

## ITINERÁRIOS DA PESQUISA NARRATIVA COM PROFESSORAS QUE ENSINAM MATEMÁTICA

### ITINERARIES OF NARRATIVE RESEARCH WITH MATHEMATICS TEACHING PROFESSORS

Klinger Teodoro Ciríaco<sup>1</sup>  
Cicero Augusto dos Santos<sup>2</sup>  
Luciene Sousa Basso<sup>3</sup>

**RESUMO:** Analisamos neste texto duas investigações que transcorreram a partir da abordagem da pesquisa narrativa acerca da trajetória de vida de professoras que ensinam Matemática na Educação Básica (anos iniciais) e no Ensino Superior (curso de Pedagogia). Adotamos o constructo da pesquisa narrativa como referencial teórico e desenvolvemos o método da entrevista narrativa do sociólogo alemão Fritz Schütze. As conclusões revelaram que: 1. A trajetória das professoras da Educação Básica evidenciam certos aspectos como sua identidade, formação e desafios na carreira docente; 2. A trajetória formativa das professoras do Ensino Superior revelam o caminho formativo que as conduziram para formação em Pedagogia e pós-graduação em Educação Matemática, estimuladas pela proximidade com a pesquisa no decorrer de sua formação inicial; e, por fim, 3. Ao relacionar as duas pesquisas, concluímos que, embora as professoras tenham a mesma formação inicial, suas trajetórias são distintas e as tensões no campo da docência fazem-nas sobreviverem, cotidianamente, ao trabalho nas instituições a partir de saberes/conhecimentos adquiridos ora em contextos colaborativos, ora investigativos. A identidade dessas profissionais da educação foi moldada por suas experiências individuais/coletivas, tornando-as educadoras matemáticas atuantes tanto na Educação Básica como na formação de professores no Ensino Superior.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Narrativa; Educação Matemática

**ABSTRACT:** In this text, we analyze two investigations that took place from the narrative research approach about the life trajectory of teachers who teach Mathematics in Basic Education (initial years) and in Higher Education (Pedagogy course). We adopted the narrative research construct as a theoretical framework and developed the narrative interview method of the German sociologist Fritz Schütze. The conclusions revealed that: 1. The trajectory of Basic Education teachers highlights certain aspects such as their identity, training and challenges in their teaching career; 2. The formative trajectory of Higher Education teachers reveal the formative path that led them to training in Pedagogy and postgraduate studies in Mathematics Education, stimulated by the proximity to research during their initial training; and, finally, 3. By relating the two surveys, we conclude that, although the teachers have the same initial training, their trajectories are different and the tensions in the field of teaching make them survive, on a daily basis, working

---

<sup>1</sup> Klinger Teodoro Ciríaco, Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" FCT/ UNESP, Professor Adjunto do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), klinger.ciriaco@ufscar.br

<sup>2</sup> Cicero Augusto dos Santos, Mestrando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), cicero1936@gmail.com

<sup>3</sup> Luciene Sousa Basso, Mestrado em Educação Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), luciene.basso@ufms.br

in institutions from knowledge/knowledge acquired sometimes in collaborative, sometimes investigative contexts. The identity of these education professionals was shaped by their individual/collective experiences, making them mathematical educators active both in Basic Education and in the training of teachers in Higher Education.

**Keywords:** Teacher Education; Narrative; Mathematics Education

## INTRODUÇÃO

A pesquisa narrativa é um campo de produção de conhecimento que vem crescendo muito no âmbito da formação de professores nos últimos anos, sua proximidade com a Educação Matemática tem sido pensada a partir de práticas de formação e de metodologia de pesquisa.

Assim, neste artigo, mobilizamos o campo desta metodologia como um método de produção de dados na formação de professores, para tanto impulsionamos o resultado de duas investigações em âmbito de mestrado, uma concluída (BASSO, 2023) e outra ainda em andamento (SANTOS, 2023), ambas orientadas pelo primeiro autor e produzidas pelos demais autores.

A primeira pesquisa do itinerário formativo teve como objetivo analisar a contribuição do "Grupo de Práticas Colaborativas em Educação Matemática nos anos iniciais" (GPCEMai/UFMS), na reconstituição de saberes de professoras participantes do grupo que esteve ativo na cidade de Naviraí-MS (Brasil) e, para tanto, apoiou-se na produção de dados com duas docentes egressas do referido grupo colaborativo.

A segunda pesquisa objetivou compreender o papel da pesquisa em Educação Matemática na constituição da identidade profissional de professoras que ensinam Matemática em cursos de Pedagogia. Para este fim, as informações coligidas foram angariadas com três docentes, as quais possuem mestrado e doutorado nas áreas de "Educação" e/ou "Ensino".

Tanto no primeiro quanto no segundo estudo, a abordagem metodológica, de natureza qualitativa, transcorreu a partir da pesquisa narrativa de acordo com os pressupostos de Fritz Schütze (2007, p.09) para quem "A expressão narrativa da própria vida lida não apenas com eventos externos que ocorrem com o indivíduo".

Desse modo, para cumprir o objetivo a que nos propusemos descrever o itinerário da pesquisa narrativa com professoras que ensinam Matemática, o texto está estruturado a partir de quatro tópicos, para além desta introdução, sendo eles: 1. Referencial teórico, que mobiliza a discussão sobre a pesquisa narrativa e a da identidade profissional docente; 2. Metodologia, seção que apresenta o método da entrevista por Schütze; 3. Descrição e análise de dados, em que são apresentadas as narrativas das professoras; e, por fim 4. Considerações finais, momento este em que dedicamos espaço-tempo para a problematização dos resultados apontando as conclusões centrais.

## QUESTÕES SOBRE A PESQUISA NARRATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A IDENTIDADE DOCENTE

Para iniciar a discussão sobre o campo da narrativa, destacamos que a possibilidade humana de conduzir relações culturalmente emerge da nossa capacidade de comunicar experiências mediante narrativas. Assim, desde a etimologia da palavra "[...] "narrar" deriva tanto de *narrare*, quanto de "conhecer de um modo particular" (*gnarus*) - ambos inevitavelmente emaranhados" (BRUNER, 2014, p. 37).

É de conhecimento geral que contar histórias é apresentar ao público específico uma narrativa, que parte da leitura do mundo de quem narra. Contudo, há sempre uma ação que ocorre e esses fatos, ao serem narrados, são estruturados em "Situação, colocação do objetivo, planejamento e avaliação dos resultados" (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 92). Outros elementos fazem parte da narrativa como a ação em si, as personagens, o tempo (cronológico ou não), enredo (uma história principal e as secundárias que complementam a história principal) e a conclusão da história, mas não podemos resumir as narrativas a essas "simples soma de sentenças" (Ibidem, p. 93). Nosso objetivo aqui é olhar para além do enfoque "analítico" ou "olhar semiótico", trata-se de observar e problematizar o enfoque que as narrativas também atingem: "o estado filosófico".

