



PRÁTICA DOCENTE DE UMA PROFESSORA FORMADORA DE PROFESSORAS: UMA INVESTIGAÇÃO NARRATIVA

TEACHING PRACTICE OF A PROFESSOR WHO TRAINS TEACHERS: A NARRATIVE INVESTIGATION

Arline Thomé da Silva¹

Luciane Mulazani dos Santos²

Ana Ruth Starepravo³

Resumo: Este artigo apresenta discussões sobre uma pesquisa narrativa com característica autobiográfica que utilizou procedimentos metodológicos da História Oral para entrevistar uma professora formadora de professores que ensinam matemática. O objetivo é, por meio da análise narrativa, apresentar compreensões relacionadas ao trabalho docente ligado à formação de outros docentes. A pesquisa, de abordagem qualitativa, integra uma investigação de doutorado em Educação que está em andamento em uma universidade pública do sul do Brasil. Neste texto, são apresentados alguns trechos da narrativa que foi constituída e analisada na pesquisa a partir de categorias elaboradas com base nos dados. Os resultados destacam o potencial da pesquisa narrativa para revelar dimensões pessoais e profissionais da prática docente, explorando aspectos subjetivos e singulares do trabalho da professora formadora: a sua trajetória profissional narrada evidenciou um trabalho docente alinhado com uma visão de educação transformadora e emancipatória, comprometida com a formação de professores críticos e reflexivos.

Palavras-chave: Investigação narrativa; Pesquisa qualitativa; História oral; Formação docente.

Abstract: This paper presents some discussions about a narrative research work with an autobiographical aspect which employed the Oral History methodology to interview a professor who trains mathematics teachers. The goal is to present some understandings related to the teaching work involved in the training of other teachers, using narrative analysis. This research work, with a qualitative approach, is part of an ongoing doctoral investigation in Education at a public university in southern Brazil. This text presents some excerpts from the narrative that was constituted and analyzed during the research from the categories developed based on the data. The results highlight the potential of narrative research to reveal personal and professional dimensions of the teaching practice, exploring subjective and singular aspects of the work of a professor who provides training: her narrated professional path showed a teaching practice aligned with a transformative and emancipatory education, committed to the training of critical and reflective teachers.

Keywords: Narrative research; Qualitative research; Oral history; Teacher training.

1 Introdução

A pesquisa qualitativa, por uma das definições dada em Sampieri, Collado e Lucio (2013), trata-se de uma interpretação não numérica do universo de significados, motivos,

¹ Doutoranda em Educação na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, SC, Brasil. E-mail: arlinethome@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora Titular da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, SC, Brasil. E-mail: luciane.mulazani@udesc.br

³ *In memoriam*. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP).

aspirações, crenças, valores e atitudes dos participantes em seus cenários naturais. Sob essas características, a utilização de narrativas para produção e análise de dados se mostra como potente tanto na adoção dos processos metodológicos quanto na teorização dos temas que discutidos. E, quando se fala em constituição e interpretação de narrativas, os procedimentos metodológicos da História Oral são escolhas ideais para isso.

É por chegarmos a essas conclusões, derivadas dos estudos e investigações que realizamos em nosso grupo de pesquisa – como por exemplo Esteves (2021), Silva (2022) e Bueno (2023) –, que apresentamos este artigo. Nele, fazemos uma discussão sobre **saberes necessários à prática docente** que tem como ponto de partida a realização de uma entrevista não estruturada a qual, tratada com procedimentos da História Oral (Garnica; Souza, 2012), resultou em narrativas produzidas por uma professora formadora de professores que ensinam matemática. Nesse sentido, caracterizamos nosso estudo como uma pesquisa narrativa (Galvão, 2005; Reis, 2008; Souza, 2006, 2014).

Galvão (2005, p. 329) explica:

Sob o termo de investigação narrativa, incluem-se várias perspectivas, desde a análise de biografias e de autobiografias, histórias de vida, narrativas pessoais, entrevistas narrativas, etnobiografias, etnografias e memórias populares, até acontecimentos singulares, integrados num determinado contexto.

Em pesquisas qualitativas, tal caracterização feita por Galvão (2005) se alinha com a História Oral, que “ressalta a importância da memória, da oralidade, dos depoimentos, das vidas das pessoas julgadas essenciais - de algum ponto de vista - para compreender os ‘objetos’ que as investigações pretendem focar” (Garnica; Souza, 2012, p. 93). O impacto sobre pesquisadores e participantes de uma pesquisa narrativa é assim descrito – ao nosso ver, de modo importante – por Reis (2008, p. 15): “através da investigação narrativa interage-se com os outros, recolhendo e interpretando as suas diferentes vozes [...]. Através dessa interação o investigador conhece melhor os outros e conhece-se melhor a si próprio”.

Levando em conta essas considerações, o artigo aqui apresentado se ancora em uma perspectiva de investigação narrativa, pois se trata de uma pesquisa que constituiu uma narrativa fundamentada na História Oral. A narrativa construída tem um componente autobiográfico, enfatizando a formação e a prática docente de uma professora formadora de professores que ensinam matemática, com foco em sua voz, experiências e reflexões. Segundo Souza (2014, p. 43), as narrativas (auto)biográficas utilizadas na prática de pesquisa ou de formação “[...] centram-se nas trajetórias, percursos e experiências dos sujeitos, são marcadas por aspectos históricos e subjetivo [*sic*] frente às reflexões e



análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar, narrar e escrever sobre si”. Souza (2006, 2014) destaca que a constituição e a interpretação de narrativas com fontes (auto)biográficas possuem considerável potencial em uma perspectiva de pesquisa e de formação, principalmente em contextos de pesquisas qualitativas.

Diante disso, este artigo tem como objetivo apresentar, por meio da análise narrativa, compreensões relacionadas ao trabalho docente ligado à formação de outros docentes. Pretendemos, assim, mostrar os resultados de uma discussão sobre os saberes necessários para ser uma professora formadora de professores, feita à luz de ideias de Freire (1996) destacadas na obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*.

