

NARRATIVAS DE UM PROFESSOR DE MATEMÁTICA QUE ENSINA PROBABILIDADE NO 7.º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

*NARRATIVES FROM A MATHEMATICS TEACHER WHO TEACHES PROBABILITY IN
THE 7TH YEAR OF ELEMENTARY SCHOOL*

Sidney Silva Santos

Doutor em Ensino de Ciências e Matemática

Universidade Cruzeiro do Sul – Unicsul

Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade Cruzeiro do Sul.

E-mail: sidneysantosnm@gmail.com

Leticia Oliveira Calazans do Nascimento

Mestranda em Ensino de Ciências

Universidade Cruzeiro do Sul – Unicsul

Diretora Escolar na Secretaria Municipal de Educação de Suzano - SP

E-mail: leticiacalazans400@gmail.com

Aline Nicolau da Silva Arantes

Mestranda em Ensino de Ciências

Universidade Cruzeiro do Sul – Unicsul

Professora na Secretaria Municipal de Educação de Poá - SP

E-mail: alinenicolau985@gmail.com

Resumo

Este artigo tem por finalidade analisar as narrativas (auto)biográficas da prática pedagógica de um professor de Matemática que ensina conceitos de probabilidade a estudantes do 7.º ano do Ensino Fundamental, em uma escola municipal de Praia Grande, São Paulo, buscando compreender como a reflexão sobre a própria prática contribui para a construção de saberes pedagógicos e para a autoformação docente. Fundamenta-se em discussões teóricas na perspectiva das narrativas (auto)biográficas como dispositivo de formação de adultos, e também nos pressupostos metodológicos da narrativa (auto)biográfica como método de investigação. As análises das narrativas de prática pedagógica foram realizadas de forma horizontal, confrontando os elementos identificados nas narrativas do professor com aqueles apresentados na fundamentação teórica e revelaram o potencial da prática investigativa atrelada à proposição de jogos. Conclui-se que a partilha da prática pelo professor-pesquisador ampliou seus saberes sobre o ensino de Probabilidade, bem como o fez refletir sobre futuras propostas, promovendo processos formativos críticos e reflexivos.

Palavras-chave: Narrativas (auto)biográficas, Aprendizagem docente, ensino de Probabilidade.

Abstract

This article aims to analyze the (auto)biographical narratives of the pedagogical practice of a Mathematics teacher who teaches probability concepts to 7th-grade students in a municipal school in Praia Grande, São Paulo, seeking to understand how reflection on one's own practice contributes to the construction of pedagogical knowledge and to teacher self-formation. It is grounded in theoretical discussions from the perspective of (auto)biographical narratives as a formative device for adult education, as well as in the methodological assumptions of (auto)biographical narrative as a research method. The analysis of the pedagogical practice narratives was conducted horizontally, contrasting the elements identified in the teacher's narratives with those presented in the theoretical framework, and revealed the potential of investigative practice linked to the use of games. It is concluded that the sharing of practice by the teacher-researcher expanded their knowledge about the teaching of Probability, as well as fostered reflection on future pedagogical proposals, promoting critical and reflective formative processes.

Keywords: (Auto)biographical narratives, teacher learning, teaching of Probability.

1 INTRODUÇÃO

Em nosso cotidiano, deparamo-nos com diversos fenômenos aleatórios, cujos elementos conhecemos, mas não podemos prever o que vai acontecer, como a previsão do tempo, se haverá trânsito no trajeto até o trabalho, se um avião sofrerá atraso ou mesmo quais números serão sorteados em uma loteria. Esses exemplos ilustram como tais fenômenos estão presentes em nosso cotidiano e requerem dos cidadãos tomadas de decisão em cenários, muitas vezes, incertos.

Martins, Santos e Barbosa (2024) evidenciam que é fundamental promover, desde os primeiros anos da escolarização, o desenvolvimento de competências relacionadas ao pensamento probabilístico, possibilitando que os estudantes façam previsões e tomem decisões com autonomia diante de diferentes situações que envolvem incerteza.

Gal (2005) salienta que todo cidadão deve desenvolver a capacidade de compreender, interpretar e aplicar conceitos de probabilidade de forma crítica e contextualizada na vida cotidiana. Para o autor, não se trata apenas de saber calcular probabilidades ou manipular dados, mas de desenvolver conhecimentos conceituais, estatísticos, quantitativos, linguísticos e contextuais, aliados a disposições pessoais, como atitudes, crenças, hábitos de pensamento e comportamentos, que permitem tomar decisões fundamentadas.

O ensino de conceitos de Probabilidade, quando contextualizado e mediado na perspectiva da investigação pelo professor, levando em consideração o cotidiano dos estudantes, possibilita que eles vivenciem descobertas de fenômenos aleatórios e tenham, posteriormente, subsídios para descrever o que observam, articulem suas intuições prévias com os dados obtidos e estabeleçam conexões entre a Probabilidade com diversos temas, que podem envolver também a Estatística (Batanero; Godino; Roa, 2004; Batanero et al., 2016).

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017, p. 274) propõe que o ensino de Probabilidade para os anos finais do Ensino Fundamental deve ser ampliado e aprofundado

por meio de atividades nas quais os alunos façam experimentos aleatórios e simulações para confrontar os resultados obtidos com a probabilidade teórica – probabilidade frequentista. A progressão dos conhecimentos se faz pelo aprimoramento da capacidade de enumeração dos elementos do espaço amostral, que está associada, também, aos problemas de contagem.

O documento aponta que, para o ensino de Probabilidade ser efetivo, é relevante que as crianças vivenciem sua exploração por meio de experimentos aleatórios que lhes permitam conhecer e enumerar os elementos do espaço amostral.

Para esta etapa da escolaridade, Brasil (2017, p. 311) estabelece, como habilidade específica do 7.º ano no ensino de Probabilidade, “planejar e realizar experimentos aleatórios ou simulações que envolvam cálculo de probabilidades ou estimativas por meio de frequência de ocorrências”.

O jogo em sala de aula do 7.º ano do Ensino Fundamental, com caráter investigativo e a intenção de que as crianças vivenciem experimentos aleatórios que lhes possibilitem aprender ideias relacionadas à probabilidade, como perceber que alguns eventos têm mais chances de ocorrer do que outros, que certos eventos são impossíveis e que alguns certamente ocorrem, é relevante para desenvolver indícios do letramento probabilístico (Gal, 2005). Além disso, possibilita vivências que permitem às crianças enumerar o espaço amostral e, posteriormente, realizar cálculos de probabilidade.

O envolvimento dos estudantes com o jogo no ensino de Probabilidade torna-se significativo, quando eles vivenciam situações contextualizadas de incerteza por meio da investigação probabilística, e não pela prática isolada de memorização de procedimentos e técnicas de cálculo desprovidos de significado, ou seja, sem relação objetiva ou subjetiva com o contexto em que o estudante está inserido (Gal, 2005).

Nesse ínterim, torna-se necessária a mediação do professor, na perspectiva das contribuições de Luckesi (2011), que enfatiza que a mediação docente, como prática investigativa e intervenção pedagógica, deve ultrapassar a simples função classificatória, configurando-se como um compromisso amoroso e contínuo com o aprendizado do estudante, no qual o professor atua como mediador e facilitador, atento às singularidades de cada aluno.

