



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CAMPUS TRINDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Karina Zolia Jacomelli-Alves

**A COLABORAÇÃO COMO MOVIMENTO DE TRANSFORMAÇÃO DA
IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: entre narrativas e aprendizagens de duas
professoras de Matemática**

Florianópolis - SC
2025

Karina Zolia Jacomelli-Alves

**A COLABORAÇÃO COMO MOVIMENTO DE TRANSFORMAÇÃO DA
IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: entre narrativas e aprendizagens de duas
professoras de Matemática**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação Científica e Tecnológica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Regina Célia Grando.

Florianópolis - SC

2025

Jacomelli-Alves, Karina Zolia

A colaboração como movimento de transformação da identidade profissional docente : entre narrativas e aprendizagens de duas professoras de Matemática / Karina Zolia Jacomelli-Alves ; orientadora, Regina Célia Grando, 2025.

184 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2025.

Inclui referências.

1. Educação Científica e Tecnológica. 2. Identidade Profissional Docente. 3. Colaboração. 4. Professores de Matemática. 5. Compromisso político. I. Grando, Regina Célia. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. III. Título.

Karina Zolia Jacomelli-Alves

A colaboração como movimento de transformação da identidade profissional docente: entre narrativas e aprendizagens de duas professoras de Matemática

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado, em 11 de novembro de 2025, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Enio Freire de Paula, Dr.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSP)

Prof.^a Araceli Gonçalves, Dr.^a

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC)

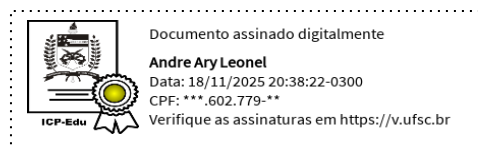
Prof.^a Patrícia Montanari Giraldi, Dr.^a

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

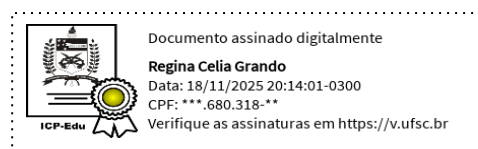
Prof.^a Maria Carolina Machado Magnus, Dr.^a

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutora em Educação Científica e Tecnológica.



Coordenação do Programa de Pós-Graduação



Prof.^a Regina Célia Grando, Dr.(a) – Orientadora

Florianópolis, 2025

Dedico esta tese ao meu pai, minha saudade:

AUGUSTINHO JACOMELLI.

Eu já vi muitos poetas
falando sobre saudade,
da dor que a danada causa
e de sua crueldade.

Meu resumo é mais miúdo:

**é a lembrança de tudo
que faz falta de verdade.**

[...]

Se abrir um coração
e revirar pelo avesso,
tem o mapa de um tesouro
que ninguém conhece o preço:
tem rua, bairro e cidade,
afinal toda saudade
tem um nome e um endereço.

(Bráulio Bessa)

AGRADECIMENTOS

Como traduzir em palavras o sentimento de gratidão que lateja aqui dentro? As palavras parecem pequenas diante da grandeza do que quero expressar. Ainda assim, faço questão deste registro, para que carregue, junto de mim, a importância de certas pessoas na minha vida.

Uma vez, uma amiga me perguntou: *como você dá conta?* Ela me via sendo esposa, mãe, professora, estudante, filha, amiga... e tentando me dedicar de verdade a tudo o que assumo nesses lugares que ocupo. Mas a verdade é que não dou conta. Sempre existe alguém ou algo para quem ofereço menos atenção em determinados momentos. Quando priorizo uma reunião, os filhos ficam em segundo plano; quando priorizo os filhos, os amigos esperam; quando priorizo os amigos, o marido fica em segundo plano; quando priorizo o marido, a mãe espera... E assim seguem tantos planos. Mas, em nenhum momento, esse alguém que recebeu menos da minha atenção foi negligenciado, porque eu tinha com quem contar.

Foram incontáveis as vezes em que minha mãe cuidou da casa, comprou um presente de última hora para um filho ir a uma festa ou esteve ao nosso lado nos momentos de doença. Desde sempre, ela e meu pai não mediram esforços para oferecer a mim e às minhas irmãs uma vida mais leve do que foi a deles, garantindo que nada nos faltasse para seguir nos estudos. Carrego comigo o exemplo diário de dedicação, trabalho e amor que sempre nos sustentou. Tudo o que sou e tudo o que conquistei nasce dessa base sólida que construíram para mim. Minha gratidão a eles é imensa e eterna.

E não foram apenas eles. Muitas vezes contei também com a tia Vânia, a tia Ana, a Bebel, minha irmã Karla e seus filhos, Teco e Bruna, que ficaram com as crianças o dia inteiro, permitindo que eu pudesse trabalhar, estudar ou simplesmente descansar. Essas são as pessoas que mais ocupei desde que meus filhos nasceram, o que inclui o tempo de dedicação no doutorado. Para além delas, quero também reconhecer todas as pessoas que não estão nomeadas aqui, mas se fizeram presentes em gestos de apoio, palavras, escuta, cafés compartilhados ou mesmo em silêncios cheios de companhia. Cada um deixou sua marca em mim e na minha caminhada. A felicidade de finalizar esta tese não é somente minha, mas nossa.

Ainda no grupo da família, deixo registrado, com muito carinho, vocês: Alexandre, Paula, Breno e Alice. Sei que não foi fácil conviver com essa esposa e mãe estudante. Muitas vezes devem ter sentido vontade de me abandonar nesse percurso [risos], eu sei. Mas quero que saibam, meus filhos: em tudo o que faço, a intenção de ser um bom exemplo para vocês está sempre presente. Meu pai foi meu maior exemplo, sobretudo na forma como valorizava os

estudos, e é isso que me move até hoje. Quero que saibam que vejo o esforço de cada um de vocês nesse tempo e que tenho muito orgulho da gente. Xande, tu és o melhor marido do mundo. Amo vocês.

Nesse grupo de pessoas a quem deixo meus agradecimentos, também estão Cleber e Dyan, colegas de trabalho que se colocaram como colaboradores da pesquisa sem impor limites. Caminharam comigo no início, em muitas conversas, revisões e momentos de dúvida, trazendo clareza, incentivo e parceria. E, quando foi preciso mudar de percurso, compreenderam e respeitaram esse movimento da investigação. Essa generosidade também faz parte da minha caminhada. E, claro, Mariza. Todo meu respeito, admiração e gratidão são insuficientes para dizer o quanto ela significa para mim. Tenho muito orgulho de toda a nossa história.

Não poderia deixar de mencionar todos os colegas dos grupos ICEM e GEPPROFEM. Eu saía de cada encontro mais rica por conta da contribuição de cada um. Em especial, destaco Roberta, Edu e Lia. Roberta possibilitou tudo o que vivi até aqui ao me convidar para fazer parte do ICEM, além de me acompanhar em todo o processo que antecedeu minha aprovação no doutorado e em vários outros momentos que vieram na sequência. Edu e Lia, presentes do doutorado que estarão para sempre em meu coração. Se cheguei até aqui, foi porque tive vocês ao meu lado. Que riqueza é ter pessoas assim comigo! E não é a primeira vez que sou tão abençoada. Da graduação e mestrado, guardo com carinho a lembrança da Cristini, que foi para mim o que hoje são a Lia e o Edu. Cris me faz muita falta, mas sua presença ainda é sentida em cada aprendizado que carrego comigo.

E professora Regina? O título de orientadora parece pouco para uma pessoa como ela. Na concepção de Stephen King (2015), escrever é um trabalho solitário, e ter alguém que acredita em você faz muita diferença. Não é preciso fazer grandes discursos motivacionais, basta acreditar. A professora Regina é essa pessoa especial que acredita. Ela para tudo numa orientação para perguntar: “E você está feliz com tudo isso, Ka? Está curtindo?” E, após ouvir que sim, completa: “Que bom. Isso é o mais importante!”. Obrigada, professora, por trazer leveza a essa caminhada.

Ao professor Ênio, à professora Patrícia, à Araceli e à Maria Carolina, minha gratidão por terem aceitado fazer parte desta história. Sei que, para isso, dedicaram tempo e atenção à leitura do meu trabalho, oferecendo comentários, questionamentos e sugestões que enriqueceram cada página. Suas contribuições, fruto de saberes construídos ao longo de trajetórias próprias, me ajudaram a olhar para a minha pesquisa com mais profundidade e clareza. Sou grata por terem compartilhado conhecimento, cuidado e generosidade, tornando esse momento ainda mais significativo.

Também sou grata a Deus, que tem guiado meus passos, sustentado meus dias e dado forças nos momentos de cansaço, dúvida e desafio. Sem Sua presença constante, nada disso seria possível. Esse percurso, com todas as suas conquistas e aprendizados, reflete, antes de tudo, a Sua graça em minha vida.

Por fim, deixo evidenciada aqui minha gratidão pela possibilidade de usufruir da licença remunerada. Sem ela, eu não teria vivido tudo o que vivi e talvez não estivesse aqui neste momento. Esse direito, conquistado com luta, precisa ser garantido e ampliado para todos os professores. Se queremos educação de qualidade, é fundamental investir em formação de qualidade. Estar na universidade, aprofundando os estudos e ampliando horizontes, é indispensável para alcançar o lugar de qualidade que tanto buscamos. Que mais professores possam ter esse direito assegurado e facilitado, vivendo também essa experiência transformadora.

RESUMO

Esta tese nasce das minhas inquietações com a docência em Matemática, do desânimo diante de acontecimentos que atravessavam meu trabalho e da busca por caminhos de mudança. Ao compartilhar o vivido com minha orientadora, professora Regina, percebemos a necessidade de olhar para minha trajetória e para a forma como minha Identidade Profissional Docente (IPD) se constituía. Esse olhar, que inicialmente se dirigia a mim mesma e a colegas professores de Matemática com quem convivi profissionalmente durante onze anos, foi se consolidando na colaboração com uma professora em especial: Mariza. A pesquisa, então, configurou-se como um movimento de olhar para a minha, para a dela e para a nossa IPD, no entrelaçamento de narrativas emergentes dessa colaboração em diferentes cenários formativos. Com o objetivo de compreender o desenvolvimento das IDP de duas professoras de Matemática, investigando a trajetória de colaboração ocorrida em múltiplos cenários, contemplando a participação em um grupo de estudo, ambiente escolar, programas de formação continuada, escrita de textos e participação em eventos científicos, defendo a tese de que a colaboração entre professoras de Matemática exerce um impacto significativo no desenvolvimento de suas IDP. Metodologicamente, situei-me na pesquisa narrativa, especialmente nos referenciais de Clandinin e Connelly (2011; 2015), tomando as experiências vividas como fenômeno e método de investigação. Mais do que relatar histórias, busquei compreendê-las, refletindo *com* e não apenas *sobre* elas. O processo analítico ocorreu em movimento: primeiro na leitura de cada narrativa construída, depois no contexto em que emergiram e, por fim, em sua articulação na criação de uma narrativa coerente, apresentada nesta escrita. As análises se fundamentaram em referenciais sobre IDP (Cyrino, 2017; De Paula, 2018) e sobre colaboração (Fiorentini, 2019; Fullan e Hargreaves, 2000; Conceição, 2021; Boavida; Ponte, 2002). Os resultados evidenciam que compreender quem somos é fundamental para avançar na profissão. A colaboração mostrou-se como prática formativa capaz de mobilizar as diferentes dimensões da IDP propostas por Cyrino (2017): crenças, concepções, autoconhecimento, conhecimento a respeito da profissão, vulnerabilidades, sentidos de agência, compromisso moral, político e emoções. Nesse movimento de adquirir conhecimento, enfrentar desafios e interagir em distintos cenários formativos, nossas perspectivas se transformaram, e já não somos as mesmas de antes. A colaboração revelou que a IDP se constitui na relação com o outro, na partilha de histórias, na coragem de narrar e de ser narrada. Os resultados também apontam que uma formação continuada voltada para a IDP precisa abrir espaços para narrativas de vida e de profissão. É nesse movimento que os professores se reconhecem como sujeitos que produzem conhecimento e se encorajam a transformar suas práticas. Mais do que acesso a informações - que são também relevantes -, é urgente criar espaços para que professores olhem para si, compreendam quem são e reconheçam a força que têm. Antes mesmo de discutir o “como ensinar Matemática”, precisamos perguntar “que Matemática vale a pena ensinar” e de que lugar falamos como professoras. Esta tese defende, portanto, uma política de formação continuada que contemple o desenvolvimento da IDP, desenhada no cuidado de criar espaços de colaboração e de narrativas, nos quais cada professor possa se reconhecer, se fortalecer e, a partir daí, transformar a educação que vive em seu cotidiano. Por fim, os achados desta pesquisa abrem possibilidades para investigações futuras sobre colaboração e IDP em diferentes contextos: redes escolares, grupos maiores de professores, formação inicial e continuada. Estudos que articulem colaboração, práticas pedagógicas, currículo e políticas públicas podem aprofundar o entendimento de como a IDP se constrói, revelando caminhos para transformar não apenas a docência individual, mas a educação em seu coletivo.

Palavras-chave: Identidade Profissional Docente; Colaboração; Professores de Matemática; Compromisso político; Emoções; Insubordinação Criativa.

ABSTRACT

This thesis arose from my concerns about teaching mathematics, from my discouragement in the face of events that affected my work, and from my search for paths to change. By sharing my experience with my advisor, Teacher Regina, we realized the need to examine my own trajectory and how my Professional Teacher Identity (PTI) was formed. This perspective, which initially focused on myself and fellow mathematics teachers with whom I had worked professionally for eleven years, was consolidated through collaboration with one teacher in particular: Mariza. The research, then, took shape as a movement to examine my own, hers, and our PTI, intertwining narratives emerging from this collaboration in different training settings. With the aim of understanding the development of the IDP (Individual Development Plan) of two mathematics teachers, investigating the trajectory of collaboration that occurred in multiple scenarios, including participation in a study group, school environment, continuing education programs, writing texts and participation in scientific events, I defend the thesis that collaboration between mathematics teachers exerts a significant impact on the development of their IDP. Methodologically, I based my research on narrative research, particularly the frameworks of Clandinin and Connelly (2011; 2015), using lived experiences as both a phenomenon and a method of investigation. More than simply telling stories, I sought to understand them, reflecting with them, not just on them. The analytical process was a process of movement: first, by reading each narrative, then by analyzing the context in which they emerged, and finally, by articulating them into a coherent narrative, presented in this paper. The analyses were based on frameworks for IPD (Cyrino, 2017; De Paula, 2018) and collaboration (Fiorentini, 2019; Fullan and Hargreaves, 2000; Conceição, 2021; Boavida; Ponte, 2002). The results demonstrate that understanding who we are is fundamental to advancing in the profession. Collaboration proved to be a formative practice capable of mobilizing the different dimensions of IPD proposed by Cyrino (2017): beliefs, concepts, self-knowledge, professional knowledge, vulnerabilities, senses of agency, moral and political commitment, and emotions. In this movement of acquiring knowledge, facing challenges, and interacting in different formative settings, our perspectives have transformed, and we are no longer the same as before. Collaboration revealed that IPD is constituted by relationships with others, by sharing stories, by the courage to narrate and be narrated. The results also indicate that continuing education focused on IPD needs to open spaces for narratives of life and profession. It is in this movement that teachers recognize themselves as subjects who produce knowledge and encourage themselves to transform their practices. More than access to information — which is also relevant —, it is urgent to create spaces for teachers to look within themselves, understand who they are, and recognize their strength. Before even discussing "how to teach mathematics," we need to ask "what mathematics is worth teaching" and from what place we speak as teachers. This thesis, therefore, advocates for a continuing education policy that encompasses the development of IPD, designed with care to create spaces for collaboration and narratives, where each teacher can recognize themselves, strengthen themselves, and, from there, transform the education they experience in their daily lives. Finally, the findings of this research open up possibilities for future research on collaboration and IPD in different contexts: school systems, larger groups of teachers, and initial and continuing education. Studies that articulate collaboration, pedagogical practices, curriculum, and public policies can deepen the understanding of how IPD is constructed, revealing paths to transform not only individual teaching but education as a whole.

Keywords: Professional Teacher Identity; Collaboration; Mathematics Teachers; Political Commitment; Emotions; Creative Insubordination.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mariza comunica que realizará uma formação, em 2024.....	86
Figura 2 - Mensagem via WhatsApp sobre o uso da calculadora.....	92
Figura 3 - Mensagem de uma aluna, encaminhada por Mariza via WhatsApp em 18/11/2022.....	133
Figura 4 - Contribuição de Eduardo.....	141

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo de materiais produzidos para análise.....	86
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Encontros de grupo realizados em 2022.....	69
Quadro 2 – Entrevistas realizadas em 2022.....	70
Quadro 3 – Pesquisa da Prática 1 realizada em 2022.....	72
Quadro 4 – Enquete sobre aprendizagem matemática.....	74
Quadro 5 – Pesquisa da Prática 2 realizada em 2022.....	76
Quadro 6 – Eventos científicos com apresentações.....	77
Quadro 7 – Interações sobre PP1 realizadas em 2022 para o Matemática Escolar.....	82
Quadro 8 – Interações sobre PP2 realizadas em 2023 para o ICOCIME 3.....	82
Quadro 9 – Interações realizadas em 2024 sobre o trabalho na escola para a RECEM.....	84
Quadro 10 – Interações sobre o processo de escrita realizadas em 2024 para o ECEM Capixaba.....	84
Quadro 11 – Principais interações para formações continuadas realizadas em 2023 e 2024.....	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Admitido em Caráter Temporário
APNP	Atividades Pedagógicas Não Presenciais
BCRME	Base Curricular da Rede Municipal de Ensino
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ECEM	Encontro Capixaba de Educação Matemática
FMM	Feira de Matemática Municipal de Palhoça
FMP	Faculdade Municipal de Palhoça
GEPEFOPEM	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Formação de Professores que Ensinam Matemática
GEPPROFEM	Grupo de Estudos e Pesquisas em Processos Formativos em Educação Matemática de Professores que Ensinam Matemática
GESTAR II	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
ICEM	Grupo de Estudos sobre Insubordinações Criativas em Educação Matemática
III ICOCIME	The The Third International Conference on Creative Insubordination in Mathematics Education
IP	Identidade Profissional
IPD	Identidade Profissional Docente
MEC	Ministério da Educação
MRFMat	Movimento em Rede de Feiras de Matemática
NEPESTEEM	Grupo de Estudo e Pesquisa em Tecnologia Educacional e Educação Matemática.
PEM	Professor(es) que Ensina(m) Matemática
PNAIC	Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPGECT	Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica
PP1	Pesquisa da Prática 1
PP2	Pesquisa da Prática 2
RECEM	Revista Catarinense de Educação Matemática
REnCiMa	Revista de Ensino de Ciências e Matemática
SBEM/SC	Sociedade Brasileira de Educação Matemática regional Santa Catarina

SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TOD	Transtorno Opositor Desafiador
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

ESSES ENCONTROS NÃO ERAM MERAS COINCIDÊNCIAS: APRESENTAÇÃO E ESTRUTURA DA TESE	18
1 QUEM SOMOS?: AS PARTICIPANTES DA PESQUISA	21
1.1 MINHA AUTOBIOGRAFIA	21
1.1.1 Que vestibular? – Minha escolha pela Licenciatura em Matemática	22
1.1.2 Por que não ser “tentanda”? – Meu ingresso no doutorado	24
1.1.3 Sozinhos não chegaremos aonde queremos tão bem quanto poderíamos chegar – Motivos que me levaram a ser uma professora formadora de Matemática	26
1.1.4 Nossa história de grupo – Descontinuidades das políticas públicas	30
1.2 A PROFESSORA MARIZA	34
1.2.1 Comecei a me ver realmente como professora – Formação	36
1.2.2 O mundo poderia ser cor-de-rosa – Marcas do início de carreira	38
1.2.3 Sou uma professora realizada – Reflexões de Mariza sobre sua própria IPD	41
2 NÃO HÁ KARINA SEM MARIZA E NEM MARIZA SEM KARINA NESTA HISTÓRIA – O CAMINHO ALTERNATIVO DA PESQUISA	43
3 COMPONDO O <i>PUZZLE</i> DA PESQUISA: LENTES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS	51
3.1 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE	53
3.2 COLABORAÇÃO	61
3.3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	65
3.3.1 Grupo de apoio	68
3.3.2 Ambiente escolar	71
3.3.3 Participação em eventos científicos	77
3.3.4 Escrita de textos	79
3.3.5 Programa de formação continuada	84
3.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE	86
4 A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE EM MOVIMENTO: EXPERIÊNCIAS DE COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORAS DE MATEMÁTICA	90
4.1 ENTRE PROFESSORAS: DESABAFOS, REFLEXÕES E RECOMEÇOS	91
4.1.1 Palavras que revelam vulnerabilidades	92
4.1.2 Reflexões sobre si em processos de autoconhecimento	98

4.1.3	Escolhas conscientes como expressão de agência profissional.....	107
4.1.4	Quando o estar com o outro fortalece e faz mover	116
4.2	ESCOLA COMO ESPAÇO DE COMPROMISSO POLÍTICO E DE INSUBORDINAÇÃO CRIATIVA	118
4.2.1	Deslocamentos que fortalecem.....	118
4.2.2	Gestos cotidianos que revelam a docência compartilhada comprometida.....	122
4.2.3	Parceria como escolha política	126
4.2.4	Insubordinação criativa como expressão de compromisso político	130
4.3	O MOVIMENTO DE ESCRITA, PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS E FORMAÇÃO CONTINUADA	133
4.3.1	Escrita colaborativa como prática de formação	135
4.3.2	Na companhia do outro a escrita se torna mais inteira.....	139
4.3.3	Espaços de diálogo, emoções e aprendizagem na trajetória docente	145
4.3.4	A escrita colaborativa como impulso para a trajetória na formação continuada.....	149
4.3.5	A potencialidade da escrita colaborativa.....	154
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
	REFERÊNCIAS	162
	APÊNDICE A	176
	APÊNDICE B	178
	ANEXO A – PLANEJAMENTO DA PESQUISA DA PRÁTICA 1	186
	ANEXO B – PLANEJAMENTO DA PESQUISA DA PRÁTICA 2	190

ESSES ENCONTROS NÃO ERAM MERAS COINCIDÊNCIAS: APRESENTAÇÃO E ESTRUTURA DA TESE

Era o primeiro semestre de 2004. Não recorro a data exata, mas em algum dia de maio acordei entusiasmada, com a certeza de que viveria um marco na minha história profissional: o dia de escolher a escola em que me efetivaria, após ter sido aprovada no meu primeiro concurso público.

Ao chegar ao local, encontrei outros professores de Matemática, alguns já conhecidos. Enquanto aguardávamos em uma fila, trocávamos ideias sobre as opções de escolas e as possibilidades que cada uma oferecia. Quando meu nome foi chamado, entrei na sala para oficializar minha escolha.

Na saída, uma professora, até então desconhecida, veio ao meu encontro e pediu que eu cuidasse bem dos alunos que em breve não estariam mais sob sua responsabilidade. Embora fosse um gesto simples, chamou minha atenção de uma forma que, naquele momento, eu não sabia explicar.

Cinco anos depois, em 2009, nossos caminhos se cruzaram novamente. Naquela ocasião, eu ocupava a função de professora formadora na rede municipal de ensino de Palhoça, responsável pelo desenvolvimento do programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR II), do Ministério da Educação (MEC). Ela era uma das cursistas. A lembrança do nosso primeiro encontro permanecia adormecida, mas, mais uma vez, sua presença chamou minha atenção, devido à conexão que senti com ela.

A reflexão proposta por Fullan e Hargreaves (2000) reforça minha percepção sobre o impacto desses encontros. Para os autores, as pessoas por quem nutrimos consideração e que se tornam importantes em nossos contextos de trabalho desempenham um papel determinante na formação do tipo de professores que nos tornamos. Com o tempo, passei a acreditar que tais encontros não eram meras coincidências e que aquela professora viria a se tornar uma figura central na construção da minha Identidade Profissional Docente (IPD).

A professora a quem me refiro é Mariza, também professora de Matemática, mas com uma trajetória distinta da minha, que incluiu uma tentativa na área de Engenharia antes de se dedicar à Educação. Desde 2009, temos construído uma relação de colaboração que se fortaleceu durante o período em que cursei meu doutorado.

O fenômeno investigado nesta pesquisa é justamente essa trajetória de colaboração, ocorrida entre 2022 e 2024, anos em que estive envolvida no curso de doutorado. Esse recorte temporal é atravessado pelo contexto pós-pandêmico, consequência da crise sanitária vivida em

2020 e 2021. A doença, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, foi caracterizada como pandemia pela Organização Mundial da Saúde em 11 de março de 2020.

Mais especificamente, esta pesquisa tem como objetivo compreender o desenvolvimento das IDP de duas professoras de Matemática, investigando a trajetória de colaboração ocorrida em múltiplos cenários, contemplando a participação em um grupo de estudo, ambiente escolar, programas de formação continuada, escrita de textos e participação em eventos científicos. Ao analisar esse percurso e os movimentos colaborativos que o compõem, evidencio como essas experiências sustentam a tese de que a colaboração entre professoras de Matemática exerce um impacto significativo no desenvolvimento de suas IDP.

Essa colaboração é um processo vivo, moldado pelas interações, reflexões e práticas que desenvolvemos ao longo dos anos. Como afirmam Clandinin e Connelly (2015, p. 171), a vida “está sempre em movimento (seguindo o seu caminho), sempre transformando o que pode parecer estático e não mutável em uma complexidade movente e interativa”. É esse dinamismo que caracteriza a pesquisa e fundamenta a tese que defendo: a colaboração entre professoras de Matemática impacta significativamente suas IDP.

O percurso que levou à construção desta tese não foi imediato nem previamente definido, mas configurado e reformulado ao longo do tempo, à medida que revisei e (re)interpretei minha própria trajetória em diálogo com as experiências compartilhadas com Mariza. De acordo com Clandinin e Connelly (2015), a escolha pela pesquisa narrativa como abordagem teórica e metodológica se justifica por sua capacidade de reconhecer e capturar o caráter dinâmico da vida e das experiências, permitindo uma busca contínua por significado.

Os autores destacam ainda que o interesse do pesquisador narrativo emerge de sua própria história. Embora eu entenda que não exclusivamente dela, foi exatamente o que ocorreu comigo: a partir de uma inquietação profissional inicial, o enredo da investigação foi se desenhando, até que meu olhar se voltou para minha própria história, entrelaçada com a de Mariza.

Esse olhar que valoriza a história pessoal, entretanto, também se articula com questões sociais mais amplas. A pesquisa narrativa possibilita explorar as conexões entre o “eu” e o “eles”, entre o individual e o coletivo (Clandinin; Connelly, 2015). A relevância social atribuída a esta pesquisa está em refletir sobre como a colaboração entre professores de Matemática pode fortalecer e transformar suas IDP. Ao tecer uma narrativa que conecta experiências individuais a questões mais amplas da docência, este estudo busca inspirar outros professores a reconhecer o potencial transformador das parcerias em suas trajetórias, além de valorizar a colaboração como elemento essencial na formação docente.

Por fim, esta pesquisa não se limita a uma análise acadêmica. Trata-se também de uma oportunidade de refletir, recontar e aprender com uma história que é, ao mesmo tempo, singular e compartilhada por muitos professores. Ao narrar essas experiências, busco acentuar o papel da colaboração na docência e oferecer subsídios para a valorização de relações que transformam práticas e identidades na educação.

Para estruturar a discussão, organizei o texto em quatro capítulos, seguidos pelas considerações finais:

No Capítulo 1, "Quem somos?: As participantes da pesquisa", apresento minha trajetória profissional, que constitui o ponto de partida para o desenvolvimento da tese. Trago também a história de vida profissional de Mariza, colaboradora desta pesquisa.

No Capítulo 2, "Não há Karina sem Mariza e nem Mariza sem Karina nesta história: o caminho alternativo da pesquisa", relato o movimento de retomar o encontro com o grupo de professores de Matemática da rede municipal de Palhoça, que inicialmente se tornou o foco da investigação. Ao final do capítulo, mostro como essa escolha nos conduziu a trilhar um caminho alternativo.

No Capítulo 3, "Compondo o *puzzle* da pesquisa: lentes teóricas e metodológicas", desenvolvo as bases que sustentam a pesquisa, apresentando a abordagem narrativa, as discussões sobre IPD e colaboração, além dos procedimentos metodológicos e analíticos adotados.

No Capítulo 4, "A identidade profissional docente em movimento: experiências de colaboração entre professoras de Matemática", analiso as experiências vividas em diferentes cenários de colaboração entre mim e Mariza, defendendo a tese de que esse movimento impacta de maneira significativa a constituição da IPD.

Nas considerações finais, reflito sobre as aprendizagens conquistadas ao longo do percurso da pesquisa, que provocaram transformações na minha IPD, além de sintetizar as principais contribuições e reflexões deste estudo.

1 QUEM SOMOS?: AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Cada professor possui uma IPD única, e ser um educador vai além da simples aplicação de técnicas pedagógicas ou do domínio do conhecimento científico (Nóvoa, 2009). Nesse movimento, entram em jogo nossas próprias experiências, crenças, a forma como nos relacionamos com colegas e alunos, além de como enfrentamos as questões sociais e emocionais que atravessam nossas vidas. Refletir sobre quem somos implica compreender e desenvolver a prática de ensino, promover a aprendizagem e lidar com os desafios que emergem de nossas interações com nós mesmos e com o mundo ao redor.

A partir dessa reflexão sobre quem sou, percebo o quanto é importante não me sentir sozinha e reconheço a necessidade de fazer parte de um coletivo colaborativo. Fullan e Hargreaves (2000) lembram que estar em grupo não significa, necessariamente, viver um ambiente de colaboração. Conversar sobre os alunos e se apoiar mutuamente não basta para que a colaboração se concretize.

Para que ela aconteça, é essencial que os professores se mantenham em constante busca por aprender a ensinar, abertos a novas ideias e dispostos a experimentar diferentes maneiras de alcançar todos os alunos. Essa busca envolve a participação em conferências, palestras e outras oportunidades de formação, mas também – e, sobretudo – trocas significativas com colegas. É nesse diálogo que compreendo como as perspectivas dos outros sobre a educação, bem como suas opiniões acerca das minhas ações, desempenham um papel decisivo na construção da minha IPD.

É nesse ponto que a pesquisa narrativa se apresenta como possibilidade, pois se fundamenta no interesse pelas experiências e na expectativa de que haverá uma história a ser contada. Mas não qualquer história: trata-se daquelas que carregam significados e aprendizados para quem as vivencia. Por se apoiar em trajetórias de vida e em sujeitos reais, inicio esta escrita de tese apresentando as personagens centrais: eu e Mariza.

1.1 MINHA AUTOBIOGRAFIA

Tenho 44 anos, sou casada com Alexandre, com quem construí uma família da qual muito me orgulho. Tivemos três filhos – Paula, Breno e Alice – que são meus parceiros e incentivadores em todas as minhas empreitadas, inclusive nesta do doutorado. Minha formação acadêmica teve início com a Licenciatura em Matemática, assunto que inaugura este subcapítulo, como segue.

1.1.1 Que vestibular? – Minha escolha pela Licenciatura em Matemática

Para começar, quero contar a história de uma jovem estudante de 17 anos¹, prestes a concluir o Ensino Médio em uma escola pública. Era muito tímida, tinha poucos amigos e assumia uma postura passiva: raramente falava em sala de aula, nunca expunha sua opinião e sempre obedecia ao que lhe mandavam fazer, mesmo sem concordar. Ao final daquele último ano de escola, seus colegas de turma pareciam decididos sobre o que fazer adiante. Ela, no entanto, não fazia ideia do que aconteceria.

Seu pai, um homem muito sábio e orgulhoso por ter uma filha estudiosa e dedicada, perguntou-lhe qual curso da universidade escolheria na sua inscrição para o vestibular. “Que vestibular?”, pensou a jovem antes de responder que preferia deixar para outra oportunidade, pois não acreditava estar pronta para tamanha responsabilidade. Muito calmamente, o pai lhe disse para escolher uma opção e tentar: “Passe por esta experiência”, disse ele, “se não der certo depois você tenta novamente”.

E agora? Como escolher uma profissão aos 17 anos sem ter ideia do que aconteceria com sua vida no dia seguinte? Depois de muito refletir, a jovem decidiu prestar vestibular para Matemática, disciplina com a qual sempre tivera afinidade. Ao compartilhar sua decisão, surpreendeu muitos ao seu redor, inclusive familiares. Houve quem questionasse: “Como alguém que não compra uma água em um quiosque, por vergonha de interagir com o vendedor, pode se tornar professora?” A jovem concordava: “De fato!”, e se perguntava: “Será?”.

Ela prestou vestibular, foi aprovada e ingressou no curso de Licenciatura em Matemática, mas aquele “será?” não saía de sua cabeça. Para ter certeza do que estava fazendo, resolveu aceitar uma vaga de professora substituta. Com 18 anos de idade e apenas 1 ano de graduação, entrou pela primeira vez em uma sala de aula como docente. Diante de uma turma de 5ª série (atual 6º ano do Ensino Fundamental), permaneceu em silêncio, assustada. Os alunos estavam agitados. Quando perceberam a jovem parada próximo ao quadro, um deles disse: “A professora está lá na frente esperando silêncio, vamos respeitar”. Aos poucos foram se acalmando, até que... silêncio total! Eles não sabiam que a professora não esperava silêncio, mas coragem para dizer uma primeira palavra.

Após alguns segundos naquela calmaria – sentidos pela jovem como uma eternidade –, conseguiu dizer: “Bom dia!”. O bom dia mais libertador da sua vida. Depois dele, apresentou-se, conversou com os estudantes e desenvolveu sua aula. Aquele simples cumprimento lhe deu

¹ Essa mesma história foi registrada em Jacomelli-Alves; Grando, 2023, p. 193-194.

coragem e tudo o que aconteceu depois lhe deu a certeza de que estava na profissão certa. De certa forma, aquelas primeiras palavras a transformaram em uma professora de Matemática, motivando-a a concluir o curso superior, bem como a seguir a profissão.

Essa jovem sou eu. Embora Krahe e Bitencourt (2015) argumentem que o desejo ou não de ser professor influencia a maneira como os estudantes de licenciatura se envolvem em sua formação ou como a determinam (definem), mesmo sem ter manifestado desde sempre o desejo de ser professora de Matemática, identifiquei-me com essa escolha já no início do curso de graduação. Isso me motivou a concluir o curso e seguir carreira. Sempre percebi no estudo um instrumento essencial para aprimorar minha prática docente, enfrentar os desafios da profissão e seguir avançando.

Nos primeiros anos de carreira, no entanto, enfrentei dificuldades para despertar o interesse dos alunos pela Matemática. Percebi que minha postura em sala de aula, centrada na rigidez das exigências, na disposição tradicional das carteiras e em um modelo de ensino baseado exclusivamente em minhas explicações, não favorecia a aprendizagem. Compreendi que as mudanças necessárias dependiam de mim, mas que, para aprender a ser uma professora diferente, eu precisava de novas referências.

É nesse contexto que reconheço a importância do apoio coletivo na formação docente, especialmente no início da carreira. Nóvoa (2022) enfatiza que o acolhimento e o acompanhamento dos professores iniciantes devem ser responsabilidade das universidades, das políticas públicas e das escolas. Esse suporte implica transformações na organização da profissão docente, valorizando o trabalho coletivo e a troca de experiências entre professores.

Este acolhimento e acompanhamento implica mudanças mais profundas do que parecem à primeira vista na organização das escolas e da profissão docente. Implica que sejamos capazes de valorizar os melhores professores e de lhes dar esta missão, que é mais prestigiosa que podem desempenhar. Implica que abandonemos uma visão individualista da profissão e que sejamos capazes de instaurar processos coletivos de trabalho (Nóvoa, 2022, p. 67).

Minha experiência inicial foi marcada por um sentimento de solidão, sobre o qual tratarei mais adiante. Na época, não havia uma política estruturada de acolhimento e acompanhamento aos professores iniciantes – realidade que, em grande medida, persiste até hoje. Esse desafio é ainda mais evidente entre docentes contratados temporariamente (ACTs), que muitas vezes só conquistam legitimidade de voz após a efetivação. Ainda assim, reconheço que, ao longo da minha trajetória, encontrei colegas que foram fundamentais para minha formação e constituição da IPD. Entre eles, destaco Mariza.

Por fim, a abordagem narrativa adotada neste capítulo não se restringe à minha história pessoal. Ela busca também construir uma base reflexiva que permita compreender não apenas minha própria IPD, mas igualmente estar sensível às experiências de outros professores. Como pontuam Clandinin e Connelly (2015), ao situar a pesquisa nas vivências e questionamentos individuais, construo um ponto de partida sólido para a investigação.

1.1.2 Por que não ser “tentanda”? – Meu ingresso no doutorado

Em algum momento da minha vida, sem conseguir precisar exatamente quando ou por qual motivo, comecei a sentir um incômodo crescente relacionado à minha profissão. Era como se algo estivesse faltando, como se eu estivesse perdida em meio a tudo. Foi então que, em 2019, durante um seminário do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), sobre Álgebra, vivi um encontro que mudaria tudo.

Nesse seminário, tive a oportunidade de reencontrar duas pessoas que sempre admirei e apreciei muito: Sandra Regina Engelke e Roberta Schnorr Buehring. Elas me convidaram a participar do Grupo de Estudos sobre Insubordinações Criativas em Educação Matemática (ICEM). Vivi uma sensação única, como se algo estivesse, sutilmente, tentando me comunicar que uma mudança positiva estava prestes a ocorrer. Naquele dia, descobri que a professora Regina e o professor Everaldo Silveira – a quem tanto admiro e que conduziam as apresentações –, assim como os colegas Lucas Ramiro Talarico, Aline Rocha e Adriana Jungbluth, que eu ainda não conhecia, mas que me encantaram com suas palavras, faziam parte desse grupo. Foi uma revelação! Pensei imediatamente: Eu quero fazer parte do ICEM!

No meu primeiro encontro, deparei-me com a presença encantadora da professora Regina, que se mostrou ainda mais cativante do que eu esperava. Também reencontrei Sandra e Roberta e conheci outros colegas que me acolheram de maneira calorosa, despertando em mim o desejo de permanecer ali por muito mais tempo. E os debates! Nossa! Foi inspirador presenciar tantas conversas enriquecedoras e compartilhar conhecimentos e experiências com o grupo. Fiquei completamente apaixonada!

A partir desses encontros semanais no ICEM, surgiu um grande desafio: reconhecer que talvez ainda não fosse o momento de retomar meus estudos no PPGECT – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. Sim, eu era mãe de três crianças em fase inicial de escolarização, esposa, filha, dona de casa e professora atuante em uma Secretaria de Educação. Estava afastada da universidade havia muito tempo, sem leituras nem pesquisas frequentes, e ainda enfrentava a dificuldade que sempre senti ao escrever. Para mim, era

evidente: não era a hora certa. Imagina só, eu, uma doutoranda? Minha batalha interna foi intensa – e meu marido pode confirmar, pois com ele eu dividia, em voz alta, todos esses pensamentos.

Eis que chega o dia em que a professora Regina, durante um dos encontros de quarta-feira, afirma: “Aqui neste grupo nós temos graduandos, mestrandos, doutorandos e também temos ‘tentandos’. Por que não? Por que não ser ‘tentando’?” Pronto! Suas palavras me encheram de expectativas e, desde então, não conseguia parar de pensar naquela pergunta: “Por que não ser ‘tentanda’”? Encontrei vários motivos para me convencer das vantagens dessa condição.

O mais significativo foi perceber que isso me tiraria de uma rotina à qual eu já estava acostumada. Como havia cursado o mestrado no mesmo programa, entre 2004 e 2006, eu sabia que precisaria me dedicar a leituras, retomar meus estudos da língua inglesa, me matricular como aluna ouvinte em alguma disciplina, exercitar minha escrita e assim por diante. A cada tentativa, eu me aproximaria mais daquilo que é necessário para, um dia, ingressar novamente no PPGECT.

Convencida de que seria uma boa ideia tentar, comecei a mapear diversas possibilidades para um projeto. Naquela época, havia um processo seletivo para o doutorado em andamento. Contudo, o tempo foi passando e, mesmo contrariada, pensei em deixar a oportunidade escapar. Talvez, inconscientemente, tenha acreditado que me perder no tempo diminuiria minha culpa por não tentar naquela ocasião.

Mas essa estratégia funcionou? Não! Minha querida amiga e colega de trabalho, Maria Gabriela Abreu, foi aprovada no doutorado. Conversamos sobre sua conquista e, ao compartilhar minhas inquietações, encontrei nela um incentivo. Empolgada com a possibilidade de eu também me inscrever, descreveu todas as qualidades que via em mim e que me tornavam apta a encarar esse desafio. A partir daquele momento, a negação perdeu força e, enfim, comecei a escrever um projeto.

O processo de escrita, no entanto, trouxe muitos desafios. Foram inúmeras idas e vindas até a finalização. Enfrentei a falta de confiança na minha habilidade de escrita, a sensação de que minhas leituras estavam desatualizadas ou não estavam de acordo com as expectativas que eu imaginava que teriam de mim naquele momento. Além do projeto, havia ainda o memorial descritivo, o acompanhamento das etapas do processo seletivo e a preparação para uma possível arguição. Era muita responsabilidade para carregar sozinha.

Felizmente, tive a sorte de contar com muitos amigos e um marido incrível. Essas pessoas foram fundamentais, uma vez que me ouviram, me incentivaram, dedicaram seu tempo para ler o que eu escrevia, organizaram documentos e muito mais.

Estava tudo pronto! Faltava dar o clique final na inscrição – mas a coragem sumiu. Foi então que decidi procurar a Roberta para compartilhar meu projeto e meu desejo de tentar. Mesmo ocupada com a finalização de seu doutorado e com sua defesa se aproximando, ela prontamente me atendeu, dedicou seu tempo para ler meu documento e compartilhar seus palpites. No entanto, o maior presente foram suas palavras de incentivo: convenceu-me de que eu merecia tentar, de que eu era uma pessoa importante e tinha muito a contribuir. Meu marido sempre dizia isso, mas ouvir essas palavras da Roberta, naquele momento, tocou-me muito. Em meio a tantos sentimentos inexplicáveis, finalmente realizei a inscrição. E fui aprovada!

1.1.3 Sozinhos não chegaremos aonde queremos tão bem quanto poderíamos chegar – Motivos que me levaram a ser uma professora formadora de Matemática

Durante o doutorado, tive a oportunidade de refletir sobre minha história de vida e, em especial, sobre minha trajetória profissional, buscando compreender o que me incomodava e quais eram minhas inquietações. A descoberta mais reveladora foi perceber o quão pouco eu me conhecia.

Ao escrever isso, recordo das palavras de Josso (2004, p. 48): “vivemos uma infinidade de transações, de vivências; estas vivências atingem o *status* de experiências a partir do momento que fazemos um certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido”. A reflexão sobre a experiência, como destaca a autora, é fundamental para que ela se torne formativa, pois é por meio dela que extraímos lições, aprendizados e alcançamos uma compreensão mais profunda de nós mesmos e do mundo ao nosso redor.

Refletir sobre minhas experiências, com a intenção de compreender o que estava acontecendo não foi tarefa fácil. Por onde começar? O que poderia ter contribuído para que eu me sentisse tão incomodada e, muitas vezes, perdida em relação a quem sou e ao que quero? Teria sido um único acontecimento ou a soma de vários? Levei tempo até me aquietar e conseguir enxergar com mais clareza o que se passava diante de mim. Esses momentos de reflexão foram provocados pelas aulas do primeiro semestre do doutorado, pelos encontros dos grupos de estudos, pelas trocas com colegas e com minha orientadora, pela participação em palestras e eventos, além de outras oportunidades, como o curso de formação continuada

promovido pela Sociedade Brasileira de Educação Matemática regional de Santa Catarina (SBEM/SC), intitulado “Processos de escrita do professor que ensina Matemática”.

No encontro remoto desse curso da SBEM/SC, mediado pela professora Regina – responsável pelo módulo “A Arte e a Importância da Escrita do Professor que Ensina Matemática” –, emergiu um questionamento que eu nunca havia me feito e que, mais tarde, compreendi como um dos motivos para minha inquietação: por que tenho essa necessidade de me colocar em um espaço coletivo e colaborativo?

A partir desse questionamento, consegui escrever uma primeira narrativa, que contempla passagens da minha vida profissional. Foi incrível revisitar acontecimentos e perceber que, pouco a pouco, as peças começavam a se encaixar. Reconhecer-me na minha própria história foi libertador.

Considero essa primeira narrativa escrita, como aponta Josso (2004), uma das minhas experiências formativas:

Sempre fui uma criança tímida, quieta, SOZINHA, que esperava que as pessoas me notassem e se aproximassem para que eu pudesse criar laços de amizade. Isso desde muito pequena. Hoje percebo que lidar com essa timidez foi um desafio diário. Mas, por conta do destino, não sei, acabei parando na Licenciatura. Eu nem sabia o que estava acontecendo, apenas fiz o vestibular para a disciplina que eu me identificava. Só fui me dar conta que isso significava ser professora depois de ser aprovada. Agora não tinha mais jeito: eu precisava vencer essa timidez que estava acostumada a me tirar os bons momentos.

Vamos para a época que comecei a lecionar, quando entrei em sala pela primeira vez como professora. Antes de entrar eu estava em pânico, não tinha ideia se daria conta; minha vontade era de sair correndo. Acho que nunca me senti tão SOZINHA. Era uma turma de 5ª série [atualmente 6º ano], uma sala lotada e todos os alunos falavam alto, estavam agitados. Eu fiquei em pé, na frente da sala, olhando para eles e em silêncio. Meu silêncio não era estratégico. Naquele momento eu não conseguia abrir a boca, estava em pânico, não sabia o que fazer e fiquei ali, olhando para eles, mas com a mente pensando: O que faço? O que digo? Será que saio da sala? Não sei! Eles, inicialmente, me ignoraram, depois começaram a falar entre si chamando a atenção para o fato de eu estar ali, esperando que ficassem quietos. Para eles, aquilo era uma estratégia ou uma maneira minha de ser. Foram se sentando, se acalmando e ficaram em silêncio. Por alguns segundos, acho, dava para ouvir uma mosca se ali tivesse. E agora? Agora eu precisava falar. Então eu disse: “Bom dia!”. Foi um bom dia

libertador, pois depois dele consegui me apresentar, interagir com eles e todo aquele pânico passou, ficando somente as boas sensações de estar em sala pela primeira vez como professora titular da turma. Inclusive, ficar em silêncio esperando que se acalmassem, passou a ser uma estratégia que usei por muito tempo. A aula acabou, saí da sala e o sentimento que tive foi de SOLIDÃO. Com quem compartilhar sentimentos e uma experiência tão intensa? Na escola eu era mais uma professora. Minha timidez ajudou para que eu não tivesse com quem compartilhar, acredito. Mas, eu era mais uma, apenas. As escolas que trabalhei depois disso eram assim também; eu chegava, trabalhava e me sentia SOZINHA. Não tinha quem pudesse escutar minhas ideias, minhas dúvidas ou quem quisesse compartilhar as suas.

Me efetivei. As coisas mudaram um pouco. Na escola, tinha uma equipe muito atenta, unida, pessoas que falavam e ouviam histórias; se eu quisesse falar das minhas necessidades, eu tinha quem as ouvisse, mas isso parecia não ser suficiente. Parecia que eu precisava de alguém como eu: professora que ensinava Matemática e preocupada com a aprendizagem de Matemática. Eu era a única professora da escola no período da manhã e, depois de um tempo, a única da escola toda. Lembro de algumas vezes me questionar: Será que estou fazendo certo? Será que estou escolhendo os conteúdos mais importantes? Estou indo rápido demais? Como eu poderia fazer diferente? Enfim, questões que somente alguém como eu poderia pensar junto comigo. Nessa tarefa, eu estava SOZINHA.

Fui para a Secretaria de Educação e me vi rodeada de professores de Matemática, de pessoas inteligentes, experientes. Estar com eles me deixava mais completa, não mais sozinha. Aprendi tanto com tantos deles! Muitos viraram meus ídolos, inclusive. Era isso mesmo, estar em grupo, não se sentir SOZINHA. Era isso que fazia sentido. Hoje me pergunto se acreditar tanto no grupo não é por conta de uma particularidade da minha experiência, se isso também seria importante para os demais professores. De qualquer forma, acredito que sozinhos não chegaremos aonde queremos tão bem quanto poderíamos chegar.

Solidão é o nome que encontrei neste relato para algo que eu não sabia o que era e nem tinha me dado conta que sentia. Achava que não tinha explicação, que era eu sendo eu. (Diário de pesquisa, 19/11/2021)

O questionamento e toda essa reflexão voltada para o trabalho coletivo não aconteceram por acaso. Em 2009, após nove anos de docência nos Anos Finais do Ensino Fundamental, recebi o convite para trabalhar na Secretaria Municipal de Educação (SME) e assumir a função de professora formadora de outros professores. Nessa mesma época, estava em fase de implementação o programa de formação continuada GESTAR II.

Juntamente com esse programa, eu assumiria a responsabilidade de atuar como professora consultora na área da Matemática dentro da secretaria. Esse cargo estava previsto na Proposta de Formação Continuada para Professores do Ensino Fundamental, denominado Gerência de Capacitação Profissional – Equipe Multidisciplinar. A iniciativa buscava garantir aos professores o direito à formação continuada dentro do horário de trabalho, conforme estabelecido pela Lei Federal nº 9.394/96, Art.62.

Como professora consultora, uma de minhas principais atribuições era promover encontros de formação continuada. Isso me permitia interagir com todos os professores que ensinavam Matemática, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental na rede, embora a prioridade da minha responsabilidade estivesse voltada aos docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Ainda que eu fosse apaixonada pelo trabalho que realizava na escola, junto aos alunos, decidi aceitar o convite. A possibilidade de criar, com outros professores de Matemática, um espaço de apoio mútuo para nossas aulas me encantava. Os questionamentos que já me acompanhavam – “Será que estou fazendo certo? Será que estou escolhendo os conteúdos mais importantes? Estou indo rápido demais? Como eu poderia fazer diferente?” –, encontram respaldo nas palavras de Imbernón (2022, p. 27), ao afirmar que “a maior parte do professorado recebe poucas devolutivas sobre sua atuação na sala de aula e, algumas vezes, manifesta a necessidade de saber como está enfrentando a prática diária para aprender a partir dela”. O autor também ressalta que esse processo necessita ser entendido como um movimento de formação, e não de avaliação, pois “se tomarmos como avaliação não se considera como uma ajuda, mas como uma reprovação” (Idem, p. 27).

No entanto, poucos dias após tudo estar acertado, descobri que estava grávida. Sem me sentir à vontade para entrar em detalhes sobre a situação, posso resumir que isso me fez repensar meu retorno à escola. Eu me sentia desencantada com os acontecimentos políticos e discriminatórios que nós, mulheres e mães, frequentemente enfrentamos em espaços de trabalho – inclusive no Magistério, majoritariamente feminino. Outros professores foram convidados a assumir a vaga na SME, mas nenhum aceitou. Foi então que Jair Joaquim Pereira, coordenador na época, determinado a evitar minha desistência, procurou-me para conversar. Em suas palavras, talvez não tão precisas, disse: “Se você não aceitar ficar na SME, o grupo de professores de Matemática perderá a oportunidade de participar do GESTAR II”.

Interpretei esse apelo como um chamado à responsabilidade: a decisão de proporcionar a mim e a outros professores algo que eu mesma havia sentido falta em minha trajetória – a experiência de “estar juntos” para “compartilhar dúvidas, contradições, problemas, sucessos e

fracassos são elementos importantes na formação das pessoas e de seu desenvolvimento pessoal e profissional” (Imbernón, 2022, p. 56).

Compreendo que esse “estar junto” não se limita a compartilhar um espaço coletivo, mas representa um movimento de colaboração. Afinal, como evidenciam minha narrativa e as discussões de Fullan e Hargreaves (2000), estar em um coletivo não implica, necessariamente, estar em colaboração. Por essa razão, reconsiderei minha decisão e aceitei novamente o convite.

1.1.4 Nossa história de grupo – Descontinuidades das políticas públicas

Minha trajetória profissional tomou um novo rumo em 2009, quando assumi a função de professora formadora de Matemática. Deixei a escola com grandes expectativas em relação ao programa GESTAR II, movida pelo desejo de conhecer e trabalhar com outros professores de Matemática. Estava ansiosa para descobrir como se desenvolveria nossa relação profissional ao longo daquele ano. No entanto, as condições estabelecidas para o curso, realizado semanalmente no período noturno, restringiram a participação. Apenas alguns professores puderam se inscrever, e, entre os efetivos, somente Mariza conseguiu iniciar e concluir o programa.

Paralelamente ao GESTAR II, outros encontros de formação continuada em Matemática eram oferecidos no período diurno, com dispensa do trabalho escolar assegurada pela SME. Mesmo assim, a adesão foi inferior a 50%, revelando baixa participação. É importante destacar que muitos desses professores não se abstiveram totalmente de processos de formação continuada, mas optaram por não aderir ao programa de Matemática que estava sob minha responsabilidade, uma vez que a adesão não era obrigatória.

Essa realidade mudou no ano seguinte, em 2010, com a promulgação da Lei Complementar nº 97/2010, Art. 316, de Palhoça/SC. A partir de então, para obter a progressão horizontal, os professores precisavam participar de cursos ministrados ou reconhecidos pela própria SME. Dessa forma, a participação deixou de ser uma escolha voluntária e passou a ser uma exigência.

Hargreaves (1998, apud Lopes, 2017) chama isso de colegialidade artificial, situação em que os professores comparecem aos encontros de formação por obrigação e, quando há colaboração, ela não ocorre de forma genuína, mas imposta. Embora, na época, eu não estivesse familiarizada com esses autores, percebo, em minha trajetória, tentativas de me distanciar desse modelo.

Meu foco esteve centrado em ouvir os professores, identificar suas demandas pedagógicas e promover autonomia na condução das atividades de formação, tanto nos encontros presenciais quanto nos síncronos e assíncronos. Sempre que possível – ou quando solicitado – estive em sala de aula, proporcionando momentos de reflexão individual e coletiva, enfatizando que esses eram momentos formativos, não avaliativos (Imbernón, 2022). As pautas² dos encontros eram, em geral, negociadas com o grupo, cabendo a mim organizar os encontros e me colocar à disposição para estar com eles.

Essa dinâmica se manteve até 2017, quando a organização da formação continuada na rede passou por uma mudança significativa. A estrutura baseada em pequenos grupos, organizados por área, foi substituída por encontros que reuniam docentes de todas as áreas de conhecimento. A proposta era que todos estivessem juntos em um mesmo ambiente, assistindo à mesma palestra. No entanto, perdemos o espaço para refletir sobre nossa realidade e trabalhar de forma colaborativa.

Nóvoa (2022) reconhece que esse tipo de formação complementar tem seu valor, especialmente para aqueles que necessitam desenvolver certos domínios pedagógicos e disciplinares. Entretanto, o autor ressalta que ela não deve ser confundida com a formação continuada, que precisa ocorrer nas escolas, com a participação ativa das "comunidades profissionais docentes".

Ainda segundo Nóvoa (2022), discursos que apontam a dificuldade de práticas consistentes e inovadoras nas escolas contribuem para a desvalorização da profissão docente. Isso abre caminho para um mercado de cursos e eventos que, muitas vezes, oferecem informações descontextualizadas e pouco úteis, baseadas em modismos. Imbernón (2022) também critica a predominância de formações de caráter transmissivo, desconectadas dos problemas práticos enfrentados pelos professores em seus contextos específicos.

Em 2018, a SME estabeleceu diretrizes para a jornada de trabalho dos professores em relação à hora-atividade coletiva, conforme previsto na Lei Ordinária Federal nº 11.738/08 e homologado pelo Parecer CEB/CNE nº 18/12. Nesse contexto, os professores de Matemática passaram a ter as terças-feiras designadas para atividades de formação continuada e estudos coletivos. Adicionalmente, nosso grupo foi orientado a estudar a “versão 0” da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com materiais previamente disponibilizados que forneciam instruções claras sobre “o que” e “como” estudar. Esse estudo subsidiou a elaboração da Base

² Principais temas e ações contempladas podem ser vistos no Apêndice 1.

Curricular da Rede Municipal de Ensino (BCRME), realizada ao longo de sete manhãs de terças-feiras, entre 25 de junho e 22 de outubro de 2019.

Entre 2018 e 2020, a colegialidade artificial descrita por Hargreaves (1998, apud Lopes, 2017) tornou-se ainda mais evidente, em razão da obrigatoriedade de participação, aliada à imposição de temas e decisões. Esse período representou um retrocesso em relação ao trabalho colaborativo que havíamos construído anteriormente. A BCRME foi publicada em 2019 e implementada em 2020, em um contexto marcado pela pandemia da COVID-19³.

