



Entre a prática e a reflexão: a construção dos saberes experienciais na docência em Matemática

Bruno Roberto Bione de Oliveira¹ • André Ricardo Lucas Vieira²

RESUMO

Este trabalho tem como tema os saberes experienciais da docência em Matemática, com o objetivo de compreender como esses saberes são construídos no cotidiano escolar a partir da prática e da reflexão dos professores. A pesquisa parte da concepção de que a formação docente vai além da apropriação de saberes específicos e pedagógicos, envolvendo também os conhecimentos produzidos na e pela experiência docente. Com abordagem qualitativa, o estudo utilizou como dispositivo metodológico a entrevista narrativa, proporcionando aos colaboradores a oportunidade de refletirem sobre suas trajetórias profissionais, desafios enfrentados e aprendizagens construídas em sala de aula. A pesquisa foi desenvolvida com professores de Matemática que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio em escolas do município de Orocó – PE. Para a seleção dos colaboradores, aplicou-se um questionário sociodemográfico. As entrevistas narrativas foram analisadas a partir de uma leitura compreensiva e interpretativa, buscando identificar sentidos, significados e construções de saberes no exercício da docência. Os resultados indicam que os saberes experienciais se configuram como elementos fundamentais na construção da identidade docente e no aprimoramento das práticas pedagógicas, demonstrando que a reflexão sobre a prática é um caminho potente de formação continuada. Este estudo contribui para o reconhecimento da importância das experiências docentes como fonte legítima de saber e como base para uma prática pedagógica mais consciente, crítica e significativa. **Palavras-chave:** Saberes experienciais; Formação de professores; Ensino de matemática; Entrevista narrativa.

Between Practice and Reflection: The Construction of Experiential Knowledge in Mathematics Teaching

ABSTRACT

This study focuses on the experiential knowledge of mathematics teaching, aiming to understand how such knowledge is constructed in everyday school life through teachers' practice and reflection. The research is based on the concept that teacher training goes beyond the acquisition of specific and pedagogical knowledge, also encompassing the knowledge produced in and through teaching experience. Taking a qualitative approach, the study used narrative interviews as a methodological tool, providing collaborators with the opportunity to reflect on their professional trajectories, challenges faced, and learning acquired in the classroom. The research was conducted with mathematics teachers working in the final years of elementary school and/or high school in schools in the municipality of Orocó, Pernambuco. A sociodemographic questionnaire was administered to select the collaborators. The narrative interviews were analyzed through a comprehensive and interpretative reading, seeking to identify meanings, significance, and knowledge constructions in the practice of teaching. The results indicate that experiential knowledge is a fundamental element in the construction of teacher identity and the improvement of pedagogical practices, demonstrating that reflection on practice is a powerful path to ongoing education. This study contributes to the recognition of the importance of teaching experiences as a legitimate source of knowledge and as a basis for more conscious, critical, and meaningful pedagogical practice.

Keywords: Experiential knowledge; Teacher training; Mathematics teaching; Narrative interview.

¹ Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE) • Santa Maria da Boa Vista, PE – Brasil • ✉ brunocrateu@gmail.com • Orcid <https://orcid.org/0009-0002-4374-8580>

² Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE) • Santa Maria da Boa Vista, PE – Brasil • ✉ andre.ricardo@ifsertao-pe.edu.br • Orcid <https://orcid.org/0000-0002-9279-5802>

Recebido em 11/10/2025 • Aprovado em 09/01/2026 • Publicado em 16/01/2026

Entre la práctica y la reflexión: la construcción de los saberes experienciais en la docencia de las matemáticas

RESUMEN

Este estudio tiene como tema los saberes experienciais de la docencia en matemáticas y tiene como objetivo comprender cómo dichos saberes se construyen en la vida escolar cotidiana a partir de la práctica y la reflexión del profesorado. La investigación se basa en el concepto de que la formación docente va más allá de la adquisición de conocimientos específicos y pedagógicos, abarcando también el conocimiento producido en y a través de la experiencia docente. Con un enfoque cualitativo, el estudio utilizó entrevistas narrativas como herramienta metodológica, brindando a los colaboradores la oportunidad de reflexionar sobre sus trayectorias profesionales, los desafíos enfrentados y los aprendizajes adquiridos en el aula. La investigación se realizó con docentes de matemáticas de los últimos años de primaria y/o secundaria en escuelas del municipio de Orocó, Pernambuco. Se aplicó un cuestionario sociodemográfico para seleccionar a los colaboradores. Las entrevistas narrativas se analizaron mediante una lectura comprensiva e interpretativa, buscando identificar significados, significancia y construcciones de conocimiento en la práctica docente. Los resultados indican que el conocimiento experiencial es un elemento fundamental en la construcción de la identidad docente y la mejora de las prácticas pedagógicas, demostrando que la reflexión sobre la práctica es un camino poderoso hacia la formación continua. Este estudio contribuye al reconocimiento de la importancia de las experiencias docentes como fuente legítima de conocimiento y como base para una práctica pedagógica más consciente, crítica y significativa.

Palabras clave: Conocimiento experiencial; Formación docente; Enseñanza de las matemáticas; Entrevista narrativa.

NARRATIVAS QUE FORMAM: CAMINHOS DA EXPERIÊNCIA NA TRAJETÓRIA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

Os saberes docentes são construídos e ressignificados ao longo da trajetória profissional dos professores, desde a formação inicial até a atuação concreta na sala de aula. No contexto escolar, os docentes se deparam com múltiplos desafios que exigem a criação de estratégias pedagógicas ajustadas à realidade de cada turma, o que demanda muito mais do que o domínio de conteúdos e metodologias. Como afirma Nóvoa (2002), o saber do professor não tem origem apenas nas reflexões teóricas, mas também é produzido na prática escolar, quando ele é convidado a tomar decisões. Compreender os saberes que compõem a prática dos professores de Matemática é fundamental para repensar o processo de ensino e aprendizagem e para refletir sobre a própria identidade docente.

Desde os anos finais do Ensino Fundamental, sempre tive afinidade com a disciplina de Matemática. Naquele tempo, acreditava que “ser bom em Matemática” era sinônimo de memorizar fórmulas e resolver rapidamente os exercícios. Essa lógica era reforçada por muitos dos meus professores, cujas práticas baseavam-se em um ensino tradicional, mecânico e descontextualizado. Cresci imerso nessa visão, entendendo que o objetivo de cada aula era acertar contas, cumprir tarefas e repetir procedimentos. O Ensino Médio não foi diferente, convivi com colegas que, por não se encaixarem nesse modelo, terminaram a Educação Básica sem dominar operações elementares. Os próprios professores relatavam

que foram formados sob essa perspectiva rígida, o que explicava a perpetuação de práticas excludentes e centradas no professor como único detentor do saber.

Ao ingressar no curso de Licenciatura em Matemática e, paralelamente, iniciar minha atuação como professor, reproduzi o modelo que vivi como aluno: avaliações mecânicas, linguagem técnica e postura rígida. Proibia expressões como “continhas de mais e menos” por considerá-las inadequadas, sem perceber que estava afastando os alunos da Matemática em vez de aproximá-los. Foi por meio das disciplinas pedagógicas e, especialmente, das experiências de estágio, que comecei a desconstruir essa visão. Compreendi que o ensino da Matemática não se limita à transmissão de conteúdos. Descobri que existem diversos caminhos possíveis para ensinar, e que nenhum plano de aula pode ser universal. Como destaca Vieira (2022), não há uma fórmula prescrita para ensinar Matemática; é preciso considerar as especificidades de cada turma.

