**Artigo****Marcas da matemática do processo de escolarização e suas influências na prática docente****Mathematics marks from the schooling process and its influences on teaching practice****Marcas matemáticas del proceso de escolarización y sus influencias en la práctica docente****\*Rayane de Jesus Santos Melo<sup>1</sup>, \*\*Keli Cristina Conti<sup>2</sup>, \*\*\*Carmen Lúcia Brancaglioni Passos<sup>3</sup>**

\*Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís-MA, Brasil

\*\*Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte-MG, Brasil

\*\*\*Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos-SP, Brasil

**Resumo**

Este artigo, ampliação do texto “As marcas da matemática do processo de escolarização e suas influências na formação e prática docente”, apresentado no Seminário Internacional de Pesquisas em Educação Matemática (Sipem), decorre de uma Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (Aciepe) e apresenta como objetivo identificar, a partir de narrativas escritas, as marcas da matemática do processo de escolarização e como elas influenciam ou influenciaram a prática docente. Buscou-se ouvir dos participantes o que tinham a dizer sobre as formas de ensino de matemática em suas salas de aula; quais os materiais utilizados; e quais as práticas lembradas do seu processo de escolarização. A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, e os dados foram construídos por meio de um convite à escrita de uma narrativa, proposta aos 20 participantes, apresentados neste artigo com nomes fictícios. As narrativas foram analisadas a partir de dois focos: “as práticas de ensino vivenciadas no processo de escolarização”; e “as influências das marcas da matemática escolar na prática docente”. O convite à escrita possibilitou aos participantes o movimento de olhar para si, rememorar suas experiências, produzir histórias e refletir sobre seus processos de formação e constituição. Espera-se que este artigo contribua para que professores em atuação e/ou licenciandos percebam o quanto a escrita de narrativas e o rememorar e compartilhar experiências com a matemática em grupo de estudos podem tornar-se

---

<sup>1</sup> Professora Adjunta da Coordenação do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GEM – UFSCar). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8080-3086>. E-mail: rayane.melo@ufma.br

<sup>2</sup> Professora Adjunta do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GEM – UFSCar). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5662-2923>. E-mail: keli.conti@gmail.com

<sup>3</sup> Professora Titular - Sênior - da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GEM – UFSCar). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5501-3584>. E-mail: carmen@ufscar.br

um momento formativo para a ampliação do seu repertório de conhecimento e para reflexão da sua prática docente.

### **Abstract**

This article, an expansion of the text “The marks of mathematics from the process of schooling and its influences on teacher training and practice”, presented in the International Seminar on Research in Mathematics Education (Sipem), stems from a Curricular Activity of Teaching, Research and Extension Integration (Aciepe) and presents the objective of identifying, from written narratives, the marks of mathematics of the schooling process and how they influence or have influenced the teaching practice. We sought to hear from the participants what they had to say about the ways of teaching mathematics in their classrooms; what materials are used; and which practices are remembered from their schooling process. The search has a qualitative approach, and the data was constructed through an invitation to write a narrative, sent to the 20 participants, presented in this article with fictitious names. The narratives were analyzed from two focuses: “the practices of teaching experienced in the schooling process”; and “the influences of the marks from the school mathematics in teaching practice”. The invitation to write enabled the participants the movement of looking at themselves, remembering their experiences, producing stories and reflect on their formation and constitution processes. It is expected that this article contributes for teachers in practice and/or undergraduate students to perceive how much; writing narratives and remembering and sharing experiences with mathematics in a study group can become a formative moment for the expansion of their repertoire of knowledge and for reflection on their teaching practice.

### **Resumen**

Este artículo, ampliación del texto “Las marcas de las matemáticas en el proceso de escolarización y sus influencias en la formación y práctica docente”, presentado en el Seminario Internacional de Investigación en Educación Matemática (Sipem), surge de una Actividad Curricular de Enseñanza, Investigación y Extensión Integración (Aciepe) y tiene como objetivo identificar, a partir de las narrativas escritas, las marcas de las matemáticas en el proceso de escolarización y cómo influyen o han influido en la práctica docente. Buscamos escuchar de los participantes lo que tenían que decir sobre las maneras de enseñar matemáticas en sus aulas; qué materiales se utilizan; y qué prácticas se recuerdan de su proceso de escolarización. La investigación tiene un enfoque cualitativo, y los datos fueron construidos a través de una invitación a escribir una narrativa, propuesta a los 20 participantes, presentados en este artículo con nombres ficticios. Las narrativas fueron analizadas desde dos enfoques: “las prácticas docentes vividas en el proceso de escolarización”; y “las influencias de las notas escolares de matemáticas en la práctica docente”. La invitación a escribir permitió a los participantes mirarse a sí mismos, recordar sus experiencias, producir relatos y reflexionar sobre sus procesos de formación y constitución. Se espera que este artículo ayude a los docentes en ejercicio y/o estudiantes de pregrado a darse cuenta de cuánto escribir narrativas y recordar y compartir experiencias con las matemáticas en un grupo de estudio puede convertirse en un momento formativo para ampliar su repertorio de saberes y reflexionar sobre ellos. su práctica docente.

**Palavras-chave:** Educação Matemática, Narrativas, Relação com a Matemática, Prática docente.

**Keywords:** Mathematics Education, Narratives, Relationship with Mathematics, Teaching practice.

**Palabras clave:** Educación Matemática, Narrativas, Relación con las Matemáticas, Práctica docente.

## 1. Introdução

A partir das discussões do texto “As marcas da matemática do processo de escolarização e suas influências na formação e prática docente” ocorridas no âmbito do Grupo de Trabalho 07, Formação de Professores que Ensinam Matemática, da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (Sbem), durante VIII Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (VIII Sipem), o referido artigo<sup>4</sup> foi ampliado e apresenta uma pesquisa desenvolvida no âmbito de uma Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (Aciepe)<sup>5</sup>.

Inúmeras são as marcas que carregamos conosco durante nossas vidas, e são elas que nos constituem e nos fazem ser o que somos. Algumas delas são deixadas por diferentes indivíduos, sejam eles do ambiente familiar, da trajetória escolar e acadêmica e/ou da convivência no ambiente de trabalho; outras são impressas por nós mesmos.

Assim como Moura (2018, p. 209), acreditamos que as “marcas deixadas pelas pessoas em nossa trajetória de vida, de alguma maneira, impactam nossas escolhas, atitudes e tomadas de decisões, e podem ser vistas em nossas ações”. Portanto, é preciso rememorar e refletir sobre essas marcas para percebermos suas influências em nossa maneira de agir e pensar no tempo presente e em nossas perspectivas futuras, bem como para dar sentido ao que aconteceu e ao que está acontecendo (PASSEGGI, 2021).