Nesta direção, Freire (1996) compreende a prática docente como um exercício constante de reflexão e diálogo entre professor e estudantes. Para a autora, a mediação pedagógica não deve se restringir à transmissão de conteúdos, mas sim propiciar a construção coletiva do conhecimento, em que o educador assume uma postura investigativa sobre sua própria prática e sobre o processo de aprendizagem dos estudantes. Assim, no ensino de Probabilidade, o professor, ao propor experiências com significados e dialogar com as hipóteses dos alunos, possibilita que o ato de aprender seja permeado por sentido, criticidade e autonomia.

Este artigo tem por objetivo analisar as narrativas (auto)biografadas de práticas pedagógicas de um professor de Matemática que ensina conceitos de probabilidade a estudantes do 7.º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Praia Grande, litoral de São Paulo, buscando compreender como a reflexão sobre a própria prática contribui para a construção de saberes pedagógicos e para a autoformação docente.

Para alcançar esse objetivo, apresentamos e discutimos as narrativas de práticas pedagógicas de um professor de Matemática que ensina Probabilidade na educação básica. A experiência, vivenciada pelo primeiro autor deste artigo, foi compartilhada entre os membros do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação Estatística e Matemática (GPIEM), coordenado por ele, dentre os quais a segunda e a terceira autoras desta investigação, mestrandas do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade Cruzeiro do Sul - Unicsul.

A seção a seguir trata das reflexões teóricas, que fundamentam as discussões apresentadas na prática pedagógica do professor protagonista deste estudo.

2 REFLEXÕES SOBRE NARRATIVA NUMA PERSPECTIVA (AUTO)FORMATIVA

Narrar a própria trajetória pessoal ou profissional tem se configurado como um processo formativo cada vez mais relevante no contexto da formação de professores. Ao mobilizar suas experiências, especialmente aquelas vividas em sala de aula, o docente é levado a refletir criticamente sobre sua prática, reconstruindo e ressignificando seus saberes pedagógicos. Nesse movimento, a narrativa passa a ser um dispositivo de (auto)formação que articula teoria e prática (Nacarato, Custódio; Luvison, 2023; Nacarato, 2023).

Ao assumir a centralidade da experiência vivida, essa abordagem reconhece o professor como sujeito ativo na construção do conhecimento, promovendo o desenvolvimento profissional. A narrativa, nesse contexto, ultrapassa a dimensão descritiva e torna-se uma prática reflexiva que possibilita produzir aprendizagens e atribuir novos sentidos às experiências (Passeggi, 2010).

A pesquisa com narrativas intenciona compreender como indivíduos e grupos atribuem sentido ao percurso de suas vidas, especialmente no âmbito da formação humana. Como destaca Passeggi (2010), trata-se de investigar como esses sujeitos interpretam suas trajetórias ao longo do tempo, considerando os contextos em que estão inseridos. Nessa perspectiva, optamos pelo uso de narrativas (auto)biográficas, ou seja, aquelas que englobam tanto relatos autobiográficos quanto biográficos, evidenciando a centralidade da subjetividade no processo investigativo.

O uso dos parênteses em (auto)biográficas, conforme discute Passeggi (2020), indica não apenas a articulação entre diferentes formas de narrativa, mas também chama atenção para o papel da subjetividade na produção dos relatos. Além disso, pode remeter ao processo de transposição de narrativas autobiográficas, orais ou escritas, em narrativas biográficas, nas quais o pesquisador assume a autoria do texto, ressaltando o caráter interpretativo da pesquisa.

A adoção das narrativas (auto)biográficas justifica-se por sua potência em promover a construção de sentido sobre o percurso formativo, contribuindo para potencializar o desenvolvimento profissional e o aprimoramento das práticas pedagógicas. Nesse estudo, essa perspectiva se concretiza por meio da autobiografização da prática pedagógica de um professor de Matemática que ensina Probabilidade.

A ação de autobiografar implica trazer à tona acontecimentos da própria vida, valorizando a capacidade reflexiva do sujeito que narra sua história. Nessa abordagem, não se busca uma verdade objetiva dos fatos, mas sim, compreender que a realidade é mediada por sistemas simbólicos e pelo imaginário social, sendo continuamente interpretada e ressignificada pelos indivíduos (Passeggi, 2010).

A narrativa é uma forma pela qual a experiência se organiza e se expressa, constituindo-se em relato estruturado e, ao mesmo tempo, em um modo de produzir sentido sobre ações vividas ao longo do tempo (Bolívar; Domingo; Fernandez, 2001). Ao narrar, o sujeito não apenas descreve acontecimentos, mas os interpreta, atribuindo-lhes significados.

Nesse processo, como destaca Scarlassari (2021), o sujeito se envolve em um movimento contínuo e espiralado que articula pensar, agir, refletir, escrever, ler e socializar. Esse movimento promove a ampliação e a ressignificação dos saberes profissionais, reiterando o caráter dinâmico da formação.

No contexto da formação do adulto, as narrativas (auto)biográficas desempenham um papel fundamental, ao possibilitar a reflexão sobre as trajetórias, as escolhas e as inserções do professor na escola. Para Passeggi, Souza e Vicentini (2011), as atividades autorreflexivas são o núcleo desse processo, ao promoverem a articulação entre memória, aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Assim sendo, a experiência vivida configura-se como um recurso epistemológico fundamental. As vivências acumuladas ao longo da vida adulta podem ser sistematizadas e transformadas em conhecimento, especialmente quando revisitadas por meio da narrativa. Assim, a autobiografia se consolida como um instrumento de autoformação, ao permitir que o sujeito analise suas práticas e reconheça aprendizagens construídas em sua trajetória (Passeggi, 2010; Passeggi; Souza; Vicentini, 2011).

A escrita ou narração oral da própria história promove a reflexão crítica sobre experiências passadas e presentes, sendo um espaço de produção de sentidos e de aprendizagem. E Passeggi (2016) amplia a discussão, ao compreender as narrativas (auto)biográficas como dispositivos formativos capazes de provocar estranhamentos e promover a conscientização das relações entre história individual e estrutura social.

Ao considerar a narrativa como dispositivo de formação, Passeggi (2010) destaca o caráter articulador entre pesquisa, ação e formação. Nesse processo, o sujeito explicita suas experiências, transforma conhecimentos implícitos em saber e, ao reconhecer-se como ser aprendente, reinventa-se continuamente. Trata-se de um movimento hermenêutico de interpretação e reinterpretação da própria trajetória.

A experiência adulta, marcada por múltiplos contextos, passa a ser uma fonte legítima de saberes. A narrativa (auto)biográfica, nesse sentido, viabiliza ao sujeito revisitar suas práticas, identificar aprendizagens e reinterpretar seu percurso formativo.

Nessa mesma direção, Nacarato (2023) argumenta que as narrativas docentes ultrapassam o âmbito individual, configurando-se também como espaços coletivos de formação. Ao serem compartilhados, os relatos favorecem trocas, escutas e a construção de saberes pedagógicos, contribuindo para o desenvolvimento profissional docente.

