em consideração o contexto emocional e psicológico dos estudantes, especialmente em situações que dependem de pré-requisitos desenvolvidos ao longo da pandemia, pelo ensino à distância. Mas como lidar com tudo isso e ainda promover a aprendizagem dos estudantes? É uma dúvida que surgiu a partir destas percepções.

Dessa forma, é possível afirmar que os saberes docentes são plurais e heterogêneos, pois decorrem de diversas situações e fontes, como a cultura pessoal, a cultura escolar anterior, os conhecimentos adquiridos na universidade e em demais âmbitos da formação profissional, mas além disso, o docente “[...] se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor” (TARDIF, 2000, p. 14), isto é, a experiência e a reflexão sobre a própria prática são instrumentos importantes para a construção de novos saberes docentes.

Esse processo de reflexão sobre as experiências da própria prática contribui para que docentes voltem seus olhares para suas trajetórias de vida, para suas vivências dentro do contexto escolar e para sua formação. O saber da experiência ganha uma importância ainda mais evidente à luz do Ensino Remoto Emergencial, no qual os professores se viram diante de desafios inéditos. Durante e após esse período, a necessidade de novos saberes docentes se tornou frequente, uma vez que muitas vezes não foram suficientes diante das necessidades daquele contexto. Baseio-me em minhas leituras das obras de Freire (2017) e parafraseio quando o autor afirma que ninguém aprende sozinho, a educação é um processo compartilhado, influenciado pelas interações humanas e pelo contexto em que vivemos. A experiência anterior a pandemia na sala de aula, aliada à capacidade de reflexão sobre essas experiências, permitiu que os sujeitos adaptassem suas abordagens para atender às demandas de cada estudante.

A transição repentina para um ambiente virtual trouxe consigo uma série de questões relacionadas à tecnologia, engajamento dos alunos, avaliação e gestão emocional que não eram previamente abordadas no contexto presencial. Assim, a experiência se tornou um farol que direcionou os docentes na busca por novas estratégias e soluções. A capacidade de refletir sobre as dificuldades encontradas durante o Ensino Remoto Emergencial e de extrair lições valiosas dessas experiências contribuiu para a formação destes novos saberes docentes necessários para o contexto atual, demonstrando a relevância contínua do saber da experiência na evolução da prática educacional.

4.2.3 Consciência do papel da escrita reflexiva nesses momentos

A escrita reflexiva permite que as histórias narradas sejam revisitadas com mais detalhes, isto é, a experiência docente narrada é uma oportunidade de autoconhecimento pessoal e profissional, de reflexão sobre a própria prática e de identificação de novos caminhos a serem trilhados diante dos saberes docentes. Com isso, somos levados à discussão

acerca do conceito de experiência, que é um conceito chave nesta pesquisa, que se apoia nas experiências profissionais docentes, termo que carrega certa complexidade (PASSEGGI, 2011).

Podemos nos basear em Larrosa (2002, p. 21), que afirma que experiência “[...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Isto é, nem todas as nossas vivências se transformam em experiências, por isso entendendo que a de narrativas autobiográficas propiciam momentos de reflexão para entender os momentos vividos e possibilitar o registro dos acontecimentos que tocaram e influenciaram a construção da identidade docente e das práticas educativas de Yasmin, Pedro, Beatriz e Nilvana, ou seja, suas experiências.

Considerando a perspectiva de Larrosa (2002), torna-se evidente que a escrita do memorial de formação transcende a narrativa descritiva de eventos cotidianos. Esses registros têm o poder de capturar as experiências que afetam e deixam marcas indelévels na trajetória profissional docente. Ao olhar para trás, pode-se perceber que, dentre inúmeras situações, quais são justamente aquelas que tocaram profundamente e que influenciaram a prática educativa de maneira singular e enriquecedora.

Zabalza (2004) destaca que a reflexão sobre a prática é um processo complexo, que envolve a análise crítica das ações realizadas, levando a uma compreensão mais profunda das implicações pedagógicas. Ao refletir sobre suas práticas profissionais, Pedro, Beatriz, Yasmin e Nilvana encontram-se diante do desafio de articular as nuances de suas experiências com o contexto acadêmico e pedagógico (PASSEGGI, 2011).

A experiência com a escrita reflexiva é uma característica comum às histórias de vida dos sujeitos, devido à formação na UFLA. Entretanto, concomitante a esta, surge outra característica comum a alguns, que é a dificuldade de escrever sobre si e de reconhecer a importância desse tipo de escrita em diferentes âmbitos, pois muitas vezes não conseguiam ver a importância acadêmica de todo o processo que a escrita reflexiva requer. Passeggi (2011) destaca que a experiência narrada está em constante reinterpretação, sendo ressignificada a cada nova narrativa. Dessa forma, a escrita reflexiva é uma oportunidade de (re)construir significados e dar sentido às vivências no contexto educacional. Yasmin, por exemplo, ressalta sobre como o momento de reflexão fez parte de sua graduação, mas não está presente em sua prática docente:

Nunca tinha parado para pensar, a gente fazia esses registros, por exemplo, no Pibid e Residência Pedagógica, mas na minha prática acabou que isso não é algo que eu coloquei desde o início, né? Da sala de aula mesmo, escrever esses relatos ao longo. (YASMIN, GD, 2022)

A escrita reflexiva é um processo contínuo de (re)interpretação e (re)significação, cada nova versão da história docente é uma oportunidade para dar novos sentidos às experiências, promovendo um constante desenvolvimento e aprimoramento profissional (PASSEGGI, 2011). Pode ser que a partir da retomada da escrita, os sujeitos (re)interpretem e (re)signifiquem suas experiências e momentos de sua história, , essa abordagem dinâmica da escrita reflexiva reforça a ideia de que a prática pedagógica é um terreno fértil para a construção e reconstrução de conhecimento.

4.3 “Ouvir o professor, ouvir a reflexão, o dilema, ouvir o que está acontecendo na prática”: Relevância da escrita reflexiva em um ambiente de compartilhamento

A participação no grupo de discussão-reflexão surge como um elemento essencial na trajetória de desenvolvimento profissional, afinal a troca de experiências, reflexões e aprendizados entre os membros do grupo oferece uma perspectiva enriquecedora sobre a prática docente. Estes encontros proporcionam um espaço para discutir desafios, compartilhar soluções e encontrar apoio mútuo.

