

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

MARJORIE SAMIRA FERREIRA BOLOGNANI

**PAISAGENS DA FORMAÇÃO DE FORMADORES: UMA VIAGEM PELAS
NARRATIVAS DE GESTORAS PEDAGÓGICAS**

Itatiba
2017

MARJORIE SAMIRA FERREIRA BOLOGNANI – RA: 002201401027

**PAISAGENS DA FORMAÇÃO DE FORMADORES: UMA VIAGEM PELAS
NARRATIVAS DE GESTORAS PEDAGÓGICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade São Francisco como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Sociedade e Processos Formativos.

Orientadora: Prof.^a Dra. Adair Mendes Nacarato.

**Itatiba
2017**

371.399.51 Bolognani, Marjorie Samira Ferreira.

B675p Paisagens da formação de formadores: uma viagem pelas narrativas de gestoras pedagógicas / Marjorie Samira Ferreira Bolognani. -- Itatiba, 2017.
212 f.


Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação da Universidade São
Francisco.

Orientação de: Adair Mendes Nacarato.

Ficha catalográfica elaborada pelas bibliotecárias do Setor de
Processamento Técnico da Universidade São Francisco.

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM EDUCAÇÃO

Marjorie Samira Ferreira Bolognani, defendeu a tese "PAISAGENS SOBRE FORMAÇÃO DE FORMADORES: UMA VIAGEM PELAS NARRATIVAS DE GESTORAS-PEDAGÓGICAS" aprovada no Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em 26 de junho de 2017 pela Banca Examinadora constituída pelos professores



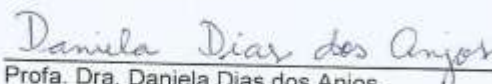
Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato
Orientadora e Presidente



Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado
Examinador



Profa. Dra. Renata Bernardo
Examinadora



Profa. Dra. Daniela Dias dos Anjos
Examinadora



Profa. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia
Examinadora

Dedico este texto de pesquisa:

A todos os contadores de histórias, em especial aos contadores de histórias de vidas, pois estes não perderam a vontade e a coragem de se narrarem. Acima de todos, a minha falecida avó, Maria Tereza Antunes (muitas saudades!), que era contadora de histórias e da história de nossa família, e, em nome dela, a todos os meus que já se foram mas que ainda estão comigo.

A meu marido Leandro, com quem compartilho mais uma conquista em nossas vidas.

A meus pais, Ewaldo (saúde) e Neide, que sempre expressaram seu amor.

A meus sogros, Mario e Celina, que me acolheram em sua família, olham por mim e cuidam de mim, mesmo em minhas ausências.

A meus irmãos, Omar e Priscila, e cunhados e cunhadas, Juliana, André, Elaine e Robson, que sempre tiveram paciência com minhas faltas na família durante todo o tempo de produção deste estudo.

A meus sobrinhos, Joyce, Pedro e Luca, presentes de Deus em nossas vidas.

Às professoras Alexandra, Andrea, Isabel e Nelsa, que aceitaram o desafio desta viagem, ao narrar suas experiências de vida e compartilhar seus saberes.

À Prof.^a Dra. Adair Mendes Nacarato, que contribuiu e dedica-se, com carinho, para a Educação e a Pesquisa acontecerem.

A todos os envolvidos na Educação, que ousam sonhar e perseguir um mundo melhor para toda a humanidade.

AGRADECIMENTOS

Aprendi, nos últimos anos, em campos não acadêmicos, que ser grata é uma escolha. Aprendi também que eu, particularmente, necessito agradecer a Deus em qualquer circunstância e sentir gratidão, em todos os momentos, por todos os envolvidos. Não o faço em caráter de resignação, mas como forma mais verdadeira de autorrealização, pois acredito que tudo que nos acontece é para crescermos, para refletirmos sobre como melhorar. Essa aprendizagem, adquiri na prática.

Agradecer por esta conquista tão almejada, que me exigiu tanto esforço, é fácil. Mas gostaria de esclarecer que, durante este percurso, também me senti grata. E agora, após a superação, mesmo correndo o risco de esquecer alguém, faço questão de rever minha gratidão às pessoas que fazem e fizeram parte, de maneiras diferentes, desta etapa de minha trajetória de vida. Portanto, agradeço:

A Deus, pois acredito que tudo acontece por Sua vontade.

A meu marido, Leandro, companheiro de todas as horas, pelo amor, por sua presença, por seus incentivos e pela compreensão e pela espera em minhas ausências durante as longas horas dedicadas a este trabalho. Agradeço por confiar em mim e me auxiliar nos momentos difíceis que passamos juntos.

A meus pais, Ewaldo (que se foi durante esta pesquisa, saudades!) e Neide, por minha existência e pelo amor que demonstram da maneira mais natural. Agradeço por me fazerem crescer e por acreditarem que eu posso mais.

Aos familiares e amigos que me apoiaram e me apoiam. Obrigada pelo carinho, pelo incentivo e pela compreensão das ausências.

À Prof.^a Dra. Adair Mendes Nacarato, minha orientadora, pela oportunidade de ser sua orientada, por sua competência profissional e por seu respeito humano. Desde o mestrado, quando aprendi a fazer pesquisa, pude sentir sua amizade, sua paciência e sua cumplicidade, sentimentos que me fizeram acreditar que seria capaz. Agradeço imensamente por todas as conversas que tivemos e pelo investimento em minha formação.

Às professoras Alexandra, Andrea, Isabel e Nelsa, sem as quais este trabalho não teria acontecido, pela crença no projeto, pelo respeito, pela colaboração que sempre tiveram comigo e pela possibilidade de momentos de aprendizagens e de (trans)formação.

Aos professores doutores Guilherme do Val Toledo Prado, Renata Bernardo, Daniela Dias dos Anjos e Márcia Aparecida Amador Mascia por terem aceitado fazer parte da banca, por suas leituras e pelas valiosas e diversas contribuições para este trabalho. Agradeço pela disposição demonstrada em apontar, desde a banca de qualificação, caminhos e pelas ricas discussões realizadas para a construção deste relatório. Obrigada pela forma delicada de sinalizar as falhas e pelo incentivo ao indicarem os acertos.

Às amigas Denise Marquesin e Solange Rodrigues pela parceria, pelas leituras, pelos ensinamentos compartilhados. Sou grata pelos incentivos, pela força e pelo olhar carinhoso, gestos que contribuíram para eu seguir em frente.

Às professoras do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba/SP, pessoas com as quais tive o prazer de conviver desde o ano de 2011, que colaboraram para minhas reflexões como pesquisadora e formadora.

À Cidinéia, à Cleane, à Cristiane, à Cristina, à Daniela, à Iris, à Martha, à Rosicler, novamente à Renata e à Denise, à Vanessa, ao André, ao Jónata e aos demais colegas que compartilharam momentos riquíssimos de discussão durante as disciplinas e as reflexões no grupo Hifopem. Obrigada pelas contribuições dos membros desse grupo durante a pré-banca.

À Secretaria Municipal de Educação de Campinas, que prevê, em seu plano de carreira, a seus especialistas, a realização de cursos na jornada de trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí, que permitiu minha participação no grupo Hifopem durante a pesquisa.

À Capes pelo apoio financeiro.

Enfim, a todos os professores, colegas e alunos que fizeram parte de minha trajetória escolar, acadêmica e profissional, e que, de alguma forma, ajudaram em minha formação e em minha experiência.

Trem Bala

Não é sobre ter todas as pessoas do mundo pra si
É sobre saber que em algum lugar, alguém zela por ti
É sobre cantar e poder escutar mais do que a própria voz
É sobre dançar na chuva de vida que cai sobre nós

É saber se sentir infinito
Num universo tão vasto e bonito, é saber sonhar
Então fazer valer a pena
Cada verso daquele poema sobre acreditar

Não é sobre chegar no topo do mundo e saber que venceu
É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu
É sobre ser abrigo e também ter morada em outros corações
E assim ter amigos contigo em todas as situações

A gente não pode ter tudo
Qual seria a graça do mundo se fosse assim?
Por isso eu prefiro sorrisos
E os presentes que a vida trouxe para perto de mim

Não é sobre tudo que o seu dinheiro é capaz de comprar
E sim sobre cada momento, sorriso a se compartilhar
Também não é sobre correr contra o tempo pra ter sempre mais
Porque quando menos se espera, a vida já ficou pra trás

Segura teu filho no colo
Sorria e abraça os teus pais enquanto estão aqui
Que a vida é trem bala, parceiro
E a gente é só passageiro prestes a partir

Laiá, laiá, laiá, laiá, laiá
Laiá, laiá, laiá, laiá, laiá

Segura teu filho no colo
Sorria e abraça os teus pais enquanto estão aqui
Que a vida é trem bala, parceiro
E a gente é só passageiro prestes a partir.
(VILELA, 2017, s. p.).

RESUMO

Esta pesquisa narrativa tem como foco a formação contínua de gestoras pedagógicas, da cidade de Jundiaí, interior de São Paulo. Foi realizada com quatro gestoras pedagógicas que atuam em escolas públicas da rede municipal: três coordenadoras pedagógicas e uma assistente de direção que desenvolve o trabalho pedagógico. Elas são denominadas, neste texto, de gestoras pedagógicas. A problematização, nascida a partir das questões deixadas pela pesquisa de mestrado, foi: “O que narram as gestoras pedagógicas que atuam na formação de professores, quando inseridas em um contexto de reflexão sobre as práticas escolares e problematização destas?”. Teve-se como propósitos: tornar visíveis as trajetórias de vida das gestoras pedagógicas que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental como estudantes, professoras e gestoras pedagógicas da rede municipal de Jundiaí; produzir sentidos para o modo como as gestoras pedagógicas se reconhecem profissionalmente, em um movimento entre a discussão coletiva e a compreensão individual, a partir das narrativas (orais e escritas) e da formação contínua em um grupo de discussão-reflexão; e identificar, nas narrativas, (re)significações da prática das gestoras pedagógicas, quando elas participam do grupo de discussão-reflexão. Os dados do estudo foram tratados narrativamente, e, para contar sua experiência, a pesquisadora usa a metáfora da viagem. Dialoga-se, nos referenciais teóricos e metodológicos, com autores que abordam narrativas da pedagogia, da literatura, da experiência e da (auto)formação, entre eles: Mikhail Bakhtin (1981, 2011); Walter Benjamin (1987a, 1987b); Antonio Bolívar, Jesús Domingo e Manuel Fernández (2001); D. Jean Clandinin e F. Michael Connelly (2011); Paulo Freire (1996, 2000); Marie-Christine Josso (2006, 2010a, 2010b, 2016); Sandra Jovchelovitch e Martin W. Bauer (2005); Wivian Weller (2006). Esta investigação também se baseia em estudiosos da Educação Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como Adair Mendes Nacarato (1995, 2005, 2013, 2016). O material foi constituído de: Entrevistas Autobiográficas-Narrativas, transcrição dos encontros do grupo de discussão-reflexão, portfólio e notas de campo. O trabalho se enfoca, principalmente, no diálogo da pesquisadora com as gestoras pedagógicas, protagonistas da pesquisa. Essas conversas, teorias, metodologias e práticas e as narrativas de vida e de formação das participantes provocaram questões importantes para a discussão, a reflexão e a ação sobre um saber da experiência no município de Jundiaí. Além disso, refletiram sobre os saberes das práticas e os saberes teóricos, (re)significando a prática de gestão. As interpretações realizadas no estudo indicam que as gestoras têm o comprometimento com a formação docente na escola, o que se evidencia nos planejamentos e nas ações narradas e registradas. No entanto, as demandas externas, muitas vezes, comprometem o trabalho. Há, por conseguinte, a urgência de projetos de formação que atendam às reais necessidades das gestoras, preferencialmente de grupos de trabalho colaborativo, voltados para uma formação compartilhada. Os projetos de formação, por sua vez, precisam tomar as experiências das gestoras como foco para problematização e reflexão crítica.