Nesse sentido, concebemos a narrativa como uma possibilidade de reviver um passado que deixou marcas, buscando não somente lembrar fatos, mas atribuir sentidos para as experiências que vivemos e que ressignificam nossas vidas. Nacarato e Passeggi (2013) afirmam que, quando produzimos narrativas, não trazemos apenas os sentidos que atribuímos ao vivido, mas também a história de uma comunidade, as ideias de uma coletividade, e isso contribui para compreendermos como fomos nos constituindo ao longo do tempo.

Para Benjamin (2012, p. 216), toda narrativa é carregada de intencionalidade, que pode não estar explícita para quem a lê, mas sempre está presente. Ainda com base no autor, a narrativa “traz sempre consigo, de forma aberta ou latente, uma utilidade. Essa utilidade pode consistir por vezes num ensinamento moral, ou numa sugestão prática, ou também num provérbio ou norma de vida [...]”. Assim, uma pessoa que relata os fatos vividos por ela mesma, em forma de comunicação oral ou escrita, consegue perceber a utilidade da sua narrativa para a compreensão do seu processo de formação humana, reconstruindo a trajetória percorrida e dando-lhe novos significados.

Em relação à formação docente, Nacarato e Passeggi (2013, p. 291) afirmam que “diferentes autores têm discutido o quanto os professores são influenciados por modelos de docentes com os quais conviveram durante a trajetória estudiantil [...]”, ou seja, quando chegamos aos cursos das Licenciaturas já carregamos conosco uma cultura de aula e uma tradição pedagógica que foram apropriadas a partir dos nossos professores do período

---

<sup>4</sup> Publicado com fomento do CNPq. Processo nº. 312440/2021-9.

<sup>5</sup> Realizada com apoio da PROEX-UFSCar. Processo nº. 23112.018496/2020-68.

de escolarização. Diante dessa compreensão, as autoras defendem que, no processo de formação de professores,

[...] se as representações e as crenças construídas ao longo da escolarização não forem problematizadas e não forem objeto de reflexão [...], as [os] futuras [os] professoras[es] podem continuar reproduzindo práticas de ensinar matemática que vivenciaram e que, muitas vezes, deixaram-lhes marcas negativas em relação a essa disciplina (NACARATO; PASSEGGI, 2013, p. 291).

Para Cunha (1997, p. 189), quando o professor organiza narrativas de experiências vividas, sejam elas sobre professores que o marcou ou prática pedagógicas vivenciadas durante seu período de escolarização, ele tem a possibilidade de viver um processo profundamente pedagógico e formativo, pois “através da narrativa ele vai descobrindo os significados que tem atribuído aos fatos que viveu e, assim, vai reconstruindo a compreensão que têm de si mesmo”. Além disso, Kenski (1994, p. 47) acrescenta que a análise e discussão do passado possibilitam ao professor

[...] tomar iniciativas no sentido de superar determinados problemas, reformular as próprias concepções pessoais sobre a maneira como ensina, seu relacionamento com a disciplina, as formas que utiliza para avaliar seus alunos, etc., além de resgatar a imagem do “bom professor”, construída a partir dos contatos efetuados durante toda a sua trajetória escolar.

Oliveira (2011, p. 291), corroborando a concepção da importância de reflexões sobre as marcas do passado no processo formativo docente, afirma que existem diferentes tipos de registros que podem ser utilizados, tais como “as narrativas de professores, as autobiografias ou histórias de vida escolar, trabalho etnográfico da sala de aula e casos de ensino e explicitação e reflexão sobre o que chamamos de episódios marcantes”. A autora ainda acrescenta que:

[...] esses instrumentos passam a exercer um forte papel de mediador na formação e no desenvolvimento profissional do professor, servindo de elemento de reflexão para as práticas futuras dos licenciandos, ajudando a minimizar a angústia que se estabelece nos profissionais do ensino, sobretudo, nos primeiros anos da docência. Nesse sentido, é inegável o papel autoformador desses instrumentos pelo fato de os professores produzirem conhecimento e compartilharem o conhecimento produzido por outros grupos (OLIVEIRA, 2011, p. 291-292).

Passos, Oliveira e Gama (2013, p. 333) destacam a importância de os professores que ensinam matemática escreverem sobre o que chamam de “vivências com a Matemática”. Segundo as autoras, ao escreverem, os professores “revelam como concebem suas aprendizagens e determinadas atuações didáticas enquanto estudantes da educação básica” (PASSOS; OLIVEIRA; GAMA, 2013, p. 333). Complementam também que “esse processo de reflexão pedagógica lhes permite compreender as consequências em sua atuação docente” (PASSOS; OLIVEIRA; GAMA, 2013, p. 333) e “permite ainda

que eles projetem novas estratégias de ensino e revela indícios da ampliação do repertório de conhecimentos necessários para a prática profissional” (PASSOS; OLIVEIRA; GAMA, 2013, p. 333).

Figueiredo e Leite (2019, p. 3) investigaram, a partir da relação entre afetividade e o ensino, as marcas deixadas pela matemática a partir de narrativas de dois professores sobre os professores inesquecíveis, e afirmam que:

A docência é o exercício diário das relações pessoais; repletas de significados, elas formam-se e transformam-se. Se os alunos estão envolvidos no sucesso escolar, professor e aluno são sujeitos dessa ação. As formas como os resultados escolares afetam os professores estão relacionados com as formas como afetam os seus alunos.

Portanto, nosso objetivo neste artigo é identificar, a partir de narrativas escritas, as marcas da matemática do processo de escolarização e como elas influenciam ou influenciaram a prática docente. Especificamente, tendo como base Nacarato e Passeggi (2013, p. 289), interessou-nos ouvir dos professores o que tinham a dizer “sobre sua escolarização – quais eram as formas de ensino de matemática em suas salas de aula; quais os materiais utilizados e quais as práticas lembradas”.

Acreditamos que possibilitar aos professores rememorar o passado, a partir da escrita de uma narrativa, contribui para que eles busquem saberes que foram apropriados por eles e que podem ser valorizados para a constituição de uma prática docente ou saberes que precisam ser desconstruídos e ressignificados (NACARATO; PASSEGGI, 2013). Ainda assim, acreditamos que o conhecimento da história de vida de outros professores e “a percepção de como as experiências do passado influenciaram suas práticas profissionais auxiliam os demais na reflexão e identificação dos problemas encontrados em sua atuação como docente” (KENSKI, 1996, p. 48).

Esperamos que este artigo contribua para que professores em formação ou em atuação profissional percebam o quanto a escrita de narrativas e o rememorar e compartilhar experiências em um grupo de estudos podem tornar-se um momento formativo para ampliar seu repertório de conhecimento e para refletir sobre a sua prática docente.

Passamos a apresentar algumas informações sobre o contexto e os participantes desta pesquisa, para posteriormente discutirmos as marcas da matemática do processo de escolarização, analisando as narrativas dos professores.