Esse movimento articula dimensões individuais e coletivas, na medida em que a rememoração e a análise das experiências possibilitam produzir sentidos compartilhados e desenvolver vínculos profissionais. A prática narrativa, assim, é um processo formativo contínuo, sustentado pela relação entre memória, reflexão e diálogo.

Mais recentemente, Nacarato (2023) apontou o potencial dos grupos colaborativos na produção de narrativas, destacando a relevância do outro na constituição profissional. Narrar, nesse contexto, não se restringe à revisitação do passado, mas envolve a possibilidade de redirecionar práticas e fortalecer a agência docente.

Além disso, ao conceber a narrativa como um gênero transgressor e (auto)formativo, a autora enfatiza seu potencial de dar visibilidade a aspectos frequentemente silenciados no cotidiano escolar, revelando tensões, contradições e possibilidades de transformação. A narrativa não apenas registra experiências, mas também impulsiona a reflexão crítica e a mudança no fazer pedagógico.

Por fim, a reflexão mediada pela escrita ou pela oralidade possibilita tanto o registro da trajetória pessoal, como também sua reinterpretação crítica, articulando memória, identidade e aprendizagem docente. Ao narrar sua experiência, o sujeito dialoga com os contextos sociais e institucionais que atravessam sua formação, reforçando a dimensão ética e social da prática narrativa.

Em sendo assim, a abordagem (auto)biográfica na formação de adultos articula reflexão, aprendizagem contínua e desenvolvimento profissional, tornando-se um campo fértil para investigar as práticas educativas e as trajetórias formativas ao longo da vida (Santos, 2022).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho caracteriza-se como uma investigação qualitativa que, segundo Minayo (2009), volta-se a questões complexas relacionadas a aspectos da realidade que não podem ser reduzidos por números. Nessa abordagem, privilegia-se o universo de significados, marcado por valores, crenças e atitudes, o que permite compreender dimensões mais profundas das relações humanas e dos processos educativos. Sob esse enfoque, a pesquisa (auto)biográfica, como caminho metodológico e como recurso formativo do adulto, detém sua importância tanto na reconstrução das experiências docentes quanto na reflexão sobre os saberes profissionais envolvidos no ensino de Estatística e Probabilidade.

Para sistematizar o campo da pesquisa (auto)biográfica em Educação, que se utiliza das narrativas (auto)biográficas, Passeggi (2010), Passeggi (2011) e Passeggi, Souza e Vicentini (2011) propõem dois grandes eixos de investigação, cada um subdividido em dois direcionamentos. O primeiro eixo focaliza o ato de narrar como dispositivo de formação. Nesse caso, a narrativa é uma prática reflexiva que possibilita construir aprendizagens e ressignificar as experiências.

Esse eixo compreende dois direcionamentos: o da formação do adulto, no qual se investigam “as atividades autorreflexivas e suas repercussões nos processos de formação e inserção na vida profissional” (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011, p. 373), conforme discutido na seção anterior, que dará sustentação teórica à nossa investigação; e o da formação do formador, entendido como “a mediação biográfica como prática que implica a formação de formadores para o acompanhamento das escritas de si” (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011, p. 373), o qual não será utilizado neste estudo, uma vez que suas discussões estão distantes dos objetivos aqui propostos.

O segundo eixo compreende as narrativas autobiográficas como método de investigação, situando-as como instrumento de produção de conhecimento sobre sujeitos, instituições e práticas sociais. Aqui também se apresentam dois direcionamentos: o estudo da constituição e da análise de fontes (auto)biográficas, que privilegiam a investigação de trajetórias, experiências e contextos históricos e sociais a partir de registros narrativos; e o estudo das tradições discursivas referentes aos diferentes modos de autobiografar, voltado a compreender “os diferentes modos de narrar a vida e de grafar a experiência, em seus contextos históricos e culturais” (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011, p. 374).

Portanto, ao serem assumidas como metodologia de pesquisa, as narrativas (auto)biográficas configuram-se tanto como fonte quanto como método investigativo. Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016, p. 111) afirmam que se trata de “narrativas autobiográficas como fonte e método de investigação científica privilegiados para a pesquisa qualitativa em Educação”. Tal perspectiva reforça que a narrativa não é apenas um dado a ser analisado, mas um processo reflexivo e formativo.

Como salienta Passeggi (2021, p. 93-94),

as abordagens biográficas em educação, malgrado sua diversidade, têm como pressuposto comum o poder transformador da ação de narrar a experiência vivida. Admitem que a reflexividade narrativa propicia à pessoa que narra a possibilidade de dar sentido ao que antes não tinha e, ao ordenar narrativamente os acontecimentos, ela (re)constrói outra versão de si e de sua formação.

Neste estudo, adotamos como referência o segundo eixo, narrativas (auto)biográficas como método de investigação, com ênfase no direcionamento relativo ao estudo das tradições discursivas e modos de autobiografar. A escolha justifica-se pelo interesse em compreender de que maneira os sujeitos registram suas experiências, quais recursos expressivos mobilizam e como constroem sentidos ao narrar.

Com isso, buscamos reconstruir, por meio da narrativa (auto)biográfica, a prática pedagógica de sala de aula de um professor de Matemática que ensina Probabilidade na escola básica, a partir de episódios de sua trajetória profissional compartilhados com os membros do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, vinculado à Universidade, do qual é coordenador. A abordagem foi desenvolvida em maio de 2025, quando o professor, terceiro autor do artigo, substituiu um colega ausente e assumiu a regência da turma do 7.º ano A, no período vespertino, durante duas horas.

Com a intenção de compartilhar saberes profissionais de sala de aula com o grupo, o professor narrou essa experiência, que foi gravada por meio de um aplicativo de áudio e, posteriormente, transcrita e textualizada. Em seguida, a textualização foi devolvida ao professor para que pudesse refutar ou confrontar trechos (Passeggi, 2010) e, após sua autorização, nos debruçamos sobre a análise da narrativa.

Nacarato (2023) chama atenção para o fato de que o pesquisador, ao utilizar a narrativa para analisar suas práticas pedagógicas em sala de aula, isso funciona como um dispositivo de (auto)formação. Nesse processo, o pesquisador assume dupla função: é quem executa a prática pedagógica e, simultaneamente, quem a observa, registra e interpreta. A autora enfatiza que essa análise reflexiva permite ao professor-pesquisador reconstruir e ressignificar seus saberes, identificar padrões de ação, tensões e possibilidades de mudança, promovendo aprendizado tanto sobre a prática em si quanto sobre sua própria formação profissional.

Para este estudo, analisamos as narrativas de um professor-pesquisador, ao relatar uma atividade no grupo. Ele tem quatro anos de experiência como docente de Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Praia Grande, litoral de São Paulo, com uma carga horária semanal de 30 horas, das quais 20 horas são destinadas às aulas com os estudantes e 10 horas a atividades individuais e coletivas junto com colegas de profissão. Neste ano, ele leciona para duas turmas do 8.º ano e duas turmas do 9.º ano do Ensino Fundamental. Para enfatizar o que foi narrado por ele, trouxemos ainda as narrativas de seus estudantes, as quais foram gravadas pelo professor após o consentimento da escola e deles e igualmente compartilhadas no grupo de pesquisa. Optamos por essa prática pedagógica por entender que as discussões ocorridas evidenciam o alcance de uma proposta de atividade lúdica no ensino de Probabilidade e demonstram a potencialidade da narrativa como dispositivo de formação.

