

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.096

TECITURAS DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: DA CONSCIÊNCIA DA INCOMPLETUDE AOS SABERES DA EXPERIÊNCIA

FELIPE DA COSTA NEGRÃO

Professor do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. E-mail: felipenegrao@ufam.edu.br

RESUMO

O artigo é (auto)biográfico e objetiva apresentar reflexões sobre a aprendizagem da docência em universidade pública, tendo os relatórios de Estágio Probatório como instrumentos de recolha dos dados. A inserção profissional em esfera pública e federal traz consigo diferentes desafios e exigem a constituição de habilidades e *modos-ou-tros* de identidade docente – aqui compreendida como dinâmica, apreendida, mutável e influenciada pelo contexto o qual o professor está inserido. As seções do artigo evocam episódios formativos do docente-autor ao retomar a carreira do magistério superior, atravessado por dilemas inerentes a pandemia da Covid-19, a qual impactou diretamente seu exercício professoral. Das telas à presencialidade, o artigo traz pistas sobre a aprendizagem da docência universitária, perfazendo a inserção profissional como espaço de saberes, sentimentos e experiências. Em síntese, o texto é um convite a escrita de si, impulsionando olhares atentos sobre o vivido e a prática do registro como ferramenta de (auto)formação.

Palavras-chave: escrita de si, aprendizagem da docência, inserção profissional.

INTRODUÇÃO

*Viver é travessia:
É no percurso que nos fazemos.
No caminho.
(Tenório Telles)*

Parafraseando, o poeta amazonense Tenório Telles, entendo que a docência é travessia, ao ponto que os itinerários que percorremos ao longo da vida-trajetória profissional nos (e)levam ao reconhecimento da sua incompletude metodológica e da necessidade de ressignificação constante dos múltiplos saberes que constituem um professor. Ao habitar uma sala de aula, o docente se encontra com diferentes estilos de aprendizagem, desvelando a carência de novos caminhos para atuar no ensino – um exercício de ir e vir em diálogo profundo com a teoria e com as próprias práticas.

Neste manuscrito, chamo a atenção para o mo(vi)mento de inserção profissional na docência pública em âmbito federal. Essa etapa compreende aos primeiros anos do docente residindo em novos cenários de atividade professoral, cuja composição é recheada de conflitos identitários, tensões e mecanismos de (auto)afirmação no ambiente até então desconhecido (Farias; Silva; Cardoso, 2021).

Metodologicamente, o texto se apresenta como uma narrativa (auto)biográfica, cujo objetivo está em assumir a condição de ator e investigador da própria história, dialogando entre-tempos (passado-presente; presente-presente; futuro-presente) a fim de acessar (guardados) dados que permitam a compreensão sobre o objeto em debate (Oliveira; Satriano, 2021). Por isso, as narrativas (auto)biográficas são consideradas como “a fabulação de vivências cotidianas que nos atravessam, tocam e transformam” (Pessoa *et al.*, 2022, p. 4) e adotá-las como instrumento de fazer ciência é legitimar a singularidade da experiência, oportunizando que os diferentes saberes sejam amplamente reconhecidos e biografados (Delory-Momberger, 2016).

A experiência é irrepetível, por isso, ao optar pelo trabalho com ela, abre-se a um grau de desobediência à expectativa do experimento, por sua vez, controlado, homogêneo e não-plural, cuja noção muitas vezes se confunde em nível raso com o conceito que estamos abordando (Matos-De-Souza, 2022, p. 15).

De modo similar, Pessoa *et al.*, (2022, p. 3) reforçam a potência das narrativas (auto)biográficas para compreensão do desenvolvimento profissional docente e suas particularidades.

Tentamos sempre, em nossas caminhadas acadêmicas, [con]fundir nossas vivências com nossos escritos; deixamos muito de nós e colhemos muito de outras e outros que ora lemos e com quem ora conversamos. Esses movimentos, que são tecidos entre acontecimentos que nossas andanças pelos cotidianos das escolas-universidade-escolas provocam, permitem-nos dar novas leituras e outros sentidos à vida vivida na pesquisa em Educação. Temos buscado, do mesmo modo, enxergar nesses encontros narrativas que desestabilizam a visão estática de uma vida linear e cronológica, que singularizam o que parece ser repetitivo, evocam a pluralidade, ofertam rumos incertos para vidas cheias de certezas, poetizam nossos modos de pensar e fazer ciência e convidam-nos aos afetos múltiplos.

A adoção da escrita em primeira pessoa é também um convite a valorização da experiência íntima do sujeito que conta. Em tempos em que a Ciência é alvo de negacionistas e da indústria de *fake news*, pensar a (auto)biografia como ferramenta para a constituição de saberes científicos é um ato de resistência, sobretudo para abordar questões que envolvam a aprendizagem da docência, visto que a atividade professoral é bastante complexa (Mizukami, 2013).