A pandemia da COVID-19 marcou o ano de 2020 e a história, dada a magnitude da crise sanitária enfrentada globalmente (Castro, 2020). Conforme destaca Neves (2020), o vírus SARS-CoV-2, de rápida disseminação e alta letalidade, exigiu a implementação de políticas de isolamento social. Esse cenário levou ao esvaziamento das ruas, ao fechamento do comércio e à adoção do trabalho remoto, sempre que possível. Ainda segundo o autor, milhões de pessoas adoeceram e muitas perderam a vida, instaurando um período de luto coletivo e reflexão.

No âmbito educacional, como medida preventiva e em conformidade com os decretos nº 515, de 17 de março de 2020, e nº 521, de 19 de março de 2020, que declararam estado de emergência em todo o território catarinense, as escolas foram fechadas (Reginato et al., 2022). Conforme assinala Gois (2020, p. 107), tanto no Brasil quanto em quase todos os países do mundo, as “escolas tiveram que interromper abruptamente as aulas presenciais e migraram, sem que tivessem tempo para se prepararem, para um modelo de aulas emergenciais remotas, mediadas pelas tecnologias disponíveis em cada contexto”.

Nesse cenário, os professores foram desafiados a reinventar suas práticas pedagógicas, investir em processos de autoformação, bem como reformular metodologias e estratégias de avaliação. Também se tornou imprescindível aprender a utilizar diferentes recursos tecnológicos para viabilizar o ensino remoto (Silva et al., 2023; Tozatto, 2020). Esse movimento exigiu dos docentes um esforço contínuo de adaptação às novas demandas. Segundo Silva et al. (2023, p. 5), tratou-se de um processo que demandou "esforços, disposições, aberturas e superação de obstáculos, fazendo-os/as enxergar e construir uma identidade

³ Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi informada sobre casos de pneumonia em Wuhan, China, causados por um novo coronavírus. Em resposta a essa situação, em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou o surto como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), visando intensificar a coordenação global para conter a propagação do vírus. Essa designação é atribuída a eventos extraordinários com potencial de disseminação internacional, demandando uma resposta imediata e coordenada. Em 11 de março de 2020, o novo coronavírus foi oficialmente nomeado SARS-CoV-2, sendo identificado como o agente causador da doença infecciosa conhecida como COVID-19. Nessa mesma data, a OMS reconheceu oficialmente como uma pandemia, observando a ocorrência de surtos em diversas nações e regiões do mundo. (Organização Mundial da Saúde – OMS. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 30/12/2023.)

multifacetada pelos desafios que a docência lhes impõe na contemporaneidade". Os autores complementam:

São horas trabalhadas e não remuneradas, uma realidade ainda mais visível durante a pandemia que tem afetado a saúde física e mental dos professores e professoras. A esse respeito, considera-se, ainda, o desafio de autoformar-se no processo de habitar a docência, em que a identidade docente vai se constituindo de maneira desafiadora e até imprevisível, pois os/as professores/as deslocam-se para superarem desafios, antes não esperados no âmbito da docência. São, portanto, novas formas e maneiras de habitar a profissão docente, mobilizando sentimentos, ações, vivências e experiências do ser professor em tempos de pandemia (Silva et al., 2023, p. 12).

No relato "Professora em época de pandemia", Tozatto (2020, p. 278) afirma: "posso dizer que me transformei de uma forma que ainda não consigo definir". De forma semelhante, Ladeira (2020, p. 273) reflete: "reconheço que não sairei dessa pandemia da mesma forma que entrei". Em seu relato, este discute o desânimo vivenciado durante esse período, sua autocrítica em relação ao trabalho desenvolvido e as incertezas quanto à qualidade de suas práticas docentes. Além disso, destaca o impacto emocional da pandemia, especialmente o medo, que o levou a questionar a própria vulnerabilidade diante da morte.

Esse período trouxe desafios sem precedentes, marcados por uma rotina de trabalho intensiva focada nas Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNP). Cada APNP precisava estar vinculada a uma habilidade específica do documento e havia a cobrança para que todas fossem contempladas até o final daquele ano. As atividades eram enviadas aos alunos apenas em formato escrito, sem indicação de vídeos, uso de cores ou outros recursos que pudessem excluir aqueles sem acesso às tecnologias digitais. Defendia-se, então, uma ideia de igualdade: todos os estudantes deveriam receber os materiais de igual maneira, independentemente de suas condições de acesso.

Apesar das dificuldades, em 2020 o trabalho coletivo e colaborativo se intensificou. Refletíamos constantemente sobre as escolhas feitas, revisávamos as APNP inúmeras vezes e discutíamos as dúvidas e discordâncias com os colegas. A obrigatoriedade da participação nos encontros não foi imposta pela SME, mas surgiu da própria necessidade de enfrentarmos juntos os desafios da pandemia. Talvez isso tenha contribuído para que todos se sentissem igualmente responsáveis e engajados.

Para o grupo de professores de Matemática, 2020 foi marcado não apenas pela pandemia da COVID-19, mas também pelo fim do nosso movimento colaborativo. Em 2021, o distanciamento foi inevitável diante das exigências do trabalho híbrido e remoto, somadas às demandas crescentes resultantes do isolamento social. Os alunos apresentavam defasagens e

dificuldades de aprendizagem, além de alterações emocionais, enquanto os professores lidavam com cansaço, preocupações e incertezas. Já em 2022, uma decisão da SME impôs que os professores não fossem mais convocados para encontros coletivos, encerando oficialmente a trajetória do nosso grupo.

Essa narrativa evidencia a descontinuidade das políticas públicas. Embora inicialmente eu tenha atribuído tais mudanças exclusivamente à pandemia, percebo que elas sempre estiveram presentes. Segundo Silva e Souza (2024), embora a questão da descontinuidade nas políticas educacionais seja discutida há bastante tempo, ainda não se observa mudanças significativas nesse cenário.

Gentil e Costa (2011) analisaram políticas de formação de professores no Brasil desde os anos 1980, destacando tanto continuidades quanto descontinuidades. Para os autores, o problema não reside na quantidade ou diversidade das iniciativas, pois há um extenso conjunto de políticas, leis, normas e projetos em âmbito nacional e internacional. O desafio, contudo, está no caráter fragmentado e pontual dessas ações, que, muitas vezes, não se articulam de maneira coerente,

aparentemente desconexas e pontuais, cada uma tentando resolver um dos pontos apresentados como problemas: a educação infantil, as dificuldades de leitura, a falta de currículo adequado, as novas tecnologias, ou até mesmo a falta de vagas no ensino superior público; aparecem como problemas específicos e que podem ser resolvidos com essa ou aquela lei ou resolução, esse ou aquele programa, muitas vezes criado para ser temporário e que se torna permanente, pois o problema em questão não se resolve com a tal proposição. Essa é a lógica que se está tentando impor inclusive no ensino: faça um diagnóstico da situação, defina o problema, crie, a partir de sua experiência, estratégias para solucioná-lo, aplique e avalie o resultado obtido. (Gentil; Costa, 2011, p. 280).

No contexto específico desta investigação, observo que o afastamento do grupo de seus objetivos formativos com contribuição para o desenvolvimento profissional, teve início 2017 e foi posteriormente consolidado pela pandemia. Essas descontinuidades impactam significativamente o trabalho docente, gerando insegurança e ansiedade, uma vez que os professores estão constantemente sujeitos a mudanças que afetam sua prática e rotina.

1.2 A PROFESSORA MARIZA

Neste capítulo, além de compartilhar minha autobiografia, apresento a professora Mariza e exploro como ela percebe e reflete sobre sua IPD. A análise fundamenta-se,

principalmente, na entrevista narrativa realizada em 2 de agosto de 2022. Para compor sua biografia, elaborei a textualização de seu depoimento narrativo sobre sua trajetória.

Antes de avançar, é essencial destacar uma advertência importante enfatizada por Clandinin (2013) no contexto da pesquisa narrativa. A autora aponta que esse método não apenas transforma nossas próprias vidas e as de pessoas próximas, mas também impacta diretamente a vida dos participantes e daqueles com quem eles se relacionam. Nesse sentido, Clandinin (2013, p. 22) adverte que "pensar narrativamente é um negócio arriscado", chamando a atenção para a complexidade e a responsabilidade inerentes a essa abordagem investigativa.

Rodrigues e Toledo Prado (2015), ancorados em Bakhtin (2010), ampliam essa discussão ao enfatizar a necessidade de o pesquisador adotar uma "postura de responsividade ética". Segundo eles:

o sujeito não possui alibi para não ser o que é, o pesquisador, ao narrar sua trajetória de pesquisa, assume uma postura de responsividade ética frente aos sujeitos da pesquisa, à comunidade acadêmica e a si mesmo, gerando uma investigação narrativa assentada em uma narrativa de pesquisa e em dados narrativos produzidos ao longo de suas vivências pessoais e profissionais (Rodrigues; Toledo Prado, 2015, p. 101).

Nesse sentido, compreendo que a ética na pesquisa vai além dos trâmites burocráticos, como a aprovação pelo Comitê de Ética e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ao qual Mariza aderiu. Apoio-me na concepção de Clandinin (2013) sobre a ética relacional, fundamentada na “ética do cuidado” proposta por Noddings (1984). Essa perspectiva orienta os pesquisadores narrativos a adotarem uma postura comprometida com relacionamentos colaborativos. Assim, a ética relacional não apenas estimula a recomposição e negociação de histórias, mas também impõe responsabilidades sociais em relação à forma como vivemos com os outros e em nossos mundos.

Nesse ponto, o cuidado ético nos conduz para mais duas questões centrais: o rigor científico e o anonimato. Em relação ao primeiro, a construção do conhecimento por meio de narrativas (auto)biográficas exige um cuidado ético tanto no uso dessas fontes quanto na elaboração do método de pesquisa (Passeggi; Nascimento; Oliveira, 2016). A busca pelo conhecimento científico não pode prescindir do compromisso ético em todas as fases do processo investigativo.

Quanto ao anonimato, Clandinin e Clonnelly (2015) destacam que essa deve ser uma preocupação constante na pesquisa. Bolívar e Segovia (2019, p. 86, tradução nossa) complementam que “as vozes têm um sujeito, que não pode ser silenciado”. Por um lado, há o sigilo, que deve ser preservado; por outro, a não negação da autoria da voz. Nesse caso,

apresenta-se um desafio ético que pode ser resolvido com o consentimento explícito da participante, assegurando-lhe plena compreensão e controle sobre como sua identidade será apresentada.

No caso de Mariza, desde o início ela demonstrou estar bem resolvida e interessada em ser identificada pelo seu nome real. Recordo-me de um episódio em que, ao questioná-la sobre a manutenção, ou não, do anonimato, ela respondeu algo parecido com: "*Prefiro deixar meu nome verdadeiro, gosto de Mariza*".

1.2.1 Comecei a me ver realmente como professora – Formação

A professora Mariza, com 64 anos de vida e 32 dedicados à docência, construiu uma trajetória marcada por escolhas e recomeços. O Ensino Médio que frequentou era voltado para a área biomédica, com foco em Biologia. No entanto, sua afinidade com a Matemática superou seu interesse pela Biologia, levando-a a prestar vestibular para Engenharia em duas universidades: uma pública e outra privada.

Sem conseguir ingresso na universidade pública, Mariza decidiu matricular-se na instituição privada, mas logo sentiu a necessidade de cancelar sua matrícula e não prosseguir no curso. Além disso, manifestava o desejo de "fazer outra coisa" e passou a considerar a Pedagogia como alternativa. A ideia, porém, não foi bem recebida por uma vizinha, que sugeriu que ela retomasse os estudos em um curso preparatório e tentasse novamente Engenharia. A decisão de abandonar o curso de Engenharia também implicou deixar o emprego vinculado a um projeto da universidade, o que inviabilizou a recomendação da vizinha, sobretudo pelas restrições financeiras.

Diante desse cenário, Mariza optou por retornar à escola e cursar os dois últimos anos do Ensino Médio com formação específica para o magistério. Foi nesse período que surgiu a oportunidade de trabalhar como professora da Educação Infantil, experiência que lhe trouxe um aprendizado importante:

Quando eu fui trabalhar com educação infantil, eu senti que eles precisavam de mais energia do que de conhecimento. Eles não precisavam do meu conhecimento, eles precisavam da minha energia para dar conta de tudo que eles queriam fazer. Aí eu descobri que Educação Infantil não era o meu caminho. (Mariza, Entrevista, 2/8/2022)

Em contraste, sua experiência nos Anos Iniciais contribuiu de maneira significativa para a construção de sua IPD:

Foi uma fase em que me reconheceram como professora, de um jeito, com tanto carinho, com tanta intensidade, que eu comecei a me ver realmente como professora, porque até então eu era uma tia. Na escola de Educação Infantil eu era uma tia. [...] Isso me fez sentir mais confiança em mim [...]. Eu aprendi muito, muito mesmo. Isso, inclusive, essa parte da minha vida me deu muita força para os perrengues que eu enfrentei depois. Eu tive momentos horríveis. (Mariza, Entrevista, 2/8/2022)

Após concluir o magistério e melhorar sua situação financeira, Mariza decidiu fazer um curso preparatório e tentar novamente o vestibular. Dessa vez, inscreveu-se para Engenharia na USP e para Licenciatura em Matemática na UNESP. Foi aprovada em Matemática, realizou a matrícula, mas só iniciou o curso um ano depois. Decorrido mais um ano de graduação, solicitou transferência para a USP, onde concluiu o curso, consolidando uma etapa de sua trajetória na docência.

A escolha pelo magistério ou licenciatura nem sempre é resultado de uma identificação inicial com a carreira ou com o ofício de professor (Gatti et al., 2019). Segundo Valle (2006), essa escolha pode ser influenciada por subjetividades, valores pessoais e experiências vividas, frequentemente conectadas ao ambiente sociocultural. No entanto, diante de determinadas oportunidades, pode emergir a possibilidade de identificação profissional ao longo do percurso, o que leva muitos a permanecer e construir uma carreira (Machado, 2017 apud Soares, 2021).

A trajetória de Mariza ilustra essa complexidade. Embora tenha iniciado sua caminhada em busca da Engenharia, as dificuldades financeiras a direcionaram para o magistério, onde começou a vivenciar o ensino. Foi ao longo dessa experiência, com passagens pela Educação Infantil e pelos Anos Iniciais, que se reconheceu como professora. Sua decisão de seguir com a Licenciatura em Matemática, mesmo após uma nova tentativa em Engenharia, reflete como as experiências vividas podem transformar escolhas motivadas por necessidade em um processo de reconhecimento e identificação com a docência.

Devido ao seu engajamento com os estudos – favorecido pelas condições oferecidas pela universidade, como alojamento e alimentação para os estudantes –, Mariza optou por voltar a lecionar apenas no último ano de sua graduação. Após concluir o curso, permaneceu em São Paulo por três anos antes de se mudar para Santa Catarina, onde atuou em escolas particulares e, posteriormente, se efetivou na rede municipal de ensino de Palhoça, cidade onde reside.

1.2.2 O mundo poderia ser cor-de-rosa – Marcas do início de carreira

Em sua experiência como professora dos Anos Iniciais, Mariza relatou ter se sentido reconhecida e mais confiante para enfrentar situações desafiadoras ou, como ela mesmo descreveu, “momentos horríveis”. Durante a entrevista, compartilhou dois desses momentos marcantes, ocorridos após concluir sua formação e já atuando como professora de Matemática. Essas histórias marcam o início de sua trajetória profissional e, consequentemente, sua constituição de uma IPD.

O primeiro episódio aconteceu em uma escola cujas salas de aula tinham mais de cem alunos, o que intensificava os problemas de indisciplina. Em certa ocasião, uma aluna recorreu à coordenação para apresentar uma queixa e recebeu como resposta que cabia à professora impor sua autoridade em sala. Esse episódio ilustra um dilema comumente enfrentado por docentes, como aponta a pesquisa de Silva e Abud (2016). Esses autores ressaltam que, ao contrário do que frequentemente se acredita, “o problema da indisciplina não pode ser interpretado de forma reducionista, apontando como culpado o professor” (Silva; Abud, 2016, p. 100). Destacam ainda que, em pesquisa realizada com professores, apenas 4, entre 20 entrevistados, reconheceram a relevância do papel da equipe gestora na minimização dos problemas de indisciplina.

Mariza integra o pequeno grupo de profissionais que valorizam o suporte institucional como elemento fundamental no enfrentamento da indisciplina escolar. Ao ser informada pela aluna sobre o posicionamento da coordenação, tomou a iniciativa de procurá-los para dialogar, pois considerava injusto ser responsabilizada sozinha pelo problema. Sua atitude gerou resultados positivos:

E então começaram a levar mais a sério essa parte da indisciplina, [eles] conversaram com os alunos e até... eu comecei a baixar mais ainda o nível do que eu explicava. Descobri que, ali, eles tinham uma dificuldade muito grande e uma necessidade de simplesmente ter um certificado de conclusão. Eles não tinham nenhum interesse em aprender. E a escola sabia disso e também não fazia questão de que fosse diferente, mas eu não conseguia fazer de conta; eu chegava na sala e eu tinha que dar aula. E perdi a voz muitas vezes porque não tínhamos microfone. Eram muitos alunos, eu tinha que falar mais alto do que eles. E pedia para fazer silêncio e era considerada chata porque queria silêncio, então foi um momento complicado. Porém, dei aula no colégio, com todas as turmas até eles praticamente falirem, durante 25

anos. No começo foi problema, mas depois me ajustei. E deu certo. (Mariza, entrevista, 02/08/2022)

O segundo momento “horrível” relatado pela professora, ocorreu quando ela enfrentou a rejeição dos alunos:

[...] lá foi muito difícil, muito difícil. Eu sempre fui pobre, sempre tive pouca roupa, então eu ia trabalhar com roupas simples, com sapatos simples e os alunos perguntavam para mim: Onde você comprou essa calça? Que marca é? Como se isso mudasse o que eles estão aprendendo de Matemática. Eles foram muito hostis à minha pessoa, estavam acostumados com professoras que vinham com rigor de roupa que eu não tinha, e não tinha [repetiu], eles nem me pagavam o suficiente. [...] Foi um momento bem ruim na minha vida, de eu querer... meu objetivo era um e eles estavam esbarrando em outro. (Mariza, entrevista, 02/08/2022)

Mariza atuava como professora substituta em uma escola em que a docente titular estava prestes a se aposentar. Essa circunstância gerou a possibilidade de contratação em seu lugar, mas isso não aconteceu devido à hostilidade e à falta de aceitação por parte dos alunos. Embora lamentasse a perda de um salário melhor, Mariza acabou aceitando que essa não seria a realidade a se concretizar.

Esse episódio evidencia as formas sutis de violência que atravessam as relações escolares. Conforme Pereira (2016), a violência no ambiente escolar vai além das manifestações físicas, englobando agressões verbais, desrespeito e humilhações. No caso relatado, a hostilidade dos alunos não envolveu agressões físicas, mas foi igualmente traumática, impactando significativamente o bem-estar e a motivação da professora.

No entanto, nem só de momentos ruins se constrói a trajetória docente. Mariza compartilhou ainda um terceiro episódio, também do início de sua carreira, que a levou a refletir sobre como sua abordagem de ensino se transformou ao longo dos anos, influenciada pelas realidades do sistema educacional. À época, acreditava que a dificuldade das pessoas em Matemática estava enraizada na falta de compreensão, o que a motivou a adotar, inicialmente, uma abordagem de ensino que explorasse os “porquês” dos conteúdos da disciplina.

[...] nas primeiras vezes que eu fui professora de Matemática, do Ensino Fundamental, eu estava com aquela ideia maravilhosa de que o mundo poderia ser cor-de-rosa, se ao invés de

eu simplesmente explicar uma subtração, eu explicasse para eles por que que empresta, o que é dezena, o que é unidade. Só que isso, era 7º ano supletivo, pessoas mais velhas, eu trabalhava no centro acadêmico da faculdade, e aí os alunos ficavam assim olhando para mim, meio perdidos. E fui chamada na coordenação: “Mariza, o que está acontecendo? Os alunos estão dizendo que estás ensinando uma coisa muito difícil”. Então, eu conversei e ela disse: “Ah não, aqui no supletivo você tem que ser mais direta, as coisas são mais práticas”. Então foi assim, um meio que um choque. Eu estava achando que tudo que fazia falta na Matemática era isso. Por que as pessoas acham Matemática difícil? Porque elas não compreendem, ensinam para ela que subtrai e que *empresta*. Mas, mas o que é *empresta*? Eu queria explicar para eles o que é *empresta*, o que é *vai um* na adição. E eles falavam: “Meu Deus, o que é isso?”. Somar e subtrair que era uma coisa fácil ficou tão difícil. Eu comecei a achar que eu tinha que ser mais direta. Comecei a trabalhar com o ensino regular e comecei a mesclar um pouco disso; eu já não estava, assim, tão empolgada. Eu percebi que era uma coisa que eu também não aprendi na época que era criança, eu fui entender por que *vai um* e *empresta* fazendo cursos superiores. [...] E eu achei que no início isso seria normal, que eu ia chegar lá explicando para eles os porquês disso, o porquê daquilo e que eles iam dizer: nossa, agora nunca mais vou ter dificuldade na Matemática. E depois eu já fui percebendo que eu tinha que dosar. Inclusive, conhecer a turma. Há turmas que você pode trabalhar mais os porquês e outras, você tem que ser mais prática, não tem como exagerar. [...] Então eu me sinto muito transformada em relação ao sistema. Não que o sistema me aprisionou ou me piorou, mas me transformou por conta disso, de eu saber que não dá para imaginar que está todo mundo ali pronto, preparado para ouvir tudo que a gente quer falar. (Mariza, Entrevista, 2/8/2022)

O relato de Mariza exemplifica as vivências comuns a muitos professores no início de suas trajetórias profissionais, período que Huberman (1995) denomina de “estágio de sobrevivência”. Esse estágio é marcado pelo “choque do real”, que corresponde ao encontro inicial com a complexidade da prática docente. No caso de Mariza, isso se traduz na distância entre suas expectativas idealizadas e a realidade cotidiana da sala de aula. Conforme Huberman (1995), esse estágio frequentemente ocorre em paralelo ao “estágio de descoberta”, caracterizado pelo “entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional” (Huberman, 1995, p. 39).

O relato de Mariza sobre o que chamou de "mundo cor-de-rosa" me levou a uma revelação. Ao compartilhar essa percepção, ela despertou em mim uma provocação:

Karina: Acabei de ter um momento Eureka, Mariza. Acho que eu ainda vivo no mundo cor-de-rosa [risos das duas]. Eu não digo que aprendo contigo? Foi bem significativa essa tua fala, você me deu um estalo, assim, acho que eu estou no mundo cor-de-rosa ainda. Amei. Essa tua fala com certeza vai me transformar.

Mariza: Você ficou um tempo fora de sala. Quando a gente está fora de sala... até nas férias, eu começo assistir, às vezes, alguma palestra e eu vou longe também. Falo assim: “Ah, gente, olha que legal fazer isso. Nossa, fazer assim”. Começo a anotar, vou falar sobre isso, falar sobre aquilo, quando chega a hora eu vejo assim: “Hum, vamos mudar um pouquinho aqui, mudar um pouquinho lá, que não vai atingir”. (Mariza, entrevista, 02/08/2022)

As palavras: “*Você ficou um tempo fora de sala de aula*”, levaram-me a refletir sobre toda a minha trajetória na SME, especialmente no período em que liderei os cursos de formação para os professores de Matemática. Muitas perguntas surgiram em minha mente: Como esse meu “mundo cor-de-rosa” era percebido pelos professores? Em algum momento, isso interferiu negativamente no nosso trabalho? Deveria considerar isso como um aspecto negativo? Minha intenção ao estar na escola com esses professores era levar esse tom de rosa para o ensino da Matemática? Se sim, essa abordagem funcionava? Essas e várias outras perguntas permanecem sem respostas, mas foram essenciais para refletir sobre minha IPD. A atitude de questionar, como observa Souza (2018), é um elemento central no processo de aprendizagem e na construção de uma prática docente narrativa.

1.2.3 Sou uma professora realizada – Reflexões de Mariza sobre sua própria IPD

Convidada a refletir sobre sua IPD nos tempos atuais, por meio da pergunta: Quem é a professora Mariza?, ela expõe uma visão que ultrapassa a simples transmissão de conceitos matemáticos, demonstrando preocupação com a contribuição que seu trabalho pode gerar no desenvolvimento futuro de seus alunos.

[Sou] uma professora que se preocupa muito com os alunos e leva muito a sério o trabalho, que se importa com o que o aluno vai fazer depois. Não estou só preocupada com esse

momento, por isso que eu faço questão que eles aprendam, porque eu sei que o que eles estão aprendendo ali em algum momento vai ser útil. Então essa preocupação às vezes até me angustia, quando eu percebo que, para eles, o mais importante é o agora, o imediato e eu queria que eles formassem uma base para receber novos conhecimentos e crescendo cada vez mais. [...] Sou uma professora realizada, no sentido que eu faço o que eu gosto. Escolhi essa profissão por acaso, ou porque tinha que ser, não sei dizer bem ao certo, mas foi uma escolha que desde o primeiro dia me fez bem, então eu sou uma professora que nasceu para ser professora dentro da minha cabeça. Não sei como será a hora que eu me aposentar e deixar de ser professora, porque é uma coisa que me faz bem. (Mariza, entrevista, 02/08/2022)

A visão de Mariza reflete a afirmação de Nóvoa (2009), para quem o ensino deve ser compreendido como uma profissão do humano e do relacional. A angústia que Mariza expressa está intimamente ligada à sua convivência com os alunos, especialmente no ano pós-pandêmico. Sua preocupação não se limita ao papel de professora, mas também à sua responsabilidade como ser humano em contribuir para um futuro melhor:

O que vai ser o mundo dessas crianças no futuro? Eu me preocupo, eu não consigo não me preocupar com isso. [...] Eu não tenho filhos, mas eu tenho sobrinhos. Eu me preocupo com o mundo que vem depois; eu não quero piorar esse mundo, eu não quero ser culpada ainda que numa proporção pequena, desse mundo que está se tornando tão ruim. (Mariza, Encontro 1, 12/04/2022).

As palavras de Mariza, marcadas pela preocupação com as pessoas, com os lugares que habitam e com seus futuros, me remetem ao professor Ubiratan D'Ambrosio, educador matemático brasileiro amplamente reconhecido por defender uma Matemática humanizada e por incentivar seus alunos a seguirem seus sonhos e ideias (Nicolli; Silva, 2021). Retomarei essa reflexão no Capítulo 4.

2 NÃO HÁ KARINA SEM MARIZA E NEM MARIZA SEM KARINA NESTA HISTÓRIA – O CAMINHO ALTERNATIVO DA PESQUISA

A notícia que pôs fim ao nosso movimento de grupo de professores de Matemática, anunciada em fevereiro de 2022, causou-me choque. Nunca havia cogitado a possibilidade de perder aqueles momentos valiosos de trabalho coletivo. Desde 2009, nossa trajetória enquanto grupo consolidou em mim a convicção do poder do trabalho colaborativo. Eu não conseguia imaginar outra maneira de enfrentar os desafios da prática docente que não fosse junto, em colaboração.

No primeiro capítulo desta tese, mencionei um incômodo crescente que, em determinado momento da minha vida profissional, passou a me acompanhar. Era como se algo estivesse faltando, ou como se eu estivesse perdida em meio a tudo. Ao revisitar minha trajetória durante este estudo, fui capaz de refletir e compreender melhor a natureza do meu incômodo. Duas questões emergiram como principais causas desse sentimento. A primeira dizia respeito à perspectiva de voltar a me sentir sozinha. A segunda relacionava-se à minha própria IPD: durante 13 anos de trabalho na SME, minha atuação se deu majoritariamente fora do espaço escolar. Participar do grupo de professores de Matemática foi o que me permitiu manter meu vínculo com a escola e desenvolver minha IPD. A interrupção desses encontros significava, de certa forma, perder uma parte importante de quem eu sou como professora.

Diante dessa situação, a questão que emergiu foi: o que fazer? Aceitar passivamente a determinação? Definitivamente não. Decidi tomar uma decisão política, que, com base em Gutierrez (2016), consiste em uma escolha consciente de resistir às imposições externas que buscavam encerrar nosso trabalho colaborativo e, simultaneamente, encontrar condições para assegurar a continuidade dos encontros entre os professores, mesmo diante das restrições impostas. Para a autora, as decisões cotidianas, enquanto atos políticos, devem visar ao bem-estar daqueles com quem e para quem trabalhamos — neste caso, os professores —, ainda que em meio a adversidades contextuais.

A Portaria Nº 4/2018, que estabelece as diretrizes para o cumprimento da jornada de trabalho dos profissionais de Educação, prevê em seu item 6.2 algumas possibilidades que incluem a participação em atividades coletivas:

- c) Participar de grupos disciplinares e interdisciplinares, planejando ações pedagógicas visando a melhoria da aprendizagem dos alunos.
 - e) Participar de atividades de estudos.
- (Palhoça, 2018, p. 5).

De acordo com a Portaria, a participação em atividades coletivas e de estudos não depende de uma convocação formal pela SME. Ademais, quando procurei os professores individualmente, no final do primeiro semestre de 2021, para discutir os encontros de formação continuada planejados para 2022, percebi que eles eram favoráveis à retomada do grupo e ressaltaram sua relevância. Ou seja, a Portaria Nº 001/2016 previa essa possibilidade, e os professores demonstravam interesse.

Com base nisso, convoquei-os para uma reunião no dia 8 de fevereiro de 2022, com o objetivo de discutirmos a situação e convidá-los a continuar participando dos encontros. Havia uma condição positiva: as terças-feiras eram destinadas ao trabalho remunerado para estudos coletivos, o que nos permitiria organizar um Grupo de Estudos independente. Sem convocações formais e sem representação da SME, essa autonomia nos daria liberdade para atender às nossas necessidades e organizar os encontros de acordo com nossas próprias condições e interesses.

Naquela ocasião, senti que estava fazendo o possível para lidar não apenas com minhas inquietações, mas também com as inquietações dos demais professores, caso realmente as compartilhassem. Era como se estivesse respondendo positivamente ao “Teste do espelho” de Gutierrez (2015, p. 681, tradução nossa), que consiste na “capacidade de olhar no espelho todos os dias e dizer: ‘Estou fazendo o que disse que faria quando entrei na profissão de professor de matemática’”. Segundo a autora, esse teste reflete a ideia de que ser um ótimo professor para aqueles que realmente precisam significa “realizar sua prática de uma forma que seja consistente com sua filosofia e postura ética” (Gutierrez, 2015, p. 681, tradução nossa).

Na tentativa de dar continuidade à nossa história, percebi algo extremamente positivo, mas que, ao mesmo tempo, também me preocupava. O aspecto positivo estava na possibilidade de termos um grupo no qual a participação dos professores não seria uma obrigação, mas uma escolha pautada no interesse e na vontade própria. No entanto, a ausência de obrigatoriedade também levantava questões sobre a autenticidade da nossa colegialidade, e essa era justamente a minha preocupação.

Uma vez que os professores foram convidados a participar, havia a possibilidade de recusarem o convite. O que motivaria esses professores a desejarem estar juntos? Josso (2004) discute a relevância da recompensa ou motivação para participar de grupos, como, por exemplo, a busca por certificação. Além disso, mesmo diante dos problemas densos e inéditos para a maioria de nós, nem sempre há o desejo ou a necessidade de estar juntos. As condições de trabalho e de vida haviam se transformado muito naquele período considerado pós-pandemia: as pessoas seguiam adoecendo física e mentalmente, havia sobrecarga de trabalho e desânimo frente à desvalorização da profissão.

Todas as experiências relacionadas ao meu ingresso no doutorado e as mudanças que culminaram no fim da nossa história de grupo ocorreram simultaneamente. Durante uma de nossas conversas de orientação, a professora Regina e eu consideramos a possibilidade de aproveitar o programa de doutorado para analisar esse grupo específico, especialmente à luz da nova narrativa que estava começando a se desenrolar, em um contexto pós-pandêmico. Assim, decidimos convidar os professores a se engajarem nessa pesquisa como colaboradores.

O convite foi feito em uma reunião virtual, por meio da plataforma *Google Meet*. O grupo era composto por 14 professores efetivos⁴, igualmente divididos entre homens e mulheres, em um município com 13 escolas básicas. Na ocasião, 12 professores participaram do encontro, enquanto 2 não puderam estar presentes.

Chamou-me a atenção o comportamento da maioria: câmeras desligadas, silêncio predominante, como se aguardassem minha intervenção. Procurei iniciar uma conversa descontraída, cumprimentando cada um pelo nome e indagando sobre suas férias e bem-estar. No entanto, poucos se sentiram à vontade para falar, e ainda menos para aparecer em vídeo. Esse início reforçou minha ansiedade e preocupação.

Após cerca de 20 minutos de tentativas frustradas de interação, decidi abordar diretamente o assunto da reunião. Rememorei nossa história de grupo, os últimos acontecimentos desde a pandemia da COVID-19 e propus a retomada dos encontros regulares. Compartilhei também a notícia de minha aprovação em um programa de doutorado, o que poderia trazer novas perspectivas para refletirmos sobre nossa identidade profissional enquanto grupo.

Em seguida, os participantes começaram a se expressar, por áudio ou pelo *chat*, esclarecendo suas dúvidas e manifestando sua aceitação ou recusa ao convite. Dos 12 professores presentes, 7 optaram por integrar o grupo de estudos – 3 mulheres e 4 homens. Suas motivações incluíam: as conquistas alcançadas coletivamente ao longo da história do grupo, o desejo de aprimorar seus trabalhos, compreender melhor os processos de ensino e de aprendizagem, compartilhar suas preocupações e ideias, e colaborar com os demais colegas.

Outros cinco professores decidiram não participar, embora também reconhecessem a importância da colaboração. A principal razão para a recusa foi a sobrecarga de trabalho. As demandas acumuladas nos dois anos anteriores, inicialmente geradas pelo ensino remoto,

⁴ Embora o grupo não tenha sido composto pelos mesmos professores ao longo dos anos, todos os participantes conheciam e já haviam vivenciado a dinâmica dos encontros. No entanto, a participação sempre esteve restrita aos professores efetivos, uma vez que os professores ACTs, devido às condições de seus contratos, não tinham esse direito.

havia se intensificado com a adoção do formato híbrido. Houve um período em que os professores precisaram lidar simultaneamente com os formatos presencial, remoto e híbrido, o que resultou em pouco tempo para reflexão e em uma sensação de dificuldade em focar na tarefa mais essencial: a aprendizagem dos alunos. As condições exaustivas de trabalho e as responsabilidades excessivas reduziram a motivação desses professores, revelando um sentimento persistente de desânimo.

Enquanto transcrevia esse encontro, que havia sido gravado, uma descoberta me deixou inquieta: eu falei demais. Essa percepção me trouxe a consciência de que perdi oportunidades de interagir com os professores, de questioná-los e de me questionar sobre várias situações. Por exemplo, não explorei o que cada um pensa sobre o trabalho coletivo, nem como nos sentíamos como parte de um grupo. Tampouco explorei as experiências passadas que mais nos marcaram ou as mudanças em nossa IPD decorrentes delas. Minha ansiedade me ensurdeceu.

Conforme Souza (2018), em sua narrativa autobiográfica, questionar é fundamental para o desenvolvimento do pensamento e da habilidade de escrever de maneira narrativa. Essa prática permite que o narrador incorpore suas inquietações na estrutura textual. Inspirada por essa perspectiva, registro aqui minhas inquietações, que se tornaram parte essencial do meu processo de aprendizado: será que a dificuldade de promover interação contribuiu para que eu falasse tanto? Teria minha falha sido não formular as perguntas adequadas? Os professores queriam estar ali naquele momento? Eles estavam verdadeiramente presentes? Como essa experiência poderia ter tomado outro rumo?

Apesar das recusas, a continuidade dos encontros se concretizou. Havia professores interessados e dispostos a se reunir periodicamente. Embora eu não tivesse grandes expectativas de que todos aceitassem o convite, confesso que refleti bastante sobre o fato de apenas metade ter aderido. De alguma forma, senti frustração, como se fosse a única responsável pelas recusas. Esse sentimento desencadeou uma série de questionamentos que já havia feito em outros momentos: o que deixei de fazer para que esses professores optassem por não se unir ao grupo? Qual era o papel que eu desempenhava, na percepção deles, nesse contexto? Será que eu estava cumprindo efetivamente minha função como professora colaboradora, como alguém que estava ali por eles e com eles? Depois de tudo o que enfrentamos durante a pandemia, como eles percebiam minha presença? Houve alguma transformação? Em que ponto e de que maneira eu evolui profissionalmente?

Após ler meus questionamentos, a professora Regina comentou: “Você sempre pensando que a responsabilidade de os professores não estarem no grupo é sua, como se

dependesse de você. Eles já apresentaram seus motivos, e você não está querendo ouvir”. Refleti muito sobre suas palavras, que me fizeram lembrar de outro momento com alguns desses professores. No final de 2022, o ano em que fiz o convite, procurei todos os que haviam recusado para saber como estavam. De alguma forma, ainda sentia preocupação por eles – algo que percebo carregar desde 2009: a responsabilidade de acompanhá-los e estar ao lado deles. Nem todos quiseram me receber, e alguns preferiram conversar fora do prédio da prefeitura. Esse encontro foi, ao mesmo tempo, muito significativo e doloroso para mim.

O que presenciei foram professores exaustos, adoecidos, desanimados, sentindo-se desvalorizados e sozinhos. Alguns se preparavam para deixar a profissão e me revelaram isso com grande tristeza estampada em seus olhares. Era evidente o quanto se identificavam com a profissão e desejavam permanecer nela, mas já não conseguiam suportar as demandas e pressões. Um deles chegou a lamentar ter recusado o convite, ao reconhecer que o grupo também estava ali para ele. Esse professor, que já estava conosco há muitos anos, sentia falta da convivência com os colegas para se fortalecer nos momentos de solidão.

Essa carga emocional não poderia, de fato, ser de minha responsabilidade, embora me afligisse perceber que não consegui fazer mais por eles, além de me colocar à disposição. A reflexão provocada pela professora Regina me libertou desse peso, permitindo-me compreender que cada pessoa tem seu próprio tempo, suas necessidades e suas metas. Como bem coloca Day (2001, p. 155):

a maioria dos indivíduos e das organizações são dinamicamente conservadores (Schön, 1971) e a menos que reconheçam que a mudança é relevante (tendo em conta as necessidades dos alunos), a menos que eles próprios estejam prontos para se envolverem num processo de mudança e a menos que estejam seguros do apoio, não só na implementação da mudança, como também no tempo e energia que serão necessários para a sua clarificação e redefinição, isto nos contextos locais da sala de aula e da escola, é improvável que dêem mais do que o mínimo de atenção àqueles que insistem nesse processo.

Esse conjunto de eventos expõe preocupações tanto em relação à minha IPD quanto à identidade do grupo que representei por muitos anos. Acredito que essas inquietações, aliadas ao sentimento de isolamento e à percepção de estar perdendo a oportunidade de permanecer conectada à minha identidade como professora, contribuíram para o crescente incômodo que vinha sentido em relação à minha profissão. Por isso, iniciamos esta tese com o objetivo de compreender a formação e/ou ressignificação da IPD de um grupo de professores que, colaborativamente, continuaria a se reunir para discutir os desafios e as incertezas de ensinar Matemática no contexto pós-pandemia, período marcado pela retomada dos encontros.

Contudo, nossa experiência inicial no grupo nos conduziu por um caminho alternativo, o que nos fez revisitar e reformular esse objetivo. Como prevê Clandinin (2013), a pesquisa narrativa é caracterizada por sua fluidez, sendo uma abordagem relacional que orienta os pesquisadores para onde as histórias da experiência dos participantes os conduzem. Dessa forma, é preciso considerar os múltiplos percursos que as narrativas podem assumir, valorizando tanto as nossas próprias histórias quanto as histórias dos outros, bem como aquelas incorporadas em nossa vida compartilhada (Clandinin, 2013).

Com base em Bolívar e Segovia (2019), essa diferente alternativa tornou-se possível porque o modelo inicial de pesquisa mostrou-se flexível e adaptável a mudanças, permitindo o aprofundamento das discussões sobre o tema proposto. Flores (2022) complementa essa perspectiva ao enfatizar que a pesquisa narrativa, por sua natureza dinâmica, aberta e vital, exige um processo contínuo de revisão pessoal e epistemológica dos princípios que a fundamentam, garantindo assim a coerência do percurso investigativo.

Dois fatores nos levaram a repensar o caminho traçado na pesquisa. O primeiro está relacionado à dinâmica de participação dos professores no grupo ao longo do processo. No primeiro encontro, realizado em 12/04/2022, esperava-se a presença de 7 professores, mas apenas 5 compareceram. No segundo encontro, em 03/05/2022, o grupo reduziu-se a 4 integrantes, número que se manteve até o quinto encontro, em 28/06/2022. Já no sétimo encontro, em 16/08/2022, restamos apenas 3 participantes, marcando o último momento em que ainda podíamos chamar o grupo de “grupo”. A partir de então, permanecemos apenas eu e Mariza.

O segundo fator surgiu após o último encontro, quando tudo parecia perdido. Foi nesse contexto, com o apoio da professora Regina, que percebi que Mariza e eu já trilhávamos um caminho paralelo, motivadas pela convergência de nossos interesses naquele momento. Participar desse grupo com os demais professores de Matemática nos inspirou a continuar juntas em diferentes espaços de formação. Essa oportunidade surgiu no quarto encontro, em 14/06/2022, quando propusemos desenvolver em conjunto o planejamento para uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, que chamarei aqui de “turma top⁵”. A partir de então, nossa interação ultrapassou os momentos de encontro do grupo, estendendo-se à minha presença na escola tanto para participar das aulas quanto para discutir o planejamento e trocar ideias com base nos trabalhos desenvolvidos.

⁵ A palavra "top" é aqui utilizada no sentido atribuído pelo Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, que a define como um termo informal para designar algo ou alguém que apresenta qualidades muito positivas (ex.: "a ideia é muito top; as formadoras foram top"). Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/top>. Acesso em: 11/02/2025.

Essa colaboração foi apenas o começo, pois continuamos juntas com a turma ao longo de todo o segundo semestre de 2022. A partir desse trabalho, desafiamo-nos na produção de escritas, participamos de eventos científicos e contribuímos para a formação continuada de outros professores. Tornamo-nos tão unidas que, nesta história, não há Karina sem Mariza, assim como não há Mariza sem Karina.

Foi assim que a pesquisa assumiu um rumo alternativo. O foco continuou sendo o desenvolvimento da IPD, mas deixou de contemplar a dinâmica de um grupo de professores de Matemática para concentrar-se na parceria entre duas professoras de Matemática. Como mencionado no capítulo de apresentação, o objetivo foi redirecionado para:

Compreender o desenvolvimento das identidades profissionais docentes de duas professoras de Matemática, investigando a trajetória de colaboração ocorrida em múltiplos cenários, contemplando a participação em um grupo de estudo, ambiente escolar, programas de formação continuada, escrita de textos e participação em eventos científicos.

Em um processo de colaboração, ao compartilhar minha história, ela adquire um novo significado tanto para mim quanto para os demais envolvidos. Minha narrativa não apenas me ensina, mas também ensina aos outros e, nesse movimento, passa a integrar-se às “novas histórias” que emergem desse processo. Conforme apontado por Bolzan (2019, p. 24), “o sujeito que narra pode compreender-se, compreendendo o mundo. E compreendendo-se, compreende o outro. A compreensão é um ato dialógico”.

Em resumo, quando professores de Matemática se colocam em processo de colaboração, isto é, compartilham e narram suas histórias, não apenas aprofundam a compreensão de si mesmos, mas também ampliam seu entendimento do mundo e das pessoas ao seu redor. Esse processo exerce um efeito significativo no desenvolvimento e na reconfiguração de suas IPD. Com base nessa percepção, defendemos a tese de que:

A colaboração entre professoras de Matemática exerce um impacto significativo no desenvolvimento de suas identidades profissionais docentes.

Optar por essa direção foi uma escolha política (Gutiérrez, 2016) extremamente difícil. Inicialmente, recusei a possibilidade e resisti até o momento da qualificação, quando

compreendi que escolhas precisariam ser feitas e que seria válido seguir por outro caminho. Embora existam trajetórias que não percorremos no texto escrito, todo o percurso vivido até aqui constituiu a base que nos levou à alternativa escolhida. Cada etapa foi essencial para a construção desse novo rumo.

3 COMPODO O *PUZZLE* DA PESQUISA: LENTES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

Como afirmam Silva et al. (2023) e Cyrino (2017), a IPD é um processo dinâmico e contínuo de (re)construção, fortemente influenciado pelas experiências vivenciadas no exercício da docência. Esse processo mobiliza elementos subjetivos, acionados diante dos desafios inerentes à profissão. Diante desse contexto, torna-se relevante indagar: de que maneira as pesquisas têm abordado a IPD após o período pandêmico?

Considerando essa questão e o fato de que 2020, em razão da pandemia, também marcou o encerramento do movimento colaborativo do grupo de professores do qual faço parte — conforme discutido no Capítulo 1 —, optei por investigar estudos sobre a IPD a partir desse ano (2020), com ênfase na formação continuada e nos professores de Matemática. Para isso, realizei uma busca de referências no *Google Scholar*, utilizando o *software Harzing's Publish or Perish*.

No campo *Title words*, inseri os seguintes descritores: ("identidade profissional" OR "identidade docente" OR "formação identitária" OR "identidade") AND ("professor" OR "professora" OR "formador" OR "formadora") AND ("Matemática"). Ao incluir os termos ("formação continuada" OR "continuada"), nenhuma publicação foi encontrada, razão pela qual esses descritores foram excluídos da busca.

A consulta resultou em 95 trabalhos, dos quais 26 foram publicados entre 2020 e 2024. No entanto, 3 deles não estavam acessíveis, restando, portanto, 23 para análise. Para cada um, realizei a leitura do título e do resumo, a partir da qual os organizei em seis categorias. Cinco delas foram: **escolha da profissão** (Lima; Fraz; Moreira, 2024), **formação inicial** (Dayanny, 2020, Melo; Sousa; Silva, 2021, Silva, 2023, Melo; Silva; Sousa, 2023, Afini; Cardoso; Souza Júnior, 2023, Faria, 2023, Faria; Tinti, 2024, Camacho Bezerra; Silva Caetano, 2024), **revisão bibliográfica** (Melo et al., 2020, Melo; Silva, 2021, Silva; Conrado; Ferreira, 2024), **reflexões sobre o ser professor** (Losano; Fiorentini, 2021, Castaño Silva, 2023, Talarico, 2023, Cardoso; Oliveira, 2023, Gonçalves Junior; Nacarato, 2024, Fleira; Hassan Ahmad Ali Fernandes, 2021) e **relações com outras temáticas**, como a Neurociência (Moura-Silva, 2020), a Música (Pereira, 2020) e a História (Bueno Fischer; Franco Rios, 2020). A sexta categoria reúne os trabalhos que mais se aproximam da minha investigação, por abordarem a **IPD, a participação de professores em grupos de estudos, pesquisa e formação, bem como a colaboração** (Meyer, 2023; Nogueira, 2024).

O estudo de Meyer (2023) investiga o desenvolvimento da IPD de uma professora de Matemática, Salgado, em diferentes espaços formativos: a escola, o mestrado e um grupo de formação e pesquisa. Fundamentado nos referenciais teóricos de Holland et al. (1998) e Losano e Fiorentini (2020), o estudo adota a perspectiva de IPD como “um conjunto de compreensões sobre si mesmo, relacionadas com formas de estar, viver e projetar-se na profissão docente, diante das vozes, das demandas e das condições sociais e políticas da prática de ensino” (Meyer, 2023, p. 80). Os resultados indicam que a IPD de Salgado transitou entre diferentes modos de ser professora, influenciada por um ambiente formativo colaborativo e reflexivo. Nesse processo, a colaboração emergiu como elemento central de transformação da sua prática, possibilitando-lhe enfrentar desafios e adotar metodologias mais exploratórias e investigativas.

A tese de Nogueira (2024) defende que os movimentos de (re)configuração da IPD dos Professores que Ensinam Matemática (PEM⁶) ocorrem por meio de ações e práticas que assumem essa identidade como perspectiva formativa, em contextos mediados pela coletividade e colaboração. De acordo com Nogueira (2024, p. 287), tais contextos “possibilitam a (re)construção de Trajetórias de Aprendizagens (entre)tecidas não só pela vertente da construção de conhecimentos profissionais, crenças e concepções, mas também, por elementos de cariz pessoal, emocional, moral e sociopolíticas, que os forjam como PEM”.

Teoricamente fundamentada em Cyrino (2017), a pesquisa de Nogueira (2024) envolveu PEM atuantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio de escolas públicas, bem como estudantes e professores de um curso de Licenciatura em Matemática. Os participantes estavam inseridos no projeto de extensão *Parceria Universidade-Escola na Formação Inicial e Continuada de Professores que Ensinam Matemática: (Re)configurando Identidades Profissionais em um Grupo de Estudos*. Entre março e outubro de 2022, foram realizados 12 encontros, organizados coletivamente e conduzidos aos sábados pela manhã, com duração de três horas cada.

Embora Nogueira (2024) tenha estruturado sua investigação a partir desse percurso de Pesquisa-Formação em 12 encontros, o autor sugere que a dedicação de um tempo maior a esse processo poderia contribuir para uma compreensão mais profunda sobre a influência da temporalidade no processo de (re)configuração das IPD dos PEM. Além disso, aponta que esse prolongamento temporal permitiria captar com maior nitidez as especificidades que

⁶ PEM referem-se a “docentes com formação específica na área da matemática (licenciados, futuros professores de matemática ou bacharéis), aqueles com licenciatura em Pedagogia (ou formação para o exercício do magistério) e aqueles com formação em áreas afins (como as engenharias, por exemplo), atuantes no ensino de Matemática em todos os níveis de ensino (da educação infantil ao ensino superior), seja na modalidade presencial ou à distância” (De Paula; Cyrino, 2022, p. 228).

caracterizam cada professor em espaços coletivos, como grupos de estudo, comunidades de aprendizagem e comunidades de prática.

Além da aproximação com os temas IPD e colaboração, essa investigação dialoga com a de Meyer (2023) ao considerar diferentes espaços formativos. No entanto, no caso da professora Mariza, esses espaços não correspondem a formações continuadas formais vinculadas a uma universidade, ainda que minha presença tenha sido constante. Em relação ao estudo de Nogueira (2024), avançamos na questão da temporalidade, conforme o próprio autor sugere. Nesta pesquisa, o foco recaiu sobre minha relação de colaboração com Mariza, que se estendeu por três anos consecutivos (2022-2024).

3.1 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

De acordo com Rech e Boff (2021, p. 645), “a constituição da identidade emerge da percepção que temos sobre nós mesmos como sujeitos históricos, de acordo com o contexto, as vivências e as relações que cada pessoa estabelece com os outros e com o mundo”. Nesse sentido, a identidade não é estática, mas continuamente reconfigurada a partir das experiências vivenciadas, refletindo transformações que transcendem a esfera pessoal e influenciam diretamente a atuação profissional. No caso dos professores, a identidade constitui um elemento essencial na construção das práticas pedagógicas e no desenvolvimento profissional docente (Cardoso; Batista; Graça, 2016). Compreender a própria identidade como professor é, portanto, um aspecto fundamental da trajetória docente, pois amplia a consciência sobre o próprio fazer pedagógico e seus desdobramentos.

No campo das investigações sobre IPD, Meyer, Losano e Fiorentini (2022) realizaram uma revisão sistemática do tipo metassíntese, na qual analisaram cinco das principais revisões de literatura publicadas nas últimas duas décadas, tanto no Brasil quanto em outros países. Esse estudo possibilitou mapear as múltiplas abordagens teóricas e metodológicas empregadas na conceituação e investigação da IPD, evidenciando a diversidade de perspectivas que fundamentam esse campo de pesquisa.

Os autores destacaram que, ao longo do tempo, as conceitualizações da IPD passaram por mudanças significativas, movendo-se em um movimento pendular entre as dimensões individuais e as dimensões sociais e culturais do contexto em que o sujeito está inserido. Em outras palavras, diferentes abordagens teóricas e metodológicas, em momentos distintos, ora enfatizam o aspecto individual do sujeito, ora o aspecto social e cultural do ambiente circundante. No entanto, as conceituações mais recentes avançam no sentido de reconhecer a

inter-relação entre essas dimensões, entendendo a IPD como uma construção complexa e dinâmica, que envolve tanto fatores individuais quanto sociais e culturais.

O dualismo entre indivíduo e ambiente sociocultural parte da ideia de uma divisão entre o indivíduo (suas características, cognições, emoções, etc.) e o ambiente em que ele vive (incluindo influências sociais, culturais e contextuais). Superar esse dualismo implica reconhecer que os seres humanos não existem de forma isolada e autônoma, mas são moldados e influenciados por seu ambiente sociocultural, ao mesmo tempo em que possuem a capacidade de agir sobre ele e transformá-lo.

A concepção de identidade proposta por Wenger (2001), como interpretada por Pamplona e Carvalho (2009), ultrapassa a dualidade entre indivíduo e ambiente sociocultural, uma vez que requer uma análise fundamentada nas experiências vividas, considerando os elementos constitutivos e as práticas específicas relacionadas à formação da identidade. Flores (2022) contribui com essa perspectiva ao descrever o processo de construção da identidade como um movimento de ida e volta, começando com manifestações sociais e culturais e retornando à expressão pessoal. Isto é, o sujeito elabora sua identidade por meio de um processo de reconstrução individual que considera as condições do contexto em que se desenvolve.

No âmbito da Educação Matemática, em diversos estudos, De Paula e Cyrino dedicam-se à pesquisa sobre a Identidade Profissional (IP) do PEM, com foco na formação de professores (Cyrino, 2017, De Paula; Cyrino, 2017, De Paula, 2018, De Paula; Cyrino, 2020, De Paula; Cyrino, 2020b, De Paula; Cyrino, 2021). Segundo esses autores, ao abordar estudos relacionados à identidade profissional do PEM, é essencial considerar aspectos como sua complexidade, dinamicidade, temporalidade e experiencialidade.

A IP de PEM é complexa, pois envolve múltiplos e influentes fatores; é dinâmica, pois as inter-relações entre esses fatores ocasionam mudanças – às vezes intempestivas; é temporal, pois o comportamento desses fatores é imprevisível; e é experiencial, pois cada indivíduo – pensando na relação indivíduo/sociedade – vê, interpreta, é atingido e reage a esses fatores de modo distinto (De Paula e Cyrino, 2020, p. 8).

A complexidade na formação da IPD é uma especificidade intrínseca, moldada por uma diversidade de fatores que perpassam o âmbito pessoal, social, cultural, psicológico, contextual e político. Este entendimento, como enfatizam De Paula e Cyrino (2020; 2021), ressalta a natureza complexa do processo de constituição da IP do PEM.

No que diz respeito aos fatores pessoais, é imperativo considerar aspectos que se relacionam com as características individuais dos envolvidos, tais como suas opiniões pessoais

sobre educação, ensino, aprendizagem, política e sociedade, bem como as experiências anteriores que abordam questões educacionais e de movimentos sociais ou políticos. Também se incluem nesse âmbito as habilidades de pesquisa, análise, comunicação e liderança, além de conhecimentos de outras áreas. A origem cultural e étnica, assim como vivências de desigualdades, discriminações, desafios econômicos ou sucessos acadêmicos, constituem igualmente aspectos significativos.

Os fatores sociais entram no jogo através de interações com outros indivíduos, por meio de debates, discussões, colaborações e parcerias, à medida que o PEM se insere em grupos, comunidades e negociações. O fator cultural está ligado ao ambiente cultural, com suas normas, valores, tradições e práticas, enquanto os fatores psicológicos abrangem elementos mentais e emocionais, como ansiedade, motivação, resiliência e empatia. Lidar com sentimentos como angústia, frustração e satisfação pessoal, torna-se parte constitutiva desse processo.

Os fatores contextuais referem-se ao ambiente no qual a formação da identidade ocorre, ao passo que os fatores políticos dizem respeito às influências políticas que afetam a criação de políticas educacionais e de movimentos. A articulação entre esses diferentes fatores desempenha papel decisivo na construção das perspectivas e abordagens do PEM, conferindo à IPD seu caráter dinâmico.

Essa dinamicidade torna evidente que a IPD não é estática, mas sim suscetível a mudanças, adaptações e evoluções ao longo do tempo. À medida que adquirimos conhecimento, enfrentamos desafios e interagimos com diferentes contextos, e nossas compreensões, perspectivas e habilidades mudam. Como consequência, “cada um de nós, individualmente e como PEM, somos agora, diferentes daqueles que fomos no início do exercício profissional, e certamente seremos diferentes no futuro” (De Paula; Cyrino, 2021, p. 6).

A dinamicidade manifesta-se também na continuidade entre contextos: o que aprendemos e vivenciamos em um âmbito – pessoal, profissional ou relacional – repercute em outros, estabelecendo uma teia complexa de interdependências. Nesse sentido, aspectos da temporalidade e da experiencialidade assumem relevância (De Paula e Cyrino, 2020; 2021).

