

Singularidades no ofício de ensinar: Experiências de uma professora

Singularities in the profession of teaching: experiences of a teacher

Singularidades en la profesión docente: experiencias de un docente

Letícia Pacheco de Mello Trotte¹



<https://orcid.org/0000-0001-7606-9512>

Vania Finholdt Angelo Leite²



<https://orcid.org/0000-0003-4583-7165>

Resumo: Neste texto, buscamos compreender o ofício da docência sob a narrativa de Valesca, uma professora dos anos iniciais, que narra sobre si, sua vida, profissão e experiências significativas. Optamos pela pesquisa (auto)biográfica narrativa, porque nos possibilita penetrar nas dimensões cognitivas, afetivas e de ação, que o sujeito/narrador seleciona, organiza de sua história de vida e da profissão para compartilhar com outras professoras. Dialogamos com os autores do campo da pesquisa (auto)biográfica narrativa, principalmente, Bolívar (1995, 1999, 2002, 2012, 2016); Ricoeur (1995); Bruner (1988). Percebemos várias políticas educativas que cerceiam a prática pedagógica das professoras no Brasil, mas que Valesca não acata totalmente em sua docência. Ela procura atender as especificidades de seus alunos, fazendo ajustes na sua atuação docente, de acordo com as condições materiais, do contexto da sua escola, da sua experiência pessoal e profissional. Tais escolhas podem reverberar positivamente para uma autonomia pedagógica, inovação na prática docente, envolvimento colaborativo e resistência a pressões ideológicas. De modo contrário, pode ocorrer um desalinhamento curricular, desigualdade educacional, falta de acompanhamento e avaliação como isolamento e fragmentação dos conhecimentos. Esse posicionamento de ensinar docência fora das diretrizes oficiais, apesar de criar espaço para práticas mais inclusivas e contextuais, também pode gerar um desequilíbrio no acesso à Educação de qualidade e dificultar a construção de uma base sólida para os alunos em um sistema nacional coeso.

Palavras-chave: Narrativa. (Auto)biografia. Profissão docente. Prática pedagógica.

¹ Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Formação de Professores (PPGEDU/FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora da Rede Municipal de Educação em Niterói, RJ. E-mail: leticia.pacheco.mello@gmail.com

² Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RIO). Pós-doutora pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Professora associada do Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação: processos formativos e desigualdades sociais da FFP/UERJ. E-mail: vfaleite@uol.com.br.

Abstract: In this study, we aim to understand the teaching profession through the narrative of Valesca, a primary school teacher who shares her life story, profession, and significant experiences. We chose the narrative (auto)biographical research approach because it allows us to delve into the cognitive, affective, and action-oriented dimensions that the subject/narrator selects and organizes from their life and professional history to share with other teachers. Our dialogue is grounded in the works of key authors in the field of narrative (auto)biographical research, particularly Bolívar (1995, 1999, 2002, 2012, 2016); Ricoeur (1995); and Bruner (1988). We identified several educational policies that constrain teachers' pedagogical practices in Brazil. However, Valesca does not fully comply with these directives in her teaching. Instead, she seeks to address the specific needs of her students, adapting her teaching practices according to the material conditions, the context of her school, and her personal and professional experiences. These choices can positively impact pedagogical autonomy, foster innovation in teaching practices, encourage collaborative engagement, and resist ideological pressures. Conversely, they may lead to curricular misalignment, educational inequality, lack of monitoring and assessment, as well as the isolation and fragmentation of knowledge. This stance of teaching outside official guidelines, while creating room for more inclusive and contextual practices, may also result in imbalances in access to quality education and hinder the construction of a solid foundation for students within a cohesive national system.

Keywords: Narrative. (Auto)biography. Teaching profession. Pedagogical practice.

Resumen: En este estudio, buscamos comprender el oficio de la docencia a través de la narrativa de Valesca, una profesora de los primeros años escolares, quien relata su vida, profesión y experiencias significativas. Optamos por la investigación (auto)biográfica narrativa, ya que nos permite profundizar en las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción que el sujeto/narrador selecciona y organiza de su historia de vida y de su profesión para compartir con otras docentes. Dialogamos con autores del campo de la investigación (auto)biográfica narrativa, principalmente Bolívar (1995, 1999, 2002, 2012, 2016); Ricoeur (1995); y Bruner (1988). Identificamos varias políticas educativas que restringen la práctica pedagógica de las docentes en Brasil, pero Valesca no las acata completamente en su docencia. Ella busca atender las especificidades de sus estudiantes, ajustando su práctica docente según las condiciones materiales, el contexto de su escuela y su experiencia personal y profesional. Estas decisiones pueden repercutir positivamente en la autonomía pedagógica, la innovación en las prácticas docentes, el compromiso colaborativo y la resistencia a las presiones ideológicas. Por el contrario, también pueden generar un desajuste curricular, desigualdad educativa, falta de seguimiento y evaluación, así como aislamiento y fragmentación del conocimiento. Esta postura de enseñar fuera de las directrices oficiales, aunque abre espacio para prácticas más inclusivas y contextuales, también puede provocar desequilibrios en el acceso a una educación de calidad y dificultar la construcción de una base sólida para los estudiantes dentro de un sistema nacional cohesionado.

Palabras-clave: Narrativa. (Auto)biografía. Profesión docente. Práctica pedagógica.

Palavras iniciais

Como nos constituímos professoras³? Desde os primeiros anos na Educação Infantil/anos iniciais, somos influenciadas por um modo de ser docente que trazemos da nossa experiência escolar, assim como da convivência com a família, das interações sociais, da formação institucional (escola, estágio, universidade) ao longo da nossa trajetória pessoal/profissional. Enfim, a nossa história de vida,

³ Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a docência tem sido amplamente marcada pela presença feminina. Ao optarmos pelo uso do termo “professoras” no feminino, buscamos não apenas reconhecer essa predominância, mas também destacar a trajetória dessas mulheres que, com suas práticas e histórias, transformam o cotidiano educativo das crianças. Essa escolha reforça o compromisso de evidenciar a realidade vivida na profissão, valorizando a presença e o protagonismo feminino em um espaço tão essencial para a formação humana.

as emoções, as experiências pessoais, estudantis e profissionais marcam nossa maneira de ser e atuar na docência. Tardif (2002) já afirmava que é impossível identificar as origens dos saberes na nossa prática docente, porque eles são compósitos, plurais e heterogêneos. Os saberes são heterogêneos, haja vista serem adquiridos em lugares variados, em momentos diferentes da história de vida e experiência de trabalho. Saberes são considerados plurais, porque não vêm de uma única fonte, mas formados de combinações a partir do que construímos na formação profissional, dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais na vida e na profissão docente.

Neste texto, buscamos compreender o ofício da docência sob a narrativa de Valesca, uma professora dos anos iniciais, que narra sobre si, sua vida, profissão e experiências significativas para seu desenvolvimento pessoal/profissional. Para investigarmos tais proposições, trazemos a seguinte questão norteadora: como as experiências pessoais e profissionais de uma professora dos anos iniciais moldam sua prática pedagógica e sua compreensão sobre o ofício da docência? E, na tentativa de respondê-la, temos como objetivo analisar de que modo a trajetória de vida e as experiências de uma professora dos anos iniciais influenciam suas percepções sobre o ensino, sua identidade profissional e as formas como vivencia e transforma a prática pedagógica no contexto escolar. Esse enfoque permite explorar a relação entre as narrativas da professora, suas práticas e a construção de sua identidade docente, além de destacar como as vivências significativas impactam a maneira de ensinar.

Optamos pela pesquisa (auto)biografia narrativa, porque nos possibilita penetrar nas dimensões cognitivas, afetivas e de ação, que o sujeito/narrador seleciona, organiza de sua história de vida e da profissão para compartilhar com outras professoras. É uma forma de dar relevância à dimensão discursiva da individualidade, a maneira pela qual o narrador experimenta e dá sentido ao mundo da vida ao contar a sua história (Bolívar, 2012). A história narrada nos oportuniza capturar a riqueza de detalhes dos significados atribuídos pelo narrador de suas motivações, sentimentos, desejos e propósitos. Essa abordagem prioriza o eu dialógico, sua experiência que se configura na construção social da realidade.

A escolha da professora participante se deu em virtude de sua atuação em uma oficina que ministrou em uma universidade pública localizada na cidade de São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro (RJ). Durante a atividade, ela compartilhou suas práticas pedagógicas com as estudantes do Curso de Pedagogia. Valesca (nome fictício) atua em uma escola municipal de São Gonçalo – RJ. É uma cidade da região Metropolitana do estado, situada a 25 km da capital. É o segundo município mais populoso do estado, com aproximadamente um milhão de habitantes, ficando atrás da capital fluminense. Em relação à taxa de escolarização de seis a 14 anos, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022) indicam 95,2%. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

(IDEB) era de 4.5% da rede pública dos anos iniciais, em 2017. Na cidade de São Gonçalo tem se ampliado a pobreza e o desemprego, provocando aumento da violência urbana.

