



## Identidade e Agência de Futuros Professores de Matemática na Residência Pedagógica mediado com *Lesson Study*

Leonardo Lira de Brito<sup>1</sup>

Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

Dario Fiorentini<sup>2</sup>

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo interpretar e analisar narrativamente como residentes mobilizam e desenvolvem suas identidades ao longo de três módulos de um Programa de Residência Pedagógica (PRP) utilizando o *Lesson Study* (LS) como processo formativo e como agenciam seus modos de ser e atuar como Futuros Professores de Matemática (FPM). O estudo foi desenvolvido no PRP, no subprojeto de Matemática vinculado à Universidade Federal de Campina Grande, Campus Cuité. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, cujos dados e materiais foram coletados por meio de: diário de bordo do pesquisador construído durante três módulos; de entrevistas semiestruturadas com os residentes ao final de cada módulo, transcrição de parte dos planejamentos e regências bem como os relatos de experiência (RE) escritos ao final de cada módulo pelos residentes, sendo analisados e interpretados por meio da análise narrativa. Os resultados indicam que o PRP, por meio do LS, contribuiu significativamente para o desenvolvimento profissional dos residentes e de sua identidade profissional, preparando-os para enfrentar os desafios da prática docente com maior confiança, autonomia e agência. Essas experiências reforçam a importância e necessidade de realizar programas de formação que integrem práticas colaborativas e reflexivas como o LS, visando o desenvolvimento profissional contínuo de futuros professores de matemática.

**Palavras-chave:** Programa de Residência Pedagógica; Identidade Profissional docente; Lesson Study; Agência profissional docente; Análise narrativa.

### Identity and Agency of Future Mathematics Teachers in the Pedagogical Residency Mediated by *Lesson Study*

### ABSTRACT

This article aims to narratively interpret and analyze how residents mobilize and develop their identities throughout three modules of a Pedagogical Residency Program (PRP) using Lesson Study (LS) as a formative process and how they exercise their modes of being and acting as Future Mathematics Teachers (FMT). The study was conducted within the PRP, in the Mathematics subproject linked to the Federal University of Campina Grande, Campus Cuité. It is a qualitative research study, in which data and materials were collected through: the researcher's logbook built during the three modules; semi-structured interviews with residents at the end of each module; transcription of part of the planning and teaching sessions, as well as experience reports (ER) written by residents at the end of each module, analyzed and interpreted through narrative analysis. The results indicate that the PRP, through LS, contributed significantly to the professional development of the residents and their professional identity, preparing them to face the challenges of teaching

Submetido em: 20/10/2024

Aceito em: 16/11/2024

Publicado em: 18/12/2024

<sup>1</sup> Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1450-9855>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3696932840476955>. E-mail: [leonardoliradebrito@gmail.com](mailto:leonardoliradebrito@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5536-0781>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9244474518505985>. E-mail: [dario.f@unicamp.br](mailto:dario.f@unicamp.br).

practice with greater confidence, autonomy, and agency. These experiences reinforce the importance and necessity of implementing training programs that integrate collaborative and reflective practices like *LS*, aiming at the continuous professional development of future mathematics teachers.

**Keywords:** Pedagogical Residency Program; Professional Teacher Identity; Lesson Study; Professional Teacher Agency; Narrative Analysis.

## **Identidad y Agencia de Futuros Profesores de Matemáticas en la Residencia Pedagógica Mediados por el Lesson Study**

### **RESUMEN**

Este artículo tiene como objetivo interpretar y analizar narrativamente cómo los residentes movilizan y desarrollan sus identidades a lo largo de tres módulos de un Programa de Residencia Pedagógica (PRP) utilizando el Lesson Study (LS) como proceso formativo y cómo ejercen sus modos de ser y actuar como Futuros Profesores de Matemáticas (FPM). El estudio se llevó a cabo en el PRP, en el subproyecto de Matemáticas vinculado a la Universidad Federal de Campina Grande, Campus Cuité. Se trata de una investigación cualitativa, cuyos datos y materiales fueron recolectados mediante: el diario de abordaje del investigador, construido durante los tres módulos; entrevistas semiestructuradas con los residentes al final de cada módulo; transcripción de parte de las planificaciones y sesiones de enseñanza, así como los informes de experiencia (IE) escritos por los residentes al final de cada módulo, siendo analizados e interpretados mediante el análisis narrativo. Los resultados indican que el PRP, a través del *LS*, contribuyó significativamente al desarrollo profesional de los residentes y a su identidad profesional, preparándolos para enfrentar los desafíos de la práctica docente con mayor confianza, autonomía y agencia. Estas experiencias refuerzan la importancia y necesidad de llevar a cabo programas de formación que integren prácticas colaborativas y reflexivas como el *LS*, con el objetivo de un desarrollo profesional continuo de los futuros profesores de matemáticas.

**Palabras clave:** Programa de Residencia Pedagógica; Identidad Profesional Docente; Lesson Study; Agencia Profesional Docente; Análisis Narrativo.

### **INTRODUÇÃO**

Nos últimos anos, o Grupo de Pesquisa e Estudos de Prática Pedagógica em Matemática (PRAPEM), vinculado à Universidade Estadual de Campinas-SP, tem realizado pesquisas em contextos formativos que expandem as oportunidades para a compreensão do desenvolvimento da Identidade Profissional Docente (IPD), podemos observar isso nas pesquisas de Losano, Fiorentini e Villarreal (2018); Losano e Fiorentini (2018; 2021); Meyer, Losano e Fiorentini (2022); Brito e Fiorentini (2023; 2024); Meyer (2023); Brito, Fiorentini e Silva (2024). Esses contextos de formação estão vinculados tanto à formação inicial quanto à formação continuada de professores que ensinam matemática.

Na formação inicial, conduzimos esta pesquisa sobre práticas desenvolvidas no Programa de Residência Pedagógica (PRP) de um curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Campina Grande, Campus Cuité, no qual foi utilizado o *Lesson Study (LS)* como processo formativo.

O PRP é um programa do governo federal, implementado pelo Ministério da Educação (MEC), que visa fortalecer a formação prática dos futuros professores por meio

da imersão em escolas de Educação Básica. Os participantes do PRP são os estudantes de cursos de licenciatura, que, sob orientação de professores das universidades e supervisão de professores das escolas de Educação Básica, chamados de preceptores, têm a oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar, desenvolver atividades pedagógicas e aprimorar suas práticas docentes. De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o PRP tem os seguintes objetivos:

I - fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura; **II - contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos**; III - estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores; IV - valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional; e V - induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula. (CAPES, 2022, p. 02, grifo nosso)

Com seus objetivos claramente definidos, o PRP evidencia uma abordagem holística e centrada no desenvolvimento profissional dos futuros professores. Ao fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática dos estudantes de licenciatura, o programa reconhece a importância de uma base sólida de conhecimento teórico aliada à experiência prática para uma eficaz atuação na sala de aula. Além disso, ao contribuir para a construção da IPD dos licenciandos, o PRP busca não apenas oportunizar aprendizagem profissional da docência em matemática na escola básica, mas também promover uma compreensão crítica do papel do educador e de sua responsabilidade na sociedade.

A corresponsabilidade assumida nesse programa entre a Instituição de Ensino Superior (IES) e as redes municipal e estadual de ensino e suas escolas coloca em destaque, de um lado, a importância da colaboração para uma formação inicial abrangente e contextualizada, e, de outro, a valorização da experiência dos professores da Educação Básica na promoção da mentoria e da troca de conhecimentos na formação em serviço dos futuros professores.

Por fim, ao induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula, o programa estimula uma cultura de investigação e inovação no campo da educação fazendo com que os residentes pesquisem e aprimorem as próprias práticas de sala de aula com base na investigação colaborativa proporcionada pelo LS, pois este é um processo formativo de professores que tem por base a investigação da aula.

O LS, conhecido também como "Estudo de Aula", conforme Ponte *et.al.* (2023) e Gonçalves e Fiorentini (2023), representa uma abordagem colaborativa de aprimoramento

profissional de educadores em serviço. Originário do Japão, esse processo visa o aperfeiçoamento da prática profissional dos participantes por meio do **estudo e planejamento colaborativo** de aulas, **execução e observação de aulas**, além de discussões e **reflexões colaborativas pós-aulas**. O LS se distingue de outras formas de desenvolvimento profissional ao proporcionar a observação e análise de aulas em tempo real. No PRP, no qual desenvolvemos essa pesquisa, optamos em desenvolver os ciclos de LS em suas três etapas básicas: planejamento colaborativo; regência ou implementação da aula; e reflexão pós-aula.

No contexto brasileiro, o *LS* tem sido adaptado à nossa realidade e passou a integrar pesquisadores, professores iniciantes e experientes, futuros professores e coordenação na concepção, no desenvolvimento e na avaliação de aulas, tendo como parâmetros centrais a participação ativa dos estudantes e suas aprendizagens. (Pina Neves; Braga; Fiorentini, 2021).