A temporalidade evidencia o caráter efêmero da identidade. De acordo com De Paula e Cyrino (2020), as práticas educacionais do PEM estão historicamente vinculadas ao desenvolvimento de ações e papéis que envolvem as dimensões de observação, ação e planejamento, sendo moldadas pela evolução contínua das mudanças sociais, culturais e políticas que ocorrem ao seu redor. Assim, a temporalidade permite compreender como o PEM

se ajusta e se transforma ao longo de sua carreira, refletindo a dinâmica e a complexidade que compõem sua identidade profissional.

Quanto à experiencialidade, para os autores supracitados, está diretamente associada ao conceito de experiência de Larrosa Bondía (2002, p. 21): “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Essa dimensão,

no caso específico de PEM, guarda em si as profundas e particulares relações estabelecidas por esse profissional consigo mesmo e com os outros em processos de natureza dialógica e diacrônica (sobre si mesmo, os outros, seu trabalho, a sociedade e os contextos nos quais se insere). Nesse sentido, a experiencialidade proporciona a receptividade e a disponibilidade (De Paula; Cyrino, 2020, p. 7).

Em suma, a formação da IPD constitui um processo complexo e multifacetado, influenciado por uma multiplicidade de fatores. A dinamicidade da IP do PEM reflete a sua natureza em constante evolução, moldada por experiências, interações e influências ao longo do tempo. Essa evolução ocorre em uma teia complexa de inter-relações e interdependências, na qual a temporalidade e a experiencialidade desempenham papéis centrais na adaptação e no desenvolvimento da IPD.

Conforme apontado por Cyrino (2017), o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação de Professores que Ensinam Matemática (GEPEFOPEM) – coordenado pela autora –, sentiu a necessidade de explorar a literatura nacional e internacional em busca de referências teóricas para analisar a formação de PEM, com ênfase no desenvolvimento da IP. A revisão bibliográfica realizada revelou uma lacuna significativa, uma vez que a maioria dos estudos não apresentou uma definição clara da IP, nem mesmo para os PEM.

Diante dessa lacuna, e considerando a importância de estabelecer um posicionamento teórico sólido para a investigação da IPD – especialmente em razão da multiplicidade de interpretações que o termo “identidade” pode abarcar (De Paula; Cyrino, 2022) –, a autora propôs a seguinte conceituação:

o movimento de construção/desenvolvimento da IP do PEM se dá tendo vista um conjunto de crenças e concepções interconectadas ao autoconhecimento e aos conhecimentos a respeito de sua profissão, associado à autonomia (vulnerabilidade e sentido de agência) e ao compromisso político (Cyrino, 2017, p. 704).

Cyrino (2017) esclarece que o uso do termo “movimento” se fundamenta na concepção de Hall (2015), segundo a qual a identidade é um processo em constante evolução, sendo moldada e transformada de forma contínua em resposta à maneira como somos representados ou interpelados pelos sistemas culturais nos quais estamos inseridos. Nesse sentido, ao abordar

a identidade profissional de um professor, é mais importante compreender que o foco recai no processo, em detrimento do resultado (Rodrigues, 2022), reconhecendo ainda que essa identidade não se limita aos conhecimentos adquiridos durante os períodos de formação. Ademais, atualmente, a dimensão das emoções também vem sendo reconhecida como parte constituinte da IPD (Rodrigues; Cyrino, 2020).

No que concerne às dimensões que compõem a IPD, Cyrino (2017) identifica como elementos essenciais as crenças, concepções, o autoconhecimento e o conhecimento acerca da profissão. Embora esses aspectos tenham sido amplamente explorados por diferentes estudiosos, a autora sustenta que a constituição e o desenvolvimento da IPD envolvem uma complexidade maior do que pode parecer à primeira vista. Por essa razão, acrescenta dimensões, como a autonomia, o compromisso político e as emoções.

As crenças e concepções estão relacionadas às opiniões e compreensões dos professores sobre o valor e o significado da Matemática, da profissão docente e sobre o que implica ser um professor. Elas também se referem às visões sobre como o ensino e a aprendizagem acontecem. Essas crenças variam de indivíduo para indivíduo e são moldadas por experiências pessoais, não necessitando, contudo, estar atreladas a uma condição de verdade (Marcelo, 2009b).

Refletir sobre crenças e concepções dos professores em contextos formativos é, portanto, de suma importância, pois favorece o aprimoramento do autoconhecimento desses profissionais (Cyrino, 2017). No contexto da IPD, o autoconhecimento refere-se à compreensão que o professor tem de si mesmo, a partir de um processo contínuo de atribuição de sentido às suas experiências. Esse autoconhecimento abrange aspectos como: a autoimagem e a autoestima, vinculadas à visão e avaliação que o professor faz de si mesmo; a percepção dos deveres, ou seja, o que o professor pensa em relação ao que é necessário para desenvolver um bom trabalho; a motivação para o exercício da profissão, compreendendo os motivos que o levaram a escolher e permanecer na profissão; e, por fim, a perspectiva futura, que diz respeito às expectativas em relação ao futuro de sua carreira (Rodrigues; Cyrino, 2020).

Para além do conhecimento de si, existem outros tipos de saberes igualmente importantes, diretamente relacionados à profissão, que contribuem para o desenvolvimento da IPD. Esses saberes extrapolam o domínio do conteúdo a ser ensinado, incorporando uma variedade de elementos que abrangem as implicações pessoais dos professores, aspectos pedagógicos, compreensão dos alunos e uma visão mais ampla dos objetivos e valores educacionais (Estevam, 2022). Nesse sentido, é importante ressaltar que, de acordo com Marcelo (2009a, p. 118), “uma das chaves de identidade profissional docente é proporcionada,

sem sombra de dúvida, pelo conteúdo que se ensina”. Isso significa que a experiência de ser professor de Matemática é única e distinta da experiência de ser professor de qualquer outro componente curricular, o que reforça a necessidade de atentar não apenas para a IPD em um sentido amplo, mas também à IP do PEM.

A autonomia docente, por sua vez, refere-se à “capacidade de o professor posicionar-se individualmente em relação aos requisitos de sua profissão, às normas sociais de prática e aos contextos que tal prática ocorre, tendo em conta as suas perspectivas, conhecimentos e potencialidades” (Oliveira; Garcia, 2020, p. 98). Mais especificamente, essa autonomia está intimamente relacionada à maneira como o professor lida com a vulnerabilidade em sua profissão e a como essa abordagem influencia seu sentido de agência. Trata-se, portanto, não apenas da capacidade de tomar decisões independentes, mas também de aplicar a autonomia de maneira a enfrentar desafios e influenciar positivamente o ambiente educacional.

Segundo Cyrino (2017), com base em Lasky (2005), a vulnerabilidade é entendida como uma experiência emocional multifacetada, sujeita a variações em resposta às percepções, identidade, opiniões e eventos críticos. Ela apresenta uma forma dinâmica e pode ser intensificada ou alterada por diferentes gatilhos. É importante ressaltar que não se trata de uma condição que enfraquece, fragiliza e paralisa:

[...] mas a que nos permite suspender por alguns instantes, mais ou menos longos, e mais ou menos frequentes, as nossas certezas e convicções. Aquela que nos faz questionar a nós próprios. Também a vulnerabilidade no sentido de nos expormos aos outros e, como tal, podermos tornar-nos “alvo de crítica, de contestação” (Oliveira; Cyrino, 2011, p. 112).

Portanto, é possível identificar diversas formas de vulnerabilidade que afetam os professores, incluindo aquelas inerentes à própria profissão, as que emergem na rotina de trabalho e até mesmo aquelas provenientes de situações alheias ao controle dos professores, como por exemplo, as desencadeadas pela pandemia da Covid-19, bem como aquelas que demandam ações políticas.

Há ainda uma forma de vulnerabilidade voluntária, na qual os professores se expõem ao questionar a si mesmo e ao compartilhar seus desafios com colegas. Essa postura lhes possibilita “reconhecer seus erros e limitações, conciliar seus conflitos e dilemas decorrentes e relacionados à sua (futura) prática docente, para que possa superá-los” (Cyrino, 2017, p. 705).

Nas situações de vulnerabilidade, o professor se depara com oportunidades significativas para reflexão e aprimoramento de sua agência profissional. O sentido de agência, conforme conceituado por Garcia, Oliveira e Cyrino (2017), diz respeito à capacidade de os

indivíduos se posicionarem de maneira individual em relação aos requisitos da profissão, normas sociais de prática e contextos nos quais essa prática ocorre, considerando suas perspectivas, conhecimentos e potencialidades.

Em termos simples, a agência profissional pode ser compreendida como a forma pela qual um professor toma decisões e age diante de situações de vulnerabilidade. A interligação entre os conceitos de vulnerabilidade e sentido de agência é evidente, influenciando na disposição do docente para analisar e compreender questões relevantes ao seu trabalho (Oliveira; Garcia, 2020). Conforme destacado por Garcia, Oliveira e Cyrino (2017, p. 6):

A agência é a qualidade do engajamento social dos indivíduos (no sentido de motivação ou de resistência), possui caráter temporal (é informada por acontecimentos passados, orientada ao futuro, mas se dá no presente com relação às contingências do momento vivido) e relacional (não está no indivíduo nem no contexto, mas é mediada pela relação entre indivíduo e contexto); e resulta da interação particular, em determinados tempo e espaço, de esforços pessoais, recursos disponíveis e aspectos estruturais e contextuais.

Outra dimensão fundamental a ser considerada no processo de construção e desenvolvimento da IPD é o compromisso político. Kohan (2019) distingue dois sentidos para a política: um mais restrito e outro mais amplo. No primeiro, refere-se à política institucionalizada, que, no contexto brasileiro, abrange os três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário), as eleições e os partidos políticos. Já no sentido mais amplo, a política envolve qualquer forma de exercício do poder em uma comunidade. É nessa perspectiva que Kohan (2019, p. 22) compreende a política, como “o exercício de poder a partir das relações que se estabelecem com outros e outras numa trama social e, mais especificamente, os modos de exercer o poder ao ensinar e aprender”.

Nessa mesma direção, Cyrino (2023) destaca que o compromisso político do professor não implica uma filiação partidária, mas está intrinsecamente ligado à sua própria condição docente. A influência política na atuação do professor não se reduz, portanto, a preferências partidárias; manifesta-se em fatores mais amplos, como políticas educacionais, regulamentações governamentais e decisões que impactam o sistema de ensino. Isso inclui reformas curriculares, políticas de avaliação, distribuição de recursos educacionais, além de debates sobre direitos humanos – abrangendo os direitos de crianças, jovens, idosos, pessoas com deficiência, entre outros –, equidade e justiça social.

Nesse contexto, considerando a significativa influência social da prática docente, torna-se essencial refletir continuamente sobre a percepção do papel da Matemática. Perguntas como: de que maneira a Matemática pode contribuir para a compreensão e transformação do mundo?

Como seu ensino pode promover qualidade de vida, respeitando a diversidade e combatendo desigualdades discriminatórias? (De Paula; Cyrino, 2020), não apenas exigem atenção constante, mas integram esse compromisso político destacado por Cyrino (2023), orientando práticas educacionais comprometidas com a transformação social.

Segundo os autores De Paula e Cyrino (2020), somos ainda instigados a refletir sobre nossa responsabilidade profissional, indagando sobre o papel do professor de Matemática na (re)criação de gerações futuras e a quem beneficia o que fazemos em sala de aula. Estas questões promovem uma compreensão mais consciente de nossa IPD e instigam o reconhecimento da amplitude do exercício de nossas funções em diversos contextos, bem como das implicações éticas, sociais e culturais associadas ao nosso compromisso em prol de uma sociedade equitativa e justa.

Finalmente, consideramos a dimensão das emoções. Rodrigues e Cyrino (2020) ampliam a caracterização de Cyrino (2017) ao incluir a emoção e o compromisso moral como dimensões adicionais no movimento de construção e desenvolvimento da IP do PEM. Os autores delineiam a emoção com base nas seguintes características:

Estado elevado de ser professor; Relações do professor com seus familiares que interferem na sua prática educativa; Senso de responsabilidade do professor para o bem estar e desenvolvimento dos alunos; Dimensão pessoal influencia as ações; Papel da imaginação e do desejo de uma completude inatingível (Aspecto figurado do ser professor); Importância da constituição em comunidades específicas (Aspecto posicional do professor); Sentimentos relacionados ao compromisso moral do professor e os cuidados com quem ele sente-se responsável; Compromisso de ação e transformação (Rodrigues e Cyrino, 2020, p. 87).

O compromisso moral do professor, por sua vez, é delineado por uma rede intrincada de elementos que incluem sua motivação, as razões que o levam a ensinar e os propósitos morais que orientam suas ações profissionais. Esse compromisso fundamenta-se em um conjunto particular de normas e valores que o docente assume como guias. Além disso, manifesta-se por meio de fatos que evidenciam seu comprometimento com a transformação da sociedade, refletindo decisões morais significativas. A preocupação do professor com o que é melhor para os alunos traduz-se em ações que revelam sua dedicação à prática educacional com uma perspectiva ética e moral (Rodrigues; Cyrino, 2020).

Por fim, Cyrino (2017) enfatiza que sua proposição em conceituar a IP do PEM não tem a intenção de encerrar o debate, mas, ao contrário, busca estimular outros pesquisadores a ampliá-lo por meio de novos estudos. Contudo, em nossa abordagem, não almejamos expandir tal conceituação. Em vez disso, pretendemos utilizá-la como uma ferramenta teórica para

sustentar a tese de que a colaboração entre professores de Matemática desempenha um papel significativo no desenvolvimento de sua IP.

3.2 COLABORAÇÃO

A colaboração desempenha um papel fundamental no desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente, na construção e desenvolvimento da IPD (Meyer, 2023; Nogueira, 2024). Contudo, segundo Fiorentini (2019), o termo colaboração apresenta múltiplos significados, o que influencia tanto a forma de conceber a organização e o funcionamento de grupos colaborativos quanto as formas de investigá-los e mobilizá-los em processos significativos. O autor distingue o trabalho cooperativo do trabalho colaborativo, destacando que nem toda ação coletiva pode ser considerada colaborativa, pois algumas permanecem apenas no âmbito da cooperação. A diferença essencial entre essas formas de organização está na natureza das relações estabelecidas:

na *cooperação* uns ajudam os outros (“co-operam”), executando tarefas cujas finalidades geralmente não resultam de negociação conjunta do grupo, podendo haver subserviência de uns em relação a outros e/ou relações desiguais e hierárquicas. Na *colaboração*, todos trabalham conjuntamente (“co-laboram”) e se apoiam mutuamente, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo do grupo. Na colaboração, as relações, portanto, tendem a ser não hierárquicas, havendo liderança compartilhada e “co-responsabilidade” pela condução das ações (Fiorentini, 2019, p. 56).

Além da liderança compartilhada e da corresponsabilidade, Fiorentini (2019) aponta outros elementos fundamentais para o trabalho colaborativo, amplamente discutidos na literatura e em pesquisas sobre o tema, segundo o autor. Entre esses aspectos, destacam-se a voluntariedade, a identidade e a espontaneidade, evidenciando que o desejo de trabalhar em colaboração deve partir de uma decisão pessoal e genuína: “a vontade de querer trabalhar junto com outros professores, de desejar fazer parte de um determinado grupo, é algo que deve vir do interior de cada um” (Fiorentini, 2019, p. 58).

O autor também ressalta que o trabalho colaborativo se fundamenta em princípios como apoio, respeito mútuo e reciprocidade na aprendizagem. No que se refere a esse último aspecto, Fiorentini (2019) enfatiza que, nos grupos colaborativos, todos os participantes assumem, simultaneamente, os papéis de aprendizes e “ensinantes”.

Fullan e Hargreaves (2000), apoiados em autores como Rosenholtz (1989), Little (1990) e Nias, Southworth e Yeomans (1989), discutem o “Poder da colaboração”. Os autores

identificam características que definem uma escola colaboradora, destacando que essa configuração depende essencialmente dos profissionais que nela atuam, especialmente dos professores.

Uma dessas características refere-se à crença de que o aprendizado é um processo contínuo e de que ensinar exige uma busca constante por aprimoramento, independentemente do tempo de experiência docente. Nesse contexto, a colaboração entre professores potencializa essa trajetória formativa, tornando-os melhores conjuntamente. Como resultado, os docentes tendem a confiar mais uns nos outros, valorizando e legitimando o compartilhamento de conhecimentos, a busca por aconselhamento e a oferta de ajuda, tanto no ambiente escolar quanto além dele. Essa interação contribui para a construção de profissionais mais seguros e convictos de seu trabalho.

Outra característica da colaboração é que ela não se restringe à organização formal da escola, como reuniões, procedimentos burocráticos, realização de eventos ou projetos específicos. Pelo contrário, trata-se de um conjunto de qualidades, atitudes e comportamentos que permeiam as relações entre professores e demais funcionários no cotidiano escolar. Como destacam Fullan e Hargreaves (2000, p. 67), “ajuda, apoio, confiança e abertura formam o cerne dessas relações”.

Grando e Jacomelli-Alves (2024) evidenciam a importância da colaboração para o fortalecimento da relação entre professores de Matemática, especialmente quando envolvidos em situações de vulnerabilidade. Nesse artigo, relato um episódio de vulnerabilidade vivenciado na colaboração com Mariza, no qual enfrentei dificuldades, mas encontrei apoio em sua postura sincera e confiante. Por meio da comunicação aberta, construímos um espaço de aprendizado mútuo que fortaleceu nosso vínculo e me levou a ressignificar minha compreensão sobre a confiança na colaboração. Esse episódio evidenciou que a confiança não se estabelece de forma unilateral e que momentos desafiadores podem se transformar em oportunidades para o crescimento conjunto.

Como destaca Conceição (2021), a colaboração no contexto docente constitui um processo essencial para o fortalecimento de todas as pessoas envolvidas. De acordo com a autora, esse processo promove uma formação mais crítica, coletiva e significativa, uma vez que o aprendizado emerge da interação, da escuta atenta e da disposição para percorrer um caminho conjunto. Nesse percurso, desafios são enfrentados e novos saberes são construídos, impactando diretamente a identidade profissional docente.

Para Conceição (2021), o estar, criar e fazer junto são práticas que exigem comprometimento, intencionalidade e que resultam em crescimento mútuo. Essa perspectiva

reforça a ideia de que colaborar não é algo espontâneo, mas sim um trabalho consciente que precisa ser aprendido e demanda esforço e vontade. Nesse sentido,

Colaborar requer aceitar as pessoas como elas são, ou seja, seres integrais, aprendentes, cheias de qualidades e aspectos a serem melhorados, requer mais questionamentos na intenção da reflexão crítica e construtiva e nenhum julgamento, requer troca sem intenção e expectativas destrutivas, acolhimento e escuta ativa e parceira, requer disponibilidade para aprender e ensinar, requer saber seu lugar para não invadir o da outra, pois temos limites e precisamos buscar entender os nossos e de outras pessoas também, requer humildade docente assumindo nossos não saberes afim de poder criar espaço para saber, requer amorosidade nas relações reconhecendo que a outra é ser humano como nós, requer postura atenta a nós mesmos a todo momento. Tudo isso é parte constituinte do sujeito, não encontramos isto fora, nos relacionamos com o que temos (Conceição, 2021, p. 204).

Dessa forma, conforme Conceição (2021), colaborar significa dizer "SIM" a todo instante. A autora enfatiza que esse processo colaborativo ocorre gradualmente, em um movimento contínuo de fazer e refazer, sem a imposição de um ideal de perfeição. Além disso, essa dinâmica favorece a coragem de assumir os "nãos saberes", transformando a curiosidade inicial em uma busca criteriosa e reflexiva pelo conhecimento. Nesse contexto, a colaboração não apenas amplia a construção do saber, mas também fortalece a IPD por meio da partilha de experiências e do aprendizado coletivo.

Hargreaves e O'Connor (2018) destacam que a natureza da colaboração pode variar significativamente conforme o país e a cultura em que as pessoas se encontram. Boavida e Ponte (2002), por sua vez, ressaltam que a colaboração emerge da necessidade e se configura como uma estratégia para enfrentar desafios que, individualmente, podem se tornar mais complexos e exigentes. No contexto da investigação da prática, seu desenvolvimento demanda um conjunto amplo e diversificado de atitudes e competências, frequentemente encontrando obstáculos inesperados ao longo do processo.

Ao conceber a colaboração como um meio e não como um fim em si mesma, Boavida e Ponte (2002) reconhecem sua manifestação em diferentes formas, mas alertam para a necessidade de um uso criterioso do termo. Para que uma situação possa ser considerada verdadeiramente colaborativa, é necessário que os participantes trabalhem conjuntamente, sem hierarquia, em uma relação pautada na igualdade. Nesses casos, a colaboração fomenta a ajuda mútua e possibilita a conquista de objetivos que beneficiem a todos. Dessa forma, a simples ação de trabalhar junto não implica, necessariamente, uma relação colaborativa.

Para que a colaboração se concretize, é imprescindível, ainda, que os envolvidos compartilhem um propósito ou interesse comum, ainda que cada um mantenha metas individuais. Entretanto, conforme apontam Boavida e Ponte (2002), a definição de objetivos

compartilhados, por si só, não garante um trabalho colaborativo efetivo. É fundamental considerar as formas de interação e os relacionamentos estabelecidos entre os participantes. Nesse sentido, os autores enfatizam a importância da confiança, do diálogo e da negociação como elementos essenciais para a dinâmica colaborativa.

A esse respeito, Pires et al. (2023), ao se apoiarem nesse referencial, destacam que a confiança é um fator determinante para a efetividade do trabalho conjunto. Essa confiança permite que os participantes compartilhem ideias, expressem opiniões e se sintam confortáveis para discordar quando necessário. Dessa forma, torna-se essencial “negociar objetivos, modos de trabalho, modos de relacionamento, prioridades e até significado de conceitos” (Boavida; Ponte, 2002, p. 7). Lopes e Mendonça (2021) corroboram essa perspectiva ao ressaltarem a importância do compartilhamento do conhecimento no trabalho colaborativo, recomendando que o processo dialógico seja crítico. O diálogo, nesse contexto, assume um papel central, pois “à medida que uma voz entrelaça com as outras vozes, a compreensão enriquece-se e a conversação torna-se cada vez mais informada” (Boavida; Ponte, 2002, p. 7).

Para Hargreaves e O’Connor (2018), a colaboração já é amplamente reconhecida como benéfica tanto para professores quanto para alunos, constituindo-se, portanto, como uma necessidade essencial para os profissionais da educação. Assim, a questão central não diz mais respeito à existência ou não da colaboração, mas sim à qualidade e à efetividade com que os professores e outros educadores colaboram.

Os autores concebem a colaboração profissional como trabalho conjunto entre pessoas de uma mesma profissão, podendo variar em força e efetividade. Esse tipo de colaboração envolve bom senso, compromisso com a melhoria, compartilhamento de conhecimentos e manutenção de uma proximidade adequada entre os colaboradores. Como uma evolução desse conceito, Hargreaves e O’Connor (2018) propõem o profissionalismo colaborativo, uma forma mais profunda e rigorosa de colaboração profissional. Diferentemente de uma abordagem meramente descritiva, o profissionalismo colaborativo refere-se a como podemos, juntos, criar práticas profissionais melhores e mais fortes. Nesse sentido, o profissionalismo colaborativo:

trata de como professores e outros educadores transformam o ensino e a aprendizagem juntos para trabalhar com todos os alunos no desenvolvimento de vidas plenas de significado, propósito e sucesso. Está organizado de forma baseada em evidências, mas não orientada por dados, através de um planejamento rigoroso, de um diálogo profundo e por vezes exigente, de um feedback sincero, mas construtivo e de uma investigação colaborativa contínua. O trabalho conjunto de profissionalismo colaborativo está incorporado na cultura e na vida da escola, onde os educadores cuidam ativamente e são solidários uns com os outros como colegas profissionais, à medida que prosseguem juntos o seu trabalho desafiador e onde colaboram profissionalmente de maneiras que respondem e incluindo nas culturas de seus alunos,

deles próprios, da comunidade e da sociedade (Hargreaves; O'Connor, 2018, p. 24, tradução nossa).

Além disso, Hargreaves e O'Connor (2018) apontam que a colaboração envolve uma combinação essencial entre orgulho e humildade. O orgulho diz respeito ao reconhecimento da própria experiência e à disposição para compartilhá-la, enquanto a humildade refere-se à consciência de que nenhum indivíduo detém todo o conhecimento. Esse equilíbrio estimula o compartilhamento e o desenvolvimento das identidades profissionais, promovendo investigação e ação conjuntas – princípios fundamentais do profissionalismo colaborativo.

Nesta tese, compreendo o conceito de colaboração apresentado por esses autores como complementar e me apoio nesses pressupostos para fundamentar minha reflexão. Reconheço, ainda, que Mariza e eu estamos mais familiarizadas com a colaboração profissional do que com o profissionalismo colaborativo, conforme caracterizado por Hargreaves e O'Connor (2018). No entanto, os autores indicam que a construção do profissionalismo colaborativo é um processo gradual, que demanda tempo, o envolvimento de um grupo de profissionais comprometidos e um ponto de partida – muitas vezes situado na colaboração profissional. A partir desse ponto inicial, é possível avançar em direção ao profissionalismo colaborativo, conforme defendem os autores ao afirmarem que, nos últimos trinta anos, aproximadamente, “o ensino fez grandes progressos na construção de uma maior colaboração profissional. Agora é o momento de progredir em direção ao profissionalismo colaborativo, enraizado na investigação, receptivo ao feedback e sempre pronto para uma boa argumentação” (Hargreaves; O'Connor, 2018, p. 177, tradução nossa).

3.3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Professores, enquanto adultos com ampla experiência e prática profissional, podem utilizar essas vivências como ponto de partida para enriquecer seu desenvolvimento, tanto no âmbito profissional quanto no pessoal. Contudo, conforme argumentam Bolívar e Segovia (2019), a verdadeira formação vai além de simplesmente contar histórias sobre a vida; ela requer uma reflexão profunda acerca dessas experiências. Ao compartilhar suas histórias, os professores não apenas expressam seu senso de si, mas também moldam sua percepção sobre quem são e quem desejam se tornar.

Nesse contexto, as narrativas emergem como uma ferramenta poderosa para produção e análise de dados. O uso de narrativas oferece aos professores a oportunidade de evidenciar suas aprendizagens, contribuições e concepções, ao mesmo tempo em que revela aspectos de

sua autonomia e compromisso político (Cyrino, 2017). Para além de considerar as narrativas dos docentes, esta tese consiste em realizar uma pesquisa narrativa.

Minha introdução à pesquisa narrativa ocorreu no Grupo de Estudos e Pesquisas em Processos Formativos em Educação Matemática de Professores que Ensinam Matemática (GEPPROFEM), sob a coordenação da minha orientadora Regina, em parceria com o professor Everaldo Silveira. Desde o início do doutorado, e em decorrência da participação nesse grupo, tenho me aproximado e identificado com essa abordagem. Acredito que isso se deva ao meu interesse desta pesquisa, que tem suas raízes na minha trajetória profissional, entrelaçada com diversas outras histórias protagonizadas por indivíduos que já percorreram – ou ainda percorrem – esse mesmo caminho. As experiências que vivenciei, bem como aquelas que ainda estavam por vir no contexto profissional coletivo, desempenham um papel crucial na construção do enredo desta pesquisa. Elas revelam episódios marcantes de encontros, desencontros e colaboração – elementos de extrema relevância para a educação neste século em que estamos inseridos.

A abordagem da pesquisa narrativa destaca-se como singular e poderosa, ultrapassando as fronteiras convencionais da pesquisa acadêmica tradicional. Como destaca Domingo (2016), essa abordagem transcende a simples interpretação da realidade. Diferentemente da análise tradicional de dados, a pesquisa narrativa permite que cada indivíduo relate e reflita sobre as experiências que influenciaram seu processo de tornar-se professora. Essa perspectiva representa uma oportunidade para transformar, em vez de simplesmente reproduzir, as abordagens de ensino (Bolívar; Segovia, 2019).

A identidade profissional costuma ser o *resultado* de um longo processo de construção do próprio modo de se sentir professor, ao mesmo tempo em que dá sentido a seu exercício diário [...]. É o resultado (sempre provisório) de um processo que integra diferentes experiências do indivíduo ao longo de sua vida, marcadas - às vezes - por rupturas, inacabadas e sempre retomadas a partir dos restos que ficam (Bolívar; Segovia, 2019, p. 65-66, tradução nossa).

Essa abordagem oferece, então, a oportunidade de refletir *com* as histórias, como destacado por Domingo (2016). Para Clandinin e Connelly (2015), isso implica uma interação mais significativa com as narrativas, envolvendo tanto o pesquisador quanto os participantes em um processo reflexivo conjunto. Tal abordagem, acrescenta Clandinin (2013), também contribui para uma compreensão mais rica e contextualizada do fenômeno em estudo, transcendendo a simples descrição dos acontecimentos e promovendo uma compreensão mais profunda das complexidades e nuances envolvidas.

Esse processo se desenrola na vivência e na fala, capturando a riqueza das experiências por meio de uma escuta atenta, de uma observação cuidadosa e da convivência autêntica (Clandinin, 2013). Dessa forma, a pesquisa narrativa se apresenta como um convite à transformação, buscando enriquecer não apenas a compreensão individual, mas também a experiência compartilhada, capturando e valorizando a complexidade e a subjetividade inerentes às experiências humanas.

A subjetividade, muitas vezes vista como um desafio na pesquisa acadêmica convencional, é abraçada e valorizada pela investigação narrativa. Conforme indicado por Rodrigues e Toledo Prado (2015), a pesquisa narrativa permite que os participantes expressem suas experiências a outros interessados em compreendê-las, oferecendo uma oportunidade única de compartilhar suas histórias.

A partir da teoria da experiência de Dewey (1938), que considera as dimensões da continuidade, interação e situação na concepção da experiência, Clandinin e Connelly (2015) desenvolveram uma concepção narrativa da experiência através do espaço tridimensional da pesquisa narrativa, destacando as dimensões de temporalidade, interações pessoal e social, e lugar. Segundo os autores, estudos que consideram a pesquisa narrativa, abrangem aspectos temporais, equilibrando adequadamente as dimensões pessoal e social, e ocorrem em lugares específicos ou em sequências de lugares.

A temporalidade, derivada da continuidade, é a primeira dimensão desse espaço tridimensional. A experiência presente se desenvolve a partir de experiências passadas e conduz a experiências futuras, estabelecendo uma conexão contínua. A segunda dimensão, derivada da interação, refere-se às dimensões pessoal e social da experiência, reconhecendo a coexistência de aspectos individuais e sociais. A terceira e última dimensão, derivada da situação, é denominada lugar, caracterizando os contextos em que a experiência ocorre.

Segundo Clandinin e Connelly (2015), essas dimensões orientam a pesquisa em quatro direções: introspectiva, relacionada a condições internas, como sentimentos e disposições morais; extrospectiva, vinculada a condições externas, como o ambiente; retrospectiva e prospectiva, ambas associadas à temporalidade (passado, presente e futuro). Essas diferentes perspectivas proporcionam uma compreensão mais abrangente e contextualizada, destacando a complexidade e a dinâmica intrínseca às narrativas e às vivências individuais.

Para Flores (2022), a pesquisa narrativa valoriza como os indivíduos narram suas próprias vivências e experiências para explicar o mundo em que vivem. Uma característica essencial dessa abordagem é que as vozes e histórias individuais das pessoas constituem seu ponto focal, o que a diferencia de outras formas de investigação. Nas palavras do autor: “o

relevante são as vozes próprias dos diferentes sujeitos, não as teorias prévias com as quais tentamos enquadrar a realidade. Entendo essas teorias como sistemas de referência para construir as diferentes vozes e dar sentido a elas” (Flores, 2022, p. 20).

Essa abordagem da pesquisa narrativa, de acordo com Bolzan (2019), pressupõe uma forma de organização que permite que as histórias se desdobrem e se interajam entre si, formando uma complexa trama de significados e compreensão. Isso implica que o início de uma pesquisa narrativa ocorre quando uma pessoa compartilha sua história com outras, criando um entrelaçamento de narrativas individuais e estabelecendo um espaço para o diálogo e a interação. Nesse momento, “há necessidade [de] que uma voz tome a iniciativa de conhecer e compreender a outra, de perguntar-lhe, de observar seu tom, seu volume, sua expressão de satisfação ou de angústia, suas melodias, seus ritmos, suas modelações e nuances” (Bolzan, 2019, p. 27).

Neste estudo, minha voz assume o papel de iniciativa, buscando a participação de outras vozes dispostas a compartilhar e interagir. Essa abordagem dá vida a um processo de pesquisa que coloca as narrativas individuais no centro da investigação, alicerçada nas experiências vivenciadas ao longo de uma trajetória de colaboração.

No que diz respeito à IPD, Cyrino (2017, p. 709) destaca:

A narrativa concede ao autor a possibilidade de escolher os temas e as terminologias a serem usados para explicitar suas reflexões. Isso posto, as narrativas são uma fonte de informações valiosas na elaboração e no processo de análise das informações que permitem ao formador compreender e trabalhar com aspectos da IP de (futuros) PEM.

A trajetória que percorri com Mariza abrangeu diversos cenários, como grupo de apoio, ambiente escolar, programa de formação continuada, escrita de textos e participação em eventos científicos. Nos próximos momentos, apresentarei cada um desses cenários.

3.3.1 Grupo de apoio

De acordo com Fullan & Hargreaves (2000), os grupos de apoio podem ser formados por iniciativa dos próprios professores, sem a necessidade de intervenção administrativa; eles “são grupos criados por professores, com os professores e para os professores” (Fullan; Hargreaves, 2000, p. 90). Muitas vezes, esses grupos começam com dois ou três professores e, ao longo do tempo, tendem a se expandir. Contudo, essa não foi a dinâmica observada em minha experiência. Conforme relatado no capítulo anterior, nosso grupo de apoio, formado a partir de

um encontro-convite, iniciou com 5 professores e, ao final, foi constituído apenas por mim e Mariza.

Ainda assim, alinhando-me à perspectiva dos autores, considero que os 6 encontros realizados ao longo do ano de 2022, entre abril e agosto, configuraram um espaço significativo, criado para atender tanto demandas formais quanto não formais. Em todos esses encontros, os professores Cleber e Dyan estiveram presentes; por isso, registro nesta escrita minha gratidão e evidencio a contribuição deles como colaboradores fundamentais em todo o trajeto do doutorado.

Esses encontros possibilitaram a oferta de cursos a outros colegas de profissão e a produção de publicações com maior rigor profissional, fruto da colaboração entre Mariza e eu. Cada encontro foi cuidadosamente planejado, com objetivos específicos previamente definidos. O quadro a seguir sintetiza as principais informações sobre esses momentos.

Quadro 1 – Encontros de grupo realizados em 2022

ENCONTRO	TEMÁTICA	DATA	OBJETIVOS
1	Combinados	12/04	- Compartilhar as situações atuais de cada um: conquistas, desafios, expectativas, experiências, dentre outras situações relevantes que aconteceram em suas vidas pessoais e profissionais; - Realizar combinados: periodicidade e horário dos encontros, responsabilidades, interesses coletivos, dentre outros.
2	Aula de Matemática	03/05	A partir do episódio “Como dar uma boa aula de Matemática?”, de Carlos Matias⁷, e considerando o contexto pós-pandemia: - Discutir sobre aulas de Matemática, sobre a relação professor e alunos, e sobre o trabalho do professor como um todo.
3	Obstáculos e Resistências	17/05	A partir do artigo “Obstáculos e Resistências no Uso de Tendências Metodológicas na Educação Matemática”, de Pires e Silveira (2022) e com a participação de Pires: - Refletir sobre o próprio trabalho desenvolvido com os alunos, avaliando as estratégias e abordagens utilizadas; - Reconhecer quais são os obstáculos e olhar para as próprias resistências em relação ao uso das diferentes metodologias.
4	Motivações particulares	14/06	- Retomar as discussões anteriores para avaliar a continuidade dos encontros; - Compartilhar as motivações particulares para traçar um plano de ação coletivo que busque pelo apoio e colaboração dos demais professores.

⁷ Canal do Youtube: Matemática Humanista – Como dar uma boa aula de Matemática? Papos matemáticos com Carlos Matias – <https://www.youtube.com/watch?v=nq3cnzmdfp0> (Acesso em 10/07/2023)

5	Feira de Matemática	28/06	Juntamente com as autoras (professora de ciências e sua aluna): - Conhecer mais sobre o trabalho “Ciência empreendedora”, apresentado na II Feira Municipal de Matemática de Palhoça; - Pensar em possibilidades de adaptações, desse trabalho da Feira de Matemática, para ser desenvolvido nas aulas da professora Mariza.
6	Transtorno Opositivo Desafiador (TOD)	16/08	A partir do artigo “Revisão da literatura sobre Transtorno Opositivo Desafiador e Transtorno de Conduta: causas/proteção, estratégia escolar e relação com a criminalidade”, de Oliveira e Costa (2021): - Compreender sobre o Transtorno Opositivo Desafiador; - Compartilhar questionamentos e experiências que envolvam esse transtorno, bem como demais transtornos e deficiências que os professores têm ou tiveram contato.

Fonte: Elaborado pela autora.

Completam o quadro do grupo de apoio as entrevistas realizadas com os três participantes que, além de mim, estiveram presentes durante toda a existência do grupo. Desde o início, minha intenção foi conduzir entrevistas narrativas com os professores, partindo do pressuposto de que a identidade do grupo se constitui a partir das IPD individuais.

A entrevista narrativa é um método qualitativo de pesquisa, caracterizado por sua abordagem não estruturada e aprofundada, no qual os participantes são incentivados a compartilhar suas histórias (Jovchelovitch; Bauer, 2015). Segundo Moura e Nacarato (2017), esse tipo de entrevista possibilita a reconstrução reflexiva das vivências pessoais e profissionais, considerando o contexto social, histórico e cultural dos entrevistados. Para garantir uma condução adequada, acrescentam os autores, o pesquisador deve demonstrar escuta atenta, manter um envolvimento ativo por meio de sinais não verbais e formular perguntas que incentivem a continuidade da narrativa.

Com base nessa abordagem, apresento, a seguir, o quadro com essas informações.

Quadro 2 – Entrevistas realizadas em 2022

PROFESSOR(A)	DATA	OBJETIVO
Dyan	02/08	Conhecer mais sobre os professores e suas histórias, além de me reconhecer nas narrativas de cada um deles.
Mariza	02/08	
Cleber	17/05	

Fonte: Elaborado pela autora.

As entrevistas narrativas realizadas com esses professores não apenas possibilitaram que eles reconstruíssem suas trajetórias, mas também me proporcionaram uma oportunidade única de enxergar a mim mesma sob um novo ponto de vista. O conceito bakhtiniano de exotopia nos ensina que a compreensão de si ocorre quando nos deslocamos para o lugar do outro, permitindo-nos ver como somos vistos (Pires et al., 2023). Esse movimento é inerente aos processos colaborativos, nos quais somos constantemente interpretados pelos outros – e, a partir dessas interpretações, também nos compreendemos.

No contexto da entrevista, entretanto, esse processo foi intencionalmente objetivado quando perguntei diretamente a cada um deles quem eu era a partir do seu olhar. As respostas que emergiram desse diálogo me devolveram uma imagem de mim mesma que talvez eu não acessasse sozinha. O caráter dialógico da interação instaurou um movimento no qual, ao mesmo tempo em que ouvia e compreendia suas experiências, também me via refletida em suas palavras. Esse deslocamento simbólico possibilitou que eu retornasse ao meu próprio lugar com uma visão ampliada, proporcionando-me um novo entendimento sobre minha própria IPD. (Pires et al., 2023).

3.3.2 Ambiente escolar

Ainda em 2022, durante todo o segundo semestre, decidi colaborar com Mariza em suas atividades educacionais. Embora reconhecesse a importância de uma participação ativa em sala de aula para uma integração efetiva no contexto escolar, a oportunidade surgiu ainda durante os encontros do grupo, quando Mariza manifestou o desejo de elaborar um planejamento diferenciado para a “turma top”. A partir daquele ponto, nossa interação ultrapassou os limites do grupo, passando a envolver minha presença na escola para participar e ministrar aulas, além de momentos dedicados à discussão do planejamento e à troca de ideias com base nos trabalhos desenvolvidos.

Organizamos nosso trabalho na escola em duas etapas, que denominamos de Pesquisa da Prática 1 (PP1) e Pesquisa da Prática 2 (PP2). Essas designações surgiram de nossa compreensão, construída ao longo dos estudos, de que estávamos conduzindo uma pesquisa da prática, conforme proposto por Ponte (2002; 2004). Segundo o autor, abordar um problema que surge na prática apenas com boa vontade, bom senso e experiência docente nem sempre resulta em soluções satisfatórias. Para que a professora Mariza pudesse aprofundar sua compreensão e, assim, minimizar ou solucionar os problemas que afetavam sua prática, tornou-se necessário realizar uma investigação da própria prática. Minha participação como colaboradora seguiu as

orientações do autor, uma vez que Ponte (2002) sugere que esse tipo de investigação seja preferencialmente conduzido com a colaboração de outros profissionais.

Como estávamos no final do primeiro semestre, prestes a iniciar o recesso escolar, Mariza e eu decidimos iniciar a PP1 diretamente em sala de aula, reservando um dia exclusivamente para as apresentações. Após o retorno do recesso, minha participação na escola incluiu o acesso ao planejamento já elaborado por Mariza (Anexo A), o que me permitiu analisá-lo e sugerir possíveis alterações. Além disso, na PP1, buscamos envolver os representantes da gestão da escola nas atividades que estávamos desenvolvendo. Essas e demais informações estão resumidas no quadro a seguir:

Quadro 3 – Pesquisa da Prática 1 realizada em 2022

EVENTO DATA – MODALIDADE	DESCRIÇÃO
Aulas 1 e 2 04/07 – Presencial	Apresentações – Dia de conhecer a turma, de me apresentar e de pedir permissão para voltar. Além disso, dia de assistir as aulas.
Reunião 02/08 – Virtual	Planejamento – Esclarecer dúvidas e oferecer sugestões.
Aulas 3 e 4 03/08 – Presencial	Início da proposta, cuja ideia emergiu da Feira de Matemática e que foi fortalecida no grupo.
Reunião 09/08 – Virtual	Avaliação geral das aulas 3 e 4, com foco na recepção dos alunos quanto à proposta realizada e nos próximos passos.
Aula não aconteceu 10/08 – Presencial	Devido à chuva, apareceu apenas um aluno. A professora revisou uma atividade com ele.
Aulas 5 e 6 15/08 – Presencial	Sala de informática – Escolha do produto de cada grupo, bem como pesquisa de materiais necessários com respectivos valores e cálculos de custos para sua produção.
Aulas 7 e 8 17/08 – Presencial	Na sala de informática com a continuidade da aula anterior e na sala de aula com problemas parecidos com o da pesquisa para os alunos resolverem sem utilizarem a calculadora.
Aulas 9 e 10 / Reunião 22/08 – Presencial	Na sala de aula é abordado o cálculo de porcentagem e, na informática, os alunos devem usar esse conceito para concluir as tabelas. Na reunião pós-aula, discussão sobre o significado de atividade diferenciada na concepção da professora Mariza.
Aulas 11 e 12 24/08 – Presencial	Na sala de aula, correção da atividade de porcentagem da aula anterior e realização da enquete sobre como gostariam de aprender Matemática. Na sala de informática: tempo para terminarem o trabalho.
Reunião 07/09 – Virtual	Avaliação geral. Surgem novas inquietações e a necessidade de incluir representantes da escola em nossa empreitada.
Aulas 13 12/09 – Presencial	Depois de um tempo sem aparecer, participei da última aula dessa proposta com apresentação dos trabalhos por meio de cartazes.

Reunião 20/09 – Presencial	Representantes da escola são convidados para conhecerem o trabalho realizado na turma de Mariza, para terem a oportunidade de contribuir com sua continuidade.
Reunião 04/10 – Presencial	Avaliação da conversa com os representantes da escola.

Fonte: Elaborado pela autora

O planejamento elaborado para o desenvolvimento da PP2 (Anexo B⁸) não havia sido previamente acordado; essa ideia surgiu da percepção de que mais poderia ser feito pelos alunos e da sensação de que o objetivo pretendido na PP1 não foi alcançado. Além disso, uma situação inédita para mim causava desconforto, conforme relato na narrativa que segue:

Saí segunda (22/08) da escola incomodada. De início, não sabia por que, mas aquilo não saiu da minha cabeça até o dia seguinte. Hoje, dia 24/08, não sei por que também, mas a sensação que tenho é de que o dever ainda não está cumprido. Não estou satisfeita com os resultados e com a possibilidade de terminarmos desse jeito.

Sim, terminarmos. Minha vida pessoal, de mãe principalmente, estava virada do avesso por conta das minhas saídas, duas vezes por semana, para ir à escola. Não dava para continuar mais. Se fosse pela Mariza, tenho certeza, eu ficaria direto até o final do ano.

Eu entrei na sala de aula [durante a PP1] de um jeito que nunca havia entrado, como mais uma assistindo a aula. Não consegui, não identifiquei a oportunidade de interagir nas aulas feitas nas salas. Eu costumava resolver exercícios, responder e fazer perguntas para interagir com a professora em outras experiências de outros anos, mas ali, nessa turma, eu me sentia travada. Precisei conquistar meu espaço aos poucos. Foi tão aos poucos que a proposta estava terminando e eu não havia avançado nesse quesito.

Que bom que teve aulas na sala informatizada, pois lá eu pude interagir com cada grupo de alunos. Não na posição de professora, mas como uma colega que podia responder às suas perguntas. Na última aula, senti que eu fazia parte do grupo, que me olharam de verdade e me chamaram com mais vontade, sem muito receio.

Bom! Voltando... simultaneamente eu estava envolvida com as feiras de matemática. Desta vez com a feira regional. Nessa minha inquietação de segunda-feira, com influência das feiras, pensei em algo! Na mesma hora mandei mensagem para a Mariza, que me respondeu

⁸ Durante o planejamento, ocorreram eventos imprevistos que levaram ao cancelamento das aulas, tais como a necessidade de mais tempo para concluir o planejamento do mês anterior, falta de alunos devido a uma chuva intensa e trânsito interrompido por uma manifestação política. Consequentemente, o plano inicial teve que ser ajustado diariamente para se adequar a essas mudanças.

dizendo gostar da ideia e que ela não perguntou para os alunos como eles queriam aprender antes, porque julgou que fossem imaturos para dar essa resposta. Bom, decidimos que não custava tentar. Então, preparei as perguntas.

Hoje, antes de entregar a enquete, eu falei com os alunos. Agradei a oportunidade de estar ali [durante a PP1], agradei a interação deles comigo e disse que daria uma pausa, ou seja, ficaria uns dias sem aparecer. Mas, depois eu voltaria com novidades se nada mudasse até lá. Depois, pedi que respondessem a enquete com a desculpa de que queria conhecer um pouquinho mais deles, que respondessem com sinceridade. (Karina, Diário de campo – Aulas 11 e 12, 24/08/2022)

A ideia, registrada em meu diário de campo, consistia na execução de um levantamento sobre a prática com essa turma, por meio do qual questionamos os alunos acerca de suas preferências em relação à forma como gostariam de aprender Matemática e às atividades que mais os motivam, tanto dentro quanto fora da escola, conforme evidenciado no Quadro 4. Essa proposta teve origem nas diversas narrativas de Mariza, nas quais ela expressava sua preocupação em elaborar um planejamento que despertasse verdadeiramente o interesse dos alunos.

Quadro 4 – Enquete sobre aprendizagem matemática

- | |
|---|
| <p>1. Se você pudesse escolher, de que forma você gostaria de aprender Matemática?
Escolha até 3 opções e marque um X nelas. Ou, sugira outra opção.</p> <p>☐ Com a explicação no quadro e resolução de atividades no caderno</p> <p>☐ Com origami – dobraduras</p> <p>☐ Com pesquisa – personagem histórico, problema ou curiosidade da escola, etc</p> <p>☐ Com outra disciplina junto – arte, geografia, etc</p> <p>☐ Com jogos pedagógicos – jogos com intenções de aprendizagem</p> <p>☐ Com música – paródias</p> <p>☐ Com questões sociais – alimentação saudável, etc</p> <p>☐ Outra opção – Escreva sua sugestão: _____</p> <p>2. Responda: O que você mais gosta de fazer na escola?
E o que você mais gosta de fazer fora da escola?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> |
|---|

Fonte: Elaborada pela autora.

Dos resultados obtidos no levantamento sobre as preferências de aprendizado em Matemática, 33% das respostas indicaram preferência por aulas expositivas com resolução de atividades no caderno, enquanto 31% apontaram para jogos pedagógicos com objetivos de

aprendizagem. Mariza e eu havíamos explicado o que entendíamos por cada opção apresentada e oferecido espaço para que os alunos esclarecessem suas dúvidas.

Diante dessa condução da enquête, chamou-nos a atenção o fato de a maioria ter indicado preferência por aulas expositivas, considerando que essa metodologia já predominava em seu ensino anterior e não parecia atender adequadamente às suas necessidades de aprendizado. Uma possível explicação para essa escolha é que a aula expositiva representa o formato mais familiar de ensino da Matemática para os alunos. Outra hipótese seria que essa preferência reflete uma reação ao período de ensino remoto durante a pandemia, com os alunos demonstrando desejo de maior proximidade com o professor no contexto da pós-pandêmico. Nesse sentido, as aulas expositivas poderiam ser percebidas por eles como um meio de fortalecer esse vínculo.

Além disso, mesmo com nossos esforços para esclarecer as demais opções, é possível que os alunos tenham encontrado dificuldade em visualizar práticas como os jogos pedagógicos – a segunda opção mais escolhida. Isso pode estar relacionado à ausência de experiências anteriores com essa metodologia. Ao analisar as respostas da segunda pergunta da enquête, percebe-se que os estudantes, ao mencionarem jogos, provavelmente imaginaram atividades semelhantes aos jogos digitais ou às práticas realizadas nas aulas de Educação Física. Das 35 respostas obtidas, 19 estavam relacionadas a esses temas: 8 mencionaram jogar no celular ou computador, 7 indicaram futebol e/ou vôlei e 4 referiram-se às aulas de Educação Física.

Com base nos resultados obtidos no levantamento, sentimos motivação para desenvolver um plano de aula mais criativo, desafiando nossas próprias limitações no processo de ensino. Assim, optamos por integrar tanto o modelo tradicional, já familiar aos alunos, quanto atividades de jogos variadas, fazendo uso do corpo, de materiais impressos, computadores e materiais manipulativos. Essa abordagem visava ampliar nossas estratégias de ensino, a fim de proporcionar benefícios tanto aos alunos quanto a nós, professoras.

No que se refere aos jogos, foram selecionados aqueles já familiares aos alunos, como “Mestre Mandou” e “Batalha Naval”. Do ponto de vista pedagógico, nosso objetivo foi adaptar esses jogos ao ambiente escolar, transformando-os em “jogos pedagógicos”. De acordo com Grandó (2004), esse termo designa jogos que são intencionalmente adotados pelo professor com a finalidade de desenvolver um novo conceito ou aplicar um conhecimento previamente adquirido pelo aluno.

Mariza e eu adotamos essa segunda perspectiva, ou seja, a utilização dos jogos para a aplicação de conceitos já conhecidos pelos alunos. Essa abordagem está alinhada à categorização proposta por Raupp e Grandó (2016), que, com base nos trabalhos de Moura

(1991) e Borin (2007), denominam tais atividades como “jogos de aplicação” ou “jogos de treinamento”. Segundo Moura (1991), os “jogos de aplicação” caracterizam-se pelo uso de definições e algoritmos previamente aprendidos, enquanto Borin (2017) define os “jogos de treinamento” como aqueles concebidos para auxiliar a memorização e a fixação de conceitos, fórmulas ou técnicas relacionadas a um determinado conteúdo.

A trajetória da implementação da PP2 seguiu o plano de aula elaborado, cujos detalhes são resumidos no quadro a seguir:

Quadro 5 – Pesquisa da Prática 2 realizada em 2022

EVENTO DATA – MODALIDADE	DESCRIÇÃO
Planejamento 20/09 – 23/11	O planejamento foi construído em colaboração com trocas realizadas em conversas informais pós-aula, em reuniões presenciais e virtuais, e em trocas de mensagens pelo WhatsApp ⁹ e E-mail.
Reunião 20/09/2022 – Presencial	Combinados iniciais – a partir da experiência da PP1, organizamos a PP2.
Reunião 27/09/2022 – Virtual	Finalização do planejamento e combinados da PP2 (avaliação dos resultados da PP1, elaboração do problema e metodologia).
Aulas 1 e 2 03/10/2022 – Presencial	Continuidade da aula referente ao planejamento anterior e apresentação de uma nova proposta de planejamento elaborado a partir da enquete.
Aulas 3 e 4 05/10/2022 – Presencial	Finalização das atividades referentes ao planejamento anterior.
Aulas 5 e 6 17/10/2022 – Presencial	Início da nova proposta de planejamento sobre geometria com a atividade “O Mestre Mandou”
Aulas 7 e 8 24/10/2022 – Presencial	Revisão da aula anterior sobre ângulos com novas informações. Após a resolução de algumas atividades, todos conheceram o campo de batalha naval dos ângulos.
Reunião 25/10/2022 - Presencial	Tempo para replanejamento e avaliação do andamento das aulas já desenvolvidas.
Aulas 9 e 10 26/10/2022 – Presencial	Jogo da batalha naval dos ângulos e avaliação.
Aulas 11 e 12 07/11/2022 – Presencial	Aula sobre triângulos com material manipulativo.
Aulas 13 e 14 09/11/2022 – Ausente	Não pude participar dessa aula, no entanto, Mariza me encaminhou um texto com relatos sobre ela e sobre as aulas dos dias anteriores.
Aulas 15 e 16 16/11/2022 – Ausente Aulas 17 e 18 21/11/2022 – Ausente	Aulas dedicadas à revisão e à aplicação da avaliação bimestral. Mariza esteve sozinha nestes dias, sempre registrando os acontecidos para me relatar posteriormente.

⁹ A interação por meio do recurso do WhatsApp tem se apresentado bastante rápida, o que nos aproxima da atuação na formação do professor quando dúvidas, sentimentos e/ou comentários surgem. Em outras situações, a interação demorava mais, o que levava a alguns professores a se desmotivarem quanto às suas dúvidas, por exemplo. A possibilidade de uma rápida interação, mesmo que fragmentada, possibilita um recurso que atenda às expectativas com maior presteza.

Reunião 22/11/2022 – Presencial	Análise das avaliações bimestrais e avaliação de todo trabalho realizado. A partir de uma inquietação, Mariza propõe a escrita de um projeto para 2023 para socializar na rede de ensino.
Aulas 19 e 20 23/11/2022 – Presencial	Último dia com jogos diversos
Reunião 28/11/2022 – Presencial	Escrita do projeto a ser desenvolvido em 2023.

Fonte: Elaborado pela autora.

Vale destacar que, ao contrário do que ocorreu na PP1, na PP2 estive envolvida desde a fase inicial de compartilhamento de ideias, passando pela elaboração do planejamento e pelo desenvolvimento das aulas, até a organização dos materiais que constituíram o *corpus* da pesquisa. Posteriormente, esse processo possibilitou a escrita colaborativa dos textos.

3.3.3 Participação em eventos científicos

A participação em eventos científicos tornou-se parte integrante de minha parceria com Mariza. Exceto pelas atividades oferecidas no âmbito do Movimento em Rede de Feira de Matemática (Gonçalves, 2023), essa é a primeira vez que nos inserimos nesse contexto. Durante o período em que estivemos envolvidas com a elaboração da tese, entre 2022 e 2024, participamos de três eventos, a saber:

Quadro 6 – Eventos científicos com apresentações

EVENTO DATA – MODALIDADE	DESCRIÇÃO	TÍTULO DO TRABALHO APRESENTADO
Matemática Escolar – Práticas e conteúdos pós- pandemia 20/10/2022 – Virtual	Evento promovido pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e pelo NEPESTEEM - Grupo de Estudo e Pesquisa em Tecnologia Educacional e Educação Matemática.	Investigação da própria prática em busca de compreender e promover aprendizagem para uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental. ¹⁰
ICOCIME 3 – The Third International Conference on Creative Insubordination in Mathematics Education 28/09/2023 – Presencial	Evento organizado e sediado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).	Desafios, colaboração e insubordinação criativa: reflexões sobre a prática docente e a busca por uma aprendizagem significativa. ¹¹
XIII Encontro Capixaba de Educação Matemática – ECEM Capixaba	Evento promovido pela Sociedade Brasileira de Educação Matemática	A transformação da escrita colaborativa: de tarefa

¹⁰ O registro em vídeo do evento em que participamos pode ser acessado através do seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=0mP-uRkpZZc&t=5s>.

¹¹ Até o momento da finalização desta escrita, os anais do evento ainda não haviam sido disponibilizados.