Os sujeitos dessa pesquisa, que experienciaram a escrita reflexiva, por meio do memorial de formação, ainda nos primeiros momentos do curso de Licenciatura em Matemática da UFLA, uma oportunidade de aprender a escrever com um rico aporte teórico e com o apoio de quem já havia se apropriado dessa escrita, como os professores e professoras responsáveis pelas disciplinas de estágio obrigatório da universidade. Tal discussão pode ser enriquecida baseada nas contribuições de Delory-Momberger (2011), pois a autora ressalta que a escrita sobre si não se trata de um exercício solitário, uma vez que se beneficia da interação entre os sujeitos envolvidos. A autora destaca ainda a importância dos grupos de discussão-reflexão como espaços de partilha e escuta ativa, afinal é nesse contexto de trocas que as narrativas individuais se entrelaçam, permitindo a identificação de padrões, tendências e dilemas comuns na trajetória docente. Assim, a (auto)biografia se revela como um meio não apenas de autoconhecimento, mas também de construção coletiva do saber pedagógico.

A trajetória pessoal e profissional docente é um elemento que merece destaque na construção da identidade profissional (NÓVOA, 1995). Nesse sentido, a escrita reflexiva surge como uma ferramenta que facilita a compreensão e aprofundamento das vivências no contexto educacional (ZABALZA, 2004). Pedro, Beatriz, Nilvana e Yasmin, ao se depararem com o desafio da escrita reflexiva expõem como a escrita, para eles, transcende a transmissão de informações; é um meio de se confrontar com as próprias complexidades e nuances da formação. Pedro, por exemplo, destaca sobre os questionamentos que surgem no momento de escrita, sobre a importância desse tipo de escrita e como sua história de vida poderia contribuir no meio acadêmico:

Eu parei para refletir, olhei para minha tela e falei assim “Quem será que vai querer saber da minha história?”. Fiquei um dia nesse dilema pensando “Ah, ninguém vai querer saber”. Então parei para pensar e eu tenho que contar, as pessoas têm que entender de onde vim, quais foram as políticas públicas que me permitiram chegar até aqui, quem foram as pessoas, como foi esse percurso, porque um professor, querendo ou não, desempenha um papel de espelho (PEDRO, GD, 2022)

Nessa reflexão, Pedro destaca uma ponderação crítica, inicialmente questionando a pertinência de compartilhar sua própria história. A incerteza emerge como um tema central quando ele indaga: "**Quem será que vai querer saber da minha história?**". Esse questionamento reflete a típica apreensão que permeia a decisão de divulgar vivências pessoais. Posteriormente, o professor aborda um dilema no qual avalia se sua narrativa terá algum interesse para os outros, destacando a autorreflexão inerente ao processo de compartilhamento. No entanto, reconhece a necessidade de narrar sua trajetória, enfatizando a dimensão educativa intrínseca a essa ação, ressalta a importância de elucidar as origens de suas realizações, mencionando políticas públicas e influências interpessoais. A afirmação de que "**um professor, querendo ou não, desempenha um papel de espelho**" enfatiza a responsabilidade a sua visão de educadores como modelos para seus alunos, amplificando a relevância da partilha de narrativas pessoais no contexto educacional. Sua reflexão aborda, assim, o dilema entre a hesitação inicial e a apreciação posterior da significância da narrativa pessoal, ressaltando sua importância na formação de identidades docentes.

Alinhada com a perspectiva de Nóvoa (1995), afirmo que a escrita reflexiva não se limita ao registro factual, mas se converte em um processo de análise crítica e de autoavaliação, isso porque o autor enfatiza a importância da reflexão como um meio de

aprofundar a compreensão sobre si mesmo e sobre a prática profissional, desenvolvendo a identidade docente. Como relata Pedro:

Falar sobre a gente é muito difícil! Não é difícil refletir sobre as nossas ações, eu acho que a todo momento, eu enquanto professor penso “Será que eu falei de forma correta? Será que dei o melhor conselho? Será que foi melhor estratégia para explicar tal conteúdo?”, mas na hora que você põe no papel essas autorreflexões elas são muito difíceis de se fazer, é muito difícil você analisar e concluir “Nossa eu literalmente errei, eu estava errado e o que eu fiz por estar errado?” Então acho difícil. (PEDRO, GD, 2022).

A fala de Pedro apresenta uma dimensão intrínseca da prática docente que é frequentemente desafiadora, mas crucial para o desenvolvimento profissional. Pedro reconhece que é difícil olhar para suas ações, refletir sobre suas decisões e, acima de tudo, admitir quando cometeu erros ou adotou uma abordagem inadequada. Essa dificuldade em encarar as próprias fragilidades e tomar decisões a partir de suas reflexões sobre elas é uma preocupação central na discussão sobre a profissão docente. Essa preocupação é compartilhada por Nóvoa (1995), quando o autor enfatiza a importância da reflexão na prática pedagógica e argumenta que os professores devem não apenas se autoavaliar, mas também reconhecer que o aprendizado contínuo é uma parte essencial do processo. Aceitar os erros, aprender com eles e aprimorar constantemente as estratégias de ensino deve ser um desafio constante para docentes. A honestidade consigo mesmo, como Pedro exemplifica, é o primeiro passo para aprimorar cada vez mais a própria prática. Portanto, a fala do professor destaca a relevância da autorreflexão na educação e a ligação com as ideias de Nóvoa (1995), que enfatiza a importância de abraçar a aprendizagem profissional ao longo da carreira docente.

Delory-Momberger(2011) ressalta a importância da narrativa pessoal na construção da identidade docente. Segundo a autora, ao contarmos nossa história, não apenas relembramos os eventos, mas também atribuímos significado a eles, criando assim uma compreensão mais rica e profunda de nós mesmos. Neste sentido, ao retomarem a escrita reflexiva e as discussões no grupo, Pedro e Beatriz parecem ter percebido que na escrita durante a graduação focavam mais em registrar as vivências, destacando agora a necessidade de refletir não só sobre o impacto de suas ações, mas também sobre a própria prática:

Já passei pelo Pibid e Residência Pedagógica e tinha o diário, mas o olhar que eu tinha nem era sobre a minha própria prática, era sobre o outro. Parei para pensar aqui, eu nunca parei para escrever sobre mim, minhas escritas durante o percurso

acadêmico foram mais sobre o outro do que sobre mim mesmo. (PEDRO, GD, 2022)