Um texto (auto)biográfico é composto de (guar)dados revisitados com intencionalidades pedagógicas e/ou científicas. Neste manuscrito, as experiências de aprendizagem da docência e inserção profissional foram extraídas a partir de relatórios de Estágio Probatório de Carreira de Magistério Superior na área de Conteúdo e Metodologia do Ensino de Matemática, construídos ao longo dos anos de 2020, 2021 e 2022 e submetidos a aprovação no Departamento de Métodos e Técnicas, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM.

A avaliação de desempenho através de relatórios semestrais de Estágio Probatório dos professores federais durante três anos é uma prática institucionalizada e deve subsidiar o processo de inserção profissional docente, principalmente no entendimento do trabalho pedagógico e na dinâmica das relações entre ensino, pesquisa e extensão na universidade, cumprindo as regulamentações previstas na Lei nº 12.772/2012.

Entretanto, entendo que a escrita de um relatório de Estágio Probatório não deve ser vista como mera formalidade do serviço público, pelo contrário, deve ser

reconhecida como uma oportunidade ímpar para narrar as próprias experiências vivenciadas em dado período. A prática do registro das atividades docentes é defendida por autores como Nóvoa; Finger (1988), Josso (2007) e Delory-Momberger (2016), referências no campo da Pesquisa (Auto)biográfica que enxergam uma potencialidade formativa no ato de registrar, narrar e refletir sobre a própria vida-trajetória.

No Estágio Probatório de Carreira, sob orientação de um professor mais experiente, o professor iniciante desbrava aprendizagens sobre a própria carreira em setor público federal, sobre o cotidiano pedagógico da faculdade, suas tensões departamentais e tantas outras aprendizagens que se desvelarão ao longo deste texto, incluindo a docência por meio das telas, uma vez que boa parte dos relatórios aqui evocados, tiveram a pandemia da Covid-19 (SARS-CoV-2) como cenário, assim como a abrupta interação com as tecnologias digitais através do ensino remoto emergencial.

O texto aqui apresentado está subdividido em seções que (re)contam episódios (auto)formativos a partir de três fragmentos, a saber: a) o (re) começo da carreira universitária; b) a docência por meio das telas; e c) o resgate da docência presencial.

DE VOLTA À UNIVERSIDADE (PÚBLICA): NUANCES DO (RE)COMEÇO DA CARREIRA

A docência universitária é meu ofício desde o ano de 2015, mas, nenhuma experiência foi tão marcante quanto as etapas/fases do concurso público para magistério na universidade pública. O menino de 21 anos que ministrava aulas de Ludicidade e Processos Pedagógicos para 120 alunos, no início de carreira em instituição de ensino privada, nem nos mais altos sonhos vislumbrava atuar na docência universitária pública antes dos 30.

O contato com instituição pública se deu apenas no curso de mestrado, por isso estar nesse ambiente para exercer minhas atividades laborais ainda é novidade nos dias atuais. No processo de inserção profissional, tenho aprendido muito sobre *ser* Universidade Pública, sobre *ser* Faculdade de Educação e, principalmente, sobre *ser* funcionário público. Os aprendizados adquiridos com meus pares estiveram vinculados ao ideário de pertencimento, permitindo entender o funcionamento da UFAM e ampliar meus horizontes para a luta em defesa de uma educação pública de qualidade, democrática, equânime e, sobretudo, humana.

Assumir o concurso público na área de Conteúdo e Metodologia do Ensino de Matemática foi outra grande responsabilidade, uma vez que carrego comigo o desafio de defender um campo empírico e multidisciplinar (Bass, 1997), cujo imaginário social atribui muitos estigmas a palavra “matemática”. Desde quando tomei posse, muitos são os comentários acerca da minha formação inicial, de modo que alguns colegas e discentes acreditavam que eu era matemático. Acredito que esse movimento seja natural, pelo menos nesses primeiros anos de inserção profissional. Por isso, um dos meus objetivos foi romper com essa visão estigmatizada, a fim de firmar uma imagem de pedagogo que estuda e trabalha com Educação Matemática.

A Educação Matemática debruça-se na compressão da forma como a matemática é ensinada e, para isso, utiliza-se de referenciais da Psicologia e da própria Pedagogia, reforçando seu caráter multidisciplinar (Loyo, 2018). Sob o viés da subjetividade, é essencial pensar sobre problemáticas emergentes nesse campo, exercitando e rompendo com paradigmas positivistas enraizados por tantos anos no âmbito acadêmico e científico.

As disciplinas “A criança e a Linguagem Matemática” e “Conteúdo e metodologia do ensino de matemática” presentes no currículo do curso de Pedagogia da UFAM tem o objetivo de oportunizar reflexões acerca de uma matemática viva e contextualizada, superando as práticas cartesianas, muitas vezes ancoradas em estratégias mnemônicas e pouco eficazes (Negrão, 2019). Nesse sentido, reforço a premissa de que um trabalho docente centrado apenas em procedimentos formais e simbologias matemáticas está fadado ao fracasso, posto que os alunos até conseguem manipular técnicas e teoremas, mas não entendem suas regras e lógica(s) (Santos, 2014), muito menos o porquê da existência de tantos conteúdos e fórmulas.