Trata-se de um extrato de uma pesquisa de doutorado em fase final no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), vinculada ao macroprojeto “Histórias e percursos da formação e da prática docentes: bases epistemológicas, teóricas e metodológicas da História Oral na constituição de fontes e narrativas”, mobilizado no grupo de pesquisa Núcleo de Estudo e Pesquisa em Tecnologia Educacional e Educação Matemática (NEPESTEEM). A primeira autora do artigo é a autora da pesquisa, a segunda é sua orientadora e a terceira autora do artigo é a professora entrevistada⁴. Nossa intenção conjunta, ao compartilharmos este texto, é, além de apresentar uma discussão de aspectos relacionados ao trabalho docente na formação de professores, mostrar um exemplo de pesquisa de abordagem qualitativa narrativa que se apoiou em procedimentos da História Oral, esperando colaborar com outros pesquisadores que possam se interessar em realizar estudos semelhantes. Assim, colocamo-nos ao lado de pesquisadoras e pesquisadores que se inserem em contextos aderentes àquilo que Galvão (2005, p. 329) já destacou há duas décadas: “os conceitos de narrativa, história, biografia, são cada vez mais usados por investigadores nas ciências sociais e em educação”.

Neste ponto, chamamos a atenção para o termo “biografia”, presente na citação anterior, e, também, para o termo “autobiográfico”. Fazemos esse destaque porque a narrativa aqui apresentada, como já esclarecemos, foi constituída a partir de relatos da terceira autora deste artigo, entrevistada pela primeira autora sob orientação da segunda.

⁴ “É tão estranho / Os bons morrem jovens / Assim parece ser / Quando me lembro de você / Que acabou indo embora / Cedo demais”. (Love in the Afternoon, *Canção de Legião Urbana* · 1993). À memória de Ana Ruth Starepravo dedicamos este artigo.



Mesmo sendo aqui ainda o início do artigo, podemos adiantar aos leitores que vivenciamos, na nossa pesquisa, aquilo que Souza (2014) destaca sobre pesquisas de cunho (auto)biográfico: é uma experiência enriquecedora, tanto para os pesquisadores quanto para as pessoas entrevistadas, que narram suas experiências, de forma oral ou escrita, pois é um movimento que permite a construção de identidades individuais e coletivas.

Pelas razões apresentadas, concordamos com Reis (2008, p. 05) quando diz: “a narrativa assume-se, simultaneamente e de forma crescente, como objeto de estudo, método de investigação e forma de organização dos relatórios de investigação”; e com Garnica e Souza (2012) quando afirmam que pesquisadores, ao adotarem procedimentos da História Oral, valorizam a experiência, a história e a memória das pessoas entrevistadas. Por conta disso e para darmos destaque à história contada, iniciamos apresentando a narrativa constituída para este artigo (trata-se de um recorte da narrativa completa que fez parte da pesquisa de doutorado); posteriormente, explanamos os procedimentos metodológicos que levaram a essa constituição; e, por fim, mostramos a interpretação da pesquisadora de doutorado e de sua orientadora sobre a narrativa. O artigo se encerra, na seção de considerações finais, com percepções das três autoras do texto.

2 Uma narrativa: percursos (auto)formativos de uma professora formadora de professores que ensinam matemática

Meu nome é Ana Ruth Starepravo, sou pedagoga, formada pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), com mestrado em Educação pela mesma instituição e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente, faço pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Trabalho com formação de professores, com ênfase no ensino e na aprendizagem da matemática. Já atuei como professora do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), da Pós-Graduação *lato sensu* da mesma Universidade e também na Universidade Positivo (UP). Fui autora de livros didáticos de matemática pelas editoras Renascer, Atual e Aymarà (coleções já fora de catálogo) e do material de matemática do Programa Educa Juntos, da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEEDPR) em parceria com a UNESCO⁵ (Starepravo,

⁵ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.



2022). Atualmente trabalho com formação de professores, atuando também em parceria com secretarias municipais e estaduais de educação. Sou assessora pedagógica na Escola dos Sonhos, trabalhando na área da matemática com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Minha experiência profissional é enriquecida pela vivência em uma escola inovadora, tanto pela minha atuação como professora formadora quanto pela minha vivência como mãe de estudantes que a frequentam.

Eu comecei a trabalhar exclusivamente com formação de professores enquanto fazia o mestrado. Sempre gostei de trabalhar com formação de professores, mas gostava também de estar em sala de aula com as crianças. Fiz muita formação para a Rede Municipal de Curitiba. Nesse período de trabalho, quando eu ia fazer as formações, eu eventualmente perguntava para alguma professora se ela aceitava que eu passasse um tempo com ela em sala. Acho que é meio que uma coisa que eu via na Kamii⁶..., de trabalhar em sala, junto com uma professora... e achava muito bacana. Então, eu entrava em sala e ficava um tempo junto com a professora, uma vez por semana. E aí eu ia me alimentando ao mesmo tempo que contribuía para a formação da professora na área de matemática.

No meu doutorado, eu acabei direcionando um pouco da minha pesquisa também para a questão das competências, que vão além dos objetos de estudo da matemática, pensando nas atitudes, sobre como as crianças mudavam em relação à forma como se organizavam na sala de aula. A professora que participou dessa pesquisa respondia a algumas questões a cada sessão. Apareceram coisas muito significativas na análise, nessa perspectiva das mudanças. Por exemplo, que aquelas crianças que ela sentia que tinham mais dificuldade em matemática na sua turma tinham atitudes muito diferentes quando eu estava realizando as intervenções pedagógicas. Porque, como eu abria a possibilidade de resolverem os problemas e desafios do jeito delas, elas elaboravam estratégias muito interessantes. E uma das coisas que mais ficaram evidentes na fala da professora foi que após o meu período de trabalho com a turma, quando eu fui embora, as crianças ficaram com a mania de explicar tudo, elas queriam explicar como elas pensavam. Então, isso foi uma coisa muito interessante... porque, no início, elas não falavam... elas só repetiam aquilo que a professora propunha.