Eu sempre escrevo sobre os estudantes, sobre as ações deles e assim acaba que eu estou implícita ali, porque não tem como escrever sobre uma situação que eu participei sem eu estar lá. Mas vou escrevendo, meus sentimentos e minhas sensações e elas ficam em segundo plano, porque o que sobressai é a ação do estudante, não a minha reflexão sobre a ação. (BEATRIZ, GD, 2022)

Pedro e Beatriz, ao compartilharem suas experiências, destacam um importante momento de autorreflexão em suas trajetórias acadêmicas. Ambos percebem que, ao longo de seu percurso, suas escritas e registros estavam predominantemente voltados para o outro, ou seja, para os estudantes e suas ações. Esse redirecionamento do foco, da prática do ensino para o aprendizado dos alunos, é valioso, mas, ao mesmo tempo, eles reconhecem a necessidade de também olhar para si mesmos. Eles se dão conta de que, ao escreverem sobre as experiências de ensino e aprendizado, muitas vezes negligenciaram suas próprias emoções e sensações, relegando-as a um segundo plano. Essa conscientização revela a importância de incluir uma dimensão reflexiva mais profunda em suas práticas, em que tanto a ação do estudante quanto a reflexão pessoal sejam igualmente significativas.

Além da fala de Beatriz e de Pedro, gostaria de destacar uma contribuição de Yasmin, feita durante uma reunião do grupo de discussão-reflexão que deixa evidente como a prática de escrita estimulada desde o primeiro período da graduação destes docentes foi importante para a construção da familiaridade e maturidade de escrita reflexiva. Segundo a professora Yasmin, antes, mesmo que ao longo da graduação as escritas tenham sido acompanhadas por discussões teóricas e do compartilhamento dos memoriais de formação em parceria com os docentes da universidade na disciplina de orientação de estágio, suas narrativas não contavam com reflexões, que com o passar do tempo vieram acompanhadas de reflexões, evidenciando um processo de construção e tomada de consciência:

Até fiz a primeira versão do memorial lá no primeiro período, mas naquela época eu nem sabia o que era memorial, então acho que naquele momento só escrevi um pouquinho quem era, de onde eu vim e depois ao longo dos estágios eu fui melhorando esse mesmo memorial que eu tinha feito no início. Um dos desafios para mim é refletir, porque às vezes a gente narra, vai contando... Por exemplo, no início eu faço uma autobiografia e depois começo a falar mais dessa parte de formação, contei mais da minha trajetória escolar e acredito que foi mais narrando, naquele

momento eu não tinha tanta maturidade para refletir sobre aquelas práticas da escola no fundamental e depois ao longo dos estágios fui aprendendo mais com as idas e vindas que os professores davam, e a gente vai aprendendo a refletir. (YASMIN, GD, 2022)

A professora Nilvana denominou o momento de escrita como uma “válvula de escape”, isso porque durante o processo reflexivo de constituição dos dados para sua pesquisa de mestrado, a professora, que ministrava aulas para turmas do ensino fundamental anos finais, identificou na prática de escrita reflexiva uma oportunidade para espalhar. A ideia de que a escrita reflexiva serve como uma válvula de escape também se conecta com os princípios da pedagogia crítica, que enfatiza a importância de espaços de reflexão e expressão para a emancipação do sujeito (FREIRE, 2017). A seguir, um excerto em que ela utiliza essa expressão:

Me deparei com situações que me faziam pensar! Desafios, frustrações e naquele momento eu estava trabalhando com uma turma muito complicada e esse meio foi uma válvula de escape para mim. Tiveram momentos em que não conseguia escrever, porque eu não conseguia expressar, exteriorizar, eu não conseguia constituir aquele diálogo comigo mesma sobre o momento que eu estava vivendo. E isso foi muito interessante, porque aí a gente vê que a escrita não é uma coisa fria, que você escreveu e pronto acabou, é um processo de reflexão. (NILVANA, GD, 2022)

Pedro foi outro docente que caracterizou a escrita reflexiva sobre a própria prática como uma válvula de escape, o professor detalha como considera a prática difícil, mas que reconhece a importância de ser parte da rotina docente:

Eu penso muito nisso mesmo, é uma cultura nova essa questão da escrita pra todo mundo, por mais que a gente já tivesse contato, eu tive muito contato, todo mundo que está aqui teve muito contato com a escrita por causa do memorial de formação, mas ela ainda não se tornou rotina. Esse sentimento, enquanto professor, de cansaço, de se reinventar a todo momento, de ser presente a todo momento, é um processo cansativo e vejo que muitas vezes a escrita é uma válvula de escape para a gente! Sentar e escrever como a gente está se sentindo naquele momento, se estou muito feliz, com muita raiva, muito triste, muito cansado... É um processo que não vou falar que é fácil, porque eu também não sento todo dia à noite, paro pra escrever, às vezes chega a noite, eu apago e só levanto no outro dia às 6h porque tenho que estar na escola às 7h. Mas acho que se tornasse uma cultura que a própria escola às vezes ‘exigisse’, tornasse isso uma rotina de todo professor, criasse políticas para que acontecesse isso e os professores tivessem tempo para isso seria muito interessante,

porque quando escrevemos estamos falando dos nossos sentimentos, como a gente se sente naquele momento. (PEDRO, GD, 2022)

Além de ser uma válvula de escape para quem escreve, é também um registro da riqueza que as experiências e ações docentes carregam. Afinal, ao compartilhar a escrita sobre a própria prática, os docentes podem mobilizar novas ações entre eles, afirmo isso pois os sujeitos deixaram claro que a experiência de ter com quem compartilhar as vivências e experiências foi importante nesse processo, isto é, perceberam as contribuições e o potencial na prática de se inserir em um grupo de discussão/reflexão, como destaca Beatriz em uma das reuniões:

Vira um momento de reflexão e também um momento de desabafo... estou aqui conversando, mas também parece que tirando algo de dentro de mim, algo que me incomoda muito e que eu não poderia falar em qualquer espaço, porque como se fala uma coisa dessa, por exemplo, com a coordenação da escola? Você não pode falar desse jeito! (BEATRIZ, GD, 2022)

Complementando a fala de Beatriz, a professora Nilvana também destaca como as discussões que ocorreram no grupo de discussão/reflexão foram importantes e trouxe à tona a questão das “reuniões de módulo²⁵”:

Por mais que não seja tudo, mas alguma coisa daquele pensamento pode me mobilizar, quem sabe a gente pode unir os nossos pensamentos e aí construir uma coisa maior ou melhor? E eu acho muito bom a gente discutir, eu acho que são discussões assim que caberiam nas reuniões de módulo, deveriam ser isso! (NILVANA, GD, 2022).