Defendo o conceito de matemática viva atribuído por Carraher, Carraher e Schliemann (2011, p. 35) no emblemático livro “Na vida dez, na escola zero”, em que os autores afirmam que: “na escola, a matemática é uma ciência, ensinada em um momento definido por alguém de maior competência. Na vida, a matemática é parte da atividade de um sujeito que compra, que vende, que mede e encomenda peças de madeira, que constrói paredes, que faz o jogo na esquina”. Esse contexto nos revela o quão necessário se faz contextualizarmos a matemática (D’Ambrósio, 2012), buscando tecer relações com o cotidiano de nossos alunos, dando o devido valor aos seus conhecimentos prévios.

Entretanto, antes de incutir uma cultura em que a matemática é viva, é necessário ressignificar crenças, pois é comum que muitos estudantes de Pedagogia

atestem possuir aversão ao ensino de matemática (Negrão, 2019). Esse cenário de matemafobia/matofobia pode ser prejudicial no exercício profissional dos futuros professores, visto que boa parte do currículo escolar é direcionado ao ensino desse componente.

As crenças dos estudantes implicam no processo de aprendizagem, logo, faz parte do trabalho docente tornar as noções matemáticas compreensíveis. A exatidão da disciplina apresenta uma imagem errônea de ser indiscutível. Na ótica de Santos (2014, p. 81), “essa visão sobre a matemática normalmente não conduz as pessoas a uma aproximação. Ao cometerem o primeiro erro, muitos já desistem e se declaram incapazes de aprender conceitos matemáticos”. Por esse motivo, acredito que o primeiro passo para o desenvolvimento de experiências exitosas, nessas disciplinas do curso de Pedagogia da UFAM, seja evidenciar a matemática do dia a dia, das coisas, da natureza, da vida.

Ao entender que a matemática é acessível, o estudante de Pedagogia desprende-se de mitos e crenças enraizadas, ampliando seu repertório técnico-científico através de leituras individuais e reflexões coletivas, uma vez que é “impossível ensinar sem conhecer” (Lorenzato, 2006, p. 3). Sendo assim, as disciplinas precisam dispor de discussões que abordem os métodos e técnicas do ensino de matemática, evidenciando estratégias de trabalho pedagógico, não somente com o intuito de instrumentalizar o acadêmico, mas permitir que este experiencie situações de aprendizagem diferenciadas, oportunizando o conhecimento teórico e prático das disciplinas.

Em relação a aprendizagem da docência, as experiências específicas da primeira etapa do estágio probatório abarcaram a disciplina ministrada no período de férias, no mês de janeiro de 2020. Organizar um plano de trabalho para quinze dias corridos foi um desafio muito instigante, fazendo com que eu aflorasse outro lado da docência, principalmente no que tange à esfera do planejamento. Esse primeiro contato com discentes da Faculdade de Educação – FACED, foi especial, possibilitando entender modestamente para quem eu falo e quem são meus alunos, ainda que em proporção menor. Essas “boas-vindas” à sala de aula também foram significativas por me aproximar de outra vertente da Educação Matemática, o processo de construção da linguagem matemática, de modo que precisei dedicar-me aos primeiros anos de vida da criança, revisitando leituras de Educação Infantil, a fim de propor ações didáticas que contribuíssem para a construção profissional de meus alunos.

As aulas da disciplina “A criança e a Linguagem Matemática” foram estruturadas a partir de um planejamento linear, buscando primeiramente revisitar aspectos legais da Educação Infantil, para então introduzir discussões sobre o senso matemático infantil, objetivando que os acadêmicos tivessem acesso a uma gama de literaturas e práticas pedagógicas necessárias para a construção do conhecimento lógico-matemático em crianças de zero a cinco anos. Na visão de Loyo (2018, p. 188), “as experiências que os educandos têm com a matemática logo nos primeiros anos da escola contribuem para a relação que eles estabelecem com essa disciplina ao longo da sua trajetória escolar”. Por isso, é fundamental a existência de uma disciplina no curso de Pedagogia que aborde especificamente o processo de exploração matemática, os sentidos matemáticos (numérico, espacial e medidas) e os sete processos mentais básicos. Esse último foi amplamente discutido em oficinas pedagógicas de construção de material alternativo, além de uma aula de campo no Bosque da Ciência (INPA), cuja experiência está registrada no capítulo “Os sete processos mentais básicos para aprendizagem da matemática no Bosque da Ciência (INPA)” do livro digital “Saberes e Práticas no Ensino de Ciências e Matemática” (2020), publicado pela Editora Inovar.

O contato prévio com esses alunos me deixou ainda mais motivado e confiante para o início do ano letivo oficial. Guardo com muito carinho a lembrança do meu “vamos lá, pessoal!” - expressão que uso para iniciar minhas aulas desde o começo da carreira. O mês era março de 2020 e eu estava em uma sala de aula repleta de pessoas curiosas ao ver alguém diferente. Preparei uma aula sobre a ressignificação da imagem do cientista e contei com a participação expressiva desses estudantes que não demoraram muito para entender o quanto amo ouvi-los. Ao final, uma aluna querida disse que os *slides* estavam muito bonitos. Agradei e ativei o modo ansiedade para a aula seguinte. Mas, essa não ocorreu...