A narrativa do professor foi considerada relevante por ele ter atuado diretamente na implementação da atividade, mediando a discussão sobre o jogo, observando as interações dos estudantes e registrando reflexões que permitem compreender o processo de construção de conceitos probabilísticos dos estudantes, assim como reflexões sobre sua própria prática.

As narrativas (auto)biografadas da prática pedagógica, produzidas por esse professor de Matemática, ao ensinar noções de probabilidade para estudantes do 7.º ano do Ensino Fundamental, têm como base sua participação em uma atividade lúdica em sala de aula: o jogo Travessia do Rio.

O jogo Travessia do Rio consiste, como o próprio nome indica, em fazer com que os personagens atravessem o rio, passando de uma margem à outra, de modo que cada um chegue à margem contrária à que iniciou. Nesse contexto, o jogo é composto por um tabuleiro que representa um rio com duas margens numeradas de 1 a 12, dois dados com faces numeradas de 1 a 6 e 24 fichas (12 peixes e 12 sapos), sendo 12 de cada tipo para cada participante, posicionadas nas respectivas margens do rio. Utiliza-se também uma folha de sulfite para registrar os nomes dos participantes, os números escolhidos por cada um, as somas das faces obtidas em cada lançamento, as estratégias adotadas durante o jogo e o estudante vencedor.

Tanto o jogo quanto as regras foram adaptados de Luvison e Santos (2013) e as propostas, combinadas com os estudantes pelo professor, foram: (1) cada jogador começa colocando suas fichas em uma das margens do rio, do jeito que preferir. Pode-se colocar várias fichas na mesma casa ou espalhá-las pelas demais casas (numeradas de 1 a 12), podendo deixar algumas vazias; (2) os jogadores se revezam nos lançamentos dos dados e somam os números obtidos; (3) se a soma dos dados corresponder ao número de uma casa onde o jogador tiver fichas, ele poderá mover uma delas para o outro lado do rio, realizando a travessia; e (4) o objetivo do jogo é ser

o primeiro a levar todas as suas fichas para o outro lado do rio. Quem conseguir atravessar todas as fichas primeiro vence!

A Figura 1 ilustra o material disponibilizado pelo professor para seus estudantes.

Figura 1 - Material entregue aos estudantes



Fonte: Adaptado de Luvison e Santos (2013)

Foram entregues aos estudantes um tabuleiro representando o rio e suas margens numeradas de 1 a 12 em ambos os lados, 24 fichas, sendo 12 representando peixes e 12 representando sapos, dois dados de cores diferentes, as regras do jogo em um pedaço de sulfite e uma folha com três quadros para registrar os lançamentos dos dados em cada uma das três rodadas.

Para realizar o jogo, os estudantes foram organizados em três quartetos e um trio, totalizando 15 estudantes presentes no dia da atividade. No entanto, os quartetos se subdividiram em duplas colaborativas. O jogo foi apresentado ao grupo com a finalidade de jogo pelo jogo, para exploração inicial, sem abordar os conceitos probabilísticos.

A partir dessas fontes autobiográficas, realizamos uma análise horizontal das narrativas proporcionadas pelo professor, confrontando os dados revelados com nosso aporte teórico sobre narrativas (auto)biográficas como dispositivo de formação, à luz das evidências apresentadas no relato da prática pedagógica. Esse confronto permitiu verificar como as evidências da prática se alinham ou divergem da teoria, conforme será discutido na seção seguinte.

4 (AUTO)BIOGRAFIAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE PROBABILIDADE

Apresentamos os trechos das narrativas, reconstruídos a partir do relato do professor, destacados em *itálico* e entre aspas, finalizados com a expressão “(Professor-Pesquisador, 2025)”, de modo a diferenciá-los do corpo do texto. Essa estratégia permite evidenciar a voz do depoente, preservando suas falas originais, ao mesmo tempo em que possibilita a análise crítica e a articulação dessas narrativas com os conceitos teóricos abordados na seção anterior.

O professor descreve que a escola

“fica localizada em um bairro de classe média baixa, porém recebe estudantes de outros bairros com maior vulnerabilidade social, caracterizados por contextos de maior fragilidade social, como acesso restrito a recursos educacionais e baixos níveis de escolaridade na família” (Professor-Pesquisador, 2025).

Ao expor o contexto em que atua, o professor não se limita a descrever o espaço físico e os estudantes. Ele vai além, ao explicitar as condições socioeconômicas e culturais em que o ensino se dá, constituindo a parte essencial da experiência narrada. Ao narrar sua atuação, o docente se posiciona como sujeito de sua própria história profissional, caracterizando a

narrativa (auto)biográfica como espaço de autorreflexão (Passeggi, 2010). Além disso, ao considerar a realidade social dos estudantes, a narrativa revela a dimensão ética e social da prática pedagógica, desvelando como o contexto influencia a mediação do professor e o engajamento dos estudantes (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011).

Nesta direção, o professor relata ter aceitado o convite para substituir um colega em uma tarde em que este não pôde comparecer, ministrando quatro aulas de Matemática para estudantes do 7.º ano, sendo duas turmas diferentes.

“Aceitei o desafio de ministrar aulas para duas turmas com as quais ainda não havia trabalhado neste ano e quis propor aos estudantes uma abordagem que já havia desenvolvido com minhas turmas de 7.º ano em anos anteriores, com a finalidade de contribuir para a aprendizagem da probabilidade por meio de uma atividade lúdica. Para isso, utilizei o jogo Travessia do Rio, adaptado de Luvison e Santos (2013), cujo objetivo foi construir com os estudantes conceitos probabilísticos, como fenômeno aleatório, aleatoriedade, eventos (impossíveis, possíveis e certos) e cálculo de probabilidades em situações de incerteza, conforme propõe a Base Nacional Comum Curricular” (Professor-Pesquisador, 2025).

Neste relato, o professor descreve uma ação pedagógica, ao mesmo tempo em que realiza um movimento de autobiografização da prática, ao explicitar suas escolhas didáticas, suas intenções e o contexto em que a atividade foi desenvolvida. A narrativa, nesse sentido, passa a ser um dispositivo de formação, já que permite ao docente revisitar a experiência vivida, organizá-la e atribuir-lhe novos sentidos (Passeggi, 2010).

Ao propor a atividade, o professor organizou três partidas, cada uma com duração de 40 minutos, incluindo as discussões realizadas ao final de cada rodada. Na primeira partida, possibilitou que os estudantes se familiarizassem com o jogo.

“O primeiro momento foi destinado a organização da turma em grupos de quatro alunos que deveriam se subdividir em duplas, eu estava com quinze alunos na sala. A primeira partida teve como objetivo permitir que os estudantes se apropriassem das regras do jogo e se familiarizassem com o material disponível por meio da prática... No entanto, enquanto percorria entre os grupos, percebi que alguns alunos ainda não haviam compreendido completamente as regras, então li em voz alta e expliquei cada uma delas com detalhes. Também cuidei para não verbalizar nenhuma referência ao conceito probabilístico” (Professor-Pesquisador, 2025).