A professora Nilvana destaca ainda como essa oportunidade de compartilhamento com outros docentes que ensinam Matemática é também um momento de aprendizado:

Você aprende demais e principalmente quando tem discussão assim... Eu falo que quando a gente trabalha uma ideia e discute sobre ela, é muito bom! A gente só amplia cada vez mais o nosso conhecimento e a nossa prática também, porque você chega na escola, quando você tem essas ideias assim pré-concebidas, você chega na escola mais aberta, você chega com menos preconceito... Você sabe que você tá ali também para aprender (NILVANA, GD, 2022).

²⁵ Tratam-se das reuniões pedagógicas que contam com a presença de todo o corpo docente e da coordenação escolar, a fim de abordar temas pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, considero importante destacar a compreensão de que o ser humano é mutável e incompleto, isto é, “[...] nas relações com o outro, sempre verei algo e saberei algo, que ele, do seu lugar, não pode ver” (ANJOS; NACARATO; FREITAS, 2018, p. 206) e por isso, a vivência com docentes que atuam há mais tempo é uma prática importante para que possam existir reflexões e discussões que individualmente não seriam tão completas. Reiterando assim a ideia de que “[...] o desenvolvimento do professor é um processo, nem sempre controlável, nem sempre linear. As situações as quais vivencia vão lhe possibilitando essa produção de significações, de apropriações” (NACARATO; MOREIRA, 2019, p. 773) e, dessa forma, a prática de escrita docente dentro de um grupo de discussão-reflexão pode ser uma experiência agregadora para o processo de formação, desenvolvimento profissional docente e construção da identidade como docentes.

O professor Pedro descreve a experiência de compartilhamento de experiências no grupo de discussão-reflexão como um “choque cultural”, visto que naquele momento cada sujeito partia de uma perspectiva diferente, alguns atuando em escolas municipais, outros em escolas estaduais e outros em escolas particulares. Por isso, além de descrever como um ambiente que permite novos olhares, propõe que tenha continuidade:

É um choque cultural mesmo, né? Muito bom, eu só acho que a gente deveria se reunir mais vezes pra gente discutir sobre, porque sério, é muito bom! (PEDRO, GD, 2022).

O espaço de compartilhamento no grupo de discussão-reflexão proporcionou a oportunidade para os participantes questionarem, refletirem e identificarem padrões nas características dos desafios encontrados em suas salas de aula. Além disso, observa-se que esse processo reflexivo se manifestou como uma prática que fomentou o autoconhecimento e o desenvolvimento da identidade docente. Essa prática ilustra o desenvolvimento profissional docente como um processo dinâmico, ocorrendo tanto em nível individual quanto coletivo, contribuindo para o aprimoramento contínuo.

Na perspectiva da professora Nilvana, a experiência pessoal assume um ponto de partida essencial para a investigação, delineando os desafios intrínsecos à comunicação e compartilhamento de experiências sobre as práticas pedagógicas dentro de um ambiente acadêmico. As observações, tanto convergentes, quanto divergentes, provocados pela atuação docente, bem como a mobilização de reflexões, exemplifica de maneira elucidativa como a pesquisa autobiográfica propicia um entendimento mais profundo das complexas interações

subjacentes ao contexto educacional, proporcionando valiosas contribuições para o diálogo acadêmico e aprimoramento das estratégias pedagógicas. Como relata Nilvana,

Às vezes tem aquele professor que desenvolve excelentes estratégias de ensino, mas ninguém sabe, porque tá ali dentro de quatro paredes, ele não comunica aquilo com ninguém. E de repente quando a gente abre, inclusive nossas reflexões, mobilizamos o outro também. Eu percebi muito isso na minha produção de dados quando um professor falava uma coisa, de repente mobilizava o outro, às vezes ia de encontro, as vezes convergia, às vezes divergia (NILVANA, GD, 2022).

O excerto acima sublinha a importância do compartilhamento e da divulgação das práticas pedagógicas entre os professores, destacando como o isolamento dentro das quatro paredes pode resultar na falta de reconhecimento de estratégias de ensino eficazes. A experiência da professora Nilvana ressalta que, ao abrir espaço para o compartilhamento e a reflexão, ocorre uma mobilização entre os docentes. Esse fenômeno é crucial para a disseminação e o aprimoramento de boas práticas educacionais. Quando os professores compartilham suas experiências, estratégias e reflexões, criam um ambiente propício para o aprendizado mútuo, em que as ideias convergem, divergem e, por vezes, inspiram inovações.

Destaco que a prática de compartilhamento das experiências no grupo de discussão/reflexão não faz com que a experiência do outro seja partilhada e se torne uma experiência de todo o grupo, visto que “[...] o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria.” (LARROSA, 2002, p. 27). O ato de ouvir a narrativa do outro proporciona uma oportunidade valiosa para o aprendizado e a reflexão. Quando nos envolvemos com as histórias compartilhadas por diferentes pessoas, somos instigados a mobilizar nosso pensamento, a analisar nossas próprias vivências e experiências a partir de novas perspectivas. Por meio da empatia e da escuta atenta, somos capazes de adentrar nos mundos alheios, compreender suas jornadas e, ao fazê-lo, expandir nossos horizontes de conhecimento. A narrativa compartilhada nos convida a questionar, a desafiar nossas concepções e a enriquecer nosso repertório pessoal, tornando-se fonte de desenvolvimento pessoal e profissional.

Esses relatos evidenciam a importância da escrita reflexiva como uma prática de autoformação, por meio do autoconhecimento e desenvolvimento profissional, destacam também a necessidade de valorizar e compartilhar as experiências dos professores, não apenas

para enriquecer o ambiente acadêmico, mas também para promover a reflexão e o crescimento mútuo (CONTRERAS, 2013a). Para Contreras (2013a), a reflexão sobre a experiência não apenas nos permite compreender o que nos acontece, mas também nos convida a repensar nosso modo de estar e agir no mundo, integrando assim a dimensão pessoal à prática profissional. Pensando nisso, a experiência pode ser um meio para analisar a linha do tempo referente às práticas docentes, uma vez que

Se concebermos a experiência como um evento singular que instiga a reflexão sobre seu significado; se a compreendermos como o que nos sucede, deixando-nos marcas e provocando efeitos pessoais; se a interpretarmos como o vivenciar intenso que contribui para a construção de uma postura e consciência diante das circunstâncias, conferindo significado ao que vivemos; se, sob essas perspectivas, entendemos a experiência como algo que ocorre conosco, mas também como algo que participamos ativamente, pode-se argumentar que tal compreensão requer uma disposição emocional para indagar e refletir sobre o vivido. Dessa forma, é possível apreender características de uma abordagem não indiferente em relação ao mundo e à existência, uma maneira de estar no mundo e viver que não apenas observa passivamente os eventos, mas que se integra ao processo de pensamento diante das experiências.²⁶ (CONTRERAS, 2013a, p. 129, tradução nossa).

