

O currículo e a formação do professor: entre vivências e experiências no ensino de matemática

The curriculum and teacher training: between experiences in mathematics teaching

El currículo y la formación docente: entre experiencias en la enseñanza de las matemáticas

Le cursus et la formation des enseignants : entre expériences dans l'enseignement des mathématiques

André Ricardo Lucas Veira¹

Instituto Federal do Sertão Pernambucano – IFSertãoPE

Doutor em Educação

<https://orcid.org/0000-0002-9279-5802>

Fabício Oliveira da Silva²

Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS

Doutor em Educação e Contemporaneidade

<http://orcid.org/0000-0002-7962-7222>

Alfrancio Ferreira Dias³

Universidade Federal de Sergipe – UFS

Doutor em Sociologia

<https://orcid.org/0000-0002-5562-0085>

Resumo

Este artigo tem como objetivo compreender como as vivências e aprendizagens experienciais da docência em matemática emergem narrativamente das práticas curriculares no ensino de matemática no IFSertãoPE. O estudo é de natureza qualitativa por acreditar que o sujeito e a realidade formativa são concebidos como indissociáveis e foi elaborado na abordagem da pesquisa narrativa, caracterizada por se tratar de um processo compreensivo/interpretativo das narrativas/experiências de quatro colaboradores que atuam como professores de matemática do Ensino Médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano. O dispositivo de pesquisa foi o ateliê reflexivo, desenvolvido em seis sessões. Os resultados permitem concluir que a formação inicial é fundante para a construção de um currículo que se efetive na relação de ações educativas. O estudo evidenciou como as aprendizagens experienciais da docência em matemática tecem-se nas microrrelações

¹ andre.ricardo@ifsertao-pe.edu.br

² fosilva@uefs.br

³ diasalfrancio@academico.ufs.br

formativas que os professores desenvolvem por habitar a profissão docente no cotidiano escolar, produzindo saberes e experiências do vivido.

Palavras-chave: Currículo, Docência em matemática, Formação inicial, Pesquisa narrativa.

Abstract

The article aims to understand how the experiences and experiential learning of mathematics teaching emerge narratively from curricular practices in mathematics teaching at IFSertãoPE. The study is of a qualitative nature because it believes that the subject and the formative reality are conceived as inseparable; and in the narrative research approach characterized by being a comprehensive/interpretive process of the narratives/experiences of four collaborators who work as high school mathematics teachers at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Sertão Pernambucano. The research device was the reflective workshop, developed in six sessions. The results allow us to conclude that initial training is fundamental for the construction of a curriculum that becomes effective in relation to educational actions. The study showed how the experiential learning of mathematics teaching is woven in the formative micro relationships that teachers develop by inhabiting the teaching profession in the school routine, producing knowledge and experiences of what is lived.

Keywords: Curriculum, Mathematics teaching, Initial training, Narrative research.

Resumen

El artículo tiene como objetivo comprender cómo las experiencias y los aprendizajes experienciales de la enseñanza de las matemáticas emergen narrativamente de las prácticas curriculares en la enseñanza de las matemáticas en el IFSertãoPE. El estudio es de carácter cualitativo porque considera que el sujeto y la realidad formativa se conciben como inseparables; y en el enfoque de investigación narrativa caracterizada por ser un proceso comprensivo/interpretativo de las narrativas/experiencias de cuatro colaboradores que actúan como profesores de matemáticas de enseñanza media en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología del Sertão Pernambucano. El dispositivo de investigación fue el taller reflexivo, desarrollado en seis sesiones. Los resultados permiten concluir que la formación inicial es fundamental para la construcción de un currículo que se haga efectivo en relación con las acciones educativas. El estudio mostró cómo el aprendizaje experiencial de la enseñanza de las matemáticas se teje en las microrelaciones formativas que desarrollan los docentes al habitar

la profesión docente en el cotidiano escolar, produciendo conocimientos y experiencias de lo vivido.

Palabras clave: Currículo, Enseñanza de las matemáticas, Formación inicial, Investigación narrativa.

Résumé

L'article vise à comprendre comment les expériences et l'apprentissage expérientiel de l'enseignement des mathématiques émergent de manière narrative des pratiques curriculaires en enseignement des mathématiques à l'IFSertãoPE. L'étude est de nature qualitative car elle considère que le sujet et la réalité formative sont conçus comme inséparables ; et dans l'approche de recherche narrative caractérisée par un processus complet/interprétatif des récits/expériences de quatre collaborateurs qui travaillent comme professeurs de mathématiques au secondaire à l'Institut fédéral d'éducation, de science et de technologie de Sertão Pernambucano. Le dispositif de recherche a été l'atelier réflexif, élaboré en six séances. Les résultats nous permettent de conclure que la formation initiale est fondamentale pour la construction d'un curriculum qui devient efficace par rapport aux actions éducatives. L'étude a montré comment l'apprentissage expérientiel de l'enseignement des mathématiques est tissé dans les micro-relations formatives que les enseignants développent en habitant la profession enseignante dans la routine scolaire, en produisant des connaissances et des expériences de ce qui est vécu.

Mots-clés: Curriculum, Enseignement des mathématiques, Formation initiale, Recherche narrative.

O currículo e a formação do professor: entre vivências e experiências no ensino de matemática

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

É nesse contexto que vislumbramos a execução desse enredo, como uma pesquisa que contou com a colaboração de quatro professores foliões, todos licenciados em matemática e que ensinam matemática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IFSertãoPE, lócus desta pesquisa. É importante afirmar que escrever este enredo arquitetado a partir das nossas vivências e das vivências dos colaboradores foliões, que não perderam o compasso do samba ao narrarem o seus modos próprios de atuar na profissão docente, a tecer narrativamente a sua forma peculiar de realizar projetos educativos, a manifestar a maneira de relacionar-se pedagogicamente com seus estudantes e de construir experiências da docência na Educação Básica, nos constituímos em carnavalescos da educação, centro das celebrações do samba neste palco iluminado, onde sempre sonhei em desfilar de dourado.