Estudos conduzidos no Brasil demonstram que os participantes dos ciclos de *LS* geralmente experimentam um desenvolvimento profissional, fortalecendo seus vínculos profissionais com as escolas (De Paula, 2023). Ao longo do processo e em comunidade, os professores aprendem e se apropriam de conhecimentos fundamentais relativos à prática docente e à investigação de sua própria prática. Esses incluem habilidades como a seleção e/ou elaboração de tarefas matemáticas exploratórias, a capacidade de observar e mediar os processos de raciocínio dos estudantes (De Paula, 2023), bem como a “gestão colaborativa do ensino de matemática baseado em tarefas exploratórias” (Fiorentini; Honotaro; De Paula, 2023, p. 25). Ademais, desenvolvem a capacidade de refletir sobre suas próprias práticas e suas influências na aprendizagem matemática dos alunos (Pina Neves; Silva; Fiorentini 2022; Pina Neves; Braga; Fiorentini, 2021; Gonçalves; Fiorentini, 2023, entre outros), contribuindo, assim, para a constituição da identidade profissional docente.

Assim, nesta pesquisa, temos por objetivo interpretar e analisar narrativamente como os residentes mobilizam e desenvolvem suas identidades ao longo de três módulos<sup>3</sup> do PRP usando o *LS*, e como agenciam seus modos de ser e atuar como futuros professores de matemática.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

O desenvolvimento da Identidade Profissional Docente (IPD) é um processo multifacetado e contínuo, permeado por uma interseção de influências pessoais,

---

<sup>3</sup> O módulo descrito no PRP corresponde a um período de seis meses.

emocionais e sociais. Além de ser uma jornada complexa, é também dinâmica e evolutiva ao longo do tempo. Elementos como crenças, valores, experiências pessoais e interações sociais desempenham papéis cruciais na formação e consolidação dessa identidade. Nesse sentido, a construção da IPD não ocorre isoladamente, mas sim em um contexto interativo, onde as experiências individuais se entrelaçam com as expectativas da sociedade e da profissão docente.

Nesta pesquisa, nossa abordagem teórica tem por base os trabalhos de Holland *et al.* (1998); Losano; Fiorentini; Villarreal (2018); Losano; Fiorentini (2018; 2021); Brito e Fiorentini (2023; 2024); Meyer, Losano; Fiorentini (2022); Meyer (2023); Brito; Fiorentini; Silva (2024). Esses autores se fundamentam nas teorias socioculturais e postulam a existência de relações dialógicas entre os indivíduos e o ambiente social, tendo fortes implicações em seus processos de aprendizagem e de constituição identitária.

Nesse sentido, entendemos que as atividades cotidianas dos professores são influenciadas tanto pelas condições materiais e sociais das escolas quanto pela sua própria intencionalidade e reflexividade na busca por reiterar, reconstruir ou transformar suas práticas de ensino e identidades profissionais. A perspectiva delineada por Holland *et al.* (1998); Losano, Fiorentini e Villarreal (2018); Losano e Fiorentini (2018; 2021), oferece dois conceitos-chave que é o conceito de identidade e o conceito de agência para compreender como a participação no PRP de futuros professores de matemática, mediada pelo processo de *LS*, pode revelar como eles se apropriam das experiências vivenciadas durante o PRP para negociar sua agência profissional docente e reafirmar suas identidades profissionais.

Segundo Holland *et al.* (1998), o conceito de identidade abarca uma ampla gama de teorias provenientes não apenas da psicologia e da psicologia social, mas também da antropologia, sociologia e, mais recentemente, de campos interdisciplinares como os estudos culturais.

A identidade é um conceito que combina figurativamente o mundo íntimo ou pessoal com o espaço coletivo das formas culturais e das relações sociais. Estamos interessados em identidades, as imagens de si em mundos de ação, como produtos sociais; de fato, começamos com a premissa de que as identidades são vividas por meio da atividade e, portanto, devem ser conceituadas à medida que se desenvolvem na prática social. Mas também estamos interessados em identidades como formações psico-históricas que se desenvolvem ao longo da vida de uma pessoa, povoando o terreno íntimo e motivando a vida social. (Holland *et al.* 1998, p. 5) (tradução nossa).

A partir da nossa interpretação sobre identidade descrita por Holland *et al.* (1998), podemos dizer que, sob a perspectiva sociocultural, a IPD destaca-se pela compreensão da formação da identidade tanto do professor quanto do futuro professor como um fenômeno profundamente enraizado no contexto social e cultural que os envolve. Essa abordagem reconhece que a IPD não é estática, mas sim um processo em constante evolução, influenciado por interações sociais, valores, normas e práticas culturais.

Nessa pesquisa, adotamos o conceito de IPD como “um conjunto de compreensões sobre si mesmo, relacionadas com formas de estar, viver e projetar-se na profissão docente, diante das vozes, das demandas e das condições sociais e políticas da prática de ensino” (Losano; Fiorentini; Villarreal, 2018, p. 291). Sendo assim, “as identidades profissionais estão sempre em desenvolvimento e são pontos de vista continuamente negociados ao longo do tempo e do espaço de atuação profissional”. (Losano; Fiorentini, 2021, p. 1222).

A partir dessa conceituação de identidade que adotamos, baseados em Holland *et al.* (1998); Losano; Fiorentini; Villarreal (2018); Losano; Fiorentini (2018; 2021) e Meyer (2023), vamos também utilizar o conceito de Agência Profissional Docente (APD).

Tomando por base as ideias da Holland *et al.* (1998), e interpretando para o contexto da formação de professores, podemos dizer que a APD se refere à disposição de os professores tomarem decisões e agirem de forma autônoma e reflexiva em sua prática pedagógica. Indo mais além, compreende a postura dos professores refletirem criticamente sobre sua prática, adaptarem estratégias de ensino com base nas necessidades dos alunos, negociarem significados e valores com os alunos e outros profissionais da educação, e engajarem-se em um processo contínuo de desenvolvimento profissional (Holland, 2000).

Para Losano e Fiorentini (2021), a “agência profissional é compreendida como o envolvimento ativo e intencional do professor na concepção e direcionamento da sua prática de ensino, considerando tanto seus próprios propósitos, princípios e interesses como as restrições e possibilidades colocadas pelo contexto escolar”. (p. 1223). Nessa perspectiva, a agência pode ser muitas vezes modesta e frágil, mas ela “acontece mundanamente e merece nossa atenção” (Holland *et al.* 1998, p. 5). (tradução nossa).

As perspectivas da IPD e da APD apresentadas aqui constituem uma lente teórica rica e complexa por meio da qual é possível analisar o desenvolvimento da identidade e da agência profissional de futuros professores de matemática, a partir de sua participação no Programa de Residência Pedagógica (PRP), no qual utilizam o Lesson Study (LS) como processo formativo.

## O CONTEXTO FORMATIVO E A METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta pesquisa, temos por objetivo interpretar e analisar narrativamente como os residentes mobilizam e desenvolvem suas identidades ao longo de três módulos do PRP usando o *LS* e como agenciam seus modos de ser e atuar como futuros professores de matemática. Com esse objetivo, foram selecionados dois residentes que participaram dos três módulos do PRP regidos pelo edital 24/2022 da CAPES, no qual devem dedicar 8h semanais ao programa.

Para este estudo, utilizamos a abordagem qualitativa, na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), pois a consideramos apropriada para investigar a IPD e APD no contexto do PRP, permitindo uma compreensão profunda das experiências dos residentes que vivenciaram o processo formativo do *LS*. Além disso, esta abordagem valoriza a interpretação dos sentidos e significados atribuídos pelos participantes (o primeiro autor desta pesquisa, residentes, preceptoras e professora orientadora) às suas práticas pedagógicas e interações no ambiente escolar, proporcionando, assim, uma análise circunstanciada das dinâmicas sociais, culturais e profissionais que influenciam a construção e o desenvolvimento da IPD e de sua agência, em contextos reais de ensino.

A escolha dos residentes R1 e R2 se deu porque foram os únicos que participaram ativamente dos três módulos do PRP, os demais residentes só conseguiram participar de um ou dois módulos, pois, ao colarem grau, foram automaticamente desligados do PRP.

Para a coleta de informações e materiais de análise, foram utilizadas como fontes: três entrevistas semiestruturadas, com cada um dos dois residentes, ao final de cada módulo com duração média de 1h; relatos de experiência produzidos pelos residentes, ao final de cada módulo; diário de bordo do primeiro autor construído durante os três módulos; a transcrição de trechos de planejamentos coletivos realizados durante o segundo e terceiro módulos; e narrativas de regência de aulas durante o terceiro módulo. As entrevistas e reuniões de planejamento ocorreram todas virtualmente, por meio da plataforma Google Meet, as quais foram gravadas para posterior análise.

A primeira entrevista (E1) foi realizada em março de 2023, tendo como foco as aprendizagens e experiências dos residentes vivenciadas ao longo de quatro ciclos de *LS* em turmas de 1º e 3º ano do Ensino Médio e questões relacionadas à constituição da Identidade e Agência Profissional Docente (APD) dos residentes. A segunda entrevista (E2) ocorreu em setembro de 2023, tendo o mesmo foco do módulo anterior, envolvendo, porém, seis ciclos de *LS* e todos os três anos do Ensino Médio. Além disso, tentou-se

aprofundar e a problematizar o movimento de constituição da IPD, retomando e confrontando pontos e aspectos levantados na primeira entrevista. A terceira entrevista (E3) foi realizada em maio de 2024, focando experiências e aprendizagens dos residentes também vivenciados ao longo de cinco ciclos de *LS* em turmas dos três anos do Ensino Médio. O objetivo desta entrevista foi aprofundar longitudinalmente a discussão da constituição da IPD, retomando e revisando questões das entrevistas anteriores.