Passeggi (2011) por sua vez, chama a atenção para a impermanência da experiência que é apresentada em narrativas, uma vez que

A cada nova versão da história, a experiência é ressignificada, razão estimulante para a pesquisa educacional, pois nos conduz a buscar as relações entre viver e narrar, ação e reflexão, narrativa, linguagem, reflexividade autobiográfica e consciência histórica. (PASSEGGI, 2011, p. 148)

A cada nova versão da história pessoal, a experiência é submetida a um processo de ressignificação ao longo do tempo. A mediação biográfica atua como uma ferramenta fundamental nesse contexto, proporcionando um meio pelo qual indivíduos podem articular suas experiências de vida, transformando-as em narrativas significativas. Essa mediação não apenas viabiliza a expressão narrativa, mas também estimula a reflexividade autobiográfica, fomentando a consciência histórica e promovendo uma interconexão entre viver e narrar.

E por isso, concordamos com a autora quando afirma que a experiência “[...]constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou” (PASSEGGI, 2011, p. 149), isto porque no processo de significação das vivências é preciso dar sentido aos acontecimentos. Com isso, podemos voltar nosso olhar para o conceito de

²⁶ Si entendemos la experiencia como el acontecimiento novedoso que requiere ser pensado para preguntarse por su sentido; si la entendemos como aquello que nos ocurre, que nos deja huella, que tiene un efecto personal; si la entendemos como aquello que hay bajo lo vivido, de tal manera que ha ido labrando una forma de ser y estar ante las situaciones, una consciencia de lo significativo de aquello vivido; si entendemos la experiencia bajo estas formas, esto es como algo que en ocasiones se tiene, pero tambien como algo que se hace, es decir, que requiere una cierta disposición de ánimo para preguntarse y pensar aquello vivido, podemos captar algo de la naturaleza de un modo no indiferente de estar en el mundo y de vivir; un modo que no simplemente deja que las cosas pasen, sino que esta unido al modo de pensarse ante aquello que nos pasa.

reflexão, que “[...] decorre do desejo de dar sentido ao fato de solicitar aos professores a tarefa de narrar sua história de vida e às suas experiências profissionais.” (PASSEGGI, 2011, p. 148).

A partir das contribuições de Yasmin, Pedro, Beatriz e Nilvana emerge a compreensão de que a prática de compartilhamento das experiências no grupo de discussão e reflexão ofereceu uma oportunidade única para a construção de sentidos a partir das narrativas autobiográficas. Isso corrobora com as ideias de Josso et al. (2004) sobre a importância da narrativa na construção da identidade, evidenciando como a partilha de experiências pode influenciar não apenas o indivíduo que narra, mas também aqueles que ouvem e dialogam sobre essas narrativas.

Ao refletir sobre os principais sentidos atribuídos às experiências e dilemas enfrentados pelos docentes durante e após o ensino remoto emergencial, é possível compreender a maneira como este período foi desafiador, pois colocou à prova os saberes docentes que já eram colocados em prática, fazendo com que novos saberes, como a gestão emocional, se tornassem necessários. Além desse aspecto, a identidade profissional docente ganhou novos rumos diante de um cenário marcado por desafios tecnológicos, desafios psicológicos e a necessidade de compreender o novo que veio acompanhado do ensino remoto emergencial. As emoções afloraram nas páginas das escritas reflexivas (auto)biográficas, destacando a influência de experiências pessoais e acadêmicas na construção da identidade docente. Como observa Nóvoa (2000, p. 16), a identidade profissional “não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Apoiada na problemática central "Que sentidos são atribuídos por docentes que ensinam Matemática às suas experiências profissionais envolvendo o ensino remoto e como a escrita (auto)biográfica contribui para o desenvolvimento profissional de quem escreve sobre a prática em sala de aula?", a presente pesquisa proporcionou uma imersão na trajetória acadêmica e profissional dos docentes Beatriz, Nilvana, Pedro e Yasmin.

Assim, iniciei a análise com a premissa de que compreender nosso passado e presente é essencial para orientar nosso futuro, ressaltando o papel do autoconhecimento e da reflexão na evolução pessoal e profissional. Promovendo reflexões como a tomada de consciência sobre a importância da própria história e a autorreflexão, que podem servir como catalisadores para a tomada de decisões informadas e o crescimento contínuo. Ao desbravar as narrativas autobiográficas e os diálogos ricos dos grupos de discussão-reflexão, revelaram-se as complexidades das experiências dos docentes durante e após o período de ensino remoto emergencial. A interseção entre a prática docente e a escrita reflexiva, proporcionou um destaque às experiências docentes. Nóvoa (2000) ressoa de maneira pertinente, destacando que a identidade profissional é um espaço dinâmico, permeado por lutas, conflitos e uma construção ativa de maneiras de ser e estar na profissão. Essa reflexão contextualiza os relatos dos egressos do curso de Licenciatura em Matemática da UFLA, que evidenciaram desde a influência marcante das experiências com a Matemática na Educação Básica para a escolha da profissão e para a própria prática. Além disso, ao voltarmos nosso olhar para o contexto de início da carreira em meio à pandemia, foi possível uma compreensão sensível de como contextos desafiadores podem desencadear a necessidade do desenvolvimento profissional contínuo, nas contribuições para a pesquisa, ressaltamos ainda o papel significativo desempenhado pela escrita reflexiva nesse processo.