Assim, querido leitor folião, te convidamos para a epifania intitulada “Quem nunca? Que atire a primeira pedra... O currículo e a formação do professor”, como quem convida um amigo a saborear uma boa comida, uma interessante peça teatral ou até um bom filme, a cair na folia, vestir a fantasia e se jogar neste desfile que teve por objetivo principal, na composição deste enredo, compreender como as vivências e aprendizagens experienciais da docência em matemática emergem narrativamente do desenvolvimento do currículo no ensino de matemática no IFSertãoPE.

Partimos da problemática de que a formação inicial de professores é de fundamental relevância para a construção de um currículo que se efetive nas acontecências do cotidiano do ensino de matemática. A formação, portanto, é construída nas trilhas das vivências e experiências que cada sujeito constrói na universidade, mas, sobretudo, nos momentos em que habita a profissão docente, fazendo fluir uma aprendizagem experiencial a partir do cotidiano escolar. Assim sendo, são as nossas marcas de vida e aprendizagens experienciais que levamos em consideração a partir do cotidiano escolar, nas vivências dos estudantes e nas acontecências da escola. É importante frisar que, para a escrita deste artigo, tomamos o conceito de

acontecências como aquilo que acontece no dia a dia da escola, por exemplo, e que gera uma aprendizagem experiencial (Silva, 2020).

Tecendo um estudo que emerge das problematizações da formação inicial, dos estágios supervisionados e de demais ações formativas, desenvolvemos este estudo a partir da seguinte pergunta: Como os professores narram suas vivências e experiências com a formação inicial e como tecem um currículo desenvolvendo o ensino de matemática no IFSertãoPE?

Esse movimento nos faz acreditar que são essas mesmas práticas e saberes desenvolvidos experiencialmente em contextos de valorizar os saberes do educando, que nos possibilitam, enquanto professor, também, nos tornarmos protagonistas do processo, gerando uma relação dialógica, que prima pelo reconhecimento e pelas alteridades dos sujeitos. É nessa direção, metaforizando a pesquisa a partir das tessituras do carnaval, que passamos a analisar como as aprendizagens experienciais da docência em matemática emergem temporalmente a partir de dois tempos: o tempo de aprender e o tempo de produzir experiências.

Nessa lógica, desenvolvemos o presente estudo ancorados na pesquisa narrativa, que desencadeou em nós, pesquisadores, uma criticidade da condição de ser e existir, como também uma análise crítica a respeito das produções acadêmicas e científicas, revendo modos de nos compreender, de compreender o outro e a realidade de vida.

A escolha feita se justificou por ser esta uma oportunidade de oferecer, aos professores colaboradores, um momento para a reflexão sobre sua prática e expressá-la por meio da narrativa. Foi por meio da pesquisa narrativa que os participantes tiveram a possibilidade de reviver seus processos formativos vivenciados ao longo de suas trajetórias, mobilizando-os a entender como os saberes emergem das acontecências do ensino, ressignificadas por experiências que, de certa forma, determinam a maneira de pensar e se comportar de cada um dos colaboradores.

É nessa aventura, metaforizando nossa pesquisa narrativa pelas tessituras do carnaval, que construímos esta pesquisa, com o objetivo de compreender como os professores do IFSertãoPE e nós mesmos produzimos vivências e experiências no ensino matemática.

O artigo está dividido em outras três seções, além desta introdução. Na seção seguinte, apresentamos alguns detalhes do percurso metodológico, explicitando o modo como a coleta de informações foi produzida. Na seção dedicada à análise, explicitamos algumas narrativas dos professores colaboradores a respeito das vivências e experiências com o ensino de matemática, em que a formação e o currículo são problematizados. Ancorado numa dimensão de narratividade que proporcionou escrever a partir de nossas próprias experiências, fomos

trilhando a relação dialógica com os colaboradores e promovendo reflexões sobre a formação do professor de matemática e o currículo que se visibiliza pelo ensino de matemática. Por fim, mas não menos importante, apresentamos as considerações finais, sistematizando os principais achados do estudo.

Percurso metodológico

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

Foi por isso que, do ponto de vista teórico metodológico, o estudo ancorou-se na pesquisa qualitativa, que nos ajudou na busca disciplinada de saberes ou compreensões acerca do objeto de estudo desta pesquisa, e na abordagem da pesquisa narrativa (Clandinin & Connelly, 2011), caracterizada por se tratar de um processo compreensivo/interpretativo das narrativas/experiências dos colaboradores desta pesquisa e os sentidos construídos por cada um deles, considerando a interação entre o pessoal e o social, a partir da continuidade entre o passado, presente e futuro combinados a uma determinada situação. É um estudo da experiência de formação e atuação profissional, a partir do que nos tocou e moveu, tornando-se uma maneira de pensar essa experiência.

Como guerreiros, brasileiros e que fazem, cada um da sua maneira, o seu *ziriguidum*, os colaboradores desta pesquisa foram quatro professores efetivos que atuam no Ensino Médio Integrado – EMI nos *campi* do IFSertãoPE. A idade média do grupo é de trinta e dois anos e quatro meses. Todos são licenciados em Matemática e possuem especialização e mestrado. Apenas um dos colaboradores é doutor na área de Matemática. Considero que os colaboradores da pesquisa ocuparam lugares de destaque e protagonismo no movimento da narratividade que se desenvolveu no processo de contar sobre suas vivências e experiências no cotidiano escolar.

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

pela perspectiva de que o estudo se desenvolvesse com professores licenciados em matemática, com plena atuação no ensino dessa matéria no Instituto Federal do Sertão Pernambucano. Assim, seria possível perceber como a formação e a atuação profissional impactam na produção de estratégias didáticas que revelam um currículo em ação.

