

A prática docente nos Institutos Federais enunciada pelas narrativas de professores

Laura Isabel Marques Vasconcelos de
Almeida, Sabrina de Souza Rodrigues,
Mara Rykelma da Costa Silva e Vilma
Luísa Sieglach Barros

Laura Isabel Marques Vasconcelos de Almeida

Universidade de Cuiabá – Cuiabá, MT, Brasil.

E-mail: lauraisabelvasc@hotmail.com

ORCID: 0000-0003-3973-7408

Sabrina de Souza Rodrigues

Universidade do Estado do Amazonas – Manaus, AM,
Brasil.

E-mail: srodrigues@uea.edu.br

ORCID: 0000-0003-4074-5552

Mara Rykelma da Costa Silva

Instituto Federal do Acre – Rio Branco, AC, Brasil.

E-mail: mara.silva@ifac.edu.br

ORCID: 0000-0003-2798-1534

Vilma Luísa Sieglach Barros

Instituto Federal do Acre – Rio Branco, AC, Brasil.

E-mail: vilma.barros@ifac.edu.br

ORCID: 0000-0001-5069-9831

Dossiê

Resumo: Este artigo investiga experiências vivenciadas por professores licenciados em Matemática de Institutos Federais, objetivando compreender a carreira docente por meio de oportunidades e de obstáculos enfrentados no cotidiano profissional. Tendo a narrativa como método de pesquisa, fundamenta-se em pressupostos de autores como Clandinin e Connelly (2015) e Gonçalves (1999), ao analisar experiências profissionais valorizando as vozes de colaboradores. Os dados foram constituídos a partir de histórias presentes em cartas produzidas no desenvolvimento de uma disciplina de um curso de doutoramento. As produções apontam concepções, experiências, vivências, sensações, sentimentos e ensinamentos relativos à prática docente, retratadas de forma peculiar por cada participante. Para a análise de dados, optamos pela Análise Textual Discursiva, proposta por Moraes e Galiuzzi (2011), emergindo duas categorias de discussão, cujos resultados apontam que tanto os desafios quanto as oportunidades que emergem da/na prática docente podem contribuir com a formação permanente de professores.

Palavras-chave: Pesquisa narrativa; Formação docente; Matemática; Experiência profissional.

Artigo recebido em 16 de maio de 2023 e aprovado para publicação em 28 de julho de 2023.

DOI: 10.33871/nupem.2023.15.36.127-141

Teaching practice in Federal Institutes stated by teachers' narratives

Abstract: This article investigates experiences lived by teachers with a degree in Mathematics from Federal Institutes, aiming to understand the teaching career through opportunities and obstacles faced in professional daily life. Narratives were used as the research method, based on the beliefs of authors such as Clandinin and Connelly (2015) and Gonçalves (1999) when analyzing professional experiences valuing the collaborators' voices. The data were collected from narrated stories in letters produced during the development of a doctoral discipline. The productions point out conceptions, experiences, sensations, feelings, and learnings related to the teaching practice portrayed peculiarly by each participant. For data analysis, we opted for the Textual Discourse Analysis proposed by Moraes and Galiuzzi (2011), prompting two discussion categories in which the results indicate that challenges and opportunities that emerge from/in teaching practice can contribute to teachers' continuing education.

Keywords: Narrative research; Teacher Education; Mathematics; Professional experience.

La práctica docente en los Institutos Federales enunciada por los relatos de los profesores

Resumen: Este artículo investiga experiencias vividas por profesores licenciados en Matemática de Institutos Federales, con el objetivo de comprender la carrera docente a través de las oportunidades y obstáculos enfrentados en el cotidiano profesional, utilizando la narrativa como método de investigación. Se basa en postulados de autores como Clandinin y Connelly (2015) y Gonçalves (1999) al analizar experiencias profesionales valorizando las voces de los colaboradores. Los datos se constituyeron a partir de relatos narrados presentes en cartas producidas en el desarrollo de una disciplina de un curso de doctorado. Las producciones señalan concepciones, experiencias, vivencias, sensaciones, sentimientos y enseñanzas relacionadas con la práctica docente retratadas de forma peculiar por cada participante. Para el análisis de los datos, optamos por la perspectiva del Análisis Textual del Discurso propuesta por Moraes y Galiuzzi (2011), emergiendo dos categorías de discusión, cuyos resultados indican que tanto los desafíos como las oportunidades que emergen de/en la práctica docente pueden contribuir a la formación permanente de los profesores.

Palabras clave: Investigación narrativa; Formación de profesores; Matemáticas; Experiencia profesional.

Introdução

Todo indivíduo carrega consigo uma pluralidade de experiências e cada uma delas envolvem pessoas, lugares e momentos distintos. O conjunto dessas vivências constituem o “eu”, imerso em uma realidade cultural, social e natural, em permanente (inter)ação com o meio (D’Ambrosio, 2012), reflexo de uma (re)construção contínua, dinâmica e jamais finalizada.

Merleau-Ponty (1999) descreve que não há pensamento capaz de englobar todo nosso pensamento. Analogamente ocorre com nossas experiências, cada uma delas dá espaço a novas experiências, novos ensinamentos e mudanças que se entrecruzam e se complementam. Nesse viés, Dewey (1936) afirma que a experiência se autorregula, não se reduzindo a um parâmetro, se desencadeando na continuidade de seu aperfeiçoamento. Dessa forma, experiências vivenciadas podem se desdobrar em novas experiências.