Realizamos uma entrevista narrativa com Valesca, por meio do aplicativo Google Meet, com duração aproximada de uma hora. A entrevista foi posteriormente transcrita e textualizada, um processo defendido por Bolívar (2002), que consiste em o pesquisador recontar a narrativa a partir de suas vivências e interpretações. Neste artigo, dialogamos com os autores do campo da pesquisa (auto)biográfica narrativa, principalmente, Bolívar (1995, 1999, 2002, 2012, 2016); Bolívar, Domingo e Fernández (2001); Ricoeur (1995); Bruner (1988). A fim de refletirmos acerca do ofício de ensinar, apoiamo-nos nos estudos de Tardif (2002) e, para as concepções de Educação, buscamos as contribuições de Freire (1978, 2002).

Nessa linha, fazendo o paralelo com a composição de um bordado que é construído pelo entrelaçamento de vários fios, assim também, pensamos na elaboração deste texto, composto por alguns fios. O primeiro, denominado “Palavras iniciais”, versa sobre os saberes da docência, a metodologia de pesquisa. No segundo fio, abordamos alusivamente à pesquisa (auto)biográfica narrativa – trazendo alguns autores para o diálogo, como Nóvoa (1995), Bolívar (2016), Ricoeur (1995) e Bruner (1988). No terceiro fio, realizamos a textualização da entrevista narrativa da professora Valesca. E, o último fio, compõe as considerações finais.

A pesquisa (auto)biográfica narrativa

O campo das Ciências Humanas tem destacado pesquisas voltadas à Educação, com foco na investigação e na produção de conhecimento, nas quais os(as) professores(as) ocupam posição central. Diversos métodos são utilizados para estudar esses profissionais e, ao analisarmos o contexto histórico, observamos que as vozes docentes vêm conquistando cada vez mais espaço.

Na década de 1980, emergiu uma diversidade de teorias e práticas pedagógicas que evidenciavam um deslocamento da racionalidade técnica padronizada para concepções que valorizavam a experiência vivida. Como ressalta Nóvoa (1995, p. 25): “é necessário (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida”.

Ao nos debruçarmos sobre as pesquisas que narram as histórias de vidas dos(as) professores(as), identificamos algumas críticas dos estudiosos por se tratar de uma investigação que revela a subjetividade do indivíduo. Bolívar (2002, p. 2) traz ponderações a essa concepção vindoura de uma pesquisa fundamentada na racionalidade que favoreceu o silenciamento do indivíduo e discorda de alguns questionamentos, tais como: “[...] somente quando a individualidade é removida é que alguém

verdadeiramente está fazendo ciência”. Bolívar (2002) se opõe a essa postura científica baseada no ideal positivista, que estabelece uma distância entre o pesquisador e o objeto investigado, correlacionando maior despersonalização com a objetividade. É nesse contraponto que, com base nas investigações do autor, defendemos a pesquisa narrativa, pois permite que os indivíduos, ao falarem de si, expressem sua subjetividade em vez de silenciá-la.

O modo de conhecimento nas Ciências Sociais entrou em disputa e passou a se desenvolver em um compasso que trouxe como foco as relações pessoais vividas por cada indivíduo, com a chave de interpretação hermenêutica. O filósofo espanhol Ortega y Gasset (1994), defendendo a razão histórica, apontou, em suas escritas de pura razão físico-matemática, que há uma razão narrativa, porque, ao contar uma história, possibilita entender algo humano, pessoal e coletivo, o que nos orienta a refletir sobre as experiências vividas através da compreensão das ações humanas.

A Ciência Moderna (Descartes, 2009), ao fazer a abstração dos sujeitos como pessoas com vida pessoal, excluiu o mundo da vida, portanto, muitas das críticas e questionamentos que a pesquisa narrativa encontra se dá através dessa separação que a Ciência Moderna introduziu na pesquisa tradicional. Concordamos com Bolívar (2002, p. 3) que tal exclusão “não seria justificada na medida em que o mundo objetivo-científico é baseado no mundo da vida, base anterior e original de todas as evidências”. O autor defende que, ao invés de reduzir o mundo a uma objetividade científica, é necessário compreender que o mundo tem sentido e validade, portanto, torna-se subjetivo e produtor de validade.

Diante de nossa escolha teórico-metodológica é que identificamos como a pesquisa (auto)biográfica, as histórias de vida e as narrativas estão adquirindo cada vez mais relevância no campo da Educação. Bolívar, Domingo e Fernández (2001) reiteram que esse tipo de pesquisa envolve uma abordagem específica, com credibilidade e legitimidade próprias para construir conhecimento em Educação. Esses autores propõem um modelo distinto do paradigma qualitativo convencional, no qual a pesquisa (auto)biográfica narrativa vai além de uma simples metodologia de coleta e análise de dados.

Dessa maneira, ao elegermos a pesquisa narrativa (auto)biográfica, que altera alguns pressupostos das formas tradicionais de investigação, divisamos a possibilidade de uma prática mais acessível, natural e democrática. Nesse método, os indivíduos, ao relatarem suas próprias experiências, leem e interpretam seus ditos, fatos e ações à luz das histórias que narram, gerando elementos que possibilitam uma perspectiva única de investigação.

Bruner (1988) acrescenta a essa discussão que a pesquisa (auto)biográfica não é apenas uma metodologia/caminho para construir a realidade, mas um aporte ontológico, pois a individualidade não pode ser explicada somente por uma análise, na medida em que a subjetividade é uma condição

necessária do conhecimento social. Ou seja, a narrativa expressa dimensões importantes da experiência vivida, contudo, sobretudo, a própria experiência, e molda a construção social da realidade. Além disso, uma abordagem narrativa prioriza o dialógico, sua natureza relacional com o vivido no mundo, evidenciando que sua subjetividade é uma construção social moldada pelo discurso comunicativo. Logo, a subjetividade, em um processo dialógico, torna-se um modo privilegiado de construir conhecimento.

Ricoeur (1995) sustenta que as histórias de vida dos indivíduos são como textos a serem interpretados, nos quais o papel dos sujeitos é reconsiderado pelo pesquisador. Nesse processo, a inclusão da subjetividade passa a ser essencial para a assimilação da realidade. Isso implica que as narrativas dos indivíduos e as do pesquisador se entrelaçam de forma produtiva, ampliando o entendimento da realidade social.

Bolívar (2002) considera a pesquisa (auto)biográfica uma abordagem teórico-metodológica em que as experiências de vida narradas são interpretadas como histórias. Esse enfoque possibilita a construção de significados a partir das ações pessoais narradas e estabelece uma reinterpretação do pesquisador sobre o narrado, através da análise dos dados narrativos. Trata-se de uma reconstrução particular da experiência mediante um processo reflexivo, atribuindo sentido ao que foi vivido (Ricoeur, 1995). Narrar a vida em uma história de si é, como afirma Bruner (1988), um meio de (re)inventar o próprio eu, conferindo-lhe uma identidade narrativa. Em sua expressão mais elevada, a (auto)biografia também se configura como a elaboração de um projeto ético do que a vida foi e do que poderá ser (Bolívar, 1999).

Nesta pesquisa, utilizamos a análise narrativa proposta por Bolívar (2002). Partimos, então, de estudos baseados em casos particulares, ações ou eventos, porém que, em seu viés estrito, produzem a narração de um enredo ou argumento, por meio de uma história narrativa que, quando reinterpretada pelo pesquisador, produz dados significativos. Ao interpretar as ações e eventos narrados, nesse caso, a entrevista narrativa, não temos a intenção de procurar elementos comuns entre as narrativas, mas singulares que compõem a história (Bolívar, 2002).

Em contraste com o modo paradigmático tradicional, uma análise narrativa, sem pretensão de generalização, pode ser estruturada a partir de diferentes formatos, como um relato histórico, um estudo de caso, uma história de vida ou um episódio extraído da trajetória de uma pessoa. Nossa tarefa, enquanto pesquisadoras nesse tipo de análise, é organizar os elementos relatados para compor uma narrativa que unifique e dê significado aos dados fornecidos pelo indivíduo. O objetivo é expressar autenticamente a vida pessoal sem distorcer a voz dos participantes, em um processo conhecido como textualização.