Ao considerar o ateliê reflexivo um importante dispositivo para esta pesquisa, não podemos deixar de valorizar o ato de narrar, pois é por intermédio da narrativa que temos as possibilidades de entender a vida e o mundo em sua complexidade. Na medida em que narramos, somos provocados a refletir criticamente sobre os fatos que experienciamos e, por isso mesmo, estes se tornam acontecimentos, porque estão impregnados de significações.

Como dispositivo de recolha e informações, inspirados em Silva (2017), realizamos o ateliê reflexivo. Trata-se de um dispositivo que congregou, sincronicamente, todos os colaboradores, de modo a criar uma roda de discussão, a partir de eixos que problematizavam o ensino de matemática e suas acontecências na escola. Por isso, durante o desenvolvimento dos ateliês, os colaboradores foram provocados por nós, por meio de questionamentos e ponderações, a produzirem reflexões sobre a sua prática e como esta prática marca a sua trajetória de formação e atuação profissional.

Os ateliês foram desenvolvidos em seis encontros, com um intervalo de duas semanas entre um encontro e outro, durante o segundo semestre de 2021. Os encontros foram realizados de forma *online* por meio da Plataforma *Google Meet*, sempre aos sábados pela manhã, com média de duas horas de duração por encontro. Destacamos que o sábado foi o dia solicitado pelos colaboradores para que os encontros acontecessem, em virtude da demanda de trabalho e da rotina diversificada nos *campi* do IFSertãoPE, o que dificultaria a realização do ateliê durante a semana. Ressaltamos que, com a autorização dos colaboradores da pesquisa, todos os encontros dos ateliês reflexivos foram gravados.

A ideia de sua concepção surgiu na pesquisa desenvolvida por Silva (2017), a partir das leituras e observações que fez do ateliê biográfico proposto por Delory-Momberger (2008), que assenta na possibilidade de criação de um ambiente temporal e espacial que propicie a compreensão das aprendizagens experienciais. Para Silva (2017, p. 59), “o ateliê reflexivo serviu como criação de um espaço em que as experiências foram sendo trazidas à baila para análise, discussão e intervenção de todos os participantes nela envolvidos”.

Fundamentados nessa perspectiva, propusemos aos colaboradores da pesquisa um espaço por meio do qual eles puderam trazer à tona as experiências alcançadas por meio das suas próprias vivências, a partir de diálogos e reflexões sobre o processo de formação do professor, as táticas, astúcias e sentidos da experiência na docência em matemática.

A realização deste ateliê foi um desafio em virtude da realidade que vivenciávamos com relação à pandemia da Covid-19 e o fato de ter que desenvolvê-lo remotamente. Ressaltamos que não desenvolvemos um ateliê exatamente nos moldes propostos por Silva (2017) em razão dos efeitos da pandemia, como o distanciamento físico.

Justificamos tal perspectiva por defender que, na pesquisa narrativa, o ato de narrar possibilita ao narrador (re)pensar sua condição enquanto professor de matemática, fazendo com que o movimento de reflexividade formativa se inicie no bojo desses questionamentos, nos quais o próprio sujeito se interroga ao colocar-se no centro das questões que construiu ao longo do seu processo formativo e de atuação profissional. Assim como Delory-Momberger (2008, p. 365) considera que o projeto ateliê biográfico é “um ser-a-vir e de um ser-para que o eu se construa como tendo-sido”, a nossa perspectiva com esse dispositivo foi a de favorecer esse “ser-a-vir”, na medida em que os professores, em franco exercício da docência, aprendem, aprendem e desenvolvem saberes da profissão docente no cotidiano escolar. Acreditamos que essa perspectiva se assemelha aos ensaios realizados pelas escolas de samba ao longo do período de preparação para o desfile. Esses ensaios favorecem esse “ser-a-vir” na medida em que os componentes se envolvem com o enredo, na perspectiva de treinar a evolução e o canto do samba, além, é claro, do entrosamento entre seu integrante e a agremiação que o representa.

A partir desse contexto e entendendo o ato de narrar como um ato de conhecimento, propusemos o dispositivo ateliê reflexivo. Buscamos, por meio desse dispositivo, possibilitar aos participantes da pesquisa a criação de um cenário por meio do qual pudessem narrar suas experiências vivenciadas com o ensino de matemática a partir dos diálogos e produção de reflexões sobre a docência em matemática e como ela se arquiteta no cotidiano escolar. Além disso, os professores colaboradores, por meio da narrativa, puderam construir uma rede de indicadores (visíveis e invisíveis) que traduzem a forma como o comportamento educativo é compreendido. Ficou evidenciado que a narrativa da prática pedagógica, trazida pelos professores colaboradores, transforma o acontecimento em história de experiências que geram aprendizagens, ou seja, “aprende quem conta, quem escuta, quem escreve, quem lê. Aprendem todos os que sabem o valor de restituir ao outro um saber que resulta da experiência” (Leal, 2009, p. 11).

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

Foi inspirados por Mota (2022) que nos sentimos à vontade para dizer que é com esse fazer pesquisa e tornar-se pesquisadores narrativos, considerando a narrativa como espaço de compreensão do narrado e do experienciado, que nos percebemos entre dilemas e situações delicadas de uma fragilidade como pesquisadores, pois, durante muito tempo, acreditamos que fazer pesquisa e produzir ciência seria uma condição que separava o pessoal do profissional. Hoje, essas concepções foram modificadas. Enquanto pesquisadores narrativos, validamos nossos modos de ser e fazer pesquisa, apresentando nossos contextos de vida e justificando nossas implicações a partir do nosso lugar de fala. Reconhecemo-nos como sujeitos em (trans)formação sob influências dos fenômenos estudados. Isso representa, neste contexto, um aprender narrativamente com e sobre as nossas vivências e as experiências que logramos com as narrativas dos colaboradores.

