

## **NARRATIVAS SOBRE SITUAÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO DA MATEMÁTICA**

Jurema Rosa Lopes <sup>1</sup>

Eline das Flores Victor <sup>2</sup>

**RESUMO:** No contexto da educação brasileira, ao refletirmos sobre a formação de professores compreendemos que tal temática é tão antiga como atual, uma vez que ao refletirmos sobre a atual formação “deles”, estamos refletindo sobre a “nossa” formação como professores. Nesse sentido, o presente estudo discute situações de formação docente no ensino da Matemática a partir de relatos de egressos do Mestrado Profissional em Ensino das Ciências, do Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências da UNIGRANRIO, em Duque de Caxias, Baixada Fluminense no Estado do Rio de Janeiro. Realizamos uma reflexão a partir das situações de formação de professores de matemática na escola pública. O caminho metodológico adotado privilegia a narrativa, foram selecionados para a entrevista, três, em um universo de quinze egressos do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências da UNIGRANRIO, no período de 2009 a 2012. Em se tratando de formação de professor, os fragmentos das narrativas apresentadas e analisadas mostram que os egressos, a partir da construção de seus aportes teóricos, de discussões sobre o ensino e experiência na educação básica, reconhecem a sua aproximação junto aos seus alunos e, ao fazê-lo, transformaram ou não as próprias práticas, reelaborando seus conhecimentos e as suas ações. Tomamos como referência as ideias apresentadas por Clandinin e Connelly (2011), Elias (1994, 1970) e Freire (1996). Concluimos que embora os egressos sejam oriundos de um ambiente de trabalho escolar, o qual habitualmente discrimina o campo disciplinar da Matemática, suas produções teóricas apontam não só para a abertura ao diálogo interdisciplinar, com também indicam uma prática interdisciplinar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação do professor. Ensino. Matemática.

## **NARRATIVES SITUATIONS OF TEACHER TRAINING IN MATHEMATICS EDUCATION**

**ABSTRACT:** In the context of Brazilian education, to reflect on the training of teachers understand that this theme is as old as today, since to reflect on the current training "them" we are reflecting on "our" training as teachers. In this sense, this study

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da Universidade do Grande Rio.

<sup>2</sup> Doutora em Modelagem Computacional pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências na Educação Básica da Universidade do Grande Rio.

discusses teacher training situations in the teaching of mathematics from the Professional Master graduates reports in Science Teaching, the Graduate Program in Education of the UNIGRANRIO Sciences in Duque de Caxias, at Baixada Fluminense State of Rio de Janeiro. We conducted a reflection from situations of mathematics teacher education in public schools. The methodological approach adopted focuses on narrative, were selected for the interview, three, in a universe of fifteen graduates of the Master's Graduate Program in Education of the UNIGRANRIO Sciences, from 2009 to 2012. When it comes to training teacher, fragments of narratives presented and analyzed show that graduates from the construction of his theoretical contributions, discussions about teaching and experience in basic education, recognize its approach towards its students and, in doing so, turned or not the practices, reworking their knowledge and their actions. We take as reference the ideas presented by, Clandinin and Connelly (2011), Elias (1994, 1970) and Freire (1996). We conclude that although the graduates are coming of a school desktop, which usually discriminate the disciplinary field of mathematics, its theoretical productions point not only for openness to interdisciplinary dialogue, also indicate an interdisciplinary practice.

**KEYWORDS:** Teacher Training. Education. Mathematics.

### **Introdução**

Ao nos referirmos à formação de professores, o fazemos na perspectiva dos que compreendem que este é um dos espaços estratégicos de luta política e que no contexto da educação brasileira, tal temática é tão antiga como atual, uma vez que a referência sobre a atual formação “deles”, nos remete a “nossa” formação como professores. Conforme destaca Elias (1994) as relações interpessoais expressas pelas partículas gramaticais “ele”, “ela”, “nós” e “eles” são interdependentes e a função “nós” aqui representado pelo pronome “nossa” inclui a formação “deles” professores. Dos atos e propósitos de muitos “eus” emerge algo que não foi planejado, pretendido ou criado por nenhum indivíduo.