Explorando as experiências dos egressos da Licenciatura em Matemática da UFLA, observamos trajetórias profissionais diversas, mas com afinidades que têm como origem a formação acadêmica inicial. A análise da influência das experiências matemáticas na Educação Básica incita reflexões sobre como as vivências escolares podem influenciar as escolhas acadêmicas, destacando a importância de reconhecer a conexão direta que pode existir entre essas experiências e a construção da identidade profissional. Ao discutir o início de carreira durante a pandemia, reflexões sobre as circunstâncias enfrentadas pelos egressos emergem, proporcionando percepções sobre os desafios dessas experiências no

desenvolvimento profissional. Destaca-se a necessidade de adaptação e resiliência, promovendo uma reflexão sobre as habilidades necessárias para enfrentar cenários imprevisíveis. A ênfase na formação continuada e na escrita reflexiva na trajetória profissional incita reflexões sobre a natureza dinâmica da educação e a importância de permanecer receptivo a novas aprendizagens. A prática da escrita reflexiva, em particular, destaca-se como uma ferramenta reflexiva valiosa, permitindo documentar, analisar e aprender com suas próprias experiências.

Já no momento dedicado à prática docente pós-ensino remoto emergencial, emergem reflexões sobre as transformações vivenciadas durante a transição para o ensino remoto. Considerar os desafios enfrentados e o desenvolvimento profissional resultante leva a uma reflexão sobre a resiliência do corpo docente diante de mudanças significativas nas dinâmicas educacionais. O retorno à sala de aula pós ensino remoto emergencial revelou-se um ponto marcante na trajetória profissional dos docentes, destacando experiências tanto durante a transição para introduzir o ensino remoto emergencial, quanto no momento de se desvencilhar dessa prática e retomar ao presencial. Este momento sublinhou a conscientização do papel do olho no olho, da convivência e dos compartilhamentos, tudo isso demonstrado por meio da escrita reflexiva, que se mostrou uma oportunidade de aprimoramento em contextos dinâmicos e desafiadores como esse. A consciência do papel da escrita reflexiva em momentos de transição incita reflexões sobre como essa prática pode servir como uma bússola guia, fornecendo discernimento em tempos de mudança. A compreensão da importância da reflexão nesses momentos destaca a necessidade de uma abordagem para o aprendizado contínuo e a adaptação.

Para finalizar, trouxemos à tona a relevância da escuta ativa, reflexão e compartilhamento de experiências, que podem promover a mediação da construção coletiva do conhecimento. Reconhecer a importância da escrita reflexiva nesse ambiente de troca de conhecimento instiga a consideração de como a prática reflexiva contribui para a construção de uma comunidade educacional mais forte. Com isso, fomos levados à relevância da narrativa (auto)biográfica em um ambiente de compartilhamento, em que a escuta atenta ao professor e suas reflexões emergem como elementos fundamentais para o aprimoramento profissional. O entendimento dos sentidos atribuídos pelos docentes às suas experiências profissionais, mediados pela escrita de si, contribui para a compreensão do que somos, fomos e seremos como educadores matemáticos. Assim, a pesquisa não apenas responde à problemática central delineada, mas também oferece percepções para aprimorar o desenvolvimento profissional docente em diferentes contextos de prática.

Ao desenvolver tudo que aqui descrevo percebi como a escrita reflexiva promoveu percepções sobre o meu eu, sobre os estudantes, sobre as práticas escolares, além de permitir que minhas ações sejam mais seguras nos momentos de tomada de decisões, até mesmo em contextos cotidianos fora da sala de aula. “É também por isso que nós, educadores, precisamos escrever. Para tomar consciência do quanto sabemos e nem sabemos que sabemos. E do quanto ainda não sabemos, mas podemos com certeza aprender.” (PRADO; SOLIGO, 2007, p. 9), assim, quando escrevemos sobre nós mesmos percebemos quem somos, voltamos nossa atenção para nossas origens e só assim, sabendo quem fomos e quem somos, poderemos decidir e compreender quem seremos. Além de todo o conhecimento acadêmico que aqui apresento por meio da pesquisa, sem dúvida alguma, os momentos de constituição dos dados contribuíram para meu desenvolvimento, afinal também fiz parte desta história!

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1996. Cap. 7, p. 171-189.
- ALTOMARE, Z. de C. M. **Sentidos atribuídos por futuros professores de matemática ao processo de formação no programa de residência pedagógica**. 2022. 146 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2022. Disponível em: <<http://repositorio.ufla.br/handle/1/49846>>. Acesso em: 02 abr. 2023.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Os dias lindos**. 1997.
- ANJOS, Daniela Dias dos; NACARATO, Adair Mendes; FREITAS, Ana Paula de. Práticas colaborativas: o papel do outro para as aprendizagens docentes. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 204-213, 2018.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Trad. Zuleide Alves Cardoso Cavalcante; Denise Maria Gurgel Lavallée. Natal: EDUFRN, 2010.
- BOLÍVAR, Antonio. Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria da Conceição (org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas de pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNER, 2012. p. 27-70. t. I.
- BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfica-narrativa en educación: enfoque y metodología**. Madrid: La Muralia, 2001.
- BRAGANÇA, I. F. S. Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; BÔAS, Lúcia. Villas (org.). **Pesquisa narrativa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba: CRV, 2018. P. 65-81.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CP 2020**. Portal MEC, 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>>. Acesso em: 5 jun. 2023.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Prevenção do suicídio: manual dirigido a profissionais das equipes de saúde mental**. Brasília: Ministério da Saúde, 2017. Disponível em: <https://www.cvv.org.br/wp-content/uploads/2017/05/manual_prevencao_suicidio_profissionais_saude.pdf>. Acesso em: 30 março 2023.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **COVID-19 - Painel Coronavírus**. Brasília: Ministério da Saúde, 2021. Disponível em: <<https://covid.saude.gov.br/>>. Acesso em: 30 março 2023.
- CAPORALE, Silvia Maria Medeiros. **Escrever e compartilhar histórias de vida como práticas de (auto) formação de futuros professores e professoras de matemática**. 2016. 241f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba. Disponível em: <<http://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/30066105960574898.pdf>>. Acesso: 01 jul. 2022.
- CAVACO, Carmen de Jesus Dores. Formação de educadores numa perspectiva de construção do saber-contributos da abordagem biográfica. **Cadernos Cedes**, v. 35, n. 95, p. 75-89, 2015.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. **Programa de Residência Pedagógica**. Portal CAPES, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 05 jun. 2023.

CONTI, K. C.; LIBERATO, G. S. A prática colaborativa no estágio supervisionado e seu papel na formação docente. **Histórias de colaboração e investigação na prática pedagógica em Matemática: ultrapassando os limites da sala de aula**, p. 45-58, 2009.