Quem nunca? Que atire a primeira pedra...⁴ O currículo e a formação do professor

Quem nunca? Que atire a primeira pedra... A escrita desta ala relaciona-se diretamente com a necessidade que temos em articular a discussão que se tem produzido em torno do currículo de formação de professores, nos cursos de licenciatura, mais precisamente em Matemática. Essa discussão emerge como uma grande “faxina”, animada por aquele samba-enredo forte e intenso que chega a enlouquecer os vizinhos. Um verdadeiro carnaval de reflexão com possibilidades de aprendizagem por intermédio da alegria, do movimento e do encontro dos corpos e da criatividade das mentes – sentido pedagógico este que congrega as diferenças e revitaliza o ser professor quando se questiona: O que de fato temos para esse currículo de formação de professores? O que ele oferece ao futuro professor de matemática?

O momento simbólico de aprendizado, por meio dessa metáfora, não visa promover uma discussão epistemológica sobre currículo. O que se busca é refletir acerca daquilo que se observa nos cursos de licenciatura, não só no que tange aos conteúdos e à relação estabelecida quanto às etapas de ensino atendidas pelos futuros professores, como também a possibilidade ou não de concordância entre as temáticas que emergem nas matrizes curriculares, tanto nos cursos superiores quanto nos da Educação Básica.

Desse modo, sentimos a necessidade de mergulhar nas Diretrizes Curriculares para o curso de Licenciatura em Matemática, Resolução CNE/CP nº 01/2002, com a finalidade de refletir sobre a constituição da identidade desses cursos (Brasil, 2002a). As Diretrizes

⁴ O título dessa seção faz alusão ao enredo "Quem nunca? Que atire a primeira pedra..." do Grêmio Recreativo Escola de Samba Acadêmicos do Grande Rio, desenvolvido pelos carnavalescos Renato Lage e Márcia Lage, em 2019.

Curriculares para os cursos de Matemática, conforme Resolução CNE/CP nº 01/2002, apresentam as competências e habilidades a serem construídas na formação do futuro profissional da Matemática.

As aplicações da Matemática têm se expandido nas décadas mais recentes. (...) As habilidades e competências adquiridas ao longo da formação do matemático tais como o raciocínio lógico, a postura crítica e a capacidade de resolver problemas, fazem do mesmo um profissional capaz de ocupar posições no mercado de trabalho também fora do ambiente acadêmico, em áreas em que o raciocínio abstrato é uma ferramenta indispensável (Brasil, 2002a, p. 1).

Assim, a flexibilidade em atender o vasto campo de interesse dos estudantes, por parte dos programas de graduação, deve acontecer, principalmente, em virtude da possibilidade de o futuro profissional da matemática poder atuar nas mais diversas áreas correlatas ao seu campo de saber específico. As diretrizes ainda chamam a atenção para dois aspectos que são considerados essenciais quanto ao processo de formação do matemático, a saber: os relativos à consolidação de conhecimentos e conceitos matemáticos, que são adquiridos ao longo do ensino básico, e a compreensão dos significados daquilo que deve ser trabalhado no Ensino Superior quando, então, o aluno já possui uma vivência e conjunto de representações adquiridas.

A Resolução CNE/CP nº 02/2002 evidencia que, nos cursos de Matemática, os conteúdos curriculares, em sua composição, precisam ser estruturados de forma a obedecerem às seguintes orientações:

- a) partir das representações que os alunos possuem dos conceitos matemáticos e dos processos escolares para organizar o desenvolvimento das abordagens durante o curso;
- b) construir uma visão global dos conteúdos de maneira teoricamente significativa para o aluno (Brasil, 2002b, p. 4).

Ao considerar as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura em Matemática, CNE/CES nº 1.302/2001, é importante destacar que a organização curricular, que as instituições de Ensino Superior deveriam atender, refere-se aos conteúdos específicos considerados comuns para todos os cursos de Matemática e aos conteúdos que compõem a chamada parte comum, constituída por: conteúdos matemáticos presentes na Educação Básica; conteúdos de áreas afins à Matemática, que são fontes originadoras de problemas e campos de aplicação de suas teorias; e conteúdos da Ciência da Educação, da História e Filosofia das Ciências e da Matemática (Brasil, 2001c).

Segundo Souza e Coutinho (2019, p. 498) “é possível afirmar que somente quando formarmos professores capazes de perceber e compreender os problemas da escola e da prática

pedagógica sentirão algumas transformações na educação”. Nessa perspectiva, inferimos que as discussões acerca da formação de professores de matemática estão centradas principalmente no currículo; com destaque para os componentes voltados para a Educação Matemática, presentes nestes cursos. Isso, atentando ao fato de que o currículo é caracterizado por “uma práxis que envolve o domínio do conteúdo específico (a matemática) e o domínio de ideias e processos pedagógicos relativos à assimilação e/ou à apropriação/construção do saber matemático escolar” (Fiorentini & Lorenzato, 2006, p. 5).

Ao revisitar os estudos de Gatti e Nunes (2009), percebemos que as autoras abordam três tipos de Licenciatura em Matemática decorrentes da forma como os conteúdos são desenvolvidos com mais ou menos profundidade, quando são abordados ao longo do curso, a saber:

1º os que investem em disciplinas de formação específica em Matemática, contemplando conteúdos discriminados nas Diretrizes Curriculares para Cursos de Matemática apenas para cursos de Bacharelado. São cursos que estudam de maneira bem aprofundada os conteúdos de Álgebra, Análise (incluem disciplinas intituladas por Equações Diferenciais, Variáveis Complexas, Cálculo Vetorial e Topologia) e Geometria – abordando Geometria das Transformações e as não euclidianas. As disciplinas pedagógicas nesses cursos são poucas, bem como as respectivas cargas horárias; 2º os que investem em uma formação básica de Matemática, procurando atender as Diretrizes Curriculares para Cursos de Matemática, e uma formação pedagógica, atribuída para a área da Educação, mas, alocando um espaço pequeno para disciplinas da área da Educação Matemática; 3º os que oferecem disciplinas de formação específica em Matemática, de forma a atender as Diretrizes Curriculares para Cursos de Matemática, e disciplinas atribuídas à área de Educação Matemática, como Didática da Matemática, Filosofia da Matemática, História da Matemática e Tópicos de Educação Matemática, e algumas disciplinas para a área de Educação (Gatti & Nunes, 2009, p. 109).