Foi nesse processo formativo que comecei a perceber a existência de algo que eu ainda não sabia nomear: um saber que nascia da prática, da escuta, do improviso, das trocas com os alunos e da adaptação constante das estratégias. Com o tempo, fui compreendendo que se tratava dos saberes experienciais, conhecimentos que emergem da vivência concreta do professor na escola. Segundo Vieira (2022), esses saberes são construídos na interação com os alunos, nos desafios cotidianos, e são singulares, situados e impossíveis de serem totalmente sistematizados, diferentemente dos saberes pedagógicos ou específicos da área. Trata-se, então, de “um saber que não advém de uma teoria, que não é encontrado em livros e nem tão pouco é aprendido durante os cursos de formação. Pois, ele é prático e, por assim ser, é nela (na prática) que se constitui e é nela em que ele é validado” (Vieira, Silva e Dias, 2021, p. 2766).

A escuta dos meus alunos, suas reações e comentários, assim como os “erros” cometidos em aula, tornaram-se parte essencial do meu processo de aprendizagem como professor. A cada nova turma, aprendi que é preciso ensinar com intencionalidade, mas também com sensibilidade. Que não basta planejar bons conteúdos é preciso estar presente. Percebi que não há docência verdadeira sem vínculo humano. Os alunos não são objetos do nosso trabalho. São sujeitos, com sentimentos, histórias, dificuldades e sonhos. Como professores, participamos da formação desses sujeitos não apenas como estudantes, mas como cidadãos. Essa percepção transformou profundamente minha prática e minha maneira de conceber o ensino. Partindo desse cenário, esta pesquisa busca responder a seguinte

questão: 'Como os saberes experienciais são construídos e mobilizados no ensino da Matemática, a partir da escuta de professores em exercício na Educação Básica?'

Diante disso, este trabalho teve como objetivo compreender como os saberes experienciais são construídos e mobilizados no ensino da Matemática, pela escuta de professores em exercício na Educação Básica. Ao analisar suas trajetórias, estratégias e percepções, buscamos refletir sobre como esses saberes contribuem para o desenvolvimento profissional docente e para a construção de práticas mais conscientes e significativas. Acreditamos que dar visibilidade aos saberes que emergem do cotidiano escolar é também valorizar o professor como sujeito que pensa, sente, cria e aprende. E, sobretudo, como alguém que ensina e não apenas conteúdos, mas formas de estar no mundo.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa de caráter descritivo-interpretativo, utilizando a entrevista narrativa como principal instrumento de produção de dados. Essa escolha metodológica permitiu compreender, por meio das histórias de vida e de profissão, como os saberes são construídos no cotidiano escolar. As narrativas foram produzidas com base em um roteiro flexível, possibilitando que os participantes compartilhassem livremente suas vivências, desafios e percepções. O material obtido foi transcrito, validado pelos colaboradores e analisado à luz da abordagem compreensiva-interpretativa de Ricoeur (2010), respeitando a singularidade de cada relato.

O artigo está estruturado em seções que dialogam entre si para responder ao objetivo proposto. Após esta apresentação inicial, a seção “Metodologia da Pesquisa” detalha os procedimentos adotados para a produção e análise das narrativas. Em seguida, a seção “Análise dos Saberes Experienciais” é dividida em subtemas que exploram os diferentes eixos identificados nos relatos, como saberes construídos a partir da formação, saberes que emergem dos desafios cotidianos, estratégias e inovações docentes, a relação com os alunos e as reinterpretações da profissão. A seção “Resultados e Discussões” articula as análises com o referencial teórico, evidenciando contribuições e implicações para a prática docente. Por fim, nas “Considerações Finais”, são apresentadas as principais conclusões e reflexões da pesquisa.

NARRAR PARA COMPREENDER: O ENTRELAÇAR DA EXPERIÊNCIA E DA PESQUISA

A pesquisa foi qualitativa, conforme discutido por Bogdan e Biklen (1994), já que não partiu da definição de variáveis mensuráveis, mas teve como objetivo interpretar os fenômenos em sua complexidade e contexto natural. Como afirma Vieira (2022), A

abordagem qualitativa busca captar significados, interpretações e relações construídas pelos sujeitos em suas vivências, possibilitando uma análise descritiva e interpretativa dos processos humanos. De acordo com os autores, esse tipo de investigação valoriza os significados atribuídos pelos indivíduos às suas experiências e reconhece o conhecimento como algo construído a partir da realidade vivida. O conceito de experiência, como discutido por Vieira (2022), é o de um encontro que me choca, me atinge e me provoca a sair de um estado natural de repouso, o que demonstra o caráter dinâmico e singular da construção do conhecimento na docência. Nesse sentido, a pesquisa permitiu compreender como os professores constroem e ressignificam seus saberes experienciais no cotidiano escolar, a partir das situações concretas enfrentadas em sua prática.

A abordagem narrativa foi a perspectiva metodológica que orientou esta pesquisa, por reconhecer nas experiências docentes um território fértil de sentidos, saberes e aprendizagens. Nesta epistemologia metodológica, como assevera Silva (2017) os colaboradores do estudo são sujeitos que produzem conhecimento a partir de suas vivências. Assim, a proposta foi acolher suas memórias, e nesta pesquisa, as memórias não são tratadas como lembranças objetivas ou passivas, pelo contrário, são concebidas como as reconstruções subjetivas do passado, impregnadas de sentimentos, significados e valores que os professores atribuem às suas vivências, ouvir suas vozes e compreender os significados que atribuem à prática pedagógica em sua própria linguagem.

Nesse horizonte, a fala do professor é expressão da existência e forma de elaboração do vivido. Forjada no cotidiano escolar, entre os desafios da sala de aula, os encontros com colegas, os impasses e as descobertas, a palavra docente torna-se um potente dispositivo de pesquisa. São nos relatos de trajetórias, nos episódios marcantes e nas aprendizagens silenciosas que emergem os saberes tecidos na experiência.

Narrar é, para o docente, reorganizar o tempo vivido, dar sentido ao percurso, iluminar detalhes que muitas vezes escapam aos registros formais da formação. Cada história carrega a marca da subjetividade e da singularidade, revelando que a docência não se dá por fórmulas prontas, mas por um processo contínuo de construção, reinvenção e reflexão. É através da narrativa que o professor consegue organizar e dar sentido à sua trajetória, revisitando experiências vividas e revelando detalhes que escapam aos registros formais. Nesse sentido, a abordagem narrativa permitiu à pesquisa adentrar o campo sensível da experiência, compreendendo a formação docente como um percurso costurado por memórias, afetos, práticas e encontros vividos no chão da escola.

Como destaca Vieira (2022), é pelas vias das narrativas insurgentes que a docência se revela em sua complexidade, permitindo ao pesquisador reconhecer múltiplas formas de ser e tornar-se professor. Essas narrativas rompem com os percursos lineares e prescritos da formação, trazendo à tona histórias que desafiam o senso comum e instauram novas maneiras de sentir, pensar e exercer a prática docente.

No desenvolvimento do estudo, adotei uma postura, alinhada às orientações de Jovchelovitch e Bauer (2002), com o intuito de minimizar a interferência do pesquisador e favorecer a autenticidade das narrativas. O objetivo foi criar um espaço acolhedor, em que os colaboradores se sentissem livres para narrar suas vivências em sua própria linguagem, sem pressões ou direcionamentos externos. Embora marcadas pela subjetividade, essas narrativas revelam dimensões fundamentais da realidade educacional e oferecem contribuições significativas para a compreensão dos saberes que se constroem na prática docente.

A pesquisa foi realizada com professores de Matemática que atuam na Educação Básica das redes municipal e estadual do município de Orocó – PE, em escolas que ofertam os anos finais do Ensino Fundamental e/ou o Ensino Médio.

Participaram do estudo seis docentes, selecionados com base em critérios previamente definidos: ser licenciado em matemática, estar atuando como professor em escolas municipais e/ou estaduais na cidade de Orocó/PE, lecionar nos anos finais do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio, aceitar participar da pesquisa e apresentar disponibilidade para colaborar com as etapas propostas.