Infelizmente, a pandemia do novo coronavírus ocasionou a suspensão das aulas presenciais. *A priori* não entendi bem a gravidade, mas logo a mídia se encarregou de notificar a complexidade desse momento de calamidade pública. Guardei meu planejamento e precisei de um tempo para retomar as atividades de pesquisa, uma vez que a docência pública também abarca essa esfera. O menino professor juntou suas expectativas e conversou consigo mesmo sobre o cenário mundial, então se aquietou.

O processo de inserção profissional marcado historicamente por uma “pausa” em virtude do cenário de pandemia, nos remete a profundas reflexões sobre o nosso

papel social. Quem somos ou quem seremos após tudo isso? Qual o nosso novo normal? Se é que podemos pensar em normalidade. Esse contexto coincide com o início da carreira de magistério superior e evidencia novos olhares, inclusive, o olhar para si. Asseguro que um dos maiores desafios dessa etapa do Estágio Probatório foi lidar comigo mesmo, aprendendo diariamente a enfrentar a ansiedade e reconfigurando as ações para o setor público, haja vista que as experiências anteriores no setor privado ainda se encontravam muito presentes na memória e na minha prática docente.

A DOCÊNCIA POR MEIO DAS TELAS: UM NOVO JEITO DE PROFESSORAR...

O magistério superior envolve um conjunto de sensações e responsabilidades que precisam ser alicerçadas em um planejamento flexível e verossímil, pois a docência é uma ação complexa que não envolve matéria inerte, pelo contrário é formada por/nas relações humanas, exigindo que o professor desenvolva saberes específicos, pedagógicos e experienciais (Tardif; Lessard, 2005).

Partindo dessa premissa de que os saberes são plurais e são constituídos também no exercício professoral, a pandemia da Covid-19 nos levou a um novo jeito de professorar. O ensino remoto emergencial (ERE) aprovado pela Resolução nº 003 de 12 de agosto de 2020 configurou-se como um desafio a mais na carreira do magistério superior, posto que o domínio das tecnologias digitais foi apenas a ponta do *iceberg*.

A adesão voluntária ao ERE na UFAM exigiu uma reorganização no tempo, visto que produzir e/ou ministrar aulas com plataformas digitais demandou uma dinâmica totalmente diferenciada do ensino presencial, dado os desafios de acesso e permanência dos estudantes em uma aula de duas horas de duração ou ainda das dificuldades de leitura de textos-base em seus *smartphones* na ausência de um computador.

A disciplina de Educação Ambiental foi trabalhada entre os meses de setembro e dezembro de 2020 via *Google Meet* e *Google Classroom*, plataforma de videoconferência e sala de aula virtual, respectivamente. O processo de ambientação precisou ser paulatino, dia após dia, respeitando a si mesmo na condição de formador e buscando entender também o contexto em que cada aluno estava inserido.

O processo de ministrar aulas remotas foi desafiador e “ao professor compete sintetizar ainda mais o conteúdo, levando em conta que a concentração por meio de mídias torna-se aquém e o ambiente de estudo que esse aluno possui pode ser favorável ou não à aprendizagem” (Negrão; Davim, 2020, p. 101). Por isso, adotei um intensivo exercício de curadoria de textos digitais que contribuíssem para a formação dos pedagogos, além do cuidado redobrado na elaboração de atividades avaliativas acessíveis, sem deixar de lado a qualidade do processo formativo.

As estratégias e metodologias foram adaptadas para o ensino remoto, por exemplo, na disciplina de Educação Ambiental, os estudantes foram submetidos a atividades pós-aula (síncronas ou assíncronas) no *Google Forms* que deveriam ser respondidas até o final da semana a fim de computar frequência, participação e nota. Outro recurso adotado foi a exploração do *chat* durante as aulas síncronas, solicitando e incentivando que os alunos se manifestassem frente aos conteúdos trabalhados.

O direito de expressão através dos formulários foi outro ponto importante observado em Educação Ambiental, uma vez que todas as atividades possuíam um espaço aberto em que os estudantes poderiam tecer reclamações, sugestões e elogios acerca da experiência da disciplina, tanto na esfera pedagógica, quanto no que se refere a execução e trabalho docente. Nesse sentido, Masetto (2015, p. 36) reforça que “o professor deve desenvolver uma atitude de parceria e corresponsabilidade com os alunos planejando o curso juntos”, ou seja, o modo de comunicação descrito contribuiu para o replanejamento e melhoria constante na condução da disciplina de modo remoto.

A disciplina de Conteúdo e Metodologia do Ensino de Matemática oportunizou o resgate às leituras elucidadas durante o mestrado em Educação em Ciências na Amazônia (UEA) para a estruturação do plano de ensino. Para essa disciplina, tive a participação de alunos em fase de correção de matriz curricular, além daqueles desejosos em adiantar disciplinas. Por isso, o cenário com poucos estudantes, permitiu o desenrolar de um planejamento mais intimista.