É importante ressaltar, a partir do exposto, que os conteúdos da maneira como são apresentados nos cursos de licenciatura nem sempre potencializam a construção de uma visão ampla e significativa para o estudante. Esses conteúdos, muitas vezes, estão fragmentados e desvinculados de significados e, nesse sentido, entendemos que o documento é contraditório.

Gatti e Nunes (2009) apontam, ainda, para outra realidade a partir das características de formação devido a esses tipos de cursos, quando dizem que:

As Licenciaturas em Matemática estão formando profissionais com perfis diferentes, alguns com uma formação matemática profunda, que talvez não se sintam preparados para enfrentar as situações de sala de aula, que não se restringem ao saber matemático. Outros, com uma formação pedagógica desconexa da formação específica em Matemática, forçando o licenciado a encontrar as inter-relações entre essas formações. Considera-se que os poucos cursos de Licenciatura em Matemática, que oferecem uma

formação mais aprofundada em Educação Matemática, como os que estariam propiciando experiências aos futuros professores mais contextualizadas e significativas para a construção da prática pedagógica (Gatti & Nunes, 2009, p. 109).

Ao considerar os tipos de cursos e os perfis desses licenciados, o Professor Salgueiro⁵, que cursou sua licenciatura entre os anos de 2006 e 2009, destaca que:

O meu currículo de formação inicial da Licenciatura em Matemática trouxe um leque de disciplinas de cunho didático-pedagógico e que buscou trazer um compartilhamento robusto de experiências entre mim e o docente que ministrava a disciplina (...), porém é preciso dizer que em torno de 80% das disciplinas do curso eram voltadas para os conteúdos específicos da área de matemática (Professor Salgueiro, ateliê reflexivo, 2021).

Após narrar o tipo de currículo de sua licenciatura, o Professor Salgueiro também aborda o lugar das disciplinas pedagógicas em sua formação inicial quando fala que:

As disciplinas pedagógicas no meu curso de graduação eram vistas, por muitos, na época da nossa imaturidade, como disciplinas que não faziam muita diferença, era uma perda de tempo. No fundo agente só queria matemática, matemática e matemática. Elas eram meio que escanteadas mesmo, estavam lá no seu percentual aparecendo na grade curricular e nada mais (Professor Salgueiro, ateliê reflexivo, 2021).

Já o Professor Portela, que cursou sua licenciatura de 2002 a 2005, diz que:

Meu currículo de formação inicial abarcou a maior parte com as disciplinas específicas da área de Matemática, mas os conteúdos não foram trabalhados com profundidade. As disciplinas de cunho pedagógico permearam 40% do curso. Lembro-me de ter tido boas leituras nas áreas dos Parâmetros Curriculares Nacionais que há pouco vinham sendo implementados no ensino (Professor Portela, ateliê reflexivo, 2021).

A partir das narrativas dos professores, por mais que estruturalmente os dois cursos se pareçam, é perceptível que o curso do Professor Salgueiro priorizou as disciplinas de formação específica em Matemática, com um número reduzido de disciplinas pedagógicas e com a carga horária baixa para esses componentes. Já o Professor Portela revela ser egresso de um curso que investiu, de forma mais equitativa, em uma formação básica de Matemática e uma formação pedagógica, atribuída para a área da educação. Além disso, o Professor Salgueiro revela uma desvalorização por parte dos discentes em relação às disciplinas pedagógicas em detrimento de uma demasiada valorização das disciplinas específicas. Para Cury (2001, p. 14),

⁵ Os nomes dos colaboradores foram dados em referência às escolas de Samba do Grupo Especial do Rio de Janeiro. O objetivo, dentre outros, foi o de preservar a identidade pessoal dos colaboradores, conforme preconizou o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética n.º 47056121.5.0000.5546 e o Parecer n.º 4.861.205 de 22/07/2021 do Comitê de Ética em Pesquisa que aprovou o estudo do qual o presente manuscrito se originou.

essa excessiva valorização está aliada a “uma visão absolutista da disciplina” e ao fato de que, historicamente, as licenciaturas eram compostas, em sua maioria, de professores engenheiros com “(...) sólida bagagem de conhecimentos na área, mas em geral, sem formação pedagógica específica, valorizava, extremamente o conteúdo matemático em detrimento dos métodos de ensino” (Cury, 2001, p. 12).

Ao procederem a uma análise dos currículos de Licenciatura em Matemática em termos de carga horária, Gatti e Nunes (2009, p. 100) revelam que:

Proporcionalmente Didática Geral ocupa 1,6% do tempo dessa licenciatura, conhecimentos dirigidos à escola básica, 18,5%, conhecimentos aprofundados específicos da área disciplinar, 34,1%. Interessante é notar que Pesquisa e TCC ocupam 3,7% do tempo do curso, menos horas do que Atividades complementares (5%), que contemplam rótulos como “Atividades acadêmico-científico-culturais”, “Atividades complementares”, “Estudos independentes”.