Para a seleção dos participantes, foi aplicado um questionário sociodemográfico, instrumento eficaz para levantar dados gerais sobre o perfil dos professores, como idade, sexo, local de residência, formação e trajetória profissional. Além dessas informações, o questionário também incluiu perguntas abertas sobre experiências e práticas no ensino da Matemática. Ao final da etapa de coleta, apenas seis professores preencheram o questionário e como estava dentro do limite preestabelecido todos participaram da pesquisa. A seguir, apresento brevemente os participantes, cujas identidades foram preservadas por meio de pseudônimos inspirados em personalidades históricas da Matemática.

Ser professor de Matemática significa mais do que apenas ensinar conceitos; é tentar despertar nos alunos o interesse pela lógica e pelo raciocínio crítico, buscando mostrar como a Matemática está presente no seu dia a dia (Hypatia, entrevista narrativa, 2025).

A primeira colaboradora, identificada pelo pseudônimo Hypatia, tem 24 anos, é do sexo feminino e atua no Ensino Médio em uma escola estadual na zona rural do município. É licenciada em Matemática pela Universidade de Pernambuco (UPE), tendo iniciado sua graduação em 2018 e concluído em 2023. Sua atuação docente concentra-se na etapa final da Educação Básica.

Ser professor é formar cidadãos com pensamento lógico e crítico, usando a Matemática como ferramenta para desenvolver autonomia e resolver problemas da vida real (Arquimedes, entrevista narrativa, 2025).

O segundo colaborador, nomeado como Arquimedes, tem 40 anos, é do sexo masculino e atua tanto nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal na zona urbana e no Ensino Médio em uma escola estadual também na zona urbana do município. É licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF).

Então para mim foi uma surpresa assim de cair numa sala de aula na verdade, eu nunca me vi dando aula de matemática, e hoje não me vejo fora da sala de aula de matemática (Pitágoras, entrevista narrativa, 2025).

O terceiro colaborador, identificado como Pitágoras, tem 51 anos, é do sexo masculino e leciona nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal na zona rural do município. É licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF), com graduação realizada entre 2010 e 2015. Possui também pós-graduação lato sensu em Metodologia do Ensino.

Ser professor não é uma profissão, é uma missão (Euler, entrevista narrativa, 2025).

O quarto colaborador, identificado como Euler, tem 33 anos, é do sexo masculino e atua nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal na zona urbana do município, no Ensino Médio em outra cidade e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola também pública municipal da cidade de Orocó. É licenciado em Matemática pela Universidade de Pernambuco (UPE), onde cursou a graduação entre 2007 e 2011. Possui pós-graduação lato sensu pela Alfamérica, além de mestrado e doutorado pela Escola Prêmio.

Ser professor de Matemática é, antes de tudo, assumir uma missão de transformação. É estar diante de mentes em formação e ter o privilégio e a responsabilidade de ajudá-las a enxergar o mundo com mais clareza, lógica e curiosidade. Não se trata apenas de ensinar fórmulas ou resolver equações, mas de despertar o raciocínio, incentivar a persistência diante dos desafios e mostrar que, por trás de cada problema, há uma possibilidade de descoberta (Ada, entrevista narrativa, 2025).

A quinta colaboradora, apresentada com o pseudônimo Ada, tem 25 anos, é do sexo feminino e atua nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal da cidade na zona rural. É licenciada em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE), com graduação realizada entre 2019 e 2023.

Ser professor de matemática vai muito além do que ensinar números e fórmulas, para mim, significa ser ponte entre os conteúdos e o contexto dos estudantes (Sophie, entrevista narrativa, 2025).

A sexta colaboradora, identificada como Sophie, tem 23 anos, é do sexo feminino e leciona nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola indígena localizada na zona rural do município. É licenciada em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE), com graduação realizada entre 2019 e 2024.

O dispositivo de produção de informações utilizada na pesquisa foi a entrevista narrativa, que, segundo Moura e Nacarato (2017), rompe com a rigidez das entrevistas estruturadas e permite identificar as estruturas sociais que moldam as experiências dos sujeitos. Ao valorizar a maneira como as pessoas constroem e compartilham suas histórias com base em suas vivências, essa abordagem possibilita uma compreensão mais rica e complexa da realidade dos participantes.

No contexto desta pesquisa, a narrativa foi empregada como ferramenta para explorar os saberes experienciais dos professores de Matemática, possibilitando que compartilhassem histórias sobre ensino, desafios, conquistas e reflexões pessoais sobre sua prática pedagógica. A escolha dessa abordagem se deve à sua capacidade de captar a complexidade da docência de maneira mais profunda do que outras metodologias descritivas ou estruturadas. Ao participar da entrevista, o professor teve a oportunidade de revisitar e ressignificar momentos marcantes de sua trajetória, refletindo sobre a construção de seu conhecimento e sobre como suas práticas foram se transformando ao longo do tempo.

Conforme apontam Vieira e Silva (2023, p.05),

[...]o movimento de narrar nos possibilitou tomar consciência de nossa experiência. [...] Compreendemos a narrativa como um movimento potente de reflexividade formativa que nos possibilitou enredar a nossa própria vida enquanto pesquisadores com os colaboradores-narradores, num processo que se constituiu em abertura e condicionalidade para a ressignificação da vida e da docência.

Essa perspectiva reforça a ideia de que a narrativa não apenas registra experiências passadas, mas também atua como um dispositivo formativo, permitindo ao professor compreender sua trajetória de forma mais crítica e significativa. Como aborda Vieira (2022), ao organizar suas memórias e refletir sobre momentos marcantes da profissão, o docente reinterpreta o próprio percurso e reconstrói sentidos sobre sua prática.

Ao trazer a narrativa para o centro da investigação, esta pesquisa buscou valorizar a docência como espaço de construção coletiva de saberes, reconhecendo que a formação do professor não se restringe aos espaços formais de ensino, mas acontece também nas interações cotidianas, nos conflitos, nas improvisações e nas decisões tomadas em sala de aula.

As entrevistas foram gravadas com a autorização prévia dos participantes, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização para Uso das Narrativas, garantindo o cumprimento dos princípios éticos da pesquisa com seres humanos. Os encontros presenciais únicos ocorreram em ambientes tranquilos e reservados, escolhidos com o intuito de oferecer conforto e privacidade aos colaboradores, os encontros virtuais ocorreram pelo *Google Meet* que também favoreceu um espaço de confiança para o compartilhamento das experiências.

As entrevistas foram integralmente transcritas e, posteriormente, apresentadas aos respectivos docentes, para que pudessem verificar a fidelidade do conteúdo transcrito em relação ao que foi dito, garantindo a fidedignidade e a ética no tratamento das informações.

A interpretação e análise das narrativas foram realizadas na perspectiva compreensivo-interpretativa de Ricoeur (2010), e interpretar seguindo essa vertente é mergulhar nas camadas de sentido que cada professor constrói ao falar de sua própria trajetória. Ao contar suas histórias, os docentes não apenas relatam fatos, mas escolhem palavras, imagens e gestos que revelam como viveram e sentiram cada momento. Por isso, cada relato é singular, irrepitível, e só pode ser compreendido na sua relação íntima com o sujeito que o produz. Mais do que buscar explicações causais, o esforço interpretativo volta-se para aquilo que o narrador considera significativo, reconhecendo a narrativa como uma tradução da realidade vivida para uma linguagem que permita compartilhá-la.