Ao narrar esse momento, o professor explicita um processo de tomada de decisão em situação de ensino, revelando um movimento de reflexão sobre a ação. A narrativa propicia tornar visíveis saberes pedagógicos que, muitas vezes, permanecem implícitos no fazer docente, como a escolha por não antecipar conceitos formais, priorizando a experiência dos estudantes com o jogo (Nacarato, 2023).

Esse movimento reforça a compreensão de que a narrativa (auto)biográfica atua como mediadora entre prática e reflexão, promovendo a resignificação da experiência em conhecimento profissional. Assim, ao narrar e analisar sua ação, o professor engaja-se em um processo de autoformação, no qual reinterpreta sua prática e amplia seus saberes docentes (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011).

Na segunda rodada, o professor conduziu os estudantes a reflexões probabilísticas mais sofisticadas.

“Durante a segunda rodada, observei que as fichas (sapos e peixes) estavam posicionadas em lugares estratégicos, e os estudantes já haviam internalizado as regras do jogo. Então, questionei os jogadores: Alguns números têm mais chance de sair do que outros? Como podemos prever que alguns números têm mais chance de sair? De que forma o resultado de um lançamento pode influenciar nossa estratégia

de jogo? Vocês acham que é possível controlar o resultado dos dados? Por quê? A intenção era levá-los à reflexão, com o mínimo de intervenção” (Professor-Pesquisador, 2025).

Neste trecho, percebemos a intencionalidade do professor em promover uma aprendizagem baseada na problematização, deslocando-se de uma postura transmissiva para uma atuação mediadora. Ao narrar essa escolha, o docente produz sentidos sobre sua prática, revelando como compreende o processo de ensino e aprendizagem.

A narrativa, nesse contexto, além de registrar a experiência, permite ao professor analisar criticamente sua intervenção, reconhecendo o papel das perguntas no processo de construção do pensamento probabilístico dos estudantes. Esse movimento confirma o potencial da narrativa como dispositivo formativo, na medida em que possibilita ao professor refletir sobre suas ações e redirecionar suas práticas (Nacarato, 2023).

O professor conta também, que

“alguns estudantes, ao se depararem com a proposta de lançamento dos dados e as provocações feitas, atribuíram as estratégias utilizadas à fé ou à sorte, afirmando que tinham fé ou muita sorte. No entanto, outros refletiram de forma mais analítica sobre a situação” (Professor-Pesquisador, 2025).

Além da narrativa do professor no grupo de pesquisa, ele também compartilhou com seus membros os registros dos estudantes, como, por exemplo, a estratégia utilizada por três estudantes durante a segunda rodada, como se vê na Figura 2.

Figura 2 – Estratégia utilizada por um trio de estudantes na 2ª rodada

2ª Rodada				
Jogadores	Quais números você escolheu? Se repetiu algum, diga quantas vezes apostou nele.	Qual foi a soma dos dados após o lançamento?	Quem venceu?	
Peixes	2, 11, 9, 1, 2, 8, 3, 7, 1, 6, 2, 5, 1, 10	11, 8, 9, 10, 7, 11, 6, 9, 9, 7, 8, 6, 10	X	
Santos	1, 4, 1, 5, 1, 6, 1, 7, 2, 8, 3, 9, 1, 10, 11, 12	10, 11, 6, 6, 6, 1, 10, 2, 6, 12, 9, 9, 3, 7, 8, 10, 8, 10, 7, 8, 1		

Fonte: Acervo da pesquisa (2025)

A estratégia mostra que esse trio compreendeu as provocações propostas pelo professor e tomou decisões críticas na tentativa de vencer a partida. Observando a Figura 2, percebemos que os estudantes distribuíram as fichas entre as casas numeradas de 2 a 12, sem considerar a casa numerada com 1 e sem centralizar todas as fichas em uma única casa.

Outras estratégias foram surgindo, conforme narrativa apresentada no enxerto abaixo:

Professor: Pessoal, eu queria ouvir vocês sobre o que acharam do jogo, o que perceberam, quais foram as estratégias que utilizaram, e por que as utilizaram? Quem quer começar a falar?

Aluno X: No 1, a gente não vai nem apostar, por que, não dá, né? Só poderia sair um e um, que não é fácil, e dá dois.

Aluno Y: Os números saem de 5 a 10.

Professor: Como sabe disso?

Aluno Y: Com a gente foi assim.

Professor: Alguém falou que o 7 sai mais.

Aluno Z: se for analisar, tem mais quantidade de chance do 7. 4+3, depois 5+2, 6+1,

Professor: Será que se sair 4 na face azul e sair 3 na face branca, é diferente de sair 3 na face azul e 4 na face branca? Mudando a ordem não é mais uma possibilidade? Então, quantas possibilidades a gente tem de sair de 7? Vamos lá...

Todos os alunos: 5+2, 2+5, 4+3, 3+4, 6+1, 1+6 (Narrativa dos Estudantes, 2025).

Os estudantes começaram a ampliar a ideia provocada pelo professor de forma coletiva: “Um aluno disse: ‘No 1, a gente não vai nem apostar, porque não dá, né?...’ Outro afirmou: ‘Os números saem de 5 a 10.’” (Professor-Pesquisador, 2025)

Essas falas denotam que os estudantes mobilizaram diferentes estratégias e interpretações, aproximando-se de conceitos probabilísticos. No entanto, é na narrativa do professor que essa experiência ganha estatuto de conhecimento, uma vez que ele organiza, interpreta e atribui sentido às ações dos estudantes. Assim, a narrativa assume uma dimensão epistemológica, transformando a experiência vivida em objeto de compreensão e análise (Bolívar; Domingo; Fernández, 2001).

Durante o processo do jogo, ao acompanhar os registros dos estudantes quando listam combinações que resultaram na soma 7, o professor aprofunda a reflexão:

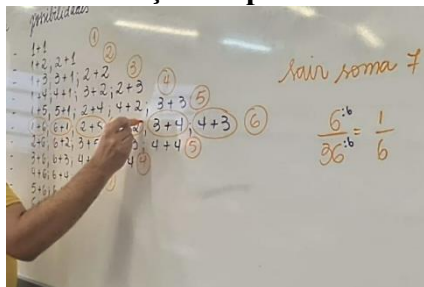
“será que se sair 4 na face do dado azul e 3 na face branca do dado é diferente de sair 3 na azul e 4 na branca? ... Muitos posicionaram suas fichas estrategicamente nas casas com somas mais prováveis, revelando que estavam utilizando o raciocínio probabilístico para tomar decisões no jogo...” (Professor-Pesquisador, 2025).

O estudante Z, por exemplo, considerou apenas alguns elementos do espaço amostral, cuja soma resultava em 7. No entanto, não atentou para o fato de que a mudança de ordem dos números representa novas possibilidades, o que aumentaria as chances de obter a soma desejada. Com a provocação do professor, os estudantes ampliaram a ideia e passaram a considerar novos elementos do espaço amostral.