Palavras-chave: Narrativas. Gestão pedagógica. Experiência. Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Grupo de discussão-reflexão.

ABSTRACT

This narrative research focuses on the ongoing training of pedagogical managers in the city of Jundiaí, in the interior of São Paulo. It was carried out with four pedagogical managers who work in public schools of the municipal network: three pedagogical coordinators and one assistant of direction, who develops the pedagogical work. They are called, in this text, pedagogical managers. The problematization, born from the questions left by the master's research, was: "What do the pedagogical managers, who act in the formation of teachers, narrate, when inserted in a context of reflection on the school practices and their problematization?". The purpose of this study was to make visible the life trajectories of the pedagogical managers who work in the initial years of Elementary Education as students, teachers and pedagogical managers of the municipal network of Jundiaí; To produce meanings for the way in which the pedagogical managers recognize themselves professionally, in a movement between the collective discussion and the individual understanding, from the narratives (oral and written) and the continuous formation in a discussion-reflection group; to identify, in the narratives, (re) significations of the practice of pedagogic managers, when they participate in the discussion-reflection group. The data from the study was treated narratively, and in order to tell her experience, the researcher uses the travel metaphor. In the theoretical and methodological references, there is dialogue with authors who approach narratives of pedagogy, literature, experience and (self) formation, among them: Mikhail Bakhtin (1981, 2011); Walter Benjamin (1987a, 1987b); Antonio Bolívar, Jesús Domingo and Manuel Fernández (2001); D. Jean Clandinin and F. Michael Connelly (2011); Paulo Freire (1996, 2000); Marie-Christine Josso (2006, 2010a, 2010b, 2016); Sandra Jovchelovitch and Martin W. Bauer (2005); Wivian Weller (2006). This research is also based on students of Mathematics Education in the initial years of Elementary School, such as Adair Mendes Nacarato (1995, 2005, 2013, 2016). The material consisted of: narrative-autobiographical interviews, transcription of the discussion-reflection group meetings, portfolio and field notes. The work focuses, mainly, on the dialogue of the researcher with the pedagogical managers, protagonists of the research. These conversations, theories, methodologies, practices and the life and training narratives of the participants, provoked important questions for discussion, reflection and action on an experience knowledge in the city of Jundiaí. In addition, they reflected on the knowledge of practices and theoretical knowledge, (re) meaning management practice. The interpretations carried out in the study indicate that the managers have the commitment to the teacher training in the school, which is evidenced in the planned and recorded narratives and actions. However, external demands often jeopardize the work. There is, therefore, the urgency of training projects that meet the real needs of the managers, preferably of collaborative working groups, aimed at a shared formation. The training projects, in turn, need to take the experiences of the managers as a focus for problematization and critical reflection.

Keywords: Narratives. Pedagogical Management. Experience. Mathematics of the initial years of Elementary School. Discussion-reflection group.

LISTA DE SIGLAS

Sigla	Significado
ADI	Agentes de Desenvolvimento Infantil
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Condephaat	Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico
Conep	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
EABN	Entrevista Autobiográfica-Narrativa
Grucomat	Grupo Colaborativo em Matemática
HE	Hora de Estudo
Hifopem	História de Formação de Professores que Ensinam Matemática
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPI	Hora de Trabalho Pedagógico Individual
HTPL	Hora de Trabalho Pedagógico Livre
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
SAM	Sistema de Apoio ao Magistério
USF	Universidade São Francisco
USP	Universidade de São Paulo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

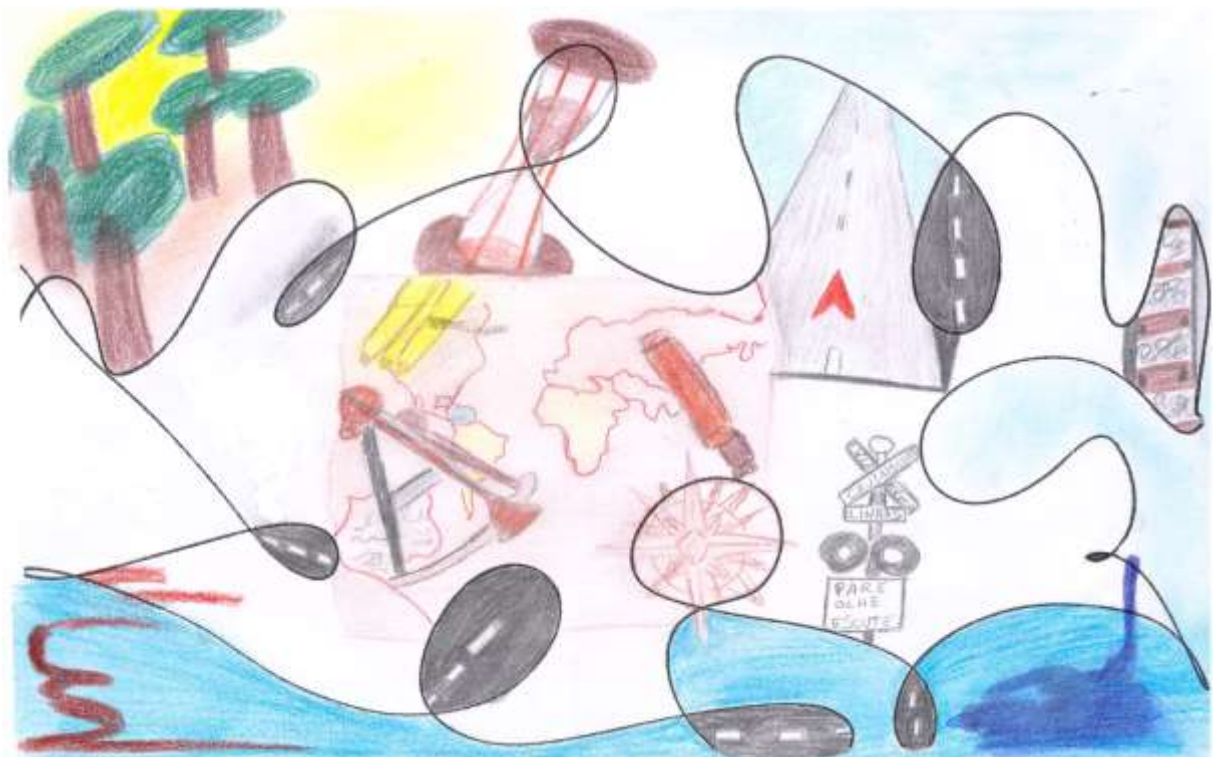
SUMÁRIO

MARCO ZERO.....	15
“Escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país”: o início – a apresentação	18
PARTE I.....	22
1 “SE ESTA HISTÓRIA NÃO EXISTE, PASSARÁ A EXISTIR”: COM A PALAVRA DEFINO-ME	23
1.1 “HISTÓRIA É HISTÓRIA”: as experiências de vida e suas dimensões sociais e formadoras ...	32
1.2 “A CURIOSIDADE COMO INQUIETAÇÃO INDAGADORA”: o caminho até a pesquisa....	40
1.3 “NÃO É A MINHA ARROGÂNCIA INTELECTUAL A QUE FALA DE MINHA RIGOROSIDADE CIENTÍFICA”: os caminhos da pesquisa se fazem caminhando	46
1.4 “AQUI ESTAMOS TENTANDO DECIDIR COMO CAPTAR MOMENTOS UM DA VIDA DO OUTRO E TRAZÊ-LOS”: a Entrevista Autobiográfica-Narrativa e as mônadas.....	48
1.5 “PENSAR, FALAR, PENSAR SENTIR, PERCEBER”: o grupo de discussão-reflexão e o portfólio.....	53
PARTE II.....	59
2 “O SABER DA EXPERIÊNCIA É UM SABER PARTICULAR”: PONTO DE PARTIDA.....	60
2.1 “ELA MERGULHA A COISA NA VIDA DO NARRADOR PARA EM SEGUIDA RETIRÁ-LA DELE”: as mônadas da pesquisa	63
2.1.1 Marjorie	65
2.1.2 As acompanhantes	69
2.1.2.1 Alexandra	70
2.1.2.2 Andrea.....	74
2.1.2.3 Isabel.....	78
2.1.2.4 Nelsa	83
2.2 “ACHAR PALAVRAS PARA AQUILO QUE SE TEM DIANTE DOS OLHOS” – Paisagem I: o que vejo nas mônadas apresentadas	88
PARTE III.....	105