O debate em torno da formação “dele” professor, geralmente, nos coloca distante dessa formação, na medida em que falamos de um professor abstrato ou mesmo quando apontamos experiências malsucedidas. Objetivamos na presente reflexão destacar, a partir de depoimentos de três professores, as mudanças ou não em suas práticas pedagógicas diante de novos contornos de formação docente, reconhecidos pelos próprios professores.

A configuração do espaço da presente situação de formação docente é o Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências da UNIGRANRIO com sede no Município de Duque de Caxias/RJ. O Programa recebe professores da educação básica em busca de formação avançada em ciências que atuam nas áreas: Matemática, Química, Física e Biologia.

### **1. Formação do professor: os elos variáveis, mutáveis, reais e fortes das funções interdependentes**

Ao considerarmos a formação do professor no emaranhado dos acontecimentos que se realizam sejam na escola ou na Universidade a partir da atividade de trabalho, estamos nos referindo não somente ao interior dessas instituições, local que caracteriza a interdependência das funções, seja a de professor, a de aluno ou outra qualquer função dos demais profissionais, mas também a um complexo de relações interpessoais que não se iniciam e nem se concluem no interior dessas instituições. A interdependência das funções, no dizer de Elias (1994), nos leva a compreensão de que cada pessoa singular está presa a outras pessoas, ela é o elo nas cadeias que ligam outras pessoas que as prendem, assim como todas as demais são elos nas cadeias que as prendem. Essas cadeias embora não visíveis, são variáveis, mutáveis, reais e fortes.

Em se tratando de estudos que pensam a formação “dele” professor, a problemática do conhecimento, geralmente, é restrita ao resultado final da relação professor-aluno em sala de aula sem a preocupação com os demais profissionais presentes no espaço escolar. Também os estudos não situam a formação no interior das relações e funções que os professores têm no interior da escola. É fato que não podemos considerar a escola como um único espaço possível de construção da formação e dessas relações. Elias (1994) ressalta que pensar as relações e as funções restritas a uma única forma espacial nos remete a um modelo estático de rede que desconsidera o constante movimento da rede de pessoas que existem antes do sujeito, para uma rede que ele ajuda a formar, conforme acrescenta Elias (1994, p.35):

Para ter uma visão mais detalhada desse tipo de inter-relação, podemos pensar no objeto de que deriva o conceito de rede: a rede de tecido. Nessa rede, muitos fios isolados ligam-se uns aos outros. No entanto, nem a totalidade da rede nem a forma assumida por cada um de seus fios podem ser compreendida em termos de um

único fio, ou mesmo de todos eles, isoladamente considerados; a rede só é compreensível em termos da maneira como eles se ligam, de sua relação recíproca. Essa ligação origina um sistema de tensões para o qual cada fio isolado concorre, cada um de maneira um pouco diferente, conforme seu lugar e função na totalidade da rede. A forma do fio individual se modifica quando se alteram a tensão e a estrutura da rede inteira.

O mesmo autor argumenta que a forma de pensar a formação “dele” distante da “nossa” está ligada a uma forma de autoconsciência e de imagem do homem da qual não se costuma ter ciência. Acrescenta Elias (1994) que as formas de autoconsciência e imagem do homem se apresentam como formas normais e sadias de percebermos a nós mesmos e a outrem. Elas emergiram no movimento chamado de Renascimento. Essas formas configuram-se como tendência típica de toda uma era considerada como padrão básico da maior parte da população das sociedades ocidentais.