Nessa pesquisa, a leitura das narrativas foi conduzida como um diálogo contínuo entre o texto e o pesquisador, num movimento de ir e vir entre a compreensão imediata e a análise mais cuidadosa. A hermenêutica proposta por Ricoeur (2010) orientou esse percurso, ajudando a identificar, no emaranhado de memórias e reflexões, as marcas dos saberes experienciais e das aprendizagens que se cristalizam no exercício da docência em Matemática. Assim, o trabalho interpretativo não se restringiu a classificar informações, mas buscou preservar a vida presente em cada relato, evidenciando tanto os padrões compartilhados entre os professores quanto as diferenças que tornam cada história única.

DOCÊNCIA VIVIDA: TECENDO OS CONTORNOS DA PROFISSÃO COM FIOS DE EXPERIÊNCIA

A partir da leitura das narrativas apresentadas, evidencia-se uma temática significativa na constituição da identidade docente: a experiência do despreparo inicial e a construção dos saberes experienciais como resposta às lacunas deixadas pela formação formal. O sentimento de insuficiência, compartilhado por diferentes professores e professoras no início da graduação em Matemática, aponta não apenas para uma fragilidade do percurso formativo anterior, mas, sobretudo, para o modo como o próprio processo formativo universitário se estrutura, muitas vezes desconsiderando o sujeito em formação, com sua história, contexto e limites. Os professores Arquimedes, Sophie, Ada e Hypatia relatam que:

Confesso que o começo foi difícil eu entrei na faculdade com pouca base e a dificuldades até com conteúdos do ensino médio, cheguei a me perguntar o que estava fazendo ali (Arquimedes, entrevista narrativa, 2025).

No começo da formação tive algumas dificuldades no entendimento dos assuntos, o problema foi a base que a gente não tem muito sólida, mas a gente tenta acompanhar o ritmo do professor (Hypatia, entrevista narrativa, 2025).

Minha trajetória teve muitos desafios, porque quando eu entrei na faculdade né, eu tinha uma formação e vim com uma bagagem. E aí foi um desafio muito grande porque essa bagagem que eu tinha ela não foi suficiente inicialmente para eu ter um bom entendimento (Ada, entrevista narrativa, 2025).

No meu começou no ano de 2019 não tinha muita afinidade pela matemática, na verdade durante a minha trajetória acadêmica era uma disciplina que eu tinha bastante dificuldade. Eu achava que a matemática não era para mim. E aí no primeiro e no segundo período da faculdade eu apanhei muito, pensei até em desistir (Sophie, entrevista narrativa, 2025).

Essas narrativas me fazem refletir sobre como a formação docente se dá de maneira não linear. Na maioria das vezes aprendemos sobre o que é ser professor em momentos que

a universidade não prevê: no contato com os alunos, no enfrentamento de dificuldades, ou quando nos reinventamos para seguir, e que com muita determinação e resiliência como relatado por nossos colaboradores é possível contornar esse obstáculo da falta de base.

A sensação de não pertencimento expressado por Arquimedes (2025) quando relata que “Confesso que o começo foi difícil, eu entrei na faculdade com pouca base [...] cheguei a me perguntar o que estava fazendo ali”, também atravessou minha trajetória e passou a ocupar um lugar central na forma como compreendo a construção da identidade profissional docente. Esse sentimento não se restringe a uma dificuldade cognitiva em acompanhar conteúdos matemáticos; ele se manifesta como uma ruptura entre o sujeito que ingressa na licenciatura e a imagem socialmente construída do “bom aluno de Matemática”. Trata-se de uma experiência que tensiona a permanência no curso e interpela o modo como cada licenciando se reconhece, ou não, como futuro professor.

Nóvoa (2017) ajuda a compreender essa tensão ao afirmar que a identidade profissional não é um dado inicial, mas um processo em permanente construção, marcado por conflitos, dúvidas e deslocamentos. Para o autor, a formação docente se dá na articulação entre experiência e reflexão, de modo que o vivido adquire sentido quando é pensado. Ao revisitar minhas próprias dificuldades iniciais com conteúdos como trigonometria e funções, percebi que estudar sozinho, muitas vezes sem mediação pedagógica adequada, não foi apenas um esforço para “dar conta” das disciplinas, mas um exercício inicial de autonomia e de posicionamento frente ao conhecimento matemático. Esse movimento, ainda que solitário, produziu marcas na forma como passei a compreender o aprender e, posteriormente, o ensinar.

As narrativas de Hypatia (2025), Ada (2025) e Sophie (2025) reforçam essa leitura ao evidenciar que a entrada no curso foi atravessada por sentimentos de inadequação, comparação com colegas e dificuldades em acompanhar o ritmo das disciplinas. Essas experiências revelam que a formação inicial não se constitui apenas por acumulação de conteúdos, mas por processos de identificação e desidentificação com os modos instituídos de ser estudante e professor de Matemática. Cyrino (2017) contribui para essa discussão ao afirmar que a identidade docente se constrói nas interações, nas práticas e nos significados atribuídos às experiências formativas. Para a autora, “tornar-se professor de Matemática envolve processos de negociação de sentidos sobre o ensinar e o aprender Matemática, que se produzem ao longo da formação inicial e se estendem para a atuação profissional” (Cyrino, 2017, p. 36).

Nesse sentido, a experiência narrada por Sophie (2025), ao relatar que passou a se enxergar como professora de Matemática a partir das aulas de reforço ministradas em sua própria casa, explicita um ponto de inflexão na construção da identidade profissional. Não foi o domínio formal dos conteúdos acadêmicos que produziu esse reconhecimento, mas a experiência concreta de ensinar, de organizar explicações, de lidar com dúvidas reais e de perceber efeitos de sua ação no aprendizado dos outros. Cyrino (2016) argumenta que é justamente nesses espaços de prática, muitas vezes marginais ao currículo formal, que os futuros professores produzem sentidos sobre o que significa ensinar Matemática e sobre quem eles são nesse processo.

Ao analisar essas narrativas, reconheço nelas elementos que também marcaram minha trajetória. O primeiro momento como professor regente de uma turma ocorreu simultaneamente ao meu ingresso no ensino superior. Essa sobreposição de papéis me colocou diante de uma exigência imediata: a Matemática que eu aprendia precisava ser traduzida para os alunos. Essa tradução não se reduzia a simplificar conteúdos, mas implicava selecionar, reorganizar e atribuir sentidos ao conhecimento matemático a partir das condições concretas da sala de aula. Esse processo foi formativo porque me obrigou a estabelecer uma relação diferente com o saber matemático, agora mediada pela responsabilidade de ensinar.

A partir dessa experiência, passei a compreender a identidade profissional docente como algo que se constrói na tensão entre saber e ensinar, entre formação acadêmica e prática escolar. Tardif (2014) denomina esse conjunto de aprendizagens de saberes experienciais, destacando que eles se produzem na prática e pela prática, a partir de trajetórias singulares. Essa compreensão dialoga com Cyrino (2017) quando a autora aponta que a identidade docente se constitui em movimento, sendo atravessada por experiências que permitem ao professor em formação reconhecer-se como sujeito do ensino.

Assim, ao revisitar minha trajetória e as narrativas dos colaboradores, entendo que a identidade profissional docente não emerge apesar das dificuldades iniciais, mas em diálogo com elas. O não pertencimento, a falta de base e as inseguranças não desaparecem de forma abrupta; elas são reelaboradas à medida que experiências de ensino produzem reconhecimento, sentido e posição. É nesse processo, marcado por experiências vividas, refletidas e narradas, que passei a me constituir como professor de Matemática.

A universidade, por sua vez, aparece nos relatos como um espaço que nem sempre acolhe essas fragilidades, como foi apresentado pela professora Hypatia (2025). Os depoimentos indicam que a formação inicial tende a enfatizar os conteúdos teóricos e

matemáticos em detrimento dos aspectos afetivos como relataram os professores Euler (2025) e Pitágoras (2025):

Ela não prepara você para ir para sala de aula, você vê limites, derivadas e integrais, mas na prática é totalmente diferente, você chega e vê uma realidade que no papel e nas matérias pedagógicas mostra uma coisa só que a realidade é outra, no papel é tudo bonito quando você entra na sala de aula você se depara com alunos problemáticos de famílias problemáticas (Euler, entrevista narrativa, 2025).