No tocante a prática pedagógica, as ações, a sala de aula e as transações e interações que nela ocorrem constituem-se em espaços e momentos de aprendizagem, bem como, em compartilhamento de saberes que, quando levados ao processo de reflexão, individual ou coletiva, podem gerar movimentos de transformações sobre a profissão docente.

A esse respeito, Tardif (2014) destaca a relevância de saberes construídos durante a prática cotidiana de professores em seu ofício, pontuando que há uma pluralidade de saberes que ao longo dos anos vão sendo constituídos e moldados pela ação docente, afirmando ainda que qualquer tipo de saber pode originar um processo de aprendizagem e de formação.

Entendendo o processo de formação docente como uma metamorfose contínua que se organiza e reorganiza, construindo-se e desconstruindo-se sempre que necessário para melhorar a prática pedagógica, acreditamos que refletir sobre a própria prática permite que o professor interaja e dialogue com seu passado e com seu presente, de forma a projetar reflexões para o futuro.

Nessa perspectiva, D’Ambrosio (2012, p. 88) enfatiza a necessidade de se pensar na continuidade da formação do professor e pondera que “quando as autoridades pensarem em melhorar a formação do professor, seria muito importante um pensar novo em direção à educação permanente”.

Nóvoa (1992) por sua vez, nos lembra que a formação não é uma construção cumulativa de cursos e técnicas, a formação abrange o despertar de uma concepção crítico-reflexiva que propicie ao professor diferentes modos de pensar de forma autônoma, o que implica em um investimento pessoal e profissional. Neste viés, as redes coletivas de trabalho podem auxiliar na socialização das experiências do ser professor, como afirma o autor.

Ferreira (2003), em estudos pontua que o desenvolvimento do professor se constitui antes mesmo de sua formação inicial e perdura por toda sua trajetória docente. Neste contexto, suas vivências tornam-se o alicerce de uma efetiva ligação entre a teoria e a prática, que são indissociáveis. Nesta perspectiva, partimos de experiências genuinamente enriquecidas de memórias, lembranças de fatos narrados por dois colaboradores, ambos professores de Matemática de Institutos Federais, para compreender suas percepções quanto aos desafios e possibilidades no caminhar docente.

Assumimos, neste trabalho, o pensamento narrativo, logo concebemos cada pessoa como um horizonte carregado de concepções, crenças, reflexões e experiências fundamentadas em suas próprias vivências (Clandinin; Connelly, 2015; Gonçalves, 1999). A narrativa é o método que propicia “reconstituir histórias vividas por seus personagens” permeada pelas vozes dos colaboradores e pesquisadores, não cabendo a posição de neutralidade na “relação sujeito e objeto” (Gonçalves, 1999, p. 4).

Diante do exposto, a questão norteadora do estudo se consistiu em: Como os Institutos Federais investem na formação profissional docente e promovem movimentos de transformação na prática cotidiana de professores de Matemática que atuam em sala de aula? Em busca por respostas, são analisadas narrativas presentes em cartas de profissionais que vivenciaram e experienciaram cotidianamente a prática pedagógica, cujas histórias revelam compreensões e significados de suas experiências docentes.

Aspectos metodológicos

Para o delineamento deste estudo, assumimos na investigação uma abordagem qualitativa tendo como método de pesquisa, a narrativa. Nesse ensejo, consideramos concepções de autores como Clandinin e Connelly (2015) e Gonçalves (1999), para os quais a narrativa constitui-se como fenômeno e método de investigação e ainda, de autores como Aragão (2004), para quem as narrativas de vida podem ser concebidas como fontes de saber.

O ato de contar e ouvir histórias começa na infância, a atenção aos enredos e o entusiasmo com o improvável é orgânico, desvelando motivos da narrativa ganhar espaço em diversos campos do conhecimento. Outra contribuição, segundo Aragão (2004), diz respeito ao transitar no presente e no passado, com perspectivas para o futuro, possibilitando ao investigador, num processo interpretativo, olhar para a complexidade do todo e enxergar outros aspectos que permeiam a pesquisa como o contexto, o tempo e as pessoas.

Na pesquisa qualitativa, comungamos com Fernandes e Garnica (2021) que defendem que o tipo de pesquisa se relaciona mais com a postura do investigador do que com o conjunto de métodos, técnicas e autores que a envolvem. Um trabalho qualitativo requer uma proximidade intrínseca com o objeto de pesquisa, estabelecendo diálogos entre as vozes ouvidas pelo pesquisador, da literatura e dos investigados.

Nesse ensejo, buscamos ouvir as vozes dos colaboradores, para melhor compreensão das experiências vivenciadas pelos professores que atuam nos Institutos Federais, considerando o investimento na formação profissional que conseqüentemente provoca transformações na prática docente. A esse respeito, Borba, Almeida e Gracias (2020) pontuam que priorizar a compreensão da dinâmica da sala de aula, as relações nela estabelecidas, as atividades de ensino e aprendizagem podem auxiliar no modo de pensar, aprimorar e aperfeiçoar nossas práticas.