A construção coletiva do conhecimento fica evidenciada nesse momento, o desenvolvimento de conceitos probabilísticos como espaço amostral, frequência e aleatoriedade e a integração da aprendizagem à prática lúdica. Observamos igualmente a dimensão crítica e reflexiva da narrativa, a partir da experiência relatada o professor consegue ressignificar sua prática para transformar experiências futuras (Passeggi, 2016; Scarlassari, 2021).

Com a ajuda dos estudantes, o professor registra na lousa todas as possibilidades e as respectivas quantidades das somas obtidas, ao lançar dois dados numerados de 1 a 6, conforme ilustra a Figura 3. O professor destaca ainda que

“eles evidenciam que o espaço amostral contém 36 possibilidades e que as somas das faces resultam em números entre 2 e 12. Aproveito para sistematizar que alguns eventos são impossíveis, como a soma 1; outros são pouco prováveis, como as somas 2, 3, 11 e 12; e alguns são muito prováveis, como as somas 6, 7 e 8”. (Professor-Pesquisador, 2025).

Figura 3 – Intervenção do professor com a turma

Fonte: Acervo da pesquisa (2025)

Este momento caracteriza uma intervenção pedagógica de mediação reflexiva, na qual o professor transforma a experiência em conhecimento compartilhado, promovendo tanto a aprendizagem dos estudantes quanto a sua autoformação. O relato confirma que narrar a própria prática permite a ressignificação de experiências e a construção contínua de saberes práticos (Nacarato, 2023; Passeggi, 2010; Passeggi; Souza; Vicentini, 2011; Passeggi, 2016).

Finalizadas as duas primeiras rodadas, o professor pediu aos estudantes que jogassem novamente, considerando, então, as experiências vivenciadas nas rodadas anteriores, conforme relata:

“a partir deste momento de discussões sobre as possibilidades de lançamentos, pedi para os estudantes jogarem novamente, agora com os conceitos expostos e as vivências consolidadas, percebi que muitos posicionaram suas fichas estrategicamente nas casas com somas mais prováveis, revelando que estavam utilizando o raciocínio probabilístico para tomar decisões no jogo. Com isso, pude observar a construção de noções como aleatoriedade, frequência, chance e espaço amostral emergindo de maneira articulada à experiência prática e ao diálogo em sala” (Professor-Pesquisador, 2025).

A Figura 4 mostra a narrativa do professor. Nela, uma dupla de estudantes registrou as escolhas feitas com as fichas de peixes e sapos durante a terceira rodada. As estratégias mostraram-se mais críticas, com a maioria das escolhas concentrada nas casas centrais, consideradas somas mais prováveis: 5, 6, 7, 8 e 9.

Figura 4 – Estratégia dos estudantes após a intervenção do professor

3ª Rodada				
Jogadores	Quais números você escolheu? Se repetiu algum, diga quantas vezes.	Qual foi a soma dos dados após o lançamento?	Quem venceu?	
Peixes	4-11/2-7/3-9/2-5	9+5+6+5+5+11 11+2+8+9+8+7 12+9+9+9+2+ 7+10+4+2+11+2	✓	
Sapos	1-2 2-4/2-6/2-8/2-9/3-11	5+10+9+6+9+8 4+3+11+8+7+6+8 3+8+12+6+7+10	X	

Fonte: Acervo da pesquisa (2025)

A estratégia utilizada pelos estudantes ressalta que eles distribuíram suas apostas na ficha “peixes”, colocando quatro fichas na casa 11 do tabuleiro, três na casa 7, três na casa 9 e duas na casa 5, o que os levou à vitória. Seus nomes foram retirados para preservar suas identidades.

O professor narra que

“o estudante justificou sua escolha afirmando que, mesmo sabendo que a soma 7 era a mais provável de ocorrer, poderiam sair as somas 11, 9 e 5... Eles sabiam que,

mesmo conhecendo o espaço amostral e sabendo que a soma 7 tinha mais chance de ocorrer, não podiam garantir que sairia o 7, pois identificaram a aleatoriedade no lançamento dos dados” (Professor-Pesquisador, 2025).

Essa percepção dos estudantes sobre os lançamentos amplia os conhecimentos tanto do professor quanto dos próprios estudantes. Para o professor, pois, ao planejar suas próximas ações sobre a temática, poderá considerar esses apontamentos em suas novas práticas; para os estudantes, por possibilitar compreender o conceito de aleatoriedade de forma investigativa (Nacarato, 2023).

Após as três rodadas, o professor provocou os estudantes ao questionar o que aconteceria se substituísse o dado por um octógono numerado de 1 a 8.

“Os estudantes reconheceram que isso alteraria o espaço amostral, modificando a quantidade de combinações possíveis e, consequentemente, as probabilidades de cada soma...” (Professor-pesquisador, 2025).

Percebemos, na narrativa do professor, que os estudantes ampliaram seus conhecimentos e que o jogo se constituiu como um potencial recurso para desenvolver o pensamento probabilístico.

Este momento reitera a aprendizagem efetiva e com significado das ideias em questão, colaboração e diversidade de estratégias individuais. A narrativa confirma que a prática docente não se limita à transmissão de conteúdo, mas envolve observação investigativa, mediação reflexiva e valorização da interação social, consolidando o professor como sujeito da própria formação (Passeggi, 2010; Passeggi; Souza; Vicentini, 2011).

Além disso, a análise demonstra que a narrativa (auto)biográfica viabiliza integrar memória, identidade profissional, experiência prática e reflexão, articulando desenvolvimento profissional, aprendizagem colaborativa e produção de saberes. A dimensão social e ética do contexto escolar, a diversidade de ritmos e estratégias, e a sistematização das observações reforçam o potencial da narrativa como dispositivo de autoformação (Passeggi, 2010; Passeggi; Souza; Vicentini, 2011; Passeggi, 2016).

Nesta direção, o professor revela que

“os estudantes, além de mostrarem interesse pela proposta e serem hospitaleiros, demonstraram muita curiosidade e envolvimento ao longo de toda a atividade. Participaram de maneira colaborativa, seguindo as regras e auxiliando-se mutuamente em momentos de incerteza. Observei que, embora haja variações individuais no ritmo de aprendizagem e nas estratégias utilizadas, todos participaram com entusiasmo e criatividade. Enquanto alguns se sobressaíram pela liderança e proatividade, outros trouxeram falas que agregaram valor à dinâmica do grupo. Durante a atividade, foi possível observar a ampliação dos saberes probabilísticos dos estudantes, bem como o envolvimento colaborativo do grupo. O feedback espontâneo dos estudantes sugeriu que eles gostaram da experiência e foram capazes de conectar a prática do jogo aos conceitos apresentados intencionalmente” (Professor-Pesquisador, 2025).

A narrativa apresentada pelo professor deixa claro um conjunto de elementos que contribuem para compreender o alcance pedagógico e formativo da atividade desenvolvida. Em primeiro lugar, notamos o envolvimento significativo dos estudantes, marcado pela curiosidade, pela colaboração, pelo entusiasmo e pelo caráter investigativo da proposta. Tal engajamento revela que o jogo Travessia do Rio ultrapassou a dimensão do recurso lúdico, passando a ser um instrumento de motivação e interação social, capaz de promover a construção coletiva do conhecimento.