A textualização realizada nesta pesquisa, alicerçada em Bolívar (2002), consiste em uma análise desenvolvida pelas pesquisadoras através do desenvolvimento de um enredo, em que vinculamos temporalmente e tematicamente os elementos, dando uma resposta abrangente sobre algo que aconteceu na construção de se constituir uma professora dos anos iniciais, nesse caso, narrado por Valesca. Os dados narrativos podem vir de muitas fontes diferentes, todavia o ponto é que eles são integrados e interpretados em uma intriga narrativa contextualizada e reinterpretada. O objetivo final é, ao contrário da forma paradigmática, “[...] revelar o caráter único de um caso individual e fornecer uma compreensão de sua complexidade ou idiossincrasia particular” (Bolívar, 2002, p. 14).

Para Bolívar (2002), existe uma compreensão dicotômica quanto a esse tipo de investigação, discutido por muitos pesquisadores que se debruçam na “análise de dados narrativos” ou “análise narrativa”. Em sua defesa, Elbaz (1997 *apud* Bolívar, 2002) indicou que pode haver interesses legítimos na pesquisa que não são cobertos se for realizada por uma “análise narrativa”.

O autor salienta que, ao investigar a trajetória profissional dos(as) professores(as), podemos nos beneficiar de um grande número de histórias de vida narradas por eles, que requer, por sua própria extensão, algum tipo de análise de dados, sejam categóricas, estruturais ou outras, no entanto, ao mesmo tempo, as histórias de vidas narradas podem estar permeadas de histórias particulares. Será necessário reconstruir as narrativas, ou seja, o que for narrado deve ser reinterpretado pelos pesquisadores, que distinguem os elementos disponíveis para escolher o caminho mais adequado de análise, com base na questão norteadora.

Afinal, as próprias histórias das professoras são construções que dão certo sentido aos fatos e, como tal, devem ser analisados pela pesquisa (auto)biográfica. Huberman (1998) comenta que é comum aparecerem temas e significados semelhantes nas (auto)biografias dos(as) professores(as) que nos induzem possíveis explicações de porque dizem o que eles dizem. Na verdade, é isso que as Ciências Sociais reivindicam. Consoante Bolívar (2002), é imprescindível manter um rigor científico para evitar conclusões baseadas em induções. Para que as histórias sejam relevantes aos objetivos da investigação, devem ser submetidas a formas paradigmáticas aceitas de análise das informações.

As relações entre quem narra e quem analisa o narrado não podem ser limitadas às anotações. Bolívar (2002, p.16) nos diz que:

A tarefa é, por um lado, decifrar de forma significativa os componentes e dimensões relevantes das vidas dos sujeitos e, por outro, situar as histórias narrativas em um contexto que contribua para fornecer uma estrutura em um sentido mais amplo. Para que as histórias relevantes para os fins da investigação, devam ser reconstruídas a partir de acordo com certos modos paradigmáticos aceitos para analisar o narrado.

Ainda, Bolívar nos indica que, por um lado, o pesquisador precisa de um retrato da realidade interna do indivíduo; por outro, a reinterpretação deve ser inscrita em um contexto externo que contribui com sentido para a realidade vivida pelo indivíduo. É necessário colocar as experiências narradas no discurso dentro de um conjunto de regularidades e padrões socio-históricos explicáveis, “pensando que a história de vida responde a uma realidade construída socialmente, no entanto, não pode ser esquecido que é completamente único e singular” (Bolívar, 2002, p. 17).

A pesquisa narrativa é um processo complexo e reflexivo; o pesquisador reorganiza os textos para que o leitor possa experimentar as vidas ou os eventos narrados. Os discursos coletados no campo são transformados em documentos públicos, de acordo com os padrões de mudança que geralmente governam a comunidade científica em indagações.

O pesquisador passa a ser aquele que constrói e narra a história. À proporção em que a narrativa desenrola, ele deve incluir evidências e argumentos que sustentam a plausibilidade da narração oferecida (Bolívar, 1995). O autor argumenta que a pesquisa (auto)biográfica nos permite representar um conjunto de dimensões da experiência que a pesquisa tradicional deixa de fora, a qual não é capaz de dar conta dos aspectos subjetivos e singulares.

Nossa escolha por essa abordagem teórico-metodológica é permeada da nossa construção social enquanto indivíduos e as histórias de vida das professoras, as quais correspondem a uma realidade construída socialmente, entretanto não podemos ignorar que é completamente única e singular. Goodson (1996) afirma que os(as) professores(as) narram suas histórias de vida porque se percebem como os autores de suas próprias trajetórias.

As versões que os(as) docentes constroem de si mesmos em suas narrativas não devem ser abafadas, é preciso que o pesquisador tenha uma escuta sensível (Barbier, 1998), essa noção reconhece a aceitação incondicional do outro, que não julga, que não mede, que não compara. O pesquisador compreende o outro, contudo, sem aderir ou se identificar com suas opiniões e atitudes. Ao ouvir, o pesquisador suspende, momentaneamente, suas posições filosóficas e valores para que se permita reinventar o narrado do outro a partir de suas próprias vivências.

Nessa linha, Goodson (2015) apresenta um panorama de uma investigação realizada a respeito das histórias de vida, envolvendo 1.200 sujeitos por meio de entrevistas narrativas. Esse estudo propiciou fundamentar e defender a abordagem metodológica discutida. Para o autor, a análise narrativa é essencial para entender como as pessoas vivem suas vidas e aprendem ao longo de suas trajetórias. Nesse sentido, ele estruturou essa investigação em etapas de transição, visando identificar as dimensões significativas da vida dos sujeitos e suas aprendizagens: “decidimos focar-nos em quatro

tipo de transições: migração; família/comunidade; idade/etapas de vida; e emprego” (Goodson, 2015, p. 24).

Essas etapas apresentadas constituem dimensões importantes da vida dos sujeitos que podem transformar o percurso de aprendizagens e seus significados. Em concordância com o autor, realizamos essa análise narrativa alicerçada nesse referencial, reconhecendo que a textualização aqui apresentada abrange todos os processos descritos por ele. Todavia, isso não implica que devam ser seguidos na ordem proposta, já que as histórias de vida possuem singularidades que, muitas vezes, não se enquadram em uma categorização padronizada, conforme aprendido com Bolívar (2002).

As etapas de transições possibilitam, através da análise narrativa, identificar, nas histórias de vida narradas, caminhos que podem elucidar respostas de aprendizagem. Goodson (2015) compreende que as pessoas recorrem aos acontecimentos da sua vida como respostas às suas aprendizagens. Depreender esse conceito de aprendizagem inserida em uma história de vida é compreender que a aprendizagem deve ser contextualmente localizada em três etapas: história de vida do sujeito; percurso das instituições que oferecem oportunidades de aprendizagens formais e histórias das comunidades e locais nos quais a aprendizagem informal acontece e, nesse âmbito, que seguimos para assimilar as narrativas da professora participante.

O autor ressalta que a construção do conhecimento a partir de pesquisas narrativas (auto)biográficas representa um grande desafio, pois quem ouve precisa reorganizar seu “mundo interior” em relação ao que foi narrado. “O modo narrativo está intimamente dependente das experiências do narrador e do narratário” (Goodson, 2015, p. 24). Com base nessa abordagem, não elaboramos perguntas pré-estabelecidas para nossa entrevista/conversa com Valesca. Utilizamos um conjunto de quatro tópicos norteadores, que inicialmente direcionaram a escuta das narrativas (auto)biográficas, com o objetivo de obter fontes para responder à questão e alcançar o objetivo proposto. Frisamos que não seguimos um padrão rígido; os tópicos foram explorados de forma dialógica, como demonstrado a seguir:

1. Conte um pouco da sua relação com a Matemática enquanto estudante da Educação Básica e o que foi mais significativo para você.
2. Conte sobre as suas experiências ao cursar a disciplina de Matemática no Curso Normal em Nível Médio e/ou Graduação.
3. Conte sobre as memórias que possui ao lembrar o início da sua prática docente ao ensinar Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
4. Conte se houve alguma mudança desde o início do seu processo formativo até hoje ao ensinar Matemática.

De estudante de uma Educação tradicional a uma professora investigadora

Valesca, moradora de São Gonçalo, cidade localizada no estado do Rio de Janeiro, possui 22 anos de prática docente, ocupou cargos como secretária escolar e diretora pedagógica. Realizou o Curso Normal em Nível Médio, possui graduação em Letras e Pedagogia, uma Pós-Graduação em Gestão Escolar e é Mestra em Educação. Nosso encontro precisou ser online haja vista estarmos vivenciando uma pandemia, por conseguinte, não pudemos nos encontrar presencialmente. O encontro online aconteceu no dia nove de setembro de 2020, com duração de 53 minutos. Nele, propomos que a professora relatasse a partir dos tópicos já aprestados, suas experiências, sua vida, seus conhecimentos.