Em relação ao diário de bordo do primeiro autor cabe destacar que os registros foram realizados em todas as etapas dos ciclos de Lesson Study (*LS*), durante os três módulos, nos quais o primeiro autor atuou como pesquisador participante e formador colaborador, tendo dirimido dúvidas dos residentes, auxiliado no planejamento colaborativo, sugerido materiais de estudo e participado ativamente das discussões, sempre que necessário.

Os encontros do planejamento colaborativo dos ciclos de *LS* ocorreram de forma remota, isto é, on-line, pela plataforma Google Meet, porque a escola escolhida para participar do PRP era uma escola de tempo integral, onde os professores preceptores estavam sempre envolvidos em alguma atividade, o que impossibilitava de irem à universidade para participar do planejamento das ações do PRP, principalmente dos ciclos de *LS*. Além disso, a escola não dispunha de uma sala livre para que se pudesse fazer a reunião de planejamento coletivo com todos os alunos. Todos os encontros de planejamento colaborativo foram gravados, fazendo parte também do material de análise desta pesquisa.

A duração dos encontros de planejamento era em média de duas horas, sendo iniciados sempre nas quartas-feiras às 14 horas, pois era o único horário que as preceptoras não tinham aula na escola integral e foi também um horário que todos os residentes conseguiram deixar livre de aulas na universidade. A participação nos encontros era obrigatória para os residentes e preceptoras. Entretanto, a participação nesta pesquisa, sobre identidade docente, foi voluntária, tendo os participantes assinado termo de consentimento livre e esclarecido, conforme projeto aprovado pelo CEP<sup>4</sup>.

Na fase do planejamento das aulas, os residentes tiveram reuniões semanais com o professor orientador, juntamente com o primeiro autor deste artigo e com as preceptoras em que discutiam aspectos tanto referentes aos conteúdos matemáticos, à forma de ensinar, quanto aos aspectos relacionados ao *LS* na abordagem do conteúdo que seria trabalhado em

---

<sup>4</sup> Processo nº CAAE 57697622.0.0000.8142 da UNICAMP e CAAE 57697622.0.3001.0154 da UFCG.

sala. Os conteúdos escolhidos para serem trabalhados no PRP seguiram o planejamento anual da escola. Em relação à abordagem metodológica dos conteúdos, de acordo com o subprojeto de matemática, os residentes deveriam usar o LS utilizando, como metodologia de ensino, a resolução de problemas ou a Investigação Matemática.

A utilização da resolução de problemas ou da Investigação Matemática no Programa de Residência Pedagógica (PRP), mediado pelo processo formativo do Lesson Study (*LS*), é uma escolha fundamentada em seu potencial para promover uma aprendizagem significativa e crítica. Essas abordagens incentivam os futuros professores a desenvolverem práticas pedagógicas que vão além da simples transmissão de conteúdo, permitindo que os alunos construam seu próprio conhecimento de forma ativa e colaborativa.

As regências do PRP do subprojeto matemática foram realizadas presencialmente em uma escola estadual da cidade de Cuité. Essa escola onde foi desenvolvida o PRP é uma escola de tempo integral em que cada aula tem uma duração de 50 min, mas, para o PRP, contabilizava-se como cada aula sendo 1h/a (hora aula).

Após a execução da aula, o grupo se reunia novamente para uma discussão sobre como foi o desenvolvimento da aula, as dificuldades apontadas pelos alunos e percebidas pelos demais residentes observadores, a postura do residente que ministrou a aula, as questões que ocorreram durante a aplicação da aula e não foram antecipadas durante o planejamento e os resultados obtidos pelos alunos.

Por se tratar de um momento reflexivo no planejamento, utilizando o *LS*, todos os envolvidos no ciclo de *LS* participavam, de modo a fazer apontamentos, questionamentos e possíveis alterações no planejamento já elaborado, o que nos levava a um replanejamento da aula, quando era necessário.

Com relação ao relato de experiência (RE) dos residentes, após a realização das regências, os residentes tiveram um prazo de, aproximadamente, um mês, para elaborarem um relato de experiência a respeito do que foi vivenciado ao longo de cada um dos módulos do PRP, com o máximo de detalhes possíveis falando sobre sua experiência durante todo o módulo. Essas orientações foram fornecidas aos residentes pela Professora Orientadora (PO) do PRP do subprojeto Matemática que as recebe diretamente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Com base nos dados coletados pelas entrevistas E1, E2 e E3, do diário de bordo do pesquisador e dos RE dos residentes, iremos desenvolver uma análise narrativa das

trajetórias de aprendizagem dos residentes R1 e R2 de modo a compreender como R1 e R2 mobilizaram e desenvolveram suas identidades ao longo dos três módulos do PRP utilizando o *LS* e como eles agenciaram seus modos de ser e atuar como Futuros Professores de Matemática (FPM).

Dado que o processo de constituição da identidade é um fenômeno diacrônico, que se desenvolve ao longo do tempo e através da participação dos residentes (futuros professores) em práticas formativas e colaborativas como o *LS*, optamos pela análise narrativa, seguindo a perspectiva de Riessman (2005; 2008). Para isso, transcrevemos as entrevistas, trechos do diário de bordo e do RE dos residentes e selecionamos um conjunto de episódios ocorridos no contexto do PRP, nos quais R1 e R2 mobilizaram e desenvolveram suas identidades ao longo de seus três módulos, usando *LS*, e agenciaram seus modos de ser e atuar como FPM.

Conforme Losano e Fiorentini (2018), um episódio é um evento ou acontecimento que se destaca por sua relevância informativa e elucidativa do fenômeno em investigação. Cada episódio possui um contexto que lhe confere significado e compreensão, além de um grupo de participantes que interagem, criam e negociam significados em torno do evento. Em última análise, conduzimos uma análise narrativa na perspectiva de Riessman (2005), tendo por base os episódios.

A análise narrativa, segundo a perspectiva de Riessman (2005), é uma metodologia qualitativa que investiga as histórias que as pessoas narram sobre suas vidas e experiências. Riessman destaca que essas narrativas vão além de simples relatos de eventos, sendo construções ativas que revelam como os indivíduos interpretam e dão sentido às suas ações. Essa abordagem considera a narrativa um recurso essencial para explorar a identidade, pois as histórias que contamos sobre nós mesmos e nossas experiências refletem e moldam nossa percepção de quem somos. Segundo Brito; Fiorentini e Silva (2024, p. 12):

Quando nos referimos à constituição da identidade profissional docente, a análise narrativa é particularmente relevante. A perspectiva sociocultural sugere que a identidade profissional é constituída através da dimensão íntima e das interações sociais e culturais. Ao analisar as narrativas dos residentes, podemos entender como interpretam suas experiências ao longo do PRP, como se veem em relação ao processo formativo do *LS*, as ações vivenciadas ao longo da participação do PRP e como constroem suas identidades profissionais em resposta às influências culturais e institucionais nas quais estão inseridos.

Riessman (2008) argumenta que as narrativas permitem aos pesquisadores captarem a complexidade da vida humana, incluindo contradições e ambiguidades. Para os

residentes, R1 e R2, contar suas histórias proporciona uma oportunidade para refletir sobre suas práticas, revelar crenças e valores, e articular aspirações e desafios. A análise dessas narrativas pode mostrar como os residentes mobilizaram e desenvolveram suas identidades no contexto do PRP e como agenciam seus modos de ser e atuar como FPM.

## **ANÁLISE DOS DADOS**

A seguir, descrevemos e analisamos os casos dos Residentes R1 e R2 em relação às suas participações no PRP, mostrando episódios de como eles vão constituindo sua IPD no contexto desse programa. Antes de entrar propriamente nos casos, fornecemos algumas informações importantes para compreender a dinâmica do PRP.

Ao iniciar cada módulo do PRP, é realizado um momento de estudo com todos os residentes, onde a proposta do PRP e a forma de trabalho são apresentadas. Após isso, inicia-se um período de estudo e pesquisa com foco em temas como "O que é o LS?" (Pina Neves; Fiorentini, 2021; Silva, 2020), "Quais as contribuições do LS para a aprendizagem dos alunos e para o desenvolvimento profissional do professor?", e "A importância do planejamento e do trabalho colaborativo" (Ponte; Quaresma; Pereira, 2015, p. 01). Concluído este momento de estudo, iniciam-se os ciclos de LS.

A seguir, fazemos inicialmente uma contextualização de cada residente e, a seguir, a análise narrativa de R1 e R2, durante suas participações nos três módulos do PRP, começando com a contextualização e análise de R1 e, em seguida, a contextualização e análise de R2.