Na sala de aula, no chão da sala de aula é bem diferente porque ele envolve a questão social e emocional, a gente não vê essa outra parte, a gente só vê a questão do ensinamento da disciplina em si, mas quando a gente parte para o chão da escola a gente tem que ser pai, psicólogo, diretor, professor, mãe, tio, avô, advogado e juiz (Pitágoras, entrevista narrativa, 2025).

O relato do professor Euler (2025), ao afirmar que “você vê limites, derivadas e integrais, mas na prática é totalmente diferente”, denuncia o abismo entre teoria e prática, uma crítica recorrente nos estudos sobre formação docente. A universidade, ao priorizar os conteúdos disciplinares em detrimento das dimensões humanas e sociais da docência, contribui para o alargamento dessa distância. Essa constatação é corroborada por autores como Perrenoud (2002), que defende a necessidade de uma formação que não apenas ensine conteúdos, mas que forme o professor para lidar com a complexidade do cotidiano escolar. Segundo ele, "ensinar é agir sob condições complexas, incertas e instáveis" (Perrenoud, 2002, p. 12), algo que a formação inicial, muitas vezes, negligência.

A fala de Pitágoras (2025) é ainda mais contundente ao revelar as múltiplas funções que o professor acaba assumindo no chão da escola: "a gente tem que ser pai, psicólogo, diretor, professor, mãe, tio, avô, advogado e juiz". Isso aponta para a dimensão emocional e relacional da prática docente, quase sempre invisibilizada na formação acadêmica. Nesse sentido, é possível dialogar com Mizukami *et al.* (2002), que alertam que a formação de professores deve considerar não apenas o saber-fazer técnico, mas também o saber-ser, promovendo o desenvolvimento de competências emocionais, éticas e reflexivas.

Tudo isso aprofunda o sentimento de distância entre o que se aprende no curso e o que se exige em sala de aula, o que se evidencia é que os saberes experienciais da formação inicial nascem justamente nas brechas da formação formal. Eles não são ensinados, mas vividos. Como afirma o professor Arquimedes (2025) “E aí eu percebi que ser professor vai também muito além daquilo que do que resolver equações é sobre formar pensamento crítico e transformar vidas”. Esses saberes são construídos quando o professor em formação assume sua vulnerabilidade, enfrenta seus limites e, a partir disso, aprende a ser docente com mais

humanidade, percebendo que os nossos alunos também tem suas fraquezas e dificuldades na disciplina e a partir dessa reflexão moldamos nossa conduta em sala de aula e na própria universidade.

Saberes que emergem do enfrentamento dos desafios cotidianos

Se por um lado a formação inicial desperta os primeiros olhares para a docência, é no cotidiano das escolas que os professores enfrentam as realidades do ensino de Matemática. Essas realidades foram enfatizadas nos relatos dos nossos colaboradores.

O impacto quando você chega no primeiro dia que você vê que não é tudo tão bonito, você vai ver escolas sem estrutura, querendo ou não interfere na aprendizagem, principalmente aqui no Nordeste porque a gente vive aqui num clima que é quente é sufocante e o aluno ele se sente cansado (Euler, entrevista narrativa, 2025).

E aí no meu primeiro estágio eu fui para uma turma de uma escola municipal em que uma sala de aula tinha que dar conta de 51 alunos, e aí chega a ser meio que assustador para a gente, a gente começa a se perguntar se realmente aquilo que a gente quer (Sophie, entrevista narrativa, 2025).

A gente sabe que muitos têm dificuldade em aprender, tem muitos deles que não sabem nem as quatro operações e o maior problema que a gente enfrenta não é nem tanto a falta de não saber as quatro operações, mas sim a falta do conhecimento da leitura básica para interpretar as questões (Pitágoras, entrevista narrativa, 2025).

O primeiro contato com a realidade escolar muitas vezes provoca um choque entre a teoria aprendida na formação e as condições concretas da escola pública. Como narra Euler (2025), lidar com salas quentes e mal ventiladas, sobretudo no contexto do Nordeste, interfere diretamente na aprendizagem dos estudantes. Como estagiário, tive contato com realidades similares às narradas pelos colaboradores. Já estive em turmas com mais de 40 alunos, em salas quentes, sem ventilação adequada, com quadros quebrados e ausência de materiais básicos.

Sophie (2025), ao relatar o espanto diante de uma turma superlotada, revela a sensação de desalento comum a muitos estagiários, que se deparam com uma estrutura que desafia qualquer planejamento pedagógico idealizado. Segundo Tardif (2014), a prática docente é um campo de tensões entre o saber formal, aprendido na formação, e o saber prático, construído na vivência diária em sala de aula. Esse descompasso inicial pode gerar sentimento de impotência e frustração, como experienciado por muitos estagiários e professores iniciantes. Contudo, é justamente neste embate que se desenvolve a competência

docente, pois aprender a gerir a diversidade, a dispersão e as condições adversas constitui um saber essencial para a atuação profissional.

Pitágoras (2025) destaca um problema crucial: a dificuldade dos alunos não reside apenas no domínio das operações matemáticas básicas, mas na incapacidade de interpretar enunciados devido a déficits na leitura e na compreensão textual. Essa observação corrobora estudos que indicam a interdependência entre letramento e aprendizagem matemática. Assim, a formação docente deve incluir não apenas o domínio dos conteúdos, mas também o desenvolvimento de estratégias que considerem as dificuldades linguísticas e cognitivas dos estudantes.

Ao viver o estágio, passei a compreender que a identidade profissional docente se constitui no confronto direto com situações que escapam às prescrições do curso de formação. Estar diante de turmas numerosas, de materiais limitados e de rotinas escolares já consolidadas me colocou em uma posição em que o planejamento, embora necessário, mostrou-se insuficiente para dar conta do que emergia na sala de aula. Nessas situações, percebi que a sensação inicial de impotência não se relacionava apenas às condições objetivas do trabalho, mas à ausência de referências construídas a partir da própria experiência.

A reflexão na ação, tal como discutida por Schön (2000), tornou-se um movimento recorrente em minha prática durante o estágio. Ao precisar decidir como intervir diante de uma dúvida inesperada, de uma atividade que não produzia o efeito esperado ou de uma turma que não se engajava, fui levado a analisar o que fazia enquanto fazia. Esse processo não ocorreu de forma sistemática ou consciente em um primeiro momento, mas se consolidou à medida que reconheci que ensinar Matemática envolve tomar decisões contínuas, ancoradas no contexto e nas respostas dos estudantes.

Nesse percurso, as contribuições de Ponte (2023) ajudam a ampliar a compreensão sobre a constituição da identidade profissional no ensino de Matemática. Para o autor, o professor constrói seu conhecimento profissional a partir da articulação entre o conhecimento matemático, o conhecimento didático e a experiência vivida em sala de aula, sendo esta última decisiva para a atribuição de sentido ao ensinar (Ponte, 2023). Ao retomar minhas experiências de estágio, percebo que foi nesse entrelaçamento que comecei a me reconhecer como professor, não por dominar plenamente os conteúdos, mas por aprender a mobilizá-los em situações concretas de ensino.

Um dos desafios mais recorrentes nos relatos dos professores, e que também vivenciei no estágio, é o desinteresse dos alunos. Muitos docentes relatam a frustração ao preparar aulas com cuidado e não encontrar nenhum retorno por parte da turma.

A gente vem explicando e alguns prestavam atenção, outros não, a gente tentava chamar atenção, tenta explicar, aí quando vai passar uma atividade a gente de fato vê a dificuldade do aluno, porque boa parte não tira dúvidas (Hypatia, entrevista narrativa, 2025).