⁶ Constance Kamii é educadora e pesquisadora no campo da Educação Matemática. Seu trabalho é fortemente influenciado pelas teorias de Jean Piaget e por suas experimentações realizadas em sala de aula.



Engravidei em 2010, logo após a conclusão do doutorado, e no momento em que eu voltei a trabalhar, em 2012, eu só saía para fazer algumas formações muito pontuais e voltava. Continuei apenas em Birigui, no interior de São Paulo, porque era um município que eu já atendia há bastante tempo... lá eu continuei desenvolvendo um projeto grande, um trabalho bem inovador com formação de professores, em que usamos a tematização da prática. Eu ia para sala de aula e filmava algumas intervenções que as professoras faziam com as crianças e das quais eu também participava. Depois, a gente analisava nos grupos de formação, fazendo uma discussão sobre as práticas.

Uma outra experiência interessante foi com assessoria pedagógica que realizo desde 2016 na escola em que meus filhos estudam, em Florianópolis. É uma escola com uma proposta de inovação educativa. Em 2017 realizei oficinas pedagógicas semanais com as crianças, dentro de uma perspectiva de resolução de problemas e uso de jogos. Com esse trabalho, eu acho que houve um aprofundamento na formação dos professores, porque eu discutia com as professoras o que eu estava fazendo com as crianças e elas davam continuidade nas propostas de trabalho nos outros dias da semana. Então, foi mesmo um momento de bastante mudança na escola... como a questão do jogo... eu acho que as professoras começaram a entender o seu imenso potencial para a aprendizagem de matemática. E o que acontecia? As crianças faziam as oficinas comigo e a postura delas mudava em relação a essa questão do questionamento e da elaboração dos próprios procedimentos. Então, quando os estudantes estavam com as professoras, eles apresentavam essa postura. As professoras, que já estavam fazendo formação comigo, percebiam isso e levavam essas questões para a nossa discussão nos grupos de estudo. Acho que foi um momento de uma mudança bem grande.

No ano de 2021 eu recebi um convite da Secretaria de Educação do Estado do Paraná para fazer um material de matemática que servisse de apoio para trabalhar as defasagens de aprendizagens – provenientes do isolamento no período da pandemia – das crianças das escolas municipais do Estado. Propus à SEEDPR que desenvolvêssemos um material mais voltado para o professor, um material que ajudasse na formação continuada do professor, uma vez que as atividades propostas nos livros didáticos são, muitas vezes, pensadas para melhorar a *performance* das crianças. Há uma fragmentação e linearidade nessas propostas de ensino, com muitos exercícios e poucos problemas genuínos. O que eu queria era poder ajudar o professor a promover boas vivências matemáticas na sala de aula. Vivências que extrapolariam aquelas realizadas com lápis e papel... ou que, utilizando-se desses materiais, incentivassem as crianças a fazerem registros

significativos para elas. Ou seja, eu queria uma proposta que ajudasse as crianças a trabalharem com uma matemática mais conceitual do que procedimental. [...] Por isso que eu dizia que o material principal precisava ser o do professor, para ajudar esse professor a entender... primeiro... que mesmo que a vivência que ele venha a propor seja a mesma para todos, as crianças vão responder de formas diferentes. E, segundo, que a gente vai problematizar a partir do que elas fazem. E como fazer isso num grupo? Não é individual... não vai fazer uma intervenção com cada criança... mas vai ver como elas aprendem umas com as outras. Então, o material todo é dirigido, com todas as orientações, ao professor, sobretudo, orientações sobre o tipo de discussão que se pode promover. Como o material privilegia muito o professor como um instigador e como um problematizador, ele sugere boas perguntas que o professor pode fazer para as crianças. Esse material traz essa ideia de uma pedagogia da problematização.

Nesse meu longo trabalho de formação, eu olho para as salas de aulas e vejo que elas estão ainda muito distantes de promover a verdadeira aprendizagem da criança. Contudo, consigo perceber mudanças, sobretudo nesses municípios nos quais eu faço um trabalho de formação mais de longo prazo... por exemplo, tem um município pequeno que estou atendendo todos os meses neste ano de 2023... E eu acho que eu estou aprendendo a vibrar com cada pequena conquista. Eu não vou mudar o mundo, mas se eu conseguir jogar uma semente ali... e se eu aprender a valorizar as mudanças e também entender que essas pessoas vão ter que viver um processo e que vai ser lento... se eu conseguir mexer com essas pessoas, como eu sinto que tenho conseguido mexer nas suas convicções, fazê-las refletir e pensar, eu já fico feliz. O professor tem que ser aquele disposto a aprender continuamente, se rever e modificar suas práticas, porque educação é isso, é um processo super dinâmico.

3 Procedimentos metodológicos da pesquisa

Como foi realizada a entrevista com Ana Ruth Starepravo? Como chegamos à constituição e à análise de uma narrativa sobre vivências da professora entrevistada?

Respondemos a essas perguntas explicando os procedimentos que adotamos para realização das entrevistas e constituição de narrativas na pesquisa, bem como para a interpretação dessas narrativas com fontes (auto)biográficas neste artigo.

Os procedimentos foram planejados e executados, de forma colaborativa, pelas duas primeiras autoras deste artigo, respectivamente a autora e a orientadora da pesquisa

de doutorado na área de Educação que lhe deu origem. Cabe aqui ressaltar que, neste artigo, os dados e as discussões são derivados da entrevista realizada com uma das quatro pessoas que participaram da pesquisa – a terceira autora do texto aqui apresentado.