30/10/2024 – Presencial	- Regional Espírito Santo (SBEM-ES)	torturante a experiência prazerosa. ¹²
-------------------------	-------------------------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Não me recordei exatamente de como tomei conhecimento do evento Matemática Escolar ou de como Mariza foi convidada; tais informações se perderam entre os muitos registros arquivados. Acredito que a articulação para nossa participação tenha ocorrido em conversas informais nos corredores da escola, das quais não registrei detalhes. O que permanece claro são os motivos que nos levaram ao evento: compartilhar os movimentos relacionados ao trabalho realizado pela PP1 na turma de Mariza, no período pós-pandemia, e discutir com outros professores nossas preocupações e investigações sobre a prática pedagógica. Essa experiência, conduzida por Mariza com minha colaboração, teve como objetivo central a promoção da aprendizagem. Para a elaboração do resumo estendido submetido ao evento, dedicamo-nos ao estudo da temática da pesquisa da prática (Ponte, 2002; 2004) e percorremos um processo de escrita e reescrita, enriquecido pelas contribuições da professora Regina.

A ideia de participar do ICOCIME 3 partiu da professora Regina Grando. Mariza e eu prontamente aceitamos o convite para integrar esse evento presencial, que envolvia uma viagem conjunta ao Rio de Janeiro (RJ). Encaramos nossa participação como uma oportunidade singular de crescimento profissional. Optamos por escrever um relato de experiência, tomando como base nossas vivências na PP2. Para tanto, aprofundamo-nos na temática da Insubordinação Criativa, revisitamos nossos registros e selecionamos a narrativa mais adequada. A escrita do texto passou por sucessivas revisões, incorporando as contribuições da professora Regina, de colegas do curso de doutorado, bem como o *feedback* dos pareceristas do comitê científico do evento. Posteriormente, organizamos nossa apresentação com o intuito de garantir clareza e impacto na transmissão da nossa mensagem.

A participação no ECEM Capixaba ocorreu de forma inesperada e gratificante. Durante uma conversa, mencionei à Mariza que estaria no Espírito Santo para esse evento, ao que ela respondeu de maneira espontânea: "quero ir junto". Dessa forma, a decisão de participarmos juntas surgiu dela, evidenciando que esse movimento de estudos, escrita, reescrita e apresentações passou a integrar sua IPD. Diferentemente dos eventos anteriores, nossa escrita, nesse contexto, aconteceu de forma predominantemente assíncrona. Ademais, tanto a produção do texto quanto a apresentação ocorreram com maior leveza, possivelmente devido à confiança e segurança construídas ao longo das experiências anteriores. Foi como se, nesse evento,

¹² Até o momento da finalização desta escrita, os anais do evento ainda não haviam sido disponibilizados.

podéssemos saborear nossa conquista: a percepção de que podíamos escrever – do nosso jeito, com nossas limitações, mas de maneira suficientemente clara para nos comunicarmos cientificamente dentro de uma comunidade acadêmica.

3.3.4 Escrita de textos

No livro "Escrever é preciso: o princípio da pesquisa", Marques (2001) nos instiga a refletir sobre as razões que nos levam a evitar a prática da escrita. O autor questiona: "Há gente que não começa alegando precisar de tempo. Andam à procura não do tempo perdido, mas do tempo que não lhe dão. Falta tempo ou falta paixão?" (Marques, 2001, p. 15). Por um período, acreditei que minha razão fosse a falta de tempo. No entanto, ao longo do meu percurso no doutorado, durante as diversas reflexões (auto)biográficas que tive a oportunidade de realizar, compreendi que meu principal obstáculo era o medo. Como é possível cultivar paixão quando o medo é o sentimento que predomina?

Esse medo que atravessava minha relação com a escrita era o desdobramento de uma experiência extremamente negativa vivenciada durante minha Educação Básica – mais especificamente na antiga 5ª série, atualmente 6º ano do Ensino Fundamental. Nessa época, eu costumava obter notas muito baixas em redações, o que me incomodava profundamente. Determinada a mudar essa realidade, decidi enfrentar a situação.

Em um determinado dia, diante de uma nova solicitação do professor para escrever uma redação, decidi buscar a orientação de minha tia Sandra. Estava decidida a conquistar, pela primeira vez, uma nota acima de sete nessa atividade que tanto me desafiava. Com sua ajuda, revisei a mesma redação várias vezes, trabalhando com dedicação até ficar satisfeita e confiante de que o resultado alcançaria minhas expectativas. Experimentei uma grande felicidade diante de todo esse esforço, acreditando que minha história na escrita estava prestes a mudar.

Contudo, a realidade foi cruel no momento da entrega das notas. O professor questionou a autoria daquela redação e, de maneira humilhante, afirmou diante de todos os meus colegas que eu não era capaz de produzir um texto daquele nível, atribuindo-me a nota zero. Essa situação teve um impacto profundo em minha confiança e gerou em mim um medo duradouro em relação à expressão escrita.

Desde aquele dia, esse episódio permaneceu bloqueado em minha memória, alimentando minha insegurança diante da escrita. Escrever sempre foi, para mim, uma experiência dolorosa, a ponto de eu ter dificuldades em encontrar palavras para descrever tal sentimento. Esse processo chegou ao extremo de eu afirmar que nunca mais retornaria à

universidade após concluir o mestrado, período em que inclusive enfrentei problemas de saúde durante a finalização da dissertação.

Mariza vivenciou experiências diferentes das minhas; no entanto, seus relatos evidenciam que ela também enfrenta desafios em relação à escrita. Assim como eu, obtinha notas baixas em redações durante sua trajetória como aluna na Educação Básica, o que a levou a perder confiança em seu próprio potencial.

[...] eu sempre tive muita dificuldade para escrever, sempre tirei notas baixas nas redações. Eu fui ficando ainda mais retraída, por não saber escrever. Até hoje escrever, para mim, é uma tortura. Não é uma coisa boa não. (Mariza, Encontro 1, 12/04/2022)

Ao longo de nossa história de parceria na SME, embora tenhamos, por vezes, considerado a possibilidade de empreender essa iniciativa, Mariza e eu nunca nos dedicamos à redação de textos com o objetivo de publicação. Durante o doutorado, tomei consciência de que esse era um desejo que ela nutria.

[...] eu gostaria de vencer este obstáculo nem que seja no último dia do trabalho. (Mariza, Encontro 1, 12/04/2022)

Quando encaramos a atividade de escrever não como uma obrigação insípida, conforme destacado por Marques (2001), ela se transforma em uma espécie de prazer, uma paixão da qual nos tornamos dependentes. Sob minha perspectiva, a pesquisa narrativa representa o oposto de uma obrigação monótona, e a cada dia que passa percebo que escrever me faz muito bem. Ser estudante de doutorado e, conseqüentemente, poder contar com a colaboração da professora Regina e dos demais colegas dos grupos de estudos ICEM e GEPPROFEM tem, sem dúvida, contribuído significativamente para que eu encare essa tarefa de maneira mais positiva.

Tenho o desejo de proporcionar essa experiência também a Mariza, pois percebo que, para ela, a escrita em busca de uma possível publicação – o obstáculo ao qual se refere em sua narrativa – tornou-se uma tarefa importante. Isso se deve à sua dedicação nas leituras, à disponibilidade de tempo para nos dedicarmos à escrita, bem como aos sorrisos e comentários que expressam orgulho e satisfação com o que estamos produzindo. Estou ciente de que não posso – e nem quero – escapar da escrita, dada a minha condição de estudante, mas há uma

diferença significativa quando me comprometo com outra pessoa nessa empreitada. Mariza demonstra confiar muito em mim diante dos desafios que escolhemos enfrentar juntas.

Karina: Então, eu tenho que fazer esse trabalho final [do curso da SBEM]. Estou pensando em um relato de experiência [...] eu posso fazer uma atividade com meus filhos [...] mas eu pensei no nosso momento aqui e, por que não convidar Mariza para desenvolver um trabalho com ela e escrever esse relato para a gente publicar juntas na revista RECEM? [...] O que tu achas?

Mariza: Acho ótimo. Vamos ver se eu dou conta. E, com você, eu sei que vai dar certo. Vamos lá. (Encontro 5, 28/06/2022)

Devido à nossa disponibilidade de horários e ao prazo para a entrega da tarefa final do curso "Processos de escrita", que eu estava frequentando, não conseguimos concretizar a publicação conjunta naquele momento. Entretanto, trabalhamos juntas na escola por um semestre, organizando todos os materiais produzidos para esse propósito. Optamos por adiar a publicação, escolhendo caminhar em nosso próprio ritmo e participar de eventos acadêmicos, acreditando que essa trajetória fortaleceria ainda mais nossa experiência. Mais do que produzir um texto, queríamos vivenciar o prazer da escrita e adquirir confiança em todo o processo.

A participação em eventos científicos revelou-se uma estratégia valiosa para avançarmos em nossa trajetória de escrita e publicação. Esse percurso envolveu desde a elaboração inicial dos textos até a submissão aos comitês avaliadores, cujos pareceres contribuíram para o aprimoramento dos trabalhos. Além disso, a apresentação de nossas ideias em eventos permitiu interações produtivas com colegas, ao mesmo tempo em que nos inseriu em um movimento contínuo de estudo, análise dos materiais já produzidos e desenvolvimento da escrita. Esse processo nos proporcionou momentos de reflexão e crescimento, tornando-nos mais conscientes e seguras em relação ao nosso trabalho. Como resultado, saímos dessas experiências mais preparadas e motivadas para elaborar textos destinados à divulgação na comunidade científica.

No evento *Matemática Escolar*, realizado em 2022, submetemos um resumo estendido, que representou nosso primeiro desafio na escrita acadêmica. Para o ICOCIME 3, em 2023, elaboramos um relato de experiência e, em um terceiro evento, realizado em 2024, um artigo científico. Dessa forma, produzimos não apenas um texto para publicação, mas quatro: um para cada evento e outro para uma revista científica.

Os quadros a seguir apresentam um resumo dos momentos em que interagimos para a elaboração desses textos, evidenciando nosso percurso colaborativo na escrita acadêmica.

Quadro 7 – Interações sobre PP1 realizadas em 2022 para o Matemática Escolar

EVENTO DATA – MODALIDADE	DESCRIÇÃO
Reunião 02/08 – Virtual	Mesma reunião dedicada ao planejamento da PP1 (Quadro 3). Aproveitamos para realizar combinados sobre nossa intenção de escrita.
Texto 08/08 – Email	Mariza me envia por E-mail um relato sobre sua história profissional e seu trabalho com a “turma top”.
Reunião 09/08 – Presencial	Mesma reunião dedicada ao planejamento da PP1 (Quadro 3). Aproveitamos para, junto, iniciar o processo de escrita e reescrita de um texto para submissão
Reunião 16/08 – Virtual	Processo de escrita e reescrita de um texto para submissão
Reunião 30/08 – Virtual	Compreensão das diretrizes para submissão ao evento, incluindo a exigência de que o trabalho fosse apresentado na modalidade de resumo estendido. Processo de escrita e reescrita do texto, agora estruturado de acordo com os requisitos específicos dessa modalidade.
Reunião 13/09 – Virtual	Estudo de discussão dos referenciais teóricos.
Troca de mensagens 09/10 – Whatsapp	Organização da apresentação para o evento
Texto 12/10 – Email	Organização da apresentação para o evento – Mariza me envia um texto com foco em sua fala no dia do evento.
Troca de mensagens 14/10 – Email	Organização da apresentação para o evento – finalização dos slides para apresentação
Reunião 17/10 – Presencial	Na escola, no intervalo do recreio, com foco para esclarecimento de dúvidas quanto a apresentação.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 8 – Interações sobre PP2 realizadas em 2023 para o ICOCIME 3

EVENTO DATA – MODALIDADE	DESCRIÇÃO
Reunião 14/03 – Virtual	Combinados iniciais. Entre eles, o tema para estudo e escrita, e a confirmação pela participação no ICOCIME 3.
Reunião 04/04 – Virtual	Estudo do texto <i>Insubordinação Criativa: um convite à reinvenção do educador matemático</i> , de D’Ambrósio e Lopes (2015). Ao mesmo tempo, elaboração de um registro escrito referente às discussões realizadas.
Reunião 11/04 – Virtual	Continuidade do estudo e escrita iniciados no dia 04/04.
Reunião 18/04 – Virtual	Discussão a partir da live <i>Práticas Formativas em Educação Matemática em Diálogos com a Insubordinação Criativa</i> apresentada no Matemática Humanista de Carlos Mathias, com Grando e Lopes (2023). Conhecimento da revista REnCiMa para contato com escritas que já fizeram parte desse mesmo evento em edições anteriores.

	Mais combinados: como proceder na escrita, qual recorte do material produzido considerar, entre outros.
Reunião 25/04 – Presencial	Estudo do material produzido na PP2. Escolha da narrativa a ser contada e escrita de um roteiro.
Reunião 02/05 – Virtual	Trabalho na escrita para submissão ao evento. Nesse processo, inclui-se discussão das referências citadas.
Reunião 16/05 – Virtual	Continuidade do trabalho iniciado no dia 02/05.
Reunião 23/05 – Virtual	Continuidade do trabalho iniciado no dia 02/05. Finalizamos a primeira versão.
Reunião 27/05 – Virtual	Trabalho na escrita para submissão ao evento. Desta vez, com as contribuições dos colegas Eduardo e Eliandra.
Reunião 04/07 – Presencial	Conversa sobre a viagem ao Rio de Janeiro para o evento.
Reunião 11/07 – Presencial	Estudo do texto <i>Algumas insubordinações criativas presentes na prática de uma professora de matemática</i> , de Brião (2015).
Reunião 01/08 – Presencial	Trabalho na escrita para submissão ao evento. Desta vez, reduzir para 6 as 12 páginas escritas.
Reunião 08/08 – Virtual	Continuidade e finalização do trabalho iniciado no dia 01/08. Essa versão foi submetida ao evento.
Reunião 24/08 – Virtual	Trabalho na escrita a partir das ressalvas encaminhadas pela comissão avaliadora do evento.
Reunião 05/09 – Presencial	Continuidade e finalização do trabalho iniciado no dia 24/08. Essa versão foi encaminhada ao evento.
Reunião 19/09 – Presencial	Organização dos <i>slides</i> para apresentação.
Reunião 23/09 – Virtual	Continuidade e finalização do trabalho iniciado no dia 19/09.

Fonte: Elaborado pela autora.

A publicação do relato de experiência *Pesquisa da prática, colaboração e insubordinação criativa: reflexões de uma professora de matemática na pós-pandemia*¹³ na Revista Catarinense de Educação Matemática (RECEM) ocorreu como desdobramento de nossa participação no ICOCIME 3. O texto apresentado no evento já havia sido elaborado com a intenção de futura submissão à RECEM. Inicialmente, o manuscrito possuía um número maior de páginas, mas foi reduzido para atender às exigências do evento.

Após a apresentação no ICOCIME 3, nossa intenção era retomar a versão original do texto, incorporando as contribuições da comissão avaliadora e das discussões realizadas durante o evento. Dessa forma, a escrita para a RECEM não partiu do zero, mas constituiu uma continuidade do processo iniciado com a participação no congresso. Assim, foi necessário apenas um último encontro para finalizar a versão submetida à revista.

¹³ Texto disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/periodicos/index.php/recem/article/view/3892>. Acesso em: 18/06/2024

Quadro 9 – Interações realizadas em 2024 sobre o trabalho na escola para a RECEM

EVENTO DATA – MODALIDADE	DESCRIÇÃO
Reunião 26/03 – Presencial	Releitura e ajustes no texto do ICOCIME 3, antes da redução do número de páginas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 10 – Interações sobre o processo de escrita realizadas em 2024 para o ECEM Capixaba

EVENTO DATA – MODALIDADE	DESCRIÇÃO
Texto 28/05 – Email	Mariza me envia um texto que aborda a importância da teoria para a prática, e da escrita para o compartilhamento de conhecimentos.
Reunião 06/06 – Virtual	Estudo do material produzido para a escrita submetida à RECEM (Quadros 8 e 9). Elaboração do roteiro para o artigo a ser submetido neste evento.
Reunião 06/06 – Virtual	Organização da apresentação.
Interações assíncronas 06/06 à 25/10 – Google Drive	Trabalho na escrita para submissão ao evento até sua finalização. E, organização da apresentação.

Fonte: Elaborado pela autora.

Mariza e eu concordamos que vivenciar a experiência do ICOCIME 3 antes de submeter o artigo para publicação nos proporcionaria maior segurança, ampliaria nossas possibilidades e enriqueceria nossa produção textual. Essa percepção se confirmou quando decidimos participar de um novo evento, o ECEM Capixaba.

No processo de escrita para essa última participação, incorporamos momentos assíncronos de colaboração por meio do *Google Drive*, o que possibilitou uma nova dinâmica de interação. Acredito que essa estratégia evidencia o quanto nos sentíamos mais seguras e confiantes em nossas produções textuais. Além disso, considero que essa abordagem contribuirá para a continuidade de nossa parceria em futuras participações em eventos acadêmicos, mesmo após a conclusão do doutorado, quando retornarei à escola e, assim como Mariza, assumirei uma carga horária de 40 horas/aula.

3.3.5 Programa de formação continuada

Como mencionado anteriormente, a SME oferece anualmente um curso de formação continuada de 40 horas para todos os professores da rede de ensino, em conformidade com o Artigo 62 da Lei Federal nº 9.394/96. Em 2023, essa formação foi realizada em parceria com a Faculdade Municipal de Palhoça (FMP), sob a coordenação do professor Dr. Jair Joaquim

Pereira, que, no início de minha trajetória na SME, também exerceu o papel de meu coordenador. Foi ele quem me convidou para acompanhar e conduzir um período dessa formação junto aos professores do Ensino Fundamental, em razão de minha atuação como liderança na equipe responsável pela elaboração da BCRME, tema da formação.

Diante dessa oportunidade, convidei Mariza, colega integrante da mesma equipe, para compartilhar comigo a condução desses momentos formativos, de modo a representarmos, juntas, os demais professores envolvidos. Ela aceitou prontamente o convite. Os participantes foram organizados em três grupos: um composto por professores dos Anos Iniciais do 1º ao 3º ano; outro pelos professores de 4º e 5º anos; e um terceiro grupo voltado aos professores de Matemática dos Anos Finais. Mariza participou dos dois últimos grupos.

No ano seguinte, em 2024, tivemos uma nova oportunidade de atuar juntas na formação continuada. Dessa vez, o convite partiu da diretora de uma escola e o público-alvo era composto por todos os professores dos Anos Iniciais dessa instituição. Nossa responsabilidade consistiu em coordenar as atividades formativas ao longo de toda a manhã.

O quadro a seguir sintetiza esses momentos formativos.

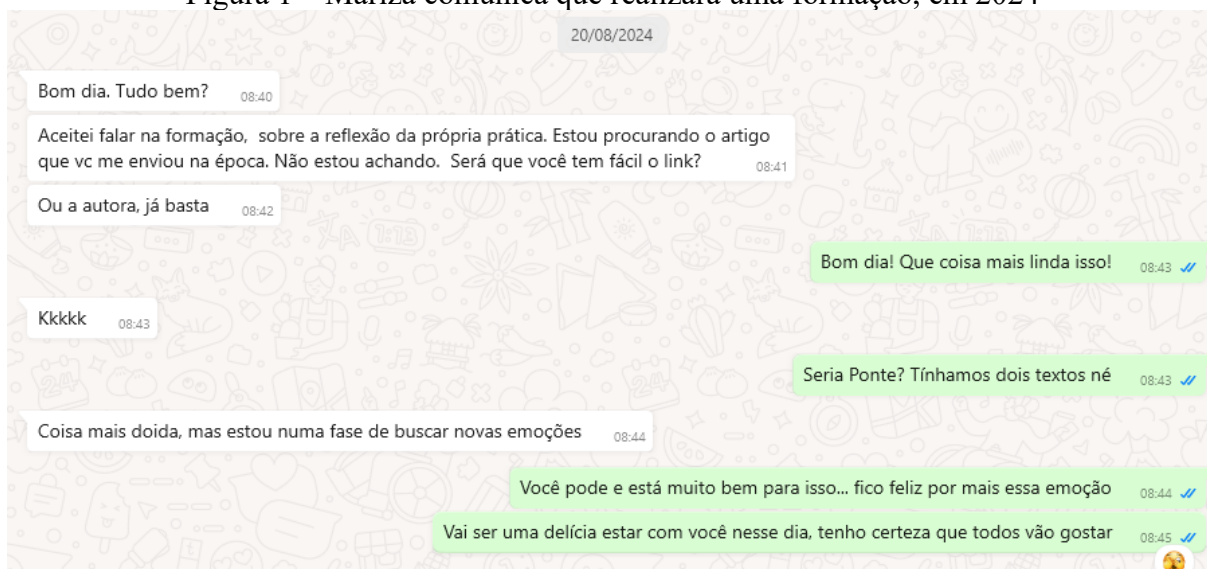
Quadro 11 – Principais interações para formações continuadas realizadas em 2023 e 2024

EVENTO DATA – MODALIDADE	DESCRIÇÃO
Reunião 23/09/2023 – Virtual	Mesmo encontro para a escrita do ICOCIME 3 (Quadro 8). Aproveitamos para falarmos sobre a dinâmica do encontro com professores dos Anos Iniciais – 4º e 5º anos.
Dia da formação 03/10/2023 – Presencial	Encontro com os professores da escola dos Anos Iniciais – 4º e 5º anos.
Reunião 06/10/2023 – Virtual	Organização do encontro para professores de Matemática.
Dia da formação 10/10/2023 – Presencial	Encontro com os professores de Matemática.
Reunião 25/06/2024 – Virtual	Organização do encontro para os professores de Anos Iniciais de uma escola municipal.
Dia da formação 09/07/2024 – Presencial	Encontro com os professores de Anos Iniciais da escola.
Dia da formação 17/09/2024 – Presencial	A convite da SME, Mariza se responsabiliza sozinha por um encontro de formação para professores de Matemática.

Fonte: Elaborado pela autora.

A formação realizada em 17 de setembro de 2024 foi uma surpresa inesperada. Fui informada sobre ela em 20 de agosto, quando Mariza entrou em contato comigo pelo WhatsApp, conforme a imagem a seguir.

Figura 1 – Mariza comunica que realizará uma formação, em 2024



Fonte: Arquivo da autora.

Mariza aceitou o convite para elaborar e conduzir, de forma independente, uma formação para os professores de Matemática da rede de ensino. Minha expectativa era de que aquele seria um dia histórico, pois seria a primeira vez que a veria atuando como formadora no ambiente em que trabalhamos. Sentia uma mistura de ansiedade e felicidade, além de uma sensação de realização, pois, de alguma forma, percebia que havia contribuído para que aquele momento acontecesse. O tema escolhido por Mariza foi a pesquisa da prática, e, como fundamentação teórica, ela utilizou o texto que publicamos na RECEM, além de outros autores que exploramos ao longo de nossos estudos e pesquisas.

3.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE

Para a análise, reuni todos os materiais produzidos nos diferentes cenários formativos. Esses materiais incluem registros escritos da professora Mariza, meus diários de pesquisa e de campo. De maneira sintetizada, esses dados estão organizados na tabela abaixo.

Tabela 1 – Quantitativo de materiais produzidos para análise

		2021	2022	2023	2024	2025
Diário de pesquisa		9	22	28	17	2
Escritos da Mariza		-	4*	2	1	-
Diário de campo	Grupo de apoio	-	9	-	-	-
	Ambiente escolar	-	25	-	-	-

	Participação em eventos científicos	-	1	1	1	-
	Escrita de textos	-	3**	17	3	-
	Programa de formação continuada	-	-	1***	1	-
Total de material produzido		9	64	49	23	2

*As duas trocas de mensagens (Quadro 7) foram consideradas como parte dos Escritos da Mariza.

**O número total de Escritas de textos são 5, sendo que 2 desses registros já foram contabilizados no Ambiente Escolar.

***Esse número seria 2, mas um deles já foi incluído na categoria Escrita de textos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os diários de campo representam um espaço de reflexão sobre os acontecimentos ocorridos pouco antes, durante ou logo após determinada atividade, como reuniões, encontros, entrevistas, eventos ou aulas ministradas. Neles, estão inseridas as transcrições das reuniões e da entrevista. Embora eu tenha realizado três entrevistas — uma com cada professor participante do grupo na época —, para a análise considerei apenas a entrevista com Mariza.

É importante registrar que, em algumas situações, a gravação não ocorreu, seja por problemas tecnológicos, seja porque entendi que a ausência desse registro seria necessária para preservar a espontaneidade do momento. Além disso, os momentos em que estive em sala de aula no ambiente escolar não foram gravados. Como meu foco era a professora Mariza, não solicitei autorização ao comitê de ética para a participação dos alunos. Nesses casos, o diário de campo foi elaborado, mas sem a inclusão de transcrições.

Os diários de pesquisa constituem um espaço de reflexão sobre minha identidade pessoal e profissional docente, abrangendo sentimentos, emoções e experiências vividas. Também registram minhas inquietações, descobertas e percepções surgidas nas interações com diferentes pessoas, sejam participantes da pesquisa ou não, como professores, orientadores, colegas de trabalho e autores. Essas reflexões emergiram nos mais diversos momentos e lugares — enquanto lia um livro, escrevia, dirigia, tomava banho, tentava dormir ou participava de um evento, por exemplo.

Os registros dos diários, especialmente os de pesquisa, apresentam variação em sua extensão: alguns se restringem a um único parágrafo, enquanto outros ocupam uma página ou mesmo se desenvolvem em textos mais longos. Inicialmente, essas escritas pareciam não acrescentar muito, como se fossem feitos de pedacinhos de nada ou “feitos de restos de nada” (Carr, 1966 apud Clandinin e Connelly, 2015, p. 146). No entanto, com o tempo, aquilo que à primeira vista parecia insignificante revelou-se fundamental para a construção do texto de pesquisa e, conseqüentemente, da tese.

Por fim, os escritos de Mariza referem-se aos textos que ela produziu individualmente, em seu próprio tempo e distante de minha presença. Embora tivéssemos conversado sobre a importância de registrar suas experiências vividas ao longo da pesquisa, essa produção não foi uma exigência. Assim, cada novo texto recebido trazia consigo a agradável surpresa de suas reflexões e perspectivas.

Ao longo desta pesquisa, a produção e a interpretação das informações ocorreram de forma integrada. Os materiais analisados passaram repetidamente por minhas mãos, permitindo o desenvolvimento de uma análise contínua e dinâmica. Esse processo analítico pode ser metaforicamente comparado ao fenômeno da *pareidolia*¹⁴ ou à brincadeira de identificar formas nas nuvens.

As nuvens, amontoados brancos que deslizam diariamente no céu, correm ou vagam lentamente num constante movimento. Há dias em que as nuvens tornam-se densas, pesadas, acinzentadas e, em outros dias, estão rosas, amarelas e são como fiapos de algodão que se desmancham no céu. As nuvens são objeto de contemplação instáveis, móveis, que podem ser revistos diariamente, ou em vários momentos de um mesmo dia com formas distintas. Alternam-se as formas, movimentam-se para direções opostas, brincam no céu. Cada momento de fuga do olhar para o céu é momento de encontro do olhar que repousa numa nuvem com pensamentos que se movimentam para várias direções. Bachelard [1990] descreve as nuvens como um “universo de formas em contínua transformação” [p. 198], em que “tudo rola ao nosso gosto, montanhas deslizam, avalanches desmoronam e depois se acomodam, os monstros inflam e depois se devoram uns aos outros, todo o universo se regula segundo a vontade e imaginação do sonhador” [p. 190]. A forma mutável sugere imagens para quem observa o deslizamento leve das nuvens para o céu (Cardoso, 2005, pp. 77-78).

Os dados da pesquisa assemelham-se a essas nuvens em constante transformação, pois dizem respeito a experiências de vida que nunca estão estáticas. Minha subjetividade, conhecimentos e fundamentação teórica orientaram minha escuta atenta ao que os dados tinham a revelar. Assim como ocorre na *pareidolia*, a interpretação é singular e pessoal: aquilo que percebo pode não ser o mesmo que outro pesquisador identificaria, mesmo diante das mesmas informações. Isso ocorre porque a leitura dos dados reflete crenças, vivências e o olhar particular de quem os analisa.

Contudo, os dados nem sempre se apresentam de maneira evidente, assim como o céu da metáfora nem sempre está claro e limpo; algumas interpretações exigem tempo, releituras ou experiências adicionais. Ainda, diferentemente do caráter espontâneo da brincadeira de

¹⁴ A *pareidolia* é um fenômeno psicológico presente em todos os seres humanos, caracterizado pelo reconhecimento de padrões familiares, como rostos humanos ou formas de animais, em estímulos visuais aleatórios, como objetos, sombras e nuvens. Trata-se de uma experiência subjetiva, influenciada pelas crenças e vivências de cada indivíduo. Disponível em: <https://www.significados.com.br/pareidolia/>. Acesso em: 4/2/2025.

simplesmente identificar formas nas nuvens, no contexto da pesquisa, as interpretações foram cuidadosamente sistematizadas.

Sustentada, sobretudo, pela caracterização proposta por Cyrino (2017), que argumenta que todas as dimensões da IPD – crenças, concepções, autoconhecimento, conhecimento sobre a profissão, autonomia, compromisso político e emoções – estão intrinsecamente interligadas, tornando inviável considerá-las de forma isolada, embora para fins de análise e registro seja necessário abordá-las separadamente –, a sistematização da análise contou com três momentos distintos¹⁵.

No primeiro, examinei cada narrativa individualmente, buscando compreender os significados presentes em cada uma delas. No segundo, estabeleci conexões entre essas narrativas e os eventos em que foram produzidas, considerando o contexto específico de cada encontro, reunião ou situação particular. Assumi, dessa forma, o compromisso de interpretar essas narrativas dentro do contexto particular de *lugar e tempo* em que ocorreram (Clandinin; Connelly, 2015).

Durante esses dois primeiros momentos, registrei sistematicamente os achados observados, reorganizando-os diversas vezes até que adquirissem uma configuração que favorecesse a passagem para a terceira etapa da análise. Por fim, após as duas primeiras leituras realizadas e suas respectivas anotações, adotei uma perspectiva mais abrangente, buscando compreender a narrativa geral que se desenhou ao longo de toda a trajetória resultante da minha interação com a professora Mariza. Meu objetivo foi encontrar a melhor maneira de narrar essa trajetória, assegurando que a análise cumprisse o propósito estabelecido pela pesquisa: compreender o desenvolvimento de nossas IPD, a minha e a de Mariza, e demonstrar que nossas experiências colaborativas tiveram um impacto significativo sobre nós.

¹⁵ No Apêndice B, busco tornar mais visíveis as etapas que constituíram esse processo de análise.

4 A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE EM MOVIMENTO: EXPERIÊNCIAS DE COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORAS DE MATEMÁTICA

Na abordagem da investigação narrativa, narrar se revela como uma oportunidade de partir da experiência para tornar visíveis e reflexivas as questões educativas. Esse processo possibilita um retorno ao vivido com maior sensibilidade, consciência e abertura, conforme destacado por Domingo (2016). Nessa mesma direção, Flores (2022), ao referir-se a Bolívar (2002), enfatiza que, no contexto da pesquisa narrativa, os participantes não apenas compartilham informações, mas também revelam aspectos de suas subjetividades, promovendo uma maior articulação entre informação e interpretação.

A escolha da situação narrada pelo professor não ocorre de forma aleatória; ao contrário, ela emerge do impacto que determinada experiência lhe causa ou da necessidade de refletir sobre algo problemático, perplexo, desconcertante ou surpreendente (Frison, 2017). Esse movimento implica reconhecer que cada sujeito constrói um conhecimento do mundo e da sociedade a partir da interpretação de suas próprias experiências, das tradições que o atravessam, de sua história pessoal e da posição que ocupa nessas narrativas (Flores, 2022).

Nesse contexto, esta escrita assume um caráter de movimento narrativo, buscando detalhar o processo de maneira sensível e cuidadosa, incorporando nuances, pensamentos e sentimentos, sem pressa e sem receios, conforme proposto por Ferrarese, Ferreira e Pucci (2023). Além disso, estabelece um diálogo com a teoria, entrelaçando histórias de vida, percursos profissionais e experiências compartilhadas ao longo da trajetória de colaboração com Mariza.

O texto que segue está estruturado em três partes, organizadas a partir dos cenários em que Mariza e eu estivemos envolvidas durante o período observado. A primeira parte trata do ambiente do grupo, sob o título *Entre professores: Desabafos, Reflexões e Recomeços*. A segunda aborda o ambiente escolar, intitulado *Escola como espaço de compromisso político e insubordinação criativa*. Por fim, a terceira parte foca na escrita, publicação e participação em eventos, sob o título *O movimento de escrita, participação em eventos e formação continuada*. Por meio dessa narrativa, busco explorar nossa trajetória de colaboração nesses diferentes espaços, a fim de compreender o desenvolvimento de nossa IPD ao longo desse percurso.

Ademais, neste capítulo, retomo a voz de Mariza, assim como foi feito no capítulo de sua apresentação. Segundo Nóvoa (2009), muito se fala sobre escolas e professores, mas dar voz e ouvidos a esses professores é algo que raramente acontece – não no contexto desta pesquisa, assim como nos encontros do grupo, em que foi concebido espaço para que os

participantes expressem seus pensamentos e compartilhem suas histórias, proporcionando uma oportunidade de autoria e reflexão sobre si mesmos (Bolzan, 2019).

O que podemos compartilhar sobre nossa identidade, experiências atuais e práticas profissionais? Nossa trajetória não reflete apenas nossa jornada individual, mas também representa a vivência compartilhada por muitos outros educadores que enfrentam os desafios da profissão em tempos pós-pandêmicos. Além disso, nossa narrativa singular tem o potencial de contribuir significativamente para aqueles que estão ingressando ou já deram os primeiros passos na carreira docente. Assim, nossa história pessoal adquire relevância ao se tornar parte de uma narrativa coletiva (Ferrarese; Ferreira; Pucci; 2023).

4.1 ENTRE PROFESSORAS: DESABAFOS, REFLEXÕES E RECOMEÇOS

O grupo de professores de Matemática da rede municipal de ensino de Palhoça foi reconstituído em 2022, a partir de um convite que realizei em fevereiro daquele ano. O primeiro encontro ocorreu em abril. Nos dias que antecederam esse momento, e até mesmo instantes antes de seu início, senti-me bastante ansiosa. Era como se estivéssemos iniciando uma nova história. Embora já tivéssemos compartilhado uma trajetória comum em anos anteriores, dessa vez, estávamos ali por escolha própria, sem imposições externas. Essa liberdade conferiu ao momento uma sensação de novidade, como se fosse algo que nunca antes havia acontecido. Além disso, vivenciávamos, pela primeira vez, um contexto pós-pandêmico.

Com o início da pandemia, surgiram diversas especulações sobre o retorno às aulas no formato totalmente presencial nas escolas (Falcão, 2020). Contudo, tais conjecturas não passavam de suposições. Foi somente em 2022, ano considerado pós-pandemia, que essa realidade se consolidou, permitindo aos professores compreenderem as demandas decorrentes do distanciamento dos alunos da escola, assim como das atividades conduzidas de maneira emergencial e remota.

Diante desse cenário, algumas questões emergiram: quais seriam os desdobramentos desse período? Como se delinearía o papel do professor após dois anos tumultuados? Em 2022, era o momento de começar a compreender as reais consequências do isolamento social, tanto no que dizia respeito aos alunos – suas novas rotinas, necessidades de aprendizagem e questões emocionais –, quanto aos próprios professores, incluindo suas práticas pedagógicas e suas IPD.

Ao longo do ano, ao integrar o grupo, Mariza teve a oportunidade de compartilhar e explorar suas experiências no novo contexto educacional. As interações com os demais participantes favoreceram a revisão de suas concepções sobre o ensino e a aprendizagem da

Matemática, contribuindo para seu autoconhecimento profissional e para o fortalecimento de suas escolhas pedagógicas, elementos importantes para o desenvolvimento de sua IPD.

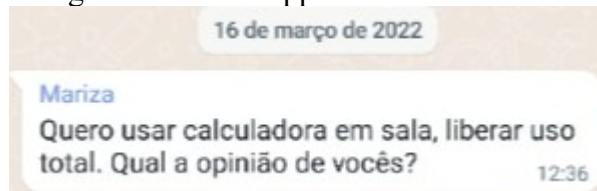
Na sequência, apresento a trajetória de Mariza dentro do grupo, considerando minha atuação em resposta às suas necessidades. Além disso, contemplo os fatores que nos levaram a expandir essa experiência para além do espaço do grupo, configurando uma vivência compartilhada que impactou significativamente nossa IPD.

4.1.1 Palavras que revelam vulnerabilidades

Nos encontros do grupo, Mariza escolheu compartilhar aspectos vulneráveis de sua experiência profissional, expondo as dificuldades e inseguranças que vivenciava na escola, em um contexto ainda marcado pelos desafios pós-pandemia. No encontro em que os professores foram convidados a dar continuidade ao grupo de estudos, Mariza se mostrou visivelmente cansada. Naquela ocasião, expressou o desejo de se aposentar ainda no ano de 2022. Apesar dessa intenção, defendeu a proposta de retomarmos os encontros e, sem hesitar, aceitou o convite para seguir no grupo.

Antes mesmo da realização do primeiro encontro dessa nova fase, Mariza provocou uma reflexão entre os demais professores de Matemática sobre o uso da calculadora. Por meio de uma mensagem enviada em um grupo de WhatsApp, lançou um questionamento que mobilizou a atenção dos colegas. A interação virtual envolveu cinco professores, incluindo ela mesma, e deu início a um diálogo que antecipava o espírito colaborativo que desejávamos retomar presencialmente.

Figura 2 – Mensagem via WhatsApp sobre o uso da calculadora



Fonte: Arquivo da autora.

As pesquisas de Barros (2011) e Moraes (2021) indicam que o uso da calculadora nas aulas de Matemática ainda enfrenta resistências. Ambos os estudos revelam que, embora haja certo reconhecimento sobre os benefícios que esse recurso pode oferecer – como a verificação rápida de resultados, a otimização do tempo, o favorecimento de estratégias de resolução e o

apoio à compreensão de conceitos, especialmente entre estudantes com dificuldades de aprendizagem (Moraes, 2021) –, seu uso permanece limitado ou voltado exclusivamente à agilização de cálculos.

Barros (2011) destaca que tais resistências estão vinculadas à formação docente e observa que muitos professores acreditam que a calculadora induz à “preguiça mental”, bem como compromete o desenvolvimento do raciocínio matemático, o que evidencia um desconhecimento generalizado sobre seu potencial pedagógico. De forma complementar, Moraes (2021) aponta o receio de que a calculadora “facilite demais” a resolução das operações e que isso venha a contribuir para o afastamento desse recurso do cotidiano das aulas.

Na contramão dessas resistências, Van de Walle (2009) defende o uso da calculadora em sala de aula como uma ferramenta capaz de ampliar o acesso dos alunos a experiências matemáticas significativas. Ao tratar especificamente do caso de estudantes que ainda não dominam os fatos fundamentais – conhecimento prévio necessário à compreensão e realização dos algoritmos –, o autor argumenta que a calculadora pode ser um recurso valioso para garantir a participação desses alunos nas atividades, sem que sejam excluídos ou limitados pelas dificuldades que apresentam.

Os alunos que têm total domínio de fatos fundamentais não necessariamente raciocinam melhor do que aqueles que, por qualquer razão, ainda não os dominaram. [...] Não há razão para uma criança que ainda não dominou todos os fatos fundamentais ser excluída das experiências matemáticas reais. A alternativa mais óbvia é a calculadora. Ela deve estar na escrivaninha todos os dias para todos os alunos. Não há evidência que a presença de uma calculadora impeça o domínio de fatos fundamentais. Ao contrário, quanto mais os estudantes usarem a calculadora, mais proficientes eles serão, [...] (Van de Walle, 2009, p. 211).

As mensagens trocadas no grupo de WhatsApp evidenciaram certa cautela quanto a uma possível “liberação total” do uso da calculadora, ecoando os achados das pesquisas de Barros (2011) e Moraes (2021). No primeiro encontro presencial do grupo, Mariza retomou esse episódio e explicou que sua intenção, ao sugerir o uso da calculadora, era permitir que os alunos se concentrassem em outros aspectos das aulas, evitando que estas se restringissem apenas à realização de algoritmos. Dessa forma, eles teriam a oportunidade de avançar em outros conteúdos e atividades também considerados importantes (Jacomelli-Alves; Sabel, 2022).

Ainda assim, Mariza revelou que não chegou a efetivar a liberação do uso da calculadora com seus alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, atitude que, mais uma vez, reflete os resultados das pesquisas mencionadas: embora reconhecido como relevante, o uso da calculadora permanece, muitas vezes, apenas no campo da intenção. Ao retomar esse episódio,

ela também revelou o incômodo e o esgotamento que vinha sentindo diante da realidade vivenciada, utilizando a memória da discussão sobre a calculadora como gatilho para expressar suas inquietações naquele momento.

Olha, eu tenho uma necessidade. Todo mundo está sabendo, já falei sobre a calculadora. Eu não sei se é geral, algumas pessoas que eu falo, pessoal está dizendo que também passam por isso. Mas, esse pós-pandemia deixou meus alunos muito acomodados em copiar coisas, respostas copiadas e se satisfazer com isso e qualquer cobrança a mais para eles está sendo muito exaustivo. “Ai, tem que fazer isso” [imitando fala de aluno]. Eu estou tentando planejar algumas coisas mais lúdicas [...] estou fazendo uma régua de cálculo para começar as operações com números inteiros, que eu sei que já estou atrasada. Vocês vão pensar: “ah, ela está nisso”. Enfim, meus alunos estão com muita dificuldade, mas não é só dificuldade de aprender, é dificuldade, que eles já traziam, junto com essa indisposição. Eles não estão dispostos a aprender [...] é uma coisa assim, está me angustiando. Ontem eu conversei com a direção, a resposta que eles me deram me deixou... até meio chateada. Eles disseram assim: “Mariza, o bom é que você vai se aposentar e vai se livrar disso”. Eu não dou aula porque eu quero o dinheiro só. Claro que eu trabalho, então tenho que receber, mas eu me preocupo, de fato, com essas crianças. Eu não queria que elas saíssem da escola cada vez sabendo menos, cada vez com hábitos mais ruins. Isso me preocupa como ser humano, não é nem como professora. O que vai ser o mundo dessas crianças no futuro? Eu me preocupo. Eu não consigo não me preocupar com isso. Eu não sei o que fazer, eu estou buscando alguma coisa que tente atraí-los, mas eu sei que... Eu tenho irmão que tem filho, adolescente nessa mesma idade dos meus alunos que diz: “Mariza, as aulas de hoje em dia são chatas, os alunos querem coisas divertidas, eles querem coisas cativantes, eles querem caminhos curtos para chegar na resposta, tipos macetes de professor de cursinho, música e não sei o que”. Eu estou tentando buscar essas coisas, mas a Matemática não é cantar uma música da biologia que ele guarda até hoje, como são as excreções das planárias e não sei o que. Não é tudo que eu consigo transformar em música, eu não tenho essa habilidade musical. Eu quero ajudar os meus alunos de uma forma lúdica. Vou tentar. Mas será que eles... o que falta, né? Será que é alguma vitamina, algum suporte especial, não sei. (Mariza, Encontro 1, 12/04/2022)

As mudanças de comportamento observadas nos alunos com o retorno às aulas presenciais após o período pandêmico, como as descritas por Mariza – indisposição, acomodação, resistência às cobranças e a expectativa de receber tudo pronto, sem necessidade

de pensar –, também foram registradas em estudos recentes, como os de Paz (2023), Costa et al. (2023) e Magno et al. (2024). Esses trabalhos, realizados em diferentes contextos, evidenciam impactos significativos na aprendizagem dos alunos, especialmente em relação às defasagens nos conteúdos de níveis escolares anteriores, às dificuldades de concentração e ao desinteresse pelas atividades escolares.

Paz (2023), a partir de suas vivências em estágios e diálogos com professores, relatou comportamentos marcados por dispersão e tumultos durante momentos expositivos, comprometendo o andamento das aulas. Costa et al. (2023), por sua vez, além de apontarem a heterogeneidade nos níveis de aprendizagem, destacam o aumento de sintomas associados ao déficit de atenção, às dificuldades de interação entre pares e à maior incidência de comportamentos agressivos. Já Magno et al. (2024) ressaltam a desmotivação dos estudantes, evidenciada pela falta de vontade de estudar e pela baixa participação nas atividades.

No entanto, cabe perguntar: seriam esses comportamentos consequências exclusivas da pandemia? O que pensavam os alunos sobre as aulas de Matemática antes desse período? Pesquisas que investigaram as percepções de estudantes sobre as aulas dessa disciplina revelam que o desinteresse e a insatisfação com essa disciplina não são recentes. Em um estudo com alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública do Paraná, Vicentin e Passos (2013) identificaram que muitos descrevem as aulas de Matemática como “horríveis”, “entediantes”, “chatas” e “cansativas”. Essas não são percepções unânimes; os alunos também relataram experiências mais positivas quando os conteúdos despertavam interesse, eram apresentados de forma clara e envolviam atividades práticas ou experimentais.

De maneira semelhante, Souza e Malheiros (2023), ao analisarem os discursos de estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, observaram que as aulas regulares de Matemática são percebidas como “chatas”, por se basearem na cópia de conteúdos na lousa e na resolução de exercícios repetitivos. Os alunos sugerem que esse modelo de aula privilegia a memorização de regras e procedimentos, sem espaço para reflexão ou questionamento, reforçando a ideia de que a Matemática é um conhecimento pronto, limitado às operações básicas e situações cotidianas. A pesquisa de Rufo e Medeiros (2013) também aponta nessa direção, revelando que alguns alunos não veem utilidade na aprendizagem da Matemática e a consideram uma disciplina “chata”, o que contribui diretamente para o desinteresse pela área. Esses estudantes sugerem que as aulas poderiam ser mais interessantes e envolventes, expressando, assim, uma crítica à forma como as aulas são conduzidas.

Assim, como reconhece a própria Mariza, talvez as dificuldades de aprendizagem que hoje se mostram mais intensas não sejam exatamente novas. É possível que sempre tenham existido, mas que se tornaram mais visíveis e acentuadas no contexto pós-pandemia.

Do ponto de vista dos professores, Magno et al. (2024) evidenciam os esforços empreendidos no sentido de transformar esse cenário, recorrendo a metodologias mais atrativas, como aulas práticas, jogos, aplicativos e ferramentas digitais. Tal movimento se alinha à postura adotada por Mariza, que relata sua busca por estratégias mais lúdicas para se aproximar de seus alunos e favorecer a aprendizagem.

Nesse momento, torna-se relevante compreender como diferentes pesquisas abordam o papel da música no ensino e na aprendizagem da Matemática. Mariza, por exemplo, parece entender que o uso da música em sala de aula oferece uma solução rápida e superficial, voltada à memorização, sem, contudo, promover aprendizagens matemáticas mais significativas. Essa visão se aproxima de práticas de musicalização que buscam apenas decorar regras ou termos, sem atribuir sentido matemático a eles. Em contrapartida, outros estudos (Dias e Descovi, 2014; Bhering e Pinheiro, 2025; Amaral e Gabbi, 2022; Rafael, 2021) têm apontado benefícios concretos de uma articulação intencional, planejada e conceitual entre música e Matemática no processo educativo. Como afirma Rafael (2021, p. 38), “a música, com toda sua característica social, afetiva e cultural, exerce uma forte influência no processo de aprendizagem, sendo um instrumento motivador e propulsor de concentração, de investigação e de descoberta”.

Silva (2019, p. 67) também reforça essa compreensão ao analisar depoimentos de alunos sobre a contribuição da música em seu processo de aprendizagem. Segundo o autor, e sem intenção de esgotar possibilidades, os relatos indicam que a música pode ser mobilizada de diferentes formas no ensino da Matemática: como conteúdo relacionado a outros conceitos da disciplina, como recurso didático ou mesmo por meio da construção de instrumentos musicais. Mais especificamente, enquanto recurso didático, a música pode aparecer na criação ou reprodução de paródias. Para Silva (2019), essa constitui uma forma alternativa de abordar determinados conteúdos, favorecendo, quando possível, a apropriação conceitual — especialmente nos aspectos mais formais, que exigem maior elaboração em termos de cálculo e, em alguns casos, a memorização de formas ou regras de operação.

Apesar dos potenciais identificados, a utilização da música no ensino de Matemática também apresenta alguns desafios. Conforme apontam Amaral e Gabbi (2022, p. 12):

Quanto às dificuldades encontradas no recurso da música para o ensino de conceitos matemáticos, estão a necessidade de práticas do professor conforme o contexto histórico/social dos alunos, para, de modo efetivo se apropriar dos saberes

organizados. Como a música não é habitualmente usada, os livros didáticos não trazem essa aplicação em sala de aula. Nesse sentido, se o professor tiver o interesse em levar esse recurso terá que estudar e buscar materiais, e a partir da sua prática verificar se os alunos demonstrarão real interesse. Com a utilização da música nas aulas de matemática, professores e alunos precisam ser flexíveis e criativos na construção coletiva da aprendizagem. A interação e troca de conhecimentos é importante para aperfeiçoar estratégias didáticas que favoreçam o conhecimento coletivo.

A ausência de propostas consolidadas nos materiais didáticos, a falta de tempo para formação específica e a escassez de referências práticas que integrem música e Matemática de forma articulada podem, talvez, contribuir para que esse recurso, quando utilizado, se apresente de maneira limitada e desvinculada de um trabalho conceitual mais aprofundado. Nesse contexto, até mesmo professoras comprometidas, como Mariza, podem perceber a música somente como um apoio para a memorização, com um impacto limitado no desenvolvimento do pensamento matemático.

Ao compartilhar suas angústias e preocupações em relação ao futuro de seus alunos, Mariza mobiliza e desenvolve aspectos de sua IPD, especialmente no que diz respeito à dimensão da vulnerabilidade. Conforme argumenta Kelchtermans (2009), a vulnerabilidade não deve ser compreendida como uma condição opcional ou provocada pelos próprios professores, mas sim como um elemento estrutural e constitutivo da profissão docente.

À vista disso, identifico diferentes formas de vulnerabilidade presentes em sua narrativa: uma decorre de fatores externos e incontroláveis, como a pandemia da COVID-19; outra relaciona-se às exigências da rotina escolar, evidenciadas nas dificuldades enfrentadas com os alunos; e uma terceira manifesta-se no próprio ato de se expor, tanto na escola quanto no grupo. Na escola, ao solicitar apoio institucional e expressar frustração com a forma como foi acolhida; no grupo, ao compartilhar suas inquietações, afirmando que se sente perdida e angustiada por não saber como agir, mesmo após anos de experiência na docência.

A tentativa de Mariza de recorrer a propostas mais lúdicas revela dúvidas sobre que tipo de estratégia poderia, de fato, interessar ou engajar os alunos. Sua fala expressa insegurança em relação às escolhas pedagógicas, o que reforça a dimensão da vulnerabilidade presente em sua prática e mostra como sua IPD é tensionada pelas limitações do contexto e pelas próprias exigências de se reinventar como professora.

Foi nesse clima de partilha e escuta atenta que os encontros em grupo se desenvolveram. Mariza trouxe para o coletivo suas inquietações diante dos desafios impostos pelo contexto pós-pandemia. Apesar de seu desejo genuíno de ajudar, sentia-se incerta sobre como agir frente às novas demandas. Acredito que, para ela, esses momentos de troca foram

particularmente significativos, tanto pelo acolhimento e pela escuta sensível oferecidos pelos demais participantes quanto pela possibilidade de escutar a si mesma. Falar aos outros, nesse sentido, também é uma forma de falar consigo, de se ouvir. É nesse processo que organizamos os acontecimentos dentro de nós e ampliamos as possibilidades de compreensão sobre nossas próprias experiências.

Na próxima seção, apresento outros aspectos do movimento de Mariza em direção ao desenvolvimento de sua IPD, com ênfase no processo de autoconhecimento. Em seguida, discuto como o sentido de agência se manifesta em sua trajetória. Compreendo a agência do professor como a capacidade de decidir e agir de forma reflexiva e situada, mobilizando esforços pessoais, recursos disponíveis e as condições estruturais e contextuais do momento vivido.

4.1.2 Reflexões sobre si em processos de autoconhecimento

A partir do momento em que compartilhou suas vulnerabilidades com o grupo, Mariza passou a elaborar reflexões sobre si mesma enquanto professora. Talvez por conhecê-la há muitos anos, fui capaz de sentir a angústia que ela dizia estar sentindo. De certo modo, essa angústia também me atravessou. É possível que tenha sido esse sentimento compartilhado que me levou, ao final de cada encontro, a sentir-me instigada a buscar formas mais efetivas de contribuir com o grupo. Considerando o contexto coletivo, compreendi que uma das ações possíveis seria propor discussões centradas nas experiências em sala de aula, com o intuito de promover reflexões que pudessem mobilizar os participantes para a ação.

Com esse propósito, sugeri que os docentes tivessem contato prévio com alguns materiais que pudessem atuar como disparadores de discussões. A intenção era estimular reflexões que não se limitassem ao ensino da Matemática, mas que abrangessem também aspectos mais amplos da docência, como a relação com os alunos e os desafios cotidianos do trabalho na escola. Após três encontros de discussão, percebi que, embora potentes, as conversas por si só não eram suficientes. Foi nesse momento que convidei os professores a mobilizar os temas abordados para pensar, coletivamente, possibilidades de práticas em sala de aula.

Entre os materiais sugeridos, destaco o primeiro deles, que foi prontamente acolhido nas mensagens trocadas no grupo de WhatsApp. Trata-se de um episódio do canal *Matemática Humanista*, de Carlos Matias, intitulado “Como dar uma boa aula de Matemática?”, disponível no *YouTube*. Na ocasião, foi importante ressaltar que nosso objetivo não era, literalmente,

aprender a dar uma boa aula. A questão proposta era compreender que os alunos mudam constantemente – algo ainda mais evidente após a pandemia –, tornando-se diferentes do que eram antes. No entanto, nem sempre temos tempo ou espaço para pensar nesse movimento do ensino a partir dessas mudanças. Como nos alerta Nóvoa (2022), não é necessário buscar ou inventar algo completamente novo, pois já somos bons professores. O convite, segundo o autor, é para continuarmos a fazer o que fazemos de maneira mais consciente, permitindo-nos experimentar e aprimorar nossas práticas.

A seguir, apresento a manifestação de Mariza sobre esse episódio:

Eu acho que o título, “como dar uma boa aula”, ficou resolvido de uma forma muito técnica. Eu acho que, talvez, essa era a intenção e eu que fui na expectativa de ter aquela fórmula mágica... porque o que ele disse: que a gente precisa conhecer os alunos e a comunidade; ter condições ambientais favoráveis — um lugar que não tenha muito barulho, que é o caso lá da escola, que está totalmente imprópria ultimamente por conta das reformas que estão acontecendo, um lugar que se consiga mínimo de qualidade para o aluno estar sentado. Não, eu acho que isso nem seja uma necessidade importante, porque a gente já viu crianças que aprendem debaixo de árvore, mas assim, debaixo de uma árvore, lugar bonito, é uma condição especial, eu vejo assim. [...] você tem que gostar do que está fazendo — isso pra mim também é imprescindível; conhecer o currículo que você está trabalhando, conhecer o conteúdo; estar apto tecnicamente para aquilo. Aí eu fiquei olhando tudo aquilo, fui checando, fui fazendo os [professora desenha certos no ar]: “esse está OK, está OK, está indo bem” [...] então ele disse que a gente tem que parar de buscar o que já tem. Eu falei: “pera aí, será?” Eu pensei uma coisa assim: “eu tenho 7 sétimos anos, em 6 deles, talvez eu exagere um pouco, em 5 deles eu tenho total *feedback* do que eu estou trabalhando com eles [alunos]. Eles perguntam, eles aprendem, eles têm dúvida”. Claro que tem sempre aquele, algum outro aluno, que dá um pouco mais de trabalho e tem um que me desestabiliza totalmente, que acaba com a minha vida. Então eu falei: “acho que o problema nesse sétimo ano está além de mim, porque depois de 30 anos de trabalho a gente tem um pouco de aprendizagem, não é?” Então, eu sei, eu sabia dessas coisas, eu não fico pensando: eu vou fazer agora uma coisa que eu gosto, não, eu gosto vou lá faço com prazer, isso sempre. Claro que o prazer da gente acaba quando você tem que ficar interferindo e alunos que gritam, que falam palavrão, alunos com problemas mentais. Tem um aluno dessa turma que tem problema mental, ele tem TOD [Transtorno Opositivo Desafiador]. Eu não sei exatamente o que significa, mas eu sei que é

um transtorno que ele pode ficar agressivo. Então a gente lida com dificuldade, porque você diz não, e você pede para ele se sentar, fala para ele parar de fazer o que está fazendo de errado. Ele se levanta pede para ir ao banheiro, você diz: “não agora. Não é hora de ir ao banheiro”, então ele abre a porta e sai. Assim, é um problema bem sério, e não sei, esse menino já conseguiu fazer com que a turma ficasse meio desestabilizada também, então, misturou um pouco os problemas ali. Eu nunca tive uma outra coisa que ele [Matias] disse: ego. Eu nunca quis ser a estrela da aula, nunca, nunca mesmo, estou falando isso para vocês, mas para mim sempre o aluno é estrela, sempre eu passava o protagonismo para eles. Eu busco que eles cheguem às conclusões muitas vezes e não chega. Tem que falar, mas eu sempre quero a participação do aluno mais do que a minha. E eu não sei, eu fiquei pensando, aquela fórmula mágica, realmente, ela não existe. Mas é isso, essa minha visão. Eu fiquei interessada, inclusive, em achar um livro que ele sugeriu, do Nilson José Machado. Vocês já leram alguma coisa do Nilson José Machado? (Mariza, Encontro 2, 03/05/2022)

Ao buscar uma “fórmula mágica” para dar uma boa aula, Mariza expressa o desejo por soluções claras, eficazes e, talvez, inovadoras para os desafios do cotidiano escolar. No entanto, o que encontra são orientações já conhecidas, o que evidencia uma tensão entre a expectativa de encontrar algo novo e a realidade de sua prática docente. Esse movimento reflete o julgamento que Mariza faz de si mesma enquanto professora, com base em percepções pessoais sobre sua atuação. Ao afirmar: “*fui checando [...] esse está OK, está indo bem*”, ela avalia sua prática de maneira subjetiva, ancorada nas experiências e sentimentos que tem em relação ao próprio trabalho, sem recorrer a avaliações externas. Esse julgamento está diretamente relacionado à sua autoestima, pois envolve tanto a maneira como se percebe profissionalmente quanto os sentimentos que essa percepção mobiliza (Kelchtermans, 2009).

