



IX ENCONTRO MINEIRO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA
Os desafios e possibilidades da Educação Matemática durante
e pós-pandemia
Pouso Alegre – Minas Gerais
Outubro de 2021

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE HISTÓRIAS DE EXPERIÊNCIAS MATEMÁTICAS NO PERCURSO FORMATIVO DE UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Alessandra Imaculada de Almeida Neves¹

Rafaela Reis Azevedo Oliveira²

Sandra Alves de Oliveira³

RESUMO

Este artigo é parte de uma pesquisa de natureza (auto)biográfica, que investigou narrativas autobiográficas de experiências matemáticas no percurso formativo de uma professora da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Juiz Fora, Minas Gerais. O objetivo deste texto é compreender a representação da matemática nas narrativas autobiográficas da trajetória formativa e profissional de uma professora da Educação Infantil. As narrativas autobiográficas produzidas de forma escrita pela professora-pesquisadora dessa etapa da Educação Básica, foram utilizadas como dispositivo da produção e análise dos dados da pesquisa. As histórias de experiências revisitadas e narradas desde o início deste estudo, como na epígrafe-narrativa, são oriundas das memórias da infância, dos registros escritos, das anotações e dos diários das práticas cotidianas na formação inicial e contínua, que constituem em aspectos históricos e institucionais, os quais descortinam e revelam a construção da identidade profissional da professora que ensina matemática na Educação Infantil. As narrativas autobiográficas compartilhadas nesta investigação, oportunizaram compreender os processos formativos e as aprendizagens da docência no percurso das práticas formativas vivenciadas nos espaços de formação da Educação Básica e Superior. Com efeito, narrar possibilita reflexões sobre o modo como se desenvolve o trabalho docente, a criação da própria identidade pessoal e profissional, a aproximação entre a universidade e a Educação Básica e a construção de sentidos da profissão docente.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação. Matemática. Narrativas autobiográficas. Práticas formativas.

INTRODUÇÃO

*Hoje, de frente para o espelho, perguntei-me: quem é você?
Ah, pergunta estranha!
Nem sempre fácil de se responder*

¹Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professora da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Juiz de Fora. E-mail: aleineves1978@gmail.com

²Doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professora do Departamento de Educação da UFJF. E-mail: rafareis2001@yahoo.com.br

³Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Mestra em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Campus XII/Guanambi. Professora no Colégio Municipal Aurelino José de Oliveira, Candiba-BA. Integra os Grupos de Pesquisas: NEPE/Campus XII/UNEB, GEM/UFSCar, GREPEM/UFJF. E-mail: sandraoliveira.uneb@gmail.com

*Sou muitas e em movimentos constantes
Às vezes palavras soltas
Sou vento forte que arranca das árvores suas folhagens,
Outras leve brisa num entardecer praiano
Dias de sol, mas também de chuva
Sou mulher, mãe, professora
Sou medo e esperança
Poema e canção
Dança e emoção
Preâmbulo entre passado e presente
Entre práticas e teorias
Sonhos e conquistas
Rescrevo e me reinvento⁴.*

A busca pelo entendimento e, conseqüentemente, pelo conhecimento de si e do mundo, sempre se constituem em um grande desafio. O movimento de reflexão sobre a minha existência, descrito de certa forma nas palavras da epígrafe-narrativa introdutória desta seção, envolve-me para pensar sobre a dinâmica existencial, principalmente, a dinâmica profissional.

As narrações centradas ao longo do meu percurso formativo e profissional “revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto” (JOSSO, 2007, p. 413), nos encontros com os pares que contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Sou professora e não me tornei por desejo de infância ou momentâneo, ou por sugestão de familiares. Todo o processo profissional docente iniciou-se na Educação Infantil, quando desenvolvi atividades na condição de ajudante de professoras na turma do Maternal em uma creche na cidade de Juiz de Fora, estado de Minas Gerais. Em pouco tempo, mesmo sem possuir uma formação específica, havia cursado somente o Ensino Médio, que não era o necessário para atuar como professora, deixei a função de auxiliar e tornei-me regente da primeira turma que contava com 22 crianças de 2 a 3 anos, no turno matutino, e uma turma multisseriada, com crianças de 4 a 6 anos, no período vespertino. Nesse contexto, minha identidade docente foi sendo construída em um “[...] lugar de lutas e de