### **O caso do residente R1**

O Residente R1 tem 25 anos e sempre estudou em escolas públicas, onde demonstrou certa proficiência em matemática ao longo de sua escolarização. Essa habilidade despertou seu interesse em cursar Licenciatura em Matemática. Sua escolha por essa graduação foi motivada pela paixão pela disciplina e pelo desejo de se tornar professor de Matemática.

R1 ingressou em 2019 no curso de Licenciatura em Matemática na Universidade Federal de Campina Grande, Campus Cuité, e em 2022 entrou no programa no qual participou dos três módulos, conforme o edital 24/2022 da CAPES. R1 sempre teve um forte desejo de atuar como professor na Educação Básica, impulsionado pela percepção da falta de educadores qualificados na área de Matemática nesse nível de ensino. A seguir,

apresentamos episódios vivenciados por R1 durante os três módulos do PRP, no qual evidenciam a constituição da sua IPD e a maneira como agencia seus modos de ser e atuar como professor ao longo desse processo.

R1, ao iniciar o **primeiro módulo** do PRP, só tinha experiência de sala de aula vivenciada no Estágio Curricular Supervisionado (ECS), que, na sua fala, não foi uma experiência que proporcionou muito aprendizado, pois o mesmo disse que “De início eu achava que a gente ia fazer igual faz no estágio, ir para a escola só ministrar aula e tal e no final a gente entregaria um relato e pronto.” (E1-R1<sup>5</sup>). Na fala de R1 podemos perceber que a forma como foi conduzido o ECS, não trouxe grandes contribuições para sua formação pois não tinha momentos de planejamento, e de reflexão como deveria acontecer. E isso causou um estranhamento em R1, ao ingressar no PRP, pois não estava acostumado a planejar aulas e além do mais, planejar aulas em grupo como ocorre ao usar o LS.

R1, mesmo tendo estranhado a forma de trabalho do PRP, desde início já se mostrava comprometido com as atividades que eram propostas no subprojeto de Matemática. Tinha iniciativa para comentar os textos que eram propostos para discussão, tirava dúvidas com o primeiro autor deste artigo e com a Professora Orientadora (PO), com as preceptoras (PR) e até mesmo com os outros residentes (DBP1<sup>6</sup>). Ao analisar o Relato de Experiência (RE1<sup>7</sup>) produzido por R1 ao final do primeiro módulo, percebemos que R1 relata as dificuldades iniciais ao entrar no PRP como podemos ver no seguinte recorte:

*Inicialmente foi um grande desafio participar do PRP porque até então a experiência que eu tinha era do Estágio e não foi muito proveitosa, sabe? Eu só ia dar aula, perguntava ao professor da turma qual era o conteúdo, olhava o livro e mandava ver. Não tinha planejamento, não tinha reflexão pós-aula, sabe? O negócio era dar aula para cumprir as 35h de regência e pronto. E participar do PRP me fez ver que ser professor de matemática não é só chegar e ministrar aula, vai muito além. [...] Preciso melhorar também minha organização do quadro, aumentar mais o volume da minha voz e tal. (RE1).*

R1 inicialmente descreve sua experiência de ensino durante o estágio como superficial e focada apenas em cumprir as horas de regência. Ele reconhece que sua prática docente era limitada à execução direta do conteúdo, sem planejamento ou reflexão, o que indica uma identidade profissional inicial caracterizada por uma abordagem técnica e mecanicista.

R1 identifica áreas específicas em que precisa melhorar, como a organização do

---

<sup>5</sup> E1-R1: Entrevista ao final do primeiro módulo.

<sup>6</sup> DBP1: Diário de bordo do pesquisador.

<sup>7</sup> RE1: Relato de Experiência escrito por R1 no final do primeiro módulo.

quadro e a projeção da voz. Esse reconhecimento é um sinal de desenvolvimento da Agência Profissional Docente (APD), pois demonstra uma disposição para ajustar e aprimorar suas práticas com base em uma autoavaliação crítica. Isso, de certa forma, corrobora a nossa interpretação das ideias de Holland *et al.* (1998), sobretudo quando diz que a agência profissional docente refere-se à disposição de os professores tomarem decisões e agirem de forma reflexiva, autônoma ou negociada em sua prática pedagógica. Além disso, a abertura para receber feedback e a identificação de aspectos a melhorar refletem um aumento na capacidade de R1 para agir de forma autônoma e reflexiva. Nesse sentido, ele demonstra uma agência inicial em construção ao reconhecer a necessidade de mudança e buscar formas de implementar melhorias na sua prática docente.

Ao analisar o RE de R1, percebemos que faltavam elementos que poderiam ser explorados e aprofundados na entrevista para detalhar um pouco mais sobre a constituição de sua IPD. Nesse sentido, realizamos uma entrevista com R1, ao final do primeiro módulo, para questioná-lo o que quis dizer quando disse, em seu RE, “*que ser professor de matemática não é só chegar e ministrar aula, vai muito além.*” E ele respondeu:

*Quando eu digo que vai mais além, quero dizer que o professor precisa ter em mente que dar aula não é só olhar qual é o assunto da aula e ir ministrar, mas tem que planejar, estudar, pensar no aluno, escutar o aluno e isso eu só aprendi aqui no PRP. (EIR1).*

Nesse episódio, R1 destaca uma evolução significativa em sua compreensão do que significa ser professor. Inicialmente, sua prática era limitada a ministrar aulas sem um planejamento detalhado ou consideração aprofundada das necessidades dos alunos. No entanto, a experiência no PRP durante o primeiro módulo, utilizando o *LS*, trouxe para R1 uma nova perspectiva de aprendizagem profissional, a qual não se reduz à simples transmissão de conteúdos, mas requer estudo profundo da prática profissional situada na sala de aula. Este resultado corrobora o estudo de Maia e Fiorentini (2023) ao perceberem e sintetizarem que o efetivo “Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) está associado a um contexto de prática (experiências), à teorização sobre esta prática (questionamentos, discussões e reflexões) e a sistematizações que decorrem destas ações (produto)” (p. 187).

A referência que R1 faz à necessidade de planejamento, estudo e consideração das necessidades dos alunos evidencia um DPD por decorrente de uma abordagem mais reflexiva proporcionada pelo *LS*, corroborando o que Macedo, Pina Neves e Silva (2023) já tinham percebido em seus estudos: “o trabalho com *LS* proporciona aos professores momento de discussão e reflexão que são essenciais para o desenvolvimento profissional”

(p. 163).

Nesse sentido, podemos dizer que R1 apresenta uma ruptura em sua IPD, evidenciada no seu modo de ser e atuar como professor. De fato, R1 toma ciência de que o centro do ensino não é o conteúdo e o professor, mas o aluno e suas necessidades, o que faz o professor planejar, estudar estratégias para ganhar o aluno e fazê-lo viver uma experiência realmente formativa. Esta mudança sugere que R1 começou a ver o ensino como uma prática complexa que exige um compromisso contínuo com o desenvolvimento profissional e a centralidade do aluno no processo educativo.

Ao iniciar o **segundo módulo** do PPR, já foi possível perceber algumas posturas em R1 que não víamos quando este entrou no PRP. A preocupação com o processo de ensino aprendizagem dos alunos já fazia parte do seu repertório de perguntas do tipo: “*como a gente vai explicar isso para que os alunos entendam?*”, “*será que os alunos vão entender isso?*”, “*será que dá para usar tal material didático para facilitar que os alunos entendam?*” (DBP2<sup>8</sup>). Essas foram perguntas que começaram a aparecer de forma mais frequente em suas falas, demonstrando assim, uma preocupação com a aprendizagem dos alunos, sendo este um foco de atenção quando se trabalha com LS.

Ao analisar o RE de R1, produzido ao final do segundo módulo, R1 faz uma autoavaliação, destacando o quanto evoluiu na condução da aula, graças aos observadores de suas aulas:

*Hoje percebo o quanto melhorei do início do PRP até agora: no modo de falar; de escrever no quadro; de me comportar na sala de aula. Isso tudo graças aos toques que o pesquisador, a preceptora e os outros residentes do grupo apontavam sobre minha aula. (RE2<sup>9</sup>, p. 07).*

Ao realizar a entrevista com R1, ao final do segundo módulo, pedimos para que ele explicasse mais o que observou de mudança em relação ao seu “modo de falar”. E ele nos disse:

*Tipo assim, eu tinha uma linguagem muito técnica, podemos dizer assim. Não me preocupava tanto se o aluno ia entender ou não. A partir das discussões e reflexões que o PRP proporciona, comecei a ver que nosso objetivo é a aprendizagem dos alunos. Principalmente quando trabalhamos com o LS, né? Passei a pensar mais na forma de falar e me expressar de modo que os alunos pudessem entender melhor, tentando sempre me colocar no lugar deles. Entendeu? (E2-R1<sup>10</sup>)*

R1 destaca uma transformação significativa em sua maneira de conduzir as aulas. Inicialmente, ele utilizava uma linguagem técnica sem considerar se os alunos realmente entendiam o que ele dizia (o conteúdo). A partir das discussões e reflexões proporcionadas

---

<sup>8</sup> DBP2: Diário de bordo do pesquisador durante o segundo módulo

<sup>9</sup> RE2: Relato de Experiência escrito por R1 no final do segundo módulo.