Ao considerar a análise realizada pelas autoras, é perceptível que, além da questão da proporção entre os conteúdos específicos e pedagógicos, os currículos de formação inicial dos professores que ensinam matemática quase não realizam práticas voltadas à pesquisa, com destaque principal para a relação do ensino e aprendizagem da Matemática. A partir da perspectiva de formação curricular, alguns outros problemas são apontados por Fiorentini et al. (2002, p. 54):

(...) desarticulação entre teoria e prática, entre formação específica e pedagógica e entre formação e realidade escolar; menor prestígio da licenciatura em relação ao bacharelado; ausência de estudos histórico-filosóficos e epistemológicos do saber matemático; predominância de uma abordagem técnico-formal das disciplinas específicas; falta de formação teórico-prática em Educação Matemática dos formadores de professores.

Os problemas apresentados pelos autores nos possibilitam refletir sobre os Estágios Supervisionados que, em linhas gerais, deveriam garantir a articulação entre os eixos curriculares presentes nos currículos de Licenciatura em Matemática. Nesse sentido, buscamos na memória o desenvolvimento do Estágio Supervisionado quando, ainda em nossa formação inicial, nos deparamos com uma realidade de que essa fase foi meramente burocrática, ou seja, a maior parte do tempo explicava-se como preencher a documentação, a carga horária a ser cumprida e os períodos de desenvolvimento. Lembramo-nos de que, para cumprir essa etapa de formação, foi necessária apenas a entrega de uma ficha com as datas em que estivemos na escola, descrevendo as ações realizadas nesses dias e a assinatura do professor que acompanhou o estágio *in loco*. Nada mais. Sem orientações, sem visitas por parte dos professores do estágio

e do responsável pelo estágio na escola. As atividades desenvolvidas por nós, nos dois estágios, foram elaboradas da forma como nós acreditávamos que pudessem ser e estavam em consonância com o conteúdo que o professor teria que cumprir de acordo com o planejamento.

Acreditamos, portanto, que um dos desafios do estágio na formação de professores é a superação de práticas burocratizadas e pouco reflexivas que dissociam teoria e prática, trazendo pouca eficácia para a formação profissional dos licenciandos. Sobre esse aspecto, a Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) (2003, p. 5-6) destaca que “o isolamento entre escolas de formação e o distanciamento entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino da Educação Básica gera a desarticulação entre os conhecimentos matemáticos e os conhecimentos pedagógicos e entre teoria e prática”.

Sobre a importância do Estágio Supervisionado, Cyrino e Passerini (2009, p. 126) indicam que:

(...) o estágio representa o contato com os múltiplos elementos que constituem a prática educativa, possibilitando uma discussão e uma reflexão sobre o processo educativo nas escolas. O contato gradativo e sistemático com o futuro campo de trabalho, com as situações escolares em diferentes níveis de ensino, ao longo de todo curso de formação inicial, pode possibilitar ao futuro professor reconhecer limites e potencialidades das práticas educativas observadas; analisar, construir e testar possíveis ações para remediar ou suprir as necessidades práticas com as quais entrará em contato em sua futura prática profissional.

Gostaríamos de ter experienciado o nosso estágio a partir dessa perspectiva, pois, para nós, seria a oportunidade de termos sido inseridos (de forma correta) no campo da prática profissional e, assim, vivenciar a experiência da docência interagindo com agentes escolares e estudantes no cotidiano escolar. Para Gatti e Nunes (2009, p. 109):

Nos projetos e currículos não fica claro como ocorre a integralização das horas obrigatórias de estágios nas diversas instituições. Algumas instituições não distinguem as atividades destinadas à Prática de Ensino e ao Estágio. Os processos de supervisão dos estágios e sua validação também não são objeto de tratamento explicitado.

É a dissonância entre o que está escrito e aquilo que de fato é vivenciado, ou seja, o que é previsto legalmente e a prática nos Estágios Supervisionados que faz com que o futuro professor não vivencie, de forma concreta, a experiência da docência; eles se tornam, assim, apenas mais uma exigência prescrita no currículo e não um elemento retroalimentador do curso que concretamente possibilita uma formação mais completa para o futuro professor, de modo a prepará-lo para os desafios futuros.

Tal fato não nos parece ter sido a realidade do Professor Beija-Flor, quando diz que:

Minha licenciatura foi uma licenciatura muito boa. Durante a época do estágio nós fomos para dentro das escolas mesmo. Não tinha esse negócio de ficar fora. As escolas eram tanto do estado como do município. Quando eu cheguei na escola para dar aula, eu senti aquele impacto mas não foi tão grande não porque eu vim de uma boa formação na Universidade que me preparou até certo ponto para chegar nisso daí. Eu não me desesperei! (Professor Beija-Flor, ateliê reflexivo, 2021)

A narrativa do professor deixa claro que a perspectiva adotada pelo seu curso de licenciatura assentava-se numa valorização da prática durante a formação dos licenciandos. Não há dúvidas de que as experiências e vivências, possibilitadas neste momento de formação, proporcionaram ao Professor Beija-Flor momentos de reflexões sobre sua autonomia, responsabilidade e compromisso profissional. Há, também, a possibilidade de uma análise global e crítica de situações da prática docente na Educação Básica em situação concreta de aprendizagem, enfatizando, assim, o desempenho profissional com ênfase nos procedimentos de observação, participação, planejamento, exercício docente e avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Já o Professor Viradouro apresenta outra realidade a partir da sua vivência no momento do estágio. Segundo ele:

No estágio basicamente, a professora iludiu todo mundo eu vou colocar iludiu mesmo, porque ela sempre dizia que tudo era às mil maravilhas. Como meu pai era professor, eu já tinha um conhecimento e, portanto, sabia que não era assim. A escola em si, o sistema educacional não era fácil (Professor Viradouro, ateliê reflexivo, 2021).