⁴A epígrafe-narrativa compartilha histórias de experiências autobiográficas da primeira autora deste estudo, como demonstração às inquietações relacionadas à sua prática profissional e vida cotidiana. Na composição deste texto, optamos pela escrita na primeira pessoa do singular porque compartilhamos narrativas autobiográficas da primeira autora da pesquisa orientada pelas professoras autoras do artigo.

conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 2013, p. 16).

Esmerei-me na tarefa que visava à compreensão do universo das crianças. Mesmo sem incentivo, matriculei-me no Curso Normal Superior para me profissionalizar e buscar novos conhecimentos para melhorar a minha prática docente, por meio do processo da busca ao que-fazer docente numa relação dialógica com os pares, nas ações de ensinar-aprender que “não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (FREIRE, 1996, p. 160). Aquele trabalho que deveria ser passageiro se tornou uma paixão. Paixão pela docência e por ser professora.

Fui apresentada na graduação ao grande educador e pesquisador Paulo Freire, e as suas obras e os seus saberes, em específico, o livro *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. Busco, desde então, por uma educação em uma perspectiva libertária, na qual “[...] o diálogo se torna uma permanente da ação libertadora” (FREIRE, 1987, p. 85). Procuro ser mais que uma repetidora de frases e ideias inertes.

Esses movimentos que chamo de “desassossegos” em relação à minha prática ganham ainda mais destaque quando colocados frente à matemática, que considerava pouco apresentada e compreensível durante os meus processos formativos. Falo sobre os conteúdos matemáticos, principalmente, associados ao protagonismo das crianças. O que tinha eram apenas ações que reproduziam conhecimentos pré-estabelecidos, oriundos de um “[...] ensino ‘bancário’, que deforma a necessária criatividade do educando e do educador [...]” (FREIRE, 1996, p. 27, grifo do autor). Não me via confortável ao sentir uma mera transferidora do perfil do objeto ou conteúdo.

Tenho ciência da dificuldade existente quanto à proposição de conteúdos em aulas de matemática, tais como: localização espacial, números, sistema de numeração decimal, seriação, grandezas, medidas, relações causais, temporais, respeitando-se a individualidade e os saberes de cada criança. Dessa constatação, surgiu-me um questionamento secundário, quanto à morosidade em desassociar-se e afastar-se dos métodos tradicionais, que apresentam a matemática de maneira compacta e distante da realidade e do cotidiano das crianças. É preciso pensar e vivenciar uma “educação matemática como prática de possibilidades de inclusão

social de crianças, adolescentes e jovens [...]” (NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2009, p. 33) nos processos de ensino-aprendizagem.

A matemática nas minhas narrativas autobiográficas e de professores/as que atuam na Educação Infantil possibilita a construção de “[...] conhecimento a partir de si mesmos, de suas trajetórias e experiências de vida” (SOUZA; CRUZ, 2017, p. 175). Estas foram utilizadas como dispositivo da produção e análise dos dados da pesquisa realizada no curso Especialização em Ensino de Ciências e Matemática nos Anos Iniciais da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), no período de 2019 a 2020.

Os ensinamentos e as trocas de saberes vivenciados nessa Especialização, conduziram-me a experiências que levaram cor ao que antes estava pálido e me causava medo. Uma das vivências foi a escrita de narrativas autobiográficas da matemática na minha trajetória formativa e profissional, de práticas como docente na Educação Infantil como fonte de pesquisa. “Por meio das narrativas autobiográficas, é possível estabelecer outra relação com a aprendizagem” (NACARATO; PASSEGGI, 2013, p. 289), nas interações com os outros nos espaços de formação na Educação Básica e Superior.

Neste estudo, o foco se dá na narrativa autobiográfica como fonte de pesquisa, como sujeito do desenvolvimento, transformando textos de campo para textos de pesquisa (CLANDININ; CONNELLY, 2015). Assim, como a matemática é representada nas narrativas autobiográficas de uma professora da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, Minas Gerais?, constitui-se a questão orientadora da investigação.