Essa dinâmica de avaliação pessoal se torna ainda mais evidente quando Mariza relata sua experiência com uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, especialmente no acompanhamento de um aluno diagnosticado com Transtorno Opositivo Desafiador (TOD). De acordo com Oliveira e Costa (2021), o TOD caracteriza-se por um padrão persistente de comportamentos hostis, desafiadores e desobedientes. Pessoas com esse transtorno tendem a resistir a regras e exigências impostas por outros, confrontando e questionando figuras de autoridade que tentam estabelecer limites.

Segundo a Resolução Municipal nº 2, de 27 de outubro de 2022, elaborada com base nas legislações vigentes e responsável por estabelecer diretrizes para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, são considerados público-alvo da Educação Especial:

crianças e estudantes com deficiência, cujas participações na escola e na sociedade possam ser limitadas por barreiras; estudantes com Transtornos do Espectro Autista (TEA); e aqueles com altas habilidades ou superdotação, que apresentam elevado potencial em áreas como conhecimento, liderança, psicomotricidade, artes ou criatividade. Nesse contexto, o aluno mencionado por Mariza, diagnosticado com TOD, não era considerado público-alvo da Educação Especial e, portanto, não tinha direito ao acompanhamento de um segundo professor em sala de aula.

Na ocasião, Mariza era responsável não apenas por esse aluno com TOD, mas também por outro estudante com Síndrome de Down e um com TEA — ambos, conforme previsto na legislação, com direito ao acompanhamento de um segundo professor para apoio especializado. Contudo, no momento retratado, Mariza trabalhava sozinha com todos esses estudantes, além de outros 23 alunos, dos quais 16 apresentavam dificuldades significativas de aprendizagem, provavelmente agravadas pelas lacunas educacionais deixadas pela pandemia (Gavilan; Jacomelli-Alves; Grando, 2024).

Quando a professora afirma que *“o problema deste sétimo ano está além de mim”* e que *“o prazer da gente acaba quando você tem que ficar interferindo e alunos que gritam, que falam palavrão”*, é possível identificar aspectos da percepção da tarefa, conceito definido por Kelchtermans (2009) como a maneira pela qual o professor determina o que considera essencial em seu trabalho. Nesse contexto, Mariza expressa a percepção de que certas demandas presentes em sua rotina extrapolam aquilo que entende como parte de sua função docente. Essa definição pessoal sobre o que constitui sua prática está diretamente relacionada à autoestima, pois sentir-se bem na profissão depende da possibilidade de realizar aquilo que considera fundamental para ser uma boa professora (Kelchtermans, 2009).

Ainda nessa narrativa, ao declarar *“Eu nunca quis ser a estrela da aula, [...] sempre quero a participação dos alunos”*, Mariza revela a maneira como se vê em seu papel docente. Sua autoimagem é a de uma professora que prioriza o envolvimento dos alunos, concedendo a eles mais espaço para participarem ativamente do processo de aprendizagem. Conforme definido por Kelchtermans (2009), a autoimagem refere-se à maneira como o professor se percebe, sendo também influenciada pela percepção e pelo olhar dos outros sobre si. No caso de Mariza, sua autoimagem constrói-se a partir de uma postura que valoriza a interação e a participação dos alunos, em vez de adotar uma postura de autoridade ou controle sobre a sala de aula.

O segundo material que impulsionou as discussões entre os professores do grupo foi o artigo de Pires e Silveira (2022), intitulado *Obstáculos e resistências no uso de tendências*

metodológicas na Educação Matemática. Nesse texto, os autores apresentam resultados de uma pesquisa que investigou os obstáculos e resistências encontrados por professores de Matemática na adoção de metodologias não tradicionais. Esses obstáculos e resistências relacionam-se a aspectos do próprio professor, da escola, do currículo, do conhecimento e dos alunos no que diz respeito às abordagens pedagógicas. A análise realizada pelos autores destaca fatores emocionais, condições de trabalho e tipos de conhecimento como elementos que contribuem para a manutenção de práticas tradicionais no ensino da Matemática, provocando reflexões sobre a permanência dessas práticas.

A condução da discussão sobre esse material foi realizada pela autora Eliandra Moraes Pires (Lia), colega, amiga e também doutoranda, com quem compartilho a participação nos grupos de pesquisa ICEM e GEPPROFEM. Sua condução acolhedora favoreceu a aproximação dos professores com o texto e com a discussão, promovendo identificação tanto com as questões apresentadas no artigo quanto com as experiências compartilhadas durante o encontro síncrono. A leitura do artigo, aliada à mediação da discussão, estimulou os professores a refletirem sobre essas questões no âmbito de suas próprias IPD:

Então, quando eu li o texto, eu me senti, assim, meio fazendo exame de consciência: “e agora, Mariza, qual é a sua desculpa?” [...] E o que eu tenho que vencer em mim para me arriscar mais, para mudar, sair... o tradicional, tradicional, tradicional, eu não sigo totalmente porque eu gosto de vez em quando inovar, [...]. Porém, é uma coisa de exame de consciência mesmo, que a gente precisa vencer para ter mais coragem? Eu acho que o professor de Matemática, a maioria das pessoas, a gente está preparada, a gente tem o conteúdo, talvez tem um conteúdo muito tradicional, também, que a gente assumiu, e fica difícil de fazer alguma coisa diferente com ele, mas professora, a maioria das vezes, tem o conteúdo; às vezes não tem os recursos adequados que precisava, mas dá para fazer uma adaptação e a gente às vezes falta coragem mesmo de enfrentar todos os obstáculos, enfrentar rejeição dos interesses deles [alunos], enfrentar o risco de perder o tempo, enfrentar a própria escola, estrutura, que fala o que você tá fazendo não pode. [...] (Mariza, Encontro 3, 17/05/2022)

Nesta narrativa, Mariza mobiliza o componente da autoestima ao se questionar sobre o que lhe falta para agir de maneira diferente. Ao listar possibilidades – “*enfrentar rejeição dos interesses deles [alunos], enfrentar o risco de perder o tempo, enfrentar a própria escola, estrutura, que fala o que você tá fazendo não pode*” –, ela revela motivos que mobilizam suas emoções, aspecto fundamental para a compreensão da autoestima.

Segundo Kelchtermans (2009), quando positiva, a autoestima contribui para a satisfação e o bem-estar no trabalho, favorecendo a sensação de realização. Esses elementos também se articulam à motivação para o trabalho, relacionada, no caso de Mariza, aos motivos pelos quais decide permanecer na profissão e que podem se transformar ao longo do tempo (Kelchtermans, 2009).

Apesar desse movimento avaliativo, Mariza constrói uma autoimagem de professora que valoriza a inovação, reconhecendo que, por esse motivo, não se identifica integralmente com a prática tradicional. De acordo com Pires e Silveira (2022), as aulas tradicionais baseiam-se no paradigma do exercício, em que, geralmente, as atividades propostas partem dos livros didáticos e apresentam uma Matemática desvinculada do mundo real e de outras áreas do conhecimento: uma Matemática estanque, sem articulação sequer entre seus próprios campos.

Como resultado dessas interações, emergiram reflexões significativas de Mariza sobre sua IPD, especialmente no que diz respeito à mobilização da dimensão do autoconhecimento. Nesse sentido, a perspectiva de Kelchtermans (2009), conforme apresentada por Rodrigues e Cyrino (2020, p. 3), afirma que:

O processo de autoconhecimento é a compreensão que o sujeito tem de si mesmo como professor, é um produto resultante de um processo contínuo de dar sentido às suas próprias experiências. O autoconhecimento influencia diretamente no modo como os professores ensinam, como se desenvolvem como professores e como reagem às mudanças educacionais e, por isso, entendemos ser essa uma dimensão do movimento de constituição da IP.

Kelchtermans (2009) discute o processo de autocompreensão profissional a partir de cinco componentes inter-relacionados: autoimagem, autoestima, motivação profissional, percepção da tarefa e perspectiva futura. Esses elementos foram mobilizados na análise e podem ser reconhecidos de forma articulada nas narrativas de Mariza.

Como mencionei anteriormente, houve um momento em que percebi que as discussões, por si só, já não respondiam às demandas que vinham sendo colocadas pelos professores. Diante disso, propus que passássemos a mobilizar coletivamente os temas discutidos, a fim de pensar em possibilidades concretas de práticas em sala de aula. Pelo grupo no WhatsApp, sugeri que considerassem alguns aspectos antes de elaborarmos as propostas, como a escolha da turma ou do ano escolar, os conteúdos a serem abordados, as metodologias possíveis e outras questões que julgassem relevantes – sempre em diálogo com suas realidades específicas. No primeiro encontro síncrono após essa proposta, Mariza compartilhou:

[...] eu lembro, o que me chamou atenção, que [você escreveu]: “você escolham a turma, e não sei o que”. Falei assim: “está aí! Era o que eu precisava, a turma já está escolhida”

[...] eu tenho uma sala com bastante problema e achei que podia tomar essa sala como um lugar de pesquisa, até para que eu dê um olhar mais especial para eles [os alunos], que precisam. [...]. É uma turma que começou dando muito problema, uma turma muito indisciplinada, com aluno que tem TOD. [...] estava insuportável trabalhar naquela turma, insuportável! E eram sempre as últimas aulas na quarta, na segunda, e eu saía da escola com gosto de incompetência. O que eu faço gente? Como é que... eu estou tentando dar [aula] para adolescentes e eles estão vencendo, não estou conseguindo. E aqueles que querem, né, tinha já acontecido algumas transferências dessa turma por conta dessa indisciplina. (Mariza, Encontro 4, 14/06/2022)

É possível perceber, no relato de Mariza, a mobilização de diferentes componentes do autoconhecimento profissional, conforme proposto por Kelchtermans (2009), especialmente a autoimagem e a autoestima. Ao afirmar: “*eu tenho uma sala com bastante problema e achei que podia tomar essa sala como um lugar de pesquisa, até para que eu dê um olhar mais especial para eles [os alunos], que precisam*”, Mariza opta por enfrentar o desafio, em vez de evitá-lo, revelando uma autoimagem de professora atenta, comprometida e investigativa. Em outro momento, ao dizer: “*eu saía da escola com gosto de incompetência. O que eu faço gente?*”, expressa uma autoavaliação negativa, marcada pela frustração e pelo desgaste emocional, o que indica certa fragilidade em sua autoestima.

Além disso, nota-se a exposição de sua vulnerabilidade diante dos colegas do grupo, especialmente quando afirma: “*eles estão vencendo, não estou conseguindo*”, ao se referir ao contexto desafiador da turma com a qual está lidando. A manifestação da vulnerabilidade pode ser compreendida também como uma oportunidade de reflexão sobre si mesma e de desenvolvimento de sua agência, aspecto relevante da IPD (Garcia; Oliveira; Cyrino, 2017, Oliveira; Garcia, 2020). Sua decisão de olhar para a turma com mais intencionalidade indica esse movimento de agência profissional, questão que será aprofundada no próximo item.

No que diz respeito à dimensão emocional da IPD, Hargreaves (2002) destaca que, ao sermos atravessados por emoções, podemos ser tomados pela alegria, nos apaixonar ou mergulhar no desespero. A narrativa que se segue revela um momento de reflexão da professora sobre seu processo de autoconhecimento e evidencia como as emoções estão implicadas em sua maneira de compreender a aprendizagem dos alunos.

[...] eu tenho alunos excelentes que participam maravilhosamente bem, mas o que sempre me incomoda, o que sempre me faz perder o sono, ficar angustiada, são aqueles que não aprendem, que têm dificuldades e que eu não consigo atingir. Então, sempre que eu leio, agora eu vou descobrir um jeito de resolver o problema daqueles alunos. [...] E essa preocupação que a gente tem com o tempo, com a cobrança, não é nem assim, a cobrança: “ah, Mariza, você não fez”. Mas, é o pensar: “nossa, esse aluno não vai conseguir aprender tudo que ele precisa, ele vai ficar defasado quando ele for uma série adiante, ele vai se sentir menos preparado e a culpa vai ser minha. Mariza, você tem que munir os alunos de todos os conhecimentos possíveis”. Isso é uma angústia, eu não sei se quando eu me aposentar ela vai sumir, se eu vou continuar pensando nisso, mas é uma coisa que eu estou sempre preocupada. Agora, uma coisa que me aflige mais hoje em dia é aquele momento, que está no texto também, em que os interesses dos alunos não chegam ao nosso trabalho. Então, já aconteceu de eu preparar um trabalho sobre volume em que a sugestão era comparar o volume de sangue do corpo. Quando eu cheguei e falei “sangue no corpo” eles falaram: “ui, credo professora! Que nojo! Que horror, professora! Vai falar de sangue na hora da aula de Matemática?”. Pelo amor! Já me jogaram um balde de água fria. [...] Eles reclamaram tanto, tanto, que eu não senti prazer. O prazer que eu tive em preparar aquela atividade tinha sido tão bom, mas depois me senti uma pessoa cruel, ali, dando aulas. Então, isso foi um fato que até hoje me incomoda quando eu vou preparar alguma coisa: será que isso vai atingir, vai estar dentro do interesse deles? [...] (Encontro 3, 17/05/2022)

Nessa narrativa, Mariza fala para si mesma: “*você tem que munir os alunos de todos os conhecimentos possíveis*”. Essa cobrança que ela se faz vem de uma preocupação com a formação dos alunos para além da escola, como já havia aparecido em outra narrativa: “*Isso me preocupa como ser humano, não é nem como professora. O que vai ser o mundo dessas crianças no futuro? Eu me preocupo. Eu não consigo não me preocupar com isso*” (Mariza, Encontro 1, 12/04/2022). Mariza é uma professora que demonstra cuidado com a vida dos alunos e com sua saúde, para além do que se ensina em sala de aula.

Sempre que escuto Mariza falar dessa forma, como já comentei no primeiro capítulo, lembro-me de Ubiratan D’Ambrósio e da filosofia que ele defende, muito bem sintetizada por Nicolli e Silva (2021, p. 214): “a humildade perante a diversidade do universo; a consciência de que nossa visão de mundo é apenas uma, dentre inúmeras compreensões possíveis; e a coragem de perseguirmos nossos sonhos”.

Nesse cenário, o conhecimento é compreendido como essencial para que possamos estabelecer relações mais significativas com a sociedade, com a natureza e com o planeta, baseando-nos em princípios como respeito, solidariedade e cooperação. Como destaca D'Ambrósio (2013, p. 10), “o encontro do conhecimento e da consciência é a grande transformação pela qual passa a humanidade”. Além disso, o autor chama atenção para a urgência de avançarmos nas relações humanas, que parecem se deteriorar cada vez mais, alertando para a desarmonia crescente e para a perda da visão da complexidade do mundo.

Mas então, o que podemos fazer? É possível resolver os grandes e complexos problemas que afetam a humanidade? Talvez, na nossa realidade, isso pareça utópico, algo distante ou até mesmo impossível. Pode ser. Mas isso não significa que devemos deixar de tentar. Ainda que pareça pouco, é possível fazer algo que, ao menos, amenize esses problemas. Nesse sentido, D'Ambrósio (2019) propõe que, em vez de simplesmente especializar os seres humanos, devemos buscar compreendê-los em sua complexidade e, de algum modo, preparar nossos alunos para uma outra forma de pensar, especialmente no que diz respeito às relações humanas.

Durante o encontro de 3 de maio de 2022, compartilhei com Mariza essa percepção. Disse que suas falas me faziam lembrar de D'Ambrósio. Esse comentário revelou-se significativo no processo formativo da professora em um momento posterior, ela retomou essa fala:

[...] outro dia a Karina me falou uma coisa que eu me senti assim, a personalidade, que ela falou que eu estava, falou alguma coisa que eu lembrava D'Ambrósio. Aí falei: “Nossa senhora! Pronto!” Porque é uma coisa que me importa muito essa humanidade matemática. [...] mas, é a profissão que me faz feliz, é o que eu sei fazer, é o que eu gosto, então comecei contando isso [na narrativa escrita] e quero chegar no ponto de falar um pouco mais sobre essa coisa que a Karina despertou em mim, esse meu lado do D'Ambrósio. (Mariza, Encontro 3, 17/05/2022)

Até esse momento, Mariza voltava seu olhar principalmente aos alunos: suas dificuldades, os temas de interesse, os transtornos. Quando faço menção a uma característica dela, à forma como ela se coloca diante do mundo, isso desencadeia um processo formativo de autorreflexão, que mobiliza sua autoimagem e autoestima (Kelchtermans, 2009). Percebo que, a partir daquele encontro, ela passou a se identificar ainda mais com as ideias de D'Ambrósio, incorporando esses sentidos em seus discursos e em suas ações. Essa identificação foi tão

marcante que ela decidiu abordar o tema em sua produção escrita, uma proposta que surgiu durante os encontros que frequentamos.

Para encerrar esta parte do texto, volto o olhar para minha própria IPD. Em meio às discussões sobre o contexto vivido por Mariza, encontrei-me em reflexões significativas. Como não vivenciei, na condição de professora titular de turma, o período da pandemia nem o retorno presencial subsequente, minha compreensão sobre o ensino remoto emergencial e suas implicações estava ancorada, sobretudo, nos relatos compartilhados pelos professores. Em certos momentos, sentia-me como uma iniciante na profissão, sem clareza sobre o que o ambiente escolar poderia demandar de mim ou sobre como conduzir meu trabalho de maneira significativa. Apesar da trajetória já construída ao longo da carreira, havia em mim a sensação de estar deslocada frente àqueles que, como Mariza, estavam diariamente em sala de aula.

Esse sentimento provocou questionamentos sobre como poderia colaborar com os colegas em suas tarefas e angústias, como ser uma presença que de fato contribuísse. Também me indagava sobre como reconstruir minha própria IPD em relação à escola e retomar uma conexão com os professores. Antes, nossas conversas giravam em torno da escola, dos alunos e das práticas docentes, temas com os quais me identificava. No entanto, no cenário pós-pandêmico, algo parecia ter se transformado. Havia, em suas falas, uma expectativa de que eu compreendesse o que estavam vivendo, como se minha ausência dessas experiências demandasse um esforço maior de escuta e compreensão.

Ao refletir sobre minha IPD naquele momento, compreendi que minha tentativa de reconstruir vínculos com os colegas e com o cotidiano escolar não dizia respeito apenas a uma vivência pessoal, mas se relacionava com dimensões coletivas da IPD, como o reconhecimento mútuo e a participação ativa no grupo. Minha busca por reconhecimento do ambiente escolar e meu desejo de contribuir de forma significativa com os professores expressam aspectos dessa identidade em constante construção, marcada pela autonomia e pela necessidade de pertencimento, conforme discutido por Cyrino (2017).

4.1.3 Escolhas conscientes como expressão de agência profissional

Após o período em que compartilhou suas vulnerabilidades e refletiu sobre si mesma, Mariza iniciou um movimento de tomada de decisão quanto às formas de agir diante das situações que a atravessavam. Nesse momento, suas escolhas passaram a expressar um exercício evidente de agência profissional (Cyrino, 2017), uma vez que ela não apenas identificou suas dificuldades, mas também delineou estratégias concretas para enfrentá-las.

Nas situações de vulnerabilidade, o professor se vê diante de oportunidades para exercer sua agência profissional. Como destacam Oliveira e Cyrino (2023, p. 8), “o sentido de agência envolve a capacidade humana de interpretar, avaliar e agir mediante as situações de vulnerabilidade particulares em que o professor se encontra”. De certo modo, o percurso de Mariza até aqui pode ser compreendido como um esforço de interpretar e atribuir sentido às experiências vividas, bem como de refletir coletivamente sobre elas com o apoio do grupo. Resta, então, perguntar: de que forma ela agenciou essa situação?

Em resposta a esse contexto, Mariza mobilizou duas principais estratégias. A primeira foi desenvolvida de forma autônoma, com o apoio pontual de uma funcionária da escola, e ocorreu antes mesmo de termos conhecimento de sua decisão de direcionar o olhar para a chamada "turma top". Sobre essa estratégia, ela relata:

Nessas minhas noites acordadas, pensando no que fazer, veio na memória uma coisa, assim, muito comum, que todo mundo já fez lá na escola, que já foi tentado várias vezes, que é uma roda de conversa. Parar tudo e conversar com eles e ver o que eles estão pensando, o que eles sugerem para gente fazer. E eu fiz isso, sentei para uma roda de conversa, chamei uma pessoa para assistir. [...]. Eu cheguei e falei: “[orientadora], eu preciso de uma testemunha ocular e auditiva, se você puder ficar um pouco pelo menos, no início. Eu quero que eles saibam que o que eu estou fazendo é sério”. Aí [ela] foi comigo. [...] (Mariza, Encontro 4, 14/06/2022)

Mariza corrobora o que defende Nóvoa (2022) ao destacar que, diante de desafios, não se trata necessariamente de inventar algo novo, mas de recorrer a estratégias já experimentadas e que se mostraram eficazes em outros contextos escolares. Sua narrativa evidencia a potência dos espaços de troca entre professores e o quanto o sentimento de pertencimento a um coletivo favorece a construção de um trabalho colaborativo. No episódio relatado, Mariza não buscava ajuda para ensinar Matemática em si, mas para que a turma compreendesse que estar na escola e investir na própria formação era algo sério. A roda de conversa, embora prática consolidada na escola, emergia ali como uma proposta inovadora para aquela turma em particular, que até então não havia vivenciado essa experiência com ela.

Chama atenção, contudo, o fato de que suas estratégias de enfrentamento permanecem no âmbito da experiência, sem evidências de aproximação com a pesquisa educacional como fonte de orientação e aprimoramento da prática. Esse afastamento já era discutido por Zeichner (1998), ao destacar que muitos professores viam a pesquisa acadêmica como pouco relevante para suas vidas escolares. Essa constatação permite compreender que a ausência de diálogo com

a pesquisa não significa ausência de ação; pelo contrário, trata-se de um modo de se posicionar frente às demandas do cotidiano, revelando escolhas que também dizem da IPD. Nessa direção, Oliveira e Cyrino (2023) observam que tais movimentos podem ser compreendidos como sentidos de agência em situações de vulnerabilidade.

Na continuidade da narrativa, Mariza detalha como se deu esse processo:

[...] nós fizemos um círculo. Já para fazer o círculo, [...], sabe, eles têm o tempo todo, sempre uma agressividade nas coisas que eles dizem. Aí, eu respirando, esperando eles se sentarem. Quando eles sentaram todos, a [orientadora] entrou e eles já acharam estranho ela entrando. Eu expliquei o que ia acontecer, falei: “Ô pessoal, eu sou professora há mais de 30 anos e a minha função sempre foi dar aula de Matemática, e eu estou com problemas para fazer isso nessa turma. Eu queria entender por que, o que está acontecendo. O que vocês acham que está acontecendo nessa turma? Eu não consigo dar aula. Alguns alunos estão saindo daqui, pedindo transferência, dizendo que não conseguem assistir a aula. Isso aqui é uma escola. Até onde eu sei, na escola, a pessoa vem aqui para assistir aula ou para lecionar. Não sei qual é a função que vocês encontraram na escola, que não cabe essas duas funções”. Aí eles começaram: “a [nome da aluna] vai falar por todo mundo”. E a [ela] falou: “eu não vou falar por ninguém, porque eu já estou indo embora dessa sala já”. Aí eu falei: “tudo bem, você pode falar ou não, mesmo que você esteja saindo, todo mundo tem direito à fala, todo mundo vai ser ouvido quando estiver falando, mas ninguém é obrigado a falar. Mas eu gostaria muito que vocês comessem a falar”. E, de fato, foi essa [aluna] que começou. [...] ela começou falando umas coisas bem legais, sabe? Falou: “aqui professora, a gente não pode falar nada, que tem sempre alguém gritando, mandando a gente calar a boca, dizendo que se você fala que não entendeu todo o mundo diz que é burro. Outro dia o colega disse que veio para escola para estudar e todo mundo começou a rir da cara dele”. [...] Eu só ouvindo, expectativa total do que vai acontecer a partir daí. E aí o outro menino, que era esse que ela tinha se referido, falou: “professora, o errado deve ser eu”. Ele já veio, assim, se resguardando de apanhar na saída. “O errado deve ser eu, eu que não estou me adaptando na turma. E, de fato, era uma ideia que eu teria também se eu chegasse numa turma onde só eu queria estudar, e o resto não, então eu que estou na turma errada”. Aí eu perguntei para eles: “vocês acham que o errado é ele? Ele veio para escola para estudar e é ele que está errado? Não, não, não é, é porque o jeito que ele falou”. Tá. Fomos tentar conversar, eu anotei algumas coisas. Algumas coisas, como eu tinha que completar eu não anotava muito. Mas eu falei assim: “então, vou

perguntar um por um, uma coisa simples, vou fazer uma pergunta simples, já que vocês estão com dificuldade de falar, por timidez, não sei o que é bem, é, essa indisciplina dessa sala, é assim que vocês querem essa sala? É isso que vocês acham certo? Quero ouvir de cada um”. Teve uma menina que ela nunca fala, não quis responder. Os outros todos se pronunciaram, disseram que não estava bom, que não era assim que eles queriam e que estavam errados, quem fazia bagunça estava errado. Aí eu falei: “então, a [orientadora] está aqui, está ouvindo também o que a gente está falando. Eu estou anotando o que vocês estão dizendo e agora eu quero saber: vocês estão dispostos a melhorar? Porque, o mais importante vocês já fizeram, constatarem o erro; agora preciso saber: querem continuar errando ou querem melhorar? A gente quer melhorar, a gente quer melhorar [imitando os alunos falarem]. Ok, então cada um vai se preocupar com a sua parte, não é ficar gritando, pedindo para o outro melhorar, cada um vai se preocupar com a sua parte. Ah, mas é que às vezes... Não. Então, toda vez que tiver um problema vocês vão conversar”. Aí esse menino [TOD], entrou no meio da conversa, sentou lá e ele falou assim: “é, com a professora eu fico quieto”. Mentira. Mas ele falou: “a professora é a única que fala comigo com educação, ela pede por favor pra eu sentar. Ela nunca falou comigo com falta de educação [...]” Falei: “bom, parece que o primeiro passo foi”. Nesse dia eu tinha duas aulas; a primeira aula terminou nessa conversa. Quando eu voltei para a segunda aula, eles estavam todos sentados. Fizeram a atividade. [...] (Mariza, Encontro 4, 14/06/2022)

A proposta de colocar os alunos em roda de conversa acabou cumprindo múltiplas funções, ainda que talvez isso não tivesse sido previsto por Mariza. Por um lado, permitiu que ela mesma compreendesse com mais clareza o que estava acontecendo na turma; por outro, ofereceu aos estudantes a oportunidade de se escutarem mutuamente e de exercitarem a autorreflexão – uma prática recorrente em nosso grupo de professores. A autorreflexão, como aponta Custódio (2018), constitui um meio de dar forma às ideias e aos pensamentos que temos sobre o mundo, uma maneira de organizá-los internamente e atribuir-lhes sentido.

O agenciamento da professora, a partir dessa abordagem, também envolveu a transferência da responsabilidade pelo que vinha ocorrendo – e pelo que poderia vir a acontecer – para os próprios alunos. Por meio de perguntas como “*É assim que vocês desejam? Consideram isso correto? Estão dispostos a melhorar?*”, Mariza deixou claro que os rumos da turma dependeriam do compromisso que eles assumissem naquela conversa. Ao eleger o diálogo como caminho para o enfrentamento dos conflitos, ela reafirmava sua aposta na escuta e na corresponsabilidade.

No contexto do desenvolvimento da IPD, a dimensão emocional ganha relevo ao evidenciar os sentimentos vinculados ao compromisso moral da professora e ao cuidado com aqueles por quem se sente responsável. Como destacam Rodrigues e Cyrino (2020), esse compromisso se expressa nas ações docentes orientadas por um desejo de transformação social. As decisões tomadas nesse processo tornam-se, assim, moralmente significativas, revelando a preocupação da professora com aquilo que julga ser o melhor para seus alunos. Esse compromisso ético atravessa também a forma como ela se relaciona com eles:

E eu sempre assim, eu estou buscando conversar com eles, algo além de mim, porque normalmente eu sou uma pessoa carinhosa, mas uma carinhosa no limite normal. Trato bem as pessoas, mas não sou aquela pessoa melosa, de abraçar, de ficar falando: “oi meu amor, querido”. Até amor e querido uso, mas assim, num tom normal. Com eles eu estou tentando ser mais amorosa, mostrar que realmente eles são importantes. (Mariza, Encontro 4, 14/06/2022)

A estratégia adotada por Mariza para auxiliar seus alunos começou a apresentar resultados positivos. Foi possível observar uma melhora significativa no comportamento da turma:

[...] isso aconteceu numa semana. Naquela semana a [orientadora] veio conversar comigo depois e falou: “Mariza, até na aula vaga, que eles ficaram sozinhos, eles estavam mais comportados. Na minha aula seguinte, eu consegui trabalhar de novo. Aí eu fiquei doente e eu faltei... ontem eu retornei, ainda estou achando bom. A sala está diminuta por conta de muitas transferências. É a sala com menor número de alunos, mas ainda é a sala mais difícil de trabalhar por conta das dificuldades que eles têm, dos desinteresses que eles têm” [...] (Mariza, Encontro 4, 14/06/2022)

A melhora no comportamento dos alunos não era a única preocupação de Mariza, embora ela reconhecesse que tal mudança fosse necessária para que o ensino de Matemática acontecesse de forma mais efetiva. Sua atenção voltava-se, sobretudo, para as dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos estudantes e para o desafio de despertar e sustentar seu interesse nas aulas. Ela buscava uma estratégia que permitisse capturar a atenção da turma durante o processo de ensino. Assim, elaborou uma segunda estratégia de agenciamento,

voltada para a criação de um planejamento que despertasse o interesse dos alunos por meio da relação entre a Matemática e situações reais.

Essa ideia surgiu de um trabalho apresentado por uma aluna do 9º ano na II Feira Municipal de Matemática de Palhoça/SC (FMM), realizada de forma remota. Em 2009, Mariza participou da FMM como professora orientadora e, naquela ocasião, atuava como avaliadora dos trabalhos. A apresentação da aluna, disponível no YouTube¹⁶, encantou Mariza, tanto pelo projeto quanto pelo desempenho da estudante. Inspirada, ela decidiu tentar desenvolver algo semelhante com sua própria turma.

A FMM integrou o Movimento em Rede das Feiras de Matemática (MRFMat), analisado por Gonçalves (2023). De acordo com a autora, o MRFMat constitui-se como um espaço formativo que rompe com a lógica das formações tradicionais. Mais do que ampliar o acesso de professores da Educação Básica a conhecimentos que extrapolam os conteúdos específicos da disciplina, o MRFMat contribui para a emergência da Educação Matemática no estado de Santa Catarina e promove a articulação entre diferentes redes e níveis de ensino. Trata-se de um espaço que valoriza a escola, o professor, o aluno e seus saberes, fomentando práticas de investigação, problematização e socialização de experiências. Dessa forma, a feira deixa de ser apenas um evento expositivo para assumir o papel de espaço de formação colaborativa e crítica, capaz de contribuir significativamente para o desenvolvimento da IPD.

Para essa nova empreitada, Mariza não hesitou em aproveitar a disponibilidade do grupo para ajudar. Ela decidiu planejar uma aula que considerava diferenciada, com o intuito de atrair a atenção dos alunos. Além disso, destacou que contava com a colaboração de todos para levar adiante essa iniciativa. O encantamento de Mariza com o trabalho apresentado na feira e seu pedido de apoio para concretizar sua ideia estão presentes em sua narrativa:

[...] se alguém já tiver alguma ideia, achou uma atividade legal ou alguma atividade que fez de 7º ano. [...] O que eu pensei... até pegando uma ideia de um trabalho da feira, não sei se vocês assistiram àquela menina. O que é aquilo, né Karina? Aquela menina falando do produto de pasta de dente que ela fez. Meu Deus! Aquela menina está pronta para a Rede Globo. Impressionante, assim! Eu vendo aquela menina, vou chamá-la para dar aula para mim, porque uma desenvoltura para falar, uma propriedade do que ela falava, que eu falei, vou passar um trabalho, não nesse nível, porque eu tenho um pouco de receio de chegar ao nível que eles fizeram, de chegar comprar produtos, de produzir, eu acho que a minha

¹⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g3fq2lrpLPM> (27:19), exposto em 14 de junho de 2022.

comunidade ali não está pronta para chegar nesse nível, mas eu vou trabalhar fração e números decimais com eles nesse nível. Vou começar a planejar isso para fazer uma coisa assim, de sugerir que eles trabalhem em grupo. Eles passam toda essa pesquisa de um produto e vão trabalhar as frações que eles vão usar. Então, é isso que eu quero trabalhar. Eu pensei até em trabalhar, até chegar em fração, trabalhar outras equivalências, de copo e xícara, de colheres e xícara, quantas colheres de açúcar precisa para uma xícara, coisas, assim, que eu espero que o tempo me ajude.

[...]

E aí como eu tenho essa ideia, Karina, já que o povo está aí para me ajudar, se vocês puderem assistir o vídeo da menina e também trazer as ideias assim de como eu posso fazer com os meus, de uma forma mais simples. Quem conhece a professora, se puder pegar o *script* dela também. (Mariza, Encontro 4, 14/06/2022)

Pedidos de ajuda como esse não são incomuns, especialmente entre Mariza e eu. No mesmo dia, ela aproveitou um comentário meu sobre o desejo de voltar para a sala de aula e sugeriu que eu fosse até a escola para estar com ela novamente. Em outras ocasiões, Mariza e eu já tivemos a oportunidade de trabalhar juntas em sala de aula, antes do doutorado.

Karina: Legal. Ouvir a Mariza me dá tanta vontade de estar na sala de volta.

Mariza: Olha, Karina, eu acho que vou te convidar para vir dar umas aulas.

(Encontro 4, 14/06/2022)

Consequentemente, todos nós, professores do grupo nos mobilizamos para apoiar Mariza em sua prática, dedicando alguns encontros para atender às suas necessidades específicas. Tivemos a oportunidade de conhecer melhor o projeto apresentado na FMM, junto às autoras daquele trabalho, que prontamente aceitaram nosso convite para participar de um encontro virtual do grupo. Esse momento foi fundamental para que todos pensassem em estratégias de planejamento. Além disso, realizamos uma discussão centrada na questão do TOD, dado que a turma selecionada por Mariza incluía um aluno diagnosticado com esse transtorno – o que representava um desafio inédito tanto para ela quanto para nós.

Fui, então, à escola para desenvolver esse trabalho com ela. Minha ida, no entanto, não aconteceu diretamente em função desse convite, ainda que houvesse uma relação entre os dois eventos. O desejo de retornar à sala de aula era genuíno, e, ao perceber a disposição de Mariza em se desafiar com uma proposta até então inédita para sua turma, além de sua vontade de

contar com o auxílio do grupo, decidi, em outro momento, colocar-me à disposição para colaborar com ela nessa empreitada.

Esse convite se deu em virtude da nossa relação de longa data e do histórico de trabalho juntas em sala de aula. Mariza sempre demonstrou abertura para me incluir, e eu confiava na sua sinceridade caso decidisse recusar. Todavia, isso não aconteceu, e, mais uma vez, lá estávamos nós duas, na escola, unindo esforços para beneficiar a turma. Abordarei essa trajetória em detalhe mais adiante.

As duas estratégias desenvolvidas por Mariza — colocar o aluno no centro do processo de ensino, desafiando-os a identificar os problemas que enfrentavam por meio de um diálogo que promoveu a conscientização sobre o papel de cada um na escola e a responsabilização pela própria formação; e buscar um planejamento que considerasse essa realidade e o desenvolvimento da turma, ainda que isso representasse um desafio pessoal — expressam sua agência profissional diante de um contexto permeado por vulnerabilidades. Essas ações podem ser compreendidas como manifestações de Insubordinação Criativa (IC), conforme a perspectiva proposta por D’Ambrósio (2015). Para a autora, a IC se configura como uma postura assumida por professores, observável em práticas pedagógicas que, ao romperem com padrões estabelecidos, tornam-se atos políticos voltados para o bem dos alunos.

Na concepção de D’Ambrósio (2015), a agência profissional, quando atravessada por ações de IC, frequentemente se contrapõe às normas ou políticas públicas vigentes. Trata-se de uma postura intencional e ética, na qual o professor, amparado por sua experiência e comprometimento com a aprendizagem dos alunos, assume riscos ao fazer escolhas que considera mais coerentes com as necessidades reais de sua turma. No caso de Mariza, essa escolha se materializa na forma como ela lida com o currículo:

Eu não me importo de não dar todos os conteúdos. Eu assino, no final do ano, a minha incompetência em não completar todas as habilidades. Isso não é uma coisa que me incomoda. O que me incomoda é essa desvantagem, desinteresse muito grande deles por pensar. (Mariza, Encontro 1, 14/04/2022)

Eu estou no tempo deles e para mim é importante que eles aprendam no tempo deles o que for possível, muito melhor do que eu enchê-los de conteúdo e eles não aprenderem nem 10% disso. (Mariza, Encontro 3, 17/05/2022)

Desde o primeiro encontro, Mariza demonstra compreender a definição de prioridades no currículo como uma ação necessária, reconhecendo que ele pode – e deve – ser negociado

de acordo com as demandas concretas dos alunos. Com base em Gutiérrez (2013), o professor não apenas seleciona conteúdos, mas também assume uma posição, muitas vezes implícita, sobre que tipo de Matemática deve ser ensinada e a quem. No caso de Mariza, sua escolha por priorizar aspectos do currículo configura-se, também, como uma forma de questionar as imposições externas e intervir nessas relações, criando espaços para novas experiências com a Matemática; uma atitude insubordinada e criativa.

De acordo com Gutiérrez (2013), essa postura está conectada à sua concepção de Matemática, compreendida não como algo neutro ou universal, mas como uma construção permeada por relações de poder. A Matemática, diferentemente de outras disciplinas, carrega consigo um poder simbólico, sendo muitas vezes considerada a “verdade” objetiva, sem margem para dúvidas ou interpretações. Ser professor de Matemática, portanto, envolve não apenas ensinar conceitos, mas lidar com essas relações de poder, em que a escolha do que ensinar e como ensinar está diretamente ligada à construção de identidades e à reprodução ou subversão de normas sociais (Gutiérrez, 2013).

A maneira como o professor compreende a Matemática influencia diretamente sua prática pedagógica (Oliveira; Negreiros; Neves, 2015). Essa compreensão também afeta a forma como ele é visto pelos alunos. No caso de Mariza, sua narrativa sobre o período da pandemia revela que, muitas vezes, os professores de Matemática são percebidos como representantes de uma disciplina “carrasca”. Essa imagem está associada a uma abordagem centrada na resolução de problemas e na análise dos erros cometidos pelos alunos, com foco na identificação de falhas e no aprimoramento das estratégias de resolução.

Aí, eu penso, assim, ainda com tudo isso a gente é a disciplina carrasca, né? [diferentemente de outros professores, em relação às atividades remotas encaminhadas durante a reforma da escola] Eu corrigi. Eu tive o trabalho de corrigir, porque eu pensei assim: eles levaram para casa para fazer em um mês uma atividade, com recursos, claro que um ou outro não tinha, quem me entregou em branco. [Eu disse:] “precisa refazer, agora que a gente já revisitou esses conhecimentos em sala, quem sabe você consegue”. Gente! É assim: “eu não vou refazer nada, não quero saber. Por que a Matemática é assim, por quê?” [falando como um aluno revoltado]. Então, é um desgaste, eu não sinto dentro das outras disciplinas uma preocupação como a Matemática sente, porque, como o Cleber falou, a Matemática não é só um cálculo, Matemática é um desenvolvimento do raciocínio [...] (Mariza, Encontro 1, 12/04/2022)

A expressão de que a Matemática é percebida como uma disciplina "carrasca" evidencia uma visão específica associada à sua exigência, uma perspectiva que, conforme observado pela professora, pode não ser compartilhada da mesma maneira por professores de outras disciplinas. De acordo com Marcelo (2009a), a disciplina que ensinamos desempenha um papel importante na construção de nossa IPD, influenciando a forma como conduzimos nossas aulas. No caso específico da Matemática, parte-se da concepção de que se trata de uma disciplina voltada ao desenvolvimento do raciocínio lógico, o que exige revisão constante e prática sistemática para a consolidação dos conceitos. Essa compreensão se manifesta na escolha da professora por adotar a resolução de problemas, seguida pela identificação e correção de erros.

Outro aspecto a considerar é a percepção culturalmente estabelecida de que a Matemática é uma disciplina rígida, séria e repleta de regras. Isso leva a comunidade – incluindo alunos e pais – a esperar do professor dessa disciplina uma maturidade, muitas vezes associada apenas a pessoas mais velhas e com ampla experiência docente. Quando um professor de Matemática adota abordagens mais lúdicas, incorporando brincadeiras, jogos, e contextualizando a matéria ao ponto de desviar o foco dos números para o contexto, e quando se afasta de um padrão tradicional de aula ou de uma sequência lógica de conteúdos, pode ser erroneamente considerado como alguém que não está verdadeiramente ensinando Matemática.

4.1.4 Quando o estar com o outro fortalece e faz mover

Encerrar este texto sem falar sobre o que o grupo significou para nós, seria deixar de lado uma das camadas mais potentes desta experiência. Ao longo dos encontros, o estar com o outro, escutando, compartilhando, refletindo e agindo, se mostrou essencial para sustentar processos de transformação. Foi nesse espaço coletivo que emergiram desabafos, se construíram reflexões e se gestaram escolhas. A presença dos colegas, a disponibilidade para ouvir e a possibilidade de construir juntos formaram uma rede de apoio que fortaleceu trajetórias e impulsionou movimentos. O grupo não apenas ofereceu suporte, mas também abriu caminhos para que Mariza pudesse (re)encontrar sentido em sua prática e vislumbrar novas formas de existir na escola. Sendo assim, destaco:

A importância de um grupo de trabalho, estudo ou apoio com características colaborativas na vida profissional da professora, especialmente no desenvolvimento de sua IPD.

Ao longo da trajetória de Mariza no grupo, foi possível perceber como as situações de vulnerabilidade que ela compartilhou contribuíram para o desenvolvimento de sua IPD. Ao se permitir expor diante dos colegas, ela mobilizou concepções e crenças sobre o papel da Matemática, o ensino e a aprendizagem, abrindo espaço para reflexões sobre suas emoções, sua autoimagem e autoestima – dimensões ligadas ao seu autoconhecimento, além do compromisso moral. Esse movimento constituiu uma parte importante de seu processo de formação como professora. Antes de agir frente às necessidades que identificava em seus alunos, Mariza precisou se situar no contexto em que estava vivendo, reconhecendo suas próprias possibilidades e limitações para enfrentá-lo. Desde o primeiro encontro, estar em grupo foi algo que lhe fez bem:

[é hora] de a gente estar junto, discutindo, procurando soluções. Não sei nem se seriam soluções, mas compartilhando nossas angústias, buscando algumas coisas que melhorassem nosso dia a dia. (Mariza, Encontro 1, 12/04/2022)

Todo o movimento vivido por Mariza foi possível porque ela fazia parte de um grupo cuja característica marcante era a colaboração, evidenciada pela escuta sensível, pela troca de experiências e pela disponibilidade em ajudar.

A escuta sensível, conforme Ferreira, Gastal e Avanzi (2020), fundamenta-se na empatia, na aceitação incondicional do outro e na tentativa de compreender sua perspectiva. Os autores acrescentam que a “escuta sensível” envolve a ausência de julgamentos e de tentativas de enquadrar as pessoas em categorias que consideramos “corretas”, permitindo que se abram para o encontro com o outro e estejam receptivas ao desconhecido. Mariza precisava falar e, mais do que isso, precisava dessa escuta sensível.

Conforme destacado por Nóvoa (2012, apud Frison, 2017), a aprendizagem não ocorre sem uma reflexão pessoal sobre a experiência. O que realmente importa é a realidade sentida, pensada e interpretada, não apenas a realidade vivida. Em situações coletivas com colaboração, a aprendizagem profissional dos professores pode ser compreendida por meio de sua trajetória de participação, um percurso que entrelaça passado e presente, moldando oportunidades para a participação futura (Estevam, 2022).

Arrisco afirmar que, ao estarmos juntos, fomos motivados a não ter medo de compartilhar nossas fraquezas e a nos manter disponíveis para quem precisasse de nós. Aprendemos ainda mais a ouvir e compreender uns aos outros. Ajudamo-nos a refletir, a fortalecer ou até mesmo a transformar crenças e concepções, a nos conhecer um pouco mais, a

conhecer melhor nossa profissão, a compartilhar momentos de vulnerabilidade e a compreender que, com outras pessoas, podemos ser mais fortes e ampliar nosso sentido de agência – uma agência também marcada pela insubordinação criativa. Em especial, Mariza me motiva a continuar querendo aprender cada vez mais. Ela me ensinou, e continua me ensinando, a ser mais humana e a acreditar que há um futuro promissor esperando por nossos alunos, e que isso depende também de nós.

4.2 ESCOLA COMO ESPAÇO DE COMPROMISSO POLÍTICO E DE INSUBORDINAÇÃO CRIATIVA

Retomando a perspectiva de Cyrino (2017), o compromisso político, enquanto dimensão constitutiva da IPD, atravessa toda a trajetória e a prática dos professores, articulando-se à motivação, à percepção sobre o trabalho, ao papel da Matemática na formação dos alunos e às projeções de futuro. Neste item, trago essa dimensão em diálogo com a agência docente, especialmente em contextos de vulnerabilidade, vividos não como sinal de fragilidade, mas como espaços de decisão e posicionamento.

A responsabilidade com o trabalho, destacada aqui como expressão do compromisso político, não se dissocia da forma como os docentes interpretam e respondem às situações vividas na escola. Ela se constrói em meio às tensões, escolhas e limitações do cotidiano, mobilizando experiências, valores e sentidos produzidos ao longo do percurso profissional.

As experiências relatadas a seguir ocorreram no espaço da escola, em colaboração com Mariza, e são atravessadas por essa dimensão que, embora nem sempre visível, está presente nos deslocamentos, nas parcerias e nas práticas que revelam uma docência vivida com compromisso político e marcada por gestos de insubordinação criativa.

4.2.1 Deslocamentos que fortalecem

Como mencionado anteriormente, Mariza solicitou ajuda para lidar com seus alunos, especialmente da “turma top”. Por um tempo, ela se sentiu perdida e angustiada por não saber como agir, mesmo após anos de experiência na docência. Contudo, esse pedido de ajuda não foi tão simples ou imediato quanto pode parecer. Em um momento de reflexão, ela reconheceu que demorou a procurar apoio:

A turma a assustou muito e quando ela ficou muito assustada e preocupada, ela precisou desse tempo para tentar entender. (Karina, Diário de campo – Reunião PP1, 20/09/2022)

Esse gesto de pedir ajuda, aparentemente simples, revela implicações éticas e políticas significativas. Após anos de dedicação à escola e de reconhecimento como professora experiente e comprometida, Mariza escolheu compartilhar uma dificuldade real, reconhecendo que, diante da complexidade daquela turma, precisava de apoio. Essa escolha se inscreve como prática de responsabilidade profissional (Cyrino, 2017), pois expressa uma postura que prioriza os alunos, a qualidade do trabalho pedagógico e a abertura para a colaboração. A vulnerabilidade, nesse caso, não é sinônimo de fraqueza, mas condição que possibilita agência, escuta e transformação.

Fez parte desse movimento iniciado por Mariza a minha ida à escola para acompanhar de perto o trabalho com a “turma top”. A partir de então, passamos a atuar juntas: buscamos compreender quem eram aqueles alunos, pensamos em possibilidades para o ensino de Matemática, planejamos e (re)planejamos, desenvolvemos atividades, acompanhamos as aulas e avaliamos os caminhos percorridos. Entrar em sua sala de aula e colaborar no enfrentamento de desafios concretos da prática foi possível porque Mariza concebeu essa abertura como parte do seu fazer docente. Ao me permitir estar ali, ela afirmava uma docência que reconhecia a potência da colaboração e a importância de criar espaços compartilhados de reflexão e reinvenção, escolhas que também se inscrevem como posicionamentos éticos e políticos (Gutierrez, 2016).

Essa experiência de colaboração, no entanto, não pode ser compreendida como uma busca por soluções prontas ou respostas imediatas aos desafios enfrentados em sala. Ela se construiu no movimento de escuta mútua, experimentação e reflexão conjunta. É nesse sentido que Mattos (2011, p. 88) faz um alerta importante sobre o que se espera de processos como a pesquisa colaborativa. Para o autor:

O professor que procura nesta parceria uma nova receita de trabalho está tão equivocado quanto aquele que acredita em reciclagem pedagógica como condição necessária para a reformulação de sua prática. Depositar na pesquisa a solução dos problemas pedagógicos pode ser considerado, no mínimo, romantismo. O que se consegue, muitas vezes, com esta parceria é a reflexão sistemática e deliberada sobre os pontos que o professor e o pesquisador acreditam representar o nó do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula ou fora dela, consegue-se ainda a visualização conjunta de possíveis formas para se desatar este nó. Esperar mudanças radicalmente miraculosas, neste processo, é cair novamente na falácia de que existe um modelo certo para um bom desempenho profissional.

Mariza tem consciência de que não existe uma receita e já refletiu sobre sua expectativa por uma "fórmula mágica". Ela entende que a presença de alguém de fora pode oferecer outros modos de ver, ajudando a tornar visíveis complexidades que, muitas vezes, passam despercebidas no cotidiano escolar (Mattos, 2011). Estar com Mariza, ocupando esse lugar externo como pesquisadora, exigia de mim – como propõe Chaluh (2009) – um comprometimento que não se restringia à professora, mas que se estendia também aos seus alunos e à escola, constituindo parte do meu compromisso político diante do que estávamos realizando.

Com a “turma top” não foi diferente. Conheci os alunos antes mesmo do início formal das intervenções da PP1 e PP2, na aula do dia 4/7. Naquele momento, havíamos combinado que eu explicaria o motivo da minha presença e, em seguida, Mariza daria continuidade à aula. Após a minha fala, me sentei no fundo da sala e fiquei observando todo o movimento da turma. Esse gesto me pareceu importante para, no futuro, retornar àquele espaço com intenções de desenvolver um trabalho pedagógico em parceria com Mariza.

Talvez essa escolha inicial tenha contribuído para que os alunos me percebessem apenas como alguém que observaria de fora, sem intervir. Essa leitura dificultou, num primeiro momento, minha inserção como professora colaboradora, que ocorreu durante a PP1. Como consequência, nas primeiras aulas, optei por acompanhar a turma em silêncio, quase como mais uma aluna: observava, ouvia, realizava atividades com eles. Essa postura foi, em parte, uma resposta ao modo como minha presença foi percebida, mas também uma escolha consciente. Permanecer “quietinha” foi uma estratégia política (Cyrino, 2017), uma forma de conquistar, pouco a pouco, a confiança dos alunos e de me fazer presente sem invadir um espaço que ainda não me pertencia.

Esse mesmo papel de observadora foi assumido por Mariza na PP2. Com a minha atuação mais direta frente à turma, ela passou a observar seus alunos a partir de outro lugar. Essa troca de posição não foi algo previamente combinado. Na verdade, não conversamos diretamente sobre como seriam conduzidas as aulas, mas estava implícito que interagiríamos juntas com os estudantes, até porque já havíamos trabalhado assim em outras oportunidades. Ainda, essa mudança permitiu que Mariza percebesse aspectos da dinâmica da sala que, no ritmo da condução cotidiana das aulas, passavam despercebidos. Ela pôde olhar para seus alunos e para si mesma com distanciamento e, ao mesmo tempo, com envolvimento.

Vendo os alunos como observadora, me sinto feliz pelos que participam e aprendem. Vejo isso na maioria. Mas há os que não se interessam mesmo, e nesse caso, já não sei mais qual seria nossa função, pois os problemas deles parecem além da nossa capacidade de resolver. Observar meus próprios alunos, sem estar à frente da sala, é uma forma de vê-los diferentes, parecem mais frágeis. Me tranquilizo por ter confiança na Karina. Sei que posso relaxar; ela não vai ensinar nada errado. Não imaginei que tinha essa preocupação com eles. Imagino que se não fosse a Karina, ficaria aflita, preocupada com o que estão aprendendo. Outras vezes, me vejo como estar parada ao invés de estar trabalhando, chego a pensar que estou abusando da disposição da Karina de tomar à frente das aulas. (Mariza, Aula 13 e 14 da PP2, Escrita referente a aula do dia 24/10/2022)

Confiar o espaço da sala de aula a outra pessoa, ainda que por um tempo, não é apenas um gesto de confiança, mas uma escolha que revela uma maneira particular de compreender a docência. Ao se deslocar da posição de quem ensina para observar sua turma sob outra perspectiva, Mariza reconheceu que o espaço da aula pode ser compartilhado, reconstruído, vivido de modos diferentes. Esse gesto também pode ser lido como expressão de um compromisso político, na acepção proposta por Cyrino (2017), pois envolve a responsabilidade de criar condições de aprendizagem que ultrapassem o controle individual e se abrem ao coletivo.

Sua reflexão sugere ainda que, em determinados momentos, a ausência de ação ou intervenção pode ser equivocadamente percebida como inatividade, quando, na verdade, pode representar um processo reflexivo sobre a própria atuação profissional. Isso evidencia como a prática de observar e refletir sobre o próprio trabalho, embora potente, é pouco comum no cotidiano docente. Tal constatação convida a pensar sobre a importância dessa prática e seus efeitos na constituição e desenvolvimento da IPD.

Essa abertura, portanto, não representa perda de controle ou fragilidade, mas expressa uma docência que aposta na parceria, na escuta e na possibilidade de se reinventar. Ao criar esse espaço compartilhado, também nos permitimos refletir sobre nossas práticas, sejam elas como professora em sala de aula ou como pesquisadora (Chaluh, 2009). Nesse gesto, é possível reconhecer um compromisso político, como propõe Cyrino (2017), manifestado na disposição ao deslocamento, na escuta atenta e na reinvenção cotidiana da prática.

Esse conjunto de movimentos nos ajuda a pensar o compromisso político como algo que se realiza na prática e na relação. Assumir a responsabilidade profissional, deslocar-se do lugar da certeza, acolher a vulnerabilidade e agir a partir dela são gestos que articulam

percepção, ética, escuta e envolvimento com o outro. Nessa perspectiva, Mariza também realiza uma forma de insubordinação criativa ao tensionar os modelos tradicionais de docência centrados na individualidade e na previsibilidade. Ao abrir-se para o incerto, para a colaboração e para o estranhamento de si mesma, ela cria possibilidades de reinvenção da própria prática e de fortalecimento de sua IPD.

4.2.2 Gestos cotidianos que revelam a docência compartilhada comprometida

Conforme apontado por Conceição (2021), uma verdadeira experiência colaborativa no ambiente escolar surge quando os indivíduos estão genuinamente dispostos a colaborar, motivados internamente para essa ação. Durante nossa permanência na escola, o “sim” dado ao trabalho colaborativo foi uma constante, como previsto pela autora, sustentando a busca incessante pelo aprender-fazer. Esse processo de aprendizado não se restringe ao espaço da sala de aula, mas se estende aos diferentes momentos que envolvem o planejamento e o replanejamento, nos quais se dão as discussões sobre decisões, negociações e avaliações do trabalho desenvolvido.