É uma luta, porque está complicado, hoje em dia não existe mais respeito em sala de aula, antes tinha mais um querer, e hoje é muito difícil os alunos quererem realmente estudar e esse é o maior obstáculo que eu vejo hoje em ensinar matemática (Pitágoras, entrevista narrativa, 2025).

A apatia, o silêncio, as conversas paralelas ou mesmo a rejeição explícita à Matemática são expressões que vão além da relação com a disciplina: revelam, muitas vezes, um esvaziamento do sentido da escola para parte dos estudantes. Como docente em formação, experimentei de perto esse desinteresse. Já entrei em turmas onde a energia parecia inexistente, onde era difícil manter a atenção mesmo por cinco minutos. Diante disso, meu primeiro impulso foi atribuir o problema a uma falha pessoal. No entanto, com o tempo, compreendi que a desmotivação dos alunos é um fenômeno multifatorial, atravessado por questões sociais, emocionais, familiares e estruturais algo que não se resolve apenas com boa vontade ou estratégias prontas.

Houve momentos em que precisei abandonar completamente o planejamento, porque o ambiente da escola simplesmente não permitia sua execução. Nessas situações, fui aprendendo a necessidade de flexibilizar e, sobretudo, a importância de estar presente com os alunos. Descobri que ouvir, observar e dialogar era, muitas vezes, mais potente do que insistir em “dar conta do conteúdo”. Aprendi a desenvolver um olhar mais humano, atento ao que mobiliza, desperta curiosidade ou gera riso. Como afirma Meirieu (2007, p. 26) “Educar é fazer aposta no outro. É assumir o risco de confiar que todo ser humano, por mais adverso que seja o contexto, tem possibilidade de aprender e se transformar.”

Essa compreensão foi um ponto de virada na minha trajetória formativa. Estar com os estudantes, em sua inteireza e complexidade, tornou-se tão essencial quanto qualquer conteúdo programático. É nesse encontro real, muitas vezes desafiador, que a docência ganha sentido.

A professora Ada (2025) relatou uma experiência significativa ao enfrentar uma turma marcada por forte resistência. Para superar esse distanciamento, passou a recorrer a histórias e dinâmicas como forma de criar vínculos e aproximar-se dos estudantes.

Foi justamente através de historinhas sobre o conteúdo, algo que eu não tinha habilidade nenhuma, e essas histórias e jogos, através dessas coisas foi que eu consegui ter um avanço significativo (Ada, entrevista narrativa, 2025).

Antes do conteúdo em si foi necessário construir um espaço de vínculo e escuta. Esse é um saber experiencial central na docência: entender que o ensino passa, primeiro, por conquistar a confiança e o respeito dos estudantes.

Eu sei que realmente eles não vão esquecer aquilo porque realmente foi feito de uma forma que todo mundo gostava, E aí eu me vi numa sala de criancinha porque eles se sentaram todos no chão para escutar a história, e aí mesmo assim sentadinho conseguiram participar e conseguiram responder perguntas, até aqueles que não falavam nada (Ada, entrevista narrativa, 2025).

Assim, lidar com a falta de vontade dos alunos também é uma aprendizagem. O professor aprende a persistir, a flexibilizar, a não esperar perfeição, mas pequenos sinais de abertura. Aprende a não medir o sucesso apenas pelos resultados, mas pelas relações construídas, pelas participações espontâneas, pelas perguntas tímidas. São esses gestos que, acumulados, fazem diferença – e que constituem um saber que só a experiência cotidiana pode ensinar.

Estratégias e inovações docentes construídas na prática

A prática docente é um espaço onde a criatividade se torna uma ferramenta de sobrevivência. Como destaca Libâneo (2018, p. 53), "o professor é chamado a tomar decisões a todo momento, a improvisar, a adaptar conteúdos, métodos e linguagens a contextos diversos e inesperados". São práticas nascidas da observação atenta, do erro, da escuta e, muitas vezes, da urgência.

Me tornei mais próxima dos alunos, comecei a conhecer o contexto deles, e por incrível que pareça isso ajudou bastante porque acho que isso é um medo da maioria a questão dos alunos terem respeito ainda mais quando se é mulher na graduação, e eu tinha muito receio quanto a isso, mas eu vi que a questão de você se interessar pelo contexto deles, se tornar mais próximo, ajuda bastante (Sophie, entrevista narrativa, 2025).

Nesse cenário, formas de aproximação afetiva e empática tornam-se essenciais para a construção de um ambiente propício à aprendizagem. A professora Sophie (2025) compartilhou que, ao conhecer melhor o contexto de vida dos alunos e se mostrar mais próxima, passou a ser mais respeitada e ouvida. Seu relato revela que o vínculo não se

estabelece pela autoridade formal, mas pela presença autêntica e pelo interesse genuíno pelo outro. Essa escuta ativa e a sensibilidade às realidades dos estudantes são, muitas vezes, mais eficazes do que qualquer estratégia disciplinar aprendida nos livros.

Um dos exemplos mais marcantes vem de Pitágoras (2025), que percebeu que muitos alunos não compreendiam nem mesmo o que estava escrito nas questões. Em resposta a isso, ele passou a focar em atividades que envolviam interpretação oral, perguntas em grupo e exemplos do cotidiano. Relata que enfrentava turmas com alto índice de desmotivação e, para tentar reverter esse quadro, recorreu ao uso de filmes, além de dividir os alunos em duplas e trios, criando uma dinâmica de colaboração. Segundo ele, esse tipo de trabalho em grupo gerou uma melhora significativa no engajamento e no desempenho da turma.

Comecei nessa turma e ela era pior do que essas que eu tô hoje, só que quando eu fiz um trabalho eu levei uns filmes, e não sei se você já assistiu aquele filme “O triunfo”, então eu levei esse filme e coloquei aquele “Escritores da Liberdade” para eles, e mostrei a vida como ela era realmente, eles aceitaram a ideia e foi onde teve um grande avanço (Pitágoras, entrevista narrativa, 2025).

Essas práticas nos mostram que o professor não ensina apenas por meio de conteúdos, mas também pela forma como os apresenta, ele cria suas estratégias a partir de quem está diante dele (Silva Pontes, 2022). Não se trata de aplicar modelos prontos, mas de escutar, experimentar, adaptar. São saberes que nascem do chão da escola, da convivência com os estudantes, e que vão se refinando com o tempo e com o retorno da turma. Como afirma Cunha (2016, p. 148), “a docência é uma atividade situada, atravessada pelas relações que se constroem com os alunos, pelo contexto institucional e pelas decisões que o professor toma em sala de aula a partir da leitura que faz da situação vivida”.

Essa construção cotidiana e dinâmica do saber docente revela a complexidade da profissão, exigindo sensibilidade, flexibilidade e uma escuta atenta. Ensinar, nesse contexto, é também um exercício de presença, de relação e de permanente reinvenção.

A professora Hypatia (2025) compartilha que, em sua prática, as feiras de Matemática foram espaços extremamente ricos para mobilizar o interesse dos alunos.

A questão que acho interessante quando a gente traz a matemática de forma prática, assim para os alunos eles têm mais interesse de estar participando né, a galera é mais participativa em questão de feiras, a gente sempre organiza as feiras de matemática no dia 6 de maio né, que é para comemorar o Dia da matemática e a gente vê aquele intuito do aluno realmente o interesse dele (Hypatia, entrevista narrativa, 2025).

Em minha trajetória como estagiário, esse aspecto ficou muito evidente. Havia turmas em que uma abordagem mais expositiva funcionava bem, e outras em que era um verdadeiro desastre. Aprendi a observar os olhares, os corpos, os gestos. Aprendi que uma aula eficiente não é, em muitos casos, aquela que segue todo o plano previsto, mas aquela que dialoga com o tempo da turma, com sua energia, seu ritmo e sua disposição.