A disciplina que tem o objetivo de “conhecer os fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Matemática, visando à construção de um fazer pedagógico coerente e potencializador de conhecimentos nos anos iniciais do Ensino Fundamental” (PPC Pedagogia, 2008) foi organizada em quinze encontros síncronos e assíncronos, atendendo as especificidades e orientações descritas pela instituição, como também pela Coordenação do curso de Pedagogia.

As metodologias adotadas foram semelhantes às vivenciadas em Educação Ambiental, tendo o **Google Meet** como plataforma de videoconferência em que os estudantes precisavam acessar às quartas-feiras, sempre com duração de até duas horas. O restante da carga horária foi cumprida em atividades assíncronas de interação no grupo do **WhatsApp** e **Google Classroom**.

As atividades avaliativas foram sistematizadas de acordo com o cronograma previamente disponibilizado aos estudantes na **Google Classroom**. Por se tratar de uma experiência com poucos estudantes, a primeira atividade consistiu na construção de um “Diário de Educação Matemática” – a atividade teve inspiração nas leituras de Pesquisa Narrativa, narrativas (auto)biográficas e Educação Matemática, objetivando a escrita em primeira pessoa a partir de questões-norteadoras, motivando o exercício reflexivo entre tempos: passado-presente; presente-presente; futuro-presente (Bolívar; Domingo; Fernández, 2001).

A atividade foi composta por nove dias, exigindo a escrita de textos narrativos, cartas, poesias e desenhos que fluíam a partir do conteúdo ministrado em aulas remotas, em consonância com os textos disponibilizados também. Por se tratar de uma narrativa, em cada aula, disponibilizávamos um tempo para o ‘ateliê das narrativas’, espaço em que os estudantes poderiam ler/compartilhar sua escrita, recebendo **feedback** dos demais colegas e do próprio professor.

A segunda atividade foi a estruturação de um Projeto de Educação Matemática a partir das unidades temáticas de números, álgebra, geometria, grandezas e medidas e probabilidade e estatística, presentes no Referencial Curricular Amazonense (RCA). Em grupo, os estudantes sistematizaram cinco ações que pudessem ser exploradas com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O material foi desenvolvido e apresentado no formato de **Power Point**, com uso de imagens, vídeos e outros recursos, tais como o **Wordwall** e a interação com literatura infantil, algo também debatido e vivenciado durante a disciplina, a fim de ressignificar a imagem do ensino de matemática estático, inacessível e descontextualizado.

Assim, como no semestre anterior, a disciplina contou com interações com outras mídias, tais como o **Mentimeter** para a construção coletiva de nuvem de palavras, visando a participação em tempo real dos estudantes acerca do assunto discutido em aula. E ainda, o **Kahoot** para o desenvolvimento de revisão do conteúdo em forma de gincana do conhecimento com **quizzes** interativos.

A “pausa” advinda da pandemia demarcada na seção anterior deu lugar a um novo movimento de exercício profissional, exigindo uma docência por meio

de telas, comunicando-se com fotos no aguardo de uma resposta positiva, seja em palavras no *chat* ou da resposta de uma súplica de participação via microfone. Foi tudo novo, tanto o fato de ter sido os primeiros anos em uma instituição nova, quanto a única possibilidade momentânea de trabalho pedagógico ser através de aulas remotas. A ansiedade descrita na seção anterior deu lugar ao processo de viver um dia após o outro, respeitando a si mesmo, cuidando de si para poder contribuir com o outro.

O “mergulho interior” (Oliveira; Satriano, 2021, p. 382) nas lembranças da redação do primeiro relatório de Estágio Probatório e das impressões iniciais acerca do trabalho docente em universidade pública favoreceram a (auto)formação ao exigir uma “reflexão consciente e a elaboração de questões internas” que contribuíram na ressignificação e reconstituição de minha identidade docente, possibilitando o crescimento pessoal e profissional frente aos novos ares que figuram o trabalho docente na UFAM, tendo em vista que “a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (Nóvoa, 2000, p. 16).

Sendo assim, as aulas mais uma vez foram desenvolvidas com muita responsabilidade, ética e profissionalismo, mesmo em condições tão adversas, em detrimento do cenário pandêmico que diariamente nos remetia a dor e a tristeza pela perda de alguém, inclusive de alunos e colegas de trabalho da própria FACED/UFAM. O trabalho remoto em tempos de pandemia aflorou a resiliência que habita (ou se esconde) em nós, pois foi preciso buscar forças e estratégias didático-pedagógicas para travessia desse período.

É importante salientar que à docência virtualizada correspondeu a três períodos letivos, cujo desafio consistiu desde o processo de planejamento das disciplinas e a seleção de materiais para a *Google Classroom* até a materialização de cada aula síncrona/assíncrona com o compromisso de ofertar um ensino de qualidade com metodologias interativas, práticas pedagógicas diferenciadas e uma dose especial de afetividade.

(RE)DESCOBRIR À SALA DE AULA: MÁSCARAS, ESPAÇOS E TEMPOS

A incompletude é uma virtude inerente ao ser humano e reconhecer isso é um afago na alma de um educador que compreende o quanto de novo ainda há de

habitar em seu professorar. Em Freire (2019), encontro respaldo na vida que reside na consciência do inacabamento e que ao me descobrir ainda em construção, identifico “que o meu ‘destino’ não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir” (Freire, 2019, p. 52).