Desta forma, contamos com a colaboração de dois professores licenciados em Matemática de um Instituto Federal de Educação (IF) da região Nordeste do país, ambos em formação doutoral. O primeiro colaborador atuando na docência há mais de 12 anos, com experiências no Ensino Básico, Técnico e

Tecnológico, exercendo a profissão no IF desde 2017. O segundo, iniciou a carreira profissional na área de Recursos Hídricos, contudo, durante o mestrado em Engenharia Agrícola teve a oportunidade de atuar como docente no Programa de Educação Profissional do Estado do Ceará, por meio do qual iniciou a Licenciatura em Matemática levando-o a função de Professor de Matemática no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico em um IF em 2018.

Para a construção dos dados foram utilizadas narrativas dos profissionais envolvidos presentes em cartas. Fontes de pesquisa que, segundo Clandinin e Connelly (2015, p.149), podem contribuir para “fazer um relato de nós mesmos, as nossas experiências e as experiências dos outros”.

Dessa forma, os aspectos pessoal e conversacional ganham espaço e nos permitem enveredar pela compreensão dos significados das experiências narradas. Compreensão que pode contribuir com a construção de saberes, conforme assinalam Fiorentini e Lorenzato (2012) ao afirmarem que, como docentes ao refletirmos e sistematizarmos nossa prática, acabamos desenvolvendo e renovando saberes.

A produção das cartas desenvolveu-se em dois momentos, o primeiro, quando proposta como atividade em uma disciplina de um curso de doutoramento e, o segundo, quando requerida como ação complementar à carta anterior para subsidiar a escrita deste artigo.

Após a leitura das cartas, as narrativas foram analisadas segundo a Análise Textual Discursiva (ATD) sob a ótica de Moraes e Galiazzi (2011), emergindo duas categorias de discussões: I) A formação profissional docente nos Institutos Federais – oportunidades e contentamentos; e, II) A trajetória docente nos Institutos Federais – percalços e descontentamentos. Eixos que possibilitaram discussões relativas a oportunidades, transformações, possibilidades, obstáculos e desafios que permeiam o caminhar docente nos Institutos Federais e que contribuem para a formação permanente de professores.

A formação docente nos Institutos Federais: oportunidades e contentamentos

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino... Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p. 16).

A epígrafe representa uma manifestação de Freire (1996) quanto a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Enquanto professores-pesquisadores, a sala de aula nos dá liberdade de ação, onde nossa curiosidade desinibida e nossa inquietude são constantes, onde nossas experiências nos impulsionam, nos movem, nos ensinam e nos estimulam a caminhar rumo a uma educação que transforme, modifique e liberte.

Nesta perspectiva, as narrativas dos professores evidenciaram o desenvolvimento de ações pautadas na tríade ensino, pesquisa e extensão como uma das oportunidades na formação docente nos Institutos Federais.

Tríade, tripé, pilares, termos que emergem da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2005), cujo Artigo 217 aponta que todas as universidades e instituições de pesquisa científica e tecnológica precisam obedecer ao princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão.

A integralidade dos projetos de ensino, pesquisa e extensão exige um exercício contínuo e permanente de diálogo, criticidade e inquietude frente aos problemas e demandas da sociedade. Em decorrência, sua articulação perpassa o conhecimento de métodos e técnicas pressupondo a superação de uma visão linear sobre a formação. Além disso, apresenta-se como a expressão máxima do compromisso social das instituições de ensino. Pilares que se complementam, somam-se a prática educativa em benefício da produção e desenvolvimento de educadores, educandos e da comunidade em geral. Nessa medida, as formas de produção e difusão do conhecimento se modelam a partir de uma perspectiva de formação humana integral.

Couto (2020) afirma que materializar a indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão traz melhorias para o coletivo, todavia, esse princípio necessita se concretizar no cotidiano escolar. Na percepção da autora (2020, p. 29), essa concretização pode se dar por meio do desenvolvimento de pesquisas que contemplem os mais variados objetos e concepções “dando suporte teórico-metodológico, de vivências, experienciamentos e discussão para o ambiente escolar”.

Caminhar nesta direção significa romper paradigmas e promover mudanças nos processos de ensino e aprendizagem, principalmente à luz da potencialização do desenvolvimento humano, de forma a estimular a criatividade, o raciocínio, a autonomia e a curiosidade que nos move.

Freire (1996, p. 51) assevera que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”, sendo insuficiente o discurso competente, se a ação pedagógica não admitir mudanças. Neste viés, as narrativas dos colaboradores pontuam que

É imprescindível utilizar novas abordagens como o desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão... Com uma visão bem holística os projetos, sejam eles de ensino pesquisa ou extensão, tem a mesma finalidade, em âmbito escolar, estimular o aluno ou a comunidade a desenvolverem o conhecimento em conjunto com um senso crítico, e ajudar na construção de uma aprendizagem significativa, um conhecimento no qual os envolvidos (professores, alunos, comunidade) possam usar, nem que seja parcialmente, no seu **cotidiano** (Colaborador 2, *Carta 2*, 2022, grifo nosso).

Acredito que eles possuem o objetivo de melhorar o processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que o aluno possa ser colocado em situações problemas do **cotidiano** e que estes possam ser resolvidos com os conteúdos aprendidos em sala de aula, valorizando a interdisciplinaridade (Colaboradora 1, *Carta 2*, 2022, grifo nosso).