O referido autor traz, como exemplo, Descartes, que começou a se perceber pensando, observando e também se percebendo como um organismo isolado entre outros. Essa forma de percepção esclarece Elias, caracteriza a passagem de uma concepção do ser humano e do mundo alicerçado na religião para concepções secularizadas, passagem própria da época de Descartes, que não se restringiu a ele ou a um grupo de pessoas. Prossegue o mesmo autor destacando que, com os meios de reflexão que estavam à disposição de Descartes, naquela época, seria alcançar uma compreensão conceitual apropriada do duplo papel.

como conhecedor de si e conhecido por si, como experimentando a si e aos outros e sendo experimentado por si e pelos outros, como desligado do mundo na contemplação e indissociavelmente emaranhado nos acontecimentos do mundo (ELIAS, 1994, p.91).

Entendemos assim que a formação “dele” professor está imbricada na formação “nossa” como professor a partir da nossa atividade de trabalho. Nesse sentido trazemos algumas reflexões sobre o ato de ensinar e aprender que nos parece por em questão às incertezas do sujeito que ao mesmo tempo em que ensina aprende. As incertezas são movimentos do processo de construção do conhecimento que se dá a partir das perguntas que fazemos e respostas que buscamos sobre as coisas do mundo. De acordo com Freire:

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não reduzem à condição de objeto, um do outro [...] Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar (FREIRE, 1996, p.23).

Essa relação dialógica entre ensinar e aprender pressupõe a relação com o outro, seja o aluno ou outra pessoa sem os reduzirem a condição de objeto, um do outro. Pressupõe também que a escola, criada socialmente como local da relação ensinar-aprender, também não é o único espaço onde ocorre o processo de construção do conhecimento.

Ensinar exige criticidade, o ingrediente que possibilita a passagem da ingenuidade para a criticidade, portanto conquista progressiva da humanização é a afetividade, a amorosidade pela qual o educador realiza este processo de estímulo e promoção da superação do educando através de suas próprias capacidades criativas. Conforme Freire:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. Como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil (FREIRE, 1996, p.32).

O exercício da curiosidade convoca à imaginação, à intuição, às emoções, à capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado e de sua razão de ser. A curiosidade, a surpresa, o espanto geram ganhos para o sujeito e só podem ser compreendidas nos sentidos das experiências narradas. Em se tratando de pesquisa narrativa, conforme Clandini e Connely (2011), os espantos e surpresas do sujeito, narradas, marcam a transição dos textos de campo em textos de pesquisa.

## **2. A configuração da situação de formação docente**

A interdependência das funções torna claro o conceito de configuração de uma dada situação, mutável, criada e limitada a um conjunto de indivíduos. Uma situação se

configura pela totalidade de ação dos indivíduos nas relações que sustentam uns com os outros. A configuração forma um entrançado flexível de tensões e a interdependência dos indivíduos, condição prévia para que formem uma configuração pode ser de aliados e adversários.

Consideramos o Curso de Pós Graduação como local de confrontação entre as normas que se impõe ao coletivo e a ordem da gestão singular, portanto lugar de reencontros, de histórias individuais e coletivas, portanto local de reflexão sobre o (re) pensar a formação dos professores. O processo de formação se constitui e reconstitui com o movimento do coletivo e ajuda-nos a compreender a história de cada situação de formação docente. As discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem abrem possibilidades de articulação de novos saberes e à mudança da prática pedagógica.

Os mestrandos, por exemplo, argumentam que, como alguns alunos, muitos professores abandonam a sala de aula por falta de perspectiva e interesse. Acrescentam que muitos outros professores, não eles, que permanecem são levados a desenvolver uma prática de ensino conformada e deslocada da realidade e dos problemas que envolvem o cotidiano das ciências extramuros da escola.

Acreditamos que ao tomarmos as normas antecedentes de formas cristalizadas, codificadas e autorizadas, alunos e professores tornam-se reféns de um conhecimento incapaz de dialogar com outras áreas e preso a metodologias que nos remetem à educação bancária e ao arquétipo de um aluno passivo, conforme destaca Santos et all (2012). Vale destacar que as mesmas normas antecedentes são constituídas de habilidades de inteligência e de experiências coletivas sendo, portanto, impossível reconhecê-las apenas no sentido negativo e cada trabalhador se relaciona com elas, de maneira diferenciada.