É nesse mo(vi)mento responsável de dar vida ao próprio destino que evidencio (novos) saberes necessários para o trabalho enquanto docente. Um deles é o exercício de ressignificar o vivido, transformando as vivências em experiências a partir do olhar reflexivo, apurado, por vezes técnico, mas sobretudo humano e aderente ao pensamento de que o grau de importância atribuído as nossas experiências pauta-se na medida de encantamento que determinado episódio produz em nós (Barros, 2015).

A ressignificação encontra espaço no regressar à sala de aula em decorrência da diminuição dos números de casos e óbitos por Covid-19 no Amazonas. Ao tomar ciência da retomada das aulas presenciais na UFAM por meio de Ofício Circular¹, assumo com clareza a presença de sentimentos controversos. Por um lado, o desejo de retorno presencial respaldava-se no cansaço do ensino remoto, especialmente no que se refere a alta exposição às luzes dos computadores e aparelhos de comunicação, somados aos impactos da ausência de ergonomia no ambiente de trabalho doméstico. De outro lado, o receio de novas ondas de proliferação do vírus, embasado no “olhar” para a realidade de outros países que vivenciaram o regresso do isolamento social após uma abertura extensiva das atividades ‘normais’.

Não me atrevo a chamar de normal, muito menos de ‘novo normal’, pois normalidade passa longe do que vivemos ao longo desses últimos anos. Na contramão desse discurso, volto a sala de aula, mas não volto o mesmo. O regresso à Faced carregou sentimentos efusivos de gratidão, primeiramente por estar com vida e também por exercer a docência com a(s) vida(s) que congrega(m) os corredores, salas de aulas e demais ambientes da instituição.

Ajustes no espaço físico, demarcação de carteiras, álcool em gel e o tímido movimento de tecer aulas híbridas – lá e cá – exigindo outros saberes docentes, e aqui destaco a sensibilidade para lidar com o currículo e a adoção de metodologias acessíveis ao cenário de (re)aprendizagem para professores, técnicos e alunos. As telas não foram abandonadas por completo, mas deram espaço para o olho no olho,

1 Em Ofício Circular, a UFAM sinalizou que a partir do dia 21 de fevereiro de 2022, as atividades deveriam retornar ao modo presencial, de forma gradual, observando aos dispostos na Resolução nº 006, de 18 de março de 2021, do Conselho Universitário – CONSUNI.

por vezes, um olhar embaçado pelas lentes dos óculos e o difícil exercício de ministrar aulas com máscaras.

Reaprender, talvez, tenha sido palavra de ordem no vocabulário de todos que compõe a Universidade, especialmente por não haver caminho novo, mas jeitos novos de caminhar, como tão bem nos diria Thiago de Mello (1965) a partir de seu poema “A vida verdadeira”.

Ao olhar o próprio reflexo no espelho e não mais ver-se como antes, apresento está última seção na condição de sujeito da experiência, autor e ator da própria história, aberto a (trans)formação a partir da reflexão sobre o vivido adotando lentes de (auto)formação (Larrosa, 2014).

A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto (Larrosa, 2014, p. 10).

No sentido de converter a experiência em canto, o semestre 2021/1 (ano civil 2022) iniciou remotamente, mas com promessa de ensino híbrido, exigindo um planejamento hercúleo para dar conta de tantas especificidades. Assim, adotou-se um cronograma flexível de aulas, de modo que a presencialidade foi se materializando gradualmente nas salas da Faced, além da necessária estruturação de planejamento específico para alunos com autodeclaração, em que para esses, foi montado um plano de trabalho com leituras, atividades complementares e a gravação de vídeo-aulas de todos os conteúdos ministrados presencialmente.

A condução da disciplina de Conteúdo e Metodologia do Ensino de Matemática trouxe mais uma vez a oportunidade de dialogar acerca da área de concurso, entretanto, nesse período, o número excessivo de turmas e o formato híbrido exigiram a adoção de um planejamento com mais atividades em grupo, diferentemente da experiência com a mesma disciplina descrita na seção anterior, cujo cenário propiciava um acompanhamento avaliativo mais intimista.

As aulas foram ofertadas em consonância com as portarias e normativas da UFAM que determinaram o encerramento das aulas remotas no dia 20 de fevereiro de 2022, assegurando o início de atividades no formato híbrido (presencial e

remoto). Nesse sentido, o planejamento didático e organizacional demandou no uso e apropriação de ferramentas digitais e no cumprimento dos protocolos de segurança para aulas presenciais (máscara, distanciamento e álcool em gel).

As aulas teóricas foram expositivas-dialogadas com práticas pedagógicas, dinâmicas de grupo e interações com mídias. Os horários destinados às aulas práticas estiveram imbricados dentro do cronograma da disciplina, respeitando a carga-horária definida no PPC do curso de Pedagogia. Tais práticas foram viabilizadas a partir da análise coletiva de livros didáticos e paradidáticos; oficinas; rodas de conversa; diário reflexivo; e elaboração de vídeos e materiais pedagógicos com tecnologias digitais para o ensino de Matemática.