Nesse fio, versamos sobre a textualização (Bolívar, 2002), que consiste em organizar um enredo do que Valesca nos relatou durante a entrevista individual narrativa, descrita no tópico intitulado Palavras Iniciais. A entrevista/conversa de Vanessa foi transcrita e textualizada em ordem cronológica, a organização da análise narrativa se deu no processo da textualização, que priorizou o tempo e o período histórico juntamente com o contexto e a localização histórica. Para a análise, foi necessário compreendermos o conceito de aprendizagem defendido por Goodson (2015) como uma prática social a partir do cenário histórico e social em que essa aprendizagem ocorre. Mediante isso, percorreremos o seguinte caminho: escuta das histórias de vida; textualização por tempo/período histórico e contexto/localização histórica; divisão por subtópicos dos tipos de transições; migração; família/comunidade; idade/etapas de vida; e emprego.

Família como ponto inicial da história de vida

Valesca foi criada pelos seus avós, encontrava com a mãe nos finais de semanas. Eram os momentos em que ela tomava a tabuada, caso não soubesse, apanhava, porque, na concepção da mãe, a sua filha não havia estudado. Isso não era verdade, Valesca nos conta que não conseguia decorar, pois não compreendia a tabuada. Nas suas palavras: “só que eu tinha estudado, mas eu não conseguia entender o mecanismo, então, eu não conseguia memorizar”. Quanto à automatização dos fatos fundamentais, concordamos com Parra (1996) que a memorização não precisa ocorrer sacrificando a compreensão dos estudantes em relação esse conteúdo. O saber de cor vem por último em uma sequência didática, como a sistematização de todo um trabalho com o estudante, construindo o entendimento da multiplicação.

A memorização sem compreensão dos fatos remete-nos a uma característica da Educação bancária em que o estudante precisa “decorar”, saber rápido os fatos fundamentais, não lhe permitiam

assimilar como se construía o conhecimento. A experiência vivenciada por Valesca, infelizmente, ainda ocorre em muitas salas de aula, como atesta Boaler (2020) ao lembrar que algumas professoras, nos anos iniciais, focam em fatos fundamentais de formas improdutivas, dando aos alunos a falsa impressão de que isso é a essência da Matemática, e, ainda pior, de que aqueles que sabem as respostas na ponta da língua são bons na disciplina. Isso causa ansiedade nos estudantes, descontentamento neles em relação à disciplina, como nos relatou Valesca, justamente por não compreender alguns conteúdos dessa disciplina.

Na infância de Valesca, o ensino era muito transmissivo, cobrava a memorização e não o entendimento. Ela faz uma analogia como se fosse uma caixinha em que conseguia guardar tudo. Ao versar sobre suas experiências, conta que “ser somente receptora de um conhecimento não favoreceu minha aprendizagem”, tal aspecto vem ao encontro do que Parra (1996) e Boaler (2020) aludem ao constatarem que a compreensão vem antes da repetição dos fatos fundamentais. A professora conta-nos que gostava muito de estudar, tirava boas notas, todavia tinha imensa dificuldade com a Matemática. Na concepção de Valesca, por ser uma disciplina que precisava de raciocínio lógico, o que ela não tinha na época.

Relembrar a Matemática, na história que vai contando, traz alguns conflitos para Valesca. Embora as dificuldades de aprendizagem nessa disciplina, não podia contar com reforços em casa, visto que seus responsáveis eram analfabetos. Lá, começavam outros dilemas e inquietações: sua mãe lhe perguntava a tabuada e ela precisava de uma resposta imediata, mas, para se ter, era necessário compreender esse conhecimento, algo que ainda não havia sido construído, devido a tantas questões pertinentes que a acompanhavam.

Em resposta, Valesca optava pelo silêncio; era menos doloroso. Um erro poderia resultar em tabuadas rasgadas, o som dos golpes marcando sua pele, lágrimas deslizando pelo rosto, acompanhadas de pavor e medo. Por mais que se esforçasse para provar que havia estudado, nada parecia suficiente. Decorar e memorizar a tabuada não surtia efeito, e as dificuldades se estendiam às contas de divisão, pois não compreendia o método de ensino da professora, tampouco o de sua mãe. Ao longo de sua escolarização, essa experiência tornou-se um grande dilema.

Para Goodson (2015), entender como a aprendizagem se relaciona com as experiências de cada sujeito em suas etapas de transição começa no seio familiar ou na comunidade em que está inserido. Não é possível prever eventos significativos na vida das pessoas, no entanto é na infância que ocorre o primeiro contato com o mundo exterior. Nessa fase, as aprendizagens são orientadas pelos responsáveis, influenciando diretamente as escolhas futuras.

Definitivamente, Valesca relata que suas dificuldades iniciais com a Matemática se traduziram em distanciamento da disciplina conforme crescia, não havia possibilidade de gostar de algo que lhe trazia tanto descontentamento. O ensino recebido por Valesca não se transformava em aprendizagem e ela foi reproduzindo uma Matemática mecânica, sem compreensão e sem significado. Por mais que tivesse professoras que marcaram mais que outras em seu percurso de estudante, todas que passaram pela vida de Valesca, na Educação Básica, possuíam a mesma metodologia, restrita a aulas expositivas e resolução de cálculos fundamentados na memorização. Não houve um olhar mais atento para as suas dificuldades apresentadas.

Nessa toada, podemos perceber, na narrativa de Valesca, que o ensino de Matemática recebido não se transformava em aprendizagem. Essa realidade reflete um problema recorrente nas metodologias tradicionais. Essas metodologias, baseadas em aulas expositivas e na resolução mecânica de cálculos, muitas vezes não levam em conta as particularidades dos alunos, suas dificuldades específicas ou suas formas de entender o conteúdo. À luz da percepção de suas professoras, as dificuldades de Valesca podem não ter sido plenamente reconhecidas, possivelmente devido à ênfase nos métodos tradicionais de ensino e avaliação.

Muitos educadores seguem um currículo rígido e métodos padronizados, que priorizam a memorização e a execução mecânica de operações matemáticas, sem focar na apreensão conceitual ou nas habilidades individuais dos alunos. Isso pode mascarar as dificuldades de alunos como Valesca, que conseguem reproduzir procedimentos, mas sem real compreensão do conteúdo.

Através das avaliações e desempenho, provavelmente, as avaliações de Valesca consistiam em provas focadas em resolução de cálculos e memorização de fórmulas. Como ela seguia uma metodologia fundamentada em repetição e automatização, poderia até alcançar resultados medianos ou suficientes nessas provas, dificultando a identificação de sua falta de assimilação profunda. Esse tipo de avaliação não capta a compreensão conceitual, apenas a capacidade de resolver questões de mecanicamente.

Atualmente, há uma crítica crescente às políticas de avaliação que se alicerçam unicamente em resultados quantitativos e não consideram aspectos qualitativos da aprendizagem. O Plano Nacional de Educação (PNE) e outras iniciativas buscam repensar os métodos avaliativos para que possam incluir diagnósticos mais precisos das dificuldades dos alunos, ao invés de serem somente classificatórios. Avaliações formativas, que envolvem o acompanhamento contínuo do progresso do estudante, estão sendo cada vez mais valorizadas, em detrimento de avaliações sumativas, que se limitam a atribuir notas.

Além disso, o Conselho Nacional de Educação (CNE) discute a necessidade de que as políticas educativas promovam metodologias que engajem os alunos na resolução de problemas, oportunizando que construam uma compreensão mais profunda dos conceitos matemáticos. Estratégias como a Educação por projetos e a abordagem interdisciplinar também vêm ganhando força nas discussões sobre como superar o ensino mecânico e sem significado que Valesca vivenciou. Essas mudanças são parte de um esforço para garantir que o foco da Educação não seja exclusivamente nos resultados, entretanto no processo de aprendizagem, facultando que as dificuldades dos alunos sejam diagnosticadas e trabalhadas desde o início, evitando lacunas que comprometam seu futuro acadêmico.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, Ministério da Educação, 2018) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) refletem essa mudança de perspectiva em relação à avaliação e ao desenvolvimento contínuo dos estudantes. A BNCC estabelece diretrizes para a Educação Básica no Brasil, promovendo um enfoque mais inclusivo e voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades. O documento enfatiza a importância de uma avaliação formativa, que acompanha o processo de aprendizagem dos alunos de forma contínua e diagnóstica, ajudando a identificar as necessidades de cada estudante e a orientar as práticas pedagógicas. A avaliação vai além da verificação dos resultados finais e valoriza o progresso, a participação e o envolvimento dos alunos ao longo do processo educativo.