Com o objetivo de compreender a representação da matemática nas narrativas autobiográficas da trajetória formativa e profissional de uma professora da Educação Infantil, este artigo, além da introdução e das considerações finais, está organizado em três seções. Na primeira, compartilharemos os caminhos metodológicos trilhados na pesquisa. Na segunda, refletiremos sobre a matemática na formação e prática docente na Educação Infantil. Na terceira, discutiremos as narrativas autobiográficas de experiências matemáticas no percurso formativo de uma professora da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Juiz de Fora.

CAMINHOS METODOLÓGICOS TRILHADOS NA PESQUISA

Este artigo é parte de uma pesquisa de natureza (auto)biográfica, que investigou narrativas autobiográficas de experiências matemáticas no percurso formativo de uma professora da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Juiz Fora, Minas Gerais.

A utilização de narrativas autobiográficas no processo investigativo, segundo Souza e Cruz (2017, p. 181), é um “[...] importante dispositivo de formação e autoformação, por parte de cada sujeito, do seu percurso pessoal e profissional, permitindo-lhe assim debruçar-se sobre sua história, atribuindo-lhe sentidos, a partir de uma perspectiva global”. Esse instrumento metodológico de produção e análise dos dados deste estudo, constitui-se como significativo para compreensão das histórias de experiências matemáticas na minha trajetória formativa e profissional.

As narrativas autobiográficas aqui registradas, são referentes às vivências com a matemática no meu percurso formativo e profissional. Algumas narrativas estão descritas nos cadernos de planejamento escolar, outras são apenas fragmentos da minha vida cotidiana como pessoa, mas que foram tão significativas que as trago comigo e são impulsionadoras de minhas práticas. Os lugares narrados são os da minha infância, minha juventude e da sala de aula nos últimos sete anos, como professora da Educação Infantil. Nesse período, as inquietações relacionadas à matemática se tornaram sufocantes.

Nesse momento da minha trajetória, registro muitas anotações, rascunhos, notas em cadernos de planejamento nos quais utilizei para transcrever as narrativas apresentadas. As anotações de campo, segundo Clandinin e Connelly (2015, p. 147), “são as formas mais importantes que temos de registrar os pedacinhos de nada que preenchem nossos dias”.

Revisitar o passado, conectar-se ao contexto de formação, penetrar na constituição das identidades e subjetividades e assim alcançar o objetivo proposto nesta pesquisa, tendo nas narrativas autobiográficas “[...] um dos caminhos possíveis para a (re)construção da identidade docente num movimento entre o singular e o coletivo” (NACARATO; PASSEGGI, 2013, p. 291). Buscar nas narrativas de minhas experiências, lembranças como estudante e como profissional, constitui, segundo as autoras, o processo de autoformação.

Narrar remete ao/à narrador/a relembrar, retomar a detalhes, momentos, sentimentos, cenas referentes às histórias. Movimentos direcionados ao passado para compreensão e construção de práticas futuras, conforme Nacarato e Passeggi (2013, p. 292):

No ato de escrita da narrativa, o narrador precisa não apenas lembrar-se dos fatos passados, como também construir um cenário, uma trama na qual a história se passa, suas personagens e suas ações. Tem também que pensar em quem será o leitor dessa história, pois todo texto pressupõe um leitor. E mais: ao escrever, há todo um processo de reflexão sobre a experiência a ser narrada. Esse é o momento em que são atribuídos sentidos e significados ao que se faz.

Narrar as histórias de experiências matemáticas são como pontes que me permitem transitar em minha existencialidade enquanto docente. Nesse sentido, sigo trilhando meu caminho como docente e pesquisadora, nos encontros formativos com os pares, para contar minhas histórias da formação e prática docente e ouvi-las de outros profissionais.

REFLEXÕES SOBRE A MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Deparei-me com uma professora mecanizada, presa a conteúdos, livros, métodos enrijecidos. Nas aulas, perguntas eram sempre dribladas, descartadas como papéis de rascunhos não mais necessários, empilhados em cima da mesa localizada no centro da sala.