Distinguimos entre as quinze dissertações defendidas a partir de 2009, três situações que mostram que os egressos, a partir da construção de seus aportes teóricos e as discussões sobre o ensino, reconhecem ou não a sua aproximação junto aos seus alunos e, ao fazê-los, reelaboram seus conhecimentos e suas ações.

### **3. Considerações sobre pesquisa narrativa**

Com foco numa abordagem qualitativa de pesquisa, a pesquisa narrativa ao ser estruturada tem como intenção, compreender e interpretar as dimensões pessoais e humanas, além de esquemas fechados. Clandinin e Connely (2011) destacam como uma das suas teses centrais em sua obra, o foco na educação, especialmente, em questões de como os sujeitos ensinam e aprendem. Segundo os autores, a educação se expressa em forma de experiências e que as mesmas acontecem narrativamente. As experiências vividas têm como base o tempo, os seres humanos, a ação e o contexto.

Considerando a nossa formação enquanto professores, no estudo em foco, nos encontramos entre dois polos: vida e história. Referimo-nos a vida e a história em movimento que se expressam narrativamente na busca da construção de significados. Isso se efetiva na medida em que, com a atividade de pesquisa, nos formamos, participamos da formação do outro num contexto (Curso de Pós-Graduação) e num período (tempo) em que vivenciamos mutuamente as nossas experiências. Nesse sentido, o fato de trabalhar com seres humanos, lugares e atividades, podemos compreender o texto de pesquisa em constante e contínuo processo de transformação, uma vez que diz respeito à dinamicidade que envolve vidas e histórias compostas e narradas.

### **Situação 1. “Eu tinha diante de mim o desafio de mudar a minha prática”**

Tomamos para a reflexão o diálogo com o egresso CAS<sup>3</sup>. Licenciado em Matemática, em 1980, pela UFF e licenciado em Física, em 1996, pela UFRR. Concluiu o curso de Mestrado Profissional de Ensino das Ciências na Educação Básica na UNIGRANRIO em 2012. Professor da Rede Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro, de 1982 a 2012, atualmente é professor da Rede Federal de Ensino Básico. Tem experiência com turmas das últimas séries do ensino fundamental e das três séries do ensino médio. O depoimento abaixo nos parece revelar a mudança em sua prática docente

Puxa vida! como eu percebo agora, como eu tive afastado das discussões sobre o ensino. Era um professor muito rígido, rigoroso, carrasco, temido pelos alunos que

---

<sup>3</sup> Iniciais do nome do egresso.

estudavam comigo. A partir da dissertação eu vi que poderia ser mais flexível. (CAS)

Observamos que o professor licenciado em matemática e física, professor da educação básica, no ensino público, desde 1982 nos parece surpreendido quando assinala “Puxa vida! Como eu percebo agora, como eu tive afastado das discussões sobre o ensino”. O fato de se perceber distante nos passa a ideia de que o professor se percebia isolado do mundo e das discussões do seu próprio espaço de atuação. O estranhamento desse afastamento nos parece que coloca ao professor o seu “eu” percebido de forma “natural” enquanto que o trato com os alunos, na visão dele, é percebido com rigidez e rigorosidade, colocando-o com o “carrasco” que proíbe aos alunos de pisar fora da sua cela interna. Outro fator a ser destacado sobre esse distanciamento é que através da sua atividade de trabalho reconhece o uso equivocado que faz de si mesmo na relação com seus alunos, quando acrescenta que “era um professor muito rígido, rigoroso, carrasco, temido pelos alunos”. O confronto entre as normas antecedentes e a gestão singular da atividade de trabalho ou renormalização (história) conduz-nos ao centro enigmático onde se trata da negociação complexa da atividade de trabalho. A atividade de trabalho coloca para o trabalhador, opções de escolhas o que supõe debates com ele mesmo, equivocidades e também comprometimentos.