Por meio da narrativa nós construímos, reconstruímos, e de alguma forma reinventamos o ontem e o amanhã. Memória e imaginação amalgamam-se nesse processo. Mesmo quando criamos os mundos possíveis da ficção, não desertamos do familiar, mas o subjuntivizamos naquilo que poderia ter sido ou no que poderia ser. Por mais que a mente humana tenha exercitado sua memória e refinado seus sistemas de registro, ela nunca consegue capturar o passado de maneira completa e fiel. Por outro lado, ela jamais consegue escapar ao passado. Memória e imaginação são fornecedoras e consumidoras uma da outra.

Ou ainda como descreve Passeggi (2020, p. 68):

Por que razão se demorou tanto tempo para se considerar a vida, a experiência de vida e a reflexão sobre elas nas ciências da educação? Se a educação intervém para provocar mudanças, como compreendê-las sem passar pelas narrativas de quem aprende, onde maturam saberes, querereres, deveres e poderes. Narrar é preciso! Escutar ainda mais.

Quando se fala em narrativas na formação de professores, é preciso mencionar as três abordagens resgatadas por Passeggi (2020): a primeira delas opta por histórias de vida; a segunda por pesquisa biográfica; e a terceira a pesquisa auto(biográfica).

A abordagem narrativa pelas histórias de vida, segundo a autora, surgiu há mais de 40 anos, dirigido à história de vida na formação dos formadores, esta seria a narrativa centrada na história de vida em formação para "quem se forma", diferentemente da biografia, bio (vida), grafia (escrita) - que tem uma perspectiva voltada para a globalidade da vida do que apenas do percurso educativo. Já a pesquisa biográfica em educação

amplia para uma visão voltada às experiências de vida do narrador, desde sua infância, juventude, vida adulta em formação e a pesquisa auto(biográfica) diz respeito ao uso de narrativas em educação de maneira que possa contemplar ambas possibilidades (formação e educação) (PASSEGGI, 2020).

É dentro desta perspectiva que a narrativa surge como um objeto de investigação do campo científico atingindo o caráter antropológico (narrar faz parte da vida!); como método de investigação qualitativa, como levantamento de informações nas práticas e ações sociais; com o caráter de pesquisa-formação, que diz respeito aos aspectos da formação de quem narra; por fim, como fonte discursiva das escritas do modo de narrar (PASSEGGI, 2020).

Ainda, como método de estudo, as narrativas se configuram desde a análise de biografias ou autobiografias, as histórias de vida, narrativas pessoais, entrevistas narrativas, etnobiografias, etnografias e memórias populares (GALVÃO, 2005).

A pesquisa narrativa mais comum pode ser descrita como uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno. As histórias podem ser obtidas por meio de vários métodos: entrevistas, diários, autobiografias, gravação de narrativas orais, narrativas escritas, e notas de campo.

Pensando nessa metodologia, é que vários autores defendem a narrativa como um método poderoso de investigação em educação, podendo apresentar-se em três potencialidades "[...] como processo de investigação em educação, como processo de reflexão pedagógica e como processo de formação" (GALVÃO, 2005, p. 327).

A abordagem narrativa surge com o propósito de inovar as pesquisas nos campos das Ciências Sociais e Humanas e algumas obras deram encabeçamento na Europa na década de 80, como problemáticas de investigação na formação de professores a partir das suas histórias de vida, a exemplo das obras "Produzir sua vida: autoformação e autobiografia", de Gaston Pineau e Marie-Michèle em 1983; "O professor é uma pessoa", de Ada Abraham em 1984 e o livro organizado por Antonio Nóvoa e Matthias Finger, intitulado "O método (auto)biográfico e a formação", publicado em 1988. Além disso, entre outros autores internacionais, podemos citar os pesquisadores Pierre Dominicé, Franco Ferrarotti, Christine Josso, Guy de Villers, Bernadette Courtois e Guy Bonvalot (FREITAS; GHEDIN, 2015).

Já no Brasil, na década seguinte, a utilização das narrativas de formação despontou como prática de formação e/ou investigação na pós-graduação em educação e em diferentes grupos de pesquisas. "Às pesquisas brasileiras abordam e tematizam sobre as histórias de vida, a memória, as representações sobre a profissão, os ciclos de vida, o trabalho com a autobiografia ou narrativas de professores em exercício, em final de carreira ou em formação" (SOUZA, 2006 *apud* FREITAS; GHEDIN, 2015, p. 115).

Com o mesmo propósito, Souza (2006, p. 23) em seu artigo "A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação", destaca:

Nas pesquisas na área de educação adota-se a história de vida, mais especificamente, o método autobiográfico e as narrativas de formação como movimento de investigação-formação, seja na formação inicial ou continuada de professores/professoras seja em pesquisas centradas na memórias e autobiografias de professores.

E, ainda, faz menção à algumas terminologias de investigação no campo da abordagem biográfica de professores constituídos em algumas modalidades:

[...] a) sobre tesouros e memórias em sentido estrito; b) Entrevistas autobiográficos; c) Jornais; d) Calendários; e) Correspondência; f) Folhas de méritos e serviços; g) Textos gerados a partir da solicitação feita em uma pesquisa específica; h) Experiências e tarefas na sala de aula ou centro docente de referências à realidade escolar vivida; i) Escritas sobre questões educativas em que o elemento autobiográfico desempenha um papel relevante; j) Textos de natureza pessoal, relacionados com a gestão de professores; k) arquivos autobiográficos (FRAGO, 2002 apud SOUZA, 2006, p. 24).

Há de se destacar que pesquisas sócios-educacionais ganharam evidência nos últimos anos não só como método, mas também como a possibilidade de "ecoar vozes" de "[...] atores/atrizes sociais, recuperar a singularidade das histórias narradas por sujeitos históricos [...]" (SOUZA, 2007, p. 67).

[...] as histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento actual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia que "ninguém forma ninguém" e que "a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida" (NÓVOA; FINGER, 1988 apud SOUZA, 2007, p. 67).

Segundo Goodson (2000 apud FREITAS; GHEDIN, 2015, p. 124), "[...] os estilos de vida do professor dentro e fora da escola, as suas identidades e culturas ocultas têm impacto sobre modelos de ensino e sobre a prática educativa". Portanto, passa a considerar o(a) professor(a) "[...] como sujeitos de saber e de um fazer inerentes à profissão [...]" acrescidos pelos dizeres de que "[...] a escrita narrativa abre espaços e oportuniza, às professoras e professores em processo de formação, falar-ouvir e ler-escrever sobre suas experiências formadoras, descortinar possibilidades sobre a formação através do vivido" (SOUZA, 2007, p. 12).