As aulas ministradas não eram ruins, ou sem a total entrega da professora, ou sem profissionalismo e competência. De fato, não eram! Pode-se dizer que as aulas de matemática eram até coerentes, pois integravam conteúdos, saberes, brincadeiras, bem como agradavam a instituição na qual a professora desenvolvia suas atividades como docente e também aos pais. Mas faltava algo. A professora, a cada aula de matemática ministrada, percebia-se mais incomodada, como se soubesse menos. Essa professora sou eu.

O constante movimento em relação à minha prática, levou-me ao curso de Especialização em Ensino de Ciências e Matemática nos Anos Iniciais, e as lacunas abertas aos poucos foram sendo preenchidas. A formação contínua foi necessária para romper com o conhecido e aventurar-se ao desconhecido, numa constante busca reflexiva, quando mencionava a inconclusão humana e seu movimento permanente de procura (FREIRE, 1996).

Perceber-me como uma professora repetidora não foi tarefa fácil, pois desempenhava com grande empenho minha função docente. Um trabalho elogiado, realizado com destreza e perfeição. As indagações e as ações das crianças estavam sempre na contramão do que eu apresentava e considerava o ideal de aprendizagem. Retomei meus estudos a Freire (1996) e minhas inquietações.

A melhor maneira de refletir é pensar a prática e retorná-la para transformá-la, como nos diz Freire (1996): a educação visa a transformação daquelas e daqueles que se deixam atravessar-se por ela. Sob a inspiração freiriana alinhada à minha prática docente, fui, paulatinamente, desenvolvendo diversas reflexões sobre a complexidade educacional que perpassa a formação inicial e contínua.

Desde a minha formação, passando pelos 13 anos de dedicação como professora na Educação Infantil, sempre busquei atualizar-me e ser uma profissional preocupada em integralizar o cuidar e o educar em minha prática, como aponta Kramer (1999, p. 2):

[...] qualquer Educação Infantil contribui para o desenvolvimento humano e social? Também em termos qualitativos o trabalho realizado em creches e pré-escolas não é ainda democrático: muitas têm apenas caráter assistencial ou sanitário, que são importantes, mas não substituem a dimensão educativa, social e cultural, cruciais para favorecer o desenvolvimento das crianças e seu direito de cidadania. A Educação Infantil como espaço de socialização e convivência, que assegure cuidado e educação da criança pequena, não é ainda realidade das creches e pré-escolas brasileira.

A docência na educação infantil se constrói mediante essa integralização e também referente à concepção de infância e de Educação Infantil. A partir do/a professor/a e de suas diferentes formas de perceber a criança, tal como descritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), como a primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 2010).

De acordo com esse documento, a criança é um “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, [...] brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade [...]” (BRASIL, 2010, p. 12).

Por sua vez, a Base Comum Nacional Curricular (BNCC) nos apresenta uma “[...] concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, [...] constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social [...]” (BRASIL, 2018, p. 38).

Sua aprendizagem deve perpassar todo o processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Uma presença no mundo com o mundo, como diz Freire (1996): uma presença que fala, pensa, sonha, constata, avalia, transforma.

Essas perspectivas apontadas evidenciam a importância do papel dos/as professores/as que atuam na Educação Infantil e de uma formação que propicie um trabalho pautado na individualidade do ser criança. Para Silva (2016, p. 27), um “corpo-professor”, ou seja, um professor que habita muitos de “si mesmo”, que se preocupa com cada detalhe no processo educativo de suas crianças: desde a maneira de posicioná-las na sala, na abordagem dos conteúdos, na associação do cuidar e ensinar, até as preocupações que se transformam em agitação no fazer pedagógico.

Segundo Freire (1996, p. 25, grifo do autor), “[...] ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Destarte, é a troca de saberes, de experiências, de vivências entre educando e educador. Preocupa-me como realizar essa troca referindo-se aos conteúdos matemáticos.