## **2. O contexto e os participantes da pesquisa**

A proposta deste artigo surgiu no contexto de uma Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (Aciepe), intitulada “Processos de Ensino e Aprendizagem: Estatística na Educação Infantil e Anos Iniciais”, vinculada à Pró-Reitora de Extensão da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Organizada pelas Professoras Dra. Keli Cristina Conti e Dra. Carmen Lúcia Brancaglioni Passos, a Atividade estava integrada a dois outros projetos: “Professores que Ensinam Matemática nos Anos Iniciais: Dimensão Formativa

em suas Narrativas (Auto)Biográficas”<sup>6</sup> e “Narrativas de professores no exercício da docência e na formação inicial e as dimensões sociais no ensino da Matemática nos Anos Iniciais”<sup>7</sup>.

Tendo como princípio a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e visando ao impacto na formação da comunidade universitária e na geração de conhecimento, a UFSCar promove, semestralmente, diversas Aciepe como atividades curriculares complementares que congregam docentes da universidade, estudantes de graduação, pós-graduação e parceiros representantes de diferentes segmentos da comunidade externa. Uma Aciepe com duração de 60 horas dá direito a créditos curriculares aos estudantes da graduação e certifica pós-graduandos, professores da Educação Básica e demais participantes externos.

O desenvolvimento da Aciepe aqui retratada, atendendo estritamente às normas e orientações de saúde, ocorreu na modalidade remota, durante a pandemia da COVID-19 no período de 09/11/2020 a 16/01/2021, com encontros semanais, e teve como objetivo dar protagonismo aos professores que ensinam matemática, com destaque para o ensino e a aprendizagem da Estatística na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Não foi um curso para professores, mas a constituição de um espaço de formação continuada com professores em exercício, licenciandos e pós-graduandos. Acreditamos que dar aos professores a oportunidade de compartilhar suas experiências com outros e considerá-las para ampliar o conhecimento dos participantes é um importante papel que a Universidade pública pode desempenhar.

A prática docente é fortemente enraizada no espaço e no tempo em que a atuação do professor acontece e assenta-se sobre os seus saberes e sobre o saber-fazer construído no exercício da docência. Por isso defendemos que uma proposta de formação precisa manter a interlocução entre os participantes, e as narrativas (orais ou escritas) são favoráveis para que isso ocorra.

O público participante da Aciepe envolveu licenciandos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, Matemática, Educação Especial e outros interessados: Professores da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Professores de Matemática de Redes Pública e Particular e pós-graduandos. Em especial, devido à realização dos encontros serem de forma remota, interessados de quatro estados brasileiros puderam se inscrever e participar, fato antes impossível em tempos de encontros presenciais.

Concluíram as atividades 20 participantes: 4 estudantes da UFSCar e 16 participantes externos, sendo 19 do sexo feminino e 1 do sexo masculino. 15 participantes residiam no estado de São Paulo, 3 no estado de Minas Gerais, 1 no estado do Espírito Santo e 1 participante no estado do Maranhão. Cabe salientar que, seguindo as normas éticas da pesquisa, todos os participantes são apresentados no artigo com nomes fictícios e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>8</sup>, autorizando o uso de suas narrativas, desde que preservado o anonimato.

---

<sup>6</sup> Projeto de pós-doutorado da Profa. Dra. Keli Cristina Conti.

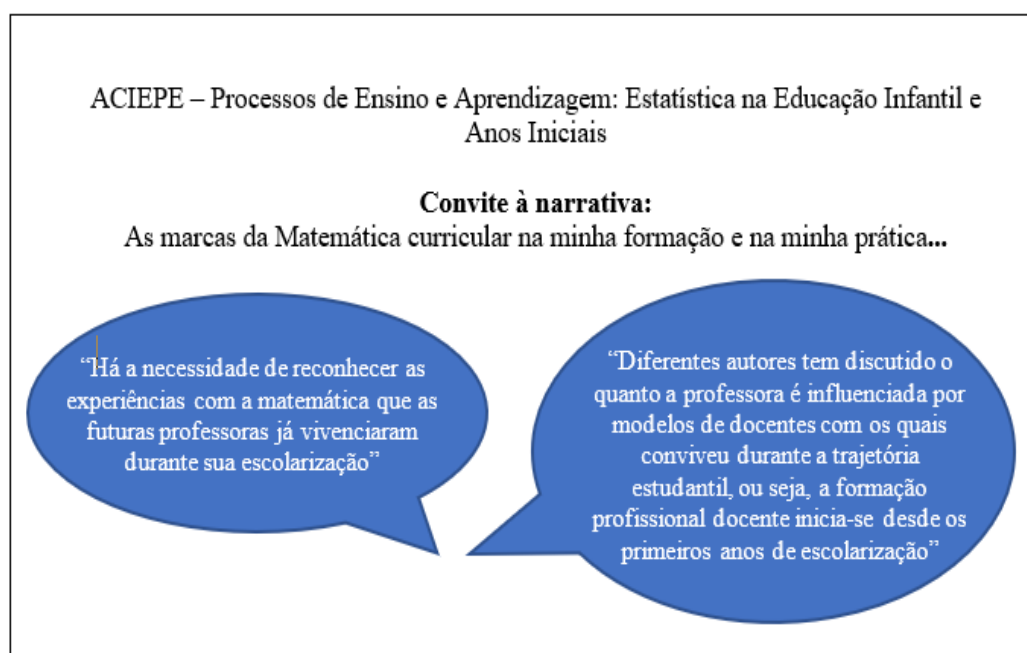
<sup>7</sup> Projeto de Bolsa Produtividade em Pesquisa CNPq da Profa. Dra. Carmen Lúcia Brancaglioni Passos.

<sup>8</sup> Cabe ressaltar que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética – CAAE nº 5582022.4.0000.5149. Parecer nº. 5.715.751.

Quanto à formação inicial, tínhamos um grupo bem variado: quatro participantes cursavam Pedagogia e três cursavam Licenciatura em Educação Especial na UFSCar, sete participantes tinham graduação em Pedagogia e quatro em Matemática e dois participantes possuíam duas graduações: Pedagogia e Matemática.

Durante os encontros *online*, via plataforma *Google Meet*, ocorreram debates e estudos que levaram a discussões sobre a importância de graduandos, professores e pesquisadores participarem de um grupo como o que foi organizado para discutir a Estatística no início da escolarização. Um dos temas que emergiram logo no início do encontro foi justamente as marcas da matemática na formação e na atuação dos professores e, com isso, fizemos nosso primeiro convite à escrita de uma narrativa (Figura 1). Nosso foco nessa atividade foi justamente um convite para narrar sobre as marcas da matemática escolar na formação e na prática docente. Cabe ressaltar que outros convites à escrita de narrativas foram propostos aos participantes, ao longo dos encontros, mas não problematizados aqui.

**Figura 1 - Convite à escrita<sup>9</sup>**



Fonte: As autoras.

Esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa, e os dados foram constituídos por meio de narrativas escritas sobre as marcas da matemática deixadas no processo de escolarização. Cabe salientar, com base em Moura (2018, p. 203), que nossa preocupação em trazer narrativas de professores “não está relacionada à busca da verdade ou à legitimação desta ou daquela assertiva teórica”, pois, segundo Benjamin (2012), a arte da narrativa está em evitar explicações sobre o dito. O leitor é livre para interpretar o narrado da forma que

<sup>9</sup> As citações incluídas neste convite foram retiradas de Nacarato, Mengali e Passos (2011, p. 23) e Nacarato e Passeggi (2013, p. 291).

quiser, podendo este atingir uma amplitude que não existe na informação apresentada.

Apoiamo-nos ainda em Benjamin (2012, p. 217), quando afirma que “o narrador retira o que ele conta da experiência: de sua própria experiência ou da relatada por outros. E incorpora, por sua vez, as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes”. Procuramos aqui utilizar as narrativas com um caráter pedagógico e formativo, pois acreditamos que, ao ler o relato dos professores narradores, o leitor (sujeito receptivo) poderá refletir sobre as experiências dos outros e as suas próprias, vividas durante o período de escolarização, lembrar fatos que, sem perceber, influenciam sua prática, e atribuir sentidos a cada experiência, buscando apropriar-se daquelas que precisam ser valorizadas ou desconstruir e ressignificar as que trazem elementos que não se agregam a sua formação.

Para análise das narrativas elegemos como focos: as práticas de ensino vivenciadas no processo de escolarização; e as influências das marcas da matemática escolar na prática docente. Passamos a apresentá-los juntamente com as narrativas dos participantes nas seções subsequentes.

### **3. Práticas de ensino de matemática vivenciadas no processo de escolarização**

Segundo Valente (2008, p. 12), “o ofício de ser professor de matemática, como a maioria das profissões, é herdeiro de práticas e saberes que vêm de diferentes épocas”. Práticas amalgamadas, reelaboradas, descartadas e transformadas constituem a herança “da qual é possível a produção de novos saberes e a criação de novas práticas presentes no cenário pedagógico atual” (p. 12). O autor acrescenta ainda que “ter ciência de contextos de outros tempos do ensino de matemática possibilita o entendimento do que são novidades e continuidades, na tarefa cotidiana de ensinar matemática a crianças, jovens e adultos” (p. 11). Com base nisso, buscamos nesta seção identificar práticas de ensino de matemática vivenciadas pelos participantes da Aciépe durante o processo de escolarização e a forma como eles ressignificam no seu ser e fazer docente na atualidade.

Em quase todas as narrativas escritas identificamos indícios de tendências pedagógicas desenvolvidas no Brasil ao longo do tempo e que foram herdadas pela forte influência das experiências vivenciadas e do contexto social em que as ações de ensinar são desenvolvidas. As tendências pedagógicas são aqui compreendidas, com base em Fiorentini (1995, p. 3), como:

um saber funcional, isto é, uma modalidade de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, criada na prática pedagógica cotidiana e que se alimentam não só das teorias científicas (Psicologia, Antropologia, Sociologia, Filosofia, Matemática), mas também de grandes eixos culturais, de ideologias formalizadas, de pesquisas, de experiências de sala de aula e das comunicações quotidianas.

A Professora Maria, ao rememorar as práticas de seus professores de matemática, traz em sua narrativa a lembrança das listas de exercícios para casa copiadas na lousa, que tinham como título “Exercícios de fixação” e que para ela



representavam um momento de tristeza, por não saber como resolver, sem a figura de um professor sentado ao seu lado para explicar os conteúdos e sanar suas dúvidas ou para ajudá-la a resolver os exercícios.

*Não tenho lembrança de uma professora sentando ao meu lado ou me mostrando de maneiras diferentes como realizar algum exercício. Lembro-me do final da aula a professora passando na lousa uma lista de atividades para casa com o título “Exercícios de fixação”, essa era a hora mais triste pra mim, porque não fazia sentido nenhum, pois eu não sabia como resolver. Outra maneira que ela utilizava era “siga o exemplo e resolva o exercício tal, página tal...” (Profa. Maria, 54 anos).*

A Professora Lúcia acrescentou outras lembranças a essas: rememorou em sua narrativa os testes de verificação da tabuada e a ausência de um professor que propusesse trabalhos em grupos e observasse como os alunos estavam resolvendo as atividades. Ela conta que o modelo de prática de ensino de matemática que perdurou durante sua escolarização foi a do docente sempre à frente, transmitindo o conhecimento, realizando a exposição das aulas e aplicando testes com vastas listas de exercícios.

*As vagas lembranças que tenho da 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> série referem-se aos cálculos orais e aos constantes testes de verificação da tabuada. [...] Fiz uma volta ao meu passado com essas memórias e percebi que nelas não tem a imagem de uma professora ou um professor que propunha trabalhos em grupo, que passeava pela sala observando como estávamos fazendo as atividades, apesar de sempre olharem os cadernos dando “visto”. O modelo que perdurou nessas experiências foi do mestre sempre à frente, explicando através das aulas expositivas e nos testando com uma vasta lista de exercícios (Profa. Lúcia, 38 anos).*

A Professora Nara, por outro lado, trouxe lembranças do modo de ser dos seus professores: rememora a prática de ensino de três professores do seu processo de escolarização, cada um com características distintas. A narrativa elaborada sobre a professora da antiga 5.<sup>a</sup> série traz indícios da figura de uma professora autoritária, em relação à outra professora. Nara apresenta a figura de uma professora mais flexível, que permitia o desenvolvimento de atividades em duplas, porém apresentava os conteúdos matemáticos de forma tradicional, valorizando a exposição dos conceitos e resolução de muitos exercícios; e a figura do seu primeiro professor de matemática do sexo masculino, que era considerado por ela divertido, porém tinha uma abordagem engessada do conteúdo, com utilização de apostilas e muitos exercícios, com foco no vestibular.

*Eu não tenho muitas lembranças de minha trajetória com a Matemática nos anos iniciais. Já a memória da professora que tive na antiga 5.<sup>a</sup> série é bem vívida: antes de adentrar na sala de aula, ela parava na porta, olhava para a turma e dizia “Atenção! Postura!” e todos nós nos sentávamos corretamente na carteira. Não me recordo dos conteúdos e nem da abordagem*

*utilizada, apenas que sentia muito medo de conversar durante essas aulas de Matemática.*

*Me lembro de uma outra professora desse período que não era tão rígida quanto a da 5.<sup>a</sup> série. Ela era um pouco mais flexível com relação aos barulhos que uma sala de aula produz. Me lembro de me sentar em duplas por diversas vezes em suas aulas e também de ir em carteiras para ajudar meus colegas. A maneira de abordar os conteúdos era tradicional – introduz e define o tema, passa exemplos e exercícios (muitos!) para a turma.*

*Quando fui para a escola particular, tive aula com um professor. Foi a primeira vez que tive aulas com um homem como professor de Matemática. Ele era bem divertido, fazia questão de contar uma piada em cada aula. A abordagem era ainda mais engessada que da escola pública, com muitas apostilas para serem dadas, muitos exercícios em cada tópico e com foco muito forte para os exercícios de vestibular (Profa. Nara, 33 anos).*

A Professora Mirian acrescenta aos aspectos mencionados por seus colegas a prática de ensino de seus professores de matemática quanto ao uso do computador e do celular em sala de aula, tendo sido eles os primeiros a permitir a utilização. A jovem professora apresenta fatos marcantes relacionados ao uso de tecnologias digitais e investigações, destoando de experiências negativas apresentadas por outras participantes. Ela recorda de uma atividade de matemática que visava ao desenvolvimento de uma pesquisa para descobrir o funcionamento da calculadora no celular e as diferenças de uma calculadora normal.