Além do "descortinar possibilidades", realçados por Souza (2007), ocorre a "ressignificação da experiência" mencionada por Passeggi (2011, p. 147) de acordo com a autora, ao escrever sobre si ou narrar sobre si como prática de formação, "[...] a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventar-se". Ou seja, leva-os a "ressignificação da experiência" e é nessa inquietante busca que a narrativa de professores(as) em formação ou "[...] ao refletir e escrever sobre suas vidas, eles enfrentam o dilema de "reconstruir o conhecimento profissional a partir de uma reflexão prática e deliberada", eles devem "saber analisar e

[...] analisar-se" (NÓVOA, 2002 *apud* PASSEGGI et. al., 2011, p. 375).

Embora saibamos a dimensão que a pesquisa científica sobre a narrativas dos professores pode atingir e como é recente esta metodologia no Brasil ligados aos múltiplos desafios da carreira docente, compreendemos que narrar a sua formação (ou a falta dela) faz do professor revelar as suas mais profundas intimidades sobre práticas profissionais, experiências vividas, sobre si e sobre o mundo que o cerca, legitimando como outra forma de produção de conhecimento, só que mais próximos dos sujeitos pesquisados e tornando-as públicas.

Através das narrativas é possível também que se reconstitua a identidade profissional e docente, entendemos identidade como sendo algo que não é natural, mas sim construído ao longo do processo de socialização e interação de cada indivíduo com o meio em que vive. Neste entendimento, pensar no professor não é diferente. Para conhecer como uma pessoa decide se tornar professor(a) é preciso, muitas vezes, parar para escutar o porquê da opção pela docência como carreira profissional, como este(a) compreende o que é ser professor(a), quais são suas concepções da prática educativa em sala de aula, evidenciando como interage com suas atitudes enquanto educador(a), percebendo, de fato assim, o que o torna professor(a).

Para Marcelo García (2009), a identidade docente é constituída pela forma como os professores se definem e como definem os outros, podendo ser influenciada pela escola, pela comunidade, pelos programas e reformas educacionais que podem ocorrer no decorrer de sua trajetória docente. Sobre isso, o autor destaca que:

A identidade profissional envolve tanto a pessoa, como o contexto. A identidade profissional não é única. Espera-se que os docentes se comportem de maneira profissional, mas não porque adotem características profissionais (conhecimentos e atitudes) prescritas. Os professores se diferenciam entre si em função da importância que dão a essas características, desenvolvendo sua própria resposta ao contexto (MARCELO GARCÍA, 2009, p. 6).

Seguindo essa linha de raciocínio, entende-se que buscar a identidade de professores(as) é fazer um exercício de olharmos de dentro para fora, mas também de fora para dentro, pois quando vivemos em sociedade não fazemos nada sozinhos(as), o(a) professor(a) é constituído(a) de sua interação com alunos, família, gestão escolar, ou seja, ser professor(a) é um produto também de suas relações sociais, de seus saberes, de seu contexto histórico (DOTTA, 2006).

Ao longo de nossas existências, novas experiências vão surgindo, aprendemos a engatinhar, em seguida ficar em pé, vamos tendo noção de equilíbrio, damos os primeiros passos guiados pelas mãos de nossos cuidadores e, logo, ganhamos o mundo através de nossas pernas. De modo semelhante, também podemos pensar a construção da identidade docente, uma vez que, nesta analogia com o desenvolvimento humano, na Universidade podemos dizer que estamos aprendendo a engatinhar, conhecendo as teorias da educação, sua história e função social, quando somos encaminhados aos estágios, estamos dando

nossos primeiros passos amparados pelas mãos dos(as) professores(as). Em seguida, vamos para nossa própria prática docente, esta pequena comparação contribui para a compreensão que o significado do que é ser professor(a) vai mudando conforme o tempo e as experiências que adquirimos no decorrer de nossa atuação docente.

Ao falar sobre identidade de professores(as), primeiramente precisamos estabelecer que não existe apenas um tipo de profissional da área, temos professores(as) que atuam no campo da Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior, Educação Técnica e Profissional, como também os(as) que não, necessariamente, atuam no campo da educação escolar, como professores(as) de artes marciais, na gestão escolar, dentre os mais diversos campos em que existe a figura docente.

Quando, necessariamente, pensamos no campo da educação escolar, Sarmento (1992) ao se referir aos(as) professores(as) de ensino primário, apresenta que devido a não ser uma etapa educacional que trata de conteúdos considerados mais complexos como as demais, o(a) professor(a) atua também no campo da afetividade, enquanto nas demais etapas o conteúdo acaba recebendo mais atenção, não queremos dizer que um trabalha somente com afetividade e o outro é quem ensina o conteúdo. A leitura interpretativa do autor é que nos faz refletir que são fases distintas, as quais demandam ações docentes diferentes e, por essa razão, atuar com crianças é diferente de atuar com jovens e adultos.

Recorremos ao exemplo do autor para ilustrar que quando nos referimos a atividade docente, ainda que no contexto da educação escolar estamos falando de um campo em que há uma vasta diversidade, de formação, de realidades sociais, de experiências, o que faz com que muitas vezes, em uma mesma rede de ensino, as escolas sejam diferentes e que dentro de uma mesma área de atuação os(as) professores(as) atuem de formas diversas.

Viana (1999), ao se referir a constituição da identidade docente, diz que é demasiado simplista fazermos a pergunta: "Quem sou eu?". Isso representa uma construção solitária de identidade que não corresponde com a coletividade constante que o trabalho do(a) professor(a) está inserida, alertando que o(a) docente não é um corpo fixo e acabado, moldado dentro de suas ideais e concepções. A autora advoga ainda que essa construção seria um eu sem nós, defendendo assim a ideia de que a identidade do(a) professor(a) é algo que se constrói e reconstrói, e que no decorrer do processo de seus saberes adquiridos este(a) vai se constituindo enquanto docente.

Além disso, Vianna (1999) aponta que ao analisar a construção da identidade é fundamental considerar o processo dinâmico identidade mascarada, sem estabilidade, sem continuidade para a constituição de si; e a permanência pode-se reafirmar o individualismo como tendência e ser a fundamentação de uma identidade rígida, fechada em si durante o processo de construção da identidade dos(as) professores(as).

Nóvoa (1992) alerta para o perigo de durante nossa atividade docente por diversos fatores que podem acontecer, os professores irem transformando seu processo de construção em algo solitário, quando na verdade este trabalho deve ser humanizado, haja vista que o professor é, para além de um ser profissional, também um ser social e que

repetidamente que não dá para se fazer separação entre um e outro.