<sup>10</sup> E2-R1: Entrevista realizada ao final do segundo módulo com R1.

pelo PRP, R1 passou a valorizar a clareza na comunicação, adaptando seu modo de falar para garantir que os alunos compreendessem melhor o conteúdo. Essa mudança representa uma expansão de sua IPD surgida durante o primeiro módulo, reconhecendo a importância de um ensino eficaz e centrado no aluno. Resultado semelhante foi identificada na pesquisa de Brito; Fiorentini e Silva (2024), ao mostrar como um residente articulava vozes de diferentes mundos figurados.

A fala de R1 também evidencia o desenvolvimento de sua agência profissional docente (APD), sobretudo quando menciona que antes não se preocupava com a compreensão dos alunos, mas as reflexões e o feedback, recebidos ao realizar os ciclos de LS, o fizeram perceber que o objetivo principal é a aprendizagem dos alunos. O PRP, especialmente por meio do trabalho colaborativo com LS, ajudou R1 a adotar uma abordagem mais reflexiva e adaptativa. Ele passou a se colocar no lugar dos alunos, ajustando sua comunicação e métodos de ensino para melhorar a compreensão e o engajamento dos estudantes na construção do conhecimento matemático.

Inquerimos R1, durante a entrevista, para que falasse um pouco mais sobre a mudança que ele havia percebido e destacado, em seu RE, sobre sua aprendizagem docente, principalmente na forma de organização do quadro, assim respondeu:

*Em relação à organização do quadro, a mudança foi gritante, (Risos). Eu não me importava muito com a organização do quadro, sabe? Às vezes, até eu mesmo me perdia quando ia resolver uma questão que tomasse muito espaço. Imagina os alunos! Com as reflexões pós-aula e as dicas dadas pelo pesquisador<sup>11</sup>, a preceptora e os demais residentes começaram a dar dicas, tipo dividir o quadro em duas ou três partes, usar canetas de cores diferentes, aumentar a letra, tentar fazer uma letra mais legível. Fui seguindo essas dicas e aos poucos estou melhorando. (E2-R1).*

R1 reconhece que anteriormente não se preocupava com a organização do quadro, o que muitas vezes resultava em confusão tanto para ele quanto para os alunos. A adoção de estratégias sugeridas pelos formadores e pelos colegas residentes, como dividir o quadro em seções, usar canetas de cores diferentes e melhorar a legibilidade da escrita, evidencia mudanças na sua prática docente e na sua identidade profissional.

A disposição de R1 para mudar e melhorar continuamente sua prática docente evidencia sua agência profissional e a capacidade de agir com independência, assumindo com responsabilidade em seu papel de educador. Este resultado corrobora o conceito de agência profissional concebido por Losano e Fiorentini (2021), para os quais a APD é “compreendida como o envolvimento ativo e intencional do professor na concepção e

---

<sup>11</sup> Pesquisador faz referência ao primeiro autor desta pesquisa.

direcionamento da sua prática de ensino, considerando tanto seus próprios propósitos, princípios e interesses.” (p. 1223).

Ainda na entrevista realizada, ao final do segundo módulo, pedimos para que R1 falasse um pouco mais sobre a mudança de seu comportamento ou postura em sala de aula, após participar do PRP, conforme escreveu em seu RE:

*Quanto ao meu comportamento em sala de aula, antes eu chegava na regência do estágio e começava a escrever no quadro, dava a definição, exemplos e fazia exercícios baseados nos exemplos que dei. Nem deixava os alunos perguntarem direito; quem entendeu, entendeu, e quem não entendeu, paciência. Aqui eu aprendi que não é assim. Aprendemos a dar vez e voz aos alunos. A aprendizagem do aluno deve ser nosso foco, e comecei a fazer isso, dando vez e voz aos alunos, instigando-os a participar das aulas, questionando-os, chamando-os para irem ao quadro, escutando-os. Isso é muito bom porque quebra o gelo entre professor e aluno. (E2-R1)*

Inicialmente, R1 descreve uma prática docente caracterizada por uma abordagem autoritária e unilateral. Ele entrava na sala de aula, escrevia no quadro, fornecia definições, exemplos e exercícios, e não permitia muitas perguntas dos alunos. Essa abordagem reflete uma IPD centrada na transmissão de conteúdo, sem considerar a interação e a participação dos alunos. No entanto, a participação no PRP trouxe uma mudança significativa. R1 aprendeu a valorizar a participação ativa dos alunos, entendendo que a aprendizagem deve ser o foco principal do ensino. Ao dar "vez e voz" aos alunos, ele evidencia uma identidade profissional mais inclusiva e centrada no aluno, reconhecendo a importância da interação e do diálogo para promover a aprendizagem.

Assim, podemos perceber também a importância de se trabalhar no PRP com o *LS*, pois o *LS* é um processo formativo que tem como ponto de partida a própria prática profissional dos docentes (Maia; Fiorentini, 2023), podendo ser desenvolvido por meio de parcerias entre professores/pesquisadores universitários, professores em formação inicial (residentes), e professores da educação básica (Silva, 2020). O *LS* faz com que os futuros professores reflitam suas ações antes, durante e após as regências de modo que eles se desenvolvam profissionalmente e desenvolvam também suas IPD.

A evolução da agência profissional de R1 é percebida ao comparar sua identidade quando ingressou no PRP, marcada por sua postura passiva, seguindo um método de ensino inflexível e não responsivo às necessidades dos alunos e, após participar do PRP e realizar os ciclos de *LS*, passou a desenvolver uma abordagem mais proativa e reflexiva. Ele passou a instigar a participação dos alunos, fazer perguntas, chamar os alunos para irem ao quadro e escutá-los. Essas ações indicam uma agência profissional mais robusta, onde R1 não apenas responde às necessidades dos alunos, mas também facilita um

ambiente de aprendizado mais dinâmico e interativo.

Ao iniciar o **terceiro módulo** do PRP, podemos perceber que a participação de R1 foi bem ativa, mostrando o quanto ele cresceu profissionalmente durante os dois módulos anteriores. Aquele residente que tinha uma visão tradicionalista e tecnicista do ensino parece não mais existir. R1 passou a ser um futuro professor que se preocupa com o planejamento das aulas, com a forma de apresentar os conteúdos aos alunos, buscando seguir todas as etapas do ciclo de *LS*, desde o planejamento da aula, à implementação e a reflexão pós-aula, examinando se os alunos estão realmente aprendendo. (DBP3).

Isso fica evidente a partir do diálogo desenvolvido por R1 durante um dos planejamentos das aulas no terceiro ciclo onde o tema proposto para aula era sobre círculo e circunferência, como podemos observar no seguinte excerto:

*R3: Eu acho que a gente já poderia ver que materiais a gente pode usar na aula.*  
*R1: Antes da gente pensar no que vamos fazer é importante a gente já ter claro o que a gente quer que os alunos aprendam nessa aula.*  
*R2: Concordo, R1. Sem traçar os objetivos fica difícil decidir algo.*  
*PO: Isso mesmo! Traçar os objetivos é a primeira coisa de deve ser feita. Muito bem!*  
*R1: Eu pensei o seguinte: a primeira coisa seria fazer com que os alunos saibam diferenciar o que é um círculo e o que é uma circunferência.*  
*R2: E a gente pode usar alguns slides com exemplos de figuras que representam círculo e circunferência. Como a figura de uma moeda para mostrar o que é um círculo e uma aliança para mostrar o que é uma circunferência.*  
*R1: Isso, a gente pode levar materiais concretos, eu acho até melhor. Acho mais fácil dos alunos entenderem.*  
*Pesq<sup>12</sup>: Isso mesmo, meninos. Quanto mais lúdico for, mais fácil para os alunos compreenderem o assunto. Mas só teria esse objetivo?*  
*R1: Não é importante também os alunos entenderem o que é centro, raio e corda de uma circunferência.*  
*Pesq: E como vamos fazer com que os alunos percebam essa diferença?*  
*R2: A gente pode pedir para eles levarem objetos redondos para eles desenharem uma circunferência e a gente pedir para eles tentarem encontrar o centro por exemplo.*  
*R1: Isso! Boa ideia. A gente observa como eles vão fazer para encontrar o centro e caso eles não encontrem da maneira certa a gente pode pedir para eles usarem uma régua e traçarem duas retas perpendiculares aí eles podem perceber que o ponto onde as retas se cruzam é o centro. Acho que assim eles vão aprender melhor do que só a gente dizer como encontra o centro. E Depois que eles encontrarem o centro a gente pode dizer que o raio é a distância do centro a uma das extremidades.*  
*R2: Isso mesmo. Ótima ideia. Caso ninguém se oponha gostaria de ministrar essa aula.*  
*R1: Por mim tudo bem. (TP-3<sup>13</sup>).*

R1 revela agência e protagonismo ao enfatizar a necessidade de definir os objetivos de aprendizagem antes de planejar a aula, evidenciando sua compreensão sobre a importância de um planejamento pedagógico intencional e orientado pelos resultados que se deseja alcançar. Esse comportamento revela uma consolidação em sua IPD, refletido na

---

<sup>12</sup> Pes: Pesquisador.