O ingresso no Mestrado Profissional trouxe, para mim, a ferramenta que me fez perceber que a minha prática docente não estava se mostrando como um elemento facilitador da aprendizagem dos alunos. O curso me permitiu rever o meu trabalho em sala de aula e, também, que eu tinha diante de mim o desafio de mudar minha prática pedagógica, com a intenção de melhorar o ensino, sobretudo, em favor da aprendizagem dos alunos, ficando claro que o professor precisa tornar-se um facilitador de aprendizagens. (CAS)

Ao colocar que o “Mestrado Profissional (...) me fez perceber que a minha prática docente não estava se mostrando como elemento facilitador da aprendizagem do aluno” nos remete a um testemunho do próprio professor em relação a outras formas de ensinar como “a intenção de melhorar o ensino, sobretudo, em favor da “aprendizagem dos alunos” É a própria manifestação do ser vivo humano e constitui-se em testemunho de seus equívocos e de suas próprias transformações no contexto de sua história.



Prossegue o professor apresentando o desafio que colocou a si próprio “também, que eu tinha diante de mim o desafio de mudar minha prática pedagógica”. Esse desafio em mudar a si próprio mostra a sua insatisfação e na escola criam e recriam suas próprias normas. Ao configurar a relação entre si e os alunos na mudança da sua prática pedagógica, o entrelaçamento de suas atividades aciona na rede de suas relações, mecanismos de mudança e transformações que são desejadas e podem ser planejadas.

Do depoimento depreendemos a mudança da prática do professor em decorrência da sua participação no coletivo do curso. O coletivo de trabalho de suas experiências e das normas antecedentes criam suas próprias normas, descobrem e mesmo ensinam os conceitos descobertos. No caso do depoente, sua dissertação, embora visando o estudo de trigonometria, não se circunscreveu à disciplina matemática. Ao contrário se desenvolveu em campo interdisciplinar, isso porque, a dinâmica da experiência humana não se reduz a fronteira de uma única disciplina, convoca todas as disciplinas para interrogá-la e nesse processo renova o conhecimento e desenvolve novas possibilidades de transformação dos meios humanos.

### **Situação 2. “*Eu sempre me interessei em saber como o aluno se vê na sociedade*”**

Continuamos nossa reflexão a partir do diálogo com o segundo egresso, MJSF bacharel e licenciado em Matemática, em 1980, pela UFF e bacharel, pela Universidade Federal Fluminense, UFF em 1981. Concluiu o mestrado na UNIGRANRIO em 2011. Professor do Colégio Naval desde, desde 1986, onde atualmente é Coordenador da Área de Matemática e do Colégio Estadual Lauro Sodré, desde 1985 possui experiência de trabalho em turmas do ensino médio.

O depoimento abaixo revela a sua prática docente:

Eu sempre me interessei em saber como o aluno se vê na sociedade. Aí eu discuto a cidadania, apesar disto não ter ligação direta com a Matemática. No caso, eu apliquei a regra de três mostrando pra eles como isto ajudava a desenvolver o conceito de cidadão. Os exercícios depois da História em Quadrinhos eram todos contextualizados. Organização de festas, contas da casa. Teve uma vez que eu cheguei até a cantar dentro de sala de aula!!! (MJSF)

Do depoimento do professor depreendemos seu interesse “em saber como o aluno se vê na sociedade” e de que forma esse conhecimento poderá ser uma