*[...] os meus professores de matemática foram os primeiros a perceberem o quanto o uso dos celulares em sala poderia ser útil e que não adiantava proibir. Foram eles que passaram a permitir o uso dos aparelhos em atividades em sala de aula (lembro de uma atividade específica, onde tínhamos que usar os computadores ou outras formas de pesquisa, para descobrir o funcionamento da calculadora no celular e as diferenças de uma calculadora normal) (Profa. Mirian, 24 anos).*

A narrativa da Professora Carolina enriquece nossos dados: relata, em seu processo de escolarização, uma prática de ensino voltada para utilização do livro didático, de tal modo que contribuiu para ela ter, atualmente, certo “repúdio” a sua utilização em sala de aula. Na 2.<sup>a</sup> série (atualmente 3.<sup>o</sup> ano) do Ensino Fundamental, Carolina rememora a prática de sua professora com uso de material dourado e de uma técnica para aprender a tabuada de multiplicação sem “decorar” a tabuada. Carolina narra ainda que no Ensino Médio a prática utilizada pelos seus professores de matemática era a de copiar no quadro, resolver exercícios de fixação e a concepção de avaliação que prevalecia era a somativa. Ao rememorar esses episódios, ela afirma que consegue perceber que as práticas desenvolvidas pelos seus professores eram descontextualizadas.

*Durante minha trajetória na Educação Infantil (incluindo o 3.<sup>o</sup> período) recordo-me da minha professora preocupada em “completar” o livro didático e dizendo para a turma “só vai*

*‘formar’ (formatura) quem finalizar o livro”. Como isto ficou marcado, de forma negativa, para mim; acho que é por causa desta vivência que tenho um certo “repúdio” do livro didático. Além de termos que completar o livro, ela trazia conteúdos descontextualizados: família silábicas e pontilhadas; quanto à matemática, acho que nem abordava... uma prática bem tradicional.*

*[...] nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na 2.<sup>a</sup> série, recordo-me de uma professora que tentava realizar práticas mais contextualizadas: trabalhamos com o material dourado, além disso, ela nos ensinou uma forma de realizar a multiplicação, sem ter que ‘decorar a tabuada’, por meio dos dedos (brinco que é a calculadora humana).*

*[...] No ensino médio só me recordo de copiar conteúdo do quadro e de fazer exercícios de fixação.*

*Ao rememorar minha trajetória na educação básica, percebo que a prática descontextualizada da realidade do estudante era o que prevalecia. Isto sem falar no modelo de avaliação, que priorizava somativa (Profa. Carolina, 30 anos).*

Com base nas narrativas dos participantes, dentre as diferentes tendências pedagógicas que perpassam o ensino de matemática ao longo das últimas décadas no Brasil, é possível observar que as práticas de ensino desenvolvidas pelos seus professores de escolarização sofreram influência da tendência formalista clássica e da formalista moderna e tecnicista, pois, conforme salientado por Valente (2008), as práticas desenvolvidas pelos professores de matemática são heranças de diferentes épocas e contextos.

Segundo Fiorentini (1995, p. 7), a tendência formalista clássica, que prevaleceu até o final da década de 50, “caracterizava-se pela ênfase às ideias e formas da Matemática clássica, sobretudo ao modelo euclidiano<sup>10</sup> e à concepção platônica de Matemática<sup>11</sup>”, e neste período os livros didáticos brasileiros reproduziam implicitamente o modelo euclidiano, ou seja, iniciavam com os elementos primitivos e definições, prosseguiam com a teoria (teoremas e demonstrações) e, por último, apresentavam os exercícios de aplicação. *Didaticamente*, o ensino na tendência formalista clássica foi, segundo Fiorentini (1995, p. 7):

*[...] acentuadamente livresco e centrado no professor e no seu papel de transmissor e expositor do conteúdo através de preleções ou de desenvolvimentos teóricos na lousa. A aprendizagem do aluno era considerada passiva e consistia na memorização e na reprodução (imitação/ repetição) precisa dos raciocínios e procedimentos ditados pelo professor ou pelos livros.*

<sup>10</sup> O modelo euclidiano caracteriza-se pela sistematização lógica do conhecimento matemático a partir de elementos primitivos (definições, axiomas, postulados). Essa sistematização é expressa através de teoremas e corolários que são deduzidos dos elementos primitivos.

<sup>11</sup> Na concepção platônica de Matemática, essa área não é inventada ou construída pelo homem, ele apenas pode, pela intuição e reminiscência, descobrir as ideias matemáticas que preexistem em um mundo ideal e que estão adormecidas em sua mente.

A tendência formalista moderna inicia na década 1950, com a realização de cinco Congressos Brasileiros de Ensino de Matemática (1955, 1957, 1959, 1961 e 1966) e com o engajamento de matemáticos e professores brasileiros no movimento internacional de reformulação e modernização do currículo escolar, que ficou conhecido como Movimento da Matemática Moderna (MMM) (FIORENTINI, 1995).

Segundo Fiorentini (1995, p. 14), a tendência formalista moderna retorna à formalista clássica, porém “sob um novo fundamento as estruturas algébricas e a linguagem formal da Matemática contemporânea”. Quanto à relação professor-aluno e ao processo ensino-aprendizagem, não houve grandes mudanças. O ensino continua centrado e acentuadamente autoritário na figura do professor, e o aluno, considerado ser passivo, continua tendo de reproduzir a linguagem e os raciocínios lógico-estruturais ditados pelo professor. O autor acrescenta ainda que a proposta de ensino na tendência formalista moderna “parecia visar não à formação do cidadão em si, mas à formação do especialista matemático” (p. 14).

A tendência tecnicista, segundo Fiorentini (1995, p. 15), foi a pedagogia “oficial” do regime militar pós-64 e fundamentava-se “sócio filosoficamente no funcionalismo, para o qual a sociedade seria um sistema organizado e funcional, isto é, um todo harmonioso em que o conflito seria considerado uma anomalia e a manutenção da ordem uma condição para o progresso”. Desse modo, a escola, como parte deste sistema, tinha a função importante de garantir a manutenção e a estabilidade, ou seja, seu papel “era preparar e ‘integrar’ o indivíduo à sociedade, tornando-o capaz e útil ao sistema” (p. 15).