Para compreender e discutir aspectos sobre a constituição da identidade docente, precisamos buscar entender junto aos(as) professores(as) qual a importância da docência em suas vidas. O(A) professor(a) necessita ter consciência de que ser um(a) profissional da educação não é apenas obter o certificado de conclusão do curso, mas uma construção que em seu arcabouço traz consigo suas experiências de vida também como estudante, suas vivências enquanto acadêmico do Ensino Superior, seus estágios, a troca de saberes entre os pares, experiência docente e suas concepções de educação.

Flores (2015) apresenta uma importante discussão que interfere diretamente na constituição da identidade docente, a qual diz refere-se à formação que os professores têm acesso. A autora defende que a formação deve ter a dimensão coerente entre o que se ensina e como se ensina, que cabe ao formador de professores estabelecer junto com os estudantes uma reflexão crítica sobre o que é ser professor. Ainda segundo Flores (2015), o processo de constituição de identidade passa pela formação do docente, pois é durante este período que os futuros professores desenvolvem questionamentos pertinentes aos futuros profissionais que serão, dando assim significado ao que é ser professor.

Tendo em vista o que fora discutido no decorrer desta subseção, compreendemos que a identidade docente é constituída no decorrer da prática, mobilizando saberes, experiências, conflitos e tensões desde a formação inicial até a prática de docente experiente. É no fazer docente que se forja a identidade.

A Identidade Profissional docente é um processo em continuum, que se processa individualmente em contexto de interação, em resultado de múltiplos fatores, designadamente da socialização antecipatória, da formação e da atuação. É este processo de reconfiguração da IP, pelo criar e recriar, constantemente, que influencia o desenvolvimento profissional docente (VOZNIAK; MESQUITA; BATISTA, 2016, p. 287).

Portanto, a identidade docente não é algo que temos de pronto ao nos tornarmos professores(as), é algo que somente a trajetória e prática nos dará, no convívio com os estudantes, com nossos pares, com nossos gestores, vamos constituindo o que é ser professor(a). Não há receita ou manual a ser seguido. A identidade docente é atributo de cada um, pois tem a ver com suas vivências e experiências no decorrer da docência.

## METODOLOGIA

Esta seção tem como foco apresentar a abordagem metodológica, bem como os instrumentos adotados para a produção de dados, tendo em vista que desenvolvemos um estudo no campo da pesquisa qualitativa com foco específico na pesquisa narrativa. Neste entendimento, adotamos a entrevista narrativa como fonte de produção de dados em nossas pesquisas e também nos baseamos no método de análise de Fritz Schütze. A entrevista narrativa "[...] pode ser considerada - se aplicada conforme suas regras - o método não apenas mais consistente, mas também o único com eficácia suficiente para

satisfazer essas exigências metodológicas" (ROSENTHAL, 2017, p. 226).

Os procedimentos mencionados ou a sistematização da técnica da entrevista narrativa, como instrumento de produção de dados, foi apresentada por Schütze em 1977 e vem sendo aprimorada e desenvolvida por vários autores, como Jovchelovitch e Bauer, Flick, Weller, Vaz, Rosenthal, entre outros.

No Brasil, o método de Schütze foi difundido pelas pesquisas de Jovchelovitch e Bauer (2002) na obra organizada por Bauer e Gaskell intitulada "*Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*", em que dedicam o capítulo "*Entrevista narrativa*" para explicar este método envoltos em três principais características de um esquema autogerador para as narrativas, diferentemente das entrevistas convencionais de perguntas e respostas, sendo elas: a "Textura detalhada", trata-se de minuciar os detalhes da informação prestada para dar ainda mais clareza e a história se tornar plausível a um público que não conhece ainda a história, dando conta de detalhes como lugares, tempo, motivo, orientação, habilidades; a "Fixação da relevância", o informante conta o que considera mais relevante, de acordo com suas perspectivas de mundo; e, por fim, o "Fechamento da Gestalt", sendo este um tema central que deverá ser narrado sua totalidade (começo, meio e fim) (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

A estrutura da entrevista narrativa foge do sistema convencional de pergunta-resposta porque opera numa forma cotidiana de se contar uma história. A influência do entrevistador deve ser a mínima possível, dando espaço principalmente ao ato de ouvir o informante. Apresentado por Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 96), inspirados nos estudos de Schütze, são quatro as fases da Entrevista Narrativa: "[...] ela começa com a iniciação, move-se através da narração e da fase de questionamento e termina com a fase da fala conclusiva".

Para cada fase estabelecida pelos autores, existem determinadas regras ou como menciona Rosenthal (2017, p. 225), "Antes de solicitar a alguém que conte sua história de vida ou sobre fases de sua vida, devemos ter à disposição técnicas e competências específicas à realização de entrevistas, inclusive para auxiliá-lo a dar início, sem grandes esforços, ao fluxo de recordações [...]".

Assim, a luz do pensamento de Schütze (1992), Jovchelovitch e Bauer, (2002) e Vaz (2018) dispõem e sistematizam quadros interpretativos da estrutura para o desenvolvimento da entrevista narrativa.

**Quadro 1.** Fases da entrevista narrativa segundo as concepções de Fritz Schütze.

FASE	REGRAS	PROCEDIMENTO
<b>Preparação</b>	Pesquisador realiza as investigações preliminares do estudo. Formulação das questões "exmanentes".	Fase de estudo e investigação.
<b>1. Iniciação</b>	Formulação do tópico inicial para narração, com auxílio de recursos visuais (uma linha do tempo esquematicamente).	Gravações para transcrição literal.

<b>2. A narração central</b>	Escuta ativa. Sem interrupções. Atentar-se a finalização da narração com os sinais deixados pelo informante que a narração finalizou.	Gravações para transcrição literal.
<b>3. Fases das perguntas/questionamentos</b>	Iniciar a oportunidade do informante produzir ou completar as lacunas deixadas ao longo da sua narrativa desde que ocorra naturalmente. Evita-se perguntas como: Por quê? Não opinar ou questionar atitudes do informante.	Gravações para transcrição literal.
<b>4. Fala conclusiva</b>	Informações relevantes que surjam após a finalização da narrativa. Comentários informais e outras informações.	Gravação já finalizada.

Fonte: Elaborado com base em Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 97).

O Quadro 1 resume o método "reconstrutivo" apoiado nas pesquisas de Schütze, que será melhor detalhado, mais adiante na próxima seção no qual nós realizamos as análises guiados pelas fases da entrevista narrativa. Assim, no itinerário da primeira pesquisa, foram entrevistadas duas professoras da Educação Básica: Sandra, com 13 anos de atuação no magistério, com formação em Normal Superior e Pedagogia e Cleuza, com 22 anos de atuação no magistério com formação em Normal Superior.