CONTRERAS, José Domingo. El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, v. 27, n. 3, p. 125-136, sep./dic. 2013a. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27430309008>>. Acesso em: 21 maio 2023

CUNHA, L F F da; SILVA, Alcineia S; SILVA, A P O. ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília**, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020

CUSTÓDIO, Iris Aparecida. **Tecendo narrativas a partir das experiências de aprender e de ensinar noções espaciais nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2020. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2020.

DATAFOLHA. Educação na perspectiva dos estudantes e suas famílias. 2022. Disponível em: https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2022/07/Pesquisa-ItauSocial_Datafolha-Educacao_onda-9.pdf>. Acesso em: 20 set. 2023.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa: biográfica em educação. **Educação em Revista**, v. 27, p. 333-346, 2011.

FALCÃO, Matheus Magalhães. **Emetofobia: Revisão de literatura**. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Medicina da Bahia. Salvador, 2012.

FINGER, M.; NÓVOA, A. O Método Biográfico e Formação. Natal, RN: Edufrn, 2010.

FLORES, M. A. **Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores**. Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8074>>. Acesso em: 17 jul. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GASPAR, Mônica Maria Gadêlha de Souza; ARAÚJO, Maria de Fátima; PASSEGGI, Maria da Conceição. Memorial–Gênero textual (auto) biográfico. **Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – SIGET**, v. 6, p. 1-13, 2011.

GASPAR, Mônica Maria Gadêlha; PEREIRA, Fátima; PASSEGGI, Maria da Conceição. As narrativas autobiográficas e a formação de professores: uma reflexão sobre o diário de acompanhamento. In: JORNADA DE HISTÓRIAS DE VIDA EM EDUCAÇÃO, 3, 2012, Porto. **Anais eletrônicos...** Portugal: Universidade do Porto, 2012. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/iii/jornadashistoriasvida/pdf/3_As%20narrativas%20autobiograficas%20e%20a%20formacao%20de%20professores.pdf > Acesso em: 15 set. 2022

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. Editora Atlas, 2008.

GRUPO DE PESQUISA HIFOPEM. As narrativas como metodologia e fonte de dados na pesquisa em Educação Matemática. In: OLIVEIRA, Andréia M. P.; ORTIGÃO, Maria Isabel R. (org.). **Abordagens teóricas e metodológicas nas pesquisas em educação matemática**. Brasília, DF: SBEM, 2018. p. 90-112.

JOSSO, Marie-Christine et al. **Experiências de vida e formação**. 2004.

JOSSO, Marie-Christine. As narrações do corpo nos relatos de vida e suas articulações com os vários níveis de profundidade do cuidado de si. **Sentidos, potencialidades e usos da (auto) biografia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 171-192, 2010.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, p. 20-28, 2002.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista reflexão e ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, 2011.

LAVRAS (MG). **Diário Oficial do Município de Lavras**: Edição nº 278– - Primeiro Caderno, Lavras, 30 maio 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, v. 1, p. 19-62, 2005.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**, n. 8, p. 7-22, jan. /abr. 2009. Disponível em: <https://idus.us.es/handle/11441/29247>. Acesso em: 20 set. 2021.

MOURA, Jónata Ferreira de. **Pesquisa-formação: marcas, resistências e apropriações reveladas pela escrita de si no processo de formação acadêmica do estudante de Pedagogia que ensina (rá) Matemática**. 228f. 2019. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba.

NACARATO, Adair M. As narrativas de vida como fonte para a pesquisa autobiográfica em Educação Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, v. 8, n. 18. Número Temático, p. 448-467, 2015.

NACARATO, Adair Mendes; MOREIRA, Kátia Gabriela. A colaboração entre professoras como prática de formação para ensinar matemática nos anos iniciais. **Revista de Educação Pública**, v. 28, n. 69, p. 767-791, 2019.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. 1992.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Ed., 1995, p. 13-34

NÓVOA, António. Carta a um jovem investigador em Educação. **Investigar em Educação**, v. 2, n. 3, 2015.

NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Mental health. Switzerland**: OMS, 2022. Disponível em: <https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/mental-healthstrengthening-our-response>. Acesso em: 20 set. 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Enfoques narrativo en la investigación educativa brasileña. **Revista Paradigma** (Edición Cuadragésimo Aniversario: 1980-2020), v. 41, p. 57-79, 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, v. 34, n. 2, 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (org.). **Memórias, Memoriais: pesquisa e formação docentes**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 43-59. (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica ∞ Educação).

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memorial de formação. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais de formação: processos de autoria e de (re) construção identitária. In: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. In: **Anais Eletrônicos da III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural**, Campinas/SP. 2000.

PASSEGGI, Maria; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberta Antunes Medeiros de. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, n. 33, p. 111-125, 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, v. 27, p. 369-386, 2011.

PERRENOUD, Philippe. (2000). **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34)

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida. **Groupe de recherche sur l'autoformation en France (GRAF)**. Université de Tours, 1999.

PONTE, João Pedro da. **O início da carreira profissional de professores de Matemática e Ciências**. Revista de Educação, p. 31-46, 2001.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. Narrativas Pedagógicas: indícios de conhecimentos docentes e desenvolvimento pessoal e profissional. **Interfaces da educação**, v. 4, n. 10, p. 149-165, 2013.

PRADO, Guilherme do Val T.; FERREIRA, Cláudia R.; FERNANDES, Carla H. Narrativa pedagógica e memoriais de formação: escrita dos profissionais da educação? **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 26, p. 143-153, set./dez. 2011.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. Campinas: Alínea, v. 1, p. 47-62, 2007.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 22, n. 2, p. 191-202, 2017.

ROSA, N. M. F. **Experiências e desafios de um grupo de discussão reflexão de professores de matemática em ensino remoto emergencial**. 2022. 172 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2022.

SCHWANZ, Catiane Bartz; FELCHER, Carla Denize Ott. Reflexões acerca dos desafios da aprendizagem matemática no ensino remoto. **Redin-Revista Educacional Interdisciplinar**, v. 9, n. 1, 2020.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lucia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes (Bragança Paulista)**, v. 33, n. 2, p. 149-158, 2015.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista brasileira de Educação**, v. 13, n. 5, p. 5-24, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2012.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. **Psicologia, análise e crítica da prática educacional**. Campinas: ANPED, p. 1-17, 2000.