<sup>13</sup> TP-3: Transcrição do planejamento no terceiro módulo.

capacidade de liderar a discussão e na clareza ao propor estratégias pedagógicas.

Além disso, ao valorizar o uso de materiais concretos para ensinar a diferença entre círculo e circunferência, R1 expressa tomada de decisões pedagógicas tendo por base as necessidades dos alunos. A proposta de envolver os estudantes ativamente na exploração e construção do conhecimento, sugerindo que eles desenhem circunferências e segmentos de reta para encontrar o centro, denota uma abordagem exploratória e construtiva, na qual os alunos são incentivados a participar do processo de aprendizagem de maneira exploratória e investigativa, aspecto que pode ser decorrente de participação nos ciclos de *LS*.

R1 também demonstra flexibilidade e abertura ao considerar e aprimorar as sugestões dos colegas, especialmente ao adaptar a proposta de R2 e ao sugerir o uso de retas perpendiculares para que os alunos descubram o centro da circunferência por si próprios. Essa atitude colaborativa reforça tanto a sua agência quanto a sua identidade como professor em formação, promovendo um ambiente de construção coletiva do saber.

### **O caso da residente R2**

A Residente 2 (R2) tinha 24 anos, em 2023. Ela completou toda a sua Educação Básica em escolas públicas. Durante os primeiros anos do Ensino Fundamental, vivenciou um ensino de qualidade, mas essa situação mudou a partir do sexto ano e se estendeu até o final do Ensino Médio, período em que enfrentou dificuldades significativas no aprendizado da matemática. Essa experiência desafiadora foi um dos principais fatores que a motivaram a escolher a Licenciatura em Matemática, encarando essa escolha como um desafio pessoal, pois, ao longo de sua trajetória educacional, nunca teve facilidade com a disciplina e desejou superar essas dificuldades.

R2 ingressou no curso de Licenciatura em Matemática na Universidade Federal de Campina Grande, Campus Cuité, em 2019, e em 2022 passou a integrar o PRP, participando dos três módulos conforme o edital 24/2022 da CAPES. Seu objetivo é tornar-se professora da Educação Básica, com o propósito de ensinar Matemática de forma mais compreensível aos alunos, algo que, segundo ela, faltou em sua própria formação. A seguir, serão apresentados episódios vivenciados por R2 durante os três módulos do PRP, os quais evidenciam a constituição de sua IPD e como ela agencia seus modos de ser e atuar como professora ao longo desse processo.

Quando R2 ingressou no PRP não tinha nenhuma experiência de sala de aula. Além disso, era muito tímida, mas revelava muita vontade de aprender e se desenvolver profissionalmente. Inicialmente apresentou uma participação tímida, mal falava nas

discussões dos textos, mas estava presente em todas as reuniões e quando os formadores perguntavam algo referente aos textos trabalhados na formação, ela sempre comentava, mostrando assim que fazia as leituras, porém tinha uma certa resistência em expressar sua opinião por iniciativa própria. (DBP1<sup>14</sup>).

Durante a entrevista realizada com R2, ao final do **primeiro módulo**, perguntamos como foi para ela participar do PRP e ela nos respondeu o seguinte:

*Inicialmente foi um choque, porque eu não tinha nenhuma experiência de sala de aula. Quando a Professora Orientadora apresentou como seria a dinâmica o tal do Lesson Study me deu muita vontade de desistir pois não conhecia nada daquilo. Mas aí eu pensei, já que estou aqui agora vamos ver no que vai dar né?(E1-R2)<sup>15</sup>*

Inicialmente, a falta de experiência em sala de aula foi um choque para ela, indicando uma fase de transição na construção da sua IPD. Essa reação inicial ao desconhecido, representada pela dinâmica do *LS*, reflete sua insegurança e medo diante de práticas pedagógicas inovadoras. No entanto, ao decidir continuar e ver "no que vai dar," R2 demonstra um primeiro passo significativo em sua agência profissional, mostrando estar disposta a mudar e encarar novos desafios, o que corrobora a nossa interpretação do conceito de agência de Holland (2000) de que a agência profissional docente compreende a postura de os professores refletirem criticamente sobre sua prática e adaptarem estratégias de ensino com base nas necessidades dos alunos.

À medida que R2 foi participando do primeiro módulo do PRP, já era possível ver algumas mudanças. A menina que era muito tímida passou a interagir mais com os outros residentes durante a fase do planejamento das aulas, pois trazia situações problemas para discutir com o grupo. Ou seja, começou a falar sem que fosse necessário perguntar diretamente a ela (DBP1).

Ao analisar do Relato de Experiência de R2, produzido ao final do primeiro módulo, nos deparamos com o seguinte episódio:

*Participar desse primeiro módulo do PRP me ajudou a trabalhar minha insegurança em falar abertamente nas reuniões. Passei a interagir mais com os residentes, com a Professora Orientadora (PO) e com a preceptora, pois antes o medo de errar me impedia de falar. No PRP, percebemos que é o momento de aprender, e que errar faz parte do processo, e está tudo bem. (RE1)<sup>16</sup>*

R2 destaca como o PRP ajudou a superar sua insegurança. A participação ativa nas

---

<sup>14</sup> DBP1: Diário de bordo do pesquisador no primeiro módulo.

<sup>15</sup> E1-R2: Entrevista com R2 ao final do primeiro módulo.

<sup>16</sup> RE1:Relato de Experiência escrito por R2 no final do primeiro módulo

reuniões e a interação com colegas e orientadores indicam um fortalecimento de sua confiança e identidade como futura professora. Ao reconhecer que o PRP é um espaço de aprendizagem, onde erros são permitidos e fazem parte do processo, R2 demonstra uma mudança na sua percepção sobre o papel do professor e do aluno no processo educativo. Essa valorização da aprendizagem contínua é um elemento central na construção de uma IPD sustentável. Uma IPD sustentável caracteriza-se pela capacidade do docente de se adaptar criticamente às mudanças, mantendo-se alinhado às suas convicções e ao compromisso com a qualidade educacional.

A fala de R2 mostra que ela começou a agir mais ativamente, participando das discussões e interações, o que é um sinal de agência. A capacidade de refletir sobre sua própria prática e de reconhecer a importância do erro como parte do aprendizado reforça sua habilidade de autoavaliação e adaptação. Além do mais, o aumento da interação com os colegas residentes, e com a Professora Orientadora (PO) e a preceptora (PR), evidencia sua capacidade de trabalhar colaborativamente, aspecto essencial para a prática docente em processo de LS. A disposição para se engajar com os outros e aprender com a experiência coletiva é um indicador importante de uma APD em desenvolvimento.

Ao ingressar no **segundo módulo**, R2 agora tem iniciativa de falar, pesquisar, tirar dúvidas e debater suas ideias com os demais residentes e com PR e PO. (DBP2<sup>17</sup>). Podemos observar isso no seguinte trecho de um planejamento de aula sobre juros simples e compostos.

*Pr<sup>18</sup>: Apesar desse assunto ser um assunto fácil os alunos têm dificuldades. Então é importante a gente ver formas lúdicas para ensinar.*

*R2: A gente pode usar propagandas que passam na TV sobre compra de eletrodomésticos, ou até mesmo pegar aqueles cards de promoções que dizem assim: Avista é tal valor ou parcele em 10 vezes com 2% de juros.*

*R1: Isso. Como é um assunto que meche com dinheiro os alunos gostam.*

*R2: Quando você falou no grupo que o assunto da aula seria esse eu fui pesquisar e encontrei alguns artigos que falam sobre o ensino de matemática financeira e eles trazem algumas situações problemas que a gente pode adaptar para a realidade dos nossos alunos.*

*Pes: Que tipo de situação problemas esse artigo abordava?*

*R2: Esse artigo em específico foi aplicado com alunos no Mato Grosso e tratava de questões do agronegócio que é muito forte lá né? Aí eles falavam da venda da soja que a vista é tanto a tonelada, mas poderia ser vendido também a prazo com x% de aumento em tantos meses e x% se o prazo fosse maior. Mas para a nossa realidade não é interessante aqui acho que ninguém nunca viu um pé de soja ou muito menos conhece a soja. Mas a gente pode adaptar para a nossa realidade, usar não a soja, mas poderia ser o milho, o arroz ou feijão que são o forte da nossa terra.*

*Pr: Verdade. Boa ideia!*

---

<sup>17</sup> DBP2: Diário de bordo do pesquisador no segundo módulo sobre R2.

<sup>18</sup> Pr: Preceptora

*R2: Outra situação que é bom falarmos, que é bem comum, é a questão do empréstimo consignado. Tipo você pega 1.000,00 no cartão de crédito para pagar em 12 vezes de 120. Por exemplo, as pessoas as vezes nem sabe quanto estão pagando de juros.*

*R1: É verdade. Bem pensado e na pandemia o governo mesmo liberou esse tipo de crédito que fez com que muitas pessoas ficassem ainda mais endividadas.*

A IPD de R2 mostra uma evolução clara em relação ao início de sua participação no PRP. Anteriormente descrita como uma aluna mais tímida e menos propensa a interagir, ao ingressar no segundo módulo, R2 começa a manifestar maior iniciativa, colaborando ativamente com suas ideias e pesquisas. Isso marca um ponto de transformação na construção de sua identidade como professora, revelando uma progressão de sua autoconfiança e senso de pertencimento ao campo docente. Ao mencionar que consultou artigos sobre o ensino de matemática financeira, R2 também demonstra um movimento de busca por conhecimentos para além da sala de aula, o que reflete sua trajetória de construção de identidade como uma profissional comprometida com a atualização e a qualidade do ensino.