Para **realização e tratamento de todas as entrevistas** feitas ao longo do desenvolvimento da pesquisa de doutorado, tomamos como referência os trabalhos desenvolvidos pelo Grupo História Oral e Educação Matemática (GHOEM), que entende a História Oral como uma metodologia que “[...] envolve a criação de fontes a partir da oralidade e compromete-se com análises coerentes e sua fundamentação” (Garnica; Souza, 2012, p. 97). Os procedimentos para criação dessas fontes são assim explicados por Garnica, Fernandes e Silva (2011, p. 236, grifos nossos):

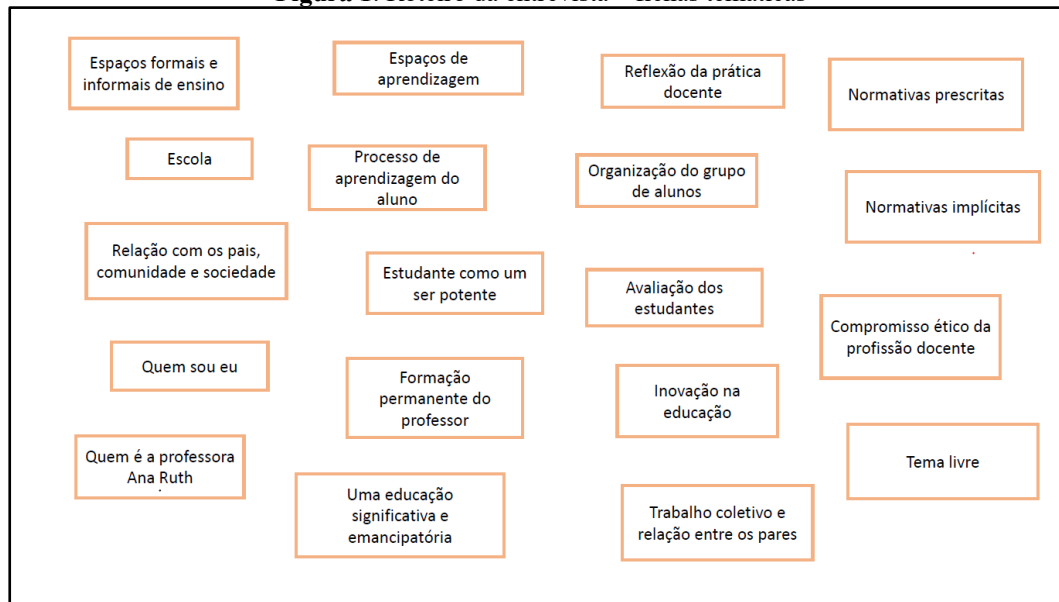
(a) a **questão diretriz da pesquisa** indica um grupo inicial de depoentes cuja memória é julgada importante para compreender o tema levantado pela questão diretriz. [...]; (b) os **roteiros de entrevistas** são elaborados e devem estar à disposição dos depoentes, caso eles os solicitem previamente para organizar suas exposições; (c) as entrevistas podem estar direcionadas a compreender um tema específico, que é parte das experiências vivenciais do depoente (nesse caso, seguimos uma perspectiva conhecida como História Oral temática) ou, sem fixar tema específico, podem estar interessadas em perspectivas vivenciais amplas, num conjunto de experiências de vida relatadas por determinados atores sociais (nesse caso, a perspectiva é a que temos chamado de História Oral de vida); (d) as **entrevistas** – realizadas em tantas sessões quantas forem necessárias, seguindo as disposições do pesquisador e do colaborador – são gravadas e/ou filmadas para, posteriormente, serem transformadas em textos escritos numa sequência de momentos aos quais chamamos **transcrição** (ou gravação) e **textualização**: do registro da oralidade (em suportes digitais) passa-se à gravação bruta (elaborando-se um primeiro registro escrito); dessa gravação bruta (ou transcrição, como temos chamado) passa-se à primeira textualização (que implica editoração da transcrição), à qual seguem tantas textualizações quantas julgadas necessárias para apurar o texto, sempre em negociações com o depoente. Não há regras para textualizar e essa operação depende, fundamentalmente, da sensibilidade e do estilo de redação do pesquisador. Uma das disposições exigidas para essa dinâmica de elaborações textuais, por exemplo, é tentar manter, tanto quanto possível, o tom vital do depoente, isto é, a construção de frases nas quais se reconheçam (e o próprio depoente se reconheça em) seus modos de falar.

A questão diretriz da pesquisa relaciona-se à discussão sobre práticas docentes inovadoras. As quatro pessoas participantes, também chamadas de depoentes, foram escolhidas por fazerem parte de contextos acadêmicos e profissionais nos quais a inovação em educação é um mote.

O roteiro utilizado nas entrevistas – o mesmo para todos os participantes – foi organizado em fichas temáticas compostas por palavras-chave relacionadas com os objetivos e os fundamentos da pesquisa de doutorado, considerando também a trajetória acadêmica e profissional dos entrevistados, na área da Educação. Esse processo já foi

utilizado anteriormente em nosso grupo de pesquisa, como por exemplo nas dissertações de Esteves (2021) e Silva (2022) e na tese de Bueno (2023). Na Figura 1, apresentamos as fichas utilizadas na entrevista.

Figura 1: Roteiro da entrevista – fichas temáticas



Fonte: Elaborada pela primeira autora do artigo (2023).

Especificamente a entrevista com Ana Ruth Starepravo foi realizada no dia 6 de setembro de 2023, de modo *on-line*, utilizando a plataforma do Google Meet. Teve duração de 1 hora e 52 minutos e foi gravada em áudio e vídeo. As fichas temáticas do roteiro foram apresentadas à Ana Ruth Starepravo no início da entrevista, acompanhadas da explicação de que cada termo poderia ser escolhido, da forma e na ordem que ela quisesse, como assunto sobre o qual ela poderia falar livremente, uma vez que não haveria perguntas estruturadas. Também, foi dito que não era obrigatório o uso de todos os termos. As fichas temáticas ajudaram a disparar as memórias da entrevistada.