TOLEDO, L. C.; ROCHA, M. A. K. da; DERMMAM, M. R.; DAMIN, M. R. A.; PACHECO, M. (org.). **Manual para o uso não sexista da linguagem**: o que bem se diz bem se entende. Rio Grande do Sul: Governo do Estado do Rio Grande Do Sul; Secretaria de Políticas Para As Mulheres, 2014, 113 p. Disponível em: <<http://portalsemiar.org.br/wp-content/uploads/2019/04/Manual-para-uso-n%C3%A3o-sexista-da-linguagem.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2022.

UNESCO. **Comissão Futuros da Educação da UNESCO apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19**. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/articles/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-contra-o-aumento-das>. Acesso em: 05 jun. 2023

WELLER, W. **Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens**: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2022.

ZABALZA, Miguel Angel. **Diários de aula**. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora. 1994.

ZABALZA, Miguel Angel. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed. 2004.

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

1 Prezado(a) Senhor(a), você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de forma totalmente voluntária da Universidade Federal de Lavras. Antes de concordar, é importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Será garantida, durante todas as fases da pesquisa: sigilo; privacidade; e acesso aos resultados.

2 **I - Título do trabalho experimental: A SALA DE AULA DE MATEMÁTICA PÓS PANDEMIA: EXPERIÊNCIAS DOCENTES E AS POTENCIALIDADES DA ESCRITA (AUTO)BIOGRÁFICA**

3 **Pesquisador(es) responsável(is):** Vitória Vieira Silva e Prof^ª. Dr^ª. Silvia Maria Medeiros Caporale

Cargo/Função: Estudante do PPGECEM. Professora Adjunta.

Instituição/Departamento: Departamento de Ciências Exatas (DEX)

4 **Telefone para contato:** 35 3821-1913

II – OBJETIVOS

A pesquisa tem como problemática central: “Que sentidos são atribuídos por docentes que ensinam Matemática às suas experiências profissionais durante e pós ensino remoto emergencial e como a escrita (auto)biográfica pode contribuir com o desenvolvimento profissional de quem escreve sobre a prática em sala de aula?”. Este, é o problema central delimitado para amparar o objetivo geral de “Compreender os sentidos atribuídos por docentes que ensinam Matemática às suas experiências profissionais durante e pós o período remoto, mediados pela escrita (auto)biográfica.” e os objetivos específicos:

- 1) Conhecer a trajetória de vida e formação dos sujeitos;
- 2) Identificar indícios das experiências de docentes na atuação profissional, durante e após o ensino remoto emergencial;
- 3) Identificar as estratégias e os saberes docentes mobilizados na prática profissional, especialmente na sala de aula de Matemática durante e pós retorno presencial;
- 4) Compreender como a escrita e a mediação biográfica favorecem o processo de (auto)formação docente.

III – JUSTIFICATIVA

A pesquisa narrativa é uma oportunidade para que o docente adquira uma prática reflexiva, conheça suas ações e pense em possíveis mudanças sobre a própria prática. Sendo

assim, a mobilização de saberes docentes e o registro das experiências narradas podem promover diversas melhorias no contexto escolar e no desenvolvimento profissional docente.

IV - PROCEDIMENTOS DO EXPERIMENTO

AMOSTRA

Este trabalho será realizado a partir de entrevistas narrativas, as quais foram estruturadas pela pesquisadora em parceria com a professora orientadora, e dois encontros do chamado grupo de discussão-reflexão, cujo objetivo será a escrita de diários reflexivos, compondo assim narrativas, como também o compartilhamento de ideias a respeito de temas que poderão emergir dos encontros proporcionados, atividades estas que serão desenvolvidas com os sujeitos.

EXAMES

A produção de dados ocorrerá por meio do diário de campo da pesquisadora, da gravação do áudio das entrevistas narrativas e das produções escritas que emergirão dos encontros do grupo de discussão-reflexão, cujas narrativas e diários reflexivos visam registrar e analisar todas as práticas docentes descritas. Além disso, vale ressaltar que em todas as fases da pesquisa serão garantidos o sigilo, a privacidade e o acesso aos resultados para os participantes da pesquisa. Solicitaremos que estes escolham nomes fictícios para sua identificação na pesquisa, como forma de preservar a identidade dos mesmos.

V - RISCOS ESPERADOS

A avaliação do risco da pesquisa é MÍNIMO. Como haverá a gravação do áudio das entrevistas narrativas e dos encontros do grupo de discussão-reflexão, os participantes poderão ter uma exposição no que se refere à sua identificação. A fim de sanar esse risco e garantir o sigilo sobre a identificação e as informações referentes aos participantes, utilizarei técnicas de anonimato e de recursos tecnológicos, como *softwares*, que não permitirão sua identificação. Além disso, os dados serão transcritos e devolvidos aos participantes, para que tenham acesso aos resultados e revejam se concordam ou não com a sua utilização como dados da pesquisa.

VI – BENEFÍCIOS

Espera-se que com esta pesquisa, além da própria dissertação do mestrado, seja elaborado um material de apoio para docentes da educação básica, tendo como foco o processo de ensino e aprendizagem de Matemática, pois a partir das experiências compartilhadas ao longo das escritas docentes e dos encontros do grupo de discussão-reflexão será possível reunir diferentes práticas e saberes docentes.

VII – CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

A pesquisa pode ser encerrada por decisão das pesquisadoras responsáveis, participantes ou após o encerramento das sessões para a constituição dos dados.

VIII – CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa.

Lavras, ____ de _____ de 20__.

Nome (legível) / RG_____
Assinatura

ATENÇÃO! Por sua participação, você: não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira; será ressarcido de despesas que eventualmente ocorrerem; será indenizado em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa; e terá o direito de desistir a qualquer momento, retirando o consentimento sem nenhuma penalidade e sem perder quaisquer benefícios. Em caso de dúvidas quanto aos seus direitos como voluntário de pesquisa entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos na Pró-Reitoria de Pesquisa, Campus Universitário - Cx. Postal 3037 - Lavras - MG - 37200-000. Tel: (35) 3829-5182.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada com o pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

No caso de qualquer emergência entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis, Vitória Vieira Silva ou Sílvia Maria Medeiros Caporale, no Instituto de Ciências Exatas e Tecnológicas - Departamento de Educação em Ciências Físicas e Matemática. Telefones de contato: (35) 3821-1913, e-mail: vitoria.silva14@estudante.ufla.br ou silviacaporale@ufla.br