No itinerário da segunda pesquisa, foram entrevistadas três professoras que atuam no Ensino Superior em Universidades públicas das regiões Centro-Oeste e Sudeste do Brasil, lecionando a disciplina de Matemática em cursos de Pedagogia, buscando evidenciar suas trajetórias formativas ao longo de sua vida. As três formadoras são licenciadas em Pedagogia, possuem mestrado e doutorado em área ligadas à Educação Matemática. Quando do momento da realização do estudo, novembro/2022, **Ariel** está no Ensino Superior há dez anos, **Gisela** e **Sofia** estão há, aproximadamente, cinco anos.

Em síntese, frente aos dados, conforme verificaremos a narrativa apresentou-se como potencial tanto para coligir as informações pertinentes ao objeto nosso quanto para a formação das narradas, haja vista que, na devolutiva de suas transcrições, as professoras sentiram-se "livres" para expressarem o querer.

## DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

### O método da entrevista narrativa: algumas considerações

Ambas as pesquisas utilizam o método narrativo elaborado por Fritz Schütze. Schütze foi professor de Sociologia Geral/Microsociologia na Universidade Otto von Guericke em Magdeburg, diretor administrativo do Instituto de Sociologia, aposentado, desde o seu 65º aniversário em fevereiro de 2009. Ele é considerado um cientista renomado em pesquisa qualitativa e autor de inúmeras publicações em Ciências Sociais. Sua investigação e trabalho centram-se na análise biográfica, na análise dos mundos

sociais e na análise da ação profissional.

De acordo com Weller e Zardo (2013), Schütze implementou seu método quando era professor na Universidade de Kassel fazendo investigações por meio de entrevistas narrativas sobre as práticas profissionais de seus colegas, como também apresentando este conteúdo para os estudantes.

O método proposto pelo autor tem por objetivo tratar de fatos sociais, partindo de narrativas individuais e, a partir das histórias trazidas pelos colaboradores, reconstruir fatos sociais. De acordo com Schütze (2007), o entrevistado conta sua história de forma linear e conforme vai relatando os acontecimentos lhes atribui significado, e isso ajuda o pesquisador a identificar as estruturas sociais que se fazem presentes no decorrer de sua fala.

Esse autor acredita que a construção da identidade de um indivíduo tem relação com as narrativas que ele próprio faz de suas experiências.

Mediante a recordação do passado, na narração autobiográfica de certas fases e episódios da vida ou ao narrar a história de vida como um todo, o narrador exprime uma ordem e estrutura de identidade básica para a sua vida que é vivida e experienciada até o momento e que se expande em direção ao futuro que está por vir. A expressão narrativa da própria vida lida não apenas com eventos externos que ocorrem com o indivíduo, mas também com as mudanças internas que a pessoa deve enfrentar ao experienciar, reagir a, moldar (e até parcialmente produzir) esses eventos externos. E reconhecendo, através da narração autobiográfica, como alguém se sentiu ao experienciar os eventos externos é um primeiro passo para o indivíduo equacionar a contínua construção e transformação de seus estados internos e sua importância para a estrutura da identidade da história de vida em desenvolvimento (SCHÜTZE, 2007, p. 8-9).

Solicitar que alguém narre sua trajetória particular e profissional nos ajuda a compreender como essa pessoa constitui sua identidade, como chegou a ser o que é hoje ao refletir sobre fatos da infância, do ser criança, adolescente, adulto, bem como de sua vida profissional.

Todas e todos nós estamos envolvidos e implicados em uma grande batalha cultural pela significação, pela identidade. (...) Se não contarmos nossas histórias a partir do lugar em que nos encontramos, elas serão narradas desde outros lugares, aprisionando-nos em posições, territórios e significados que poderão comprometer amplamente nossas possibilidades de desconstruir os saberes que justificam o controle, a regulação e o governo das pessoas que não habitam espaços culturais hegemônicos (COSTA, 2002, p. 93-94).

Quando narramos, lembramos nossas vivências, e fazemos uma interpretação daquilo que fomos constituindo ao longo de nossas vidas e ao darmos sentido e significado para acontecimentos e atitudes, acabamos escolhendo o que contar e o que não contar. Como destaca Larrosa (1996, p. 467), "[...] o tempo de nossas vidas é, então,

tempo narrado; é o tempo articulado em uma história, é a história de nós mesmos tal como somos capazes de imaginá-la, de interpretá-la, de contá-la e de nos contarmos".

Optamos então pelo método de pesquisa narrativa apresentado por Fritz Schütze que de acordo com o pensamento de Jovchelovitch e Bauer (2013, p. 95) que o definem como "[...] uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas".

### Sobre o itinerário da pesquisa narrativa com professoras da Educação Básica

Na entrevista, as professoras da Educação Básica rememoram pontos relacionados ao passado, reportando situações da alfabetização de ambas, enquanto estudantes da Educação Básica; trajetória escolar e relação com a Matemática também no ensino básico, e como professoras; opção pela carreira docente; motivação para participar do grupo colaborativo GPCEMai com a intenção de esclarecer as possíveis contribuições ocorridas junto ao grupo e pontos do presente sobre as possíveis mudanças da prática pedagógica declaradas por elas.

**Sandra** relatou que na época que encerrou o Ensino Médio na cidade onde morava (a mesma que realizamos a pesquisa), eram poucas as Universidades Públicas, era difícil o acesso e quem não optou em estudar na mesma cidade iam para cidades vizinhas (Dourados-MS, por exemplo) para ingressarem em faculdades/Universidades particulares. Mencionou também que poucos foram os incentivos para seguir com os estudos no nível superior, sejam por várias situações de seu ciclo de vida. Contudo, Sandra trabalhava em uma indústria da cidade, usina de açúcar e álcool, o que lhe garantiu uma oportunidade ímpar de estudar. À época, a empresa concedeu um desconto de 80% de bolsa de estudos e Sandra pode realizar uma formação, no ano de 2007, em nível superior no curso de licenciatura de Normal Superior em uma instituição particular, a Faculdades Integradas de Naviraí (FINAV), e, após finalizá-lo, realizou a complementação dos estudos na mesma instituição, por um período de mais um ano, obtendo também o título de Pedagogia, estudos realizados na mesma cidade em que residia e trabalhava.

Recorda que optou pelo curso de licenciatura por ser um desejo de ser professora, desde a infância, e que sempre que podia brincava de "escolinha", sendo ela a docente nas horas da brincadeira. Ao longo da sua escolarização teve uma excelente professora que lhe fez aflorar, ainda mais, o desejo de seguir com essa profissão.