Com base nos relatos é possível vislumbrar o olhar desses professores sobre as finalidades e os impactos que os projetos de ensino, pesquisa e extensão podem propiciar ao coletivo. Destaca-se ainda o termo cotidiano, utilizado em ambas as cartas, que enfatiza a relevância dos projetos estarem relacionados ao contexto de vida dos alunos.

Sob este prisma, D'Ambrósio (2012) argumenta sobre a importância da contextualização, mais especificamente, a contextualização da matemática. Para o autor, a aprendizagem por excelência deriva da capacidade de compreender, explicar e enfrentar criticamente novas situações.

Ainda sobre o trecho da carta 2 da Colaboradora 1, chamamos atenção para a valorização de projetos que contemplem a interdisciplinaridade. Nestes termos, Couto (2020) indica três características para consubstanciar a tríade no cotidiano escolar: a interdisciplinaridade, a articulação entre teoria e prática e o comprometimento com a transformação social.

Quanto ao papel do professor, Marin (2019) adverte que este não se resume a instrumentalizar tecnicamente e formar pessoas para o mercado de trabalho, mas em fomentar ações que estimule nos estudantes a capacidade crítica de ler o mundo. Compreensão da realidade que, para D'Ambrosio (2012), requer da ação docente, posturas metodológicas estimulantes, inovadoras e integradoras nas diferentes áreas do conhecimento, em especial, nas que compõem as Ciências e a Matemática.

Considerando a relevância do desenvolvimento de projetos por professores de Matemática, a fala do Colaborador 2 destaca que:

É de suma importância que, quando possível, os professores desenvolvam ou participem de projetos seja de ensino, pesquisa ou extensão, todos sabemos que as demandas institucionais são grandes, mas o desenvolvimento de projetos, traz um grande benefício para a comunidade. Isso inclui projetos relacionados à matemática e à Educação Matemática (Colaborador 2, *Carta 2*, 2022).

Até aqui, buscamos compreender experiências na docência vivenciadas pelos colaboradores, pautadas na perspectiva da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão. Experiências que se apresentam como oportunidades formativas na trajetória profissional docente nos Institutos Federais de Educação. Todavia, nosso intento foi evidenciar, na voz dos colaboradores, experiências que afloraram sentimentos de satisfação e geraram contentamentos neste caminhar, como a oportunidade de envolver alunos e a comunidade em atividades que perpassam o ensino.

Sentimentos de satisfação são evidenciados pela Colaboradora 1 (*Carta 2*, 2022) ao narrar experiências vivenciadas com alunos na Iniciação Científica (IC): “O Instituto me trouxe várias oportunidades para a prática da minha profissão, um exemplo disso é incentivar os alunos a atuarem na pesquisa por meio da bolsa de Iniciação Científica, percebo o crescimento e a evolução do pensamento dos alunos que acompanho, e isso é muito gratificante”.

Gratificante é a palavra que salta no excerto da Colaboradora 1 ao relatar o crescimento dos alunos imersos na Iniciação Científica. Observa-se que ocorre um movimento introspectivo, aflorando sentimentos de satisfação em relação as escolhas tomadas. Entende-se por direção introspectiva as condições internas do sujeito, o caminhar pelos sentimentos, esperanças, aspectos morais e campo emocional, por meio da reação estética (Clandinin; Connelly, 2015).

A Iniciação Científica, segundo Pires (2015), gera estímulos ao aluno quando em contato o mais cedo possível com a pesquisa. Nas cartas, chama atenção a preocupação dos docentes com transformações que podem ocorrer na vida dos alunos por meio da Iniciação Científica. A esse respeito,

D'Ambrósio (2012) argumenta que o educador matemático deve fazer uso do que aprendeu como matemático para cumprir sua missão de educador, uma vez que os programas e os conteúdos não podem ser mais importantes que o aluno.

Neste contexto, nos reportamos ao trecho narrado pela Colaboradora 1, ao argumentar:

Com relação aos projetos de Iniciação Científica, o objetivo maior sempre era o de envolver alunos do Ensino Superior na área da pesquisa e no campo das investigações em temáticas com Educação Matemática. Segue alguns temas que foram estudados: Evasão dos alunos da Licenciatura em Matemática, Perfil dos professores que ensinam Matemática em Buriticupu, Educação Financeira e o consumo dos alunos e Mulheres na Matemática (Colaboradora 1, *Carta 2*, 2022).

Ao citar temas contemplados em projetos de IC, a colaboradora suscita a formação da consciência do professor pesquisador e retoma a questão da responsabilidade social da pesquisa, com um olhar atento aos problemas sociais que nos rodeiam.

A esse respeito, Freire (1996) levanta questionamentos como: Por que não discutir com os estudantes a realidade concreta e muitas vezes agressiva? Por que não debater sobre as implicações políticas e ideológicas dos dominantes? Por que não estabelecer diálogos entre os saberes curriculares e os saberes da experiência social que carregamos? O educador reverbera que toda pesquisa, progresso científico e/ou tecnológico deve estar a serviço das pessoas e, portanto, constitui-se como uma ação fundamental para discutir problemas e desigualdades sociais.