Diferentemente da narrativa do Professor Beija-Flor, a fala do Professor Viradouro revela que o saber acadêmico oferecido por seu curso foi limitado pela teoria, o que muitas vezes acaba por afastar o futuro professor da realidade da sala de aula. Não estamos querendo com isso minimizar a importância da teoria para o processo de formação docente, mas, sim, chamar a atenção para a ausência de práticas no processo de formação que fossem capazes de aproximar o licenciando do contexto escolar.

Nesse sentido, os cursos de formação de professores, com raras exceções, na visão de Pimenta e Lima (2018, p. 33):

(...) não fundamentam teoricamente a atuação do futuro profissional nem tomam a prática como referência para a fundamentação teórica, (...) ou seja, carecem de teoria e de prática, (...) os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem.

Isso nos leva a acreditar que, em diversos casos, o estágio é entendido como a parte prática dos cursos de formação, entre eles o de matemática, e constitui-se como o único

momento em que o futuro professor se dirige para o espaço escolar, possibilitando o surgimento de angústias, apatias, incertezas, incompreensão e frustrações.

As autoras destacam ainda que a “prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática” (Pimenta & Lima, 2018, p. 37). Assim, nesse caso, isso acabaria por reduzir o estágio a um conjunto de “técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe e ao preenchimento de fichas de observação” (Pimenta & Lima, 2018, p. 37).

É preciso se ter uma maior clareza não só da finalidade do estágio dentro dos cursos de formação, mas também da relação entre o conhecimento e a ação do fazer, ou da teoria e da prática. O Estágio Supervisionado é uma atividade imprescindível à formação profissional porque permite que os acadêmicos conheçam a realidade das escolas, o que está sendo feito e como está sendo feito, o que não está e por que não está sendo feito. Com isso, aprendem a criticar a prática que está sendo vivenciada em sala de aula, podendo, ainda, confrontar a teoria que lhes está sendo ensinada com as realidades existentes na prática, questionando, dialogando e construindo o seu conhecimento.

Vale salientar que, desde a LDB nº 9.394/96, algumas ações têm sido empreendidas do ponto de vista das políticas de formação de professores (inicial e continuada). Gatti et al. (2019, p. 177) explicitam que, mesmo com todos os esforços, pouco se tem avançado neste sentido:

No âmbito das políticas, destacam-se as críticas de desprofissionalização, precarização e aligeiramento da formação, bem como a frágil articulação entre a formação inicial, a formação continuada, a inserção profissional e as condições de trabalho, salário e carreira dos profissionais da educação. E, no âmbito das práticas formativas, no contexto da formação inicial e continuada, as críticas dizem respeito principalmente à frágil articulação entre teoria e prática, entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico, entre universidades e escolas.

Apesar da existência de movimentos que objetivam a formação de professores mediante o que está descrito nos documentos oficiais, é perceptível que essas alterações não são, de fato, significativas. Gatti et al. (2019), ao considerar a análise realizada de pesquisas publicadas nesse contexto, destacam que a formação continua incompleta em detrimento da dissonância que ainda existe entre a teoria e prática que se fazem presentes nos currículos de formação de professores.

Por fim, é necessário dizer que em virtude da “limpeza” geral que precisou ser feita pelas instituições formativas, removendo metafórica e alegremente as “crostas” que dificultam alcançar uma evolução nota 10, para que, de fato, as orientações e normatizações ali contidas

ganhassem materialidade, a implementação das DCN para a formação de professores, por meio da adequação dos cursos de formação inicial e continuada, se constituiu em um desafio para as políticas educacionais.

Considerações finais

Ao finalizar a escrita deste artigo, percebemos como foi relevante produzir reflexões a partir do movimento de narratividade, em que a reflexão emerge do vivido, do narrado em franco diálogo com o que dizem diversos autores que se debruçam sobre o tema do currículo e da formação dos professores de matemática. Pensar a respeito do currículo e da formação dos professores de matemática significou evidenciar o modo como nós próprios refletimos sobre o tema a partir de nossas experiências, bem como o modo como os colaboradores também o fizeram.

Foi numa aventura metaforizante de pensar o carnaval, de pensar o modo peculiar de se tecer um enredo, de se construir a formação de um folião chamado educador matemático, que trilhamos narrativamente os temas currículo e formação de professores. Isso implicou pensar conceitos de vivência, de experiência educativa e habitar a profissão docente.

Enquanto conceito basilar, a experiência estava associada à ideia de um saber resultante daquilo que se constrói repetidas vezes, de um saber aperfeiçoado pelo tempo. Entretanto, foi na imersão das leituras e nas discussões juntos aos professores colaboradores que aprendemos exatamente o contrário disso, ou seja, o saber é o vivido na dimensão da singularidade, das especificidades de acontecimentos, gerando um movimento de aprendizagem modificado, estruturado e organizado por aquilo que nos toca de modo singular e que acontece com um e não necessariamente com o outro. É dessa ideia que se concebe o fato de que a experiência é vivida, sentida e não necessariamente narrada.

Ao nos encontrarmos com a metodologia da pesquisa narrativa, de imediato, entendemos que “o foco de todo o trabalho não poderia passar ao largo da narratividade do nosso próprio eu, do modo como construímos as nossas experiências de formação e de atuação profissional a partir da nossa história de vida” (Vieira, 2022, p. 216). Tal aspecto conferiu a este artigo uma dinâmica de vivacidade, gerada na disposição que nós mesmos fomos construindo para narrativamente seguir nos despindo, esgarçando as nossas vivências e experiências, não na tentativa de aprisioná-las em palavras, mas de possibilitar que as palavras pudessem conferir os sentidos mais próximos daqueles que cada experiência revelou.

Assim sendo, adotar a perspectiva metodológica da pesquisa narrativa consolidou-se num movimento experiencial do ser que se esgarçou para compreender a si

mesmo e as suas próprias experiências com o ensino de matemática. Nesse momento, falamos de nós e falamos, também, dos colaboradores do estudo, que seguiram os princípios epistêmico-políticos da pesquisa narrativa para esgarçarem-se em suas próprias compreensões sobre o ser e viver a docência em matemática.