A aprendizagem da matemática na tendência tecnicista consiste no desenvolvimento de habilidades e atitudes e na fixação de conceitos e princípios e, segundo Fiorentini (1995, p. 17), “isso pode ser reforçado através de jogos e outras atividades estimulantes que facilitam a memorização dos fatos e o exercício operante para desenvolver tais habilidades e atitudes”. E, ainda com base no autor, a pedagogia da tendência tecnicista não estava centrada no professor e nem no aluno, mas nos objetivos instrucionais, nos recursos (materiais instrucionais, calculadoras, etc.) e nas técnicas de ensino que garantiriam seu alcance.

Portanto, os trechos das narrativas das Professoras Maria, Lúcia, Nara, Mirian e Carolina evidenciam que as tendências formalistas clássica, moderna e a tecnicista refletiram nas práticas de ensino de seus professores no processo de escolarização, ocorrido por volta das décadas de 1980 e 1990, e é possível observar que elas vivenciaram a postura de professores autoritários e aluno como ser passivo; memorização do conteúdo; imitação ou reprodução da linguagem e raciocínios lógico-estruturais ditados pelos professores; extensas listas de exercícios de aplicação; e utilização, prioritariamente, da lousa e do livro didático.

Destacamos ainda na narrativa de Mirian e de Nara a ênfase da tendência tecnicista. A primeira, quando aborda que seus professores de matemática começaram a utilizar aparelhos tecnológicos em sala de aula, pouco utilizados até então; e a segunda, quando narra que a prática de seu professor de matemática estava voltada para um ensino engessado e enfadonho, com uso predominante de apostila e resolução de muitos exercícios, pois a aula oferecida

estava centrada nos objetivos instrucionais – neste caso, boa preparação para as provas de vestibular.

#### 4. As influências das marcas da matemática escolar na prática docente

Segundo Kenski (1996), desenvolver com professores o trabalho de rememoração pode apresentar a eles indícios importantes sobre sua prática docente, fornecendo com isso elementos outros para compreender os vários aspectos constitutivos de sua vida profissional. A autora acrescenta ainda que o rememorar possibilita ao professor

[...] tomar medidas no sentido de superar determinados problemas, reformular concepções pessoais sobre sua maneira de ensinar, seu relacionamento com a disciplina, as formas que utiliza para avaliar seus alunos etc. além de resgatar a imagem pessoal do bom professor, construída a partir dos contatos efetuados durante toda a trajetória escolar (KENSKI, 1996, p. 106-107).

Com base nisso, nesta seção, nosso objetivo é apresentar como as marcas da matemática deixadas no processo de escolarização influenciam ou influenciaram as práticas docentes dos participantes e como eles ressignificam essas experiências vivenciadas em sua atuação profissional, acreditando, com base em Tardif (2014, p. 230), que:

um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta.

A Professora Lúcia trouxe em sua narrativa diversas experiências vivenciadas em seu processo de escolarização, dentre elas a lembrança dos testes de verificação da tabuada, das características de professores, das práticas de ensino utilizadas, etc., e reflexões acerca dessas experiências. Dentre as reflexões, ela narra como as práticas de ensino utilizadas pelos seus professores – aqueles que estavam sempre à frente da turma, que passavam testes com vasta lista de exercícios de fixação – influenciaram nos primeiros anos de sua atuação e prática docente, conforme podemos observar no excerto:

*[...] percebi que foi esse modelo que tentei seguir em 2016 e 2017, dois primeiros anos em que atuei como professora de matemática. Na minha cabeça, eles [as crianças] deveriam chegar ao 4.º ano sabendo várias coisas e tendo facilidade em resolver problemas. De 2018 para cá vejo que não é bem assim. Realmente eles chegam sabendo várias coisas, mas isso não quer dizer que sabem, e aí vem o desafio de avançar e retroceder no processo de ensino-aprendizagem com equilíbrio, tentando atender tanto os alunos com facilidade quanto os que*

*apresentam dificuldade, de maneira que possam evoluir em comparação a eles mesmos (Profa. Lúcia, 38 anos).*

Na narrativa da Professora Maria identificamos experiências traumáticas com a aprendizagem da matemática. Conforme narra, ela não conseguia memorizar os fatos fundamentais ensinados por seus professores, o que tornou seu aprendizado um caos. Mais tarde, foi diagnosticada com dificuldade de aprendizagem, e as experiências ruins vivenciadas despertaram seu interesse em cursar o Magistério e depois Pedagogia. Hoje, ela afirma que tende a se aproximar dos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem, tentando evitar que eles passem pelos mesmos traumas e sofrimento que viveram durante seu processo de escolarização.

*Começo relatando que não tenho lembranças de todas as etapas da minha escolarização, mas o que consigo recordar não são momentos agradáveis. Fui muito penalizada, não conseguia memorizar os fatos fundamentais, isso tornou minha trajetória um caos, tinha em mente, se não sabia de cor os fatos fundamentais, logo não conseguiria fazer boas provas, minhas notas eram sempre vermelhas, fiquei por vários anos de recuperação e reprovei por duas vezes.*

*[...] A minha vida escolar foi a trancos e barrancos, me diagnostiquei com dificuldade de aprendizagem. Foi a partir desta trágica experiência que quis fazer o Magistério, depois Pedagogia. Tenho uma grande tendência a me aproximar de alunos com dificuldades de aprendizagem. [...] Meus traumas me fortalecem. Tenho certeza que todos são passíveis de aprendizagem, depende de como você trabalha (Profa. Maria, 54 anos).*

O Professor Marcos narra sobre sua experiência no Projeto “Fominhas de Matemática” promovido pela sua escola para aqueles alunos que gostavam da disciplina. Sua participação neste projeto – embora não tenha tanta facilidade com a disciplina, apesar de gostar de matemática – é considerada por ele atualmente como uma experiência polarizada, pois, por um lado, vivenciou agressões verbais por parte do professor de matemática, o que lhe causava medo e poderia ter motivado aversão à disciplina; e, por outro, contribuiu para que hoje, ao recordar esta experiência, ele consiga perceber que tipo de professor quer ser aos seus alunos.

*Lembro-me que a escola onde estudava tinha um projeto denominado “Fominhas de Matemática”, onde, para aqueles alunos que gostassem da Matemática, podiam aprofundar alguns conhecimentos e resolver certos desafios. Entretanto, acredito que minha permanência nesse projeto – que foi voluntário – não fez muito bem à minha formação.*

*Ao participar deste projeto, recordo que realmente gostava de Matemática, mas isso não significava que havia uma facilidade com a disciplina. Deste modo, satisfazia metade do perfil que parecia ser o ideal para a participação dessa atividade extracurricular. Algumas agressões verbais se faziam constantes por parte do professor, perguntando “por qual razão*

*eu estava ali” ou “porque insistia tanto em permanecer no projeto, tendo dificuldades na Matemática”.*

*Mesmo comparecendo com medo à escola, nos dias em que havia aula do projeto, persisti em ficar (realmente não entendo até hoje a razão disso, mas talvez por querer ficar menos tempo em casa e pelo gosto na Matemática mesmo). Resumo a experiência neste projeto como algo que foi extremamente ruim e difícil de superar.*

*Reconheço, de fato, que sobretudo a experiência ruim durante minha permanência no projeto “Fominhas de Matemática” é incessantemente recordada. Considero isso “positivo” (entre aspas, claro), pois me tornou um professor de Matemática mais humano – por saber exatamente como não ser um professor de matemática, pelo exemplo que tive à época como estudante (Prof. Marcos, 27 anos).*

A Professora Nara, ao rememorar sua experiência com a matemática no processo de escolarização, apresenta as características de alguns de seus professores e explicita as práticas de ensino utilizadas por eles. Ela conta que, atualmente, a prática docente que desenvolve tem, em alguns aspectos, influência das práticas utilizadas pelos seus professores, porém tenta usar outras metodologias de ensino, saindo da metodologia tradicional na qual foi ensinada.