Sabemos que, desde sua origem até a contemporaneidade, em todas as partes do mundo, a matemática está presente: no fracionamento do tempo, nos cálculos simples ou sistematizados, e nos desenhos que além de expressão artística são um extrato da matemática. O conhecimento matemático foi sendo modificado e ampliado, estendendo-se de forma visceral em todas as culturas. Mesmo estando presente no cotidiano de nossas vidas, a matemática ensinada em conformidade com os discursos e as práticas de uma educação bancária, pode se tornar um percalço ou um “monstro” a ser domado.

No movimento de professora crítica com a minha prática, como efetivar a aprendizagem dos conceitos matemáticos para meus alunos, tendo uma fissura tão grande entre minha formação e minha prática? Sim, uma fissura, um dissabor:

Minha jornada acadêmica foi marcada por encontros e desencontros. Alguns felizes, outros nem tanto. A matemática no Ensino Médio se caracterizou em um desses encontros infelizes, sem sabor. O professor de matemática transformava cada erro em um constrangimento. Ele foi um dos responsáveis por esse desencontro. Este único professor, em toda a minha trajetória escolar, foi capaz de me desestabilizar com seus discursos arrogantes e sua visão conturbada da realidade. Dizia constantemente: “Poucos de vocês vão chegar a algum lugar com a matemática”. “O conceito está aí. Quem aprendeu, aprendeu”.

A leitura do artigo de Lins (2004) me auxiliou no entendimento do processo de desmistificação do monstro matemática. Passei a criticar com a minha própria prática as grandes fissuras que eu sofri no percurso formativo. Comecei a pensar em como poderia efetivar uma melhor aprendizagem com as crianças das turmas que atuo como professora.

Ademais, o autor propõe que o monstro – no meu caso, a matemática – que somente paralisa quando não se sabe como funciona. Quando não se sabe como deve agir em relação a ele. Quando não se sabe o que se diz a ele, isto é, quando o único significado que se consegue produzir ao saber (a matemática), é exatamente este: “não sei o que dizer”.

Com isto em foco, desafiei-me como professora e busquei conhecer, entender e significar a matemática. Passei a propor situações de aprendizagem na minha sala de aula e na minha prática diária. Nessa proposição, as crianças se tornaram participantes ativas no processo de aprendizagem e na construção ou (des)construção dos conceitos matemáticos. As mudanças levaram-me, também, a aprofundar meus conhecimentos em relação à matemática.

Foi preciso me preocupar com os conhecimentos das crianças. Sobre este aspecto, Lins (2004) me chama a atenção, ao expressar: como deixamos de fora da sala de aula o que os/as estudantes trazem de suas casas, como deixamos de lado suas vivências.

De acordo com Oliveira (2017), os/as estudantes dominam várias estratégias e procedimentos para a solução de problemas inseridos em atividades diversas que acontecem em diferentes momentos e situações fora da escola e que não são incorporadas no âmbito escolar. Sem a devida formação, o/a professor/a, se limita apenas em dar aulas expositivas, mantendo seus monstros no limbo, como menciona Lins (2004).

Assim, para o exercício da docência em qualquer nível de escolaridade, como diz Oliveira (2017), é necessário ter um significativo conhecimento dessa área. Ensinar matemática tem sido, frequentemente, uma tarefa difícil, com visões distorcidas, estabelecidas nos primeiros contatos.

Freire (1996) insiste que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas e num movimento das ações das práticas diárias, pensando no contexto de rupturas e metamorfoses. O ensino da matemática deve fundamentar-se, como menciona Oliveira (2017), no conhecimento e no entendimento da razão dos fatos que o sujeito vivencia e presencia, bem como nas relações entre os diferentes fenômenos e ideias presentes nos conteúdos matemáticos.

HISTÓRIAS DE EXPERIÊNCIAS MATEMÁTICAS NO PERCURSO FORMATIVO DE UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

As narrativas aqui compartilhadas são o retrato da formação que, ao longo da minha trajetória como pessoa e professora, marcaram profundamente minhas ações na sala de aula e são fontes de inspiração para práticas futuras. Ao produzirmos nossas narrativas, segundo Clandinin e Connelly (2015, p. 107), “nos movemos no espaço tridimensional, relembramos histórias passadas que influenciam nossas perspectivas presentes através de um movimento flexível, que considera o subjetivo e o social e que os situam em um dado contexto”.