3	“NINGUÉM CAMINHA SEM APRENDER A CAMINHAR”: O MODO COMO AS EXPERIÊNCIAS SE APRESENTAM.....	106
3.1	“EU GOSTARIA DE APRESENTAR A PAISAGEM DE UMA PESQUISA”: os encontros do grupo de discussão-reflexão. Paisagem II: a vida no cotidiano	110
3.1.1	Paisagem II: saberes acerca da docência. “ <i>Então, nessa situação, muitos se acomodam e é mais fácil reproduzir, só que como mudar essa situação?</i> ”	114
3.2	PARE, OLHE E ESCUTE: as narrativas nos encontros do grupo de discussão-reflexão e o encontro com as mônadas, o olhar retrospectivo	139
3.2.1	Pare, olhe e escute I: “há sempre uma busca por nós mesmos” — nosso papel na gestão pedagógica	141
	<i>PARTE IV</i>	146
4	“A CIÊNCIA, UMA FADA, NUM CONTO DE LOUCO...”: A DÚVIDA	147
4.1	“O PONTO DE PARTIDA PARA ESSA MUDANÇA DE NOSSA PAISAGEM COGNITIVA”: os encontros do grupo de discussão-reflexão. Paisagem III: a autoformação.....	151
4.1.1	Paisagem III: Saberes sobre a própria experiência. “ <i>Refletimos sobre a importância de sermos exemplo de pesquisadoras para o nosso grupo de professores</i> ”	154
4.2	PARE, OLHE E ESCUTE II: “às vezes, basta-me uma partícula que se abre no meio de uma paisagem incongruente”: a reflexão da gestora pedagógica	173
	<i>ÚLTIMA PARADA</i>	178
	“ <i>TODA EXPERIÊNCIA PROFUNDA DESEJA, INSACIAVELMENTE, ATÉ O FIM DE TODAS AS COISAS, REPETIÇÃO E RETORNO, RESTAURAÇÃO DE UMA SITUAÇÃO ORIGINAL, QUE FOI SEU PONTO DE PARTIDA</i> ”: UM PROCESSO REFLEXIVO SOBRE A TESE.....	179
	“EDUCAR E EDUCAR-SE, NA PRÁTICA DA LIBERDADE”: algumas amarras da pesquisa narrativa.....	189
	“ <i>À CONSCIÊNCIA DE QUE O EU NÃO É SENÃO UMA CONTÍNUA</i> ” CRIAÇÃO: UMA ESPÉCIE DE POSFÁCIO.....	194
	REFERÊNCIAS	196
	ANEXOS.....	206
	ANEXO A – Temáticas da Entrevista Autobiográfica-Narrativa.....	207
	ANEXO B – Quadro com dados sobre os encontros do grupo de discussão-reflexão.....	208
	ANEXO C – Da Entrevista Autobiográfica-Narrativa aos encontros do grupo de discussão-reflexão: o tempo cronológico da pesquisa	209

MARCO ZERO

FIGURA 1 – A viagem



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2016)

Entre forma e conteúdo, inspirada nas obras do pintor Joan Miró, inicio este texto de pesquisa. “A viagem” (FIGURA 1) é uma releitura que fiz com o Professor de Artes André da Silva Barbato, com quem trabalhei na Escola Municipal de Educação Básica Professora Marly. A EMEB Marly foi inaugurada em fevereiro de 2016. Quando assumi a direção dessa escola, em reuniões de planejamento, procurei dialogar com os professores e os demais funcionários sobre o modo como a arte poderia transpassar nossas relações com os outros conhecimentos.

Nessas reflexões, o Professor André explicou-me como estava trabalhando, naquele ano, as obras de Miró com os estudantes em suas aulas. A princípio, a obra “A viagem” foi idealizada por mim. Quando procurei o Professor André e relatei-lhe o que eu queria, para a pesquisa, com uma obra inicial inspirada em Miró, ele se dispôs gentilmente à parceria, auxiliando-me com a forma apresentada pelas linhas em preto, demarcadas na imagem. A partir dessas linhas, tendo em vista as partes desta tese, desenhei a obra “A viagem”.

Criar o desenho parte do esforço que tive de oferecer ao leitor um caráter investigativo na composição dos instrumentos utilizados no percurso da viagem que procurei narrar. Tal viagem foi empreendida partindo da provocação de Josso (2012, p. 21):

começando por reconstituir o itinerário e os diferentes cruzamentos com os caminhos de outrem, as paragens mais ou menos longas no decurso do caminho, os encontros, os acontecimentos, as explorações e as atividades que permitem ao viajante não apenas localizar-se no espaço-tempo do aqui e agora, mas, ainda, compreender o que o orientou, fazer o inventário da sua bagagem, recordar os seus sonhos, contar as cicatrizes dos incidentes de percurso, descrever as suas atitudes interiores e os seus comportamentos. Em outras palavras, ir ao encontro de si visa à descoberta e à compreensão de que viagem e viajante são apenas um.

Sei que, em uma viagem, temos pontos de partida e de chegada e que há viagens que possuem volta e outras que são só de ida. Mas de onde parto para esta viagem? Onde quero chegar? Prefiro responder a essas perguntas ao fim desta viagem, quando narro a própria reflexividade. Porém, adianto que parto da experiência, sem antecipar o resultado; como declara Larrosa (2002, p. 28), “a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar e nem ‘pré-ver’ nem ‘prédizer’”.

Em mar, terra, céu ou trilhos, os caminhos são diversos. No entanto, de etapa em etapa, vou tomando mais consciência de meu itinerário de vida, de meus investimentos e

objetivos para minha autoformação. Procuro uma trajetória que permita articular meus desejos e o imaginário “nas oportunidades socioculturais que soube aproveitar, criar e explorar, para que surja um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade” (JOSSO, 2012, p. 22).

Miró foi um investigador da pintura, por isso o escolhi. Ele mantém uma postura curiosa em toda pintura, além do “compromisso firme, ético e pessoal com a tradição pictórica” (CAMPS, 2007, p. 32). Na busca pela essência do que pintava, nenhuma de suas decisões era tomada aleatoriamente. A cor dialoga com os signos; há “um silêncio compartilhado com o espectador convidado a perceber a existência de cada cor” (CAMPS, 2007, p. 23). Uma marca do autor é a constância do traço preto para delimitar “o espaço que corresponde a cada um no conjunto virtual” (CAMPS, 2007, p. 23). Quando a cor preta tem esse objetivo, denomino-a forma, esta me representa como pesquisadora; e os elementos do conjunto chamam-se conteúdo. Nas obras do renomado pintor, sutilmente, os conteúdos foram introduzidos de maneira poética.

Na releitura da obra de Miró, ofereço ao leitor a composição que incorpora instrumentos convencionais para conduzir as viagens. Esses elementos me remetem: ao tempo da viagem; ao mar de incerteza; a um andar em círculos dentro da floresta, sendo este uma metáfora da dúvida ou uma representação das paisagens que se formam durante a viagem; ao caminho percorrido, a estrada da vida que só vai em frente; às placas de orientação. Interpretações como essas são possíveis dentro da perspectiva benjaminiana (BENJAMIN, 1987a).

Contudo, os instrumentos utilizados nas minhas embarcações da pesquisa foram teorias *a priori*, não roteiros prontos e mapas de navegação, que traçam percursos fixos, mas sim ferramentas que me ajudaram na busca pela narrativa da experiência desta pesquisa. Esses instrumentos são: a Entrevista Autobiográfica-Narrativa (APPEL, 2005; JOVCHELOVITCH; BAUER, 2005), o grupo de discussão-reflexão (WELLER, 2006), o portfólio (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001) e as notas de campo (CLANDININ; CONNELLY, 2011). Isso porque, apesar de não convencionais para a pesquisa qualitativa, eles se fizeram essenciais para a realização desta.

Além dessa obra, apresento textos diversos, excertos, narrativas, poesias, citações, que dão cor a minha narrativa. Esses escritos também dão vida à trilha que seguimos em cada início de seção.

“Escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país”: o início — a apresentação

A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos. Entre estes, existem dois grupos, que se interpenetram de múltiplas maneiras. A figura do narrador só se torna plenamente tangível se temos presentes esses dois grupos. "Quem viaja tem muito que contar", diz o povo, e com isso imagina o narrador como alguém que vem de longe. Mas também escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições. Se quisermos concretizar esses dois grupos através dos seus representantes arcaicos, podemos dizer que um é exemplificado pelo camponês sedentário, e outro pelo marinheiro comerciante. Na realidade, esses dois estilos de vida produziram de certo modo suas respectivas famílias de narradores. Cada uma delas conservou, no decorrer dos séculos, suas características próprias. Assim, entre os autores alemães modernos, Hebel e Gotthelf pertencem à primeira família, e Sielsfield e Gerstäcker à segunda. No entanto essas duas famílias, como já se disse, constituem apenas tipos fundamentais. A extensão real do reino narrativo, em todo o seu alcance histórico, só pode ser compreendido se levarmos em conta a interpenetração desses dois tipos arcaicos. O sistema corporativo medieval contribuiu especialmente para essa interpenetração. O mestre sedentário e os aprendizes migrantes trabalhavam juntos na mesma oficina; cada mestre tinha sido um aprendiz ambulante antes de se fixar em sua pátria ou no estrangeiro. Se os camponeses e os marujos foram os primeiros mestres da arte de narrar, foram os artífices que a aperfeiçoaram. No sistema corporativo associava-se o saber das terras distantes, trazidos para casa pelos migrantes, com o saber do passado, recolhido pelo trabalhador sedentário.

(Walter Benjamin, 1987a, p. 198)

Escrevo estas palavras com a felicidade de quem começa, pois pretendo, neste estudo, contar uma viagem que fiz em mar, céu e terra, enfim, no campo desta pesquisa de doutorado. Tracei rotas na forma narrativa de pesquisa, por esta ser um caminho para entender a experiência (CLANDININ; CONNELLY, 2011). Esta passa de “boca a boca”. A experiência relaciona experiências e narrativas de vida, estabelece a relação entre “o eu, o si mesmo, o sujeito, a relação que cada um de nós temos com nós mesmos, como nossa vida, com o passar do que nos passa, com o modo como compreendemos ou não a nós mesmos” (LARROSA, 2014b, p. 722).

Busco narrar exercendo dois papéis. Um deles é o de narradora viajante, mesmo que as viagens sejam na teoria, fazendo com que eu pareça ter chegado de longe. O outro é o da mulher que não saiu do país e, por isso, conhece suas histórias e suas tradições. Sou, nesta história, artífice da arte de narrar (BENJAMIN, 1987a).

Esta viagem, não fiz sozinha, por isso não contarei a experiência sozinha. Convido, parafraseando Benjamin (1987a), o leitor a escutar as mulheres anônimas, que ganharam honestamente suas vidas sem sair de seu país e conhecem suas histórias e suas tradições, e a dialogar com elas. Essas mulheres têm papéis múltiplos: são mães, professoras, gestoras pedagógicas, estudiosas e, para usar a metáfora, camponesas.

Neste percurso, conheci muitas pessoas e, com outras, pude reforçar laços de amizade. Algumas foram fundamentais para que eu partisse e chegasse a todos os portos. Uma delas foi sempre minha comandante, acompanhando e orientando minhas migrações e este momento de narrar as experiências das histórias vividas: a Professora Doutora Adair Mendes Nacarato.