Como apontam Martins *et al.* (2022, p. 89), “eventos como feiras de Matemática ampliam as possibilidades de aprendizagem ao integrar diferentes saberes e tornar o conhecimento mais significativo, despertando o interesse dos estudantes ao conectá-los com sua realidade e com experiências práticas”. Ao refletir sobre esses elementos buscamos outras formas de ministrar aulas, como afirma o professor Arquimedes:

Eu dou aulas para turmas do ensino médio, como um professor com perfil mais tradicional eu costumo seguir uma linha estruturada, explicação no quadro, exemplos, passo a passo, exercícios de fixação e correção coletiva, e ao longo do tempo eu percebi que isso sim só não basta, tive que enfrentar todos esses alunos com dificuldade de concentração e uma das estratégias que funcionou foi começar as aulas com conversas informais mostrando como a matemática parece no dia a dia (Arquimedes, entrevista narrativa, 2025).

Como professor de ensino médio, seguir uma linha estruturada de ensino com explicações no quadro, exemplos passo a passo e exercícios de fixação é uma prática comum e tradicional que garante organização e clareza. No entanto, conforme relata o professor Arquimedes (2025), essa abordagem, por si só, não é suficiente para engajar alunos que enfrentam dificuldades de concentração. Ele encontrou na abertura das aulas com conversas informais sobre a presença da Matemática no cotidiano uma estratégia eficaz para despertar o interesse e criar um ambiente mais acolhedor e significativo para o aprendizado.

Essa percepção dialoga com o que apontam autores atuais como Silva e Gomes (2021, p. 74), que defendem a necessidade de os professores construírem vínculos afetivos e contextuais com seus alunos para que o conteúdo faça sentido. Segundo eles, “a aprendizagem significativa ocorre quando o professor cria pontes entre o conhecimento formal e as experiências e interesses dos estudantes, valorizando a escuta e o diálogo como parte fundamental do processo educativo”.

A escuta ativa e a valorização das conversas informais tornam-se, portanto, ferramentas poderosas para ampliar o engajamento e a motivação (Almeida; Ciríaco, 2022). Ao perceber que o conteúdo precisa primeiro fazer sentido na vida dos alunos antes de ser formalizado, o professor não apenas transmite conhecimento, mas também constrói um

espaço de diálogo e reconhecimento mútuo. É nesse movimento que a aprendizagem ganha vida e se transforma em uma experiência realmente significativa.

Em uma aula que usamos dobraduras para ensinar geometria e álgebra me lembro de ver a equação se formar os olhos dos alunos, e eles brilhavam, era como se a matemática ganhasse forma. Um erro que eu acho que cometi no início foi me preocupar em só passar conteúdo, com o tempo eu percebi a importância de me avaliar constantemente né, ajustar o ritmo dar um feedback individual (Arquimedes, entrevista narrativa, 2025).

Os relatos evidenciam que conduzir uma aula eficaz vai muito além de seguir um plano previamente elaborado. Ensinar é um ato situado, sensível às particularidades de cada turma e às condições concretas de cada contexto. Por isso, as estratégias pedagógicas construídas na prática não podem ser replicadas mecanicamente: elas emergem da escuta, da observação e da interação cotidiana em sala de aula. Com o tempo, essas escolhas deixam de ser meras respostas a desafios pontuais e se tornam marcas da identidade docente, revelando a forma singular com que cada professor se implica no processo de ensinar e aprender.

Relação com os alunos como espaço de aprendizado mútuo

Ensinar é um ato relacional. Ainda que a formação inicial de professores frequentemente concentre-se nos conteúdos e nas estratégias didáticas, é na vivência diária com os alunos que se revela a dimensão humana e relacional do ensino. A sala de aula não é composta apenas por sujeitos que precisam aprender, mas por pessoas que carregam histórias, medos, sonhos, resistências e desejos. Ao nos colocarmos diante de uma turma, nos deparamos com a complexidade de existências singulares que demandam escuta, empatia e vínculo. Nesse sentido, o relato da professora Ada (2025) é revelador. Ela enfatiza que estabelecer laços foi fundamental para alcançar melhores resultados em suas práticas pedagógicas, compreendendo que o aluno precisa ser reconhecido como sujeito de direito e de voz e não como um objeto passivo dos planos de aula. Essa escuta sensível e comprometida ressignifica o ensinar, tornando-o um processo construído na e pela relação.

Foi demorado um pouquinho né, porque tem gente que diz que demora, mas dá certo, acreditar que a questão é realmente começar a criar um vínculo com eles, e aos poucos a turma se desenvolveu (Ada, entrevista narrativa, 2025).

Sua fala expressa um saber que é a construção de vínculos que demanda tempo, paciência e persistência, mas é esse processo que possibilita que a aprendizagem se efetive

de maneira significativa. O professor que escuta, acolhe e estabelece uma relação genuína com seus alunos não apenas facilita o ensino, mas também aprende com eles. Trata-se de uma via de mão dupla, onde o desenvolvimento da turma e o amadurecimento do docente caminham juntos como afirma o professor Arquimedes:

Teve um aluno que tirou nota dois na primeira prova e depois de reforços e acompanhamentos foi aprovado, e ai 17 anos depois ele me agradeceu e disse: “o senhor me ensinou a não desistir”. Hoje eu busco manter a minha identidade como professor exigente, mas também humano e próximo dos alunos (Arquimedes, entrevista narrativa, 2025).

Esse tipo de relato nos mostra que a influência do professor ultrapassa o conteúdo trabalhado em sala. E ao mesmo tempo, também revela como essas vivências impactam a própria identidade docente, o professor Arquimedes (2025) se reconhece como exigente, mas aprendeu com seus alunos a importância de manter-se acessível e próximo. Essa é uma aprendizagem que não se encontra nos livros, mas na experiência vivida, na escuta atenta e no exercício cotidiano da docência.

Quando vivi aquilo que gosto de chamar de “feedback da docência”, experimentei algo verdadeiramente mágico e motivador. Ver alunos que passaram pelas minhas aulas de Matemática ingressarem em instituições de referência e se destacarem foi uma das maiores recompensas que já experienciei. Em seu relato, Pitágoras nos diz que:

Ao lecionar nosso objetivo não é transmitir conhecimento e sim despertar que eles queiram aprender, se a gente conseguir fazer esse despertar que eles queiram realmente aprender o nosso papel foi bem-feito. Nossa o coração enche de orgulho. É igual uma mãe de uma menina que está fazendo fisioterapia que disse: o que minha filha é hoje eu agradeço a você (Pitágoras, entrevista narrativa, 2025).

Essa narrativa sintetiza um dos aspectos mais transformadores da docência: a certeza de que, ao tocar a trajetória de um estudante, tocamos também tudo aquilo que ele se tornará. O reconhecimento não se dá apenas em notas ou aprovações, mas no impacto real que causamos em suas vidas. Como nos lembra Freire (2019, p. 45), “é impossível ensinar sem a coragem de amar, sem a coragem de lutar, sem a coragem de afirmar a vida, mesmo nas suas expressões mais tristes”. Ensinar, nesse sentido, é também um ato de envolvimento, de afeto e de responsabilidade ética com o outro. E isso nos forma, nos move e nos redefine enquanto professores como relata o professor Euler:

Me tornou mais humano, me tornou uma pessoa melhor e uma pessoa mais solidária, uma pessoa de olhar no outro, nessa profissão a gente tem muitos encontros e o professor precisa lidar com tudo e você aprende a ter um coração melhor você aprende a ser uma pessoa mais digna em relação a outra pessoa (Euler, entrevista narrativa, 2025).