Na trilha de sentir-se professor em sua inteireza, reiterei a consciência de que o meu lugar de fala é mesmo a sala de aula (Negrão, 2022). Esse espaço em que passei boa parte da vida na condição de aluno, e agora de professor, me (e)leva ao sentimento de conforto desconfortável, pois me balanceia, me inquieta, estremece e me enche de vida. A atividade professoral remonta minha identidade e a compreensão desse lugar de fala também carrega o 'peso' da responsabilidade de atuar na formação de outros professores – resguardando o compromisso ético, estético, político e pedagógico.

A sala de aula também figura como sinônimo de felicidade para mim e ao pensar sobre esse conceito polissêmico, convido Bauman (2021) que nos inspira a reflexão de que a felicidade é um estado de excitação estimulado pela incompletude. Mas, como o sentimento de incompletude ou inconclusão pode gerar felicidade, especialmente se ampliarmos essa visão para o contexto de uma sala de aula? É fácil... O próprio autor nos instiga ao dizer que "a maior felicidade foi e continua sendo associada à satisfação de desafiar códigos e superar obstáculos, e não às recompensas a serem encontradas no ponto extremo do desafio contínuo e do esforço prolongado" (Bauman, 2021, p. 43).

Não conheço lugar mais dotado de desafios e requerente de esforços prolongados do que minhas salas de aulas... Da competência em transpor didaticamente uma série de conteúdos até mesmo a gerência de conflitos interpessoais entre alunos... Do compromisso em traçar um planejamento coerente, coeso e factível até a necessidade de uma extensão com longos fios para conexão com a energia elétrica e a transmissão do *power point* no quadro. Ou ainda, da administração do tempo, das falas, das pausas, da capacidade matemática em 'contar as gotas' dos conhecimentos (realmente) necessários aos professores em formação, até ao súbito

domínio das telas, oriundas de um contexto pandêmico, em que o diálogo deu-se por intermédio do computador, exigindo-nos uma linguagem completamente diferente do habitual. Dar conta de tudo isso (e mais um pouco) é motivo de felicidade e me mantém vivo na intensa e extensa trajetória de sentir-se professor.

Sendo assim, fui/sou feliz com as disciplinas que envolvem a Educação Matemática, pois me remeteram/remetem ao estudo constante e ao compromisso de buscar métodos, técnicas e estratégias atrativas que reverberem uma Matemática viva, lúdica e contextualizada (Lorenzato, 2006). Tais disciplinas me recobram/recobram a criatividade e o movimentar-se, pois dispõe de carga-horária prática, de modo que muito foi feito através de visitas técnicas a espaços não formais, simulação de mercadinho, atividades gamificadas, interação com tecnologias digitais, uso de literatura infanto-juvenil e aulas cuja participação ativa do estudante foi/é regra para êxito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de escrita de um relatório de estágio probatório é um convite à reflexão sobre a própria prática docente, uma vez que o “magistério é arte com reflexão, isto é, além de ser artista, o professor precisa refletir sobre sua própria prática pedagógica” (Lorenzato, 2006, p. 121). Esse ato exigiu um retrospecto em minhas memórias a fim de compor este documento que não abarca tudo que fora de fato experienciado, mas que permite o registro de ações que somam forças na construção da identidade profissional que todos buscamos na carreira.

A escrita de um relatório de Estágio Probatório é um privilégio incomensurável, digo isso sem medo de parecer exagero ou utopia. Inclusive, penso que a prática do registro de nossas experiências deveria ser parte integrante da rotina do trabalho pedagógico, tendo em vista que o “conhecimento de si” através da auto reflexão sobre o vivido permite novos arranjos e formas de pensar sobre a própria identidade profissional (Souza, 2006).

Já me aproximando do fim desse artigo (auto)biográfico, me recordo de uma célebre frase de Manoel de Barros (2015) que diz que “a importância de uma coisa não se mede com fita métrica, nem com balança, nem com barômetros. A importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós”. Ou seja, ao escolher a docência universitária enquanto caminho de vida

profissional, busco viver e propiciar esse encantamento àqueles que atravessam o meu caminhar.

Na tecitura da aprendizagem da docência universitária pública, me percebo inacabado, consciente da necessidade de aprendizado constante, não apenas o saber técnico, teórico-prático, mas o saber humano, ser mais “gente” também é resquício positivo da experiência professoral na UFAM, pois ao conviver com pares-experientes e estudantes de diferentes contextos, percebi o quanto precisamos compreender o nosso papel dentro e fora da instituição, reafirmando valores e desenvolvendo outros em detrimento das situações vivenciadas ao longo do processo. Aos saberes da experiência também registro a importância do trabalho pedagógico ser realizado com ética, entusiasmo e com crença no outro – seja esse um colega ou mesmo o nosso alunado – por vezes, reduzido a categoria de ouvinte em nossos encontros que precisam ser sempre form(ativos).