A primeira rota foi traçada para desvendar caminhos ainda não conhecidos por mim. Apropriando-me dos itinerários percorridos, cheguei à questão: “O que narram as gestoras pedagógicas que atuam na formação de professores, quando inseridas em um contexto de reflexão sobre as práticas escolares e problematização destas?”. Há, com isso, uma rota de investigação no âmbito das narrativas de gestoras pedagógicas¹, a qual tem três grandes objetivos: 1) tornar visíveis as trajetórias de vida das gestoras pedagógicas que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental como estudantes, professoras e gestoras pedagógicas da rede municipal de Jundiaí; 2) produzir sentidos para o modo como as gestoras pedagógicas se reconhecem profissionalmente, em um movimento entre a discussão coletiva e a compreensão individual, a partir das narrativas (orais e escritas) e da formação contínua em um grupo de discussão-reflexão; 3) identificar, nas narrativas, (re)significações da prática das gestoras pedagógicas, quando elas participam do grupo de discussão-reflexão. Para obter respostas plausíveis, outras perguntas foram agregadas e, a partir desses questionamentos, iniciei a busca do diálogo com as demais tripulantes e com outros viajantes — como os anunciados por Benjamin (1987a) — escolhidos por mim. A construção desses diálogos, narrarei ao longo deste texto. Em seguida, explico a forma como o texto da pesquisa foi organizado.

Cada seção é intitulada com frases dos textos-excertos apresentados e com uma síntese, em poucas palavras, dando forma ao pensamento. Espero que, com o tempo, minhas palavras não fiquem superadas, que outras possibilidades de leitura sejam alcançadas.

¹ O termo “gestoras pedagógicas” compreende as funções de coordenadora pedagógica, assistente de direção e diretora de escola, na rede municipal de Jundiaí. No Regimento Comum das Escolas Municipais de Educação Básica de Jundiaí, essas funções se correlacionam com a participação nos estudos e a qualidade do processo educacional, inclusive nos momentos de formação de professores na escola, quando acontecem as horas de estudos individuais e as coletivas (HTPI e HTPC; na parte III explicarei melhor esses espaços-tempos de formação na rede de Jundiaí). Esse papel do diretor de escola parece ser um ponto dissidente de outras redes de ensino.

Minha história é contada em partes. A primeira parte tem seções que passeiam: pela introdução da temática narrativa; pela história como experiência de vida e como dimensão social e formadora; pelo caminho até a pesquisa, narrando o planejamento desta viagem; pelos percursos da investigação, a qual se faz caminhando, apresentando os instrumentos metodológicos utilizados. Já nessa primeira parte, ao falar da teoria e da metodologia deste estudo, narro minhas experiências de pesquisa. Explico, para não parecer estranho aos pesquisadores não narrativos, que o que chamam de resultado virá ao longo do texto, pois este provém de minha experiência na pesquisa. Esta história é iniciada pelo título “‘Se esta história não existia, passará a existir’: com a palavra, defino-me”.

O título inicial da segunda parte é “‘O saber da experiência é um saber particular’: ponto de partida”. Nela, por meio de mônadas benjaminianas, apresento a mim mesma e, em seguida, introduzo a tripulação da viagem. No final desta parte, quando exponho a “Paisagem I”, conto o que a leitura das mônadas revela para mim na pesquisa e relato as reflexões que estas me provocam.

A partir da terceira parte, trarei os diálogos realizados nos encontros do grupo de discussão-reflexão. Essas narrativas construirão paisagens de uma parte da viagem. Iniciam-se com as justificativas do uso da metáfora das paisagens para a apresentação das narrativas nos encontros do grupo de reflexão-discussão. Em seguida, discuto sobre o conceito de cotidiano e apresento a “Paisagem II: saberes sobre a docência”, formada a partir das narrativas que discorrem sobre o ensino da Matemática, temática disparadora para os encontros do grupo de discussão-reflexão, e sobre a mediação do professor nos encontros do grupo de discussão-reflexão, as quais, por sua vez, fazem-se visíveis por meio das cenas dos excertos transcritos dos encontros audiogravados. Narro ainda minhas experiências evidenciadas no momento, referentes às reflexões e às discussões realizadas no grupo e expostas na segunda paisagem. Por último, explico a parada necessária da viagem feita por terra e elaboro algumas considerações sobre essa parada, sobre “o papel do gestor” e sobre o que faço na seção “‘Ninguém caminha sem aprender a caminhar’: o modo como as experiências se apresentam”. Finalizo a terceira parte com a seção “‘Há sempre uma busca por nós mesmos’: o papel da gestora pedagógica”, na qual apresento a elaboração da “parada” a partir da leitura da paisagem descrita nessa parte do texto de pesquisa.

Na quarta parte, a história começa com “‘A ciência, uma fada, num conto de louco...’: a dúvida”. Reconstruo a formação e a autoformação vividas a partir das experiências nos

encontros dos grupos de discussão-reflexão. Nessa parte do texto, assim como na terceira, busco os sentidos produzidos em nossas narrativas nos encontros do grupo de discussão-reflexão e nos registros do portfólio das participantes, histórias destacadas em cenas do diálogo que constroem a “Paisagem III: saberes sobre a própria experiência”. Ao longo da paisagem, revelo minhas considerações sobre as narrativas. E, na segunda parada, na seção “Pare, olhe e escute”, exponho “a reflexão da gestora pedagógica”.

A rememoração marca o fim desta viagem. Numa finalização reflexiva, revisito minhas experiências na pesquisa. Encerro, com isso, o percurso narrativo que me dispus a trilhar.

PARTE I

1 “SE ESTA HISTÓRIA NÃO EXISTE, PASSARÁ A EXISTIR”: COM A PALAVRA DEFINO-ME

Tudo no mundo começou com um sim. Uma molécula disse sim a outra molécula e nasceu a vida. Mas antes da pré-história havia a pré-história da pré-história e havia o nunca e havia o sim. Sempre houve. Não sei o que, mas sei que o universo jamais começou. Que ninguém se engane, só consigo a simplicidade através de muito trabalho. Enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta continuarei a escrever. Como começar pelo início, se as coisas acontecem antes de acontecer? Se antes da pré-pré-história já havia os monstros apocalípticos? Se esta história não existe, passará a existir. Pensar é um ato. Sentir é um fato. Os dois juntos — sou eu que escrevo o que estou escrevendo. Deus é o mundo. A verdade é sempre um contato interior e inexplicável. A minha vida a mais verdadeira é irreconhecível, extremamente interior e não tem uma só palavra que a signifique. Meu coração se esvaziou de todo desejo e reduz-se ao próprio último ou primeiro pulsar. A dor de dentes que perpassa esta história deu uma fígada funda em plena boca nossa. Então eu canto alto agudo uma melodia sincopada e estridente — é a minha própria dor, eu que carrego o mundo e há falta de felicidade [...]. Pretendo, como já insinuei, escrever de modo cada vez mais simples. Aliás o material de que disponho é parco e singelo demais, as informações sobre os personagens são poucas e não muito elucidativas, informações essas que penosamente me vêm de mim para mim mesmo, é trabalho de carpintaria. Sim, mas não esquecer que para escrever não importa o quê o meu material básico é a palavra. Assim é que esta história será feita de palavras que se agrupam em frases e destas se evolva um sentido secreto que ultrapassa palavras e frases.

(Clarice Lispector, 1998, p.11)

Como Clarice Lispector, começo esta primeira parte com um sim. Sempre houve um sim para o tema de pesquisa: o diálogo sobre a formação do adulto professor formador de professores. A afirmação sempre atual “as coisas acontecem antes de acontecer” (LISPECTOR, 1998, p.11) também se aplica ao tema deste estudo. O início que não é início, a narrativa reflete. A narrativa de vida se molda como “a produção discursiva do sujeito”, a outra pessoa, que “tomou a forma *narrativa*” (BERTAUX, 2010, p.47, grifo do autor). O início na escola, o início da função, o início na formação contínua, sempre são acompanhados por histórias de vida que os antecederam. As vidas com as quais entro em contato não começaram com minha chegada nem terminam com minha partida (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

Estou no quarto de meu apartamento, local que chamamos de escritório, na cidade de Jundiaí, interior de São Paulo. Ainda é verão, primeiro bimestre do ano de 2016. Com livros à volta de meu assento, manuseio minhas notas dos estudos que realizo desde 2011 para achar

um começo para esta narrativa. Percebo que esta escrita não começa agora, são várias leituras, vários estudos, muitas e muitas horas de conversa sobre o tema “Educação”, de diálogo com vidas, de interesses nas pessoas. Certamente, não esgotei os estudos de pesquisadores que também se focam no que as pessoas têm a dizer, nas trocas que podemos estabelecer com elas. Percebo, enquanto escrevo este texto, que minhas notas de estudos, ao serem usadas, têm algo de reflexividade, isto é, de reflexão de si (PASSEGGI, 2011a), pois só são utilizadas por deixarem ou anunciarem marcas de minhas trajetórias de estudante pesquisadora e de minha profissão.

Neste início de 2016, cerquei-me, à noite, dessas narrativas e de outras anotações que realizei ao longo do período de pesquisa, a saber, notas de campo, registros reflexivos que compõem meus textos de campo (CLANDININ; CONNELLY, 2011). Durante o dia, eu discutia a construção do currículo do município de Jundiaí, rede de ensino em que trabalho como diretora de escola. Essas discussões (re)começaram, na rede municipal, em 2013. Ainda na atividade profissional, há a construção do regimento da Educação, documento que irá substituir o atual, datado de 1998. Com certeza, quando eu finalizar meu “texto de pesquisa pública” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 164), tais documentos também já estarão aprovados pela Câmara Municipal de Jundiaí. Mas esta é a graça do início de uma escrita: saber que nele havia outros inícios e que nem sempre, quando finalizar o texto, será o mesmo tempo que estarei vivenciando *a priori*.

Muitas outras coisas se passam no país enquanto começo esta escrita, por exemplo, o Congresso decide sobre o afastamento da presidente Dilma Rousseff. O afastamento ou não de Dilma já tem uma grande repercussão na imprensa internacional. O que se discute é a honra ou a ruptura do processo democrático, o cumprimento ou não do Estado de Direito e a Constituição. De qualquer forma, o país dividido sairá perdendo, uns defenderão que sim e outros que não. Com o *impeachment* ou não da presidente, sigo na busca de meu início. Mas, ao fim deste texto, a história da presidente já terá um fim ou não².

O certo é que o início de minha investigação não é, por assim dizer, o início desta escrita. Ela começou em minhas narrativas reflexivas — textos compostos por mim, nos quais dialoguei com teóricos narrativos, filósofos, sociólogos, entre outros — e em outros registros e documentos que contribuíram para minha intuição de buscar apoio teórico nas pesquisas

² Antes mesmo do final da escrita desta tese, a presidenta eleita pelo povo em ato democrático, Dilma Rousseff, foi deposta de seu cargo pelo Senado, assumindo o poder o vice-presidente Michel Temer.

narrativas. Gosto de pensar a teoria como um “conjunto de hipóteses” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 266) que ajudam a interpretar uma realidade determinada. Eis que nessa busca, em meio aos textos do currículo e das reportagens sobre a crise do país, deparo-me com Clarice Lispector (1998). A melancolia da autora me acalma, sossega-me. No início da história narrada, ela apresenta um sujeito que reflete sobre questões existenciais, ao fazer essa reflexão, o mesmo sujeito fala sobre a construção do discurso. Vejo-me, neste instante, no estado de programação deste texto, da viagem metaforicamente apresentada, utilizando a pesquisa narrativa como recurso para produzir minha tese.