Depois de realizada a entrevista, o áudio gravado passou pelo processo de transcrição, que transformou os dados de voz para texto, registrando por escrito, fielmente, o que foi dito pela entrevistada. A partir dessa transcrição, no procedimento seguinte, a entrevista foi textualizada, tratando o texto com uma revisão de marcas como erros e vícios de linguagem e com uma reorganização do encadeamento dos parágrafos de forma temática ou cronológica, para constituição de um texto narrativo claro e fluido. Importa aqui ressaltar dois importantes pontos muito caros àqueles que, como nós, utilizam procedimentos da História Oral para realização de entrevistas: o primeiro é que, durante a textualização, tomamos o cuidado de preservar aquilo que Garnica, Fernandes

e Silva (2011, p. 236) chamam de “o tom vital do depoente”, ou seja, ficamos alertas para que a forma escrita não se afastasse daquilo que foi efetivamente dito pela entrevistada e daquilo que marca seu estilo de fala. O segundo ponto é que esse procedimento se tratou de um processo negociado com a entrevistada, que teve acesso à textualização para sugerir mudanças, como inserções ou supressões, e que, ao final, foi consultada para confirmar a autorização de utilização daquele material na pesquisa e em publicações, da forma como textualizado pelas pesquisadoras.

Os procedimentos e cuidados éticos foram seguidos ao longo da investigação, com o respaldo do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade. A entrevistada concordou com a utilização da sua entrevista e sua identificação por seu nome real, por meio da assinatura de documentos de autorização. Assim como dito em Garnica e Souza (2012), o anonimato raramente se aplica em pesquisas de História Oral, uma vez que a identificação das experiências pessoais e dos contextos específicos narrados é essencial para a investigação.

A textualização autorizada pela entrevistada foi, assim, considerada a narrativa constituída na pesquisa – e, dessa forma, neste artigo, um recorte dela (por questão de espaço disponível para a escrita) foi feito com base em dados que foram objetos de análise para discussão do tema “saberes necessários à prática docente”. Essa discussão foi disparada a partir da interpretação que fizemos do que foi dito nesse recorte da entrevista, utilizando métodos da análise paradigmática de narrativas (Bolívar, 2002), um processo intuitivo com base nos dados, que busca “[...] organizar a experiência de tal forma que produza uma rede de conceitos que agrupam os aspectos comuns” (Bolívar, 2002, p. 11, tradução nossa).

O agrupamento citado por Bolívar pode se dar tanto *a priori* quanto *a posteriori* em relação à realização da entrevista. Por exemplo, pode ser em torno de temas da pesquisa ou de categorias advindas das bases teóricas, porém sem perder de vista que a origem dos dados está na utilização de métodos da História Oral, que, nos lembram Garnica e Souza (2012, p. 97), “envolve a criação de fontes a partir da oralidade e compromete-se com análises coerentes e sua fundamentação”.

No nosso caso, para este artigo, optamos pelo agrupamento *a posteriori* em torno do objetivo que traçamos para este estudo, ou seja, utilizando duas categorias que emergiram durante o processo de análise: (i) **a própria prática como fonte de formação de professores e de pesquisadores**; e (ii) **potenciais impactos da formação docente sobre os estudantes**. A discussão sobre elas foi feita com interlocução teórica com ideias



de Freire (1996) presentes no livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Essas categorias foram alcançadas por meio da elaboração de uma matriz de análise em que a íntegra da textualização da entrevista foi fragmentada em trechos significativos que, de alguma forma, se relacionassem com o objetivo deste artigo, que é uma discussão sobre saberes necessários à prática docente. Depois de destacados, esses trechos foram agrupados em torno de seus significados e ideias principais. Desse agrupamento, resultaram as duas categorias destacadas anteriormente, as quais deram suporte aos processos de análise e interpretação, de forma que se justificam com aquilo que Galvão (2005, p. 343) fala a respeito das possibilidades do trabalho com a pesquisa narrativa:

A narrativa como processo de investigação, permite-nos aderir ao pensamento experiencial do professor, ao significado que dá às suas experiências, à avaliação de processos e de modos de atuar, assim como permite aderir aos contextos vividos e em que se desenrolaram as ações, dando uma informação situada e avaliada do que se está a investigar.

Na próxima seção, apresentamos a discussão que elaboramos, pesquisadora e sua orientadora, a partir da interpretação que fizemos sobre a narrativa que retrata a prática docente – como professora formadora de professores – da terceira autora deste artigo.

4 Saberes necessários à prática docente: que fontes e que impactos quando falamos de professoras formadoras de professoras?

Uma professora formadora de professoras⁷ tem, em sua profissão, um compromisso com a formação profissional (e humana) daquelas pessoas que serão responsáveis pela formação de outras pessoas. Seja inicial (atuando com alunas de cursos de graduação em licenciatura) ou continuada (atuando com profissionais já em serviço e com alunas de cursos de pós-graduação), essa formação impacta sobre a constituição profissional de professoras que atuam da Educação Infantil ao Ensino Superior. Apenas para darmos um exemplo da importância disso, basta ficarmos com a ideia de como as professoras da educação básica podem modificar a realidade de crianças e adolescentes de um povo.

⁷ Destacamos que consideramos fundamental a inserção de marcas no texto que deixem clara a inclusão de todas as pessoas nas situações a que se refere o discurso, para destacar a diversidade humana e a necessidade cada vez mais urgente de valorizar a equidade e o respeito. É unicamente por uma questão de fluidez e praticidade na escrita que, a partir deste momento, usaremos apenas a flexão no gênero feminino. Escolhemos o feminino para representar a presença das mulheres na Educação, como professoras, pesquisadoras, diretoras de escolas etc. Excetuam-se desse critério os estudantes – mencionados na segunda categoria levantada em nossa pesquisa e no texto de discussão.