**Sandra** nunca teve uma relação muito boa com a Matemática e precisou se esforçar, durante seu processo de escolarização para obter as notas na média, reportando-se ao passado lembra-se de sempre teve uma "certa defasagem" nesta disciplina. Sobre a sua formação inicial, **Sandra** citou não se recordar muito da Matemática vista no curso em que se formou e que foi no período em que começou a lecionar que foi motivada por uma coordenadora da área da Matemática que a fez "colocar as lentes" para "enxergar" uma nova forma a disciplina e ter "apreço" por ela, relatando ainda que passou a ver a Matemática em tudo, embora atribuísse antes esse valor mais a disciplina de Língua

Portuguesa.

**Sandra** acumula uma experiência de 13 anos como professora, atuando principalmente na Educação Infantil (pré-escola) e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, geralmente em turmas do ciclo da alfabetização (1º ao 3º anos).

**Cleuza** tem 45 anos, formada em Normal Superior na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), realizou duas especializações no ano de 2007, *lato sensu*, em Séries Iniciais e Educação Infantil e em Psicopedagogia, mencionando ainda que sempre realiza formações continuadas referente às etapas de ensino que leciona.

Seu desejo de ser professora surgiu na infância, quando Cleuza realizava trabalhos sociais na igreja católica e ouvia sempre as pessoas dizerem que ela levava "jeito" para ensinar outras pessoas. Com mais idade, foi convidada a trabalhar em um projeto social chamado PETI<sup>4</sup>, pertencente ao Governo Federal, a esta altura Cleuza percebeu que precisava aprofundar seus estudos e optou em realizar a licenciatura em Normal Superior, saindo da zona rural onde morava até então, vindo estudar e morar na zona urbana da mesma cidade.

Em sua relação com a Matemática, citou já que no período da sua formação inicial no curso de licenciatura foi uma temática pouco discutida, com uma carga horária menor. Mas percebendo que havia a necessidade de aprofundar seus conhecimentos nessa área procurou participar da formação do grupo GPCEMai, o que considerou a oportunidade de "desmistificar" um pouco da Matemática que foi apresentada a ela de maneira "fria" e "dura". Narra ainda que queria ver a Matemática com "menos cabeças" e que viu na sua participação do grupo situações de aprendizagens que a ajudou muito nesta questão.

A professora **Cleuza** acumula uma experiência de 22 anos atuando na área educacional, entre etapas da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Quando do momento da entrevista, estava atuando nas turmas do 2º ano do Ensino Fundamental.

Assim, olhamos para a questão narrativa de duas mulheres que estudaram a licenciatura partindo cada uma por motivos singularidades, mas guiadas por muito esforço pessoal, **Sandra e Cleuza** consideram que a opção pela profissão docente só pôde se concretizar após a conclusão dos estudos em nível superior, ambas com formações acadêmicas no curso Normal Superior, inicialmente.

Outro dado informado pelas professoras foi a condição do trabalho em regime de contrato temporário de trabalho, justificando a busca muitas vezes por formações que oportunizem o recebimento de certificados para somar-se a pontuações em seletivas de contrato de aulas temporárias.

Segundo as professoras, outro aspecto evidenciado foi o processo de formação continuada em Educação Matemática. A participação das professoras no mesmo grupo de estudos, embora em fases diferentes, uma participou no ano de 2013 a 2014 e a outra nos anos de 2017 a 2018, destaca-se para o interesse que as duas professoras mencionam ao procurar o GPCEMai: "*a oportunidade de troca de experiências*"; "*partilha*"; "*novas*

---

<sup>4</sup> Programa de Erradicação do Trabalho Infantil.

possibilidades"; como "*suporte de novas metodologias para desenvolver nas aulas de Matemática*", resultando em discursos que "*a troca entre os participantes do grupo deixou a Matemática, antes vista como "fria e dura" agora era vista como algo mais "leve, suave, bonita"*", "*minhas aulas de Matemática hoje são bem melhores que antes*", "*mudei minha visão em relação à ela*" (Matemática), entre outras expressões que foram recorrentes durante a entrevista narrativa de **Sandra e Cleuza**.

Além disso, suas narrativas demonstraram uma mudança de concepção da aula de Matemática, ambiente antes mais silencioso e que, agora com a experiência construído no GPCEMai-UFMS, encontram sentidos em práticas que envolvem mais o diálogo, a comunicação, adoção de materiais manipuláveis, jogos e brincadeiras para a exploração de conceitos com seus alunos. É possível fazer a inferência de que formações em que predomina o caráter transmissor de uma teoria de forma descontextualizada da sala de aula ou "sistema de formação padrão baseado num modelo de treinamento" ou "participar de cursos e seminários nos quais o ministrante é o *expert* que estabelece o conteúdo e desenvolvimento das atividades" (IMBERNÓN, 2009, p. 50), desestimulam ainda mais a procura dos professores por formações continuadas por ser modelos baseados em "treinamentos".

#### Sobre o itinerário da pesquisa com professoras do Ensino Superior

Destacamos que, quando do momento da escrita deste artigo, não iniciamos a análise de acordo com o método proposto por Fritz Schütze, tratando-se de uma exposição preliminar apresentada no relatório de qualificação da dissertação do segundo autor.

Após realizarmos o levantamento bibliográfico das teses e dissertações que tinham similaridade com nossos descritores de pesquisa, buscamos trazer para o contexto de nosso estudo trabalhos que foram defendidos por pedagogos e/ou pedagogas. Dentre estas, elegemos possíveis colaboradoras, as quais com suas narrativas pudessem auxiliar a responder aos objetivos geral e específicos.

O perfil designado foi o de que fossem licenciados(as) em Pedagogia, egressos(as) de Programas de Pós-Graduação de instituições públicas do estado de São Paulo, cursos de Doutorado, que tivessem suas pesquisas voltadas para o campo da Educação Matemática, e que estivessem atuando no Ensino Superior em cursos de Pedagogia de instituições públicas de ensino.

Posto isso, após fazermos as leituras dos trabalhos, pesquisamos os currículos de cada autor(a), na Plataforma *Lattes*, para identificar quais se adequam ao perfil estabelecido. Ao terminar a busca, encontramos três formadoras que tinham a trajetória que estávamos procurando, fizemos, então, contato com elas via e-mail para realizar o convite para participarem da entrevista narrativa, o que de pronto fomos atendidos.

As entrevistas aconteceram entre os meses de novembro a dezembro de 2022 (dois mil e vinte e dois), as entrevistas narrativas foram marcadas de acordo com a disponibilidade de cada uma, ocorrente via plataforma *Google Meet*, tendo uma média de 1 hora e 20 minutos de duração.

Antes das formadoras iniciarem a narrativa, o pesquisador fez a proposição de uma pergunta geradora, como sugere o método de Fritz Schütze, para que pudessem iniciar o processo: "*Olhando para sua trajetória de vida (desde a infância até o presente momento) como você enxerga sua identidade como pesquisadora e docente no campo da Educação Matemática, ao atuar no curso de Pedagogia, foi constituída e quais tensões você considera que vivenciou por ser pedagoga?*".