Os contentamentos também enveredam por experiências docentes que englobam a comunidade, estas vivenciadas por meio de ações de extensão, destacadas na carta do Colaborador 2 (*Carta 1*, 2022) ao avaliar uma de suas experiências:

Falando em projeto, antes da pandemia eu vinha participando de um bom... ele tinha como objetivo disponibilizar aulas de reforço em matemática para os alunos do 8º e 9º, que iriam se preparar para a prova de ingresso no IF. Nesse projeto conseguimos envolver os alunos da graduação em Licenciatura em Matemática, os professores das escolas municipais, os professores do IF e ainda ajudar a comunidade.

No que se refere ao excerto, gostaríamos de enfatizar dois pontos: o primeiro quanto ao movimento introspectivo realizado pelo colaborador ao avaliar como “bom” o trabalho que aproxima alunos e professores das escolas de Educação Básica e os Institutos Federais que, por conseguinte, podem auxiliar a comunidade; o segundo, quanto a percepção que recai sobre atividades de extensão. A esse respeito, Tauchen (2009) nos adverte quanto a necessidade da ruptura da ideia restrita dada ao eixo da extensão, esta muitas vezes tratada como assistencialista e desvinculada do ensino e da pesquisa.

Na percepção do Colaborador 2, o caráter da extensão não se restringe a ajudar a sociedade, permitindo a fluência do trânsito de pessoas em todos os níveis e modalidades de ensino do sistema educacional brasileiro, em outro trecho ele pontua que a extensão permite extrapolar os muros da escola.

Couto (2020), discorre que a concepção extensionista age explicitamente na maneira de nos relacionar enquanto instituições formadoras com a comunidade em geral e que essa prática precisa romper com o rótulo de assistencialista estabelecendo-se como uma ponte de diálogo e saberes entre sociedade e instituições de ensino.

Os apontamentos nas cartas possibilitam a reflexão sobre o quanto podemos aprender enquanto professores. Contudo, Freire (1996) nos lembra que para aprender é preciso estarmos abertos a aprender, é preciso estarmos conscientes de nossa inconclusão, o que se apresenta como um saber fundante da prática educativa e da formação de professores.

A trajetória docente nos Institutos Federais: percalços e descontentamentos

Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática (Freire, 1991, p. 58).

Novamente Freire (1991) nos abre a seção. Aprendemos, não apenas a ser professores, com a prática cotidiana e com a experiência de nossas ações. Aprendemos, vivendo em sociedade, buscando respostas, agindo e interagindo em diferentes espaços e tempos, com e na sala de aula, em casa, no calor do deserto, no interior das matas. Aprendemos com os grandes e com os pequenos momentos, com as experiências agradáveis e com as desagradáveis vividas ao longo de nossas vidas.

A formação docente não se constitui apenas de experiências agradáveis, as experiências desagradáveis podem também contribuir para a formação. Nesse sentido, este filete de discussão direciona o olhar para experiências vivenciadas e narradas pelos colaboradores que contribuíram e ainda contribuem para a formação docente, mas que, de alguma forma, mostraram-se como percalços ou geraram descontentamentos durante o caminhar dos docentes nos Institutos Federais de Educação.

Clandinin e Connelly (2015), afirmam que o lugar ocupado, o contexto em que as experiências ocorrem e a forma com que os personagens interagem, permeiam um rol de lembranças, afetos, desejos, frustrações e encantamentos o que, neste estudo, permitem ressignificar a forma como os professores experienciaram a educação, sejam elas experiências agradáveis ou não.

Enquanto professores, estamos em constante aprendizado. Aprendendo a ser, a fazer, a ensinar, a aprender. Aprendizado presente de forma intensa nos primeiros anos da docência, como evidencia a Colaboradora 1 (*Carta 1*, 2022), ao lembrar: “Lembro com muita saudade da correria do trabalho, tudo era novidade para mim, pois era o meu primeiro emprego. E desde então, tenho aprendido bastante sobre os desafios e as expectativas que a profissão docente pode nos proporcionar”.

No excerto, a colaboradora relata experienciadas vivenciadas ainda no início da carreira em uma instituição de ensino na esfera estadual, antecedendo sua atuação no IF. Contudo, enxergamos no relato sua relevância no levante de discussões que retratam obstáculos encontrados por professores nos primeiros anos de docência, ainda que se trate de diferentes instituições de ensino.

A este respeito, Garcia (2010, p. 19) afirma que independentemente do programa de formação inicial que os professores tenham cursado “há algumas coisas que só se aprende na prática” o que implica que o primeiro ano de docência seja também um ano de “sobrevivência”, descobrimentos, adaptações, aprendizagens e transições.

Sobreviver, termo forte, capaz de refletir angústias de muitos professores diante dos desafios que emergem no exercício da profissão, desafios presentes não apenas nos anos iniciais de atuação. Nesse sentido, caminhando por entre as histórias de nossos colaboradores, vislumbramos um desafio complexo evidenciado na fala do Colaborador 2 (*Carta 2*, 2022), e que se mostra como um percalço a muitos professores, a motivação do alunado, ou melhor, a falta dela:

Durante minha jornada como docente percebi e percebo que são muitos os desafios da profissão, mas olhando de uma maneira mais global acho que a motivação dos alunos é um ponto de intersecção deste tema. Fazer com que os alunos tenham interesse em matemática, para mim, é um dos pontos mais complexos... a apatia exagerada por parte de alguns alunos é um grande obstáculo para a aprendizagem que os professores encontram no dia a dia.