Outro aspecto relevante é o reconhecimento das diferenças individuais, uma vez que o professor destaca a diversidade de ritmos de aprendizagem e de estratégias mobilizadas pelos estudantes. Essa valorização das singularidades reforça uma prática pedagógica inclusiva e dialógica, em consonância com Freire (1996), que compreende a sala de aula como espaço de reflexão compartilhada, no qual cada estudante tem voz, e ainda contribui para o processo formativo.

O professor reconhece que:

“a prática foi realizada em apenas duas aulas, o que me levou a algumas ponderações. O tempo curto limitou a exploração mais aprofundada dos conceitos e não permitiu retomar os registros ou realizar uma sistematização coletiva para consolidar as aprendizagens” (Professor-Pesquisador, 2025).

Esse trecho revela um movimento de autobiografização da prática, tal como discute Passeggi (2010). O docente transforma sua experiência em objeto de análise, identificando limitações e possibilidades para futuros planejamentos. Essa reflexão sobre a prática aponta a narrativa como dispositivo de autoformação (Passeggi, 2016), na medida em que explicita saberes implícitos e abre caminhos para ressignificar a prática pedagógica.

Ainda com um olhar voltado para as ações mobilizadas durante a prática pedagógica que propôs, o professor revela que:

“essa atividade foi realizada com uma turma diferente da que eu estava acostumado a trabalhar. Essa mudança trouxe novos olhares sobre minha prática e revelou a força do engajamento dos alunos. Hoje, muitas dessas crianças me encontram pelos corredores da escola e me perguntam quando teremos aula novamente. Esse retorno me motiva, porque sei que, em geral, a Matemática não é vista como inclusiva. No início do ano, quando recebo as turmas, costumo perguntar quem gosta da disciplina, e, em média, apenas dois alunos levantam a mão. Por isso, ouvir das crianças esse desejo de continuar aprendendo por meio do jogo foi muito gratificante. Sinto que, naquele momento, a Matemática foi apresentada sob uma nova perspectiva, despertando neles interesse, curiosidade e, sobretudo, pertencimento” (Professor-Pesquisador, 2025).

Assim, observamos a dimensão coletiva e socializadora das narrativas. Como ressalta Nacarato (2023), narrar a prática não é apenas revisitar o passado, mas agir e redirecionar práticas a partir do olhar do outro. O reconhecimento das crianças, expresso nos corredores da escola, descortina a relevância da prática na constituição da identidade profissional docente, pois, como indica Scarlassari (2021), o movimento narrativo se dá em espiral: pensar, agir, refletir, escrever e, novamente, ressignificar os saberes práticos e profissionais.

Por fim, o professor chama a atenção para o potencial do uso de experimentos aleatórios articulados ao cotidiano dos estudantes no ensino de Probabilidade, reforçando como essa relação pode potencializar sua abordagem em sala de aula. Nesse sentido, afirma:

“a falta de relação desse ensino com situações experimentais vividas pelas crianças. Se eu tivesse tido mais tempo, poderia ter iniciado a proposta com provocações vindas do cotidiano delas, por exemplo: perguntando se já haviam se deparado com situações em que não souberam como tomar decisões ou em que tiveram de escolher entre diferentes possibilidades sem saber ao certo o resultado. Essas situações do cotidiano poderiam ter servido como porta de entrada para o jogo, favorecendo uma maior aproximação entre os conceitos de probabilidade e as experiências concretas dos alunos” (Professor-Pesquisador, 2025).

Essa autorreflexão reforça a dimensão epistemológica da experiência docente destacada por Passeggi, Souza e Vicentini (2011), ao mostrar que a vivência adulta é fonte de saberes que podem ser sistematizados e transformados em conhecimento. Além disso, conecta-se ao que

Bolívar, Domingo e Fernández (2001) entendem por narrativa: uma forma estruturada de atribuir sentido à experiência, revelando padrões que orientam a prática futura.

Sendo assim, as narrativas do professor-pesquisador confirmam o argumento de Nacarato (2005, 2023): ao narrar-se, o docente não apenas resgata memórias individuais, mas produz sentidos coletivos e fortalece sua identidade profissional. O exercício de narrar-se, nesse caso, transcende a simples rememoração, configurando-se como processo de formação, reflexão crítica e transformação da prática pedagógica.

Esse movimento confirma a potência da narrativa (auto)biográfica como dispositivo de formação e de produção de saberes, na medida em que promove a reflexão crítica sobre a experiência vivida e o desenvolvimento profissional (Passeggi, 2010, 2016; Passeggi; Souza; Vicentini, 2011).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, que consistiu em analisar as narrativas (auto)biográficas de prática pedagógica de um professor de Matemática que ensina conceitos de Probabilidade a estudantes do 7.º ano do Ensino Fundamental, em uma escola municipal de Praia Grande, São Paulo, objetivou compreender como a reflexão sobre a própria prática contribui para a construção de saberes pedagógicos e para a autoformação docente.

A narrativa da prática pedagógicas evidenciou que o jogo possibilitou aos estudantes transitar de explicações baseadas em crenças (“fé”, “sorte”) para estratégias de contagem e enumeração de possibilidades, aproximando-se da noção de espaço amostral e de eventos possíveis, impossíveis e certos. Essa transição revela indícios do desenvolvimento do letramento probabilístico.

A análise das narrativas mostrou que, mais do que o domínio de conteúdos específicos, o processo formativo esteve marcado pela postura reflexiva do professor diante de sua própria experiência. Ao narrar e revisitar sua prática, ele tanto identificou avanços na participação dos estudantes, como reconheceu limites, dificuldades e possibilidades de retomadas, transformando esses elementos em aprendizagem.

Dentre os avanços identificados, destacamos o envolvimento dos estudantes ao longo da atividade, a participação ativa nas discussões e a mobilização de estratégias investigativas, como a contagem de possibilidades e a identificação de resultados mais prováveis nos lançamentos dos dados. Por outro lado, o professor reconheceu como limitação o tempo reduzido para o desenvolvimento da proposta, realizada em apenas duas aulas, o que restringiu a exploração mais aprofundada dos conceitos probabilísticos e a retomada sistemática dos registros produzidos pelos estudantes. Essa limitação impactou diretamente a consolidação das aprendizagens, especialmente no que se refere à formalização das ideias construídas ao longo da prática pedagógica.

Foi possível observar a atenção do professor aos tipos de perguntas que faria aos estudantes para que tivessem a oportunidade de refletir sobre as estratégias que estavam utilizando, sem induzi-los ao campo conceitual. Para tal feito, a interação do professor com a turma durante todo o processo foi importante, pois as perguntas surgiram a partir da reflexão do professor sobre as narrativas dos estudantes.