Foi nesse espírito de abertura e escuta que Mariza manteve viva a dinâmica colaborativa que vínhamos construindo. Como precisava entregar à coordenação o planejamento para o mês de agosto, elaborou as propostas com base nas discussões já realizadas com o grupo. Como eu não estava presente nesse período, tomei conhecimento desse planejamento apenas depois de ele já estar elaborado. Ainda assim, antes de retomarmos as aulas, após o recesso, Mariza compartilhou comigo as propostas pensadas. Ao me apresentar o que estava previsto, abriu espaço ao diálogo e para a possibilidade de alterações. Ela parecia segura do caminho que havia escolhido, mas ao mesmo tempo, disponível para seguir repensando, ajustando, aprimorando, em colaboração.

O que Mariza buscava com o primeiro planejamento – referente à PP1 – era motivar seus alunos por meio de atividades que dialogassem mais diretamente com suas realidades. Queria oferecer experiências de aprendizagem que envolvessem sentido, aplicabilidade e criatividade. Inspirada por uma proposta apresentada na FMM, adaptou a atividade para que os estudantes criassem um produto (real ou fictício), calculassem os custos de sua produção, determinassem um preço de venda e elaborassem uma propaganda para divulgá-lo. Para isso, decidi utilizar a sala informatizada da escola, de modo que os alunos pudessem buscar dados reais na internet e utilizar a calculadora. Contudo, essa sala não podia ser utilizada nos dias que a turma tinha Matemática, pois o profissional responsável não se faria presente.

Para viabilizar o uso da sala informatizada, Mariza precisou conversar com a coordenação, explicar os objetivos da proposta e solicitar a abertura do espaço nos dias em que a turma tivesse aula com ela. Como o professor de informática não estava presente nesses momentos, ela se comprometeu a acompanhar os alunos sozinha, assumindo a organização e o acompanhamento da atividade. Essa movimentação, que exigiu negociação e disponibilidade, revela muito sobre seu entendimento da docência. Não se tratava apenas de cumprir um planejamento, mas de criar as condições para que algo novo pudesse acontecer – um ensino mais conectado à realidade dos estudantes.

Esse gesto, ainda que sutil, é carregado de sentido. Como propõem De Paula e Cyrino (2020), ensinar Matemática também é um modo de intervir no mundo. Ao tensionar a organização da escola em favor de uma proposta que julgava significativa, Mariza afirmava que sua responsabilidade profissional vai além de seguir regras: ela se orienta pelo compromisso com os alunos e com o que acredita ser um ensino com sentido. Trata-se de uma prática que se inscreve no campo da política, como discute Cyrino (2017), que atravessa as decisões cotidianas sobre o que ensinar, como ensinar e com que intencionalidades.

Esse movimento também pode ser reconhecido como uma forma de insubordinação criativa (De Paula; Cyrino, 2020): não uma quebra de regras motivada por rebeldia, mas um gesto intencional, sustentado por um compromisso ético com os alunos. Ao assumir sozinha a responsabilidade de viabilizar o uso daquele espaço, Mariza reafirmou sua autonomia profissional e sua disposição para ultrapassar os limites institucionais quando acredita que isso pode ampliar as possibilidades de aprendizagem. Como destaca D'Ambrosio (2015), todo ato educativo é um ato político, construído no cotidiano, nos pequenos gestos, na coragem de intervir mesmo diante das adversidades.

Essa disposição para agir também se evidenciava em sua atenção aos diferentes perfis de aprendizagem presentes na sala. Embora muitas das estratégias estivessem voltadas para engajar os alunos com maiores dificuldades, Mariza demonstrava incômodo com o fato de que, muitas vezes, aqueles que aprendiam com mais facilidade acabavam não sendo suficientemente provocados durante as aulas.

Mariza: [...] eu vejo que nós temos dois extremos na escola: os que acham tudo muito fácil e se desanimam com a facilidade e os que nem o muito fácil é suficiente. [...] eu sempre me preocupei, sempre, com os mais inteligentes; não digo mais inteligentes, mas os que têm

maior interesse, que vão atrás das coisas, acaba ficando uma coisa monótona para eles, desinteressante. Eu queria fazer umas oficinas, mas a prefeitura não autorizou.

Karina: Na hora da aula?

Mariza: No contraturno.

Karina: No contraturno e a prefeitura não autorizou?

Mariza: Não, porque a gente queria fazer remunerado. [...] não seria reforço. Oficina, seria aberto para todo mundo. A gente trabalharia coisas interessantes e cada um vinha com a sua dificuldade e ia trabalhando de acordo com o que conseguisse. Eu, como sou muito utópica, até toparia fazer na minha hora atividade e depois a minha hora atividade fazer em outro horário em casa, mas os meus colegas, os meus pares, ficaram indignados. Eu falei que não era justo eu fazer uma coisa, tipo, olha tem emprego para vocês, mas ninguém vai pagar, e eu falo que topo. Não, tem que lutar para que paguem. O certo é isso. Não é certo eu trabalhar de graça, até porque tem os outros que vão falar: “pô Mariza, se você não fosse trabalhar de graça, talvez eles tivessem mudado de ideia e pagassem”. Então, não pude fazer isso. Fiquei bem chateada, porque eu estava com muita esperança de trabalhar; sempre quis trabalhar com esse pessoal que tem mais facilidade, não só para ensinar, mas também para aprender, porque eu acho que a gente aprende muito com eles. (Diário de campo – Reunião PP2, 20/09/2022)

Essa atenção aos dois extremos – tanto aos alunos que enfrentam barreiras para aprender quanto àqueles que pouco se sentem desafiados – revela uma concepção de docência comprometida com a justiça educacional, que rejeita tanto a exclusão silenciosa quanto o nivelamento por baixo. Ao propor oficinas no contraturno para esse grupo de alunos, Mariza manifestava sua disposição em dedicar ainda mais do seu tempo a um trabalho que acreditava ser importante.

No entanto, essa disposição individual esbarrava na luta coletiva pela valorização do trabalho docente. De um lado, a vontade genuína de fazer mais pelos alunos; de outro, a compreensão de que não se constrói uma escola pública justa à custa da sobrecarga ou da exploração dos profissionais da educação. O respeito que Mariza demonstrou pelas resistências dos colegas em trabalhar sem remuneração revela sua integração em um grupo de profissionais comprometidos também com a defesa de seus direitos.

Essa situação me deixou profundamente reflexiva. Sempre estive engajada em trabalhos voluntários na escola e sei do impacto positivo que essas ações podem ter na vida de crianças e adolescentes que, de outra forma, teriam poucas oportunidades. Embora não me arrependa de

ter dedicado tempo gratuitamente, reconheço que esse não é o caminho ideal, pois a complexidade ética e prática envolvida exige cuidado e equilíbrio.

No final de 2022, movida pela convicção de que ainda precisava agir de forma significativa junto aos seus alunos, e entendendo que essa não era uma realidade somente sua, Mariza teve a ideia de elaborar um projeto para apresentar aos colegas da área, para o ano seguinte. O que vejo nessa iniciativa é uma professora comprometida com a educação em sentido mais amplo, pois, ao pensar nos outros professores, pensava também nos alunos que não eram diretamente seus. Esse gesto revela uma forma de colaboração entre pares que ultrapassa a troca de experiências e se volta à tentativa de se envolver em um projeto coletivo de docência. Trata-se de um movimento que expressa compromisso político (Cyrino, 2017) e que, justamente por isso, abre espaço para práticas de insubordinação criativa (D’Ambrósio; Lopes, 2015), ao propor maneiras de enfrentar as limitações do contexto escolar e criar alternativas de organização do trabalho coletivo e de atenção às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Além disso, optou por trabalhar com as turmas do 8º ano em 2023 como estratégia para acompanhar de perto a “turma top”. Essa escolha evidencia seu compromisso em oferecer um suporte contínuo aos alunos, garantindo-lhe a tranquilidade de saber que estariam bem acompanhados.

Karina: Ficasse com todos os oitavos?

Mariza: Com a [turma top] eu me senti até meio obrigada a continuar com eles, sabe? Achei, assim, que eu jogaria eles para [um mundo difícil].

Karina: Porque você sentiu que teu trabalho não finalizou ainda.

Mariza: É, ainda preciso de alguma coisa a mais. (Diário de campo – Reunião PP2, 28/11/2022)

Esse gesto reflete sua consciência sobre os efeitos a longo prazo do que ensina e das marcas que deixa em seus alunos – uma visão que ultrapassa o imediato e se projeta no tempo, revelando o compromisso ético que orienta sua prática. Mariza não via o encerramento do ano letivo como um ponto final, mas como parte de um processo contínuo. Ao escolher permanecer com a “turma top”, ela afirmava que o vínculo construído em sala de aula não se desfaz com o calendário: ele segue produzindo implicações no ensino, na aprendizagem e na constituição mútua entre professora e alunos. Mais do que uma escolha administrativa, essa decisão reafirma

uma docência comprometida com processos, com histórias e com a responsabilidade de seguir presente onde ainda há caminhos a percorrer.

4.2.3 Parceria como escolha política

A relação que venho construindo com Mariza ao longo desta pesquisa tem sido atravessada por uma ética do cuidado, do respeito e do afeto. Garcia, Arcos e Megías (2022) afirmam que, em pesquisas baseadas na experiência pessoal e profissional dos participantes, como é o caso desta, a interação entre pesquisador(a) e colaborador(a) precisa ser cultivada dentro de um compromisso ético. Segundo os autores, desde o primeiro encontro até os momentos de análise e interpretação dos dados, o(a) pesquisador(a) se integra ao grupo, torna-se parte dele, em vez de permanecer à margem. Trata-se de uma ética que protege e respeita os direitos, interesses e sensibilidades dos envolvidos, colocando-os acima dos interesses da pesquisa ou das exigências institucionais.

Ainda assim, como lembra Mattos (2011), a colaboração entre professor e pesquisador não ocorre sem tensões. A autora observa que o medo de perder o vínculo construído pode levar ao silêncio, mesmo quando há vontade de manter a abertura e a escuta mútua. Ela escreve:

Momentos de avanços e recuos marcaram este relacionamento colaborativo. Avanços quando nos aproximávamos (pesquisadores e professora) de uma parceria genuína, realmente colaborativa; recuos quando, temerosos da perda desta parceria tão importantes para nós, silenciávamos, diante das nossas próprias dificuldades em lidar com este novo tipo de relacionamento” (Mattos, 2011, p. 91).

Reconheço esse movimento em minha trajetória com Mariza. Em uma situação específica, vivida no dia 07 de novembro de 2022, escolhi silenciar. Estávamos prestes a iniciar as aulas 11 e 12 da PP2. Como havíamos combinado, conduziríamos a aula em parceria, e caberia a mim dar início. Enquanto uma estivesse à frente da turma, a outra assumiria o papel de observadora, intervindo quando julgasse necessário. Como de costume, esperei por ela do lado de fora da sala, para que entrássemos juntas. Mas, naquele dia, algo não saiu como esperávamos.

Comecei a aula antes da Mariza chegar. A professora que estava na sala me colocou para dentro e disse para eu ficar com eles. Até argumentei que a Mariza ainda não tinha chegado e ela disse: não tem problema. Dentro da sala, desconfortável e preocupada, fui colando as coisas [triângulos de papel] no quadro, devagar, para chamar a atenção dos alunos e dar tempo

da Mariza chegar, mas a sala foi ficando muito agitada, todos falando alto demais, andando, já tinha um cutucando o outro... precisei chamar a atenção deles de outra forma: dei boa tarde e fui falando o que dava para tentar acalmá-los... não me senti apta para dar bronca ou algum sermão, por mais que estivéssemos juntos há um tempo; a professora deles é a Mariza. O tempo foi passando e, no momento, só pude ver que precisava iniciar a aula... não pareceu legal. Fiz isso contrariada comigo mesmo, mas... (Karina, Diário de campo – Aula 11 e 12 da PP2, 07/11/2022)

Naquele dia, deixei a escola com um peso emocional significativo. Levei alguns dias para aceitar o que havia acontecido e processar minhas ações. O registro no diário de campo não conseguiu expressar plenamente meus sentimentos e pensamentos, pois eu estava profundamente confusa e abalada. A aula seguinte foi desconcertante: a sincronia entre nós estava desalinhada, e eu percebia que estava confundindo os alunos. Para minha surpresa e alívio, dois dias após o incidente, Mariza me enviou um texto em que refletia sobre algumas aulas – inclusive aquela. Ela escreveu:

Hoje, quando cheguei na sala, a Karina já havia iniciado a aula. Fiquei meio perdida por alguns segundos. O quadro estava parcialmente ocupado. Ela começou usando o lado limpo e estava falando rápido. Os alunos ainda estavam se acomodando. Descobri que eu não estava me sentindo bem, e aquela situação de me sentir perdida, sem o controle da aula, não foi agradável, mas com o passar da aula tudo foi se organizando. (Mariza, Aula 13 e 14 da PP2, Escrita referente a aula do dia 07/11/2022)

Foi extremamente significativo para mim ler que Mariza também havia se sentido deslocada naquele momento. Como destaca Freitas (2006), a escrita exige uma elaboração mais precisa das ideias e, por isso, pode ser ainda mais intensa do que a fala. Talvez por isso, suas palavras escritas não apenas me acolheram, mas também me encorajaram a retomar o assunto com ela. Nesse caso, sua escrita operou como uma abertura, uma forma potente de transformação (Jacomelli-Alves; Gavilan; Grando, 2024). Quando conversamos, conseguimos compartilhar percepções e dar sentido ao que, até então, permanecia suspenso entre nós.

Karina: [...] Eu dei uma espiadinha no seu relatório e fiquei tão feliz, [...] E quando eu li o teu: “ah, ela sentiu a mesma coisa que eu”. E é muito legal ver que tem essa conexão também.

A gente nem se falou, mas teve. No relatório a gente vê que as duas estavam incomodadas com uma situação que foi provocada.

Mariza: Eu fiquei super incomodada quando eu vi que você não tinha um apagador e eu não tenho apagador. Só que eu levo esses papéis aqui, mas eles ficam na minha bolsa e minha bolsa estava lá no canto. Como que eu vou entrar na frente dela para pegar o apagador? Não posso.

Karina: Naquela hora que tu entrou, eu estava toda deslocada. Eu não queria ter começado a aula.

Mariza: Eu estava com um pouco de tontura, de verdade, tontura física. Quando cheguei ali, que eu vi aquela coisa ali, eu me senti tão deslocada, Karina, tão deslocada.

Karina: Eu percebi, tanto que te falei: “eu tive que começar aqui”. Porque a professora, eu até coloquei no relatório, depois tu vais ver, a professora anterior, acho que ela se incomodou na aula dela.

Mariza: Verdade, ela falou.

Karina: Sabe assim, ela estava andando para um lado, para outro, ela estava atordoada. Ela me viu sentada, eu estava te esperando. Ela me chamou: “vem cá, Karina”. Me chamou, me puxou e me colocou na sala. Eu disse: “calma professora, a Mariza não chegou ainda. Não tem problema, pode começar a aula”. E falando alto, e me empurrando para sala, e os alunos tudo andando, e tudo falando. Tu não tens noção, eu parecia uma criança perdida.

Mariza: Imagino.

Karina: Pensei assim: “estou na sala, os alunos viram, entrei, vou apagar o quadro”. Olhei, não vi papel nenhum. Então, “vou começar a colar esse negócio aqui nesse canto, para dar tempo de tu chegares”. Menina, os alunos começaram a se cutucar, a querer se bater, e eu não me senti à vontade, e não me sinto à vontade de chegar, por exemplo, e dar um sermão, de brigar, porque eu não sou a professora. Eu tentei me colocar como uma professora colega. Não sou a professora da turma. A última coisa que eu vi foi: “não, eu tenho que começar a falar para eles me ouvirem”. E foi aí que comecei a aula, mas isso foi atordoante. E foi até o final, tanto que falei na frente de todos: “parece que estou complicando todo mundo [risos]”. Mas, achei legal essa conexão e essa oportunidade de pensar em como lidar com isso para evitar que tenha um final ruim. Pelo menos eu achei que ficou ruim até o final.

Mariza: Porque parece que a gente não conseguiu concertar [risos]. Chegou uma hora que eu achei, eu tentei concertar, mas quando eu terminei de falar, não concertei nada.

Karina: A gente não conseguiu decidir a mesma coisa, a gente não estava conectada. Tu pediu para eles fazerem uma coisa e eu estava fazendo outra.

Mariza: A professora chegou pra mim, eu saí da sala que ela estava entrando, ela falou: “nossa, Mariza, na [turma top] agora eu me incomodei tanto, que ia ficar te esperando, a sorte que eu vi que a Karina estava lá, porque não dá para deixar eles sozinhos lá”. Eu falei: “ai coitada da Karina! Você já pôs ela lá. Não, eu não podia sair de lá se não entrasse alguém [imitou a professora falando]”. Aí falei: “então tá”.

Karina: Ela estava atordoada. Ela nem percebeu, mas ela me pegou no ombro e foi me levando para dentro da sala. “Não tem problema” [ela disse]. Eu olhei assustada, os alunos agitados. E tu não veio, “o que eu faço? Tenho que fazer alguma coisa”. (Diário de campo – Reunião da PP2, 22/11/2022)

Embora eu soubesse que a confiança é essencial para uma relação de colaboração verdadeira (Pires et al., 2023), confesso que senti medo de que nosso vínculo fosse abalado. Sempre tive o cuidado de respeitar seu espaço, seu tempo e seu trabalho, tentando não invadir, aproveitando as brechas que se abriam. Mas talvez, até então, eu não compreendesse por completo o significado da confiança; ela não se constrói apenas no que oferecemos, mas também no que estamos dispostas a receber. Como pesquisadora em colaboração, precisei confiar que Mariza seria fiel à nossa parceria (Mattos, 2011); precisei confiar na gente.

Nesse processo, o diálogo se mostrou indispensável. No trabalho colaborativo, ele é condição para que a relação se estabeleça de forma genuína e de mútuo interesse, evitando julgamentos e permitindo compreender as situações a partir da lógica das ações cotidianas (Mattos, 2011). Aquele episódio me deixou vulnerável, até que Mariza me ajudou a perceber que, em uma parceria assim, mesmo os momentos difíceis não carregam a intenção de causar dor, mas trazem a possibilidade de aprender juntas. Foi justamente a partir desse momento que senti nossa relação se fortalecer.

Podemos compreender o que vivemos como uma experiência de vulnerabilidade compartilhada, que nos afetou a ponto de provocar sintomas físicos em Mariza e me exigir um esforço emocional para sustentar o diálogo. Embora a forma como conduzi a situação não correspondesse ao que eu gostaria de ter feito, naquele momento era o que eu conseguia fazer. A urgência estava nos alunos, que esperavam por uma aula, por algum tipo de direção. Foi uma vivência que mobilizou escuta, cuidado e coragem para que a conversa acontecesse. Algo que nos tirou do eixo e, justamente por isso, nos convocou a um exercício ético e afetivo de reconstrução da parceria.

Esse episódio evidencia como o compromisso político na docência se manifesta também na forma como lidamos com as vulnerabilidades que nos atravessam, sejam elas com alunos ou com colegas de trabalho. Ao escolher permanecer na relação, mesmo diante do desconforto, assumimos um compromisso político com o processo formativo que estávamos construindo juntas. Nesse mesmo sentido, De Paula e Cyrino (2020) afirmam que a insubordinação criativa não se dá apenas no enfrentamento direto às normas, mas também na escolha de sustentar parcerias, tensionar silêncios e agir com ética mesmo em situações instáveis. É nesse movimento que a docência se afirma como prática política.

4.2.4 Insubordinação criativa como expressão de compromisso político

Na escola, a atuação de Mariza diante das situações que viveu com seus alunos, revelou uma postura atenta e sensível: ela os escutava, demonstrava empatia e buscava promover a responsabilidade de cada um sobre o próprio processo de aprendizagem. Seu olhar se voltava a todos, inclusive àqueles que costumavam se identificar mais com a Matemática, buscando construir um ensino que fizesse sentido para a vida real dos estudantes.

Essa escuta ativa e esse desejo de fazer diferente também se materializaram em ações concretas. Mariza assumiu a responsabilidade pelo uso da sala informatizada – mesmo não sendo de sua competência direta –, com o objetivo de trabalhar com dados reais, e propôs atividades que exigiam maior engajamento dos estudantes. A decisão de solicitar permanecer com a mesma turma no ano seguinte foi mais uma demonstração de que, para ela, ensinar também era um ato de continuidade, cuidado e investimento na trajetória dos alunos.

Entre as estratégias de agenciamento das vulnerabilidades, destacou-se o gesto de pedir ajuda e concordar com a minha presença em sala, não apenas como apoio, mas como parte de uma proposta intencional de pesquisa sobre sua prática. A partir daí, começamos a caminhar juntas. Mariza me permitiu ocupar um espaço que, tradicionalmente, era seu: o de conduzir a aula. Ao assumir o lugar de observadora de sua própria turma, passou a refletir sob outra perspectiva. Adotou, assim, uma postura dupla, reconhecendo-se como professora em busca de resultados e como pesquisadora de sua própria prática, além de colaboradora da minha pesquisa de doutorado.

Cada uma dessas escolhas, assumidas com intencionalidade, carrega uma dimensão política. A colaboração que construímos, ainda que permeada por tensões, foi atravessada por esse compromisso político de caminhar juntas. Nesse sentido, reconheço na experiência vivida com Mariza o que De Paula e Cyrino (2020) afirmam:

O compromisso político do professor de matemática caminha junto com ações de insubordinação criativa.

Assumir esse compromisso, como defendem os autores, constitui uma prática consciente que contribui para o cultivo de reflexões éticas, filosóficas e políticas sobre as condições sociais em que atuamos; uma sociedade plural, carente de justiça social, de alteridade e de investimento em políticas públicas voltadas à diminuição das desigualdades sociais. Se tomamos como horizonte da Educação Matemática a formação de sujeitos capazes de intervir com criatividade na resolução dos problemas da humanidade, somos convocadas a redimensionar tanto o que ensinamos quanto a forma como isso se dá. Como destacam D'Ambrósio e Lopes (2015, p. 13):

A dimensão dos problemas do planeta é de tamanha grandeza que nenhum indivíduo poderá solucioná-los sozinho e isso exige um processo de colaboração criativa de toda uma geração para a criação de uma melhor condição humana e do planeta. Diante disso, defendemos uma prática de Educação Matemática mobilizada pelas questões sociais, econômicas, políticas, éticas, históricas e culturais. Esse horizonte está atrelado à sensibilidade para perceber as distintas Matemáticas que emergem nos múltiplos contextos e requerem novas posturas e ações dos educadores matemáticos, as quais não estão predeterminadas – precisam ser criadas a partir da interação e do diálogo com seus pares. (D'Ambrósio; Lopes, 2015, p. 13)

Nesse sentido, assumir um compromisso político com a educação também significa reconhecer que as ações de insubordinação criativa se constroem em contextos reais e conflituosos. Elas emergem das relações entre professores, comunidade escolar e entre professores e alunos, no enfrentamento das condições impostas e nas escolhas cotidianas que envolvem escuta, revisão, adaptação, e também tensão. Por se tratar de um agir criativo em relação ao que foi aprendido na formação inicial ou ao que é exigido por autoridades burocráticas, a insubordinação criativa é sempre interpretada sob o olhar de quem a realiza. Uma mesma ação pode ser considerada insubordinação criativa por uns e corriqueira por outros, o que evidencia a complexidade do trabalho educativo (Brião et al., 2022).

Foi nesse cenário que Mariza, em um de nossos momentos de estudo, se reconheceu como uma professora insubordinada criativa. Ainda que por vezes duvidasse de sua própria criatividade, afirmou sem hesitar sua insubordinação. Em sua visão, desconsiderar o currículo tal como estava prescrito, propor atividades mais dinâmicas, inserir o uso da sala informatizada com foco em dados reais, sugerir apresentações em cartazes no final do trabalho e até permitir

que outra professora compartilhasse e, depois, conduzisse a aula com sua turma, tudo isso configurava práticas de insubordinação criativa.

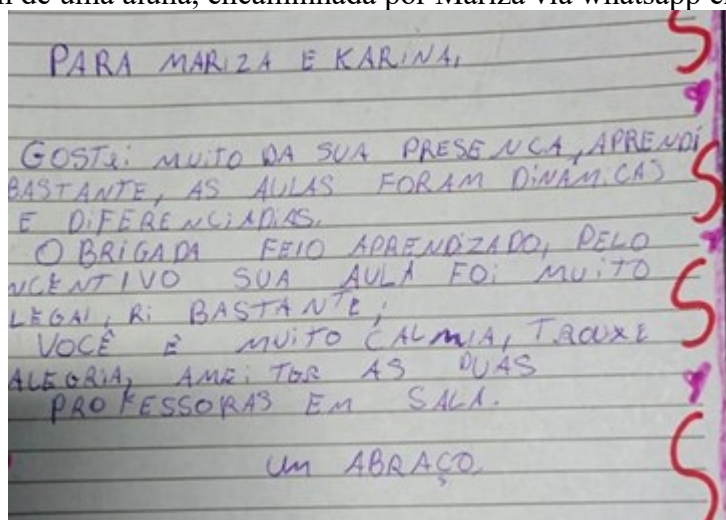
Nosso planejamento, ao longo do percurso, foi considerado por nós mesmas inovador. Não por se sustentar em grandes rupturas, mas porque nos colocamos diante do desafio de fazer algo que nunca havíamos feito, nem juntas, nem separadas. A coragem para isso veio da força da colaboração. Essa postura insubordinada criativa não se expressa em um único gesto ou momento, tampouco se realiza de forma isolada; foi tecida em um processo contínuo, marcado por pequenas e significativas escolhas.

Antes de encerrar esta seção, considero importante trazer uma breve reflexão sobre os alunos. Ainda que o foco da tese não seja direcionar a análise para eles, mas à relação colaborativa entre duas professoras de Matemática – Mariza e eu –, é preciso registrar que, durante a prática, nosso olhar esteve, sim, atento aos estudantes. Há indícios disso nos registros da pesquisa, especialmente na PP1, até o momento em que a professora Regina chamou atenção para a necessidade de voltarmos o foco da escrita para a experiência entre nós duas.

Em relação ao trabalho realizado com os alunos, sentimos que fizemos tudo o que estava ao nosso alcance naquele contexto. Sabemos que, ao olhar para trás, algumas questões nos escaparam. Entre elas, a avaliação; uma dimensão que pouco discutimos ao longo do percurso. A crítica que fazemos não se dirige às exigências institucionais em si, mas à forma como nos submetemos à lógica do tempo escolar, sem conseguir criar alternativas. Além disso, enfrentamos desafios inesperados que impactaram diretamente o planejamento: chuvas que impossibilitaram o deslocamento até a escola, interrupções de energia, entre outros imprevistos.

Apesar de tudo, sentimos que o esforço valeu a pena. De algum modo, nossos objetivos foram alcançados. Uma aluna nos ajudou a perceber isso. Ao final do ano, assim como experienciado por Chaluh (2009), tivemos o desejo de saber como os alunos haviam percebido a presença de uma segunda professora na sala. Convidamos, então, a turma a se expressar por escrito, mas sem impor a atividade, pois queríamos que fosse um gesto espontâneo, caso sentissem vontade de compartilhar. A seguir, o relato de uma aluna:

Figura 3 – Mensagem de uma aluna, encaminhada por Mariza via whatsapp em 18/11/2022



Fonte: Arquivos da autora.

Esse momento não foi planejado com o cuidado metodológico necessário para compor o *corpus* da pesquisa, mas acabou se tornando um presente. Uma aluna, por iniciativa própria, decidiu aceitar o convite e escrever sua opinião. Em sua mensagem, ela reconheceu o impacto da presença de outra professora em sua aprendizagem e confirmou que nosso esforço em construir aulas diferenciadas fez sentido.

4.3 O MOVIMENTO DE ESCRITA, PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS E FORMAÇÃO CONTINUADA

A relação de muitos professores de Matemática com a escrita é marcada por desafios que, muitas vezes, permanecem silenciados. Entre eles, destacam-se o desconforto, a insegurança e a sensação de não estar preparado para expressar por escrito as práticas e reflexões que constituem o fazer docente. Essa resistência à escrita pode estar relacionada a diferentes fatores, como uma formação que privilegia o domínio técnico em detrimento da reflexão escrita, experiências escolares negativas e a falta de estímulo para a produção textual no contexto profissional (Jacomelli-Alves; Gavilan; Grando, 2024).

Neste cenário, o relato de Mariza torna visível uma vivência que, com frequência, é deixada à margem na trajetória docente, marcada pela exposição de sua própria vulnerabilidade:

Um dia uma aluna me perguntou: Por que você não se inscreve no prêmio professor nota dez? E minha resposta, só em pensamento, foi: porque sou incompetente. Mas para ela respondi:

tenho dificuldades de escrever o que eu faço. Ela sorriu e disse que entendia, pois não sou professora de Português e sim de Matemática, então eu só preciso saber fazer contas. E quando eu vi o projeto que havia ganhado o prêmio, pensei que só me faltava coragem de começar a escrever, pois o projeto apresentado, eu teria total competência para escrever, então o que me falta? Coragem? Achei que era só isso, mas ao começar escrever um projeto para feira de Matemática descobri que uma das minhas carências era com a estrutura da escrita de um projeto e também da necessidade de referências teóricas, e dessas eu tinha pouco conhecimento. Apesar de estudar no curso de licenciatura, e de participar de formações frequentes, as teorias não me atraíam a ponto de fixá-las na memória, e não me faziam falta, só a prática me bastava. (Mariza, 28/5/2024)

O desconforto com a escrita, a sensação de inadequação e a crença de que escrever sobre a própria prática exige algo que falta – como coragem, tempo, estrutura, teoria ou mesmo permissão – revelam, nesse relato, o início de um movimento importante: a nomeação do incômodo. Quando isso acontece, algo se desloca. Abre-se espaço para refletir sobre o que sustenta a resistência à escrita entre professores de Matemática, especialmente quando ela se propõe a comunicar experiências vividas e conhecimentos produzidos no chão da escola. Nesse processo, começam também a emergir possibilidades de agenciamento dessas vulnerabilidades.

Apoiadas em Marmitt e Bonotto (2021), Nogaro, Porto e Porto (2019), Dias Brasil, Pires e Talarico (2022) e Marques (2001), Jacomelli-Alves, Gavilan e Grando (2024) destacam que o distanciamento em relação à escrita não se deve apenas à ausência de prática, mas a uma compreensão limitada do papel da linguagem na formação docente. Nesse contexto, enfatizam a necessidade de repensar os processos formativos para que a escrita seja compreendida não apenas como instrumento de comunicação, mas como parte constitutiva da IPD.

Adicionalmente, a forma como os professores se relacionam com a escrita mobiliza dimensões emocionais e formativas que compõem a IPD. Como apontam Rodrigues e Cyrino (2024), os julgamentos que os docentes fazem de si mesmos estão atravessados por crenças, expectativas e afetos que influenciam o modo como vivem e significam sua prática. No relato de Mariza, sentimentos de inadequação e insegurança articulam-se à percepção de lacunas em sua formação, como a dificuldade com a estrutura de projetos e o distanciamento das teorias. Resistir à escrita, nesse sentido, não é apenas efeito de uma limitação técnica ou de um bloqueio emocional, mas da maneira como esses elementos se entrelaçam na constituição do pertencimento à docência. A experiência de Mariza, ao reconhecer na escrita um território inicialmente estranho, revela também a possibilidade de reapropriação desse espaço.

Nos encontros formativos da rede municipal de Palhoça conheci a Karina, que me ajudou muito a repensar as minhas verdades. Conhecer as teorias é muito importante para referendar nossa prática. É a maneira de ganharmos mais confiança e credibilidade, e a forma de compartilhar conhecimentos é através da escrita, que tem normas técnicas.

Quando comecei a ler relatos de experiências de outras pessoas, pude ver o quanto é importante compartilhar nossos conhecimentos e ver que nosso crescimento profissional necessita de informações teóricas e também de acesso a práticas de outras professoras. E, assim, percebi que escrever um artigo era não só uma vontade de vencer uma dificuldade, mas também a vontade de contar para outras educadoras o que faço, e despertar nelas a vontade de compartilhar também e formar uma rede ainda maior da que existe. (Mariza, escrita, 28/5/2024)

Essa reconfiguração da relação com a escrita não ocorreu de modo solitário. Ao longo do doutorado, eu e Mariza, professoras de Matemática com décadas de atuação na educação básica, tomamos a decisão de enfrentar essa resistência de modo colaborativo. A escrita, antes percebida como obstáculo, passou a ser reconhecida como um espaço legítimo de elaboração da prática, de construção do conhecimento e de fortalecimento da IPD. As reflexões reunidas neste capítulo emergem desse percurso de escrita compartilhada, sustentado pela convivência, pelo diálogo contínuo e por um compromisso político com a formação, nossa e de outros professores e/ou futuros professores, e com a escola.

4.3.1 Escrita colaborativa como prática de formação

O ano de 2022 foi especialmente intenso para mim e para Mariza. Como mencionado anteriormente nesta tese, retomamos os esforços de organizar encontros com professores de Matemática da rede municipal, a fim de dar continuidade a um grupo de estudos. Paralelamente, nos envolvemos em uma proposta de escrita para uma revista, o que nos levou a desenvolver um trabalho mais sistemático na escola. Ainda que o grupo não tenha se consolidado como prevíamos, as demandas surgidas naquele contexto seguiram conosco.

Naquele ano, escrevemos um resumo estendido para o evento Matemática Escolar. No entanto, a intenção de elaborar um artigo científico, vinculado a uma tarefa do curso da SBEM que eu frequentava e com possibilidade de publicação, acabou não se concretizando. Os prazos apertados não dialogavam com o tempo que precisávamos para nos envolver com a escrita de

maneira cuidadosa e prazerosa. Eu não queria, de forma alguma, pressionar Mariza em sua primeira experiência com a escrita, sob o risco de acentuar marcas negativas que justamente naquele momento começavam a ser ressignificadas.

Ainda assim, novas possibilidades surgiram. A mais significativa, após o resumo estendido, foi a oportunidade de escrevermos um relato de experiência para o III ICOCIME. Com isso, percebemos que, mesmo diante das mudanças no percurso, a experiência da escrita colaborativa não precisava ser abandonada; ela apenas assumiria uma nova forma.

[...] a proposta 2 a gente vai pensar agora com mais calma. [...] A ideia é que a gente faça exatamente o que tu falou: que você tenha o seu tempo, que você realmente comece tentar a produzir mais. Então, para ti, realmente se sentir como a escritora do trabalho [...] essa primeira parte acaba meio que sendo um experimento de fazer pesquisa e de fazer pesquisa juntas, porque eu também estou tentando achar o meu espaço, quem eu sou nessa dupla, até onde eu posso ir. Se bem que eu também entendo que a gente vai se entrosando à medida que vai acontecendo, a gente vai encontrando nosso espaço e cada trabalho é um trabalho. [...] (Karina, Diário de campo – Reunião da PP2, 20/09/2022)

Esse diálogo foi fundamental e se apresentou como uma forma de cuidar das expectativas de Mariza, evitando que ela se sentisse desapontada por acreditar que não havíamos conseguido cumprir o que planejamos. Não se tratava apenas de adiar uma tarefa, mas de preservar o que havia sido construído entre nós até ali. Ao nomear o que estávamos vivendo, buscamos evitar que aquela experiência deixasse marcas negativas, sobretudo por se tratar de sua primeira (re)aproximação com a escrita acadêmica. Havia, naquele momento, uma tentativa de não atropelar o processo, de respeitar o tempo de cada uma.

Essa escolha nos permitiu construir um ambiente em que a escrita não fosse uma obrigação, mas uma possibilidade. Aos poucos, novas expectativas foram surgindo, mais conectadas com o que estávamos vivendo naquele momento. Entendemos, ali, que estávamos aprendendo uma com a outra, e que esse movimento de escrever juntas também nos ensinava sobre quem éramos naquela relação. Como aponta Lopes (2017), quando professoras de Matemática se engajam em práticas colaborativas, o aprendizado produzido nesses espaços não se restringe ao aprimoramento pedagógico: ele também influencia a forma como cada docente se reconhece no exercício da profissão. Ao compartilhar dúvidas, elaborar alternativas e construir significados coletivamente, as professoras vão reconfigurando suas IPD. Dessa

maneira, a aprendizagem coletiva não é apenas meio, mas também fim: transforma o fazer e, simultaneamente, transforma o ser.

À medida que essa relação se consolidava, percebemos que compartilhamos experiências semelhantes em relação à escrita. Ambas passamos por experiências deseducativas¹⁷ durante nossa formação básica. O sentimento de inadequação, o medo de errar, o receio de se expor são emoções frequentemente associadas à escrita, sobretudo quando ela é atravessada por julgamentos. Mas foram justamente essas emoções partilhadas que nos aproximaram e nos moveram a investir numa escrita colaborativa.

Outros elementos também fortaleceram essa iniciativa: a motivação inicial de Mariza em publicar um texto, potencializada pela participação em eventos e convites para atuar na formação continuada de professores; a disponibilidade para estarmos juntas em nossos encontros; a curiosidade recíproca; e o envolvimento com um tema que nos atravessava: a insubordinação criativa. Essa escolha partiu de uma sugestão da professora Regina, que identificou, em nossas conversas, uma sintonia com o conceito. Mariza, ao entrar em contato com o texto, expressou sua identificação com o tema:

Mariza: O título me deixou bem contente. Até porque na época eu achava, e acho que a gente chegou a comentar, que o que eu estava fazendo com aquela turma era tipo uma insubordinação criativa. Não. Criativa não sei, mas era uma insubordinação. E eu achei bem aqui a frase que diz isso, que é uma tentativa de não deixar que o sistema provoque consequências erradas. Porque a gente tem as regras.

[...]

Mariza: Na página 3 tem essa parte que eu achei legal, quando ele diz no terceiro parágrafo: A insubordinação criativa é legitimada por centrar-se em práticas profissionais alicerçadas em base ética. E, no parágrafo seguinte: Segundo o Roche, a insubordinação tem dois propósitos: garantir que o sistema não influencie negativamente os professores e evitar a consequência negativa do desacato explícito. Então, não é um desacato explícito, a gente está baseadas em reconhecimentos profissionais. A gente sabe da importância do sistema, das

¹⁷ Entende-se por experiência deseducativa qualquer vivência que interrompa, distorça ou comprometa o desenvolvimento de experiências futuras, afetando negativamente a continuidade do processo de aprendizagem e formação do sujeito (Caine; Clandinin; Lessard, 2022).

diretrizes que são traçadas, porém não dá para você ignorar a realidade que está vivendo.
(Encontro 2, 04/04/2023)

Esse reconhecimento, mais do que conceitual, foi afetivo. Ao se ver nas palavras de outros autores, Mariza sentiu-se autorizada a pensar sua prática e a escrevê-la. Isso produziu deslocamentos importantes. O que antes era vivido como uma exceção solitária passou a ser compreendido como parte de um movimento ético e coletivo de resistência. A escrita, nesse sentido, tornou-se um instrumento de leitura crítica da própria prática.

Essa identificação foi também uma fonte de empoderamento. Como afirma Nóvoa (2009), escrever sobre a própria prática é uma maneira de o professor assumir sua responsabilidade social, inserindo sua voz no debate público sobre a educação. Mariza, ao narrar suas experiências, passou a compartilhar saberes construídos na escola, afirmando a potência de sua trajetória. E, ainda que essa exposição viesse acompanhada de inseguranças, ela também representava uma forma de se reinventar como professora. Kelchtermans (2009) nos lembra que a vulnerabilidade é uma condição estrutural da docência, mas não precisa ser sinônimo de fragilidade. Vivida em contextos de apoio e reconhecimento, como aponta Oliveira e Cyrino (2011), pode se tornar fonte de desenvolvimento profissional.

Nesse percurso, a escrita deixou de ser um território estranho e passou a ser compreendida como espaço de elaboração da prática, de produção de conhecimento e de fortalecimento da IPD. Escrever foi, para nós, uma forma de resistir e de existir como professoras. E foi, também, uma maneira de estarmos juntas, de criar sentido para nossas experiências, sem abrir mão do cuidado, da escuta e do compromisso com a escola e com a formação.

Um movimento importante nesse processo foi o enfrentamento das emoções que, tantas vezes, bloqueiam a escrita. Como aponta Machado (2008), muitos sujeitos se veem paralisados diante da página em branco por medo de não corresponder às próprias expectativas ou de outros. A escrita, para a autora, deve ser um espaço de liberdade criativa, onde o primeiro impulso não precisa ser perfeito. Essa ideia foi compartilhada com Mariza em um momento de inquietação e partilha:

Mariza: Mais ou menos isso. Quando eu ler de novo, vou apagar metade desse parágrafo, mas fica para começar.

Karina: Uma autora chamada Ana Maria diz que, se você quiser escrever um texto, pensando na publicação de 10 páginas, então escreva 100. Porque escrever é isso, é escrever o que vem na cabeça. Agora, a escrita que vai ser publicada é outra coisa. Esse texto, a gente vai reorganizar, vai limpar, vai acrescentar, tirar, enfim. Ela me ajudou muito quando eu a ouvi falando, por isso eu sempre a trago. Agora, eu não tenho mais medo de escrever. Agora eu encho o papel. Às vezes eu tenho 20 páginas e não sai uma dali, mas tem 20 páginas, a cabeça funcionou. (Encontro 2, 04/04/2023)

Essas palavras funcionaram como um gesto de encorajamento. A escrita começou a ser vivida como um processo, e não como produto. O medo foi sendo gradualmente substituído por uma sensação de potência, não pela ausência de insegurança, mas pela consciência de que era possível atravessá-la em companhia. Como lembra Marques (2001, p. 26), “escrever é provocar o pensamento, é o suave deslizar da reflexão, é o aprendizado que se dá enquanto se escreve”.

Com o tempo, começamos a compreender que escrever não era apenas registrar ideias prontas, mas um modo de pensar com as experiências (Marques, 2001). Ao nos lançarmos nesse movimento, passamos a revisitar nossas trajetórias com outros olhos, reconhecendo nas práticas cotidianas as marcas da nossa história como professoras. Narrar o vivido nos ajudou a compreender quem somos na docência e o que nos move. A escrita, nesse processo, deixou de ser um fim e passou a ser meio de transformação – de pensamentos, de posturas e da própria IPD. Talvez por isso, hoje, nos sentimos mais próximas dela, mais conscientes de quem somos e do que desejamos continuar sendo (Marcelo, 2009a).

4.3.2 Na companhia do outro a escrita se torna mais inteira

Segundo Marques (2001, p. 13), escrever é “iniciar uma conversa com interlocutores invisíveis, imprevisíveis, virtuais apenas, sequer imaginados de carne e ossos, mas sempre ativamente presentes”. Para o autor, esses leitores ainda desconhecidos são parte essencial do processo, pois é impossível escrever sem considerá-los. Essa incerteza e a angústia podem ser amenizadas pela presença de leitores reais, amigos, conselheiros, companheiros de jornada, que leem nossos textos oferecendo pontos de vista diferentes e enriquecedores.

Eu e Mariza tivemos a sorte de contar com nossos amigos leitores, Eduardo Sabel (Edu) e Eliandra Pires (Lia), colegas do grupo GEPPROFEM, que conheciam nossas trajetórias

e contribuíram significativamente para a revisão e aprimoramento dos textos. Suas sugestões foram fundamentais não apenas para o desenvolvimento da escrita, mas também para o fortalecimento de nossa parceria, promovendo maior abertura, sintonia e compreensão mútua dos papéis que cada uma desempenhava no processo.

Nesse contexto, vivemos um episódio em que as emoções foram fortemente mobilizadas, revelando aspectos importantes da constituição de nossa IPD (Cyrino, 2017). Discordamos sobre a inclusão de uma situação vivida com uma aluna no texto.

Escrevíamos para participar do III ICOCIME, optando por um relato de experiência baseado em uma aula da PP2 que conduzi, na qual realizamos a atividade “O Mestre Mandou”. Considerada por nós potencialmente lúdica (Grando, 2024), essa atividade visa trabalhar o conceito de ângulo por meio de giros indicados por um “mestre”, estimulando o protagonismo dos alunos. Durante a aula, uma aluna perguntou se poderia dar mais de uma volta, e a resposta foi um simples “sim”. Em nosso relato, defendi que esse episódio revela uma falha nossa: por que duas professoras que tanto valorizam o protagonismo e a importância de questionamentos pertinentes – como esse que poderia desencadear outras discussões adicionais – deixaram passar despercebida essa pergunta? Por que não exploramos a curiosidade da aluna em benefício dela e de toda a turma?

Mariza demonstrou, a princípio, certo desconforto com a ideia de destacar aquela autocrítica no texto, questionando se seria necessário evidenciar a falha diante de tantas ações positivas que realizamos. Em nosso diálogo, compartilhei minha concepção de que manter uma postura crítica faz parte do processo formativo, não como julgamento, mas como abertura para a aprendizagem. Entendo que assumir o que não deu certo revela dilemas da prática e pode ser compreendido como expressão de compromisso político com a docência (Cyrino, 2017), ao levar em consideração os efeitos de nossas escolhas para os alunos e para a escola.

Depois dessa conversa, ela concordou em incluir o trecho. A seguir, um excerto da nossa conversa durante a revisão do diário de campo daquela aula:

Karina: Acho que a gente pode tirar [a pergunta do menino que seguiu a da menina, do relato acima]. Deixa eu só ver o que está escrito aqui. Ah! É porque o menino também perguntou aquilo [com aquela menina] e a gente só falou que sim. Entendi.

Mariza: Você vai depor contra nós.

Karina: Mas fazer o quê? A gente também tem que mostrar que a gente falha.

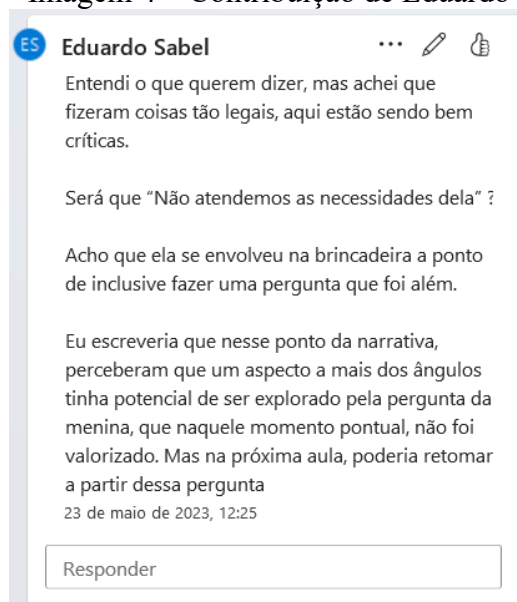
Mariza: É, mas não agora no texto.

Karina: Está bom. Já mostramos um pouco de criticidade ali [com a menina]. Mas, eu não me importo de mostrar não, eu acho que isso é importante.

Mariza: Não, não. Eu acho assim, só que a gente fez duas atividades. Está certo, tem que ter criticidade, mas dois momentos que os alunos perguntaram, vamos pôr um outro que a gente fez alguma coisa certa. (Encontro 6, 02/05/2023)

Após a finalização do relato, contamos com a leitura atenta dos amigos leitores, cujas contribuições foram fundamentais para aprofundar a escrita. Edu, em especial, trouxe uma leitura que se aproximava da perspectiva de Mariza, nos provocando a reconhecer também os aspectos positivos do episódio e a repensar a forma como o narramos.

Imagem 4 – Contribuição de Eduardo



Fonte: Arquivos da autora.

Na perspectiva do Edu, a pergunta da aluna indicava o sucesso da aula, pois demonstrava que conseguimos despertar a curiosidade mesmo em um momento pós-pandemia, quando muitos estudantes estavam desmotivados. Apesar de Mariza ter concordado inicialmente com a inclusão da crítica, ao receber a contribuição do Edu, retomou o tema, reforçando sua posição inicial de que a aula foi bem-sucedida.

Mariza: Olha, eu não sei, mas acho que se Edu pensou. Quando você me convenceu a pôr essa parte aí das falhas.

[...]

Karina: Ai, ai. Acho que fui vencida, Mariza.

Mariza: Não, acho que não. Eu acho que você podia deixar isso, Karina. Acho que ainda pode pedir a opinião da Regina.

Karina: Sim, mas eu concordo com ele, porque a leitura dele me impactou.

[...]

Karina: [...] Está melhor agora, Mariza, com esse parágrafo.

Mariza: Não falhamos não [feliz, como se estivesse cantando].

Karina: Mas se tu te sentires incomodada com qualquer escrita minha, continua insistindo. A gente tem que entrar num consenso, tem que ter um acordo. Quando tu falaste que tudo bem, eu achei que estava tudo bem.

Mariza: Você me convenceu, você disse: A gente precisa mostrar.

Karina: Mas, quando te convenci, ficou tudo bem?

Mariza: Ficou, ficou. Mas, isso [do Edu] me encorajou. Isso me encorajou para da próxima vez, vou reclamar mais veementemente.

Karina: Adorei! Deixa eu ver, 26 minutos da gravação, eu tenho que guardar essa frase. O momento que a Mariza se transforma numa crítica. Vou dizer para o Edu: olha o que que tu fizeste com a minha parceira, Edu. Brincadeira, mas é isso mesmo. A gente tem que ser assim. Se a gente quer continuar a parceria tem que ser assim.

Mariza: Tem que ser assim. Sim, sim.

Karina: É, a gente tem que discordar. E é aí que a gente cresce. (Encontro 9, 27/05/2023)

Ambas expressamos nossos pontos de vista, mas fui mais enfática ao defender o meu, e Mariza acabou cedendo. Minha postura estava atravessada pelo desejo de garantir que o texto fosse bem recebido, e talvez também pelo receio de não corresponder às expectativas de Mariza. Com o tempo, percebi que, ao agir assim, deixei pouco espaço para que sua posição fosse considerada com o mesmo peso. Essa tensão nos desestabilizou momentaneamente, mas também abriu caminho para uma conversa honesta sobre como tomar decisões de forma mais compartilhada, reafirmando que a escrita colaborativa também exige escuta, respeito e cuidado.

Mesmo após eu ter sido convencida por Mariza e Edu sobre os caminhos possíveis para o texto, a presença da professora Regina foi convocada. Conforme propõe Marques (2001), ela ocupa o papel de amiga leitora qualificada: alguém cuja leitura atenta ajuda o pesquisador a se aproximar de suas intenções, enfrentando medos, angústias e bloqueios, e aprofundando as questões que o texto suscita. Ao longo de todo o processo de escrita, sua escuta cuidadosa nos ofereceu segurança, tanto na escolha da história quanto na forma como a narrativa foi

construída. Seus “pitacos”, como ela mesma costuma dizer, reforçaram nossa confiança de que estávamos trilhando um caminho promissor.

As interações com os amigos leitores e a leitora qualificada marcaram significativamente nossa IPD e fortaleceram o movimento de escrita colaborativa. Mariza passou a defender suas ideias com mais segurança, sentindo-se empoderada, enquanto eu me tornei mais sensível às discordâncias, estimulando debates construtivos. Aprendemos que o objetivo não é convencer o outro de quem está certo, mas dialogar até encontrar um consenso satisfatório para ambas.

Ao final, perguntei a Mariza como se sentiu nesse percurso, e ela respondeu com honestidade e emoção:

Eu acho que foi uma coisa bem legal. No começo eu me vi bem animada em escrever e comecei a escrever umas coisas, depois eu achei que eu estava falando muita besteira. Fiquei preocupada, quando às vezes você pedia para dar uma olhada. Eu olhava e não conseguia mexer em nada e eu ficava: “puxa vida! eu acho que eu não vou colaborar em nada com a Karina. As coisas que eu penso não estão de acordo, eu estou muito fora!”. Me via como aqueles alunos que você explica: “olha, soma!” e aí ele fica me olhando e: “como assim soma? Soma o quê?”. Mas, de repente, a gente foi conseguindo. Parece que as coisas se encaixaram, eu consegui, não, talvez não ajudar tanto na escrita, mas comecei a entender um pouco o processo que a gente está descrevendo. E aí tem, tem o trabalho pronto, vem aquela sensação assim, puxa, foi em dupla, nós, eu fiz uma parte que ainda, talvez, sozinha não conseguisse fazer, mas já me sinto um pouco mais segura, um pouco mais realizada no trabalho. Vai ser passos lentos, mas eu vou conseguir um dia melhorar muito. (Mariza, Encontro 9, 27/05/2023)

As contribuições da professora Regina, de Lia e Edu provocaram reflexões que ampliaram nossa sintonia, confiança e compreensão dos papéis que cada uma desempenhava na escrita. Reconhecemos a importância de respeitar as diferenças, negociar opiniões e manter o diálogo aberto, aspectos fundamentais para o sucesso de um movimento coletivo. Essa experiência fortaleceu nossa parceria e influenciou positivamente nossos desafios posteriores com a escrita.

Essa dimensão colaborativa se estendeu para além da dupla. Nossos amigos leitores não tinham obrigação de participar, mas se envolveram com disposição e atenção, ajudando a mobilizar nossas emoções e promover autoconhecimento, elementos essenciais para a

constituição da IPD. Como mostram Rodrigues e Cyrino (2024), as emoções são dimensões centrais que atravessam e dão significado às experiências docentes, influenciando a forma como os professores constroem sua IPD.

Além disso, nossa história também impactou a vida de Lia e Edu. Juntos, formamos um grupo especial – tanto na vida quanto na academia – ao qual chamamos de BOLHA. Como bem conceituou Lia, no I Seminário do GEPPROFEM em 2025,

Uma bolha não como exclusão, mas como abrigo. Um espaço onde se pode respirar fundo sem medo de errar o tom. Onde a escuta é presença e o trabalho, parceria. Uma bolha que flutua entre um céu de prazos e revisões, mas que carrega dentro dela, riso, café, desabafo, silêncio respeitado, e um pacto: o de que nossas teses seriam felizes. Sim, felizes. Porque decidimos que a escrita não precisava nos adoecer. Que podíamos construir conhecimento com alegria e com cuidado. Que a pesquisa também podia ser lugar de afeto.

O grupo bolha é minha fortaleza, meu porto seguro. Com eles, minha jornada acadêmica certamente foi mais leve.

Logo após sair da reunião com Mariza, enviei um áudio para o grupo bolha para expressar minha gratidão e compartilhar o quanto percebi que eu e Mariza saímos transformadas por toda essa experiência narrada. Em resposta, Lia compartilhou sua própria experiência ao ouvir meu relato.

Então, assim, mexeu demais comigo ouvir o teu áudio [...] porque quando tu falas dessa tua relação com a Mariza, tu falas nessa coisa da confiança, de a gente poder ter intimidade, de poder chegar para o outro e dizer aquilo que a gente, como a gente se sente em relação àquilo que a gente está fazendo. Porque, por mais que a gente tenha uma, sei lá, tenha concepções muito próximas, mas a maneira de escrever, de pensar e de olhar para o texto é diferente para cada um. E isso me fez pensar na minha parceria com o Eduardo. Por quê? Porque, por exemplo, ontem a gente teve uma experiência de que a gente discordou em um ponto de um texto que a gente estava fazendo [...]. Mas eu acho que isso é importante, de nós dois termos essa liberdade sempre, de dizer o que a gente pensa, no que a gente discorda e argumentar, que eu acho que foi isso que a gente fez. [...]. Mas, enfim, isso é só para relatar o quanto isso mexeu comigo, porque eu estava bastante assim, eu não falei isso para o Edu, mas eu fiquei bastante sentida assim, [...] que bom, eu acho que eu consegui colocar isso para fora. Obrigada Ka, pelas reflexões, e que bom que a gente possa falar isso, que a gente possa ter essa intimidade. Acho que a gente cresce muito um com o outro. (Eliandra, 27/05/2023)

Lia demonstrou conexão com a nossa história, da qual ela também contribuiu para que tudo se desenrolasse daquela forma. Sua mensagem refletia, mais uma vez, a dimensão das emoções que se entrelaçam com as minhas. Sentir que eu e Mariza alcançamos outros espaços de reflexão foi algo significativo e gratificante. Essas aprendizagens deixaram marcas importantes e fortaleceram tanto nossa parceria quanto os dias de estudo que se seguiram.

Desde então, Mariza passou a defender suas ideias com mais segurança, apoiando-se em suas crenças e nas leituras que vínhamos realizando. Foi possível perceber um movimento nítido de fortalecimento de sua IPD – tanto como professora quanto como pesquisadora – à medida que ela se reconhecia como alguém com muito a contribuir. Quando chegou o momento de reduzir o número de páginas do texto, por exemplo, Mariza demonstrou mais confiança do que eu: apresentou sugestões firmes e bem fundamentadas, enquanto eu ainda lutava para me desapegar de algumas partes escritas. Aprendi com ela que, em certos momentos, é preciso escolher com clareza o que permanece. Essa lição seguiu viva na escrita da tese, revelando o quanto esse processo de escrita colaborativa foi também um percurso de crescimento pessoal e profissional.