Durante a entrevista, o pesquisador manteve a postura de uma escuta atenta fazendo apenas interferências pontuais em momentos que julgou pertinente ser melhor detalhado para o contexto da pesquisa. Posteriormente, as narrativas foram transcritas e encaminhadas para aprovação das formadoras que, neste momento, puderam dar uma devolutiva com *feedbacks* a respeito de seu conteúdo.

A formadora **Ariel**, de 34 anos, nasceu em uma cidade de médio porte no interior do estado de Mato Grosso do Sul. É licenciada em Pedagogia pela UFMS e possui mestrado e doutorado em Educação pela UNESP. Atualmente, é professora do curso de Pedagogia em uma Universidade Federal na região Centro-oeste do Brasil. Desde a infância, sua paixão por Matemática a guiou em sua trajetória acadêmica. Participou do PIBID durante a graduação, o que a levou ao mestrado, onde estudou práticas avaliativas de professores de Matemática. Em 2015, tornou-se professora do magistério superior e, posteriormente, em 2017, ingressou no doutorado, pesquisando o desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática. Sua jornada reflete o compromisso com a educação e o aprimoramento constante como formadora e pesquisadora no campo da Educação Matemática.

**Gisela**, também com 34 anos, é natural de uma cidade de porte médio no interior do estado de São Paulo. Traçou sua jornada acadêmica na UNESP, onde se formou em Pedagogia e concluiu mestrado e doutorado em Educação para a Ciência, com ênfase em Educação Matemática. Atualmente, é professora do curso de Pedagogia em uma Universidade estadual da região sudeste do Brasil. Desde a infância, a Matemática foi sua disciplina favorita e, mesmo considerando outras áreas, optou pela Pedagogia, incentivada por sua mãe, que sempre valorizou seus estudos. A paixão pela pesquisa surgiu durante seu TCC, que abordou a afetividade na resolução de problemas. A trajetória de Gisela é marcada por dedicação à pesquisa, o que a levou ao mestrado e doutorado, investigando práticas docentes e o sentimento de autoeficácia dos alunos em relação ao sentido de número. Apesar do sucesso acadêmico, ela enfrenta desafios como pedagoga atuando no ensino de Matemática e lida com tensões entre licenciados em Matemática e pedagogos, mas sua dedicação à educação permanece inabalável.

**Sofia**, formadora de 39 anos, é natural de uma cidade de médio porte no interior do Estado de São Paulo. Trilhou sua trajetória acadêmica com determinação e superação. Oriunda de uma infância humilde, sempre se destacou em Matemática e balé, o que a levou a lecionar na adolescência em uma escola de dança famosa em sua cidade, iniciando assim sua paixão pela docência. Com uma bolsa de estudos integral, enfrentou desafios ao ingressar em uma escola de elite no Ensino Médio, onde encontrou dificuldades na área de Exatas. Contudo, sua paixão por ensinar e interesse pela Matemática a levaram

ao curso de Pedagogia em uma Universidade Federal. Durante o mestrado e doutorado em Educação Matemática na UNESP, Sofia aprofundou suas pesquisas sobre resolução de problemas e o diálogo nas aulas de Matemática. Atualmente, como formadora na UFMS, ela acredita na importância de superar as tensões entre educadores matemáticos, pedagogos e licenciados em Matemática, promovendo um ensino inclusivo e acessível a todos.

Nas três narrativas, podemos observar que as formadoras têm origem humilde, provenientes das classes populares, e contaram com o apoio e incentivo de suas famílias para seguir o caminho da docência e se tornarem professoras universitárias. Destaca-se que todas elas são as primeiras mulheres de suas famílias a ingressarem na universidade.

Ao longo do presente trabalho nosso objetivo foi compreender o papel da pesquisa em Educação Matemática na constituição da identidade profissional de educadoras matemáticas pedagogas egressas de programas de pós-graduação *stricto sensu* paulistas. As narrativas das professoras, ao nos trazer elementos sobre suas trajetórias acadêmicas, ao longo de seus estudos, desde a Educação Básica até o doutorado, faz com que consigamos perceber pontos comuns entre elas, como o fato de todas gostarem de Matemática desde a infância. As três, desde o início do curso de Pedagogia, buscaram participar de grupos de pesquisa e/ou projetos que discutem a docência e, conseqüentemente, o ensino e aprendizagem da Matemática.

Diante dos dados até aqui descritos, pela síntese inicial do narrar de suas experiências, somos levados ao primeiro objetivo específico que é identificar, por meio das narrativas das formadoras pedagogas, a motivação pela opção de formação inicial e, posteriormente, pela pós-graduação. As narrativas também nos fornecem elementos que ajudam a responder o presente objetivo, visto que as três formadoras apresentam que gostariam de fazer um curso que envolvesse a Matemática, e que embora tivessem pensado em outras opções, escolheram o curso de Pedagogia por se aproximar da pesquisa, por meio de projetos e do TCC, como também pelo incentivo de professores, estas optaram por seguir na pós-graduação.

No que se refere ao objetivo caracterizar e analisar os desafios, limites e perspectivas de pedagogas que pesquisam Educação Matemática enfrentaram ao longo de suas trajetórias profissionais e a correlação destes processos na constituição da identidade profissional, percebemos que as formadoras dizem sentirem tensões, mas também refletem que é preciso se colocarem, defendendo pontos de vistas, para superá-las. Afinal, o campo da Educação Matemática tem espaço para todos(as), pois ela está presente na vida do pedagogo e do licenciado em Matemática, desde a infância.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, fizemos um exercício analítico de olhar para dois itinerários de pesquisas narrativas com a formação docente. Em relação ao itinerário 1, conclui-se que as professoras **Sandra e Cleuza**, que lecionavam para turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental durante o período da pesquisa, demonstraram claramente que

recorreram ao GPCEMai não apenas pela obtenção de certificados, mas principalmente pela temática proposta na capacitação sobre conhecimentos "de" e "sobre" Matemática. Antes da experiência no GPCEMai, ambas se sentiam inseguras ao ensinar Matemática, devido a várias razões: dificuldades na aprendizagem durante sua própria alfabetização, insuficiência da formação matemática e para o ensino de Matemática obtida nos cursos de Normal Superior e/ou Pedagogia, bem como nas ações de formações continuadas nesta área.