Ali, na composição literária, a escritora narra seu próprio pensar e seu próprio comportamento. Aqui, as narrativas de vida têm como centro a formação, que não cessa. Isso inclui palavras que não podem significar a vida em sua totalidade, mas que podem se constituir “fisgadas³ fundas”, podem fazer cantar, fazer gritar.

Explico: a interação verbal é um fenômeno realizado por meio da enunciação ou das enunciações (BAKHTIN, 1981, p. 113), e a estrutura da enunciação, do discurso, é determinada pela “situação social mais imediata” e pelo “meio social mais amplo”. A enunciação “é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN, 1981, p. 112). A palavra, desse modo, sempre “dirige-se a um interlocutor: ela é a função da pessoa desse interlocutor” (BAKHTIN, 1981, p. 112) e “*está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*” (BAKHTIN, 1981, p.95, grifo do autor), ou seja, relativo à vida, determinado por seu contexto. O pensar não existe fora da orientação social, “toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros” (BAKHTIN, 1981, p. 113).

Ao falar de si, ao contar sua vida em voz alta, o falante escolhe a “forma do gênero na qual será construído o enunciado” (BAKHTIN, 2011, p. 281). Aprender a falar é aprender a construir enunciados, pois “falamos por enunciado e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas” (BAKHTIN, 2011, p. 283). O gênero do enunciado, proferido pelo falante, tem formas relativamente estáveis; assim, a intenção discursiva deste, “com toda sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero”

³ Fisgadas são metáforas para a construção da palavra, assim como cantar e gritar o são para os enunciados.

(BAKHTIN, 2011, p. 282). De modo geral, a narrativa de si ou a narrativa de vida se configura como um gênero do discurso; “quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, [...] adivinhamos uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 283). Isso faz com que possamos nos comunicar, o que se diferencia é o processo da fala.

O discurso citado carrega outros discursos, mas o faz de forma independente, criando uma nova construção completa, fora do contexto narrativo. Na autonomia do discurso de outrem, porém, mantém-se outra enunciação na composição — propaganda, jornal, revistas, enfim falas do cotidiano. Tal estabilidade, pela relação de uma enunciação com a outra, manifesta-se “nas formas de transmissão do discurso de outrem” (BAKHTIN, 1981, p.145). Por isso, para penetrar no conteúdo da enunciação, é preciso integrá-lo na construção do discurso.

Já no diálogo, as réplicas não se dão em um contexto único. A recepção ativa do discurso de outrem constitui o diálogo. Mas, se o diálogo se apresentar no “contexto do discurso narrativo, estamos simplesmente diante de um caso de discurso direto” (BAKHTIN, 1981, p.145). Na narrativa, o enunciador conta sua história de vida como verdade e “se constrói como sujeito (individual e social) no ato de sua enunciação” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.98).

Como Clarice Lispector (1998), escrevo, na narrativa que anuncio, sobre um sentido secreto para a palavra. É secreto por revelar uma história, uma cultura, um contexto social, por ter um fim específico, levar em conta o receptor, revelar um conhecimento, uma vida. Assim, “o modo de apreensão do discurso” considera as características da situação da transmissão: uma língua para transmitir o discurso interior (BAKHTIN, 1981, p.146). Esse sentido secreto é análogo ao tema que se “apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação” (BAKHTIN, 1981, p.128).

O tema, na perspectiva bakhtiniana, tem uma apresentação única da enunciação, “no sentido da enunciação completa” (BAKHTIN, 1981, p. 128), e possui um “índice de valor social” (BAKHTIN, 1981, p. 45). Portanto, representa “um sistema de signos dinâmicos e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução”; dessa forma, o tema “é um atributo apenas da enunciação completa” (BAKHTIN, 1981, p. 129). Tem que ser entendido como distinto da significação, que é a palavra

anunciada. Assim, se nos orientarmos a investigar a significação da palavra, estaremos focados no sistema da língua, em suas características encontradas no dicionário, por exemplo. Mas, se queremos investigar a condição da palavra na enunciação concreta, precisaremos investigar a significação contextual, ir em direção ao tema (BAKHTIN, 1981).

A língua, a palavra, como reflexo das relações sociais estáveis de quem fala, considera época, grupos sociais, contexto, objetivo. Ao questionar sobre o discurso de outrem, não se pode cometer o erro de fazê-lo fora do contexto narrativo, pois se encontra no discurso citado um documento que indica “as tendências sociais estáveis características da apreensão ativa do discurso de outrem que se manifestam nas formas da língua” (BAKHTIN, 1981, p.146).

Como Clarice, também pretendo escrever de maneira simples, mas diferente da simplicidade que a autora anuncia — sabemos que ela mesma não economizava palavras ao escrever, mas sabemos também que as palavras, às vezes, são escassas, faltam-nos. Não pouparei esforços para escrever para o leitor e para mim mesma. Esta escrita não apresenta uma tese, mas sim o percurso da experiência adquirida na construção de uma tese, não detida de antemão, pois esta foi gerada na linguagem e pela linguagem narrada. É uma escrita própria e singular, que se dá na primeira pessoa do singular, como você já percebeu (LARROSA, 2014a), mas que traz outras vozes em sua constituição.

Tal história ganha características acadêmicas, que permeiam minha linguagem desde minha inserção no mestrado e, em seguida, no grupo de pesquisa Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática (Hifopem), em 2012, grupo do qual ainda faço parte. Coletivamente, fomos mapeando os trabalhos realizados com narrativas e (re)construindo um caminho teórico para estes a partir das narrativas e das pesquisas narrativas, tendo como foco a vida dos sujeitos.

Quando entrei, iniciou-se no grupo a leitura e o estudo do livro de Bakhtin (1981) e da obra de Reis (2011), esta última discorria sobre a consciência histórica nas obras de Paul Ricouer. No ano seguinte, as reflexões ficaram por conta das leituras de pesquisas de abordagem biográfica. Dentre outros textos, de lá para cá estudamos: Bertaux (2010); Bolívar; Domingo; Fernández (2001); Clandinin e Connelly (2011); Dominicé (2010); Larrosa (2014a ou 2014b); Nóvoa (2010); Passeggi (2011a ou 2011b); Ricouer (1989); e Serodio e Prado (2015). Além do percurso teórico, debruçamo-nos sobre as questões metodológicas. As Entrevistas Autobiográficas-Narrativas, as autobiografias, os memoriais de formação, o grupo de discussão-reflexão são alguns dos instrumentos que vimos para a

produção dos dados biográficos. Nosso foco também se direcionou às pesquisas narrativas (auto)formadoras, tendo em vista o interesse do grupo pela formação docente. No grupo Hifopem nos dedicamos ainda às leituras críticas das pesquisas produzidas por seus membros. São dissertações, teses, artigos, projetos que têm as narrativas de vida como foco de estudo. As primeiras sínteses da produção do grupo encontram-se em Nacarato (2015, 2016b).

Minha dissertação de mestrado foi uma dessas produções que teve em seu percurso a dedicação do grupo, a qual envolvia a análise e o debate. Essa pesquisa teve como colaboradoras 10 professoras que trabalhavam do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública da rede municipal de Jundiaí. Teve como objetivos: conhecer as trajetórias de formação de professoras que ensinam Matemática e que atuam nos anos iniciais como estudantes e como professoras da rede municipal; identificar como as professoras percebem sua trajetória profissional, em um movimento entre a discussão coletiva e a compreensão individual, a partir das narrativas de suas trajetórias profissionais; e buscar indícios das experiências marcantes para a constituição de práticas para ensinar Matemática. Toda essa vivência me ajudou a pensar, entre outras coisas, sobre as narrativas de vida e o processo de formação do professor.

Com o mestrado, herdei algumas questões: como o diálogo entre teoria e prática, permeado na e pela experiência, é pensado pelos gestores quando estes organizam momentos de estudos e propostas de formação? Como a reflexão crítica e a sistematização das práticas compartilhadas dos professores têm se evidenciado nas discussões pedagógicas dos gestores pedagógicos? Ou ainda, como possibilitar que os discursos sobre a concepção de ensino, produzidos de forma mais crítica e problematizadora com os alunos, e outras reflexões críticas sobre a aula (re)signifiquem a prática dos professores dos anos iniciais? (BOLOGNANI, 2013).

Com o foco nas histórias de vida, para pensar, discutir e falar sobre as aprendizagens dos professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na investigação de mestrado (BOLOGNANI, 2013), busquei a lembrança narrada, ao utilizar a entrevista narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2005; SCHÜTZE, 2010), e o grupo de discussão (WELLER, 2006), como métodos de gerar dados biográficos. Essas lembranças podem ser interpretadas como paisagens já construídas por imagens marcantes, que ficaram do mestrado.

Alguns pressupostos da pesquisa de mestrado foram validados. Um deles profere que as formações apareceram nas narrativas das professoras; outro, que os cursos oferecidos na rede municipal de Jundiaí não causavam efeito nas salas de aula e não repercutiam na prática dos professores, pois não eram legitimados na escola. Mas a pesquisa proporcionou um elemento surpresa. Ao analisar os dados, houve a descoberta de que as transformações na formação se tornam mais visíveis quando ocorre um triplo movimento entre a formação que acontece na escola, a que é feita na rede e, novamente, a que ocorre na escola.

Além disso, é sabido que o papel dos gestores para esse tipo de formação é essencial. Daí minha opção por dar continuidade à pesquisa, contando com a colaboração de quatro professoras que exercem a função de gestora pedagógica. Os papéis e os saberes do gestor pedagógico permitem que este crie momentos de reflexão e formação na escola. Como no estudo das narrativas das professoras, a justificativa da investigação das narrativas das gestoras pedagógicas está além de minhas razões pessoais, porque tais histórias se ajustam aos fenômenos sociais.

Como é ampla a possibilidade de criação dos textos de campo nos estudos da pesquisa narrativa, optei pela Entrevista Autobiográfica-Narrativa (APPEL, 2005; JOVCHELOVITCH; BAUER, 2005), pelo grupo de discussão (WELLER, 2006), pelo portfólio (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNANDEZ, 2001) e pelas notas de campo (CLANDININ; CONNELLY, 2011). São tipos de registros utilizados como instrumentos metodológicos na criação dos textos “com o objetivo de representar aspectos importantes da experiência de campo” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 133).