4.3.3 Espaços de diálogo, emoções e aprendizagem na trajetória docente

A partir das primeiras vivências de nossa parceria na escrita, Mariza e eu combinamos que participaríamos do III ICOCIME antes de tentar publicar juntas um artigo científico. Mais do que uma escolha estratégica, essa decisão foi movida por uma necessidade: sentir segurança, ampliar possibilidades, enriquecer a escrita. Queríamos viver, antes de tudo, a experiência. Optamos por iniciar com um relato de experiência, deixando a transformação em artigo para depois. Até então, havíamos escrito juntas apenas um resumo estendido para o evento Matemática Escolar. Mais tarde, escreveríamos também para o ECEM Capixaba, experiência que, como se verá, seguiu um movimento diferente dos anteriores.

A viagem ao III ICOCIME começou dias antes, no terreno das emoções. Expectativa e ansiedade se misturavam em mim: a responsabilidade de representar nosso trabalho, a preocupação em corresponder às minhas próprias expectativas como doutoranda e às de Mariza, e a dor de deixar minha família para viajar. Dias antes de embarcar, minha filha caçula sofreu um acidente e precisou levar sete pontos na mão. Ela chorava, sentindo dor, e repetia que não queria que eu fosse. O coração se apertava numa contradição quase insuportável: o desejo de seguir como estudante e pesquisadora e a culpa por não estar perto como mãe.

Nessas horas, ser mãe e estudante parece impossível. Mas pessoas muito especiais me ajudaram a entender que viajar não significava amar menos, significa também me permitir viver. Meu marido, minha mãe, tia Ana, minha irmã Karla e sua família, a tia Vânia e, claro, meus filhos, cada um à sua maneira, construíram comigo a sustentação para que eu pudesse ir e, assim, reencontrar-me comigo mesma, com amigos, me desafiando e passando por sensações que o cotidiano da profissão já não me proporcionava. Essa dimensão emocional, tão presente na constituição da IPD, evidencia a vulnerabilidade que atravessa a vida de professoras-pesquisadoras: o constante equilíbrio entre compromissos pessoais e acadêmicos. Ao mesmo tempo, revela a agência necessária para sustentar escolhas que afirmam nossa presença em espaços formativos.

No dia da partida, Mariza e seu marido foram me buscar para irmos juntas ao aeroporto. Ver Mariza ali, sorridente e preparada para a aventura, trouxe leveza à minha ansiedade. Nunca havíamos passado tantos dias próximas. Estar com ela é aprender continuamente, é lembrar por que escolhemos a educação, é ganhar fôlego quando o cansaço pesa. Eu me sentia mais segura ao lado dela, como se, juntas, fôssemos mais inteiras.

No dia 28 de setembro de 2023, no primeiro dia do evento, a manhã começou com música. Uma apresentação suave, que pareceu acalmar nossos corações. Mariza sorria, cantava baixinho, deixava-se atravessar pelo momento. Em seguida, ouvimos o professor Arthur Belford Powell, e percebi a conexão dela com as ideias apresentadas. As palavras dele não só reacenderam memórias, mas também abriram possibilidades de futuro. Esse foi um momento de formação significativo e necessário – muitas vezes inacessível, já que participar de eventos ainda não é uma ação política possível na Secretaria de Educação da qual fazemos parte. Conforme Oliveira, Strieder e Gianotto (2018), aproximar-se da cultura científica e das práticas de divulgação do conhecimento fortalece a formação docente, permitindo refletir sobre como aproximar ciência e sociedade. Nesse sentido, a participação em seminários, congressos e outros espaços de debate constitui uma oportunidade de aprofundar esse contato, discutir conteúdos, trocar experiências e desenvolver criticidade, favorecendo uma atuação mais consciente e fundamentada frente aos desafios da docência.

Entre uma atividade e outra, Mariza se aproximava de todos: conversava com estudantes, palestrantes, funcionários do hotel. Sua escuta era atenta; sua fala, sempre acompanhada de um sorriso e de histórias que conectavam vidas. Mais do que traço de personalidade, vejo ali um compromisso político genuíno com a educação: reconhecer no outro um sujeito que importa, estabelecer pontes, abrir espaço para que diferentes vozes circulem.

Poucos minutos antes da apresentação, estávamos na sala, sozinhas, revisando o material. O nervosismo era palpável. Quando começamos a falar, o roteiro previsto cedeu lugar ao que era possível dizer naquele espaço, naquele tempo, para aquelas pessoas. Ajustamos a narrativa, e fui sentindo o ambiente se transformar. O mediador transmitia calma; a plateia ouvia com atenção. Olhar para Mariza naquele momento foi uma das imagens mais fortes que guardo dessa experiência: ela estava inteira, ocupando o lugar de professora-pesquisadora com confiança e presença.

Fiquei tão orgulhosa e feliz por ela. Eu estava tensa e preocupada, porque eu queria que essa experiência fosse tudo para ela. Já entendi que não posso assumir essa responsabilidade, mas tudo que poderia depender de mim seria feito. E tudo isso é como se fosse uma forma de gratidão por ela me ensinar tanto, por estar sempre comigo há tanto tempo, por sempre dizer sim para as minhas ideias e caminhar junto comigo. Sinto-me privilegiada. (Karina, Diário de campo – Viagem ao ICOCIME, 28/09/2023)

Nos comentários, a professora Sueli Fanizzi destacou minha fala sobre “não dar para perceber quem é colaboradora e quem é pesquisadora”, apontando que encontrávamos ali o “terceiro lugar” de Nóvoa (2022); um espaço onde escola e universidade se encontram e se misturam. Em seguida, Agnaldo da Conceição Esquincalha disse à Mariza: “A academia é também o seu lugar, Mariza. Você é uma pesquisadora como todos os outros presentes aqui”. Essa mensagem foi uma consequência direta de sua apresentação durante nossa exposição do trabalho.

Ela começou dizendo: “como eu não sou mestranda nem doutoranda, sou só uma professora do Ensino Fundamental... Manuel Bandeira escreveu um poema com meu nome, então eu tenho uma coisa para me gabar...”, e leu o poema.

Muitas vezes à beira-mar
Sopra um fresco alento de brisa
Que vem do largo a suspirar...
Assim é o teu nome, Marisa,
Que principia igual ao mar
E acaba mais suave que a brisa¹⁸.

(Karina, Diário de campo, 28/09/2023)

¹⁸ Manuel Bandeira. Marisa. Disponível em: <https://www.escritas.org/pt/t/57378/marisa>. Acesso em: 12/02/2024.

No texto que escreveu no hotel, Mariza admitiu que antes não acreditava que a academia fosse espaço para professores como ela. A experiência do III ICOCIME quebrou essa crença.

Desde que terminamos de escrever e submetemos o texto para a ICOCIME, achei que tudo seria muito legal: viajar, apresentar, tudo era tranquilo. O texto foi aceito com ressalvas, e já diminuiu minha tranquilidade. Mas a Karina disse que isso é normal. "Consertamos" (a Karina consertou) e reenviamos. A tranquilidade voltou. Eu me sentia super preparada, mas, no primeiro ensaio, vi que não era tão fácil assim.

[...]

E, enfim, chegou a hora da apresentação. Eu estava muito nervosa. Não pensei que ficaria, mas fiquei. Boca secou, coração batia forte, mas a voz saiu, ainda que meio embargada no início. Consegui, terminamos!!! Elogios, parabéns e a tranquilidade começou voltar. Era a hora de relaxar e aproveitar o resto do tempo só para aprimorar.

Quando conheci a Karina achei que era uma boa parceria, sempre a admirei, mas não pensei que chegaríamos nesse nível de hoje, participando de um evento e me achando importante. Tenho muito a agradecer à Karina, e ao meu marido que sempre acreditaram em mim e me impulsionam a seguir em frente. E agradecer a Deus por ter um cuidado tão especial comigo. (Mariza, Texto escrito na viagem ao ICOCIME, 28/09/2023)

A vulnerabilidade inicial deu lugar à confiança. Todo esse movimento impulsionou Mariza a se empoderar e a reconhecer a importância de sua presença na academia, compartilhando o que há de mais valioso para um professor: sua experiência. Ela reconheceu que estar ali não era uma exceção, mas uma forma legítima de participar do diálogo acadêmico. Muitas vezes, não sabemos até onde podemos chegar e precisamos do apoio de pessoas ao nosso redor para irmos mais longe.

No ano seguinte (2024), no ECEM Capixaba, vivemos outro capítulo dessa parceria. O processo de escrita e de participação no evento foi mais leve, mais solto, e ainda assim, intenso. Decidimos trabalhar parte do tempo separadas, sem abrir mão dos nossos momentos síncronos, pois, assim como Mariza, prefiro o diálogo ao vivo, em que ideias se cruzam e crescem. Durante a análise do material empírico, chamou a atenção de Mariza o quanto ela dizia “né” nas falas gravadas, o que a deixava incomodada. Eu disse que, no nosso caso, o “né” era um convite, um espaço para que o outro concorde ou se posicione.

A escrita se alternava entre nós, e reorganizar o texto virou quase um jogo: parágrafos iam do início para o fim e voltavam. Ao concluir, rimos e batemos palmas. Estávamos orgulhosas. Essa satisfação não vinha apenas do produto final, mas da sensação de superação: estávamos vencendo o medo da escrita.

Nos dois eventos, as emoções foram mais que pano de fundo: foram motor, direção e combustível. No III ICOCIME, o medo, a tensão, o orgulho e a alegria moldaram nossas ações, transformando vulnerabilidade em força coletiva e compromisso político em prática viva. No ECEM Capixaba, a leveza, o riso e a confiança sustentaram a continuidade da escrita, reforçando a agência que nos mantém em movimento.

4.3.4 A escrita colaborativa como impulso para a trajetória na formação continuada

Ao longo da nossa trajetória, Mariza e eu conduzimos juntas encontros de formação continuada com professores que ensinam Matemática na rede municipal. O primeiro deles ocorreu em 3 de outubro de 2023, quando nos reunimos com docentes dos 4º e 5º anos. Iniciei o encontro com a apresentação da BCRME e, em seguida, abrimos espaço para conversas rápidas, visto que dispúnhamos de apenas uma hora com o grupo. Mariza permaneceu ao meu lado durante todo o tempo, realizando intervenções que refletiam a colaboração construída desde o início do doutorado – um movimento que passou a influenciar e revelar diferentes facetas de sua IPD: a leitora e pesquisadora, a escritora, a colaboradora, e a professora reflexiva.

(1) Mariza fala aos professores da importância da teoria em suas práticas. [...] Ela diz que é muito importante nos munirmos ou ampliarmos nossos conhecimentos para que possamos ter argumentos a favor do trabalho que realizamos. É por meio da teoria que podemos justificar aquilo que fazemos, fortalecendo ainda mais nossas escolhas. MARIZA LEITORA E PESQUISADORA.

(2) Após uma professora falar de uma situação com seu aluno, Mariza sugere que os professores registrem as situações que consideram destaque em seus trabalhos; fala da importância de compartilharmos essas situações. Assim como nos beneficiamos com as escritas dos outros, também precisamos realizar a nossa escrita e trocar. [...] MARIZA ESCRITORA.

(3) Ao sugerir que registrem e que compartilhem, Mariza diz que tem muita gente fazendo isso com destaque para atribuir autonomia aos alunos. Ela está encantada, talvez, por saber

que o que se discute na universidade é aquilo que ela vive e conhece da sala de aula, e que a universidade precisa de profissionais como ela dispostos a colaborar. MARIZA COLABORADORA.

(4) Na fala da Mariza tinha o tempo todo a preocupação de valorizar o professor, de tentar fazê-los se sentir importantes. Cuidamos para não passarmos a mensagem de que estávamos prescrevendo alguma coisa, mas que estávamos convidando-os a refletirem sobre algumas situações. MARIZA PROFESSORA REFLEXIVA. (Karina, Diário de campo – Formação dos anos iniciais, 03/10/2023)

Mariza concluiu sua fala compartilhando que aprendeu muito com sua participação no III ICOCIME. Primeiramente, percebeu que muitas de suas ações como professora podem ser vistas como insubordinação criativa – algo que um dia ela considerou errado, mas que hoje entende e defende, sempre tendo como foco o aluno. Como consequência desse aprendizado, enfatizou a importância de continuarmos estudando. Se escolhemos ser professores, não podemos parar de aprender. Ela convidou todos os interessados a estudar conosco, afirmando estar disponível para ajudar nesse processo.

Estar lado a lado comigo nesse trabalho tem grande significado para Mariza, pois, como ela própria afirma, eu a coloco em um lugar que a faz se sentir importante. Todo esse movimento tem ajudado Mariza a acreditar mais em si mesma como produtora de conhecimento, escritora e profissional com muito a contribuir para o meio acadêmico. Ela relata sentir-se mais empoderada – algo crucial para a profissão, especialmente para quem deseja escrever e publicar.

O cuidado dela nos encontros de formação, em não prescrever, mas sim convidar à reflexão, valoriza profundamente a experiência do professor e fortalece um ambiente de escuta e respeito mútuo. Essa postura, que privilegia o diálogo e reconhece as vivências de cada professor, potencializa o processo formativo, abrindo caminhos para a construção coletiva de saberes. Ao evitar a imposição de receitas prontas, reafirmamos a autonomia docente e a importância de que cada professor encontre sentido e significado em suas práticas. Essa sensibilidade torna a colaboração produtiva e sustenta o compromisso contínuo com o aprimoramento profissional.

Essas atitudes, ou diferentes facetas reveladas por Mariza, refletem as dimensões que Cyrino (2017) destaca na IPD: a agência, a vulnerabilidade entendida como abertura para repensar e se expor, e o compromisso político com os colegas, com a educação e com a valorização do trabalho docente. As emoções presentes em sua fala e seus gestos (gratidão,

entusiasmo, esperança) confirmam a argumentação de Rodrigues e Cyrino (2022), que enfatizam que as emoções não são periféricas, mas centrais para sustentar e alimentar ações profissionais significativas.

Sete dias depois, em 10 de outubro de 2023, junto com o grupo de professores de Matemática dos Anos Finais, tivemos uma manhã inteira de trabalho. Nossa intenção era fazer uma breve apresentação e conduzir atividades, mas fomos surpreendidas quando os docentes preferiram dedicar longos minutos a compartilhar como se sentiam em relação ao trabalho nas escolas: desânimos, angústias e algumas realizações. Suas falas mostraram que essas dificuldades não se resumem ao cotidiano imediato, mas se relacionam com os desafios mais amplos da docência. Como lembram Costa et al. (2023), os professores hoje são convocados a rever constantemente seus papéis, conciliando demandas que vão da inclusão e diversidade à presença crescente das tecnologias e à necessidade de investigar a própria prática. Somam-se a isso, conforme destacam Matiz e Lopes (2014), a sobrecarga de tarefas burocráticas, a falta de reconhecimento e a instabilidade profissional, que geram frustração e insegurança. Foi nesse clima de partilha que reconhecemos a importância de acolher o grupo antes de seguir com a formação. Só então, apresentei Mariza como colega formadora de professores da seguinte forma:

Brinco que estar com a Mariza, muitas vezes é ruim, porque ela, quando fala, me faz querer estar na sala de aula. Nas nossas conversas, me seguro para não pedir para ir para escola, porque sei que ela vai abrir a porta e dizer: entra. Mariza traz esperança, carinho, preocupação com a educação, mostra energia mesmo prestes a se aposentar. Mariza se uniu ao grupo, depois a mim, e juntas chegamos no Rio de Janeiro no ICOCIME. Claro que ela cansa, reclama, sente os desafios e os desânimos de tantos outros professores, mas também acredita no poder do seu trabalho e sabe que pode ajudar no futuro de alguns alunos, mesmo que menos do que gostaria. Mariza é uma pessoa que pensa em sua formação continuada como uma forma de crescer enquanto ser humano e enquanto profissional, ela acredita que conhecimento nunca é demais e que precisamos dele para seguir essa caminhada que está bem turbulenta. (Karina, Diário de campo – Formação dos anos finais, 10/10/2023)

Esse momento expressou, mais uma vez, a agência e o compromisso político, agora imersos em uma carga emocional significativa: solidariedade, pertencimento, esperança. A professora Mariza é muito respeitada por todos nós, e quando se posiciona, o grupo lhe dá total

atenção. Ela é um exemplo a ser seguido e, talvez por isso, entendo que seu recado aos professores tenha sido especialmente significativo:

Mariza ressalta a importância de ter alguém para dividir as angústias, as ideias, alguém que incentive as iniciativas... a importância de estar junto em colaboração. O que vivemos juntas, talvez não teríamos vivido se não estivéssemos juntas. Ela fala que não sabe se chegaria tão longe sem essa parceria. E estudar nos fortalece nos discursos, na argumentação, a defender nossas escolhas; não podemos só contrariar por contrariar. Precisamos entender, nos fazer entender, negociar. E para isso, conhecer, ter argumentos consistentes e convincentes. [...] [no coletivo] existe força, existe colaboração, experiência. [...] (Karina, Diário de campo – Formação dos anos finais, 10/10/2023)

Na sua narrativa, Mariza ressalta a importância de estar em colaboração com nossos colegas professores. Ela recorre a Nóvoa (2022) para fundamentar sua argumentação, citando o trecho em que o autor defende que não precisamos inventar nada, apenas precisamos estar juntos.

Todos dependemos de todos. Todos nós devemos inspirar mutuamente. As ideias que aqui trouxemos fazem parte, já hoje, de um acervo de experiências e de realidades que têm lugar no mundo. Não precisamos de inventar nada. Precisamos apenas, e já não é pouco, de conhecer o que se faz, de enunciar o trabalho de professores nos mais diversos lugares, de debater, de partilhar, de nos envolvermos coletivamente na produção de futuros (Nóvoa, 2022, p. 52).

Essa citação complementa a fala de uma professora cursista, que sugeriu a importância de trazer pessoas diferentes para falar em nossos encontros, buscando sugestões ou novidades, o que, segundo ela, tem estado menos presente recentemente. Mariza e eu concordamos com essa perspectiva, mas também ressaltamos continuamente a importância de valorizar o que já possuímos, conhecer e compartilhar aquilo que estamos fazendo. Mariza, sem desconsiderar o valor de receber pessoas diferentes, destacou que, para ouvir opiniões diversas, não precisamos esperar que a Secretaria de Educação se organize para que essas pessoas venham até nós; podemos acessar essas perspectivas pela internet, onde há muitas palestras disponíveis. Ela citou a palestra¹⁹ de Nóvoa (2022), apresentada no evento que originou o livro, assim como as

¹⁹ Site: <https://www.youtube.com/watch?v=nzu7D-gCpR0>

lives²⁰ de Carlos Matias – tanto aquela que assistimos durante os encontros do grupo quanto a que contou com as professoras Celi e Regina, sobre insubordinação criativa –, que foram fundamentais para nossos estudos e para a participação no ICOCIME.

Essas discussões sobre formação e a valorização do conhecimento compartilhado abriram caminho para um novo momento em nossa trajetória. Pouco tempo depois, em 20 de agosto de 2024, Mariza me procurou para informar que havia aceitado mediar sozinha uma formação do nosso grupo. Escolheu abordar a pesquisa da prática, tema que exploramos juntas em 2022 e que nos levou a diferentes escritas e participações em eventos. Ela pediu minha ajuda para localizar os materiais e textos que havíamos utilizado em nossos estudos e reflexões.

Eu já sabia dessa decisão e senti uma vontade imediata de procurá-la para dar um abraço e expressar minha felicidade, mas decidi respeitar o espaço que ela precisava naquele momento. Lembrei-me de uma ocasião anterior em que Mariza foi convidada a atuar na Secretaria de Educação - convite que recusou porque eu não estaria junto nesse caminho. Na época, ela explicou: “Se fosse para estar lá, seria para fazer algo contigo; sozinha, eu não iria querer.” Ou seja, além dos motivos que a levaram a negar o convite, minha presença era, de certa forma, um requisito para que ela considerasse essa possibilidade. Embora aquela ida à secretaria não tenha ocorrido, ao olhar para nossa história e tudo o que vivemos no doutorado, percebo que o aceite para conduzir essa formação sozinha sinaliza um amadurecimento em sua IPD, uma segurança e empoderamento que Mariza vem demonstrando desde então.

Mariza sempre soube que possui profundo conhecimento da prática docente, sendo uma profissional curiosa e inquieta diante das situações que enfrenta, o que a mantém em constante busca por desenvolvimento. Contudo, agora ela assume esse papel de forma mais enfática, entendendo que faz parte de sua responsabilidade compartilhar esse conhecimento com outros profissionais, assim como outros fizeram com ela, enriquecendo seu trabalho. Pode-se inferir que esse envolvimento autônomo de Mariza, agora com sua IPD transformada, tem contagiado os demais colegas de trabalho. Ela é uma figura respeitada e um exemplo para todos nós. Em cada encontro que tivemos com os colegas ao longo desse período de estudo e colaboração, Mariza participou com depoimentos sinceros sobre o que fez, sentiu e acredita, incentivando os estudos e a participação ativa. Sinto que isso fez toda a diferença.

O último desses momentos, conduzido exclusivamente por ela, revelou o reconhecimento de seu trabalho e consolidou o novo lugar que passou a ocupar. Como apontam

²⁰ Sites: <https://www.youtube.com/watch?v=nq3cnzmdfp0> (Como dar uma boa aula de Matemática?) e <https://www.youtube.com/watch?v=wufrh2z7bc0> (Práticas formativas em Educação Matemática em diálogos com a insubordinação criativa).

Clandinin e Connelly (2011), as experiências são vividas em continuidade, e a narrativa que delas fazemos vai além de um simples relato de fatos, configurando-se como um movimento de compreensão de si mesma e do outro na relação. Nesse sentido, essas experiências foram marcantes não apenas pelas atividades realizadas, mas também pela forma como nos percebemos e nos reconhecemos ao longo do processo.

Fechar esse percurso é reconhecer que toda essa trajetória conjunta teve início quando decidimos nos sentar juntas para enfrentar o medo e as dificuldades com a escrita. A partir dessa decisão, passamos por um intenso movimento de estudo, produção textual, publicação e participação em eventos acadêmicos, que naturalmente culminou na condução das formações continuadas. Essa prática da escrita foi o ponto de partida, o motor que desencadeou todo o processo de fortalecimento da IPD de Mariza e da minha, além da construção coletiva do nosso trabalho.

Mariza, ao assumir com autonomia e segurança a mediação de uma formação, simboliza esse amadurecimento, iluminando caminhos para que outros docentes reconheçam seu valor, a importância da pesquisa da prática e o poder transformador do diálogo e da escrita coletiva. As emoções que permeiam nossa jornada – gratidão, esperança, entusiasmo – confirmam, de acordo com Rodrigues e Cyrino (2022), que sentir é elemento essencial para sustentar ações profissionais significativas. Assim, ao narrar essa história, reafirmamos que o compromisso político com a educação se expressa no cuidado mútuo, na valorização do conhecimento produzido em conjunto e na convicção de que juntos transformamos a profissão e a prática pedagógica.

4.3.5 A potencialidade da escrita colaborativa

Ao longo do percurso, tornou-se evidente que a escrita, mais do que um simples registro, constitui um espaço dinâmico de construção e reconstrução profissional. Nesse espaço, a troca, a escuta e a parceria ampliam possibilidades e significados para a nossa prática docente. Por isso, afirmo que

A escrita, quando vivida de forma colaborativa, revela-se um potente instrumento formativo para o desenvolvimento da IPD.

Essa forma de escrita nos autoriza a ocupar o espaço da palavra, revisitar práticas, transformar crenças e compartilhar saberes. Assim, construímos juntas redes de autoria,

reflexão e transformação que fortalecem não só nossa identidade como professoras, mas também a escola e a docência como um todo.

Essa convicção nasceu do nosso percurso, que teve início quando decidimos nos sentar juntas para enfrentar o medo e as dificuldades diante da escrita. O que começou como uma simples tentativa de não estar sozinhas diante da página em branco logo se tornou um movimento político e formativo, permeado por emoção, escuta e reconhecimento. Escrever juntas nos conduziu a eventos, publicações e experiências de formação continuada, sempre com a certeza de que cada texto era uma oportunidade para revisitar trajetórias e afirmar nossa autoria como professoras.

Ao longo desse caminho, compreendemos que a escrita colaborativa não é um ato isolado: ela se dá em camadas, exige tempo, revisões, interlocução e disposição para lidar com nossas fragilidades e crenças cristalizadas. Mais do que comunicar saberes, ela reconfigura nossa relação com a docência e conosco mesmas, deslocando medos e abrindo novas possibilidades de significado. Nesse processo, mais uma vez, a emoção deixou de ser mero adorno para tornar-se um elemento central, sustentando decisões difíceis, aproximando pessoas e transformando insegurança em pertencimento.

Durante essa trajetória, testemunhei a caminhada de uma professora que se dedicou a aprender mais, adquiriu livros, participou ativamente dos encontros, fez planos e se encantou ao conhecer autoras que estudávamos juntas. Em constante formação, ela fortaleceu sua IPD não apenas como produtora de conhecimento, mas também como alguém que ensina, escuta e colabora.

O que começou como uma parceria para um relato de experiência transformou-se em um caminho de fortalecimento mútuo. Trabalhar lado a lado com Mariza me mostrou como a colaboração nos transforma, tanto como pessoas quanto como profissionais. Minha IPD evoluiu e sinto que, hoje, tenho muito mais a oferecer e a contribuir para a educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Início estas considerações finais com reflexões que dialogam com as experiências vividas e que evidenciam as aprendizagens e transformações de minha IPD. Quando decidi voltar à universidade, após quinze anos afastada, e me aproximei do ICEM, sentia-me confusa, desanimada e sem rumo. O futuro me parecia bloqueado; deixei de ter expectativas. Não escolhia, não decidia, apenas deixava o tempo passar. Como sustentar, assim, uma prática que exige presença, entrega e compromisso? Como ser professora quando eu mesma já não conseguia me enxergar na profissão?

Foi nesse contexto que os estudos sobre IPD começaram a me provocar. As leituras me obrigaram a olhar para mim, a interrogar aquilo que me constituía. Perguntar “quem sou eu como professora de Matemática?” foi, a princípio, difícil: a resposta não vinha e a angústia se instalava. Cheguei a questionar se não seria hora de abandonar a docência. Hoje percebo que aquela crise fez parte de um processo maior, uma pausa forçada que me convidava a revisitar minha escolha pela docência, a repensar motivações e sentidos de permanecer na profissão.

Essa retomada significou revisitar minha trajetória: a efetivação na escola, a atuação na prefeitura, os diferentes lugares que ocupei e as pessoas que me acompanharam nesses caminhos. Cada experiência, mesmo as mais difíceis, foi fundamental para que eu me reencontrasse. Não voltei a mesma. Voltei mais fortalecida, mais confiante e disposta a assumir meu lugar como professora. Situações de vulnerabilidade, discordâncias e tensões na escola foram sendo ressignificadas ao longo da pesquisa e, de algum modo, me transformaram.

Cyrino (2017) lembra que a transformação da IPD envolve diferentes dimensões como o autoconhecimento e o compromisso político. Reconheço-me nesse movimento: rever crenças, ressignificar concepções de ensino e aprendizagem, lidar com vulnerabilidades sem escondê-las. Compreender que não sou professora apesar delas, mas com elas.

Esse processo também pode ser entendido como aprender junto com os outros. Wenger (1998), retomado por Lopes (2018), evidencia que aprender não se trata apenas de acumular técnicas, mas participar de práticas coletivas, negociar significados e se engajar em experiências compartilhadas. Aprender atravessa as fronteiras entre fazer e ser, modificando quem somos; nunca é neutro e sempre implica na constituição de identidades. Essa perspectiva dialoga diretamente com minha trajetória: o que aprendi com Mariza, Regina, Lia, Edu e tantos outros não se limita a conceitos ou categorias analíticas. São aprendizagens que se inscreveram em mim e se tornaram parte da minha IPD, marcando novas formas de me perceber professora e pesquisadora, nascidas do estar-com e do aprender-com o outro.

Aprendi a lidar com o tempo e com as expectativas. No início, queria que tudo seguisse o que eu imaginava, mas a pesquisa me mostrou que grupos mudam, pessoas entram e saem, contextos se transformam. No começo éramos muitos; depois, quatro; por fim, restamos duas. Essa experiência me ensinou que a vida profissional tem seu curso e que meu papel é viver cada momento com consciência, fazendo as melhores escolhas no presente.

Outra aprendizagem foi reconhecer que a vulnerabilidade faz parte da docência. Ela pode gerar medo, mas também fortalecer quando refletimos sobre as agências que desenvolvemos a partir dela. É na forma de lidar com essas vulnerabilidades que me torno uma professora mais consciente e segura.

Esse percurso reforçou algo que já intuía: ser professora não é tarefa solitária. Planejar, estudar, escrever, sonhar com mudanças, buscar coragem para arriscar novas práticas. Tudo isso exige a presença do outro. A escrita, em especial, revelou isso. Enfrentar o medo da folha em branco, sobretudo em parceria com Mariza, mostrou que minhas superações não vinham sozinhas: eram fruto de leituras, trocas e amigos leitores. A escrita, antes motivo de insegurança, tornou-se espaço de partilha e autoconhecimento.

Com Mariza, essa experiência se aprofundou. Aprendi com ela que os alunos precisam de mais do que aprender Matemática: precisam de professores que os respeitem, compreendam suas necessidades e reconheçam as muitas formas de ensinar. Nossa colaboração foi marcada por confiança, sinceridade e disposição para criar oportunidades. Houve desconfortos, mas foram eles que nos permitiram avançar. Com ela compreendi que colaboração verdadeira não significa ausência de conflito, mas a possibilidade de atravessá-lo juntas.

O doutorado trouxe ainda outra lição: perceber que o que eu buscava no grupo de professores da rede – ser formadora e contribuir para o coletivo – não dependia apenas daquele contexto. Minha IPD pode se manifestar em qualquer espaço onde há abertura para compartilhar e aprender. Reconheci, também, que minhas motivações fazem parte de mim e que não posso esperar que todos caminhem no mesmo ritmo. A formação continuada do professor começa no compromisso que cada um assume com sua própria formação. Quando há propósitos comuns, andamos juntos; quando não, sigo meu caminho, mas sigo inteira.

Hoje, ao olhar para trás, percebo que a pergunta “quem sou eu?” encontra novas respostas. Sou professora de Matemática que se reconhece em um grupo profissional, que trabalha melhor em colaboração. Sou professora que tem algo a dizer, que sente o que vive, que aceita os momentos difíceis como parte da jornada e que aprendeu a transformar vulnerabilidades em fontes de crescimento. Sou professora que deseja fazer a diferença na escola e que acredita que colaboração não é apenas estratégia, mas parte constitutiva da IPD.

Assim que finalizei a escrita deste texto, convidei Mariza para lê-lo comigo. Senti que precisava desse momento para validar ainda mais todo o processo. Em 20 de setembro de 2025, realizamos a leitura juntas. Mariza se mostrou emocionada e feliz com o resultado, a ponto de se sentir motivada a refletir sobre suas próprias aprendizagens e a escrevê-las para me enviar.

Ao longo da caminhada ao lado da querida amiga e pesquisadora Karina, descobri um universo de aprendizagens que me transformaram profundamente. Com ela, aprendi a me valorizar como professora, reconhecendo a importância e a beleza da minha trajetória. Passei a olhar com mais atenção para as teorias, entendendo que nelas se escondem ferramentas que iluminam a prática e nos ajudam a compreender melhor o que vivemos em sala de aula. Aprendi, também, que nunca é tarde para começar a fazer algo que nos traz prazer e que alimenta nossa alma. Percebi a riqueza de compartilhar o que sabemos, pois cada troca é um encontro de saberes, um movimento de crescimento coletivo. E, talvez o mais surpreendente: aprendi que eu sou capaz de escrever muito mais do que cinco linhas em uma narrativa, e que, quando escrevo, também redescubro a mim mesma. (Mariza, via WhatsApp, 20/09/2025)

Essa reflexão abre caminho para o que se espera das considerações finais: retomar o percurso e afirmar os achados. Esta tese mostra que a colaboração não apenas potencializa o trabalho pedagógico, mas transforma quem somos como professores. Nossa história pode ecoar naqueles que se reconhecem nela — e mesmo naqueles que não se reconhecem. Falar de IPD é falar da vida real, feita de escolhas, dúvidas, encontros e aprendizagens que nos modificam.

Reconheço, assim, que esta tese nasceu de uma trajetória compartilhada. Quando aceitei o convite de Roberta e Sandra para integrar o ICEM, não imaginava a dimensão dessa escolha. Já no doutorado, encontrei na professora Regina um acolhimento que me auxiliou a compreender as inquietações provocadas pelo desmonte do grupo de apoio em que eu atuava como formadora. Ao perceber minha resistência ao fim daquele grupo, ela me encorajou a enxergar esse movimento como possibilidade de investigação. Para mim, esse grupo representava um espaço de pertencimento e de provocação: um lugar que me fazia sentir professora mesmo fora da sala de aula e que sustentava minha IPD em meio às mudanças.

Seguindo esse caminho, permaneci apenas com Mariza. Aproximamo-nos como parceiras de estudo e nos lançamos em uma aventura cujos desdobramentos não estavam dados. Nossa colaboração se constituiu em diferentes cenários: no grupo, na escola, na escrita, nos eventos e nas formações, sempre atravessada pelo compartilhamento de vulnerabilidades, pela

emoção, pelo compromisso político e por gestos de insubordinação criativa. Nesses espaços, fomos nos reconhecendo e sendo reconhecidas como professoras que produzem conhecimento a partir de suas próprias experiências.

Na escola, vivemos o cotidiano em sua complexidade: incertezas, limites, enfrentamentos. Realizamos duas pesquisas da prática, buscando responder às demandas de Mariza naquele momento. Nosso compromisso político era claro: fazer o que estivesse ao nosso alcance pelos alunos. A colaboração não apagou as dificuldades, mas nos deu coragem para enfrentá-las. Na escrita, compartilhamos as inseguranças e, ao enfrentarmos juntas esse desafio, descobrimos a força do “estar com”. Lidamos com resistências, escolhas e renúncias, mas aprendemos a potência de narrar e de nos narrar. No grupo e nos eventos acadêmicos, a parceria nos deu confiança para ocupar espaços, fazer ouvir nossas vozes e compreender que produzir ciência também é um ato político. Nas formações, Mariza passou a defender com convicção a presença da teoria nas práticas pedagógicas e a importância de divulgar experiências por meio da escrita. Tornou-se, cada vez mais, leitora, pesquisadora, escritora, colaboradora e reflexiva.

Toda essa produção escrita não buscou apenas relatar histórias, mas compreender a realidade vivida, refletindo *com* e não apenas *sobre* ela. Cada etapa – das disciplinas às entrevistas, das análises de textos aos encontros e eventos – representou não apenas investigação científica, mas também autodescoberta e reconexão com minha trajetória profissional.

Nesse percurso, fomos atravessadas por emoções que não foram acessórios, mas constitutivas de nossas IPD: o desamparo diante do desmonte do grupo, a sensação de não estar à altura em alguns encontros, a alegria de cada reconhecimento mútuo, a gratidão pelos amigos leitores que nos sustentaram. Tudo isso fez parte do processo de (re)configuração de nossas identidades.

Revisitar essas experiências mostra que nossa colaboração não foi isenta de tensões; foi justamente na presença das contradições que se fortaleceu. Estar com Mariza foi, e continua sendo, aprender continuamente: ganhar fôlego quando o cansaço pesava, encontrar sentido em meio às descontinuidades da escola, sustentar a escrita quando o silêncio ameaçava paralisar.

Nesta pesquisa, parto do entendimento de que cada experiência vivida nos molda e reconfigura. Compreender quem somos é fundamental para avançar na profissão. No movimento de adquirir conhecimento, enfrentar desafios e interagir com diferentes contextos, nossas compreensões se transformam, e já não somos os mesmos de antes. Nesse processo, percebo que Mariza também foi significativamente impactada pela parceria.

Por isso, esta escrita final não apenas encerra um percurso: ela testemunha o que construímos. E é nesse testemunho que afirmo: a colaboração impacta de forma significativa o desenvolvimento da IPD, mostrando-se prática formativa que mobiliza emoções, sustenta resistências, provoca deslocamentos e possibilita novas formas de compreender a docência. Nossa parceria evidencia que a IPD se constitui na relação com o outro, na partilha de histórias, na coragem de se narrar e de ser narrada.

Destaco que a defesa desta tese não está em se devemos ou não colaborar, mas em como colaboramos e na qualidade dessa colaboração. Defendo uma colaboração que impacta nossas IPD, um movimento rumo ao profissionalismo colaborativo que é uma forma mais profunda de uma colaboração profissional (Hargreaves; O'Connor, 2018). O que fazemos, a qualidade com que fazemos e onde conseguimos chegar a partir disso tudo é o que se destaca nesse trabalho.

Compreender isso me leva a outra aprendizagem: uma formação continuada voltada ao desenvolvimento da IPD precisa criar espaços para narrativas de vida, de profissão, de caminhada. Quando a formação abre esse espaço, ela fortalece, valoriza e encoraja o professor a enfrentar e transformar realidades que, muitas vezes, parecem imutáveis. Mariza expressou isso em seu depoimento ao dizer que nossa parceria a fez perceber sua importância na educação, o quanto suas experiências e conhecimentos são significativos e como, talvez, não estivesse escrevendo nem participando de eventos sem esse olhar partilhado. Esse relato evidencia que, muitas vezes, nós, professores, não reconhecemos a própria força nem a amplitude de nossas contribuições. Precisamos uns dos outros para enxergar isso, e precisamos de políticas de formação que favoreçam esse movimento.

O que Mariza e eu vivemos poderia muito bem ocorrer em formações em serviço promovidas pela Secretaria Municipal de Educação. Mais do que oferecer informação – necessária e relevante – é urgente criar espaços para que professores possam olhar para si, compreender quem são e reconhecer a força que possuem. Antes mesmo de discutir “como ensinar Matemática”, é preciso perguntar “que Matemática vale a pena ensinar” e de que lugar falamos como professoras. Defendo, portanto, que políticas de formação continuada voltadas ao desenvolvimento da IPD sejam desenhadas com esse cuidado: criar espaços de colaboração e narrativas, nos quais cada docente possa se reconhecer, se fortalecer e, a partir daí, transformar a educação de seu cotidiano.

Esta tese não se encerra em suas páginas. Narrar e analisar minha trajetória em colaboração com Mariza evidenciou que a constituição da IPD é sempre processual, inacabada e atravessada pelas relações que estabelecemos. Esse reconhecimento abre caminhos para novas

pesquisas que investiguem como a colaboração se configura em diferentes contextos: em grupos maiores de professores, em redes escolares, em processos de formação inicial ou continuada. São igualmente necessários estudos que relacionem colaboração e IPD a dimensões como o currículo, as práticas de avaliação e as políticas públicas que nos afetam diretamente. Olhar para essas questões pela perspectiva da IPD pode revelar caminhos de transformação que vão além do domínio de conteúdos e métodos, alcançando a compreensão de quem somos como professores e de que lugar falamos quando ensinamos Matemática.

Concluo com gratidão e humildade, reconhecendo o papel fundamental desta jornada. Que este estudo não seja um ponto final, mas um convite a novas narrativas, encontros e perguntas que deem continuidade ao movimento de compreender e transformar a docência.

REFERÊNCIAS

- AFINI, Dais Capucho; CARDOSO, Andréa; SOUZA JUNIOR, José Carlos de. A tecnologia como agente transformadora da identidade do futuro professor de Matemática no processo de análise e produção de materiais didáticos. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde – Revista VALE**, v. 22, n. 1, 2023. Disponível em: <http://periodicos.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/view/6562>. Acesso em: 12/1/2025.
- AMARAL, Suzani Silveira do; GABBI, Angéli Cervi. **A música como recurso didático para o ensino de Matemática no Ensino Fundamental**. Trabalho de Conclusão de Curso, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), 2022.
- BARROS, Nilzete Pereira de Lima. **As concepções dos professores de matemática sobre o uso da calculadora em sala de aula: O caso de Mari - PB**. Monografia – Universidade Aberta do Brasil em consonância com a Universidade Federal da Paraíba. Mari-PB, 2011.
- BHERING, Albina Poyares de Mello; PINHEIRO, Eduardo Barbosa. A Matemática e o som. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 25, nº 1, 8 de janeiro de 2025.
- BOAVIDA, Ana Maria; PONTE, João Pedro da. Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In: GTI (Org). **Refletir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa, APM, 2002, p. 43-55.
- BOLÍVAR, Antonio; SEGOVIA, Jesús Domingo. **La investigación (auto)biográfica en educación**. Barcelona: Octaedro, 2019.
- BOLÍVAR, Antonio. ¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Baja California, v. 4, n. 1, 2002, p. 1-26.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas. A pesquisa narrativa sociocultural: um desenho possível para pensar a formação de professores. In: _____. (Org.). **Pesquisa narrativa sociocultural: estudos sobre a formação docente**. Curitiba: Appris, 2019. p. 19-42.
- BONDIA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** n.19, 2002, p. 20-28.
- BORIN, Júlia. **Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática**. São Paulo: IME - US, 2007.
- BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.
- BRASIL. Parecer nº 18 de 2012 CEB/CNE.
- BRIÃO, Gabriela Félix. Algumas insubordinações criativas presentes na prática de uma professora de matemática. In: D'AMBRÓSIO, Beatriz; LOPES, Celi. (Org.) **Ousadia**

criativa nas práticas de educadores matemáticos. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015. p. 87-102

BRIÃO, Gabriela Félix *et al.* Ações de insubordinação criativa identificadas na utilização do lúdico em aulas de matemática. In: **Experiências na educação básica: práticas de formação e metodologias de ensino.** [ebook]. Goiânia: CIAR UFG, 2022.

BUENO FISCHER, Maria Cecilia; FRANCO RIOS, Diogo. Marcas Históricas da Identidade do Professor que Ensina Matemática: mulheres em destaque nos Boletins do CPOE. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**, [S. l.], v. 3, n. 3, 2020. DOI: 10.5335/rbecm.v3i3.11830. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rbecm/article/view/11830>. Acesso em: 4 fev. 2025.

CAINE, Vera; CLANDININ, Jean; LESSARD, Sean. *Narrative Inquiry: Philosophical Roots.* Nova York: Bloomsbury Academic, 2022.

CAMACHO BEZERRA, Renata; SILVA CAETANO, Richael. Uma adaptação do Lesson Study no Estágio Supervisionado: indícios da constituição da identidade profissional na Formação Inicial do professor de Matemática. **Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, Brasília, 2024, p. 1–15. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/eventos/index.php/sipem/article/view/354>. Acesso em: 8 jan. 2025.

CARDOSO, Letícia de Brito. **Jogar-brincar:** da maneira de executar as propostas à circulação no Território da Arte. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

CARDOSO, Maria Inês Silva Teixeira; BATISTA, Paula Maria Fazendeiro; GRAÇA, Amândio Braga Santos. A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. **Revista Brasileira de Educação**. v. 21, n. 65, 2016, p. 371-390.

CARDOSO, Carolini Casarini; OLIVEIRA, Gleisson Santos de. Ser professor/a de Matemática: a identidade docente em reflexão. In: **Anais do XVII Seminário Sul-Matogrossense de Pesquisa em Educação Matemática**, Resumo Expandido – Pôster - XVII SESEMAT, v. 17, n. 1, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/sesemat/article/view/19145>. Acesso em: 9/1/2025.

CASTAÑO SILVA, Miguel Gomes Arbelaez. **A identidade profissional do professor que ensina matemática no sistema carcerário.** Dissertação (Mestrado). Universidade São Francisco - Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação. Itatiba, 2023. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/items/7d318070-1e16-4548-81ae-e8e52552d3a6>. Acesso em: 14/1/2025.

CASTRO, Karina Rocha Orsa de. Formação continuada de professores em tempos de pandemia: empoderamento, resistência e possibilidades. In: Prado, Paulo Afonso do; Faria, Sâmela Estéfany Francisco; Ladeira, Thalles Azevedo; Sentineli, Tiago Afonso. [org.] **Fraturas expostas pela pandemia: escritos e experiências em educação /** Organizadores Fernanda Fochi Nogueira Insfran *et al.* Campos dos Goytacazes (RJ), Encontrografia, 2020.

CHALUH, Laura Noemi. Professora e pesquisadora: um encontro na sala de aula. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 1 (58), 2009, p. 225-239.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa Narrativa: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa**. 2ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CLANDININ, Jean. **Engaging in narrative inquiry**. USA: Taylor & Francis, 2013.

CONCEIÇÃO, Renata Cristine. **Alice no país da colaboração: pensamentos algébricos nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2021. 256 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) - Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

COSTA, Roberta Vidigal da *et al.* Reflexos de um período pós-pandemia na Educação Básica – Um relato de experiência. **IX Encontro Nacional das Licenciaturas – ENALIC**, 2023.

COSTA JÚNIOR, João Fernando *et al.* Os novos papéis do professor na educação contemporânea. **Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, [S. l.], v. 6, 2023, p. 124–149, 2023. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/99>. Acesso em: 28 ago. 2025.

CUSTÓDIO, Iris Aparecida. Memorial de formação: da escola rural ao doutorado em Educação. In: Nacarato, A. M. (Org.) **Pesquisas (com) narrativas: a produção de sentidos para experiências discentes e docentes**. São Paulo: LF Editorial, 2018.

CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. Identidade Profissional de (futuros) Professores que Ensinam Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 10, 2017, p. 699-712.

CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade (Canal: PPGEns Unopar). Pesquisas a respeito da IPD. YouTube, 28 de setembro de 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NUGWuwqewhw>. Acesso em: 10/10/2023.

D'AMBROSIO, Beatriz Silva. A subversão responsável na constituição do educador matemático. **Anais do 16º. Encuentro Colombiano de Matemática Educativa**. Bogotá, Colômbia, 2015.

D'AMBROSIO, Beatriz Silva; LOPES, Celi Espasandin. Insubordinação Criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. **Boletim de Educação Matemática**, 29(51), 2015, p. 1-17.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Educadores Brasileiros Contemporâneos. YouTube. Canal Peace Global Net, 25 jan. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aR9dX7Pzg3g>. Acesso em: 10 jan. 2022.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. A transdisciplinaridade como uma resposta à sustentabilidade. **Revista Terceiro Incluído**, v. 1, n. 1, 2013, p. 1-13.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente**. Porto Editora, 2001

DAUANNY, Erika Barroso. Estágios, identidade e formação do professor de matemática em tempos de mudanças. **RBECM**, Passo Fundo, v. 3, n. 3, 2020, p. 843-867. DOI: 10.5335/rbecm.v3i3.11832. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rbecm/article/view/11832>. Acesso em: 4 fev. 2025.

DE PAULA, Enio Freire; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. Sobre viver em tempos estranhos: os estudos a respeito da Identidade Profissional de professores que ensinam matemática em tempos de resistência. In: CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade; DE PAULA, Enio Freire; RODRIGUES, Paulo Henrique (Org.). **Estudos e pesquisas sobre a formação de professores que ensinam matemática**, 1.ed. Campo Mourão: Fecilcam; Curitiba: Editorial Casa, 2022.

DE PAULA, Enio Freire. **Identidade Profissional de Professores que ensinam Matemática**: indicativos de pesquisas, elementos e ações para elaboração de uma proposta investigativa. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina, 2018.

DE PAULA, Enio Freire; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. Aspectos a serem considerados em investigações a respeito do movimento de constituição da Identidade Profissional de professores que ensinam matemática. **Educação**, v. 45, n. 28, p. 1-29, 2020.

DE PAULA, Enio Freire; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. Identidade profissional de professores que ensinam Matemática: panorama de pesquisas brasileiras entre 2001-2012. **Zetetike**, Campinas, SP, v. 25, n. 1, p. 27-45, 2017.

DE PAULA, Enio Freire; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. Identidade profissional de professores que ensinam matemática: Elementos e ações para a construção de uma proposta para futuras investigações. **Pro-Posições**, campinas, SP, v. 32, 2021.

DE PAULA, Enio Freire; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. Org. Identidade profissional de professores que ensinam matemática em contextos de formação. São Paulo: **Pimenta Cultural**, 2020. 165p, 2020b.

DEWEY, John. Experience and Education. New York: Collier Books, 1938.

DIAS BRASIL, Carla Sofia; MORAES PIRES, Eliandra; TALARICO, Lucas Ramiro. Obstáculos e Resistências à Leitura e Escrita em Aulas de Matemática. **Boletim GEPEM**, [S. l.], n. 81, p. 202-220, 2022. DOI: 10.4322/gepem.2022.038.

DIAS, Luciani Konrath; DESCOVI, Luceli Martins. Interdisciplinaridade entre Matemática e música: uma proposta dinâmica de ensino. **Anais IV EIEMAT** – Escola de inverno de Educação Matemática, 2014.

DOMINGO, José Contreas. Relatos de experiência, em busca de um saber pedagógico. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, vol. 1, n.1, p. 14 -30, 2016.

ESTEVAM, Everton José Goldoni. Comunidades de Prática como arcabouço teórico para pesquisas acerca do desenvolvimento profissional docente. In: CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade; DE PAULA, Enio Freire; RODRIGUES, Paulo Henrique (Org.). **Estudos e pesquisas sobre a formação de professores que ensinam matemática**, 1.ed. Campo Mourão: Fecilcam; Curitiba: Editorial Casa, 2022.

FALCÃO, Duda. Educação básica – Educação básica privada e COVID-19. In: NEVES, José Roberto de Castro. **O mundo pós-pandemia: reflexões sobre uma nova vida**. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020, p. 113-119.

FARIA, Robson Alves. **O movimento de constituição da identidade de formador de professores:** indícios revelados por preceptores de matemática do programa residência pedagógica. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro Preto - Programa de Pós Graduação em Educação Matemática, 2023. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/items/7d318070-1e16-4548-81ae-e8e52552d3a6>. Acesso em: 14/1/2025.

FARIA, Robson Alves; TINTI, Douglas da Silva. **The movement of the constitution of the identity of a mathematics teachers' educator:** evidence based on two preceptors' role in the Pedagogical Residency Program. *Acta Sci.* (Canoas), 26(2), 1-24, 2024. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/8148/pdf>. Acesso em: 7/1/2025.

FLEIRA, Roberta Caetano; HASSAN AHMAD ALI FERNANDES, Solange. A identidade inclusiva do professor de matemática como metamorfose humana. **Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, Brasília, p. 1–15, 2024. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/eventos/index.php/sipem/article/view/378>. Acesso em: 7 jan. 2025.

FERRARESE, Elaine da Silveira Ribeiro; FERREIRA, Luciana Haddad; PUCCI, Renata Helena Pin. Narrativas (auto)biográficas de uma professora da Educação Básica: contribuições do drama para o desenvolvimento docente. **Horizontes**, v. 41, n. 1, e023017. 2023.

FERREIRA, Gustavo; GASTAL, Maria Luiza; AVANZI, Maria Rita. Em busca de vestígios e sinais de um professor em formação experiencial: O que revelam suas narrativas autobiográficas? **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 22, n. 2, 2020.

FIORENTINI, Dario. **Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente?** In: BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara de Loiola. (2019). *Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática*. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

FLORES, José Ignacio Rivas. Narração, conhecimento e realidade: uma mudança de argumento na pesquisa narrativa. In: Melo, Alessandro; Flores, José Ignacio Rivas. **Pesquisa narrativa: teoria, prática e transformação educativa**. Curitiba: Appris, 2022, p. 19-42.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Narrativas de si e autoregulação da aprendizagem: uma abordagem autobiográfica que possibilita o investimento na formação docente. In: Barreiro, C. B.; Castro, B. H. V. **Narrativas e Pesquisa em Educação: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2017.

FREITAS, Maria Teresa Menezes. **A escrita no processo de formação contínua do professor de matemática**. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2006.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Narrativas de si e autoregulação da aprendizagem: uma abordagem autobiográfica que possibilita o investimento na formação docente. In: Barreiro, C. B.; Castro, B. H. V. **Narrativas e Pesquisa em Educação: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2017.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A Escola como Organização Aprendizante:** Buscando uma educação de qualidade. Trad. Regina Garcez –2ª. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GARCIA, Maria Jesús Márquez; ARCOS, Daniela Padua; MEGÍAS, Maria Esther Prados. Pesquisa narrativa em educação: aspectos metodológicos na prática. In Alessandro de Melo, José Ignacio Rivas Flores (orgs.). **Pesquisa narrativa: teoria, práticas e transformação educativa**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2022.

GARCIA, Tânia Marli Rocha, OLIVEIRA, Laís Maria Costa Pires de, CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. Vulnerabilidade e agência profissional na CoP-PAEM: A trajetória de um professor. **Anais do XIV Encontro Paranaense de Educação Matemática – EPREM**. Unioeste de Cascavél, 21 a 23 de setembro, 2017.

GATTI, Bernadete Angelina *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GAVILAN, Mariza Campos; JACOMELLI-ALVES, Karina Zolia.; GRANDO, Regina. Pesquisa da prática, colaboração e insubordinação criativa: reflexões de uma professora de matemática na pós-pandemia. **Revista Catarinense de Educação Matemática**, [S. l.], v. 3, n. 4, p. 1–15, 2024.

GENTIL, Heloisa Salles; COSTA, Marilda de Oliveira. Continuidades e descontinuidades nas políticas de formação de professores e suas implicações na prática pedagógica docente. **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 267-287, 2011.

GOIS, Antônio. Educação -Incertezas, possibilidades e o que haverá de sólido na educação depois da pandemia. pp. 107-112. In: NEVES, J. A. de C. **O mundo pós-pandemia: reflexões sobre uma nova vida**. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

GONÇALVES, Araceli. **Entre memórias e histórias: a formação de professores no/com o Movimento em Rede da Feira de Matemática**. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2023.

GONÇALVES JUNIOR, Marcos Antônio; NACARATO, Adair Mendes. Quem é você, professor que ensina matemática? Biografização e identidade docente a partir de memoriais de formação. **Pro-posições**, Campinas/SP, v. 35, <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2023-0072BR>, 2024.

GRANDO, Regina Célia. **O jogo e a matemática no contexto da sala de aula**. São Paulo: Paulus, 2004.

GRANDO, Regina Célia; JACOMELLI-ALVES, Karina Zolia. Vulnerabilidade, agência profissional e colaboração: estudo de caso entre professoras de matemática. **Revista NUPEM**, v. 16, n. 39, 2024.

GRANDO, Regina; LOPES, Celi Espasandin. (Canal: Matemática Humanista). Práticas formativas em Educação Matemática em diálogos com a Insubordinação criativa. YouTube, 28 de abril de 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WUfrh2Z7bc0>. Acesso em: 28/04/2023.

GUTIERREZ, Rochelle. Mathematics teachers using creative insubordination to advocate for student understanding and robust mathematical identities. In M. Martinez; A. Castro Superfine (Orgs.), **Proceedings of the 35th annual meeting of the North American chapter of the international group for the psychology of mathematics education**. Chicago, IL: University of Illinois at Chicago, 2013, p. 1.248-1.251.

GUTIERREZ, Rochelle. Risky business: mathematics teachers using creative insubordination. In: **Proceedings of the annual conference of psychology of mathematics education North America**. Lansing, Mi, 2015.

GUTIERREZ, Rochelle. Strategies for creative insubordination in mathematics teaching. **Mathematics Education: Through the lens of social justice**, v. 7 n. 1, p. 52-60, 2016. Acesso em 9 de novembro de 2018, De https://www.researchgate.net/publication/325514855_Strategies_For_Creative_Insubordination_In_Mathematics_Teaching

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12.ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HARGREAVES, Andy. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HARGREAVES, Andy; O'CONNOR, Michael. **Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all**. First edition. Thousand Oaks, California: Corwin, a SAGE Company, 2018.

HOLLAND, Dorothy *et al.* **Identity and agency in cultural worlds**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. (ORG.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. P. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2022.

JACOMELLI-ALVES, Karina Zolia.; GAVILAN, Mariza Campos; GRANDO, Regina Célia. A transformação da escrita colaborativa: de tarefa torturante a experiência prazerosa. **Anais... XIII Encontro Capixaba de Educação Matemática – XIII ECEM/Capixaba**, IFES campus Vila Velha, v.13, 2024.

JACOMELLI-ALVES, Karina Zolia; GRANDO, Regina Célia. Os professores e professoras que somos!. In: GRANDO, Regina Célia; SILVEIRA Everaldo; MAGNUS, Maria Carolina Machado (Org.). **Processos formativos em educação matemática: encontros, contextos, narrativas e colaboração**. 1ed.São Paulo: Pimenta Cultural v. 1, p. 1-509, 2023.

JACOMELLI-ALVES, Karina Zolia; SABEL, Eduardo. O ensino das operações básicas antes da calculadora. **Anais do ENAPHEM - Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática**, n. 6, 1 nov. 2022.

JOSSO, Marie-Christine. O poder transformador das narrativas de vida centradas na formação, à luz dos diferentes papéis desempenhados na sua construção e interpretação. In: **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, cap. 6, 2004, p. 145-154.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: Bauer, Martin W.; Gaskell, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 90-113.