Com a produção de minhas narrativas autobiográficas, busco alinhar e discutir saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista (FREIRE, 1996), e refletir criticamente sobre a minha formação e prática docente.

Minha prática formativa, experienciada e descrita nas narrativas desta seção, torna-me produtora de saberes e conhecimentos que criam possibilidades para a sua construção, tendo Freire (1996) como aporte teórico.

Quando criança, em minhas aulas na pré-escola, vivenciei atividades que integravam conceitos matemáticos e o brincar. Atividades simples como confeccionar colares de macarrão. Tendo um pedaço de barbante nas mãos, medidos a partir do tamanho do nosso braço, colocávamos um a um os macarrãozinhos. Tia Martinha, uma professora de cabelos pretos e curtos, pedia, com sua voz firme, porém doce, que contássemos os macarrões em voz alta.

O uso da palavra “pré-escola” sempre me remeteu a algo dissociado do ambiente escolar, como se fosse uma pré-moldagem para as crianças ingressarem na escola.

Sabemos que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, e as lutas pela promoção e garantia das leis que asseguram que as crianças em idade escolar entre 0 e 5 anos recebam um trabalho pautado no caráter educativo, na assistência, alimentação, saúde e segurança com condições materiais e humanas trazendo benefícios sociais e culturais para as crianças, como menciona Kramer (1999), ainda são cotidianas e necessárias, bem como a formação profissional dos/as professores/as. Formação entendida como qualificação, na melhoria da qualidade do trabalho pedagógico, e de profissionalização, garantindo avanço na escolaridade, carreira e salário.

Na minha infância vivenciei práticas matemáticas cotidianas, conforme expresso na narrativa:

Quantas vezes, quando menina, fazia favores para minha avó. Tais tarefas incluíam ir ao mercado comprar produtos diversos. Nas primeiras idas ao mercado, o dinheiro era dado para determinado produto que já estava “trocadinho”, ou seja, era só chegar, pedir, receber o produto e entregar o dinheiro. Fácil! Fui crescendo e a quantidade de produtos para comprar também, bem como a quantia em dinheiro que levava para a mercearia. Passei a ter que identificar valores representados nas cédulas e moedas, se o valor que tinha era suficiente para compra do produto, a conferir o troco. Não foi tarefa fácil, mas aprendi. Minha avó se empenhou bastante na tarefa de ensinar, uma mulher analfabeta de escola e letras, mas com grandes saberes e experiências da vida. Assim, aprendi.

A narrativa aguça em mim a concepção de Freire (1996, p. 77): “aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender [...] é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”. Marcas de um aprender que são profundas nas minhas experiências na sala de aula e na relação com meus/minhas estudantes, num processo de dualidade de experiências e memórias, vida profissional e familiar.

Os momentos experienciados na Especialização em Ensino de Ciências e Matemática nos Anos Iniciais possibilitaram o compartilhamento de saberes, vivências e aprendizagens das práticas de ensino em matemática na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Mais um dia de encontro no curso de especialização. Vou para o ponto de ônibus cansada após mais um dia de trabalho, mas a empolgação em partilhar vivências com o grupo era maior. Sim, partilhar. Palavra que definiu as aulas no curso de Especialização em Ensino de Ciências e Matemática nos Anos Iniciais na Universidade Federal de Juiz de Fora.

Os encontros eram regados de aprendizagens, saberes, experiências partilhados e compartilhados de forma significativa e com grande valia para minha prática diária na escola.

Naquela aula, em específico, trabalhamos com a malha quadriculada e suas possibilidades. Conhecer, compreender, vivenciar as aplicabilidades com atividades práticas e já pensar nas aulas com nossos alunos.

O partilhar entre professores com demandas, dúvidas, anseios. Não estava mais só.

A formação contínua possibilitou-me não apenas em pensar minha prática, mas vivenciar a curiosidade em movimento, que “como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo nem ensino*” (FREIRE, 1996, p. 95, grifos do autor).