Dentre a ampla possibilidade de discussão sobre o tema, optamos por trazer aqui uma reflexão sobre **os saberes necessários à prática docente de professoras que são formadoras de outras professoras**. Fazemos isso a partir de vivências alcançadas, em uma pesquisa narrativa (auto)biográfica, da vida acadêmica e profissional de Ana Ruth Starepravo, professora formadora de professoras que ensinam matemática, cujo recorte da narrativa está na seção 2 deste artigo.

Um ponto fundamental que percebemos, que saltou aos nossos olhos na interpretação que fizemos daquilo que foi dito por Ana Ruth Starepravo em sua entrevista, foi a valorização que podemos dar, como pesquisadoras e como sociedade, **às professoras formadoras que fazem da própria prática uma fonte de seu trabalho de formação**.

O segundo ponto, também ligado à categoria que emergiu no processo de análise, é o que pensamos sobre o fato de uma professora que se proponha a ser professora formadora de outras professoras lidar, também, com **potenciais impactos das atividades de formação sobre os estudantes alunos das professoras que estão vivenciando o processo formativo**. É como um ciclo, uma corrente, uma mola que se expande... é como qualquer outra situação que podemos mencionar em analogia para retratar o modo como uma situação, em uma ponta, é de alguma forma afetada por outra que se encontra na outra ponta. Às vezes, por essas pontas estarem distantes entre si, não pensamos nesses potenciais impactos – ou, quando pensamos neles, infelizmente os ignoramos.

Como resultado do processo de análise paradigmática de narrativas (Bolívar, 2002), com interlocução com as ideias de Freire (1996) sobre os saberes necessários à prática docente, apresentamos aqui reflexões sobre as duas categorias emergentes da nossa pesquisa:

- (i) **a prática como fonte de formação de professoras e de pesquisadoras e**
- (ii) **potenciais impactos da formação docente sobre os estudantes.**

Por sua entrevista, percebemos que Ana Ruth Starepravo gosta de estar em sala de aula, tanto que esse seu sentimento a fez, ao longo de sua carreira como professora formadora de professoras que ensinam matemática, privilegiar a realização de atividades formativas centradas na prática, na sua própria e na das professoras participantes das formações. Além disso, percebemos que também em suas pesquisas – como a de mestrado e a de doutorado – as práticas e as relações em sala de aula tiveram seu papel tanto como campo de investigação quanto como objeto de estudo. Podemos dizer que há, nesse



sentido, nas suas atividades formativas voltadas a professoras da educação básica, uma preocupação em promover discussão, estudo e reflexão sobre **a prática como fonte de formação de professoras e de pesquisadoras**, primeira categoria que levantamos em nossa pesquisa.

Podemos considerar desafiadoras as iniciativas de formação de professoras centradas naquilo que Ana Ruth Starepravo denominou de “tematização da prática”. São desafiadoras e, também como analisado por Ana Ruth Starepravo, provocadoras de mudanças. Isso porque, ao discutir a própria prática e a prática de uma outra professora, podem ser identificadas questões importantes de serem discutidas que não apareceriam se a formação acontecesse de alguma outra forma; dito com outras palavras, sem medo de generalização para melhor descrever o que queremos dizer: não apareceriam se a formação fosse somente teórica e realizada em outros espaços que não a sala de aula.

É interessante observar que, ao propor atividades tematizadas na prática de sala de aula, a professora formadora não somente acrescenta ganhos para o processo formativo em si, mas também mostra para as professoras que participam da formação outras possibilidades de olharem para a própria profissão e de refletirem sobre o que fazem, as metodologias e recursos didáticos que utilizam, as formas como seus alunos aprendem. Isso também pode ser considerado como um incentivo a mudanças nas práticas de ensino e de aprendizagem.

Nesse constante movimento de propor reflexão crítica sobre a prática docente, ocorre algo que, ao nosso ver, foi muito bem caracterizado nesta fala de Ana Ruth Starepravo: “Eu ia me alimentando ao mesmo tempo que contribuía para a formação da professora”. Ou seja, atividades formativas constituídas dessa forma, realizadas em cursos de formação continuada de professoras, contribuem para a formação de todas as pessoas envolvidas: a formadora e as professoras que vivenciam o processo de formação.

Essa perspectiva construída que sustenta o trabalho de formação feito pela professora Ana Ruth Starepravo está alinhada com um dos saberes que Freire (1996) propõe para a prática educativa: a reflexão crítica sobre a prática. Refletir sobre a prática atual ou a anterior é essencial para aprimorar as práticas futuras. Para isso, é necessário estudo, discussão e reflexão, ações que implicam compreender que ensinar exige pesquisa, pois é por meio dela que a professora pode questionar e renovar seus conhecimentos (Freire, 1996). Esse processo, segundo o autor, permite à docente conhecer o que ainda não sabe, melhorando assim o seu trabalho por meio de processos de mudança e transformação de sua prática. Nesse sentido, a professora deve estar



disposta à mudança e à aceitação do diferente, entendendo que a docência, como uma especificidade humana, requer estudo, esforço, profissionalismo e competência científica (Freire, 1996).

Como afirma Freire (1996), ensinar é promover uma compreensão crítica da realidade e incentivar sua transformação. Para ele, ensinar é compreender que a educação é, em essência, uma forma de intervenção no mundo. Entendemos que isso se refere à reflexão crítica sobre a prática docente e, também, a aspectos que se relacionam à segunda categoria emergente na nossa pesquisa: **potenciais impactos da formação docente sobre os estudantes**.