KELCHTERMANS, Geert. Who I am in how I teach is the message: self understanding, vulnerability and reflection. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, v. 15, n. 2, p. 257-272, 2009.

KING, Stephen. **Sobre a escrita: A arte em memórias**. Editora Suma de Letras, 2015.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire, mais do que nunca**: uma biografia filosófica. Belo Horizonte, MG: Vestígio, 2019. Disponível em: https://www.academia.edu/39864804/Paulo_Freire_mais_do_que_nunca_apresenta%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 27/02/2025.

KRAHE, Elizabeth; BITENCOURT, Lóriége Pessoa. Formar-nos professores de Matemática: opção pela profissão ou o que nos restou? **Rev. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 24, n. 55, p. 249-269, 2015.

LADEIRA, Thalles Azevedo. Professora em época de pandemia. In: INSFRAN, Fernanda Fochi Nogueira *et al.* (Org.). **Fraturas expostas pela pandemia**: escritos e experiências em educação. Campo dos Goytacazes, Rio de Janeiro: Encontrografia, 2020.

LASKY, Sue. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. **Teaching and Teacher Education**, v. 21, n. 8, p. 899-916, 2005.

LIMA, Paulo Vinícius Pereira de; FRAZ, Joeanne Neves; MOREIRA, Geraldo Eustáquio. A construção profissional do/da professor/professora de Matemática à luz da Psicanálise: dois mundos e uma identidade. **Revista NUPEM**. v. 16, n. 39, 2024. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/nupem/article/view/9059>. Acesso em: 7/1/2025.

LOPES, Cristina Maria Vieira. **Trabalho colaborativo entre professores**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Faculdade de Ciências da Educação, Universidade Católica Portuguesa, Portugal, 2017.

LOPES, Celi Espasandin; MENDONÇA, Luzinete de Oliveira. O percurso do GIFEM: um grupo que se tornou colaborativo. **Com a palavra, o professor**, v. 6, n. 14, 2021, p. 255-270.

LOSANO, Ana Leticia; FIORENTINI, Dario. Identidade e agência profissional docente a partir da participação em um mestrado profissional: entretecendo discursos do mundo acadêmico e da prática docente. In: PAULA, E. F. de; CYRINO, M. C. de C. T. (org.), **Identidade profissional de professores que ensinam matemática em contextos de formação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 114-139.

LOSANO, Ana Letícia; FIORENTINI, Dário. Identidade e agência profissional de um professor de matemática na interface dos mundos da escola e do mestrado profissional. **Bolema**, Rio Claro-SP, v. 35, n. 71, p. 1217-1245, dez. 2021. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v35n71a01>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/HNxrH9qBY9HsJfwH34Q4zbk/>. Acesso em: 14/1/2025.

MACHADO, Ana Maria Netto. Pânico da folha em branco: para entender e superar o medo de escrever. In: BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo. (Orgs.). **A trama do conhecimento**: Teoria, método e escrita em ciência e pesquisa. Campinas/SP: Papirus, 2008, p. 267-286.

MAGNO, Dayane Vieira *et al.* Desafios e Perspectivas do ensino e aprendizagem na educação básica no contexto pós-pandemia: um estudo de caso em uma cidade no interior do Amazonas (Codajás). **Sitientibus**, Feira de Santana, v. 1 n. 65: e9822, 2024.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Autêntica. v. 01, n. 01, p. 109-131, 2009a.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo, **Revista de Ciências da Educação**, n. 08. p. 7-22, 009b.

MARMITT, Rosi Kelly Regina; BONOTTO, Danusa de Lara. A escrita narrativa como um movimento formativo de professoras de Matemática. **Anais do I Simpósio de Pós-Graduação do Sul do Brasil - I SIMPÓS-SUL**, v.1, Universidade Federal da Fronteira Sul, 2021.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

MATIZ, Luciana; LOPES, Amélia. Desafios da mudança na prática docente: políticas, reformas e identidade profissional. In: LOPES, Amélia; CAVALCANTE, Maria Auxiliadora; OLIVEIRA, Dalila Andrade; HYPÓLITO, Álvaro Moreira. [Org.]. **Trabalho docente e formação: Políticas, práticas e investigação: Pontes para a mudança**. Porto, Portugal: CIEE. 2014.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. pesquisa em colaboração com o professor: vivências de campo em etnografia crítica de sala de aula. In MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (Orgs). **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011, p. 85-100. ISBN 978-85-7879-190-2.

MELO, Carlos Ian Bezerra de *et al.* Perspectivas teóricas de formação, saberes e identidade profissional docente presentes em pesquisas sobre o professor que ensina matemática. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, [S. l.], v. 9, n. 20, p. 89–108, 2021. DOI: 10.33871/22385800.2020.9.20.89-108. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/rpem/article/view/6256>. Acesso em: 4 fev. 2025.

MELO, Carlos Ian Bezerra de; SILVA, Silvina Pimentel. Estudos sobre a identidade profissional do professor de Matemática: o Estado da Questão. **PERSPECTIVA**, [S. l.], v. 39, n. 2, p. 1–19, 2021. DOI: 10.5007/2175-795X.2021.e71004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/71004>. Acesso em: 24 fev. 2025.

MELO, Carlos Ian Bezerra de; SILVA, Silvina Pimentel; SOUSA, Ana Cláudia Gouveia de. O papel da formação inicial na (re)constituição da identidade profissional do professor de matemática. **Revista de Investigação e Divulgação em Educação Matemática**, [S. l.], v. 7, n. 1, 2023. DOI: 10.34019/2594-4673.2023.v7.39036. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/ridema/article/view/39036>. Acesso em: 9 jan. 2025.

MELO, Carlos Ian Bezerra de; SOUSA, Francisco Edisom Eugenio de; SILVA, Silvina Pimentel. Elementos constitutivos da identidade profissional do professor de Matemática. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], n. 47, p. 236–262, 2021. DOI: 10.26694/les.v0i47.12323. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1034>. Acesso em: 24 fev. 2025.

MEYER, Cristina. **Constituição da identidade profissional docente de uma professora de matemática que participa das comunidades escolar, acadêmica e fronteiriça**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2023. Disponível em: <https://www.repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1377778>. Acesso em: 13/1/2025.

MEYER, Cristina; LOSANO, Ana Leticia; FIORENTINI, Dario. Modos de conceituar e investigar a IPD nas revisões de literatura. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e246037, 2022

MORAES, Andréia Dihl. **Uma análise das percepções de professores sobre o uso da calculadora na resolução de problemas por estudantes com dificuldades de aprendizagem em matemática**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2021.

MOURA, Manoel Oriosvaldo. Jogo e a construção do conhecimento matemático. **Ideias**, n. 10, p. 45-53, 1991.

MOURA-SILVA, Marcos Guilherme. O impacto da neurociência na identidade profissional do professor que ensina matemática. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**, [S. l.], v. 3, n. 3, 2020. DOI: 10.5335/rbecm.v3i3.11833. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rbecm/article/view/11833>. Acesso em: 4 fev. 2025.

MOURA, Jónata Ferreira de; NACARATO, Adair Mendes. A entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 23, n. 2, 2017

NICOLLI, Aline Andréia; SILVA, Itamar Miranda da. Recensão crítica de “Ubiratan D’Ambrosio: memórias esparsas em movimento” (2020) de Ana Baptista. **APEduc Revista - Investigação e Práticas em Educação em Ciências, Matemática e Tecnologia**. v. 02, n. 02, 2021.

NEVES, José Roberto de Castro. O mundo pós-pandemia: o que será de nós?. pp. 11-14. In: NEVES, J. A. de C. **O mundo pós-pandemia: reflexões sobre uma nova vida**. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

NOGARO, Arnaldo, PORTO, Ana Paula Teixeira; PORTO, Luana Teixeira. A produção escrita e a formação de professores. **Educação**, v.44, n. 72, 2019, p. 1–25. <https://doi.org/10.5902/1984644430978>

NOGUEIRA, Lemerton Matos. **Ser, ver-se e reconhecer-se como um(a) professor(a) que ensina matemática: entre(tecendo) movimentos da Identidade Profissional em um Grupo de Estudos sobre Educação Probabilística**. Tese de Doutorado em Educação Matemática e Tecnológica, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Recife, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/55588>. Acesso em: 26 dez. 2024.

NÓVOA, Antônio. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, Antônio. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 116p, 2022.

OLIVEIRA, Hélia Margarida; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. A formação inicial de professores de matemática em Portugal e no Brasil: narrativas de vulnerabilidade e agência. **Revista Interações**, v. 7, n. 18, 2011.

OLIVEIRA, Hélia Margarida; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. Trajetória profissional de professores de matemática experientes na busca pela profissionalização docente. **Revista Práxis Educacional**, v.19, n.50, agosto de 2023.

OLIVEIRA, Laís Maria Costa Pires; GARCIA, Tânia Marli Rocha. Agência profissional em uma Comunidade de Prática: uma experiência da professora Ana. In: DE PAULA, Enio Freire; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade (Org.). **Identidade profissional de professores que ensinam matemática em contextos de formação**. São Paulo: Pimenta Cultural, p. 96-112, 2020.

OLIVEIRA, Dhaniella Cristhina de Brito, COSTA, Danielle Rodrigues Monteiro da. Revisão da literatura sobre Transtorno Opositivo Desafiador e Transtorno de Conduta: causas/proteção, estratégia escolar e relação com a criminalidade. **Ciências & Cognição**, v. 26, n. 2, 2021.

OLIVEIRA, Maria Fatima; NEGREIROS, João Garrot Marques; NEVES, Ana Cristina. Condicionantes da aprendizagem da matemática: uma revisão sistêmica da literatura. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 4, p. 1023-1037, 2015.

DE OLIVEIRA, Juliana Moreira Prudente; STRIEDER, Dulce Maria; GIANOTTO, Dulcinéia Ester Pagani. Cultura Científica/Divulgação Científica e Formação de Professores: Desafios e Possibilidades. **Revista Valor**, [S. l.], v. 3, p. 489–497, 2018. DOI: 10.22408/reva302018195489-497. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/195>. Acesso em: 28 ago. 2025.

PALHOÇA. **Lei complementar nº 97, de 15 de dezembro de 2010**. Dispõe sobre o novo estatuto, institui o novo plano de carreira dos profissionais da Educação Escolar Básica do município de Palhoça e determina as providências necessárias para sua plena eficácia. Palhoça: Prefeitura, 2010.

PALHOÇA. **Portaria nº 4, de 11 de outubro de 2018**. Diretrizes para o cumprimento da jornada de trabalho dos profissionais em Educação. Palhoça: Secretaria Municipal de Educação, 2018.

PALHOÇA. **Portaria nº 1/2016**

PALHOÇA. Resolução municipal nº 2, 27/10/2022.

PALHOÇA decreto 515, 17/3/2020

PALHOÇA decreto 521, 19/3/2020

PAMPLONA, Admur Severino; CARVALHO, Dione Lucchesi de. Comunidades de Prática e Conflitos de Identidade na Formação do Professor de Matemática que Ensina Estatística. In: FIORENTINI Dario; GRANDO, Regina Célia; MISKULIN, Rosana Giarretta Sguerra (org.). **Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

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

PAZ, Camila Esther Barrim. **Interação em sala de aula: percepções docentes acerca dos contextos de ensino e aprendizagem no período de pós-pandemia**. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal de Santa Maria – RS, 2023.

PEREIRA, Kátia dos Santos. **Violência contra professores nas escolas**. Consultoria legislativa. Estudo, 2016. Disponível em: <https://aslegis.org.br/files/Violencia-contraprofessores-nas-escolas-Katia-dos-Santos-Pereira.pdf>. Acesso em: 27/05/2024.

PEREIRA, Flávia Helena. **Identidade profissional do professor de matemática: a música na sala de aula e no processo de constituição identitária**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2020. Disponível em: <https://bdtd.uftm.edu.br/handle/123456789/1123>. Acesso em: 4/2/2025.

PIRES, Eliandra Moraes *et al.* Colaboração em uma pesquisa em educação matemática: relações dialógicas e exotopia. In: Escola de inverno de Educação Matemática. **Anais...** Santa Maria: UFSM, 2023, p. 305-313.

PIRES, Eliandra Moraes; SILVEIRA, Everaldo. Obstáculos e Resistências no Uso de Tendências Metodológicas na educação Matemática. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 36, n. 72, p.471-494, abr. 2022.

PONTE, João Pedro. Investigar a nossa própria prática. In: GTI (Org), **Refletir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002, p. 5-28.

PONTE, João Pedro. Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. **Educar em Revista**. ISSN 1984-0411. v. 20, n. 24, 2004, p. 37-66.

RAFAEL, Diego do Nascimento. **Proposta metodológica de ensino da Matemática no 6º ano a partir da música**. Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal do Pará, 2021.

RAUPP, Andréa Damasceno; GRANDO, Neiva Ignês. Educação matemática: em foco o jogo no processo ensino aprendizagem In: BRANDT, C.F.; MORETTI, M.T. (Orgs.) **Ensinar e aprender matemática: possibilidades para a prática educativa** [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016, p. 63-83.

RECH, Rose Aparecida Colognese; BOFF, Eva Teresina de Oliveira. A constituição da identidade docente e suas implicações nas práticas educativas de professores de uma universidade comunitária. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 102, n. 262, p. 642-667, 2021.

REGINATO, Vivian da Silva Celestino *et al.* Panorama da COVID-19 no Estado de Santa Catarina. p. 295-312. In: ALBUQUERQUE, Miguel Albuquerque; GRANDA, Tiago (org). **Panorama da Covid-19 no Brasil**. Curitiba: CRV, 2022.

RODRIGUES, Paulo Henrique. A formação de futuros professores de matemática e o movimento de constituição da Identidade Profissional: instrumentos metodológicos. In: CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade; DE PAULA, Enio Freire; RODRIGUES, Paulo

Henrique (Org.). **Estudos e pesquisas sobre a formação de professores que ensinam matemática**, 1.ed. Campo Mourão: Fecilcam; Curitiba: Editorial Casa, 2022.

RODRIGUES, Paulo Henrique; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. A identidade profissional na formação inicial de professores de matemática. In: DE PAULA, Enio Freire; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade (Org.). **Identidade profissional de professores que ensinam matemática em contextos de formação**. São Paulo: Pimenta Cultural, p. 69-95, 2020.

RODRIGUES, André Lima; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. Emoções e identidade profissional de professores que ensinam matemática: um levantamento bibliográfico. **Revista Cocar** v. 20, n. 38, 2024, p. 1-10.

RODRIGUES, Nara Caetano; TOLEDO PRADO, Guilherme do Val. Investigação Narrativa: construindo novos sentidos na pesquisa qualitativa em educação. **Revista Lusófona de educação**, v. 29, n. 29, 2015.

RUFO, Gabriel Fernandes; MEDEIROS, Amanda Marina Andrade. Ensino-aprendizagem matemática: concepções de professores e alunos. **Actas del VII CIBEM**, Motevideo, Uruguay, 2013.

SILVA, Elisabeth Ramos da; ABUD, Maria José Milharezi. As representações docentes sobre as causas da indisciplina na escola: de quem é a culpa?. **Revista do GEL**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 87–106, 2016. DOI: 10.21165/gel.v13i1.548. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/548>. Acesso em: 2 jan. 2025.

SILVA, Fabrício Oliveira da *et al.* Construção da identidade docente em tempos de pandemia: narrativas de professores/as do ensino fundamental. **Educação**, [S. l.], v. 48, n. 1, p. e73/1–23, 2023. DOI: 10.5902/1984644467754. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/67754>. Acesso em: 19 fev. 2025.

SILVA, Davi Cunha. **A música como estratégia de organização do Ensino de Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental**. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Piauí, 2019

SILVA, Renato Vinicius Costa da. **O papel da produção acadêmica na construção da identidade do professor de Matemática**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Castanhal, Faculdade de Matemática, Castanhal, 2023.

SILVA, Maria Eduarda de Braga; CONRADO, Jean Vitor Alves; FERREIRA, Guttenberg Sergistótanés Santos. **Construindo a identidade docente do professor de Matemática: um estudo do tipo estado da arte**. Revista Cearense de Educação Matemática – RCeEM, v. 3, n. 7, p. 1 – 17, 2024.

SILVA, Elzarina Pereira da; SOUZA, Sawana Araújo Lopes de. Políticas educacionais e as (des)continuidades: reflexões sobre a formação docente. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 14, p. 1-15, e43850, 2024.

SOARES, Brenda Kelly Ferreira. **Escolha da carreira docente: o que pensam as professoras iniciantes**. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – UFPB/CE. João Pessoa, 2021.

SOUZA, Valeska Virgínia Soares. Eu...uma pesquisadora narrativa: aprendendo a pensar e a escrever narrativamente. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 03, n. 09, p. 966-982, 2018.

SOUZA, Lahis Braga; MALHEIROS, Ana Paula Dos Santos. Percepções de Estudantes sobre a Matemática e suas Aulas a partir de uma Atividade de Modelagem. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 16, n. 41, p. 1-20, 26 abr. 2023.

TALARICO, Lucas Ramiro. A construção da identidade docente do professor-pesquisador de matemática: reflexões sobre a própria prática ensinando proporcionalidade. In: GRANDO, Regina Célia; SILVEIRA, Everaldo; MAGNUS, Maria Carolina Machado (Orgs). **Processos formativos em educação matemática: encontros, contextos, narrativas e colaboração**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. P. 240-262

TOZATTO, Alessandra. Professora em época de pandemia. In: INSFRAN, Fernanda Fochi Nogueira *et al.* (Org.). **Fraturas expostas pela pandemia: escritos e experiências em educação**. Campo dos Goytacazes, Rio de Janeiro: Encontrografia, 2020.

VALLE, Ione. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. v. 87, n. 216, 2006.

VAN DE WALLE, John A. **Matemática no ensino fundamental [recurso eletrônico]: formação de professores em sala de aula**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VICENTIN, Fabio Roberto; PASSOS, Marinez Meneghello. O que dizem os alunos sobre suas aulas de Matemática e de seus professores. **Anais...** XI Encontro Nacional de Educação Matemática Curitiba – Paraná, 18 a 21 de julho de 2013

ZEICHNER, Kenneth. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. (Orgs.) **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, Mercado de Letras?ABL, 1998, p. 207-236.

APÊNDICE A

Principais temas/ações contempladas nas formações continuadas da rede municipal de ensino de Palhoça para o grupo de professores de Matemática

ANO	TEMAS/AÇÕES
2009	– Projeto da Gerência de Capacitação Profissional. – Proposta Pedagógica Municipal (PPP): estudo e reescritura. – Educação Matemática: Teoria dos Campos Conceituais, Transposição Didática, Teoria de Quadros e Teoria das Situações Didáticas. – Professor enquanto Profissional da Educação. – Metodologias: Modelagem Matemática, Etnomatemática, Projetos e Resolução de Problemas. – Avaliação em Matemática. – Conteúdos matemáticos diversos do ensino fundamental. – Sequência didática: estudo, elaboração e aplicação em sala de aula. – Portfólio. – Programa GESTAR II.
2010	– Reformulação da Proposta Curricular de Palhoça. – Projeto Sequência didática. – Oficina: Jogos Matemáticos. – Oficina: Geogebra.
2011	– Presença no VI Encontro de Professores da Olimpíada Regional de Matemática – UFSC/SC, com a palestra <i>Estratégias de Resolução de Problemas Olímpicos</i> e uma <i>Oficina de Problemas Olímpicos</i> – Participação dos alunos via professores de matemática na 7ª Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) – Elaboração, aplicação e portfólio de uma sequência didática contemplando a resolução de problemas – Resolução de problemas como estratégia metodológica – Socialização dos trabalhos desenvolvidos pelos professores nas escolas da rede municipal de ensino
2012	– Avaliação em Matemática: concepções, finalidades, validade, instrumentos, dificuldades, papel do erro, auto-avaliação, recuperação. – Concepções sobre avaliação da aprendizagem em Matemática para professores e alunos da rede municipal de Palhoça. – Professor pesquisador. – Portfólio como uma das práticas de avaliação. – Avaliação por resolução de problemas, comunicação e trabalho em grupo. – Oficina: Resolução dos alunos. – Oficina: Operações matemáticas. – Oficina: Curiosidades matemáticas.
2013	– Oficina: Conversando sobre frações. – Oficina: A fração e o livro didático. – Oficina: A fração na sala de aula. – Oficina4: A fração, a avaliação e a resolução de problemas. – Seminário final.

2015	– A relação entre Matemática e Arte – Uma proposta a ser considerada no ambiente da sala de aula. – A linguagem visual, do ponto de vista das artes, nas aulas de matemática. – Geometria. – Resolução de problemas. – Trabalho final: Elaboração e aplicação de uma sequência didática, segundo o tema Arte e Matemática, seguida de um relatório de análise para validação dos trabalhos e estudos realizados.
2016	– Diretrizes da educação especial da SME. – Funcionamento do AEE das escolas municipais. – Autismo. – Deficiência intelectual. – Autismo e deficiência intelectual: apresentação dos materiais solicitados na tarefa à distância. – Exposição dos resultados da formação continuada na feira cultural. – Trabalho final: Elaborar dois materiais (um para cada deficiência estudada) para trabalhar com alunos especiais conteúdo da matemática curricular.
2017	– Pesquisa, reflexão e prática pedagógica. – Planejamento. – Educação especial. – Meio ambiente e saúde. – Socialização final.
2018	– Estudo da Base Nacional Curricular Comum
2019	– Escrita da Base Municipal
2020	– Elaboração, envio, correção e devolutiva das APNPs. – Reorganização do currículo: Retomada das habilidades usadas e trabalhadas durante o período das APNPs (pandemia), para a produção de um plano de retomada das atividades presenciais; e Refletir sobre as habilidades não contempladas durante o período das APNPs para proceder à seleção, dentre as restantes habilidades, daquelas consideradas essenciais para a retomada presencial do ano letivo. – Avaliação: Realizar um mapa de reflexões sobre o processo de avaliação diante da realidade dos fazeres pedagógicos presenciais e não presenciais.

Fonte: Arquivos da autora.

APÊNDICE B

Como informado no texto, a produção e a interpretação das informações ocorreram de forma integrada. Cada narrativa foi lida várias vezes, o que me permitiu identificar elementos recorrentes, dúvidas, tensões e ideias centrais que não apareceram de imediato. Registrei esses achados ao longo das leituras e, conforme novas compreensões surgiam, reorganizei os registros para ajustar o que fazia sentido ou deixava de fazer.

Depois desse primeiro movimento, retomei as narrativas considerando o contexto em que foram produzidas, buscando compreender como cada uma delas ganhava sentido naquele cenário específico, para então ampliar o olhar para o conjunto, relacionar os materiais entre si e construir uma narrativa final capaz de dialogar com a tese. Esse processo interpretativo, portanto, não ocorreu de forma linear, mas como um movimento de idas e vindas entre as partes e o todo, acompanhando os sentidos que cada narrativa assumia em seu contexto de produção.

Na sequência, apresento os registros que acompanharam esse percurso analítico. Não é possível expor todos aqui; meu objetivo é apenas tornar mais visíveis as etapas que constituíram esse processo. Por isso, escolhi abordar a primeira narrativa da Mariza, compartilhada no primeiro encontro do grupo, em 12/04/2022, e mostrar alguns dos registros em que essa narrativa aparece. Entendo essa narrativa como desencadeadora do movimento que se desenvolveu posteriormente, tanto no grupo quanto na escola. Foi esse impulso inicial que abriu caminho para outros desdobramentos — como a escrita colaborativa, a organização e o desenvolvimento de ações de formação continuada e a participação em eventos — que, em conjunto, compuseram o percurso analisado.

ANÁLISE INDIVIDUAL DA PRIMEIRA NARRATIVA DE MARIZA

Após inúmeras leituras, o registro a seguir expressa minha compreensão da maneira como Mariza buscava narrar o que vivia no contexto pós-pandemia. Reescrevo com minhas palavras aquilo que identifiquei em sua fala e destaco possíveis discussões que poderiam emergir desse momento.

Um dos registros de análise da primeira narrativa da Mariza

Daqui em diante uma discussão sobre a escolha da temática

Mariza: Olha, eu tenho uma necessidade né. Todo mundo tá sabendo, já falei sobre a calculadora. Eu não sei se é geral, algumas pessoas que eu falo, pessoal tá dizendo que também passam por isso. Mas, essa pós pandemia deixou meus alunos muito acomodados em copiar, coisas respostas copiadas e se satisfazer com isso e qualquer cobrança a mais para ele está sendo muito exaustivo. Aiiii tem que fazer isso... aiiii... Eu tô tentando planejar algumas coisas mais lúdicas pro próximo assunto, eu tô nessa semana de bimestral né, saindo da bimestral eu tô fazendo uma régua de cálculo pra começar as operações com números inteiros, que eu sei que já estou atrasada, vocês vão pensar e aaaa ela está nisso. Enfim, meus alunos estão com muita dificuldade, mas não é só dificuldade de aprender, é dificuldade, que eles já traziam, junta com essa indisposição, eles não estão dispostos a aprender. Então eu falei um mês de um assunto, quando eu vou cobrar na avaliação tem um aluno que fala assim pra mim: professora me explica isso aqui? Então é uma coisa assim, tá me angustiando. Ontem eu conversei com a direção, a resposta que eles me deram me deixou até meio chateada, que eles disseram assim: Mariza, o bom é que você vai se aposentar e vai se livrar disso. Eu quero, eu não dou aula porque eu quero o dinheiro só, né, claro que eu trabalho então tenho que receber, mas eu me preocupo de fato com essas crianças, eu não queria que ele saíssem da escola cada vez sabendo menos, cada vez com hábitos mais ruins. Ai isso me preocupa como ser humano, não é nem como professora. O que vai ser o mundo dessas crianças no futuro? Eu me preocupo, eu não consigo não me preocupar com isso. Eu não sei o que fazer assim, eu tô buscando alguma coisa que tente atrair-los, mas é, eu sei que. Eu tenho irmão, filho, irmão pai de adolescente nessa mesma idade dos meus alunos que ele diz: Mariza, as aulas de hoje em dia são chatas, os alunos querem coisas divertidas, eles querem coisas cativantes, eles querem coisas que, é, caminhos curtos pra chegar na resposta tipos macetes de professor de cursinho, música e não sei o que. Eu tô tentando buscar essas coisas, mas a matemática não é cantar uma, uma música da biologia que ele guarda até hoje, como são as excreções das planárias, e não sei o que. Não é tudo que eu consigo transformar em música, é, eu não tenho essa habilidade musical. Eu quero ajudar os meus alunos de uma forma lúdica, vou tentar. Mas será que eles, o que falta né? Será que é alguma vitamina, algum suporte especial, não sei.



Conta da Microsoft
DIFICULDADES PÓS PANDEMIA - relato

Conta da Microsoft

Alunos indispostos, acomodados, despreocupados e com dificuldades. Dificuldades que já existiam e que se agravam nesse novo cenário. Professora não sabe o que fazer. No whatsapp, ela nos questiona sobre liberar a calculadora, para que possam se concentrar em outros temas importantes também.

Conta da Microsoft

Coloca em questão a sua prática e tenta buscar aulas mais lúdicas. Não sabe o que isso significa, mas se coloca em escuta. Um momento foi com o sobrinho que diz que a aula de hoje é chata.

Conta da Microsoft

Professora coloca em jogo o conceito da própria matemática. Ela não é música e essa habilidade não é de todos. O que fazer?

Conta da Microsoft

Quando busca ajuda da escola, escuta que ela tem sorte porque já está quase se aposentando. Professora se mostra muito humana, incomodada, não é bem assim.

Conta da Microsoft

Outro ponto que coloca em questão é o currículo. Está atrasada, mas diante da situação, isso é o que menos a preocupa.

Conta da Microsoft

- Currículo
- Prática de sala questionada
- Professora reflexiva
- Contexto pós pandemia
- Alunos como seres humanos
- Papel da matemática/disciplina
- Parceria professor-escola
- Lúdidade

Fonte: Arquivos da autora.

Esse segundo registro, referente à mesma narrativa, reforça a compreensão construída anteriormente. Entretanto, ele aprofunda o olhar para possíveis temáticas de discussão e indica autores que poderiam dialogar com esse episódio.

Outro registro de análise da primeira narrativa da Mariza

Mariza 24: (1) Olha, eu tenho uma necessidade né. Todo mundo tá sabendo, já falei sobre a calculadora. Eu não sei se é geral, algumas pessoas que eu falo, pessoal tá dizendo que também passam por isso. Mas, essa pós pandemia deixou meus alunos muito acomodados em copiar, coisas respostas copiadas e se satisfazer com isso e qualquer cobrança a mais para ele está sendo muito exaustivo. Aiiii tem que fazer isso... aiiii... (2) Eu tô tentando planejar algumas coisas mais lúdicas pro próximo assunto, eu tô nessa semana de bimestral né, saindo da bimestral (2) eu tô fazendo uma régua de cálculo pra começar as operações com números inteiros, que (5) eu sei que já estou atrasada, vocês vão pensar e aaaa ela está nisso. Enfim, (1) meus alunos estão com muita dificuldade, mas não é só dificuldade de aprender, é dificuldade, que eles já traziam, junta com essa indisposição, eles não estão dispostos a aprender. Então eu falei um mês de um assunto, quando eu vou cobrar na avaliação tem um aluno que fala assim pra mim: professora me explica isso aqui? Então é uma coisa assim, (4) tá me angustiando. (3) Ontem eu conversei com a direção, a resposta que eles me deram me deixou até meio chateada, que eles disseram assim: Mariza, o bom é que você vai se aposentar e vai se livrar disso. Eu quero, eu não dou aula porque eu quero o dinheiro só, né, claro que eu trabalho então tenho que receber, mas (4) eu me preocupo de fato com essas crianças, eu não queria que ele saíssem da escola cada vez sabendo menos, cada vez com hábitos mais ruins. Ai isso me preocupa como ser humano, não é nem como professora. O que vai ser o mundo dessas crianças no futuro? Eu me preocupo, eu não consigo não me preocupar com isso. (2) Eu não sei o que fazer assim, eu tô buscando alguma coisa que tente atrair-los, mas é, eu sei que. Eu tenho irmão, filho, irmão pai de adolescente nessa mesma idade dos meus alunos que ele diz: Mariza, as aulas de hoje em dia são chatas, os alunos querem coisas divertidas, eles querem coisas cativantes, eles querem coisas que, é,

caminhos curtos pra chegar na resposta tipos macetes de professor de cursinho, música e não sei o que. Eu tô tentando buscar essas coisas, mas a matemática não é cantar uma, uma música da biologia que ele guarda até hoje, como são as excreções das planárias, e não sei o que. Não é tudo que eu consigo transformar em música, é, eu não tenho essa habilidade musical. Eu quero ajudar os meus alunos de uma forma lúdica, vou tentar. (4) Mas será que eles, o que falta né? Será que é alguma vitamina, algum suporte especial, não sei.

(1) Alunos indispostos, acomodados, despreocupados, com dificuldades e que reagem mal quando cobrados. Dificuldades de aprendizagem que já existiam e que se agravam nesse novo cenário. Professora não sabe o que fazer. No whatsapp, em algum dia antes desse encontro, ela nos questiona sobre liberar a calculadora (liberar total), para que possam se concentrar em outros temas importantes também, uma vez que as aulas estavam se resumindo ao cálculo com o uso de algoritmos tradicionais. Em meio a isso tudo, a professora

(2) Coloca em questão a sua prática e tenta buscar aulas mais lúdicas. Não sabe o que isso significa, mas se coloca em escuta. Um momento foi com o sobrinho que diz que a aula de hoje é chata, que os alunos querem coisas mais cativantes, caminhos mais curtos. Ao falar de música, a professora demonstra não concordar com essa escolha, pelo menos da forma como a apresentada pelo sobrinho, como uma boa estratégia para se ensinar e aprender matemática. E ela coloca em jogo o conceito da própria matemática, uma vez que a matemática não é música e essa habilidade não é de todos. O que fazer?

(3) Quando busca ajuda da escola, escuta que ela tem sorte porque já está quase se aposentando. Professora se mostra muito incomodada, humana, não é bem assim.

(4) “O que vai ser o mundo dessas crianças no futuro?”. Sua preocupação é para além da professora ensinando matemática para seus alunos. Mariza se preocupa como ser humano que é, ou seja, enquanto não se aposenta, ela quer fazer acontecer, dar o seu melhor para que seus alunos recebam o melhor. Tanto é,

(5) que Mariza destaca a questão do currículo. Está atrasada, mas diante da situação, isso é o que menos a preocupa. Tem coisas muito maiores acontecendo antes da lista de habilidades que se deve dar conta.

Pós pandemia: contexto e dificuldades de aprendizagem
Currículo não vencido (papel do currículo / BNCC)
Professora reflexiva X Prática de sala questionada X Ludicidade
Alunos como seres humanos / ensino para vida – (D’Ambrósio?)
Papel da matemática/disciplina – compromisso político (Cyrino)
Parceria professor-escola

Fonte: Arquivos da autora.

ENCONTRO EM QUE ACONTECEU A PRIMEIRA NARRATIVA DA MARIZA

Dentre as narrativas construídas ao longo de cada encontro do grupo, algumas se destacaram na análise individual, especialmente por provocarem discussões relevantes para compreender a IPD. Todas essas narrativas dos professores foram organizadas em um quadro que permitiu analisá-las dentro do contexto de produção.

O quadro a seguir reúne todas as narrativas do Encontro 1, no qual se localiza a primeira narrativa da Mariza.

Recorte do quadro original do Encontro 1, em 12/04/2022

ENCONTRO 1 – 12/04/2022		
1. Antes de iniciar o encontro, uns dias antes e também minutos antes, me encontrei bastante ansiosa. Eu não sabia como seria esse encontro, quem eu seria nele ou como os professores seriam. Senti como o começo de uma história. Já nos conhecemos e temos uma história no grupo, claro, mas agora estávamos juntos porque queríamos, ninguém nos obrigou, isso me deu a sensação de algo novo, que nunca aconteceu. (Aqui posso trazer sobre as colegialidades de Hargreaves e as expectativas que eu tinha traçado no primeiro encontro. Lá eu comento sobre não saber o que aconteceria e aqui falo de como aconteceu e como me senti com tudo isso.) Sem minha função de assessora comecei o encontro meio perdida. Quem sou eu agora? Isso ficou na minha cabeça por um tempo e no dia de hoje, 18/04/2022, meus pensamentos se voltaram novamente para essa pergunta. 2. Eu estava vendo o vídeo do Carlos Matias sobre como dar uma boa aula e então me percebi como uma professora que não está na sala de aula. Nosso grupo estava formado por quatro professores de sala enfrentando o pós pandemia no dia a dia, com alunos, e eu? A necessidade deles era falar da sala de aula, e eu? Como eu irei contribuir sem estar vivendo o que eles estão vivendo? Me senti deslocada e preocupada por alguma razão. Não consigo ver os próximos passos, não consigo me ver nesses próximos passos. Será que para formar um grupo basta querer estar junto? Ter a mesma formação? Trabalhar para a mesma rede de ensino? Ou será que isso é possível se todos sentem as mesmas necessidades? Quero falar das mesmas coisas e aprender sobre os mesmos assuntos, mas não estou vivendo as mesmas situações. Eu deveria? Não sei. Não sei mesmo quem sou agora nesse grupo e quem poderei me tornar. (Alguma leitura sobre esse se sentir deslocado, diferente. Sei que não preciso ou não devo ser vista como uma líder dentro do grupo – Cyrino ou Marcelo – mas, com essa característica tão acentuada de ser a única fora de sala, será que isso vai acontecer? Será que vou me ver como uma a mais no grupo? Será que vou conseguir me ver como uma a mais no grupo?) 3. Após a conversa descontraída de começo de encontro que foi direcionada para a escola Palhoça, imaginei que iríamos ler o texto, aos poucos, e que iríamos conversar sobre nossas vidas, nossas experiências, expectativas, enfim, tudo que o texto possibilita com a experiência relatada. Mas, a professora Mariza estava sem o carregador do celular e a bateria estava em 20%, sua expectativa era não conseguir participar do encontro todo. Por isso, sugeri invertermos a ordem da minha primeira proposta. 4. Minha primeira proposta, porque antes de nos encontrarmos não tivemos oportunidade de combinarmos o que aconteceria neste encontro. Para não perdermos a oportunidade de trocas, decidi levar essa minha sugestão, deixando claro que poderiam não acatar e pensar em outras coisas.		
Excerto	Comentário	Palavra chave /Autores
Mariza: Olha, eu tenho uma necessidade né. Todo mundo tá sabendo, já falei sobre a calculadora. Eu não sei se é geral, algumas pessoas que eu falo, pessoal tá dizendo que também passam por isso. Mas, essa pós pandemia deixou meus alunos muito acomodados em copiar, coisas respostas copiadas e se satisfazer com isso e qualquer cobrança a mais para ele está sendo muito exaustivo. Aiii tem que fazer isso... aiii... (professora imitando a fala de alguns alunos)	Sobre a escolha de um tema para estudos, minha expectativa era esse tema surgir na conversa inicial, a partir da leitura do texto que não foi realizado no começo. Mas, não foi o que aconteceu. Mariza pediu a palavra. A professora Mariza, no dia 16/03/2022, pelo grupo de whatsapp que estão todos os professores efetivos de matemática, questionou: Mariza Campos Gavilan Quero usar calculadora em sala. liberar uso total. Qual a opinião de vocês? Questionamento por conta da mudança de comportamento que os alunos trouxeram após a pandemia: acomodação, falta de cobrança, querer as coisas prontas para não precisar pensar.	Mudança de comportamento dos alunos no pós pandemia? Esses comportamentos são mesmo somente do pós pandemia? O que outros professores de outros lugares dizem a respeito disso?

Mariza: <i>Eu tô tentando planejar algumas coisas mais lúdicas pro próximo assunto, eu tô nessa semana de bimestral né, saindo da bimestral, eu tô fazendo uma régua de cálculo pra começar as operações com números inteiros, que eu sei que já estou atrasada, vocês vão pensar e aaaa ela está nisso.</i>	Diante da constatação de que suas estratégias de ensino não estavam funcionando, ou não estavam atraindo seus alunos, a professora se coloca num processo de busca para tentar mudar a situação. Professora sabe que não vai vencer o currículo, mas isso não é um problema para ela.	Ludicidade e materiais manipuláveis no ensino e aprendizagem da Matemática. E priorização do currículo.
Mariza: <i>Enfim, meus alunos estão com muita dificuldade, mas não é só dificuldade de aprender, é dificuldade, que eles já traziam, junta com essa indisposição, eles não estão dispostos a aprender. Então eu falei um mês de um assunto, quando eu vou cobrar na avaliação tem um aluno que fala assim pra mim: professora me explica isso aqui? Então é uma coisa assim, tá me angustiando.</i>	Professora deixa claro que entende que essas dificuldades não são novas mas que ficaram mais difíceis de serem atendidas quando aliadas a indisposição para aprender agora no pós pandemia.	Essas dificuldades sempre existiram ou é algo somente do pós pandemia? O que dizem as pesquisas a respeito disso?
Mariza: <i>Ontem eu conversei com a direção, a resposta que eles me deram me deixou até meio chateada, que eles disseram assim: Mariza, o bom é que você vai se aposentar e vai se livrar disso. Eu quero, eu não dou aula porque eu quero o dinheiro só, né, claro que eu trabalho então tenho que receber, mas eu me preocupo de fato com essas crianças, eu não queria que ele saíssem da escola cada vez sabendo menos, cada vez com hábitos mais ruins. Ai isso me preocupa como ser humano, não é nem como professora. O que vai ser o mundo dessas crianças no futuro? Eu me preocupo, eu não consigo não me preocupar com isso. Eu não sei o que fazer assim, eu tô buscando alguma coisa que tente atraí-los, mas é, eu sei que...</i>	A professora se mostra bem angustiada. Como mais uma estratégia para pensar e tentar dar conta do que vem vivenciando na escola, ela procura a direção com a intenção de realizar uma troca, receber alguma sugestão ou apoio, mas o que ela encontra a desanima e a questiona ainda mais.	Escola enquanto equipe, os problemas são só dos professores? Qual o papel dos demais atores?
Mariza: <i>Eu tenho irmão, filho, irmão pai de adolescente nessa mesma idade dos meus alunos que ele diz: Mariza, as aulas de hoje em dia são chatas, os alunos querem coisas divertidas, eles querem coisas cativantes, eles querem coisas que, é, caminhos curtos pra chegar na resposta tipos macetes de professor de cursinho, música e não sei o que. Eu tô tentando buscar essas coisas, mas a matemática não é cantar uma, uma música da biologia que ele guarda até hoje, como são as excreções das planárias, e não sei o que. Não é tudo que eu consigo transformar em música, é, eu não tenho essa habilidade musical. Eu</i>	Mariza tem uma consciência social diante da sua tarefa de ensinar quando diz que se preocupa como ser humano e quando questiona sobre o que será dos seus alunos no futuro. O sobrinho dela corrobora com sua fala quando considera que os alunos de hoje querem coisas mais rápidas, sem precisar perder muito tempo ou pensar muito numa mesma atividade, querem ludicidade, música, coisas cativante como está no relato acima. A professora mesmo considerando não ter todas essas habilidades	Responsabilidade social. Ludicidade – acrescentar algo que fale dessa aprendizagem mais rápida, sem pensar Papel da música/paródias/etc, seria para memorização? Até que ponto isso pode ser usado ou isso ajuda? - D'Ambrósio

<i>quero ajudar os meus alunos de uma forma lúdica, vou tentar. Mas será que eles, o que falta né? Será que é alguma vitamina, algum suporte especial, não sei.</i>		
---	--	--

Fonte: Arquivos da autora.

Numa tentativa de ampliar o olhar para o grupo, para além da análise detalhada de cada encontro, elaborei também um quadro com as temáticas identificadas ao longo de todos eles. Entendo por temáticas os assuntos que emergiram das discussões em grupo, abrangendo desde descrições do cenário vivido no período pós-pandêmico até concepções dos professores, suas escolhas pedagógicas e aspectos relacionados à sua IPD. A primeira narrativa de Mariza deu origem a diversas dessas temáticas.

Temáticas identificadas nos encontros do grupo

PÓS- PANDEMIA	O CENÁRIO	Descrição/características dos alunos
		Transtorno opositor desafiador
		Outros transtornos/deficiências
		O que... Fazer? Precisa? Falta? Sem respostas
		Escola despreparada
		Descrença na capacidade dos alunos
		Novo normal
		O professor – tempo/demanda/sentimentos
		Descontinuidade das aulas
		Influências da internet - <i>tiktok</i>
	CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES ACERCA DO ENSINO/ APRENDIZAGEM	Papel do erro na aprendizagem
		Tempo da aprendizagem
		Ensino da matemática
		Ensino como um todo
		Matemática
		Disciplina de matemática
		Professor de matemática
		Metodologia
		Currículo
		Currículo x tempo
		Sala de informática
	ESCOLHAS DO PROFESSOR NA PRÁTICA	Desenvolvimento do raciocínio
		Registro das atividades
		Motivação para aprendizagem
		Nível de dificuldade das aprendizagens
		Avaliação
		PRÁTICA EM SI
		- Alguma coisa mudou nesse pós-pandemia?
		- Dinâmicas de aulas
		- Considerar o erro como aprendizagem
		- Roda de conversa
		- Segue o ritmo do aluno
		- Intenções futuras
		- Extraclasse
		- Contribuir com outras áreas
		Atuação do professor e do aluno

		Trabalho da Carol na feira
Período remoto emergencial		
O desconhecido		
Aposentadoria		
Nosso grupo		
Insubordinações criativas ou subversão responsável		
Matemática para vida		
Turma (TOP)		
Escrita do professor		
IDENTIDADE DO PROFESSOR	Disponibilidade para aprender	
	Gostar do que faz	
	Colocar o aluno como protagonista	
	Buscar por mais, não se acomodar	
	Ter consciência (refletir) das suas limitações	
	Identificação com/na formação básica	
	Disciplina que ensina	
	Ser experiente	
	Preocupar-se com a aprendizagem do aluno - comprometimento	
	Os alunos (pessoas) são importantes	
	Receptividade dos/relacionamento com alunos	
	Olhar/opinião dos pares	
	Trabalhar com parcerias	
	Necessidade de cumprir regras/determinações	
	Discordar de regras/determinações/modismos	
	Imaginar/questionar sobre o futuro	

Fonte: Arquivos da autora.

Na leitura do conjunto, foi possível perceber que as narrativas também funcionavam como uma forma de os professores se observarem nos lugares que ocupavam. Notou-se um movimento de busca para compreender o novo cenário pós-pandêmico e, simultaneamente, para compreender a si mesmos diante de um contexto que os desafiava intensamente.

NUMA PERSPECTIVA MAIS ABRANGENTE, O QUE TEMOS?

Considerando todo o *corpus* da pesquisa, dos quais incluem os encontros do grupo, a primeira narrativa da Mariza se revelou como um momento de vulnerabilidade frente à escola e aos colegas. O encontro em que essa narrativa se insere – ainda que não exclusivamente – desenvolveu-se em um movimento de abertura ao outro, marcado pela exposição de fragilidades, dúvidas e inquietações. Essa vulnerabilidade mostrou-se fundamental para compreender o lugar em que se encontrava, compreender a si mesma e, assim, fortalecer-se para agir, pensar possibilidades, enfrentar a realidade que a incomodava e reconstruir um sentimento de pertencimento.

Relatos em que os professores expunham suas vulnerabilidades diante da rotina escolar e do grupo foram frequentes nesse e em outros encontros. Esse movimento se configurou como um tema a ser discutido. Àquela altura, eu já havia iniciado leituras sobre a IPD em Cyrino (2017), sobretudo sobre a importância de olhar para nossas vulnerabilidades e para nós mesmos (autoconhecimento). Assim, o olhar para o grupo passou a se orientar por essa perspectiva.

ANEXO A – PLANEJAMENTO DA PESQUISA DA PRÁTICA 1

CABEÇALHO	
PLANEJAMENTO MENSAL - Agosto 3º BIMESTRE - 2022	
ÁREA DE CONHECIMENTO	Matemática
COMPONENTE CURRICULAR	Matemática
ANO	7º
PROFESSOR(A)	Mariza Campos Gavilan
PERÍODO	01/08/2022 a 26/08/2022
QUANTITATIVO EM HORAS/AULA	16h

1	UNIDADE(S) TEMÁTICA(S)
	Números
2	OBJETOS DE CONHECIMENTO
	- Cálculo de porcentagens e de acréscimos e decréscimos simples. - Fração e seus significados: como parte de inteiros, resultado da divisão, razão e operador. - Números racionais na representação fracionária e na decimal: usos, ordenação e associação com pontos da reta numérica e operações.
3	HABILIDADE(S)
	(EF07MA02) Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, como os que lidam com acréscimos e decréscimos simples, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, no contexto de educação financeira, entre outros. (EF07MA08) Comparar e ordenar frações associadas às ideias de partes de inteiros, resultado da divisão, razão e operador. (EF07MA10) Comparar e ordenar números racionais em diferentes contextos e associá-los a pontos da reta numérica.
	RECURSOS DIDÁTICOS- PEDAGÓGICOS/METODOLOGIA/ESTRATÉGIAS
	1º Semana: Apresentações para turma da professora proposta de trabalho: Os alunos serão divididos em grupos de 4 a 5 componentes, e deverão pensar em um produto a ser confeccionado, real ou virtualmente. Deverão ser feitas duas planilhas de planejamento: uma deve conter os ingredientes necessários, a quantidade das embalagens a serem compradas e o preço, e na outra os ingredientes necessários, as quantidades fracionadas e os custos.

PREÇOS DOS INGREDIENTES

INGREDIENTE	QUANTIDADE DE CADA EMBALAGEM	PREÇO
Chocolate Blend	1 kg=1000g	R\$ 15,00
Leite condensado	Lata (395 ml)	R\$ 3,00
Chocolate em pó	200 g	R\$ 3,75
Margarina sem sal	250 g	R\$ 1,90
Leite	1 l = 1000ml	R\$ 2,50
Coco ralado	50 g	R\$ 1,21
Papel alumínio 8cmx8cm	300 unidades	R\$ 7,70

CUSTO PARA 50 BOMBONS

INGREDIENTE	QUANTIDADE	CUSTO
Chocolate Blend	700 g	
Leite condensado	2 latas (395 ml cada lata)	
Chocolate em pó	80 g	
Margarina sem sal	150 g	
Leite	500 ml	
Coco ralado	150 g	
Papel alumínio 8cmx8cm	50 unidades	
Subtotal		
Custos extras (energia, gás, água, etc.)	15% do subtotal	
Custo total		
Custo unitário		

2º Semana: Vamos fazer cálculos dos valores individuais e de porcentagem de desconto, de impostos a serem pagos, dos gastos com energia, quem tiver.

3º Semana: Transformar frações em decimais e vice-versa, comparar e ordenar frações.

4º Semana: Apresentação dos trabalhos, com propaganda criada para melhor vendê-los.

5º Semana: Avaliação escrita.

MATERIAL DE APOIO / PARA REFLETIR

ATIVIDADES – 1ª semana

PREÇOS DOS INGREDIENTES

INGREDIENTE	QUANTIDADE DE CADA EMBALAGEM	PREÇO
Chocolate Blend	1 kg=1000g	R\$ 15,00
Leite condensado	Lata (395 ml)	R\$ 3,00
Chocolate em pó	200 g	R\$ 3,75
Margarina sem sal	250 g	R\$ 1,90
Leite	1 l = 1000ml	R\$ 2,50
Coco ralado	50 g	R\$ 1,21
Papel alumínio 8cmx8cm	300 unidades	R\$ 7,70

CUSTO PARA 50 BOMBONS

INGREDIENTE	QUANTIDADE	CUSTO
Chocolate Blend	700 g	
Leite condensado	2 latas (395 ml cada lata)	
Chocolate em pó	80 g	
Margarina sem sal	150 g	
Leite	500 ml	
Coco ralado	150 g	
Papel alumínio 8cmx8cm	50 unidades	
Subtotal		

Custos extras (energia, gás, água, etc.)	15% do subtotal	
Custo total		
Custo unitário		
ATIVIDADES – 2ª semana		
Após explanação de como fazer os cálculos de porcentagem, e os alunos poderão completar a tabela acima.		
ATIVIDADES – 3ª semana		
Vamos transformar frações em decimais e vice-versa, comparar e ordenar frações, que será um dos conteúdos para bimestral. Assim, caso precisem de mais tempo na confecção dos produtos poderemos negociar.		
ATIVIDADES – 4ª semana		
Revisão para bimestral e apresentação dos trabalhos.		
AVALIAÇÃO		
Avaliação parcial 1: semanalmente, para quem fez ou não a etapa do trabalho, será atribuído 3 pontos por etapa em dia, e irá diminuindo a cada semana de atraso. Quem tiver todas em dia ganhará 1 ponto extra.		
Avaliação parcial 2: Prova escrita sobre porcentagens e frações.		
REFERÊNCIAS		
PALHOÇA. <i>Base Curricular da Rede Municipal de Ensino de Palhoça</i> – 2019/ Organização: Odimar Lorenset e Rafaela Maria Freitas – Palhoça (SC): Prefeitura de Palhoça. Faculdade Municipal de Palhoça, 2019. Disponível em: http://www1.palhoca.sc.gov.br/BC.pdf . Acesso em 29/5/2020.		
FARIA, Walquiria Lemes da Silveira; SILVA Junior, Carlos Alberto de Sousa; ALMEIDA, Jovenal Meira de; MORAES Andréa de Souza Miguel. Disponível em https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/ensino_fundamental/producao-e-venda-de-bombons . Acesso em 25/07/2022		

ANEXO B – PLANEJAMENTO DA PESQUISA DA PRÁTICA 2

CABEÇALHO	
PLANEJAMENTO MENSAL - Outubro 4º BIMESTRE - 2022	
ÁREA DE CONHECIMENTO	Matemática
COMPONENTE CURRICULAR	Matemática
ANO	7º
PROFESSOR(A)	Mariza Campos Gavilan
PERÍODO	03/10/2022 a 28/10/2022
QUANTITATIVO EM HORAS/AULA	10h/aula

UNIDADE(S) TEMÁTICA(S)
Álgebra Geometria
OBJETOS DE CONHECIMENTO
– Equações do 1º grau – Plano cartesiano. – Ângulos. – Triângulo.
HABILIDADE(S)
– Continuar com o planejamento de setembro segundo a habilidade EF07MA18 – Ideia de plano cartesiano para possibilitar o desenvolvimento das habilidades EF07MA19 e EF07MA20 – Conceito e medidas de ângulos para possibilitar o desenvolvimento das habilidades EF07MA23, EF07MA24, EF07MA27 e EF07MA28, – Triângulo para possibilitar o desenvolvimento das habilidades EF07MA24, EF07MA25, EF07MA26, EF07MA27 e EF07MA28.
RECURSOS DIDÁTICOS- PEDAGÓGICOS/METODOLOGIA/ESTRATÉGIAS
Recursos: além dos materiais de costume, folhas com atividades impressas e uso da sala informatizada. Metodologia: aula expositiva e dialogada juntamente com atividades de jogos e brincadeiras, que se referem às atividades de resolução de problemas. Estratégias: intercalar explicações com atividades por meio de brincadeiras e jogos.

Aproveitar alguns desses momentos para registros avaliativos (notas).

MATERIAL DE APOIO / PARA REFLETIR

A proposta surgiu de uma enquete realizada com a turma. Nesta enquete, os alunos responderam as seguintes questões: (1) Se você pudesse escolher, como gostaria de aprender Matemática? (2) O que você mais gosta de fazer quando está na escola? E quando não está na escola?

O resultado dessa enquete mostra que os alunos querem aulas expositivas e dialogadas, e que gostam muito de jogos. Os jogos mais destacados foram os eletrônicos e de bola.

Para tentar se aproximar ainda mais destes alunos, decidimos elaborar um planejamento com aulas expositivas, dialogadas e que envolvessem brincadeiras e jogos, mesmo que não sejam os que estão acostumados a jogar.

ATIVIDADES – 1ª semana

Aulas 1 e 2 (ou dia 1): Atividades de equações por meio das brincadeiras: Acerte o alvo e Cruzadinha

Aulas 3 e 4 (ou dia 2)

Conceituar ângulo e calcular com eles os valores 0° , 90° , 180° , 270° e 360° .

Brincar de formar esses ângulos com os braços.

Com cálculos mentais e representações escritas, fazer também os ângulos 45° , 135° , 225° e 315° aproveitando a ideia de metade, e 30° , 60° , 120° , 150° , 210° , 240° , 300° , 330° aproveitando a ideia de terça parte.

ATIVIDADES – 2ª semana

Gincana Esportiva e Cultural.

ATIVIDADES – 3ª semana

Aulas 5 e 6 (ou dia 3)

Relembrar a aula anterior e ao mesmo tempo construir o campo de batalha naval.

Explicar como jogar batalha naval e registrar os alvos por escrito (2, 30°)

Jogar batalha naval em duplas - o campo precisa ter lugar para posicionar os barcos e registrar os alvos indicados para o adversário. Este último, de duas formas, uma plano e outra no par ordenado.

ATIVIDADES – 4ª semana

Aulas 7 e 8 (ou dia 4)

Avaliação – cada um recebe um campo de batalha e registram os 10 alvos ditados pela professora (atividade 1) e escolhem 5 alvos para posicionar e registrar os alvos por meio do par ordenado. Lançar um desafio extra, por exemplo, onde cairia aproximadamente o alvo (3, 100°)?

Iniciar outro bate papo: Os ângulos podem ser vistos em vários lugares. Vocês conseguiriam dizer algum? Por exemplo: nas portas, geralmente temos 4 ângulos de 90° . (deixar que falem o que conseguem).

Problematizar: portas, janelas, mesas, pirâmides, etc, nos fazem lembrar das figuras geométricas. A porta, por exemplo, nos faz lembrar do retângulo e a pirâmide, do triângulo. Quais figuras geométricas vocês conhecem? (se possível, ter algumas figuras na mão para que possam tentar identificar)

Aulas 9 e 10 (ou dia 5)

Continuar a aula anterior. Na sala informatizada, utilizando o PAINT do WINDOWS, desenhar figuras planas solicitadas, e depois formar paisagens com figuras planas.

AVALIAÇÃO

Avaliação parcial 1: Atividades realizadas no campo de batalha naval – Plano cartesiano e ângulos

Avaliação parcial 2: Atividade escrita a serem realizadas em duplas/trios – Questões de ângulos

REFERÊNCIAS

PALHOÇA. *Base Curricular da Rede Municipal de Ensino de Palhoça*– 2019/ Organização: Odimar Lorensen e Rafaela Maria Freitas – Palhoça (SC): Prefeitura de Palhoça. Faculdade Municipal de Palhoça, 2019. Disponível em: <http://www1.palhoca.sc.gov.br/BC.pdf>. Acesso em 29/5/2020.

Alvo: <http://www.educacional.com.br/upload/blogSite/1012/1012548/22835/Programa%20de%20Cursos%202011%20%206%20ao%209%20ano%20JOGOS303201114553.pdf>