*[...] os professores que tive usavam a abordagem tradicional da Matemática, eram bons professores e bastante abertos para diálogo. Isso influenciou minha prática docente, em alguns aspectos. Eu tento sair um pouco da ideia de definir o conceito matemático primeiro, gosto de iniciar com uma pergunta disparadora e construir com a turma o conceito para, enfim, fazermos exercícios. Mas tento ser uma professora em que os alunos possam confiar para falar de suas dúvidas de modo geral, não apenas matemática (Profa. Nara, 33 anos).*

A Professora Vânia apresenta em sua narrativa experiências com seus Professores do Ensino Médio - o Professor do 1.º ano, que pouco dialogava com a turma; e o Professor do 2.º e do 3.º ano, que proporcionava uma aula de matemática atrativa e com a participação dos alunos. Ao tecer reflexões sobre o vivido, ela revela como as marcas deixadas por eles durante seu processo de escolarização influenciam sua prática docente atualmente.

*No Ensino Médio, lembro do meu professor de matemática do 1.º ano. Ele não conversava com nenhum aluno. Chegava na sala, virava para o quadro branco, ministrava sua aula e, quando o horário finalizava, pegava seus pertences e saía. Quando explicava, não entendíamos quase nada do que falava, pois utilizava um tom de voz muito baixo, e mesmo quando ouvíamos, não conseguíamos compreender o que explicava. [...] Suas avaliações eram somente listas de atividades com diversas questões. Cada semana tinha uma lista nova para entregar. Porém, as questões que ele passava eram bastante complexas e sempre precisávamos recorrer a alunos do 2.º ou 3.º ano para nos ajudar.*

*Quando lembro desse professor, penso o quanto o diálogo entre professor e aluno é importante. Talvez se ele tivesse dado a mim e aos outros alunos a oportunidade de expor nossas ideias e dúvidas, de construir conhecimento juntos, de trocar experiências e discutir sobre a aplicabilidade daqueles conteúdos estudados, a aprendizagem teria sido bastante significativa para todos. Hoje carrego comigo essa experiência: o diálogo é essencial em toda prática de ensino.*

*Lembro ainda do meu professor de Matemática do 2.º e 3.º ano do Ensino Médio. Como ele era/é apaixonado pela matemática e pelo ato de ensinar. Lembro que todas as suas aulas eram bastante interessantes, divertidas e a gente conseguia aprender o conteúdo. Ele nos deixava bastante à vontade para perguntar, questionar e esclarecer as dúvidas. Sempre levava metodologias diferentes para ensinar um novo conteúdo. Ele chegava na sala de aula apenas com o pincel e apagador, pois o conteúdo todo estava em sua cabeça. Organizava o quadro de forma admirável, dividia a turma em grupos, em duplas, trios... tudo dependia da proposta daquela aula. Ele dizia que um tinha que ajudar o outro a compreender o conteúdo. Quando colocava toda a teoria no quadro, as fórmulas, demonstrações, apresentava aplicabilidade e dava um significado para o que estávamos estudando, ele olhava para o quadro e depois para a turma e dizia: “Isso tudo é lindo!”, e, em algumas vezes, fazia o gesto como se fosse abraçar o quadro. Sorríamos bastante, eram aulas muito divertidas e era prazeroso aprender matemática com ele.*

*Suas aulas eram sempre um show, como costumávamos dizer. Digo que ele foi minha maior inspiração para decidir cursar Licenciatura em Matemática e dele, trago grandes influências para minha prática docente (Profa. Vânia, 29 anos).*

Ao analisarmos as narrativas dos participantes da Aciepe, percebemos como as experiências vivenciadas com a matemática nos tempos passados, ou seja, durante seus processos de escolarização, influenciam suas atuações e práticas docentes no tempo presente, indo ao encontro da concepção de Dubar (2005, p. 19), quando afirma que “cada um dos atores tem uma história, um passado que também pesa em suas identidades de ator”, ou seja, as experiências vividas durante a trajetória escolar contribuem para a constituição da nossa identidade docente. Diante disso, entendemos, com base em Kenski (1996, p. 48), que o ato de ensinar é “uma atividade profundamente artesanal, reconstruída permanentemente pelo professor a partir dos seus conhecimentos teóricos metodológicos, das influências recebidas em suas vidas e das relações conjunturais existentes”.

As narrativas remetem ainda à concepção de Cunha (1997, p. 2), quando afirma que:

[...] ao mesmo tempo que o sujeito organiza suas ideias para o relato – quer escrito, quer oral – ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma autoanálise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática.



A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros.

Portanto, realizar uma reflexão pedagógica sobre as marcas do passado contribui para que professores em atuação ou estudantes em formação nas licenciaturas percebam o quanto são influenciados pelas culturas escolares e práticas de ensino de seus professores e o quanto vamos nos constituindo ao longo do tempo a partir das ressignificações que fazemos das experiências vividas (PASSOS; OLIVEIRA; GAMA, 2013). Nas narrativas, percebemos esse movimento dos professores – recordar experiências passadas, refletir sobre o vivido e atribuir sentidos e novos significados.

## 5. Algumas considerações

O desenvolvimento desta pesquisa, que teve como objetivo identificar, a partir de narrativas escritas, as marcas da matemática do processo de escolarização e como elas influenciam ou influenciaram a prática docente, nos possibilitou, enquanto pesquisadoras, refletir sobre a importância da constituição de espaços formativos com professores, licenciandos e pós-graduandos, oportunizando o compartilhamento de experiências, bem como considerá-las para ampliação dos conhecimentos sobre a atuação docente.

Acreditamos que a oferta de atividades de Extensão como esta que fora promovida revela o importante papel que a Universidade pública pode desempenhar, possibilitando a construção desses espaços formativos para articulação e parcerias com diversas instituições educacionais e para troca de experiências entre professores da Educação Básica e do Ensino Superior, licenciandos e pós-graduandos, também de forma remota (encontros *on-line*). Nessa proposta de Extensão também pretendeu-se dar protagonismo aos professores que ensinam matemática, com o destaque para o ensino e aprendizagem da Estatística na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e suas produções.