Olhando para a narrativa de Ana Ruth Starepravo, refletindo sobre o que ela diz sobre os processos de formação continuada que realiza em diferentes contextos, entendemos, assim, que a reflexão crítica sobre a própria prática docente permite que professoras avaliem seus próprios trabalhos com os estudantes que são seus alunos. Ana Ruth Starepravo cita, por exemplo, oficinas feitas por ela durante um período de atividades do curso, que, além de mobilizarem discussões entre as professoras participantes, fizeram com que os estudantes que estiveram na prática realizada percebessem um diferente movimento estabelecido na sala de aula. Propiciado pela realização da atividade formativa, o tipo de formação realizada – com a presença da professora formadora na sala de aula da professora em formação, bem como com foco na discussão sobre a prática – causou mudanças não somente nas professoras participantes, mas também nos estudantes que faziam parte das turmas.

Concordamos com Ana Ruth Starepravo quando ela disse ter entendido isso como um momento de mudança, proporcionado pela formação que ela estava conduzindo. Freire (1996) enfatiza a importância de respeitar a dignidade, a autonomia e a identidade do estudante, um respeito que deve ser garantido e não negado. Essas importantes considerações de Freire, entendemos, fazem sentido com as reflexões de Ana Ruth Starepravo a respeito da relação entre suas ações como professora formadora e os alunos das professoras que participam das formações. Destacamos, nesse contexto, a proposta de atividades nas quais os alunos têm a oportunidade de serem ouvidos, de fazerem registros significativos para eles e de explicarem como pensaram; considerando que essas atividades se relacionam à matemática, privilegiar esses pontos pode ser considerado uma inovação em comparação aos métodos de ensino mais comumente aplicados em salas de aula.



Entendemos, dessa forma, que o trabalho de Ana Ruth Starepravo na formação de professoras que ensinam matemática busca proporcionar essas visões às professoras, para que elas, em suas práticas docentes, estimulem esse tipo de participação dos estudantes. Para isso, consideramos que seja necessário desenvolver e criar espaços onde os alunos possam falar, questionar, expor suas ideias e estratégias, participando de forma significativa na construção de conhecimento.

Nesse contexto de valorização de um trabalho mais autônomo e participativo dos estudantes, é importante respeitar sua curiosidade, uma ideia proposta por Freire (1996) e que se alinha com a concepção e prática educativa de Ana Ruth Starepravo em seu papel de professora formadora de professoras. Ela propõe a criação de espaços de aprendizagem e vivências que promovam a liberdade de questionar, investigar e construir novos conhecimentos, favorecendo um ambiente onde a curiosidade possa florescer.

Para Freire (1996), desde o início da formação docente, uma professora precisa entender o processo de ensino não como uma tarefa de transferência de conhecimento, mas como um trabalho de criação de possibilidades para a produção e construção do saber. Para isso, é importante entender que ensinar exige respeito à autonomia dos estudantes, uma vez que somos (alunos e professoras) seres inconclusos e estamos sempre em processo de aprendizagem e desenvolvimento. Isso é uma obrigação ética da educadora, para que, de fato, o processo educativo seja humanizador e libertador (Freire, 1996). Freire (1996, p. 24) ressalta que aprender “[...] é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-la mais e mais criador”.

Por fim, percebemos a importância que Ana Ruth Starepravo atribui à construção de uma relação mais próxima, que ouça os estudantes, de modo que a postura de professoras e alunos seja “[...] dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve” (Freire, 1996, p. 86).

5 Considerações finais

No estudo que aqui apresentamos, exploramos aspectos do trabalho de formação docente que muitas vezes não são visíveis, pois envolvem elementos subjetivos, como as experiências e os saberes. Nesta pesquisa, a investigação narrativa e a História Oral mostraram-se essenciais para evidenciar esses elementos a partir de dimensões pessoais e profissionais da vida de uma professora formadora de professoras. Pudemos, com esse

desenho de pesquisa qualitativa, destacar elementos e vivências que dificilmente emergiriam com o uso de outras abordagens.

Assim, com a abordagem qualitativa empregada na pesquisa, foi possível traçar um caminho metodológico que passou por processos de análise e de interpretação de uma narrativa autobiográfica para entender sentidos e significados do que foi dito a respeito daquilo que estava em investigação: saberes necessários à prática docente.

Esse aspecto foi ainda mais reforçado com o uso da História Oral, que não tem como objetivo a busca por uma única versão dos acontecimentos, mas sim a valorização de diferentes perspectivas, reconhecendo a importância da oralidade, da singularidade e do contexto vivido pela pessoa entrevistada. Dessa forma, concluímos que a metodologia utilizada permitiu compreender o modo como a professora formadora articula suas concepções e práticas, revelando a maneira como isso impacta no seu olhar sobre a educação e no desenvolvimento de seu trabalho de professora formadora de professoras.

Dessa maneira, compreendemos que os resultados da análise evidenciam que os impactos do trabalho de formação docente da professora, apresentados por meio das categorias analisadas, são frutos de uma concepção e de uma prática educativa construídas ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, alinhadas a uma perspectiva de mudanças para uma educação emancipatória, humanizada e comprometida com uma sociedade melhor, como nos ensina Freire (1996).

Esse desejo de mudança faz das professoras formadoras de professoras potenciais agentes de transformação e de mudanças dos contextos que envolvem tanto o ensino pelas professoras que participam da formação quanto a aprendizagem de alunos. Isso, pensamos, é um comprometimento com a formação de cidadãos críticos e de cidadãos críticos, que possam estar conscientes de seus papéis na construção da sociedade.

Por fim, encerrada a pesquisa, percebemos que o movimento que fizemos de valorização das narrativas reforça a importância da pesquisa narrativa qualitativa para investigação, análise e formação, evidenciando seu crescente papel na área da educação, tanto como método quanto como objeto de estudo.