A partir daqui, adotarei a denominação “Entrevista Autobiográfica-Narrativa” (APPEL, 2005), ao invés da estrutura “entrevista narrativa”. Ao tratar da metodologia de Fritz Schütze, Appel (2005) inclui a palavra autobiográfica ao instrumento de pesquisa, a qual considero mais coerente com a metodologia que optei por usar nesta investigação, ao ter o objetivo de representar aspectos da experiência de campo. Outros autores em que me baseio para o uso da metodologia de Fritz Schütze — Sandra Jovchelovitch e Martin Bauer (2005) e Wivian Weller (2006) — não fizeram a mesma escolha. Mas os apontamentos metodológicos desses autores são coerentes com os de Michael Appel, por isso mantereí a designação “Entrevista Autobiográfica-Narrativa”.

Minha relação com as histórias de vida das participantes da pesquisa deu forma à natureza dos textos de campo, o que foi, para mim, pesquisar no “espaço tridimensional da

pesquisa” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p.85). A continuidade-temporalidade (passado, presente e futuro), a interação (pessoal e social) e a situação (lugar) estiveram presentes em meus textos de campo. Um estar no “entremeio”, pois, constitui-me, bem como o fez com as participantes da pesquisa, nessas dimensões espaciais, temporais, pessoais e sociais, por meio da narrativa. Tais dimensões levam a quatro direções: a introspectiva, relacionada às condições internas, que envolvem o sujeito da experiência, os sentimentos, os desejos, os medos, as esperanças, as reações estéticas e morais; a extrospectiva, vinculada ao meio ambiente, pois as pessoas estão inseridas em um contexto social; as retrospectivas; e a prospectiva. Estas duas últimas se conectam à temporalidade. A essas direções, soma-se o lugar, que atende “às fronteiras físicas concretas e topográficas das paisagens de pesquisa” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 86).

Ao serem convidadas para contar suas histórias de vida, a partir de um tema da experiência, ou seja, ao serem provocadas a relatar suas vivências, as gestoras pedagógicas lembraram de acontecimentos da família, da infância, da formação escolar e da profissão, mostrando o lugar, o tempo, a motivação e as orientações. Na Entrevista Autobiográfica-Narrativa, encontraram possíveis explicações para eles e trabalharam com a cadeia de fatos que constroem a vida individual e social (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2005, p. 91).

A rememoração realizada no ato de narrar a própria vida evoca a memória coletiva. A dimensão da memória ultrapassa a vida individual, visto que “para evocar seu próprio passado, em geral a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras, e se transportar a pontos de referência que existem fora de si, determinados pela sociedade” (HALBWACHS, 2003, p. 72). Dessa maneira, nossas lembranças são coletivas e “nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos” (HALBWACHS, 2003, p. 30). Nossas lembranças e o modo como nos enxergamos pertencem a nossas experiências sociais. Ampliando essa discussão da memória, é possível afirmar que “o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as ideias, que o indivíduo não inventou, mas toma emprestado de seu ambiente” (HALBWACHS, 2003, p. 72).

Como na memória, é pelo princípio da alteridade que o indivíduo se constitui e se (trans)forma, refrata-se, sempre na relação com o outro. A palavra do outro sempre está presente em nossos atos de interpretação e compreensão. “Cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva”

(BAKHTIN, 2011, p. 297). É um processo não consciente que se consolida socialmente pelas interações e pela linguagem. Assim, “toda refração ideológica do ser em processo de formação, seja qual for a natureza de seu material significante, é acompanhada de uma refração ideológica verbal, como fenômeno obrigatoriamente concomitante” (BAKHTIN, 1981, p. 38).

O grupo de discussão-reflexão⁴ (WELLER, 2006) complementou e ampliou os significados da Entrevista Autobiográfica-Narrativa por ser um espaço para refletir e compartilhar as trajetórias de vida das participantes. Os diálogos proporcionados pelo grupo são produtos da interação mútua, referentes às “orientações coletivas ou as *visões de mundo* do grupo social”, ao qual as participantes do grupo pertencem (WELLER, 2006, p. 245, grifo da autora). As discussões no grupo foram um contexto compartilhado coletivamente; isto é, as “experiências biográfico-individuais e biográfico-coletivas [...] estão relacionadas às experiências comuns como membros de um meio social” (WELLER, 2006, p. 245). Assim como no caso de outros grupos de discussão (WELLER, 2006), as gestoras pedagógicas participantes da pesquisa passaram a representar o meio social em que vivem não apenas como detentoras de uma opinião (MANGOLD, 1960 apud WELLER, 2006, p. 245).

Outras vantagens metodológicas do grupo de discussão-reflexão, apontadas por mim quando realizei os encontros em 2012 (BOLOGNANI, 2013), também são percebidas nesta experiência de pesquisa. Na ocasião, destaquei que o grupo de discussão-reflexão constitui uma ferramenta importante para a explicitação e a reconstrução dos contextos sociais. Além disso, o diálogo entre as participantes do grupo de discussão-reflexão, que pertencem ao mesmo contexto social, aconteceu de maneira descontraída, “o que reflete melhor o cotidiano em que trabalham e faz emergir detalhes não alcançados nas entrevistas individuais” (BOLOGNANI, 2013, p.46), mesmo que o espaço tivesse sido construído para a pesquisa, com o gravador ligado, e que eu estivesse incluída como membro no grupo.

Há outros pontos importantes. Um deles é a possibilidade de abstração maior que o discurso do outro gerou, em comparação com a entrevista individual. Outro é a oportunidade de, com vários encontros, discutir e esclarecer fatos com alterações ou sem credibilidade e,

⁴ Apoio-me em Weller (2006) quando utilizo a metodologia de grupo de discussão; contudo, uso a expressão “grupo de discussão-reflexão”, pois amplio o conceito, visto que, no caso de minha pesquisa, a participação no grupo visava possibilitar o movimento reflexivo dos participantes, quando estes pensam sobre sua própria formação, sobre suas práticas e, assim, sobre a própria constituição pessoal e profissional. A opção pela expressão “grupo de discussão-reflexão” não é exclusividade minha, outros pesquisadores orientados pela Professora Adair também a fizeram (NACARATO, 2015).

especialmente, a memória coletiva do grupo. Essa memória coletiva dos “indivíduos que se lembram, enquanto integrantes do grupo” (HALBWACHS, 2003, p. 69) se referencia à escola e a um pensar que, ao ser mediado na pesquisa, intensifica a reflexão da experiência.

Isso pode ser notado nas narrativas que compuseram os portfólios, pois, além da Entrevista Autobiográfica-Narrativa e do grupo de discussão-reflexão, utilizei-me do portfólio como instrumento narrativo complementar e interativo para esta pesquisa. Com esse instrumento, a reflexão e a aprendizagem do sujeito, ao narrar os avanços e as mudanças ao longo do tempo, foram evidenciadas. Essas narrativas apresentam o trabalho da profissional e o contexto deste de uma maneira mais ampla.

O aspecto importante é que esses registros manifestam uma imagem sobre quem o sujeito é, revelam uma identidade. “Cada documento compilado contém uma circunstância, dimensão, momento crítico, ou experiência, com grande significado particular ou global” (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, 187). O portfólio serviu para nós, pesquisadora e participantes, como uma base do conhecimento para a qualificação profissional, proporcionando interpretação, reflexão, confrontação, interpretação e reflexividade das experiências narradas para a (trans)formação do conhecimento (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001).

1.1 “HISTÓRIA É HISTÓRIA”: as experiências de vida e suas dimensões sociais e formadoras

Tudo isso, sim, a história é história. Mas sabendo antes para nunca esquecer que a palavra é fruto da palavra. A palavra tem se parecer com a palavra. Atingi-la é o meu primeiro dever para comigo. E a palavra não pode ser enfeitada e artisticamente vã, tem que ser apenas ela. Bem, é verdade que também queira alcançar uma sensação fina e que esse finíssimo não se quebrasse em linha perpétua. Ao mesmo tempo que também quero alcançar o trombone mais grosso e baixo, grave e terra, tão a troco de nada que por nervosismo de escrever eu tivesse um acesso incontrollável de riso vindo do peito. E quero aceitar minha liberdade sem pensar o que muitos acham: que existir é coisa de doido, caso de loucura. Porque parece. Existir não é lógico. A ação desta história terá como resultado minha transfiguração em outrem e minha materialização enfim em objeto. Sim, e talvez alcance a flauta doce...

(Clarice LISPECTOR, 1998, p.20).

Volto à formação. Apresentar minha compreensão sobre o que é formação não é expor o significado da palavra em si. É pensar no que a formação tem a ver com a vida, mais especificamente com a vida do “aprendente adulto” e, de modo ainda mais particular, com a

experiência do adulto que é professor e exerce a função de gestor pedagógico. Essa responsabilidade me faz olhar, ouvir, viver, no lugar desse sujeito. São “processos de formação psicológica, psicossociológica, sociológica, econômica, política e cultural” que as histórias de vida nos contam (JOSSO, 2010a, p.35).

Tal formação, no campo da Educação⁵, revela-se pela experiência vivida, e a narrativa é um meio de conhecê-la e de vivê-la. Em outras palavras, as narrativas de vida (escritas ou orais) contam sobre si mesmas, características subjetivas, e também contam sobre nossa consciência, “e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural” (JOSSO, 2010a, p.35). Ao contar essas histórias de vida, os narradores transcendem “o que aconteceu (mas usam o evento vivido como matéria-prima da história)”⁶ (ALLIAUD, 2011, p. 93, tradução minha); e isso têm um alto poder de formação tanto para si como para seus ouvintes.

O que contamos e o que ouvimos de outros atribui sentido a nossa identidade e à forma como os outros nos veem (LARROSA, 2004). Assim, “o sentido de quem somos é análogo à construção e à interpretação de um texto narrativo e, como tal, obtém seu significado tanto das relações de intertextualidade que mantém com outros textos quanto de sua operação pragmática no contexto”⁷ (LARROSA, 2004, p. 13, tradução minha). Além disso, narrar nossas experiências pode gerar um momento de reflexão que nos permite fazer um balanço dessas. “Se suas experiências não servem de nada, então haverá vivido sua vida em vão. Suas experiências são sua vida, o que lhe passou, o que viveu” (LARROSA, 2014b, p. 723). As experiências narradas dão sentido tanto para a própria vida quanto para a dos outros. Dessa maneira, “a experiência é o que nos passa e o que, ao nos passar, nos forma ou nos transforma, nos constitui, nos faz como somos, marca nossa maneira de ser, configura nossa pessoa e nossa personalidade” (LARROSA, 2014b, p. 724).