No episódio, podemos suscitar reflexões e tensões entre motivação do alunado e motivação do professor, discutir possibilidades de negociação das intenções que motivam ambos a ensinar e a aprender. Seriam elas dicotômicas? Tauchen (2009) nos lembra, por exemplo, que a motivação de um pesquisador está conectada com sua história de vida, tendo em vista que a construção do conhecimento se revela por meio do ser humano em seu ato de compreender, interpretar, criar e (re)construir, visão que também pode se estender a motivação do aluno para aprender matemática.

Na narrativa do professor percebe-se que um dos percalços da profissão docente se encontra em motivar os alunos a aprender, o que impacta diretamente no êxito escolar desses sujeitos. Camargo, Camargo e Souza (2019) destacam que para motivar os alunos, uma condição indispensável é investigar as inúmeras formas de pensar e aprender, para então, criar alternativas de ensino que vão ao encontro de situações reais vivenciadas por eles.

Além disso, os autores pontuam que, quando os alunos são estimulados a utilizar seus esquemas cognitivos gradativamente vão avançando na construção de seu próprio conhecimento. Dessa forma, o professor necessita enxergar-se e compreender-se como agente motivador no processo educacional.

Seguimos buscando (re)contar essas histórias que muito nos ensinam sobre o ser e o fazer enquanto professores. À luz dos relatos memorialísticos, trazemos agora um excerto do Colaborador 2 (*Carta 1*, 2022) que nos leva a refletir a respeito das frustrações e descontentamentos experienciados em seu caminhar docente:

Me lembro que ao ingressar nas aulas no Ensino Superior como professor, minha primeira aula foi sobre derivadas no curso de Física, iniciei com este conteúdo pois o semestre já estava em andamento ao me convocarem. Me preparei quase “meio-dia” para 100 minutos de aula, com embasamento teórico e revisão de alguns conteúdos pertinentes. Ao chegar nas aulas não consegui explicar nem a regra do “tombo” (Regra da Potência), os alunos estavam achando muito complexo.

Das marcas temporais, ficou na memória do professor os sentimentos em relação a sua primeira aula no Ensino Superior. No primeiro momento, se revela a empolgação, a dedicação, a apreensão do docente no tempo destinado a preparação das aulas, sentimentos esses que se entrelaçam. No segundo, o descontentamento ao não conseguir ministrar a aula conforme seu planejamento, aliado a estranheza, quanto a concepção dos alunos sobre a complexidade do conteúdo. Observa-se que o Colaborador 2, em movimento introspectivo, revive as sensações do episódio.

Ainda refletindo sobre o relato, nos ancoramos em Lorenzato (2010) ao pontuar que na ação docente é imprescindível conhecer nossos alunos, todo ensino precisa partir de onde o aluno se encontra, ou seja, para ensinar precisamos tomar como primícia, aquilo que o aluno já conhece.

Em movimentos introspectivos, extrospectivos e retrospectivos, nas lembranças da Colaboradora 1 (*Carta 1*, 2022), também encontramos relatos de experiências que evidenciam dificuldades dos alunos em relação ao domínio de conteúdos matemáticos, ao relatar que:

A cada início de período letivo colocamos um projeto de nivelamento, com os moldes parecidos com o que aplicávamos no... Ceará, percebo a importância deste momento de estudo na vida dos alunos do Ensino Médio, em retomar os assuntos do Ensino Fundamental... também fazemos esse projeto no Ensino Superior. Os alunos que ingressam no curso de Licenciatura em Matemática aqui... possuem muitas dificuldades nos conhecimentos básicos. No entanto, apesar de ser o mesmo projeto, não vejo muito resultado como víamos por aí.

No trecho acima, ao salientar que o projeto desenvolvido no IF no âmbito do Ensino Superior não produziu impactos esperados, a colaboradora manifesta surpresa em relação ao lugar, as pessoas e ao tempo. Entretanto, o excerto nos lembra o que Clandinin e Connelly (2015) afirmam sobre a continuidade da experiência. Para os autores, uma experiência passada e que sustenta uma experiência futura é única e, nunca é suficiente em si, estando entrelaçada ao contexto, as pessoas e ao tempo em que ocorreu.

Os descontentamentos vivenciados e os percalços narrados pelos colaboradores não se restringem a tríade aluno-professor-conhecimento. Os colaboradores também revisitaram em suas memórias, situações quanto a importância do engajamento da comunidade escolar no processo formativo dos alunos e contribuições deste movimento para o fortalecimento da profissão docente. Com este olhar, as próximas discussões voltam-se para o distanciamento entre os diferentes atores que circundam o espaço escolar.

Para Libâneo (2008) o desenvolvimento humano e a aprendizagem correspondem às mudanças que ocorrem em nossas personalidades relativas aos conhecimentos que adquirimos, aos valores e atitudes que incorporamos, à nossa capacidade de agir e ao nosso modo de nos relacionar com os outros. Com relação ao desenvolvimento e a aprendizagem no espaço escolar, o autor destaca que as mudanças não se restringem apenas a sala de aula, elas também ocorrem em diferentes espaços e momentos do cotidiano escolar.