Ainda reforçando a importância da pesquisa narrativa qualitativa, queremos ressaltar a experiência de participação da professora entrevistada, Ana Ruth Starepravo, na constituição da narrativa. Com isso em mente, a terceira autora deste artigo produziu um relato, que reproduzimos a seguir em fonte Garamond, sobre sua vivência como entrevistada:



Essa pesquisa se constituiu na minha primeira experiência com a metodologia da História Oral. Falar livremente a respeito da minha história e ler posteriormente a narrativa decorrente do depoimento colhido me permitiu olhar com distanciamento para a minha própria prática como formadora de professores e aprender com ela. Confesso que me surpreendi com o volume do material transcrito - mais de 30 páginas. Por não me preocupar com as restrições impostas pela linguagem escrita, revisei meu passado livremente, fazendo importantes costuras entre passado e presente (uma entrevista escrita certamente resultaria num material muito mais reduzido).

Tive a oportunidade de revisitar minha própria história e identificar um forte entrelaçamento entre minhas trajetórias como mulher, como mãe e como profissional. Sempre fui muito idealista, guiada por um forte desejo de fazer diferença na vida das pessoas com as quais trabalhei – crianças e adultos – e nunca medi esforços para promover transformações na educação e por meio da educação. Muitas vezes, entretanto, me senti frustrada, achando que não estava fazendo o suficiente. Revisitar a minha própria história, a partir dessa pesquisa, que inclui a análise das pesquisadoras sobre as minhas práticas como formadora, foi como me enxergar com outros olhos e isso me emocionou profundamente. O tipo de trabalho que escolhi desenvolver demanda muito esforço, exige uma grande dedicação e força de vontade para manter a coerência entre o discurso e a prática e não sucumbir a um sistema que valoriza a performance, em detrimento dos processos. Essa experiência me fortalece, traz reconhecimento e me permite mais do que apenas revisitar a minha trajetória, transformá-la numa narrativa que me impulsiona a fazer mais e melhor.

Para concluir, evidenciamos que o trabalho realizado a partir da apresentação da narrativa, da análise da narrativa e da reflexão da participante da entrevista ilustra exemplos das potencialidades da narrativa como processo de investigação em educação, como processo de reflexão pedagógica e como processo de formação – apresentado por Galvão (2005). Além disso, essa constatação se junta às que chegamos, a primeira e a segunda autora do artigo, também com base os estudos de Galvão, em pesquisa realizada anteriormente, quando concluímos que:

[...] as narrativas de histórias de vida ou temáticas de professoras e professores são valiosas fontes para a pesquisa em Educação e para a formação docente porque registram e compartilham ideias, casos, situações, concepções, pensamentos e expectativas sobre a profissão que não seriam revelados se a



investigação narrativa não tivesse sido realizada. E isso é valioso para o professor que produz a narrativa, para o professor que vai ler e analisar o texto narrado e para o pesquisador que realiza o estudo. Por fim, além de contribuir para a formação e o desenvolvimento profissional docentes, a metodologia narrativa pode ser uma forma de ampliar as vozes dos professores no campo da Educação porque os leva, por meio daquilo que disseram, a outros espaços de discussão (Silva; Santos, 2023, p. 23).

Independentemente dos termos utilizados para denominar uma pesquisa que tem base nas narrativas, há um ponto em comum entre eles: a valorização da experiência, da subjetividade e da história da narradora, o que está em consonância com Garnica e Souza (2012) quando afirmam que, em pesquisas qualitativas, a utilização da oralidade e da memória é comum para investigar os objetos pretendidos. A História Oral é um exemplo desse tipo de abordagem, que valoriza a experiência, a história e a memória das pessoas envolvidas na pesquisa. É isso que queremos destacar ao final do texto aqui apresentado.

Referências

BOLÍVAR, A. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemologia de La investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 1-26, 2002. Disponível em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412002000100003&script=sci_abstract Acesso em: 15 out. 2024.

BUENO, C. S. **Um panorama das discussões sobre o pensamento computacional e sua inserção na educação básica**. 2023. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

ESTEVES, G. A. S. **Uma trajetória de pesquisa e docência como subsídio para pensar a educomunicação como um campo transdisciplinar**. 2021. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, C. Narrativas em Educação. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132005000200013>

GARNICA, A. V. M.; FERNANDES, D. N.; SILVA, H. Entre a amnésia e a vontade de nada esquecer: notas sobre regimes de historicidade e história oral. **Bolema**, Rio Claro, v. 25, n. 41, p. 212-250, dez. 2011. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/5745> Acesso em: 21 jan. 2025.

GARNICA, A. V. M.; SOUZA, L. A. de. **Elementos de história da educação matemática**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.



REIS, P. R. dos. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan./dez. 2008. <https://doi.org/10.14572/nuances.v15i16.174>

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. del P. **Metodologia de Pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, A. T. da. **Inovação no ensino da matemática e a insubordinação criativa**: narrativas de professoras que trabalham nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2022. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

SILVA, A. T. da; SANTOS, L. M. dos. Potencialidades das narrativas de professores na pesquisa em Educação para a formação e o desenvolvimento profissional docentes. **Horizontes**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. e023024, 2023. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v41i1.1550> Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1550> Acesso em: 10 dez. 2024.

SOUZA, E. C. de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285> Acesso em: 15 nov. 2024.

SOUZA, E. C. de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644411344>

STAREPRAVO, A. R. **Material complementar de apoio didático**: matemática – 1º ao 3º ano. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED, 2022. Produzido no âmbito do Programa Educa Juntos, em parceria com a UNESCO. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/municipio/educa_juntos/material_apoio_didatico/matematica . Acesso em: 25 jul. 2025.

Agradecimentos

À Ana Ruth Starepravo... fica o agradecimento pela parceria de todos os nossos encontros... fica o agradecimento por sua trajetória na Educação Matemática... juntas, pudemos deixar suas inspiradoras histórias de vida aqui escritas.

Pelo apoio à pesquisa, agradecemos ao Programa de Bolsas de Estudo UNIEDU/FUNDES-Pós-Graduação do Estado de Santa Catarina e à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) – termo de outorga 2023TR000288.

Recebido em: 31 de janeiro de 2025.

Aceito em: 10 de agosto de 2025.