A verdadeira narrativa é aquela que, por natureza, tem uma dimensão utilitária, que dá conselhos: “o narrador é um homem que sabe dar conselhos” (BENJAMIN, 1987a, p. 200). O caráter antiquado que o conselho pode ter se dá pela experiência não ser comunicada ou pelo conselho não ser tecido em uma história de vida narrada a partir de uma situação. Pois, “o

⁵ Como acreditava John Dewey, “estudar uma experiência de vida, seria a palavra-chave para a Educação” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p.17).

⁶ “lo que aconteció (pero que toman el acontecimiento vivido como materia prima del relato)”.

⁷ “el sentido de quién somos es análogo a la construcción y la interpretación de un texto narrativo y, como tal, obtiene su significado tanto de las relaciones de intertextualidad que mantiene con otros textos como de su funcionamiento pragmático en un contexto”.

conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria” (BENJAMIN, 1987a, p. 199). Benjamin (1987a, p. 201) acredita que a narrativa do “discurso vivo” está desaparecendo, em paralelo à “evolução secular das forças produtivas”.

Assim, com as narrativas de vida das participantes, chega-se ao exercício da reflexividade, permitindo que cada pessoa tome ciência de si e das representações sociológicas, em um processo de (auto)formação de quem trabalha com o ensino. De modo retrospectivo, o adulto constitui sua formação a partir do que avalia sobre a própria vida. Pela apropriação retrospectiva da trajetória de vida, desencadeando uma reflexão teórica, o indivíduo-sujeito torna-se consciente de seu processo de formação (NÓVOA, 2010). Além disso, “sempre que essas histórias — podemos acrescentar — promovem a imaginação, a descoberta de novos problemas, a criação, a produção do roteiro do próprio ensino”⁸ (ALLIAUD, 2011, p. 94, tradução minha), proporcionam a própria formação. É nessa reflexão de si — ou seja, na reflexividade — que as escritas de si são formadoras (PASSEGGI, 2011a). E isso muito perpassou por minha pesquisa.

Mas, além do que é interno para o sujeito em formação, destaco o princípio de alteridade. Nele, a narrativa e o outro são importantes para a tomada de consciência da subjetividade. Desse modo, a reflexividade, como ação interna, e a alteridade, como ação externa, são dimensões da experiência (LARROSA, 2011).

Tomemos como “lugar da experiência” o *eu*. A experiência se dá em mim “ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade” (LARROSA, 2011, p. 6); isso é chamado de princípio de reflexividade. Consideremos também que não há experiência sem que haja a “aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim”, alguma coisa que é “estrangeiro a mim, estranho a mim, que está fora de mim mesmo, que não pertence ao meu lugar, que não está no lugar que eu lhe dou, que está fora de lugar” (LARROSA, 2011, p. 5), sem que haja o princípio de alteridade.

O saber da experiência se refere à relação que nasce do mistério do outro, a partir disso, um sujeito se põe a pensar de maneira a conectar-se com o outro, em busca de seu próprio caminho. Portanto, o saber da experiência “é uma expressão para nomear o

⁸ “Siempre que esas narraciones — añadiríamos — promuevan la imaginación, el descubrimiento de nuevos problemas, la creación, la producción del guion de la propia enseñanza”.

conhecimento sábio que ajuda a estar no mundo com maior amplitude e sensibilidade”⁹ (DOMINGO, 2013, p. 130, tradução minha). Não é, assim, uma solução para se incorporar, para ser trabalhada, “não é o repertório de concepções de educação, formas compreender a realidade e diretrizes para a ação que se espera que aprendamos”¹⁰ (DOMINGO, 2013, p. 131, tradução minha).

Apesar de o saber da experiência não ser apenas o que conduz nosso ofício, a experiência pode nos orientar, se prestarmos atenção para o que nos passa, pois “nosso trabalho educativo, como ofício humano, pode ser originado da experiência... como narração”¹¹ (DOMINGO, 2016, p. 14, tradução minha). Devemos questionar e interpretar o que foi importante para nós, o que nos provocou desenvolvimento, transformações, rupturas, “para obtermos uma maior consciência, percepção, compreensão dos acontecimentos que vivemos”¹² (DOMINGO, 2016, p. 16, tradução minha). Esse é o ponto de encontro nas histórias de vida: o lugar para a formação. Não é uma lógica, pois “existir não é lógico”, como assevera Clarice Lispector (1998) na narrativa apresentada anteriormente, mas um lugar na experiência formadora. A Educação tem por fim reconstruir a experiência e projetá-la, e essa “contínua reorganização e reconstrução da experiência pela reflexão constitui o característico mais particular da vida humana, desde que emergiu do nível puramente animal para o nível mental ou espiritual” (WESTBROOK; DEWEY, 2010, p. 37).

Nem tudo o que acontece ou o que vivemos pode ser considerado uma experiência, esta se diferencia de um acontecimento corriqueiro. Mas se, por algum motivo, o acontecimento se torna extraordinário, valioso para contar, algo que provocou mudança, você produziu a experiência, pois “o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos” (LARROSA, 2002, p. 6). A experiência não é o que acontece e sim o que nos acontece.

As experiências vividas pelas participantes em percursos de formação e de desenvolvimento profissional são um processo de formação e de conhecimento e, ao serem narradas em outros momentos, por exemplo, no grupo de discussão-reflexão, passam a ser atividades formadoras. Entendo que a opção pela história de vida e pelas narrativas das

⁹ “Es una expresión para nombrar ese saber sabio que ayuda a estar en el mundo con mayor amplitud y sensibilidad”.

¹⁰ “No es el repertorio de concepciones educativas, modos de entender la realidad y orientaciones para la acción que nos están esperando para que las aprendamos”.

¹¹ “Nuestro oficio educativo, como oficio de lo humano, puede ser origen de experiencia... como narración”.

¹² “Obtener una mayor consciencia, percepción, comprensión de los acontecimientos que vivimos”.

participantes como experiências formadoras é uma possibilidade para “apreender de um outro lugar as aprendizagens que foram construídas ao longo da vida e potencializá-las no percurso de formação” (SOUZA, 2006, p. 136). Sistematizando, “as dialéticas entre saber e conhecimento, entre interioridade e exterioridade, entre individual e coletivo estão sempre presentes na elaboração de uma vivência em experiência formadora” (JOSSO, 2010a, p. 49).

Logo, destaco duas dimensões do estudo da narrativa na formação contínua. Uma delas se estabelece como fenômeno: são as experiências formadoras que marcam as histórias de vida do sujeito. Outra se constitui na investigação-formação¹³, que tem como tema a reflexão sobre essas experiências formadoras. Quanto a esta última, evidencio que “*a formação depende do que cada um faz do que os outros quiseram, ou que não quiseram, fazer dele*” (DOMINICÉ, 2010a, p. 95, grifo do autor); e, assim, depende do que os sujeitos fizeram com o que “os outros quiseram que eles fossem” (JOSSO, 2010b, p.63).

A respeito da investigação-formação a partir dos fenômenos, destaco a perspectiva bakhtiniana sobre o excedente de visão:

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação, ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto, e sua expressão –, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila de nossos olhos. Assumindo a devida posição, é possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizontes, mas para eliminá-la inteiramente urge fundir-se em um todo único e tornar-se uma só pessoa. Esse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse [...] é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo. (BAKHTIN, 1981, p.44).

Olhar para a própria história de vida e refletir criticamente sobre ela no grupo pode permitir ao sujeito olhar para si. Mas esse olhar não parte de dentro e sim de fora; contempla o que está diante de si. Esse olhar precisa do outro, pois, sozinho, o sujeito não consegue a visão total de si. Afinal, estamos em uma viagem, e as paisagens narradas pelas professoras formadoras anunciam o processo natural da formação de formadores. Assim, as gestoras pedagógicas precisarão do outro para tomar consciência de sua forma no mundo. Esse

¹³ Pego emprestado o termo de Souza (2006, p.137), quando explica que “nas pesquisas na área de educação adota-se a história de vida, mais especificamente, o método autobiográfico e as narrativas de formação como um movimento de investigação-formação”.

movimento, que leva à consciência individual, é de ordem sociológica e é alimentado pelos signos; “a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais” (BAKHTIN, 1981, p. 35); e onde está o signo se encontra também o ideológico, pois “tudo que é ideológico é um signo” e “*tudo que é ideológico possui um valor semiótico*” (BAKHTIN, 1981, p. 31-32, grifos do autor).

Recuperar e colocar em circulação um conhecimento experienciado é bom para melhorar “o processo da produção individual e favorecer a construção pública, entendida como a formulação de um sentido universal a partir de significados e experiências particulares”¹⁴ (ALLIAUD, 2011, p. 102, tradução minha). “As experiências, além do absolutamente pessoal e subjetivo, envolvem construir problemáticas de todos, às quais se destinam decisões ou soluções da mesma espécie”¹⁵ (ALLIAUD, 2011, p. 102, tradução minha), possibilitando a abertura de um espaço comum que inclua a voz do indivíduo, mas que, ao mesmo tempo, tenha função superior para o coletivo.

Esses saberes não são meras reflexões nem podem ser listados e cronometrados. Com liberdade de narrar, “sujeitos, ações, situações, opiniões, paixões, dúvidas, reflexões, conselho, indicações são os ingredientes mais importantes”¹⁶ (ALLIAUD et al., 2008, p.8, tradução minha). Estes tornam a experiência da prática narrada inspiradora ou promotora de outras produções, de outros saberes, e permitem que ela divulgue, faça refletir, transforme.

Ao “observar, participar, pensar sobre, dizer e escrever sobre o fazer e o ir e vir de nossos colegas, seres humanos” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 22), deparei-me com a vida das pessoas e com a maneira como estas a experimentam. Essas trajetórias revelaram o “eu” de cada um, pois uma narrativa de vida carrega singularidades. Tal revelação foi importante, visto que me levou ao tema da autoformação durante a pesquisa. Uma dimensão autoformadora foi “desenvolvida pelo procedimento ‘das histórias de vida em formação’” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 93, grifos da autora). Mas também houve uma dimensão coletiva, já que a narrativa do outro é “um dos lugares onde experimentamos nossa própria construção biográfica; onde ela pode deslocar-se, reconfigurar-se, alargar seu horizonte; onde ela se põe à prova”, como pertencente a si (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 62).

¹⁴ “El proceso de producción individual y favorece la construcción pública, entendida como la formulación de un universal a partir de significados y vivencias particulares”.

¹⁵ “Las experiencias vividas, más allá de lo absolutamente personal y subjetivo, implica construir problemáticas de todos, destinatarias de decisiones o soluciones de la misma índole”.