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

A pesquisa evidenciou que há uma clara preocupação dos professores com as condições de aprendizagem dos estudantes, figurando nessa condição a relação professor e estudante e um ensino que esteja articulado ao cotidiano e às necessidades formativas dos alunos.

O contexto deste estudo nos proporcionou realizar uma discussão problematizadora em torno do currículo, do estágio supervisionado, evidenciando a importância da imersão do professor no cotidiano da profissão. Dessa forma, foi possível transitar por conceitos de habitar a profissão docente, percebendo que nesse habitar está a existência de um ente e de um ser em constante movimento de ebulição, de transformação gerada por uma metamorfose reflexiva que nos impulsionou o tempo inteiro a pensar sobre as aprendizagens experienciais do professor de matemática e em como intuitiva e operativamente elas acontecem.

O estudo mostrou como a formação inicial em matemática, pelas nossas vivências, esteve distante do movimento experiencial de habitar a profissão de professor. A grande problemática foi visibilizada nas narrativas de nossos colaboradores, que apontaram para um distanciamento entre sua formação inicial e a construção dos saberes da docência em matemática. No entanto, vimos, também, formações mais contemporâneas, evidenciando a existência de um currículo tecido em vivência e práticas cotidianas dos professores de matemática.

Por fim, o trabalho mostrou, ainda, que o conceito de experiência vai transitando de concepções que a filiam a ideia de experimento, a conceitos que mostram a experiência como um acontecimento narrado a partir das bases de ações que professores desenvolvem para gerar

a aprendizagem. A preocupação com o saber matemático dá espaço a uma ideia de matemática escolar, tecida na estruturação da formação geral e específica para estudantes do instituto.

Referências

- Brasil. (2001a). Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP n.º 09/2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC.
- Brasil. (2001b). Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP n. 27/2001*. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC.
- Brasil. (2001c). Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 1.302/2001. Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de matemática, bacharelado e licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, 05 mar. 2001, Seção 1, p. 15.
- Brasil. (2002a). Resolução CNE/CP nº 001, de 18/02/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: MEC/CNE.
- Brasil. (2002b). Resolução CNE/CP nº 002, de 19/02/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: MEC/CNE.
- Brasil. (2015a). Parecer nº 002, de 09/06/2015. DCN para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: MEC/CNE.
- Brasil. (2015b). Resolução CNE/CP nº 002, de 01/07/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, *Diário Oficial da União*, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.
- Brasil. (2019). Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: MEC/CNE.
- Brasil. Ministério da Educação. (1996). *Lei número 9.394*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.. Brasília: MEC.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2011). *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Trad.: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. EDUFU.
- Cury, H. N. (2001). *Formação de professores de matemática: uma visão multifacetada*. EDIPUCRS.
- Cyrino, M. C. C. T., & Passerini, G. A. (2009). Reflexões sobre o estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Londrina. In: M. Cainelli, & I. Fiorelli (Orgs.). *O estágio na licenciatura: a formação de professores e a experiência interdisciplinar na Universidade Estadual de Londrina*. UEL.

- Delory-Momberger, C. (2008). *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal: EDUFRN. Paulus.
- Fiorentini, D., & Lorenzato, S. (2006). *Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos*. Autores Associados.
- Fiorentini, D., Nacarato, A. M., Ferreira, A. C., Lopes, C. A. E., Freitas, M. T. M., & Miskulin, R. G. S. (2022). Formação de professores que ensinam Matemática: um balanço de 25 anos da pesquisa brasileira. Dossiê: Educação Matemática. *Educação em Revista*, 17(36), 137-160. ISSN: 1982-6621.
- Gatti, B. A., & Nunes, M. M. R. (Orgs.). (2009). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. FCC.
- Gatti, B. A., Barreto, E. S. de S., André, M. E. D. A. de. & Almeida, P. C. A. de. (2019). *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: Unesco, 2019. 351 p.
- Leal, B. (2009). Escrever é inscrever-se (na forma de um prefácio). In: M. Lacerda. *A escrita inscrita na formação docente*. Rovellet.
- Mota, C. M. de A. (2022). *Ser-na-roça: ruralidade da presença e experiências do ser-docente*. [Tese de Doutorado em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador].
- Pimenta, S. G., & Lima, M. S. L. (2018). *Estágio e docência*. 8 ed. Cortez.
- Silva, F. O. da. (2017). *Formação docente no PIBID: Temporalidades, trajetórias e constituição identitária*. [Tese de Doutorado em Educação, Universidade do Estado da Bahia. Salvador].
- Silva, F. O. da. (2020). Perfil Sócio-identitário e Profissional Docente no Ensino Superior: Implicações na/da Relação Professor e Estudante. *Revista Internacional Educon*, 1(1), 1-16, e20011020. <https://doi.org/10.47764/e20011020>
- Souza, F. dos S. & Coutinho, C. de Q. S. Um Estudo com Bolsistas do PIBID Sobre Concepções de Formação Docente. *Educ. Matem. Pesq.*, São Paulo, v.21, n.1, pp.496-520, 2019.
- Vieira, A. R. L. (2022). *Do enredo à passarela da pesquisa: os saberes experienciais na docência em matemática*. [Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão].

Revisora: Marcia Mariano

Declaração de Disponibilidade de Dados: O compartilhamento de dados não é aplicável a este artigo, pois nenhum dado novo foi criado ou analisado neste estudo.

Declaração de Contribuição dos Autores: *Autor 1* – Elaboração e execução de todas as etapas do estudo e da escrita do manuscrito. *Autor 2* – Orientação quanto ao desenvolvimento do estudo e participação na escrita do manuscrito. *Autor 3* – Orientação quanto ao desenvolvimento do estudo e participação na escrita do manuscrito.