O Saeb, por sua vez, é uma ferramenta de avaliação em larga escala que mede o desempenho dos alunos em diversas etapas da Educação Básica. Tradicionalmente, o Saeb focava mais nos resultados finais em áreas como Língua Portuguesa e Matemática. No entanto, com a influência das diretrizes da BNCC, há um movimento para que as avaliações do Saeb também se atentem a aspectos como o desenvolvimento de competências e habilidades, contribuindo para um panorama mais completo do progresso educacional. Essa mudança busca complementar as práticas pedagógicas nas escolas, fornecendo dados que ajudem a melhorar a qualidade da Educação e tornar o processo de ensino mais inclusivo e participativo. A BNCC e o Saeb, portanto, estão alinhados na busca por práticas que respeitem a diversidade dos alunos, viabilizando uma aprendizagem significativa e focada no desenvolvimento contínuo.

Face a ótica de investigação narrativa, Goodson (2015, p. 25) certifica que “[...] há uma aprendizagem contínua relacionada com a rotina diária, que não é extraordinária, que não implica uma transformação de vida, mas que pode, ainda assim, ter preponderância, pelo que também é importante compreendê-la”. É possível identificar que as dificuldades encontradas em casa, por Valesca, cooperaram para o distanciamento de uma aprendizagem eficaz em seu percurso de estudante com a Matemática.

Quando relembra da infância, ela nos diz que a Matemática era sinônimo de confusão, porque sempre apanhava por não responder corretamente. Notamos que a infância da docente foi marcada por uma Educação em que sua mãe não aceitava o erro, principalmente ao se referir aos fatos fundamentais (tabuada). Assim como a história dela, muitos estudantes/professores vivenciaram, em sua infância, nos anos 1980/84, uma escola na qual o erro precisava ser excluído, posto que se acreditava que, se não eliminassem o erro, o estudante poderia não saber o que é o certo, nesse caso, a tabuada, caracterizando uma concepção Educação bancária (Freire, 1978).

Nessa esfera, tal como Freire (1978), ponderamos que o foco na repetição de saberes, sem compreendê-los, não permite aos estudantes pensarem autenticamente, dado que é perigoso tomarem consciência de seu poder criador, quando elaboram várias possibilidades para resolver uma situação-problema, como nos narra Valesca. É mais conveniente para o sistema capitalista formar pessoas que repetem o que lhes é ensinado, sem entender o conteúdo, sem questioná-lo, dessa forma não há criatividade, não há transformação da realidade, não há saber, logo, mantém-se a ordem e poder já estabelecidos. A Educação bancária já era criticada por Freire na década de 1970, pois esse modelo de Educação não habilita as pessoas a criarem soluções/alternativas para os desafios pessoais e profissionais.

Etapas de vida marcadas por escolhas através do percurso de uma aprendizagem formal

Valesca prossegue ao relatar que fez o Curso Normal (1996 a 1998), “porque desde pequena quis ser professora”, logo após, graduou-se em Letras Português/Inglês na Universidade do Estado do Rio de Janeiro em 2002, pois era um curso que não havia Matemática no currículo. Essa escolha/opção foi realizada sem a influência de docentes marcantes. Começou a atuar como secretária de uma escola municipal em São Gonçalo, o que lhe exigiu ingressar no Curso de Pedagogia (2010 a 2014). Atualmente, atua como professora dos anos iniciais, e é Mestra em Educação.

Durante seu processo formativo, esse que a habilitou para exercício da docência, seu único contato com a Matemática foi na Disciplina de Metodologia, que não envolvia cálculos e nem resolução de problemas. Foram apresentadas apenas técnicas de ensinar Matemática, o que para ela foi muito bom naquele momento, visto que, ao aprender a ensinar sem precisar calcular, não reviveria suas memórias ruins do passado. Valesca reconhece a contribuição da Disciplina de Metodologia de Matemática no Curso Normal que lhe garantia docência no Ensino Infantil e anos iniciais para sua formação/atuação. Conta com alegria que, nessas aulas, não tinha cálculo, expressões e equações.

Como ser uma professora de Matemática sem saber realizar um cálculo? Por mais que quisesse pular essa etapa, a fim de não reviver suas memórias, esse acontecimento repercutiu em sua formação.

Aqui, podemos observar as recordações-referências de Valesca, conceito discutido por Josso (2010) – memórias simbólicas que o autor da narrativa compreende como elementos constitutivos de sua formação.

A recordação-referência significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou invisível, que apela para nossas percepções ou para as imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para as emoções, sentimentos, sentidos ou valores. São experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade, um encontro (Josso, 2010, p. 37).

Assim que se formou no Curso Normal em Nível Médio, no ano de 1998, começou a lecionar e, na sua prática docente, distinguiu que a metodologia aprendida nas aulas de Matemática não apresentou eficácia, pois constatou um distanciamento entre o que aprendeu a ensinar e como precisava ensinar diante de uma turma muito heterogênea. O conceito de recordação-referência defendido por Passeggi (2011) refere-se à capacidade de lembrar experiências passadas e trazê-las para o presente de maneira reflexiva, conectando o vivido ao atual. No caso de Valesca, sua recordação das metodologias aprendidas nas aulas de Matemática revela um distanciamento entre o que foi ensinado e o que a realidade de sala de aula exigia. A formação que recebeu não forneceu subsídios adequados para lidar com a heterogeneidade de sua turma.

Seus alunos eram diferenciados, muitos apresentavam dificuldades de aprendizagem, outros não tinham acesso à informação, como a televisão, principal meio de comunicação da época. Alguns, tal como ela, em seu percurso de estudante, não tinham ajuda em casa e, com isso, se viu frente a uma realidade que não sabia lidar. Valesca aprendeu a ensinar a partir de suas experiências cotidianas vividas. Nesse sentido, sua formação serviu como uma referência inicial, porém rapidamente percebeu que, diante das necessidades práticas e da diversidade dos alunos, essa referência teórica não foi eficaz. Essa tensão entre a recordação de sua formação e a necessidade de ir além das referências tradicionais reflete o desafio contínuo da professora em adaptar sua prática docente às realidades dinâmicas da sala de aula, buscando metodologias mais inclusivas e eficientes.

A autora nos ajuda a compreender essa experiência vivida, conceito que deve ser entendido como uma (trans)formação face a um prisma dialético ou uma dimensão histórica. Do ponto de vista da construção da subjetividade, as escritas (auto)biográficas mostram justamente, à pessoa que narra, essa descontinuidade, as rupturas e a imprevisibilidade como elementos determinantes da experiência humana. Apreendida também como uma experiência mais imediata, pré-reflexiva e pessoal, “ela remete a uma temporalidade longa e sugere a ideia de aventura” (Passeggi, 2011, p. 148). Rememorar a

experiência vivida significa ter vivido os riscos do perigo, ter a eles sobrevivido e aprendido algo no encontro com esse perigo.

Conquanto as dificuldades, Valesca legitima o valor da disciplina Metodologia da Matemática do Curso Normal em Nível Médio, destacando sua contribuição teórica por meio das leituras dos textos exigidos, baseados em pesquisadores relevantes. A prática da leitura desses referenciais auxiliou no planejamento de suas aulas, contudo sua principal formação docente resultou de suas próprias pesquisas em busca de autoformação. Para aperfeiçoar sua prática, precisou dedicar-se intensamente à leitura.

Quando refletimos sobre a autoformação nos processos de formação docente, diálogamos com Pineau (1988) para a melhor compreensão desse conceito. O autor apresenta a tríplice da formação humana, que envolve a auto, hetero e ecoformação. A autoformação é compreendida através da dimensão pessoal de reencontro reflexivo em que as questões do presente nos levam a problematizar o passado e a construir projeto sobre o futuro; a heteroformação aponta para a significativa presença de muitos outros que atravessam nossa história de vida, pessoas com quem aprendemos e ensinamos; a ecoformação aborda nossa relação com o mundo, o trabalho e a cultura. A autoformação é “[...] como o movimento pelo qual o sujeito assume a responsabilidade por seu processo formativo, a capacidade de o sujeito se auto educar de maneira permanente, dentro de um contexto do homem como responsável e autônomo” (Bragança, 2011, p. 159)

A experiência de Valesca nos leva a refletir que seu afastamento da Matemática foi causado, em grande parte, pela dificuldade em entender o processo da multiplicação e pelas consequências emocionais decorrentes desse inconveniente. Como mencionado anteriormente, essas experiências geraram lembranças negativas, especialmente no cenário familiar, que acabaram marcando sua trajetória e influenciando suas escolhas pessoais e profissionais. Com alegria, ela relata que optou pelo curso de Letras Português/Inglês justamente por não envolver o estudo de Matemática. Da mesma maneira, no Curso Normal, a disciplina de Metodologia não exigia o retorno às operações matemáticas, o que contribuiu para sua escolha e identificação.