possibilidade para sintonizá-lo na apreensão dos conhecimentos matemáticos. “Como o aluno vê a sociedade” pode nos passar a imagem de alguém de fora contemplando a sociedade. Elias (1994) destaca que muitas vezes nos referimos ao indivíduo e ao seu meio, à criança e à família, à criança e à escola, ao indivíduo e a sociedade, sem termos claramente presente que o indivíduo faz parte do seu ambiente, da sua família, da sua escola, da sua sociedade. Acrescenta o autor que “aquele que estuda e pensa a sociedade é ele próprio um dos seus membros” (ELIAS, 1994, p.13) Por isso ao discutir questões da sociedade o próprio professor discute a sociedade e a relação dos conceitos matemáticos, embora considere isolados esses conhecimentos na sociedade. Ao nos referirmos à escola, a consideramos como um espaço no qual a [re] construção do conhecimento se processa no dia-a-dia através das situações singulares de trabalho-meio- em que os trabalhadores vivem e trabalham, seja a diretora, o professor ou os alunos. Quando o sujeito diz que “eu discuto a cidadania, apesar disto não ter ligação direta com a Matemática” ele próprio renormaliza a sua prática pedagógica. Essa renormalização se efetiva como o resultado da tensão entre as normas institucionais e a gestão singular da atividade de trabalho, próprio do ser humano. Esse processo de renormalização nos remete à questão do ponto de vista que se movimenta permanentemente, tal como a forma como o sujeito, no coletivo, encaminha suas atividades de trabalho. O ponto de vista ou concepção, como optamos denominá-lo, ao mesmo tempo em que se transforma é ponto de partida para novos conhecimentos e concepções que surgem. A prática pedagógica do professor junto aos alunos, é uma imersão em um universo de valores, há uma circulação entre os valores da configuração da situação de trabalho e valores da vida social e cultural, possivelmente por este motivo, o professor de matemática mostrou-se surpreso quando disse “Teve uma vez que eu cheguei até a cantar dentro de sala de aula”! Para finalizar destacamos o campo interdisciplinar do estudo em que o autor toma para si o compromisso de atender à educação e ao ensino básico, na fronteira entre a cidadania e a matemática e entre a escola básica e a universidade.

### **Situação 3. “Jamais poderei deixar de aprender”**

Continuando em nossa reflexão a partir do diálogo com o terceiro egresso, PAN é licenciado em Matemática pela UNIGRANRIO em 2007. Coursou a graduação com bolsa integral do PROUNI, Programa Universidade para todos, participou também durante a graduação do Programa de Iniciação Científica. Concluiu o Mestrado em Ensino das Ciências na Educação Básica na UNIGRANRIO em 2011. Professor concursado da Rede Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro, desde 2008 trabalhando com turmas do Curso de Formação de Professores em Nível Médio. O depoimento abaixo revela a sua prática docente:

Convivo com a grande dificuldade de meus alunos e minhas alunas em compreender a maioria dos conceitos matemáticos tratados nesse nível de ensino. Já tenho parte de meu sonho realizado, porém, as dificuldades na matemática são as mesmas que os meus coleguinhas lá da distante quinta série, na cidade de Alegre- Espírito Santo tinham, em compreender minha professora. Hoje vejo que muitos alunos têm dificuldades em compreender o que falo. Percebi, então, que existe uma boa distância entre o que o professor fala e o que o aluno entende. De minha parte, ainda considero um privilégio refletir sobre esses questionamentos, o que naturalmente me conduziu ao Mestrado em Ensino e ao mundo da pesquisa, motivando-me ainda à participação em Jornadas, Encontros e Congressos de Educação e Ensino de Matemática. (PAN).

Jovem professor, formado há seis anos e há cinco em sala de aula no Ensino Médio no Curso de Formação de Professores. Parece-nos que tanto as “dificuldades” dos coleguinhas da cidade de Alegre no Estado do Espírito Santo como as dificuldades, hoje, dos alunos do referido professores são dificuldades dos “outros” não “dele”, pois afinal ele fez a graduação em Matemática, participou do Programa de Iniciação Científica e em pouco tempo os seus questionamentos o conduziu “naturalmente” ao Mestrado de Ensino. As dificuldades dos coleguinhas e dos alunos do Ensino Médio do Curso de Formação de Professor juntam-se ao orgulho dele ao “refletir sobre esses questionamentos” fazendo-nos acreditar em sua tendência a se perceber como dotado de um interior inacessível aos outros, ou seja, isolado. O ingresso ao Mestrado foi “natural” a partir dos próprios questionamentos. O seu “eu” interior é percebido como natural enquanto o trato com os “outros” é percebido como algo de fora, no caso posto, pela dificuldade “deles” em aprender os conceitos matemáticos. Destaca Elias (1970) que o modelo de sociedade que domina nossa própria experiência e a dos outros é ingenuamente egocêntrica. Na imagem que