Curiosidade que ao abordar, através das experiências narradas, expõe “o conhecimento de si mesmo pelo viés das transformações do ser – sujeito vivente e conhecente no tempo de uma vida, através das atividades, dos contextos de vida, dos encontros, acontecimentos de sua vida pessoal e social [...]” (JOSSO, 2007, p. 420). Esses encontros formativos no percurso da minha caminhada pessoal e profissional têm contribuído para o meu desenvolvimento profissional. Com efeito, as minhas práticas de ensino em matemática na Educação Infantil buscam envolver as crianças nos processos de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] mudar é difícil mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se

de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão-de-obra técnica (FREIRE, 1996, p. 88, grifo do autor).

As narrativas representam a minha ação de mudar, movimentar. Mudanças que permeiam minhas experiências como docente, tornando assim, autorretratos dinâmicos, construídos, como afirma Josso (2007, p. 422): “numa dialética de elaboração e de análise feita de momentos individuais e em grupo, permitem progressivamente evidenciar as dinâmicas dos processos de formação de nossa existencialidade”.

Ao narrar minhas vivências, revisitar minhas memórias e compartilhá-las com outros profissionais, com meus/minhas estudantes, coloco-me, como afirma Freire (1996), conforme descrito na citação que inicia a seção: na difícil condição de mudar os movimentos que orientam meu percurso em uma perspectiva dialógica entre teorias e práticas, saberes e experiências.

Após narrar, revisitar diversos momentos da minha prática docente, em específico em relação à matemática, vislumbrei um novo caminho, possibilidades para realizar uma prática pertinente aos estudos relacionados à Freire e o comprometimento com as crianças, como nos apresenta a epígrafe. Realizar uma aprendizagem matemática articulada ao cotidiano, ao brincar, às descobertas.

As narrativas autobiográficas compartilhadas nesta investigação, oportunizaram compreender os processos formativos e as aprendizagens da docência no percurso das práticas formativas vivenciadas nos espaços de formação da Educação Básica e Superior. Com efeito, narrar possibilita reflexões sobre o modo como se desenvolve o trabalho docente, a criação da própria identidade pessoal e profissional, a aproximação entre a universidade e a Educação Básica e a construção de sentidos da profissão docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB, 2018.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história na pesquisa qualitativa. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores (GPNEP) ILEEL/UFU. 2. ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, v. 30, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007. ISSN 0101-465X. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741>. Acesso em: 12 mar. 2021.

KRAMER, Sonia. O papel social da educação infantil. **Revista Textos do Brasil**, Brasília, 1999. Disponível em: https://grupoinfoc.com.br/publicacoes/periodicos/p53_O_papel_social_da_Educacao_Infantil.pdf. Acesso em: 18 jan. 2021.

LINS, Romulo Campos. Matemática, monstros, significados e educação matemática. In: BICUDO Maria Aparecida Viggiani; BORBA, Marcelo de Carvalho (org.). **Educação matemática**: pesquisa em educação. São Paulo: Cortez, 2004. p. 92-120.

NACARATO, Adair Mendes; MENGALI, Brenda Leme da Silva; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**: tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NACARATO, Adair Mendes; PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas autobiográficas produzidas por futuras professoras: representações sobre a matemática escolar. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 18, n. 3, p. 287-299, set./dez. 2013. ISSN 1519-3993. DOI 10.24220/2318-0870v18n3. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/2365>. Acesso em: 15 jan. 2021.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2013. p. 11-30.

OLIVEIRA, Guilherme Saramago de. **Metodologias de matemática na educação infantil**. Uberlândia, Minas Gerais: FUCAMP, 2017.

SILVA, Aline Aparecida. **Aprendizagens em uma sala de aula de matemática**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

SOUZA, Elizeu Clementino de; CRUZ, Núbia da Silva. Pesquisa (auto)biográfica: sentidos e implicações para o campo educacional. *In*: AMADO, João; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro (org.). **Referenciais teóricos e metodológicos de investigação em educação e ciências sociais**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017. p. 167-194.