As estruturas organizacionais das escolas constituem-se em unidades sociais, onde diferentes pessoas, juntas, trabalham e interagem para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dos alunos

(Libâneo, 2008). Assumindo esses preceitos, reconhecemos que essas estruturas transformam as escolas em locais de compartilhamento de diferentes práticas, saberes e valores por meio de um trabalho conjunto e da atuação de distintos atores.

A participação desses personagens pode se complementar de forma a assegurar condições necessárias para que os alunos se desenvolvam não apenas cognitivamente, mas também por meio da apropriação dos saberes produzidos e compartilhados no espaço escolar. Nesse sentido, ao relembrar vivências em diferentes espaços, a Colaboradora 1 (*Carta 1*, 2022) aponta percalços ao mencionar o distanciamento entre os múltiplos atores educacionais no IF:

O corpo pedagógico, os professores, diretores de turma estavam mais junto das disciplinas de português e matemática e nos davam um suporte grande no alinhamento com as conversas com os alunos e seus familiares. Aqui no Instituto sinto falta dos coordenadores... e o pedagógico se fazer mais presente e auxiliar nesse processo de ensino e aprendizagem. Assim que cheguei por aqui, estranhei muito.

No excerto, a colaboradora aponta descontentamento com o distanciamento e enfatiza a relevância no desenvolvimento de ações colaborativas entre os pares. Na concepção de Fiorentini, Nacarato e Pinto (1999), quando o trabalho é colaborativo todos trabalham e se apoiam reciprocamente, constroem e negociam coletivamente quais os objetivos que pretendem atingir, em outras palavras, o autor afirma que para uma ação ser colaborativa, as finalidades e decisões devem estar alicerçadas em negociações coletivas.

A este respeito, Imbernón (2016) discute sobre a qualidade do ensino, a formação do professorado, mudanças na organização das escolas e sugere que a escola deveria se converter também em uma comunidade de prática entre os profissionais que nela trabalham, a fim de que possam compartilhar problemas, projetos, ideias, desilusões, sucessos e insucessos de forma que a comunidade privilegie a participação e a solidariedade entre todos que a compõe.

Nós, professores, não educamos nossos alunos sozinhos, muito menos restringimos nossas ações à sala aula. Os conflitos, as tensões, as paixões, os saberes, perpassam as paredes da sala de aula numa via de mão dupla. Devemos compreender que a escola é uma parceria, cuja efetividade e qualidade, começam com o empenho coletivo em superar diferenças, aceitar a diversidade humana, respeitar limitações, compartilhar e assumir responsabilidades e dividir saberes.

Ainda, nesse viés, encontramos mais algumas marcas do distanciamento, agora entre os próprios professores, conforme outro relato da Colaboradora 1 (*Carta 1*, 2022):

E como uma forma de discutir assuntos relacionados à pesquisa em Matemática surgiu a ideia de realizar um grupo de estudos e pesquisas com o grupo de professores de Matemática do mesmo campus em que atuo, com o objetivo de incentivar os graduandos do curso de Licenciatura em Matemática em sua inserção na pesquisa universitária... ao qual possui em suas linhas de pesquisa o estudo sobre a formação de professores, currículos, ensino e aprendizagem, matemática aplicada, gênero e ciências, e pesquisas voltadas a metodologias utilizando o laboratório de matemática. A ideia do grupo é muito boa, mas poucos professores de matemática realmente participam ativamente.

No excerto, apesar do entusiasmo da professora em incentivar os alunos a mergulharem no universo da pesquisa, destacamos seu descontentamento em relação a participação limitada de professores que compõem o grupo de estudos.

A este respeito, lembramos de Nóvoa (1992, p. 30) ao ressaltar que o diálogo entre os pares é substancial para fortalecer os saberes decorrentes da prática profissional, assim, práticas que tem caráter coletivo contribuem para a emancipação e consolidação profissional, quando não às concebemos desta forma, estamos desperdiçando “um excelente instrumento de formação”.

Concluímos os significados deste filete sob o deleite das palavras da segunda carta da Colaboradora 1 (*Carta 2*, 2022), em mensagem dedicada aos futuros professores de Matemática, ao enfatizar: “A mensagem que deixo para os futuros professores de Matemática é de sempre estarem fazendo a reflexão de sua própria prática, assim como o aperfeiçoamento constante em temáticas que sejam inovadoras, instiguem os seus alunos para a criticidade e sejam acima de tudo, sempre humanos”.

Reflexão, aperfeiçoamento, constância, inovação, criticidade e humano, palavras-chave na mensagem da professora que oportuniza pensar e refletir quanto a nossa missão maior enquanto educadores, o desenvolvimento pleno dos alunos. Quanto ao ir e vir que constitui o ser professor e ao movimento permanente de formar-se professor que nos lembra Freire (1996), formar é muito mais que treinar outrem para reproduzir técnicas e destrezas, é alavancar a inquietação, avivar a dúvida, aguçar o aluno, é aventurar-se e recusar a prática bancária, permeada de um falso ensinar, uma vez que a aprendizagem só pode ser considerada verdadeira, quando transforma o sujeito, sua prática e seu modo de ver e conceber o mundo que o cerca.