Boaler (2020) conta, em seu livro, que um dos ganhadores da Medalha Fields, Laurent Schwartz na época da escola, não conseguia resolver rapidamente os cálculos. Ele passou muitos anos sentindo-se inadequado até chegar à conclusão que não existe relação entre rapidez com a inteligência. Para Schwartz, é importante compreender com profundidade as situações e suas relações umas com as outras, essa habilidade de pensar criativamente, sobre várias perspectivas, lhe proporcionou ser o matemático reconhecido.

As histórias singulares de Schwartz e Valesca se cruzam no que concerne à sua vida estudantil, posto que não eram considerados bons estudantes em Matemática. Cada um deles, ao narrar a sua experiência das aulas de Matemática, dá sentido e (re)significa o vivido de uma forma, como acompanhamos nas narrativas. Schwartz frisa que o essencial está na profundidade com que analisamos uma dada situação-problema, enquanto Valesca relata sua atuação docente como um processo contínuo de descoberta e adaptação ao longo de sua trajetória. Inicialmente, ao lecionar, a docente notou que as metodologias tradicionais que havia aprendido não funcionavam adequadamente com sua turma, composta por alunos com diferentes ritmos e formas de aprender. Sentindo-se desafiada, começou a refletir sobre sua prática e buscar novas abordagens para atender melhor a essas necessidades diversas.

O momento de ressignificação ocorreu quando entrou em contato com a teoria de Pineau (1988), especialmente influenciada pelas ideias de autoformação. Desde então passou a ser uma professora investigadora, o que ofereceu a Vanessa um novo modo de enxergar o processo de ensino e aprendizagem. A partir dessa concepção, entendeu que seu papel não era simplesmente transmitir conhecimento, mas mediar o processo de construção do saber, criando um ambiente no qual os alunos pudessem explorar, questionar e construir o entendimento ativamente.

Para se tornar uma professora investigadora, Vanessa alterou profundamente sua metodologia. Em vez de se limitar a aulas expositivas e à resolução mecânica de problemas, passou a incentivar atividades que envolvessem investigação, colaboração entre os alunos e a aplicação prática dos conceitos aprendidos. As avaliações também começaram a focar mais no processo e no desenvolvimento contínuo do aluno, em vez de apenas nos resultados finais. Esse movimento de transformação profissional foi impulsionado tanto por sua reflexão crítica acerca da eficácia das metodologias tradicionais quanto pela busca por práticas mais inclusivas e participativas, que respeitassem a diversidade da turma e promovessem uma aprendizagem mais significativa.

As diferenças entre os relatos, nos casos de Schwartz e Valesca, correlacionam com a maneira que eles aprendem e levam as suas vidas. Não é simplesmente uma volta ao passado, mas “uma maneira de recriá-lo, na tentativa de descobrir um significado e inventar o eu, em maneiras que podem ser socialmente reconhecíveis” (Bolívar, 2016, p. 256).

Migração como percurso fugitivo de formação para uma formação libertadora

Após quatro anos lecionando nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Valesca ingressou no Curso de Letras da UERJ, com a formação em Português/Inglês. Ela buscou uma graduação que não tivesse Matemática na grade curricular, seu objetivo era seguir um outro caminho, que não permeasse

seus desencontros marcantes. A etapa de migração, segundo Goodson (2015), consiste no tópico central: a história de vida ocupacional que possibilita reconhecer os indícios que levam o sujeito a se tornar o profissional que é, o que fica claro nessa etapa de migração da vida de Valesca. A professora que sempre desejou ser, embora os resquícios de uma experiência desfavorável com a Matemática ainda não superada, encontrou força para persistir em sua escolha profissional. Mesmo precisando procurar outros caminhos, nunca abriu mão de sua vocação e permaneceu comprometida com os anos iniciais.

Através da sua atuação nessa fase da escolarização, Valesca foi nomeada pela prefeitura de São Gonçalo, cidade do estado do Rio de Janeiro, para ser secretária escolar da rede, função que ocupou por 10 anos. Após quatro anos de formação em Letras, sentiu a necessidade de buscar uma nova graduação, considerando sua função como secretária, que exigia lidar diretamente com aspectos relacionados à docência. Esse contato despertou seu interesse e, em 2006, a Pedagogia passou a fazer parte de sua trajetória.

Em relação à Matemática na Pedagogia, assim como no Curso Normal em Nível Médio, também teve apenas uma disciplina que possuía o mesmo nome, Metodologia da Matemática, porém, careceu de lidar com os cálculos, todavia nada que trouxesse desconforto, provavelmente devido sua experiência da prática docente e autoformação adquiridas. As áreas de escolha para exercer sua profissão sempre tiveram o objetivo de fugir da Matemática, a opção da Pedagogia não foi intencional, o intuito foi suprir uma demanda institucional.

Nesse encadeamento, reconhecemos que a não intencionalidade demonstrada por Valesca percorreu o caminho sobre os processos de aprendizagem em articulação com o processo de formação, identificados por Josso (2010). A autora nos ensina que essa dialética permite colocar mais especificamente em evidência as relações entre os processos de aprendizagem e a dimensão motivacional, sinalizando um contexto “[...] afetivo e significativo do seu desenvolvimento em torno da interioridade/exterioridade” (Josso, 2010, p. 108). Ademais, faculta depreender os recursos e as resistências do conhecido e desconhecido, ou seja, esses reajustes epistemológicos e pragmáticos que acontecem na vida e formação dos sujeitos, desencadeiam uma nova aprendizagem “[...] pois ela obriga, por um lado, a desaprender o que tinha sido precedentemente integrado e, por outro, a recompor uma coerência existencial” (Josso, 2010, p. 108).

Nessa nova graduação, memórias de sua infância surgiram, Valesca encontrou-se imersa em seus percursos estudantis enquanto aluna. Aprendeu que o conhecimento se baseava na memorização dos conteúdos e, quanto mais podia guardar, mais saberia e melhor seriam suas notas. Ela acredita que por isso sua relação com a Matemática foi tão conflituosa, faltava-lhe questionar. Na Pedagogia, porém,

Valesca já possuía experiências docentes que lhe propiciavam desenvolver um olhar questionador. Esse olhar, por sua vez, proporcionou novas aprendizagens, sobretudo ao longo de sua nova formação.

A prática em sala de aula trouxe a Valesca um amadurecimento profissional. Suas experiências a motivaram a pesquisar, melhorar e aprender, não só pessoalmente, também de forma coletiva, ao lado do corpo docente da escola. Os diálogos durante os encontros pedagógicos foram fundamentais para sua formação contínua. Portanto, a Pedagogia expandiu ainda mais sua compreensão do conhecimento, ela não se limitava a ser aquela aluna receptora, quanto mais lia e participava das aulas, mais questionava e dialogava com os(as) professores(as). Nesse processo contínuo e libertador, Valesca observou a Matemática como nunca antes pensou.

Como pensar em uma Educação libertadora sem trazer Freire (1987) para essa discussão? O autor vislumbra a Educação como um ato libertador, pelo qual as pessoas seriam agentes que operam e transformam o mundo diante de um claro entendimento de si que só será possível com a consciência da realidade concreta. Assimilar essa realidade que os cerca só é possível através de uma visão crítica da mesma, respeitando sua cultura e história de vida e os pilares basilares são o diálogo e a ação.

A consciência de si na trajetória de Valesca fica evidente quando, ao cursar Pedagogia e já atuar em sala de aula, interage com outras professoras em reuniões e se torna uma pessoa mais questionadora em relação ao que aprendia no curso. Ela passou a identificar os referenciais teóricos apresentados no curso que se adequavam à sua experiência docente. Lia, ouvia, discutia com colegas e outras professoras na escola, e esse processo a tornou mais questionadora, o que, por seu turno, contribuiu para uma relação diferente com a Matemática, além de impactar sua prática pedagógica.

As reflexões sobre sua prática docente intensificaram durante o Curso de Pedagogia; começou a questionar os conteúdos que aprendia na graduação, relacionando-os com a sua atuação docente. Valesca validou os saberes adquiridos na formação (Curso de Pedagogia) a partir de oito anos de experiência em sala de aula com seus alunos. Ela retraduziu o que aprendeu nos cursos de graduação, adaptando à sua prática pedagógica, “eliminando o que lhe parece abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhe de maneira ou de outra” (Tardif, 2004, p. 53).