A agência profissional de R2 se manifesta de forma clara em sua participação ativa no planejamento da aula e na aplicação de conceitos pedagógicos. Ao longo do diálogo, R2 demonstra sua capacidade de agir de maneira autônoma e reflexiva, tomando decisões sobre como adaptar o conteúdo de forma significativa para os alunos. R2 não apenas sugere o uso de exemplos práticos, como também apresenta um embasamento em pesquisas que encontrou por conta própria, o que reflete sua capacidade de agência ao explorar novas estratégias de ensino. Ela propõe uma adaptação de uma situação-problema sobre o agronegócio (inapropriada para o contexto local), buscando articular com uma realidade mais próxima da vida dos alunos, sugerindo o uso de milho, arroz ou feijão, produtos mais familiares ao público com o qual trabalha. Isso mostra que R2 entende que o ensino eficaz depende da relevância dos exemplos para os estudantes, um elemento-chave de sua agência docente.

Além disso, R2 sugere discutir o empréstimo consignado como outra forma de aplicar os conceitos de juros simples e compostos. Ao fazer isso, ela vai além da simples explicação Matemática e traz à tona um exemplo real e atual, relacionado à pandemia, o que também revela uma abordagem crítica sobre a importância da educação financeira no cotidiano das pessoas. Essa capacidade de relacionar o conteúdo com a realidade dos alunos demonstra que R2 está se apropriando de uma agência docente que valoriza a

construção de um ensino que não apenas transmite conhecimentos, mas também capacita os alunos a entenderem e aplicarem esses conceitos em suas vidas diárias.

Durante o **terceiro módulo** foi possível observar uma grande evolução de R2, mostrando uma boa desenvoltura em sala de aula, se comunicando bem e interagindo com os alunos. Sem o medo que ela dizia ter durante o primeiro módulo do programa (DBP3<sup>19</sup>). Podemos perceber isso nesse episódio transcrito durante a regência de R2 sobre a aula de Introdução ao círculo e à circunferência.

*R2: Pessoal, nossa aula hoje será sobre círculo e circunferência, será que são a mesma coisa ou são coisas diferentes?*

*Alguns alunos disseram que eram iguais e outros acharam que eram diferentes.*

*R2: Olha só, aqui eu trouxe uma moeda e uma aliança. Elas são iguais?*

*Nesse momento todos os alunos disseram que não.*

*R2: Então o que diferencia a aliança da moeda?*

*Alguns alunos falaram que a aliança é como se fosse só a borda da moeda. Sem nada dentro.*

*R2: Isso mesmo! E a moeda é preenchida né? Então gente, a partir daí a gente consegue identificar qual dessas é um círculo e uma circunferência?*

*Um dos alunos nesse momento disse: Eu acho que o círculo é o todo, ou seja, a moeda.*

*R2: Isso mesmo! circunferência é apenas o contorno do círculo enquanto o círculo inclui tanto a linha quanto a área interna. (Tr-3<sup>20</sup>).*

Na aula de "Introdução ao Círculo e à Circunferência", podemos notar uma mudança na identidade de R2, pois ela não só conduz a aula de forma clara, como também utiliza estratégias que promovem o engajamento dos alunos. O uso de objetos concretos, como a moeda e a aliança, indica uma preocupação em tornar o conteúdo acessível e visualmente compreensível para os alunos. Ao introduzir a questão inicial de forma interativa perguntando se círculo e circunferência são a mesma coisa, R2 evidencia sua habilidade em estimular o raciocínio dos alunos, uma prática central na construção de uma identidade profissional docente voltada para o ensino investigativo.

R2 exerce sua agência ao utilizar uma abordagem pedagógica interativa, onde os alunos são convidados a refletir e responder perguntas, em vez de simplesmente ouvir uma explicação teórica. Esse método, que envolve a exploração e a descoberta, permite que os alunos construam o conhecimento ativamente, alinhando-se a uma prática centrada no aluno. Além disso, R2 demonstra habilidade em lidar com as respostas dos alunos, reformulando as perguntas e conectando as ideias expostas pelos alunos à explicação formal dos conceitos matemáticos. Esse processo evidencia uma compreensão mais profunda do papel da professora como mediadora do conhecimento, uma característica

---

<sup>19</sup> DBP3: Diário de bordo do pesquisador no terceiro módulo sobre R2.

<sup>20</sup> Tr-3: Transcrição de parte da regência de R2 realizada no terceiro módulo.

fundamental da agência docente.

Embora os materiais concretos tridimensionais – a moeda (de formato cilíndrico) e a aliança (de formato anelar) - tenham ajudado a significar e diferenciar as figuras bidimensionais do círculo e da circunferência, caberia, no contexto da formação inicial, discutir, com os futuros professores, estes conceitos e materiais, sobretudo suas possibilidades e limitações pedagógicas, bem como suas diferenças epistemológicas. Essa limitação do material concreto utilizado por R2, portanto, não foi problematizado durante o ciclo no PRP pelo fato de não ter sido percebido pelos participantes (formadores e residentes) naquele momento. Só mais tarde, ao sistematizar essa experiência, é que percebemos esse problema e a necessidade de discuti-la com os futuros professores.

Outro aspecto relevante da APD de R2 é sua capacidade de refletir sobre o próprio processo de ensino, algo que emerge da análise de suas ações durante a aula. Ao longo da atividade, ela escuta as respostas dos alunos e, em vez de fornecer uma resposta direta, conduz os estudantes a encontrarem as respostas por si mesmos. Esse movimento reflete um comportamento de professor que valoriza a aprendizagem ativa e a autonomia dos alunos, estimulando o pensamento crítico.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As análises narrativas de R1 e R2, ao longo dos módulos do PRP, desenvolvidos sob um processo de estudo de aula, mais conhecido internacionalmente por *Lesson Study*, evidenciaram que este contexto formativo contribuiu de maneira significativa para a constituição e o desenvolvimento da identidade profissional docente de ambos. Inicialmente, tanto R1 quanto R2 exibiam características típicas de professores em formação inicial: insegurança, timidez e uma visão limitada sobre o que constitui uma "boa aula". No entanto, as experiências formativas proporcionadas pelos ciclos de LS, foram fundamentais e decisivos para a aprendizagem profissional de R1 e R2 e a transformação e evolução de cada um como pessoa e profissional e como agentes em condições de enfrentar os desafios e a complexidade das práticas escolares.

Para R1, a participação no programa permitiu a construção de uma identidade docente mais sustentável e confiante. R1 passou a valorizar a colaboração e o planejamento detalhado, reconhecendo a importância de adaptar as aulas para melhor atender às necessidades dos alunos. A interação contínua com colegas e orientadores facilitou o desenvolvimento de habilidades essenciais, como a reflexão crítica e a capacidade de se

posicionar de maneira assertiva no ambiente escolar.

R2, por sua vez, destacou o impacto do programa em sua transição de uma postura passiva para uma ativa e propositiva. O processo formativo do *LS* exigiu que R2 saísse de sua zona de conforto, desafiando-a a expressar suas opiniões e a participar de maneira mais proativa no planejamento e das discussões pedagógicas. Esse processo de estudo e debate constante contribuiu para moldar uma identidade docente centrada na melhoria contínua e com foco no aprendizado dos alunos, demonstrando uma clara evolução de uma visão tradicional de ensino para uma abordagem mais centrada no aluno.

O desenvolvimento da APD em R1 e R2 também foi evidente ao longo do PRP. Ambos os participantes aprenderam a atuar de forma mais autônoma e proativa em suas práticas pedagógicas, chegando a liderar as ações e discussões de seu grupo. A experiência com o *LS* foi fundamental para esse progresso, pois promoveu um ambiente de aprendizado colaborativo e reflexivo.

R1 desenvolveu uma maior capacidade de antecipar e lidar com desafios em sala de aula. A prática de planejar detalhadamente, discutir possíveis dificuldades e refletir sobre as aulas pós-regência aprimorou suas habilidades de resolução de problemas e adaptação. R1 demonstrou um aumento na capacidade de tomar decisões informadas e eficazes, mostrando uma agência profissional em crescimento.

R2, por outro lado, revelou que a colaboração durante os ciclos de *LS* foi crucial para seu crescimento profissional. O apoio contínuo de colegas, preceptores e orientadores durante o planejamento e a reflexão pós-aula proporcionou a segurança necessária para enfrentar os desafios da prática docente. R2 passou a valorizar a importância de se preparar antecipadamente para possíveis dificuldades, o que reduziu significativamente suas inseguranças e aumentou sua confiança em sala de aula.