Ao nos relacionarmos com os alunos de maneira autêntica, aprendemos a ver o mundo com mais empatia, a reconhecer os outros como sujeitos complexos e, principalmente, a reconhecer em nós mesmos a capacidade de aprender todos os dias, ensinando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRE VIVÊNCIAS, AFETOS E APRENDIZAGENS QUE FORMAM

A escuta das narrativas dos colaboradores revelou um universo complexo de aprendizagens que transcendem os currículos formais e que se constroem, principalmente, nos encontros com os desafios cotidianos, nas reinvenções diante das dificuldades, nos afetos e na resistência cotidiana de quem ensina.

Ao longo desta pesquisa, escutar os relatos dos professores foi um mergulho em histórias reais e singulares, marcadas por lacunas na formação inicial, por contextos de escassez, por relações transformadoras com os alunos e por uma prática docente que exige muito mais do que o domínio técnico da disciplina. Como afirmou um dos participantes, ensinar Matemática vai muito além de resolver equações: é um exercício de formar pensamento crítico, de reconhecer a realidade dos estudantes e de construir, a partir dela, caminhos possíveis de aprendizagem.

As análises mostraram que os saberes docentes emergem de múltiplas dimensões da prática: dos erros cometidos, dos imprevistos necessários, dos silêncios e olhares da sala de aula, das relações interpessoais, das reinterpretações sobre o próprio papel como professor. Muitas dessas aprendizagens permanecem invisíveis à formação inicial, mas são justamente elas que sustentam o fazer pedagógico no dia a dia. Como afirma Tardif (2014), os saberes experienciais são aqueles que se constroem na prática e pela prática, a partir da trajetória concreta e situada de cada educador.

Nesse sentido, os professores relataram que grande parte de sua formação mais significativa ocorreu após a graduação, quando, no contato direto com a escola, foram desafiados a atuar em realidades complexas e, muitas vezes, adversas. Essa prática, então, se revelou como um território legítimo de produção de conhecimento pedagógico. Aprender

a ensinar tornou-se, assim, um processo contínuo, permeado por dúvidas, reflexões, revisões de postura e, sobretudo, escuta ativa.

A relação com os alunos foi apontada como um dos principais fatores formativos. Quando os professores se permitiram ver os estudantes como sujeitos com histórias, sonhos, dificuldades e potências, passaram também a enxergar a si próprios com mais empatia e criticidade. Como destaca Freire (2019), ensinar exige disponibilidade para escutar, para se comprometer com o outro e para reconhecer no ato educativo um exercício ético, afetivo e político. O aluno deixa de ser apenas o "destinatário" do ensino e se torna coautor no processo de construção do conhecimento.

Durante esse percurso, compreendi que a docência é atravessada por contradições. Os professores enfrentam limitações estruturais, desvalorização profissional, inseguranças e sobrecarga. Mas, ainda assim, seguem. E seguem porque sabem que o que fazem tem sentido. Que mesmo quando o retorno parece invisível, algo está sendo semeado.

Como professor em formação, vivi esta pesquisa como uma oportunidade de crescer. As falas escutadas ecoaram em minhas próprias dúvidas, tentativas e esperanças. Descobri que a docência não se resume a conteúdos dominados, mas exige presença, sensibilidade e abertura ao outro. Descobri, também, que a construção de uma identidade docente passa por reconhecer a própria vulnerabilidade, por aprender com as experiências alheias e por se implicar de forma ética com a prática.

Finalizo esta pesquisa com mais perguntas do que certezas, mas com a convicção de que vale a pena ser professor. Vale a pena ensinar, acolher, errar, recomeçar. Vale a pena construir, com os alunos, um caminho de conhecimento e de humanidade. Que este trabalho possa contribuir para a valorização dos saberes que nascem da prática, nos gestos silenciosos, nas decisões cotidianas, nos enfrentamentos solitários e nas pequenas vitórias que fazem da sala de aula um lugar de potência. Que possamos seguir, como educadores, aprendendo a ensinar e ensinando a aprender com os pés no chão e o coração aberto.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. R. F. M. de; CIRÍACO, K. T. Atitudes, experiências e aprendizagens relacionadas à Matemática do adulto-futuro-professor na licenciatura em Pedagogia. **Revista de Educação Matemática**, [s. l.], v. 19, n. Edição Especial, p. e022055, 2022. DOI: 10.37001/remat25269062v19id686. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/44>. Acesso em: 6 ago. 2025.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 516 p. ISBN 978-85-326-2727-8.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994. cap. 1, p. 19-43.

CYRINO, M. C. **Formação de professores de matemática: identidade, saberes e práticas**. Londrina: EDUEL, 2016.

CYRINO, M. C. Identidade profissional de professores de matemática: processos de constituição na formação inicial. In: NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A. V. (org.). **A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 63–84.

CUNHA, M. I. da. Formação de professores: da prática reflexiva ao exercício da docência. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

JOVCHELOVICH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: Bauer M. W., Gaskell G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2018.

MARTINS, L. A.; SILVA, A. L. da; OLIVEIRA, M. F. de. Feiras de Matemática: espaço formativo para estudantes e professores. **Revista Paranaense de Educação Matemática, Curitiba**, v. 11, n. 26, p. 85–98, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/repem/article/view/19387>. Acesso em: 06 ago. 2025.

MIZUKAMI, M. da G. N. *et al.* O saber docente e a construção da identidade do professor. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 25-41, 2002.

MEIRIEU, P. **A escolha de educar: ética e pedagogia**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOURA, J. F. de; NACARATO, A. M. A entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. **Cadernos de Pesquisa**, v. 24, n. 1, p. 15–30, 1 Abr 2017 Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/17580>. Acesso em: 22 fev 2025.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2017.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PONTE, J. P. da. Formação de professores que ensinam Matemática: um campo de estudo de realizações e desafios. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 17, e6563102, 2023. DOI: 10.14244/198271996563. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6563>. Acesso em: 2 jan. 2026.

RICOEUR, P. **Teoria da interpretação**. Trad. de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2010.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, F. O. da. **Formação docente no PIBID: temporalidades, trajetórias e constituição identitária**. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) — Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/items/e0bf3d5c-9ffc-44c1-94cc-b877cb394721/full>. Acesso em: 23 ago. 2025.

SILVA, M.; GOMES, R. **Vínculos e sentidos na aprendizagem da Matemática: práticas e desafios no ensino médio**. São Paulo: Editora Educação e Formação, 2021.

SILVA PONTES, E. A. Os aspectos fundamentais no processo de ensino e aprendizagem dos conceitos de números fracionários na educação básica: uma ressignificação na estratégia metodológica nos problemas com frações. **Revista de Educação Matemática**, [s. l.], v. 19, n. 01, p. e022021, 2022. DOI: 10.37001/remat25269062v19id711. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/85>. Acesso em: 6 ago. 2025.

SOUZA, E. C. de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, [S. l.], v. 39, n. 1, p. 39–50, 2014. DOI: 10.5902/1984644411344. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/11344>. Acesso em: 22 fev. 2025.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIEIRA, A. R. L.; SILVA, F. O. da; DIAS, A. F. Saberes experienciais da docência em matemática: tecituras formativas no cotidiano da profissão docente. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 3, p. 2759–2777, 2021. DOI: 10.22633/rpge.v25i3.15679. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/15679>. Acesso em: 6 jan. 2026.

VIEIRA, A. R. L. **Do enredo à passarela da pesquisa: Os saberes experienciais na docência em matemática**. 2022. 254f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão – SE.

VIEIRA, A. R. L.; SILVA, F. O. da. Ka ríba tí ye: entre vivências e aprendizagens experienciais na docência em Matemática. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, Brasília, v. 13, n. 4, p. 1-17, set./dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.37001/ripem.v13i4.3460>. Acesso em: 26 fev. 2025.