Profissão docente como oportunidade de aprendizagem formal através de histórias de vida permeadas de aprendizagem informal

Reafirmamos que Valesca constata com sua experiência escolar o que não favoreceu sua aprendizagem, instigando-a optar por uma prática pedagógica diferente com seus alunos. Quando menciona, em uma de suas autorreflexões, que aulas expositivas, com muitas cópias, [...] “não atendia a necessidade de seus alunos com dificuldades em cálculos e outros conteúdos da Matemática”. Valesca

vai narrando, organizando os eventos, as experiências vividas por meio de uma trama, ao mesmo tempo em que reflete sobre o vivido/vivenciado, o que percebeu/mudou em sua prática docente que não proporcionava a aprendizagem de seus alunos. Nessa linha, vamos reconstruindo, com Valesca, durante sua narração, o que ela selecionou de mais relevante para compartilhar conosco acerca de sua prática docente, ao passo que narrar vai se tornando uma aprendizagem em ação para ela.

A professora relata que mudou sua maneira de ensinar, antes expositiva, com muitas cópias, todavia que não atendia a necessidade de seus alunos com dificuldades em cálculos e outros conteúdos da Matemática. Relata que repetiu esse modelo no início de sua carreira docente, no entanto, com sua experiência docente, inferia que não se mostrava adequado à sua realidade. Valesca construiu uma trama de sentido (Bolívar, 2012) impelida pela reflexão ao narrar sua experiência. A reflexão é constitutiva da identidade e da narrativa. A reflexividade de Valesca sobre sua vida é explicitada na sua “crônica do eu” (Bolívar, 2016), em que descreve suas vivências pessoais e profissionais.

Valesca reflete que ser somente receptora de conhecimento não favoreceu sua aprendizagem, e ela não queria que seus alunos vivenciassem um ensino meramente transmissivo. A inquietação da docente era sobre o que fazer face à não aprendizagem dos seus alunos. Para isso, dedicou-se ao estudo, à leitura e à troca com as colegas de trabalho. A ação individual de pensar sua prática era compartilhada em reuniões com outras docentes e em outros espaços, configurando um processo de se fazer professora mediado pelas colegas e pelos estudantes, que a desafiavam a repensar sua prática pedagógica. Ela conta que “o gosto da Matemática veio com o passar dos anos movido pela necessidade de ajudar as crianças com dificuldade de aprendizagem”.

Diante desse contexto, ela compreende a necessidade de ter seu olhar voltado para os alunos, porém, não de um modo coletivo, e sim refletindo sobre a individualidade de cada um, como indivíduos capazes de se assumirem protagonistas dos seus processos de aprendizagens que se relacionam com o social e o coletivo a partir de suas individualidades. Nesse viés, buscou investigar as histórias de vida de seus alunos, entender o panorama em que estavam inseridos, para só então planejar uma estratégia individual, conforme a demanda de cada um de sua sala. No momento em que ela distinguiu as individualidades de seus estudantes, identificou que a estratégia a ser utilizada seriam os jogos didáticos.

Na vivência da docente, o estudante idealizado/atemporal apresentado no Curso de Pedagogia não era o que ela convivia todos os dias na escola pública em São Gonçalo. Ela percebia que os estudantes não conseguiam aprender através de aulas expositivas e com muitas cópias – exigiram dela olhar as peculiaridades e necessidades do estudante real, morador de um bairro de periferia da cidade que enfrenta a violência no seu dia a dia. Valesca estava diante de seres humanos concretos e singulares, com suas histórias, suas ilusões, desejos e sentimentos. Os conteúdos transmitidos apartados da

realidade existencial dos educandos (Freire, 1978) não faziam sentido e significado para esses estudantes, por isso, não aprendiam. “Independente do que se ensina ou se aprende, são vidas que se vivem, se entrelaçam” (Domingo, 2015, p. 46). Em razão disso, Valesca estava tão inquieta, procurando alternativas para atender aos alunos.

Pesquisou algumas metodologias lúdicas em Matemática, o que favoreceu a aprendizagem dos estudantes com dificuldade nessa disciplina. Ao utilizar os jogos, os estudantes passaram a interagir mais, um explicava para o outro as regras e as estratégias para ganhar. Essa estratégia considera o aluno como centro do processo de ensino, enquanto a professora tem o papel de intervir, dialogar, instigar para que ele se torne crítico, autônomo. Valesca tencionou ter um olhar diferenciado para os 28 alunos, pretendendo atender e conhecer o que cada um deles precisava para avançar no processo de aprendizagem. Ao possibilitar que os alunos expusessem seus pontos de vista, aprendeu com eles, deles e sobre a realidade em que viviam.

Ainda, Valesca não se paralisou frente à condição desfavorável de seus alunos, propôs atividades, jogos para seus alunos para que eles se colocassem como construtores do próprio conhecimento com os colegas. A docente não se acomodou com o dito estabelecido sobre sua situação social, posicionou-se diante das contradições sociais impostas e se reinventou consoante suas aprendizagens.

Na continuidade da entrevista, relatou, emocionada, o quanto os jogos nas aulas influenciaram seus alunos a gostarem, aprenderem. As propostas com o uso de jogos ensinaram, aos alunos, oportunidades de resolver problemas, pois são momentos em que eles podem investigar e descobrir outros modos de jogar, elaborando estratégias mais eficientes. Os educandos podem fazer reflexões sobre as regras, analisando-as e estabelecendo relação entre os elementos dos jogos e os conceitos matemáticos envolvidos (Smole; Diniz; Cândido, 2007). A escolha do jogo por Valesca foi um elemento fundamental, dado que possibilitou oferecer aos seus alunos situações que desenvolvessem os conceitos propostos, interagissem entre eles. A exemplo: uma aluna que passou a se interessar pela Matemática quando percebeu que, ao ensinar aos colegas, se beneficiava ainda mais, pelo fato de construírem os conhecimentos.

Cada indivíduo social segue um caminho de aprendizagens e reflexões que não é linear. Suas histórias, relações com o outro e com o que ocorre no mundo o capacitam a ser um agente de transformação social, a partir de suas experiências pessoais e da construção do seu conhecimento (Freire, 2002). Valesca narrou que uma de suas alunas, que inicialmente temia a Matemática, passou a ensinar as regras do jogo de adição. Isso contribuiu para que fixasse o que havia aprendido e pudesse ensinar aos colegas. Com o tempo, desenvolveu um gosto pela Matemática, queria ir ao quadro e

tomava a iniciativa nos jogos. Atualmente, ela é professora e tem o desejo de ingressar na licenciatura em Matemática.

A metodologia lúdica adotada por Valesca é compartilhada em palestras com outras professoras. Uma delas ocorreu quando participou em um evento da Secretaria Municipal de São Gonçalo, e outra, na UERJ. Ela procura levar seus alunos nessas palestras, para que possam apresentar aos participantes as regras dos jogos, mostrando ao expectador como ocorre, de fato, a relação entre eles durante um jogo. Por exemplo, quando um dos jogadores erra, um dos colegas ajuda a relembrar a regra ou estratégia para o desafio enfrentado na situação lúdica.

Considerações finais

Percebemos, retomando o objetivo deste artigo, que a docente enfrentou diferentes “situações-limites”, mas, para cada uma, encontrou formas criativas para ultrapassá-las. Além das adaptações das políticas educativas, reafirmamos que Valesca não ficou paralisada diante das situações-limites (Freire, 1978) do dia a dia, da não aprendizagem dos seus alunos. Entendemos que situações-limites são as circunstâncias/acontecimentos que as pessoas vivenciam na sua vida pessoal e profissional que as impedem de Ser Mais – como se fossem tivessem diante de si um obstáculo a ser transposto.

Face a essas situações, as pessoas podem não querer ou não podem ultrapassá-las. No caso de Valesca, ela encontrou formas de ultrapassá-las, por exemplo, pensou em estratégias que proporcionassem o protagonismo dos estudantes – uma Educação para liberdade de opiniões, em que o erro se torne objeto de aprendizagem. Para isso, é necessário que o educador compreenda a necessidade de um olhar individual para cada aluno, respeitando suas vivências e entendendo seu processo de aprendizagens a partir do contexto que se insere.

Além disso, observamos que a prática pedagógica de Valesca estava voltada às necessidades cognitivas, sociais e culturais de seus alunos, em um contraste claro com a política educativa que visa a padronização das práticas pedagógicas e de avaliação. Essa questão se alinha ao cenário observado desde os anos 1990, com a implementação do Saeb, seguida pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 (Brasil, 1996). A partir daí, houve uma intensificação das avaliações em larga escala, com o intuito de medir o desempenho dos estudantes e atrelá-lo à qualidade da Educação. A política de avaliação seguiu se intensificando ao longo do tempo, com a elaboração das Matrizes de Referência, em 1997, que propiciaram a construção de itens para avaliações e análise de resultados. Em 2020, os municípios iniciaram reformas curriculares com base na BNCC, promulgada em 2017.