representa esse modelo, a pessoa individual, o ego particular se apresenta rodeado de estruturas sociais, o “eu” está de um lado e do outro lado “eles”.

O Mestrado Profissional em Ensino das Ciências alavancou de maneira o meu crescimento profissional, não só pelas oportunidades que naturalmente surgiram, bem como pelos conhecimentos e práticas adquiridas durante o curso, que permitiram muitas e produtivas reflexões sobre minha prática docente. Tal busca é infinita, assim como o conhecimento o é, dessa forma, a certeza que tenho é a de que jamais poderei deixar de aprender e a melhor maneira de conseguir isso é à moda freireana, ou seja, ensinando. (PAN).

O professor ao referir-se as “oportunidades que naturalmente surgiram”, coloca a relação com a natureza de modo amistoso constituindo um símbolo de tudo o que é bom, normal, sadio é em suma “natural”, conforme o alcance do “sonho já realizado” destacado acima.

A “prática docente” o “conhecimento” são concebidos de forma reificada, como algo que pode ser desenvolvido seguindo “à moda freireana” de ensinar e aprender. A concepção de educação de Freire, na fala do professor, é traduzida como “moda”. A curiosidade fica restrita ao “eu” do professor como sujeito inquieto em detrimento dos alunos que não compreendem a sua fala. Desconsidera o professor que no dizer de Freire (1996), o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita e indócil, se efetiva através de uma prática pedagógica que considera o outro como sujeito.

Em nossa compreensão não fica evidenciado prática docente do referido professor. A evidência que nos fica é a de que também somos responsáveis pela sua formação.

### **Considerações finais**

Concluimos que embora os egressos sejam oriundos de um ambiente de trabalho escolar, o qual habitualmente discrimina o campo disciplinar da Matemática, suas produções teóricas apontam não só para a abertura ao diálogo interdisciplinar, com também indicam uma prática interdisciplinar.

A atividade de trabalho coloca para o trabalhador, opções de escolhas o que supõe debates com ele mesmo, equivocidades e também comprometimentos, e cabe ao professor ou a cada professor a partir das discussões, leituras e análises sobre o processo de ensinar e aprender, fazer as suas escolhas.

A narrativa por ser potencializadora de sentido e significado possibilita uma autorreflexão, tendo em vista que, os mestrados-professores da rede pública de ensino, puderam perceber outras formas de qualificar a sua prática pedagógica, o que, certamente, contribui com a nossa formação enquanto docentes e pesquisadores.

O fato se trabalhar com seres humanos, lugares e atividades, podemos compreender o texto de pesquisa em constante e contínuo processo de transformação, uma vez que diz respeito à dinamicidade que envolve vidas e histórias compostas e narradas.

### **Referências bibliográficas**

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Urbelândia, EDUFU, 2011.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

\_\_\_\_\_. **Introdução à Sociologia**. Trad. Maria Luíza Ribeiro Ferreira. Lisboa, Edições 70, 1970.

SANTOS, Sônia Regina Mendes dos; MARTINS, Herbert Gomes; PUGGIAN, Cleonice; COSTA e Patrícia Maneschi Duarte da. Didáticas específicas, novas tecnologias e formação de professores para o ensino das Ciências na Baixada fluminense: a experiência do mestrado profissional da Universidade Grande Rio. In RBPG. Revista Brasileira de Pós-Graduação / v.9, n. 16 (abril, 2012) Brasília, Capes, 2012.