Os resultados encontrados no estudo corroboram o referencial teórico adotado, mostrando que a participação no PRP, com a utilização do processo formativo do *LS*, foram eficazes em promover o desenvolvimento da IPD e da APD de R1 e R2. A transformação observada, com base nas análises narrativas dos participantes, evidencia a importância de um ambiente de formação que estimula a colaboração, a reflexão e o suporte contínuo, aspectos centrais para a construção de uma identidade e agência profissional sustentável e emancipatória dos agentes profissionais.

Assim, concluímos que o PRP, desenvolvido com base no estudo da aula ou *LS*, apresentou contribuições importantes para o desenvolvimento profissional de R1 e R2, e

consequentemente para a constituição de suas identidades assim como foi possível perceber como agenciam seus modos de ser e atuar como professor, sobretudo nos momentos de enfrentar os desafios da prática docente.

Entretanto, cabe destacar que uma das limitações percebidas neste projeto foi o número elevado de ciclos de *LS* desenvolvidos (em média seis por equipe). Isso impediu que os FPM desenvolvessem um *LS* mais investigativo, onde poderiam aprofundar mais os conhecimentos especializados para ensinar determinado conteúdo, não se limitando apenas ao estudo das propostas oficiais, mas também de estudos do campo da Educação Matemática, como tentou fazer R2 em relação à Educação Financeira. Além disso, cada equipe poderia elaborar uma tarefa relativa à aula de natureza aberta, isto é, mais exploratória e investigativa, submetendo-a à resolução e apreciação dos demais colegas, antes de levar para a sala de aula na escola. E finalizaria o ciclo com uma sistematização da experiência realizada em cada ciclo.

Essas experiências reforçam a necessidade de programas de formação que integrem práticas colaborativas e reflexivas para o desenvolvimento contínuo de futuros professores de matemática.

## REFERÊNCIAS

- BRITO, L. L.; FIORENTINI, D. Identidade docente de um licenciando em matemática que participa de um programa de residência com lesson study: um olhar para o planejamento. In: IX SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIAS E INVESTIGAÇÕES DE/EM AULAS DE MATEMÁTICA, 2023, São Paulo, **Anais** [...] São Paulo: Even3, 2023. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/ixshiam/741797-identidade-docente-de-um-licenciando-em-matematica-que-participa-de-um-programa-de-residencia-com--lesson-study--/>
- BRITO, Leonardo Lira de; FIORENTINI, Dario. Identidade Profissional de futuros professores de Matemática: panorâmica das dissertações e teses brasileiras de 2013-2022. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, v. 13, n. 30, p. 1-26, 2024. DOI: <https://doi.org/10.33871/22385800.2024.13.30.1-26>
- BRITO, Leonardo Lira de.; FIORENTINI, Dario.; SILVA, Aluska Dias Ramos. Residência Pedagógica e Lesson Study: orquestrando diferentes vozes na constituição identitária de um futuro professor de Matemática. **Revista NUPEM**, v. 16, n. 39, 20 set. 2024. DOI: <https://doi.org/10.33871/nupem.2024.16.39.8996>
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

**CAPES. PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EDITAL Nº 1/2020.**

Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-resid-c3-aancia-pedag-c3-b3gica-pdf>. Acesso em: 11 jan. 2022.

DE PAULA, Andrey Patrick Monteiro de. **Aprendizagens e aprendizados de professoras que ensinam matemática mediante participação em um Lesson Study Híbrido**. 2023. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/12159>. Acesso em: 16 abr. 2024.

FIORENTINI, Dario; HONORATO, Alex Henrique A.; DE PAULA, Andrei. P. M. Experiências de Aprendizagem Docente na Gestão Colaborativa do Ensino-aprendizagem de Matemática baseado em Tarefas Exploratórias. **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, v. 16, n. 42, p. 1-30, 2023. DOI: <https://doi.org/10.46312/pem.v16i42.18404>

GONÇALVES, Kezia.; FIORENTINI, Dario. Origens e apropriação cultural do Lesson Study: contribuições à aprendizagem do professor que ensina Matemática. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, Campo Mourão, v. 12, n. 29, p. 226–249, 2023. DOI: 10.33871/22385800.2023.12.29.226-249.

HOLLAND, Dorothy. On the shoulders of Bakhtin and Vygotsky: **towards a cultural-historical, social practice theory of identity and social movements**. In: *Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural*, 3, 2000, Campinas. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/eventos/br2000/india.htm>>. Acesso em: 21 jan. 2024.

HOLLAND, Dorothy; LACHICOTTE, William S. Jr.; SKINNER, Debra; CAIN, Carole. **Identity and Agency in Cultural Worlds**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

LOSANO, Ana Letícia.; FIORENTINI, Dario. Análise das ênfases formativas de mestrados profissionais destinados a professores de matemática. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 4, n. 2, p. 278-307, maio/ago. 2018. DOI: <<https://doi.org/10.20396/riesup.v4i2.8651414>>.

LOSANO, Ana Letícia; FIORENTINI, Dario. Identidade e Agência Profissional de um Professor de Matemática na Interface dos Mundos da Escola e do Mestrado Profissional. **Bolema**, Rio Claro, v. 35, n. 71, p. 1217-1245, dez. 2021. DOI: <<https://doi.org/10.1590/1980-4415v35n71a01>>.

LOSANO, Letícia; FIORENTINI, Dario. A constituição identitária de professores de Matemática no contexto dos mestrados profissionais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e190193, p. 1-26, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698190193>

LOSANO, Leticia; FIORENTINI, Dario; VILLARREAL, Mónica. The development of a mathematics teacher's professional identity during her first year teaching. **Journal of Mathematics Teacher Education**, v. 21, p. 287-315, 2018. DOI: [10.1007/s10857-017-9364-4](https://doi.org/10.1007/s10857-017-9364-4)

MEYER, Cristina.; LOSANO, Letícia.; FIORENTINI, Dario. Modos de conceituar e investigar a identidade profissional docente nas revisões de literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. contínuo, p. e246037, 2022. DOI: 10.1590/S1678-4634202248246037.

MACEDO, Aluska Dias Ramos; PINA Neves, Regina Silva; SILVA, Janaina Mendes Pereira. Desenvolvimento Profissional de uma professora de Matemática: oportunidades no contexto do Estágio Curricular Supervisionado e do Programa de Residência Pedagógica em processo

de Lesson Study. **Revista Paradigma**, Vol. XLIV, mayo de 2023 /398 –424. DOI: [10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2023.p398-424.id1425](https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2023.p398-424.id1425).

MAIA, Madeline Gurgel Barreto; FIORENTINI, Dario. Experiência Formativa de uma comunidade colaborativa com professoras que ensinam Matemática nos anos iniciais. **Revista Artes de Educar**, v. 9, n. 1. p. 185-204, 2023. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2023.70689>.

MEYER, Cristina. (2023). **Constituição da identidade profissional docente de uma professora de matemática que participa das comunidades escolar, acadêmica e fronteiriça**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/16418>.

PINA NEVES, Regina da Silva; FIORENTINI, Dario. Aprendizagens de Futuros Professores de Matemática em um Estágio Curricular Supervisionado em Processo de Lesson Study. **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, v. 14, n. 34, p. 1-30, 12 abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.46312/pem.v14i34.12676>.

PINA NEVES, Regina da Silva; FIORENTINI, Dario; SILVA, Janaína Mendes Pereira da. Lesson Study Presencial e o Estágio Curricular Supervisionado Em Matemática: Contribuições À Aprendizagem Docente. **PARADIGMA**, Maracay, v. 43, n. 1, p. 409–442, 2022. DOI: 10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2022.p409-442.id1178.

PINA NEVES, Regina da Silva.; BRAGA, Maria. Dalvirene.; FIORENTINI, Dario. Estágio Curricular Supervisionado em Matemática em Processo de Lesson Study on-line: adaptações, desafios e inovações. **Revista Baiana de Educação Matemática**, Juazeiro, v. 2, n. 01, p. e202135, 2021. DOI: 10.47207/rbem.v2i01.13139.

PONTE, João Pedro da; QUARESMA, Maria; PEREIRA, Joana Mata. É mesmo necessário fazer planos de aula? **Educação e Matemática**, n. 133, p. 26–35, 30 jun. 2015. Disponível em: <https://em.apm.pt/index.php/em/article/view/2292> acessado em 06 ago. 2024.

PONTE, João Pedro da; NEVES, Regina da Silva Pina; MACEDO, Aluska Dias Ramos; QUARESMA, Mariza. Formación inicial de profesores de Matemáticas: una experiencia de intercambio internacional a partir de los estudios de aula. **Paradigma**, Maracay, v. 44, n. 2, p. 213-240, 2023. DOI: 10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2023.p213-240.id1418.

RIESSMAN, Catherine Kohler. Narrative Analysis. In: KELLY, N. et al. (Orgs.). **Memory & Everyday Life**. Huddersfield: University of Huddersfield, 2005. p. 1-8. verbal. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326

RIESSMAN, Catherine Kohler. **Narrative métodos for the human/Sciences**. California (EUA): SAGE Publications, 2008.

SILVA, Aluska Dias Ramos de Macedo. **Contribuições da Jugyou Kenkyuu e da engenharia didática para a formação e o desenvolvimento profissional de professores de matemática no âmbito do estágio curricular supervisionado**. 2020. Tese (Doutorado em Educação Matemática e Tecnológica) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.