Enfim, percebemos várias políticas educativas que cerceiam a prática pedagógica das professoras, mas que Valesca não acata totalmente em sua docência. Ela atende aos conteúdos exigidos para os anos iniciais, mas, em vez de utilizar exercícios repetitivos para treinar para as avaliações padronizadas, propõe jogos como alternativa. A docente busca atender às especificidades de seus alunos, moradores de São Gonçalo, sem deixar de contemplar os conteúdos definidos pela BNCC. Isso implica que, ao transpor as diretrizes da política para sua prática pedagógica, faz ajustes baseados nas condições materiais, no contexto da escola e em sua própria experiência pessoal e profissional. Assim como Valesca, outras professoras realizam adaptações às políticas como nos indicam outras pesquisas narrativas (Crecci; Nacarato, 2019; Fontoura, 2019; Leite, 2019; Motta; Bragança 2019).

O posicionamento de Valesca de ensinar sem seguir rigidamente as diversas políticas educativas no Brasil apresenta aspectos que podem tanto facilitar seu ofício de ensinar quanto prejudicar as aprendizagens. Refletindo de maneira positiva, destacamos a Autonomia Pedagógica, visto que a liberdade de ensinar sem a imposição das políticas permite-lhe adaptar o ensino às necessidades e realidades locais de seus alunos.

Nesse rumo, a autonomia pedagógica pode promover abordagens mais criativas e contextualizadas, rompendo com modelos padronizados que frequentemente não refletem as realidades diversas das várias regiões do país. Entre as possíveis vantagens dessa autonomia, destacam-se: Inovação na Prática Docente, sem o controle rígido das políticas, as professoras podem experimentar metodologias alternativas e inovadoras, favorecendo um ensino mais centrado no desenvolvimento integral do aluno e menos focado em cumprir metas e indicadores predeterminados; Envolvimento Colaborativo: a flexibilidade pode levar a uma maior integração da escola com a comunidade local, permitindo que as docentes incluam saberes e práticas culturais relevantes, enriquecendo a formação dos alunos e tornando-a mais significativa; Resistência a Pressões Ideológicas: em cenários onde as políticas educacionais podem ser influenciadas por pressões políticas ou ideológicas, a autonomia docente serve como uma forma de resistência, assegurando que o foco continue no processo de ensino e aprendizagem e não em diretrizes que possam desvalorizar o papel crítico da Educação.

Outrossim, refletindo acerca dos impactos negativos, sobrelevamos: Desalinhamento Curricular, como a falta de adesão às políticas educativas pode levar a um desalinhamento entre o que é ensinado e o que é esperado em termos de competências e habilidades nacionais. Isso pode prejudicar a preparação dos alunos para avaliações nacionais e seu ingresso em níveis superiores de ensino, que seguem tais diretrizes; Desigualdade Educacional: sem um direcionamento uniforme, pode haver um aumento nas disparidades educacionais entre regiões e escolas. Enquanto algumas

professoras podem implementar práticas inovadoras e eficazes, outras podem não ter os recursos ou a formação necessária, o que amplia as desigualdades de acesso a uma Educação de qualidade; Falta de Acompanhamento e Avaliação: as políticas educativas estabelecem mecanismos de acompanhamento, como avaliações e indicadores de desempenho, que ajudam a monitorar o progresso dos alunos. A ausência desses parâmetros pode dificultar a identificação de lacunas no aprendizado e a implementação de melhorias necessárias; Isolamento e Fragmentação: quando as docentes ignoram completamente as políticas pode haver uma sensação de isolamento e falta de coesão entre escolas, dificultando a colaboração entre educadores e o desenvolvimento de projetos interinstitucionais que dependem de diretrizes comuns.

Esse posicionamento de ensinar docência fora das diretrizes oficiais, apesar de criar espaço para práticas mais inclusivas e contextuais, também gera um desequilíbrio no acesso à Educação de qualidade e dificultar a construção de uma base sólida para os alunos em um sistema nacional coeso.

As reflexões que realizamos da narrativa (auto)biográfica singular de Valesca nos proporcionou pensar sobre o ofício de ensinar inserido no contexto de políticas educativas em uma sociedade marcada pelas questões sociais, políticas e culturais. Valesca encontrou uma forma de atuar diante de sua realidade, experiências e vivências, enquanto outras professoras poderão encontrar outras maneiras.

Referências

- BARBIER, R. A Escuta Sensível na Abordagem Transversal. Tradução de Maria Amália Ramos *In*: BARBOSA, J. G. **Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-199.
- BOALER, J. **Mentes sem barreiras**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2020.
- BOLÍVAR, A. De nobis ipsis silemus? Epistemologia de la investigación biográfico-narrativa em educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 1- 26, 2002.
- BOLÍVAR, A. Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. *In*: ABRAHÃO, M. H.; PASSEGGI, M. da C. (org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Tomo I. Natal/Porto Alegre/Salvador: EDUFRN/EDIPUCRS/EDUNEB, 2012. p. 27-69.
- BOLÍVAR, A. **El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular**. Granada: Force, 1995.
- BOLÍVAR, A. Enfoque narrativo versus explicativo del desarrollo moral. *In*: PÉREZ-DELGADO, E.; MESTRE- ESCRIVÁ, M. V. (coords.). **Psicología moral y crecimiento personal. Su situación en el cambio de siglo**. Barcelona: Ariel, 1999. p. 85-101.

BOLÍVAR, A. Las historias de vida y construcción de identidades profesionales. In: ABRAHÃO, M. H.; FRISON, L.; BARREIRO, C. (org.). **A Nova Aventura (Auto) biográfica**. Tomo I. Porto Alegre: Edipucrs, 2016. p. 251-287. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/308618618_Las_historias_de_vida_y_construccion_de_identidades_profesionales. Acesso em: 10 mar. 2021.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología**. Madrid: La Muralla, 2001.

BRAGANÇA, I. F. de S. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. **Brasília**: MEC, 2018

BRUNER, J. **Realidad mental, mundos posibles**. Barcelona: Gedisa, 1988.

CRECCI, V.; NACARATO, A. M. Histórias de Insubordinações Criativas - narrativas de educadoras matemáticas. **Bolema**, Rio Claro, v. 33, p. 1487-1507, 2019. DOI: 10.1590/1980-4415v33n65a24.

DESCARTES, R. **Discurso do Método**. Tradução de Ciro Mioranza. São Paulo: Editora Escala, 2009.

DOMINGO, J. C. Profundizar narrativamente la educación. In: SOUZA, E. C. (org.). **(Auto) biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação**. Salvador: EDUFA, 2015. p. 37-62.

FONTOURA, H. A. da. Meu nome é professor/a: sobre aprender a docência e identidades. **Revista de Educação Pública**, [s. l.], v. 28, p. 297-310, 2019. DOI: 10.29286/rep.v28i68.8391.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GOODSON, I. F. **Narrativas em Educação: a vida e voz dos professores**. Porto: Porto Editora, 2015. (Coleção Educação e Formação).

GOODSON, I. **Representing teachers. Essays in teachers' lives, stories and histories**. Nueva York: Teachers College Press, 1996.

HUBERMAN, M. Trabajando con narrativas biográficas. In: McEWAN, H.; EGAN, K. **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires: Amorrortu, 1998. p. 183-235.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Panorama São Gonçalo**. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/panorama>. Acesso em: 03 mar. 2021.

JOSSO, M.-C. **A experiência de vida e formação**. Natal: Editora da UFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LEITE, V. F. A. Atuação de educadores em prol de uma escola pública, laica e gratuita na cidade do Rio de Janeiro. **Educação e Emancipação (UFMA)**, São Luís, v. 12, p. 11-32, 2019. DOI: 10.18764/2358-4319.v12n1p11-32.

MOTTA, T. da C.; BRAGANÇA, I. F. de S. Pesquisa formação: uma opção teoricometodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica. Artes de dizerfazerdizer os saberes da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 4, n. 12, p. 1034-1049, 26 dez. 2019. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2019.v4.n12.p1034-1049.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

ORTEGA Y GASSET, J. **Meditaciones del Quijote**. Obras Completas. v. I, 2. ed., Madrid: Alianza, 1994.

PARRA, C. Cálculo mental na escola primária. In: PARRA, C.; SAIZ, I. (org.). **Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 186-235.

PASSEGGI, M. C. A experiência em formação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, 2011.

PINEAU, G. A autoformação no descurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 63-78.

RICOEUR, P. **Tempo e Narrativa**. Campinas: Papirus Editora, 1995.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I.; CÂNDIDO, P. **Jogos de matemática de 1º ao 5º ano**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

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

Recebido: 22/07/2024

Aceito: 19/12/2024

Received: 07/22/2024

Accepted: 12/19/2024

Recibido: 22/07/2024

Aceptado: 19/12/2024