Apesar das dificuldades elencadas pelas professoras com as aulas de Matemática, ao analisar a suas narrativas, é possível fazer a inferência de que, atualmente, buscam por diversas metodologias e práticas em relação à disciplina, as quais foram possibilitadas em decorrência dos conhecimentos adquiridos no ambiente colaborativo fomentado pelo GPCEMai; passaram a demonstrar atitudes mais positivas frente ao conhecimento matemático; passaram a recorrer ao uso de jogos, brincadeiras, materiais manipuláveis e ao reconhecer a importância da comunicação matemática e da ludicidade nas aulas. Nesta direção, notamos que as mudanças advindas são atribuídas, em seus dizeres, pela experiência constituída no grupo colaborativo e suas ações.

Logo ao compreender como a colaboração influencia na reconstituição dos saberes das professoras com base na experiência constituída, quando reportado em suas narrativas que as suas aulas, atualmente, são diferentes das anteriores a sua participação no grupo, considerando que estas aprendizagens são medidas a partir do momento em que passaram a implementar novas práticas metodológicas às suas aulas de Matemática, com aulas mais exploratórias e lúdicas, agregando a ampliação de seus conhecimentos específicos, pedagógicos e curriculares.

Sobre o itinerário formativo 2, que tratou das professoras formadoras, o objetivo principal foi compreender o papel da pesquisa em Educação Matemática na constituição da identidade profissional das formadoras, que são pedagogas com formação em programas de pós-graduação *stricto sensu*. Por meio das narrativas das formadoras, identificamos elementos comuns como, por exemplo, o interesse pela Matemática desde a infância e a participação em grupos de pesquisa e projetos relacionados ao ensino e aprendizagem da disciplina ao longo de seus estudos.

As narrativas das formadoras revelaram a motivação para a opção pela formação inicial em Pedagogia e, posteriormente, pela pós-graduação, todas expressaram o desejo de fazer um curso que envolvesse a Matemática e, embora tenham considerado outras opções, escolheram o curso de Pedagogia por sua aproximação com a pesquisa, por meio de projetos e do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), além do incentivo de professores, essa motivação as levou a prosseguir na pós-graduação.

As duas investigações relatadas neste texto exploraram o campo da pesquisa narrativa no contexto da formação docente, buscando compreender como a trajetória de vida de professoras que ensinam Matemática contribui para suas identidades profissionais e mudança de atitude em Matemática. A partir do referencial teórico, que mobilizou o constructo da pesquisa narrativa como formação e da identidade profissional docente, foram desenvolvidos os passos propostos pelo método da entrevista narrativa de Fritz

Schütze.

Ao fazer o exercício de aproximação entre as duas pesquisas, é possível observar que todas as cinco professoras possuem formação no mesmo curso, mas suas histórias de vida as levaram a trilhar caminhos diferentes. Enquanto as professoras da Educação Básica encontraram no trabalho colaborativo uma fonte de desenvolvimento profissional, as educadoras matemáticas pedagogas do Ensino Superior se beneficiaram da pesquisa como uma ferramenta para a consolidação de sua identidade docente.

Essas duas pesquisas, embora focadas em contextos diferentes, destacam a importância de investigações que investem no trabalho com o campo da narrativa como um método de produção de dados na formação de professores. Através das narrativas, é possível compreender as experiências individuais e coletivas que moldam a identidade docente e contribuem para o enriquecimento do ensino da Matemática.

Em suma, estes estudos reforçam a relevância da pesquisa narrativa como uma abordagem metodológica que permite explorar e compreender as histórias de vida dos professores, reconhecendo a complexidade e a diversidade de suas trajetórias formativas. pesquisas os resultados aqui explorados evidenciam a importância de promover espaços de diálogo e reflexão, como grupos de práticas colaborativas e programas de pós-graduação, para fortalecer a formação docente e enriquecer a prática pedagógica, encarando o narrar das experiências como eixo catalisador de aprendizagens.

## REFERÊNCIAS

BASSO, L. S. **Narrativas de professoras que ensinam Matemática nos anos iniciais acerca da experiência constituída em um grupo colaborativo**. 2023. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Matemática da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – INMA/UFMS. Campo Grande-MS. 2023.

BRUNER, J. **Fabricando histórias: direito, literatura, vida**. São Paulo: Letras e Voz, 2014.

COSTA, M. V. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Dp&A, 2002. p.93-118.

DOTTA, L. T. **Representações sociais do ser professor**. Campinas: Alínea Editora, 2006.

FLORES, M. A. Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. **Educação**, v. 38, n. 1, 2015. p. 138-145

FREITAS, L. M.; GHEDIN, E. L. Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 19, 2015.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, Bauru/SP, v. 11, n. 2, 2005. p. 327-345.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**. São Paulo, Cortez, 2009. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto e imagem: um manual prático**. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p.90-113.

LARROSA, J. Narrativa, identidad y desidentificación. In: \_\_\_\_\_. **La experiencia de la lectura**. Barcelona: Laertes, 1996.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, 2009. p. 109–131.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.13-30.

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

PASSEGGI, M. C. Abordagens Narrativas na Pesquisa Educacional Brasileira. **Revista Paradigma** (Edición Cuadragésimo Aniversario: 1980-2020), Venezuela, v. 41, 2020. p. 57–79.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 2005. p.15-34.

ROSENTHAL, G. **História de vida vivenciada e história de vida narrada: gestalt e estrutura de autoapresentações biográficas**. Porto Alegre: ediPUCRS, 2017. Tradução: Tomas da Costa.

SANTOS, C. A. dos. **Narrativas de professoras formadoras que ensinam Matemática em cursos de Pedagogia: formação, identidade e tensões no campo da docência e da pesquisa**. 2023. 163f. Relatório de Qualificação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, CECH/UFSCar, São Carlos-SP. 2023.

SARMENTO, M. J. **A vez e a voz dos professores: contributo para o estado da cultura organizacional da escola primária**. Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.

SCHÜTZE, F. Biographieforschung und narratives Interview. **Neue Praxis**, n.3, 1983. p. 283- 293.

SCHÜTZE, F. **Biography analysis on the empirical base of autobiographical**

**narratives:** how to analyse autobiographical narrative interviews-Part 2. Module B.2.2. INVITE-Biographical counseling in rehabilitative vocational trainingfurther education curriculum, 2007.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, 2006. p. 22-39

VAZ, T. R. D. **Para além dos nascidos em berço esplêndido-** narrativas docentes sobre o trabalho dos professores no campo das políticas de ações afirmativas na UFMS. 2018. 328f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – FCT/UNESP, Presidente Prudente-SP. 2018.

VIANNA, C. **Os nós do nós:** crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã. 1999.

VOZNIAK, L.; MESQUITA, I.; BATISTA, P. F. A Identidade Profissional em análise: um estudo de revisão sistemática da literatura. **Educação** (UFSM), v. 41, n. 2, 2016. p. 281-296.

WELLER, W. ZARDO, S. P. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, 2013. p. 131-143.