Algumas considerações

Ao longo da discussão, caminhamos na busca por compreender: Como os Institutos Federais investem na formação profissional docente e promovem movimentos de transformação na prática cotidiana de professores de Matemática que atuam em sala de aula? Nesse sentido, por meio de um estudo interpretativo, procuramos identificar nas narrativas presentes em cartas produzidas pelos colaboradores, concepções, sentimentos, memórias e vivências, significando e ressignificando suas histórias de vida, enquanto professores, educadores e seres humanos.

Nessa busca, trilhamos por entre oportunidades, contentamentos, percalços e descontentamentos experienciados na profissão docente no âmbito de Institutos Federais. Caminhamos por entre desafios e frustrações que angustiaram os profissionais colaboradores dessa pesquisa e que podem também angustiar professores que atuam nas diferentes esferas de ensino.

Em relação as oportunidades, os relatos apontam que a imersão docente no desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão possibilitam que a relação dialética entre teoria e prática se efetive, que instituições de ensino e comunidade em geral estabeleçam um elo que os aproxime e que alunos e professores possam desenvolver-se juntos.

No que se refere aos percalços, torna-se evidente na fala dos colaboradores, a desmotivação dos alunos, o distanciamento entre os personagens que estruturam o corpo escolar e a dificuldade em manter uma rede colaborativa entre os pares.

Quanto aos sentimentos, observa-se uma mesclagem entre amores e desamores, permeada de contentamentos e descontentamentos diante das possibilidades e dos desafios que emergem no caminhar docente.

Por fim, as experiências narradas e discutidas apontam que no exercício da docência, no movimento contínuo de um processo crítico e reflexivo, estamos produzindo e nos apropriando de saberes. Nesse sentido, compreende-se que ao (re)contar as experiências, temos a oportunidade de partilhar saberes, compartilhar alegrias, dividir angústias e contribuir com a formação permanente do ser professor.

Fontes

Colaboradora 1. *Carta 1*. [s.l.], 2022.

Colaboradora 1. *Carta 2*. [s.l.], 2022.

Colaborador 2. *Carta 1*. [s.l.], 2022.

Colaborador 2. *Carta 1*. [s.l.], 2022.

Referências

ARAGÃO, Rosália Maria Ribeiro. *A investigação narrativa de ações escolares de ensino e de aprendizagem no âmbito da formação de professores*. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2004, p. 1-15.

BORBA, Marcelo de Carvalho; ALMEIDA, Helber Rangel Formiga Leite de; GRACIAS, Telma Aparecida de Souza. *Pesquisa em ensino e sala de aula: diferentes vozes em uma investigação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 2005.

CAMARGO, Carmen Aparecida Cardoso Maia; CAMARGO, Márcio Antônio Ferreira; SOUZA, Virgínia de Oliveira. A importância da motivação no processo ensino-aprendizagem. *Revista Thema*, v. 16, n. 3, p. 598-606, 2019.

CLANDININ Jean; CONNELLY, Michael. *Pesquisa narrativa: experiências e história em pesquisa qualitativa*. Uberlândia: EdUFU, 2015.

COUTO, Andressa Freire Ramos. *A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na EPT: uma proposta para o planejamento integrador no Ifes – campus Colatina*. 155f. Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Espírito Santo. Vitória, 2020.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Educação Matemática: da teoria à prática*. São Paulo: Papirus, 2012.

DEWEY, John. *Democracia e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

FERNANDES, Filipe Santos; GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Metodologia de pesquisa em Educação Matemática: éticas e políticas na inserção de novos sujeitos, cenários e conhecimentos. *Perspectivas da Educação Matemática*, v. 14, n. 34, p. 1-16, 2021.

FERREIRA, Ana Cristina. Um olhar retrospectivo sobre a pesquisa brasileira em formação de professores de matemática. In: FIORENTINI, Dario (Org.). *Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares*. Campinas: Mercado das Letras, 2003, p. 19-41.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sérgio. *Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos*. Campinas: Autores Associados, 2012.

FIORENTINI, Dario; NACARATO, Adair; PINTO, Renata. Saberes da experiência docente em Matemática e educação continuada. *Quadrante*, v. 8, n. 1-2, p. 33-39, 1999.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante: a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Revista Brasileira de Formação Docente*, v. 3, n. 3, p. 11-49, 2010.

GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. *Uma fresta nos bastidores: investigando questões epistemológico-metodológicas na construção de uma pesquisa*. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. *Anais...* Valinhos: ABRAPEC, 1999, p. 1-11.

IMBERNÓN, Francesc. *Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária*. São Paulo: Cortez, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Editora Alternativa, 2008, p. 304-311.

LORENZATO, Sérgio. *Para aprender matemática*. Campinas: Autores Associados, 2010.

MARIN, Vanessa. A docência universitária na tríade ensino-pesquisa-extensão. In: Seminário de Iniciação Científica. *Anais...* Ijuí: Editora Unijuí, 2019, p. 1-15.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 13-33.

PIRES, Regina Celi Machado. Elementos e sujeitos que constituem a experiência da iniciação científica. In: MASSI, Luciana; QUEIROZ, Simone Linhares (Orgs.). *Iniciação Científica: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no Ensino Superior brasileiro*. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2015, p. 92-113.

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

TAUCHEN, Gionara. *O princípio da indissociabilidade universitária: um olhar transdisciplinar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão*. 146f. Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.