O olhar para as narrativas escritas pelos participantes da Acipe, nas quais revelaram práticas de ensino que podem ser valorizadas ou práticas que precisam ser desconstruídas, reforçou a importância da problematização sobre as marcas da matemática do processo de escolarização, tanto no contexto de formação inicial quanto no contexto da formação continuada, uma vez que, conforme salientam Nacarato e Passeggi (2013), se essas marcas não forem problematizadas e não forem objeto de reflexão, os [futuros] professores podem continuar reproduzindo práticas de ensinar matemática que vivenciaram e que, muitas vezes, deixaram-lhes marcas negativas em relação a essa disciplina.

Quando destacamos as práticas de ensino vivenciadas no processo de escolarização dos participantes, reforçamos que encontramos marcas – testes de verificação da tabuada; ausência de professor que propusesse trabalhos em grupos, sentasse ao lado dos alunos para explicar o conteúdo ou tirar dúvidas e observasse como os discentes estavam resolvendo as atividades; docente sempre à frente, transmitindo o conhecimento, realizando a exposição das aulas e aplicando testes com vastas listas de exercícios; etc. – que nos remetem às tendências formalista clássica, moderna e tecnicista e evidenciam a prática que gerava professores autoritários e estudantes passivos, assim como a

memorização dos conteúdos, os exercícios de aplicação e o uso prioritário de lousa, giz e livro didático.

Quando destacamos as influências das marcas da matemática escolar na prática docente, notamos que os professores, atualmente, ao refletir sobre suas trajetórias formativas, tentam não reproduzir modelos que tiveram e tentam se constituir professores diferentes, possibilitando experiências diferentes aos seus estudantes. E ao compartilhar suas experiências no grupo formativo, os professores, licenciandos e pós-graduandos proporcionam aos demais participantes da Aciepe um momento de reflexão e a possibilidade de ressignificação das suas práticas.

Reforçamos, com base em Moura (2018), que nossa preocupação ao apresentar as narrativas dos participantes da Aciepe não estava relacionada a busca da verdade ou a legitimação desta ou daquela assertiva teórica, uma vez que a arte de narrar está em evitar explicações sobre o dito (BENJAMIN, 2012). Entendemos que as narrativas possuem um caráter pedagógico e formativo e o leitor deve ser livre para interpretar o narrado da forma que quiser. Dessa forma, terá a possibilidade de refletir sobre as experiências dos outros e atingir uma amplitude que não existe na informação apresentada.

Em relação ao uso das narrativas, no contexto da pesquisa e da Aciepe, consideramos que o convite à escrita possibilitou aos participantes o movimento de olhar para si, rememorar suas experiências, produzir histórias e também refletir sobre seus processos de formação e constituição, o que nos remete a concepção de Delory-Momberger (2016, p. 141, grifo nosso) quando defende que “na e pela narrativa, o sujeito executa um trabalho de ‘configuração e interpretação’ – de dar forma e sentido – da experiência vivida” e, desse modo, fortalecemos “o valor inestimável da narrativa para a compreensão do ser humano e do seu desenvolvimento” (COSTA *et al.*, 2018, p. 263), especificamente, no seu desenvolvimento e atuação profissional.

Enquanto docentes do Ensino Superior, a escuta de pessoas relatando sobre momentos inesquecíveis com a matemática em sua formação reforça a importância da afetividade docente nesse nível de ensino.

Do ponto de vista da formação, o desenvolvimento da pesquisa possibilitou a ampliação da competência teórica e metodológica das pesquisadoras. Conseguimos refletir sobre o potencial formativo que as narrativas apresentam para a formação de professores ao possibilitar rememorar suas experiências, refletir sobre os fatos vividos e ressignificar a atuação profissional. Proporcionou aos participantes da Aciepe, professores ou futuros professores que ensinam matemática, a compreensão da importância da formação continuada e da participação em grupos formativos para troca de experiência e ampliação de conhecimentos sobre a prática docente; a ressignificação das marcas deixadas em suas trajetórias de formação, bem como da sua atuação profissional; reflexões sobre a sua prática docente, compreendendo que o seu fazer docente sofre influência de experiências anteriormente vividas; além da ressignificação sobre ensino e aprendizagem da Estatística na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (que não foi nosso foco de problematização neste artigo).

## Referências

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I – Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura.** 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

COSTA, Conceição Leal de *et al.* Aprender pensando sobre a própria vida – Um ateliê biográfico na formação de educadores/professores. **Revista de Sociología de la Educación (RASE)**, vol. 11, n.º 2, 2018.

CUNHA, Maria Isabel. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 185-195, jan./dez. 1997.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FIGUEIREDO, Ana Paula S.; LEITE, Sérgio Antonio da S. A afetividade e ensino: marcas de dois professores inesquecíveis da área da Matemática. **Rev. Docência Ens. Sup.**, Belo Horizonte, v. 9, 2019.

FIORENTINI, Dario. Alguns modos de ver e conceber o ensino da Matemática no Brasil. **Zetetiké**, Campinas, ano 3, n. 4, 1995.

KENSKI, Vani Moreira. Memória e ensino. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 90, p. 45-51, ago. 1994.

KENSKI, Vani Moreira. Memória e prática docente. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **As faces da memória.** Campinas: Centro de Memória-Unicamp, 1996.

MOURA, Jónata Ferreira. Narrativas de professoras da educação infantil: marcas da matemática escolar na trajetória de formação. *In*: NACARATO, Adair Mendes. **Pesquisas (com) narrativas: a produção de sentidos para experiências discentes e docentes.** São Paulo: Livraria da Física, 2018.

NACARATO, Adair Mendes; MENGALI, Brenda Leme da Silva; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NACARATO, Adair Mendes; PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas autobiográficas produzidas por futuras professoras: representações sobre a matemática escolar. **Rev. Educ. PUC-Camp.**, Campinas, n. 18, v. 3, p. 287-299, set./dez., 2013.

OLIVEIRA, Rosa Maria M. Anunciato. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Revista de Educação Pública (UFMT)**, v. 20, p. 289-305, 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Revista Práxis Educacional**, v.17, n.44, p. 1-21, jan./mar., 2021.

MELO, R. J. S.; CONTI, K. C.; PASSOS, C. L. B. *Marcas da matemática do processo de escolarização e suas influências na prática docente*.

Dossiê Formação de Professores que Ensinam Matemática

PASSOS, Cármen Lúcia B.; OLIVEIRA, Rosa Maria M. Anunciato; GAMA, Renata Prenstteter. Narrativas em grupo de professores e licenciandos: resignificando a aprendizagem da matemática. **Rev. Educ. PUC-Camp.**, Campinas, n. 18, v. 3, p. 327-339, set./dez., 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Quem somos nós, professores de Matemática? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 74, p. 11-23, jan./abr. 2008.

Enviado em: 08/novembro/2022 | Aprovado em: 20/julho/2023