A resignificação das escolhas didáticas do professor ocorreu no decorrer da própria prática, especialmente quando, ao observar as estratégias iniciais dos estudantes, optou por intervir por meio de questionamentos que promovessem a reflexão, em vez de antecipar conceitos de forma expositiva. Esse movimento pode ser observado, quando o professor provocou os estudantes a pensar sobre quais somas teriam maior probabilidade de ocorrência, conduzindo-os ao reconhecimento do espaço amostral. A partir dessa experiência, o docente projetou como novas ações pedagógicas a ampliação do tempo destinado à proposta, a inclusão de momentos de sistematização coletiva dos conceitos e a articulação com situações do cotidiano dos estudantes como forma de tornar a aprendizagem mais significativa.

Nesse sentido, as narrativas assumem potencial como dispositivo formativo, uma vez que permitem ao professor resignificar suas escolhas didáticas, avaliar o alcance das estratégias utilizadas e projetar novas ações pedagógicas. O exercício de narrar-se configura-se, portanto, como um espaço de autoformação, no qual a experiência concreta se articula ao diálogo crítico com a teoria e ao reconhecimento da complexidade do processo educativo. No contexto analisado, a narrativa não só possibilitou a reflexão, como evidenciou que o professor, ao revisitar sua prática, foi capaz de identificar momentos específicos de aprendizagem dos estudantes, bem como reconhecer lacunas em sua ação, o que orientou o replanejamento de suas ações pedagógicas.

Esta prática investigativa deve ser entendida como um movimento cíclico com espaços para resignificar o processo tanto de ensino quanto de aprendizagem, portanto ela pode e deve ser extrapolada em outros momentos.

Destaca-se, ainda, a dimensão ética e social do trabalho docente, ressaltada no compromisso do professor em construir práticas que favoreçam a participação, a escuta e o engajamento dos estudantes, mesmo em contextos de vulnerabilidade. Essa postura investigativa e mediadora tenderá a contribuir, em práticas futuras, para replanejar suas ações pedagógicas.

Ademais, o movimento de narrar a própria prática e de se debruçar sobre sua análise revela-se como um exercício exigente, que exige do professor-pesquisador o distanciamento crítico necessário para refletir sobre sua ação e a sensibilidade para reconhecer as intencionalidades, os limites e as possibilidades presentes em sua prática.

Quando o professor-pesquisador compartilha sua experiência no grupo de pesquisa, amplia-se o potencial formativo da narrativa, uma vez que o diálogo com o outro favorece produzir novos sentidos e resignificara prática docente. Narrar, nesse contexto, não se restringe à revisão do passado, mas envolve a possibilidade de redirecionar práticas e fortalecer a agência docente.

Dessa forma, este estudo reforça que as narrativas (auto)biográficas se constituem como potentes dispositivos de formação e autoformação, ao possibilitarem a reflexão crítica sobre a prática e a produção de saberes pedagógicos, contribuindo, assim, para formação do professor que ensina probabilidade nos anos finais do ensino fundamental no âmbito da Educação Matemática e Estatística.

REFERÊNCIAS

- BATANERO, Carmen; GODINO, Juan D.; ROA, Rafael. Training teachers to teach probability. *Journal of Statistics Education*, v. 12, n. 1, p. 3–13, 2004. DOI: 10.1080/10691898.2004.11910715. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/240359028_Training_Teachers_to_Teach_Probability. Acesso em: 3 nov. 2025.
- BATANERO, Carmen; CHERNOFF, Egan J.; ENGEL, Joachim; LEE, Hyejin; SÁNCHEZ, Estrella. *Teaching and learning probability*. Cham: Springer, 2016. Disponível em: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-31625-3#:~:text=About%20this%20book,school%20level%20in%20several%20countries>. Acesso em: 3 nov. 2025
- BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla, 2001. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Antonio-Bolivar/publication/286623877_La_investigacion_biografico-narrativa_Guia_para_indagar_en_el_campo/links/568de47108aeaa1481ae7f4d/La-investigacion-biografico-narrativa-Guia-para-indagar-en-el-campo.pdf Acesso em: 3 nov. 2025.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 set. 2025.
- FREIRE, Madalena. *Observação, registro e reflexão: instrumentos metodológicos I*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.
- GAL, Iddo. Towards ‘Probability Literacy’ for all citizens: building blocks and instructional dilemmas. In: JONES, Graham A. (Ed.). *Exploring probability in school: challenges for teaching and learning*. Boston: Springer, 2005. p. 39–63. (Mathematics Education Library, v. 40).
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUVISON, Cidinéia da Costa; SANTOS, Cleane Aparecida dos. Estatística e probabilidade: a resolução de problemas a partir do jogo a travessia do rio. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 11., 2013, Curitiba. *Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática*. Curitiba: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2013. p. 1-10. Disponível em: https://www.sbembrasil.org.br/files/XIENEM/pdf/1242_249_ID.pdf. Acesso em: 22 mar. 2026.
- MARTINS, Priscila Bernardo; SANTOS, Sidney Silva; BARBOSA, Geovane Carlos. O jogo Fecha a Caixa: uma proposta para o ensino de Probabilidade. *Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*, Brasília, v. 14, n. 3, p. 1–13, ago. 2024. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/periodicos/index.php/ripecm/article/download/3863/2627/15498>. Acesso em: 9 jun. 2025.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Construção de indicadores qualitativos para avaliação de mudanças. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Brasília, v. 33, supl. 1, p. 83–91, 2009. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br>. Acesso em: 5 maio 2025.
- NACARATO, Adair Mendes. A formação do professor que ensina matemática: reflexões e práticas de narrativas. In: FIORENTINI, D. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 103-126.

NACARATO, Adair Mendes. A agência e o desenvolvimento profissionais de pesquisadoras narrativas que ensinam matemática. *Educação Matemática Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 166–188, 2023. DOI: 10.23925/1983-3156.2023v25i2p166-188.

NACARATO, Adair Mendes; CUSTÓDIO, Iris Aparecida; LUVISON, Cidinéia da Costa. A narrativa como dispositivo de (auto)formação do professor que ensina matemática ao participar de um grupo colaborativo. *Cadernos da Pedagogia*, v. 17, n. 38, 2023. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1981>. Acesso em: 14 jan. 2026.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da (Org.). *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. cap. 2, p. 103–130.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A pesquisa (auto)biográfica em educação: princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos da investigação científica. In: VASCONCELOS, F.; ATEM, É. *Alteridade: o outro como problema*. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2011. p. 13–39.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas autobiográficas: dispositivos de formação e de investigação científica. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 71–94, jan./mar. 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Enfoques narrativos en la investigación educativa brasileña. *Revista Paradigma*, São Paulo, v. XLI, p. 57-79, junho 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 93–113, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/8018>. Acesso em: 22 mar. 2026.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição; NASCIMENTO, Gilcilene de Oliveira; OLIVEIRA, Roberta Azevedo de. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em educação. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 33, p. 111–125, 2016. Disponível em: <https://recil.ulusofona.pt/items/c1c2e093-436e-47d2-909b-a38ac24849ed>. Acesso em: 22 mar. 2026.

SANTOS, Sidney Silva. *Formação continuada a distância em Educação Estatística: práticas pedagógicas videobiografadas por professoras de Matemática*. 2022. 270 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2022.

SCARLASSARI, Nathalia Tornisiello. *Narrativas de práticas em Educação Estatística e a agência profissional de professores de Matemática*. 2021. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2021.