Embora hoje certo de tanta coisa que congrega a Universidade Federal do Amazonas e o próprio exercício professoral, “a incerteza é o habitat natural da vida humana” (Bauman, 2021, p. 31). E é este sentimento que impulsiona a busca por saber mais e que não permite que o trabalho pedagógico se esmoreça ou se esconda em apresentações de **power point** ‘prontas’ e empoeiradas com o tempo, pois o conhecimento se renova e cabe a nós professores, a busca por essa renovação e a superação de incertezas, mesmo que outras se apresentem a nós, num ciclo virtuoso de sentir-se vivo.

Há muita vida nesse texto oriundo dos relatórios de Estágio Probatório, e por meio da escrita (auto)biográfica compreendo que “falar de si nunca é falar de si somente” (Eckert-Hoff, 2008, p. 137), uma vez que a “constituição de si se dá a partir da recolha do discurso dos outros” (Foucault, 1977, p. 110). A palavra outro(s) revela o plural e a docência também pode ser constituída na pluralidade de saberes e interações com pares-experientes. Nessa caminhada, trilhei sozinho poucas vezes, pois acredito veemente em Clarice Lispector que diz que “quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado, com certeza vai mais longe”. No âmbito da experiência vivenciada nesses três anos de inserção na Carreira Pública, importa o registro do movimento de reinventar-se e reconstituir-se enquanto professor, pesquisador, autor, ator e sujeito de si mesmo, visto que o caminho inicial na docência pública foi atravessado por uma pandemia, remodelando o(s) modo(s) de fazer educação.

REFERÊNCIAS

BASS, Hyman. Mathematicians as educators. *In: Notices of the AMS*, St. Louis, v. 44, n. 1, 1997.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **A arte da vida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

BOLÍVAR; Antonio.; DOMINGO; Jesús.; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación bio-gráfico-narrativo en educación: enfoque y metodología**. Madrid: La Muralla, 2001.

BRASIL. Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm. Acesso em: 20 de maio 2018.

CARRAHER, Terezinha Nunes.; CARRAHER, David.; SCHLIEMANN, Analucia. **Na vida dez, na escola zero**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação matemática: da teoria à prática**. 23ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 133-147, 2016.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. **Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de.; SILVA, Silvina Pimentel.; CARDOSO, Nilson de Souza. Inserção profissional na docência: experiência de egressos do PIBID. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1-18, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 61ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FOUCAULT, Michael. "A escrita de si". *In*: FOUCAULT, Michael. **O que é um autor?** 4º ed. Vega: Passagens, 1977.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 63, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LORENZATO, Sérgio. **Para aprender matemática**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

LOYO, Tiago. **Metodologia do ensino de matemática**. Porto Alegre: SAGAH, 2018.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. 3 ed. São Paulo: Summus, 2015.

MATOS-DE-SOUZA, Rodrigo. A desobediência epistemológica da pesquisa (auto) biográfica outros tempos, outras narrativas e outra universidade. **Revista UFG**, Goiânia, v. 22, n. 28, 2022.

MELLO, Thiago de. **Faz escuro mas eu canto**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. Escola e desenvolvimento profissional da docência. *In*: GATTI, Bernadete Angelina.; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da.; PAGOTTO, Maria Dalva Silva.; NICOLETTI, Maria da Graça. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Edunesp, 2013. p. 23-54.

NEGRÃO, Felipe da Costa. Ressignificando o ensino de matemática: uma experiência com professores em formação. *In*: BARBOZA, Pedro Lucio. (Org.). **Pesquisas em Educação Matemática**. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

NEGRÃO, Felipe da Costa. A constituição do sentir-se professor e a inteireza de si: tecituras (auto)biográficas. *In*: MENEZES, Amarildo Gonzaga.; PONCIANO, Nilton Paulo. **Conversando sobre formação de professores: experiências biográficas como territórios de práticas pedagógicas**. Manaus: Biblioteca do IFAM, 2022. p. 35-51.

NEGRÃO, Felipe da Costa Negrão.; DAVIM, Juliana Amaral. Experiências de interatividade e inovação pedagógica em tempos de pandemia. *In*: MARTINS, Gercimar. **Estratégias e Práticas para Atividades a Distância: Vivências, recursos e possibilidades**. Quirinópolis, GO: Editora IGM, 2020.

NÓVOA, António.; FINGER, Mathias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos, 1988.

NÓVOA, António. Os professores: um “novo” objecto da investigação educacional? *In*: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 14-30.

OLIVEIRA, Valéria Marques de.; SATRIANO, Cecilia Raquel. Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 23, n. 51, p. 369–386, 2021.

PESSOA, Amanda Raquel Rodrigues.; CAVALCANTE, Maria Mikaele da Silva.; OLIVEIRA, Wenderson Silva.; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Sensibilidade analítica em educação: sobre as potências das (auto)biografias na pesquisa-formação com professoras/es iniciantes. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 1-22, 2022.

SANTOS, Vinício de Macedo. **Ensino de matemática na escola de nove anos: dúvidas, dívidas e desafios**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TELLES, Tenório. **Renovação.** Manaus: Editora Valer, 2013.