¹⁶ “Sujetos, acciones, situaciones, pareceres, pasiones, interrogantes, reflexiones, consejos, indicaciones, son los ingredientes más importantes”.

Os textos biográficos apresentam “pista de processos de formação”, visto que se tornaram um local de “apropriação de contribuições educativas mais especializadas ou articuladas sobre conhecimentos particulares” (DOMINICÉ, 2010b, p. 214) e permitem a reflexão das tendências e das práticas da educação. Nesta tese, são propriamente as paisagens configuradas e desenhadas pelas gestoras pedagógicas.

Esses textos portam indícios de aprendizagens, assumindo a aprendizagem como um “ato socialmente situado e socialmente construído”; e “não há aprendizagem senão inscrita na singularidade de uma biografia” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.110). Além disso, “as narrativas constituem documentos históricos sobre as concepções de educação que prevalecem em certos momentos ou em determinados meios” (DOMINICÉ, 2010b, p. 219). Trata-se de considerar o conhecimento histórico e levá-lo para a reflexão das práticas que naquele momento prevaleceram, o que ajudará a pensar e a reinventar a formação contínua, pois pensar reflexivamente “é uma capacidade que nos emancipa da ação unicamente impulsiva e rotineira”; além disso, ao refletirmos sobre “as consequências de diferentes modalidades e linhas de ação, o pensamento faz-nos saber a quantas andamos ao agir” (WESTBROOK; DEWEY, 2010, p. 111). O ato de pensar traz sentido ao que fazemos e nos permite deliberar intencionalmente nossa ação.

Na pesquisa, as gestoras pedagógicas não (re)constróem isoladamente seu processo de trabalho, elas se apoiam no grupo. A tomada de consciência desse processo contribui para os aspectos relacionados à autoformação e, assim, possibilita a apropriação da profissionalização delas. Deve haver uma consciência individual que se expresse na relação social — não em reproduções de práticas condicionantes dominantes, nas quais a consciência individual é “apenas um inquilino do edifício social dos signos ideológicos” —, que dê lugar ao “papel contínuo da comunicação social” na linguagem (BAKHTIN, 1981, p. 36).

Além de se apropriarem da profissão, as gestoras pedagógicas, no grupo de discussão-reflexão, puderam viver o movimento da autoformação¹⁷, puderam produzir e reproduzir signos. Materializaram essa comunicação social, por meio da leitura dos textos acadêmicos, da volta às escolas (as práticas de formação vivenciadas foram levadas para suas escolas, e os resultados obtidos foram partilhados no grupo, nos momentos de discussão e nos registros narrativos que produziram) e do retorno às formações da rede de ensino à qual pertencem.

¹⁷ Na Parte IV deste texto, amplio a discussão. Exponho, nesse momento, a construção da pesquisa que apresenta a formação e a autoformação a partir das experiências nos encontros do grupo de discussão-reflexão.

Não se trata, portanto, da formação realizada em cursos; os cursos como instrumentos, por si só, não se tornam um signo.

A consciência de si mesmo e o “conhecimento experiencial que valoriza a reflexividade produzida a partir de vivências singulares”, frutos do esforço de reflexividade dos narradores da história de vida, constituem um “conhecimento fundamentado” (JOSSO, 2006, p.21). O material autobiográfico me permitiu pensar em várias questões, entre elas, as narrativas de vida como atividade formadora (JOSSO, 2010a, 2010b, 2006; SOUZA, 2006). Acredito que isso se dá porque o trabalho “se ancora nos recursos experienciais engendrados nas marcas acumuladas das experiências construídas e de mudanças identitárias vividas pelos sujeitos em processo de formação e desenvolvimento” (SOUZA, 2006, p. 136). A esse respeito, “as narrativas de experiências podem ser interpretadas, diferentemente do conhecimento sistemático, que só pode ser assimilado”¹⁸ (ALLIAUD, 2010, p. 151, tradução minha).

Além disso, tomar as histórias de vida como tema de formação é adotar uma concepção global desta (DELORY-MOMBERGER, 2008; DOMINICÉ, 2010a; FERRAROTTI, 2010). Contudo, nesta caminhada não se permitem hipóteses, teses de origem. Não há nada para provar de início na metodologia narrativa de pesquisa, “não há uma ‘etapa da escrita’ como transcrição de todas as demais etapas estanques ou como modelos a serem seguidos” (SERODIO; PRADO, 2015, p. 97, grifo dos autores). A reflexão do percurso, a partir de minha experiência de vida e da experiência na pesquisa, é que me conduziu aos elementos para esta construção (DOMINICÉ, 2010b).

No decorrer da pesquisa, fui construindo meu objeto de investigação; então, compreendi que o trajeto era o próprio tema. Nesta pesquisa, o objeto não preexistiu, a pesquisadora não preexistia, nós — a pesquisa, o tema, a investigadora — fomos nos constituindo. Isso porque adoto a perspectiva de que *a linguagem é construtora da realidade*; a linguagem, ao se estabelecer, constrói não só a investigação, mas também a investigadora.

Comparo essa construção à conexão de um saber passivo com um saber pessoal (DOMINGO, 2016). O saber passivo recebe, ajuda-me a pensar na vida, a estabelecer relação com meu fazer na educação e a enxergar meu trabalho e o outro. Já o saber pessoal é encarnado, está ativo em mim, “mas não [é] um conhecimento com respostas predefinidas de

¹⁸ “Las narraciones de experiencias pueden ser interpretadas (a diferencia del conocimiento sistemático que sólo puede ser asimilado)”.

atuação”¹⁹ (DOMINGO, 2016, p. 22, tradução minha); ao interpretar minha experiência por meio dele, posso vê-la de outra maneira e, assim, modificar-me e me dispor a novas maneiras de me relacionar com a realidade com a qual vivo.

Percebo, neste momento, que a viagem já estava programada e, por que não dizer, já estava acontecendo antes mesmo do início deste estudo. As paisagens a serem construídas dependiam da leitura que eu fazia das narrativas das participantes.

1.2 “A CURIOSIDADE COMO INQUIETAÇÃO INDAGADORA”: o caminho até a pesquisa

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

(Paulo Freire, 1996, p. 15)

Ser gestora pedagógica de escola há 13 anos sempre me faz refletir sobre meu papel como formadora de professores. Nunca pensei em minha função de gestora pedagógica como possibilidade de estar desligada da docência e do profissional docente. Esse assunto me trouxe várias inquietações, tornou-me curiosa, tirou-me do sossego e me deixou em um estado de impaciência “diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (FREIRE, 1996, p. 15).

Essa reflexão me levou a procurar na pesquisa acadêmica uma maneira de ampliar meus conhecimentos sobre o adulto-professor no processo de formação. Com a orientação da Professora Adair Mendes Nacarato, pude definir que minha necessidade de ouvir os professores poderia ser atendida a partir da pesquisa com as narrativas de vida. As narrativas das professoras com quem eu trabalhava já eram minha fonte de trabalho antes mesmo de eu chegar à Universidade São Francisco; contudo, a metodologia de pesquisa veio de muito estudo e de opções que tive de fazer desde o mestrado. Nessa pesquisa, pude olhar para mim, para minha prática como professora-coordenadora, função que exercia naquela época. O estudo, as disciplinas do mestrado, os diálogos acadêmicos, a produção e a análise dos dados, a escrita da dissertação, provocaram em mim (trans)formações. O trabalho da gestão na

¹⁹ “Aunque no un saber de respuestas prefijadas de actuación”.

formação daquelas professoras teve destaque nas narrativas, tanto na esfera individual como no âmbito coletivo do grupo.

Pude olhar para mim como gestora pedagógica, minhas experiências como formadora, e pude assumir “naquele mundo” um lugar. “Aproveitei o conhecimento construído por mim para (re)significar minha prática como coordenadora. As narrativas das professoras me proporcionaram elementos importantes para pensar minha prática” (BOLOGNANI, 2013, p. 156).

Agora não sou mais professora-coordenadora, sou diretora de escola, mas meu foco de trabalho ainda é e sempre será, no que depender de mim, a área pedagógica da escola. Isso, para mim, é obvio, mas, para outros, pode não ser. Ainda assim, é preciso esclarecer que a escola só acontece quando estudamos, pois é preciso compreendermos nossa infinita incompletude.

Mas por que continuar? O que pesquisar? Essas perguntas são fáceis de responder, mas integraram minhas notas e ficaram sem respostas por quase um ano. Hoje, enquanto escrevo, entendo que minhas notas ficaram sem respostas, pois, apesar de partirem de minhas reflexões, eu não tinha a compreensão de como potencializá-las para se tornarem instrumentos para as leituras críticas. Talvez, se fossem registradas em forma narrativa, com os detalhes sobre as singularidades, com a enunciação do que me tocou, do que ficou sem resposta, com a descrição densa do contexto e da temporalidade das experiências, teriam me proporcionado maior compreensão.

Nesse aspecto, o doutorado pode me ajudar a me formar, tornar-me melhor formadora de professores no lócus da escola, pois minha intenção inicial não é atuar como professora acadêmica. Também aprendi, diante de tantas paisagens visualizadas na vida acadêmica, outro jeito de formar, um jeito que envolve a narrativa. Minhas questões pessoais sobre o porquê de continuar com os estudos no programa da pós-graduação no doutorado foram respondidas.

Ainda falta eu esclarecer, para você, leitor, a questão “o que pesquisar?”. Iniciei a resolução desta com minhas inquietações deixadas no texto de mestrado (BOLOGNANI, 2013). Mas ela exigiu uma busca constante. Percorri alguns caminhos até encontrar a paisagem plausível.

A princípio, o estudo teve como objeto a formação contínua das coordenadoras pedagógicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as quais são professoras que ensinam

Matemática, atuam como coordenadoras e trabalham 40 horas semanais na função de gestora pedagógica. A aproximação se daria por meio da reflexão coletiva das práticas de formação docente e das experiências individuais das participantes. Eu pretendia responder à indagação: “Como acontece a formação contínua do coordenador pedagógico que atua na formação de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando inseridas em um contexto de reflexão e problematização das práticas escolares?”. Mas essa questão logo foi substituída por uma nova: “Como acontece a formação contínua das gestoras pedagógicas que atuam na formação de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando inseridas em um contexto de reflexão e problematização das práticas escolares?”. A interrogação ia adequando-se à embarcação, ao tema da pesquisa. E, finalmente, a pergunta central se formou: “O que narram as gestoras pedagógicas que atuam na formação de professores, quando inseridas em um contexto de reflexão sobre as práticas escolares e problematização destas?”. Essa adequação se consolidou com a adesão de Nelsa, assistente de direção, à pesquisa e com minha própria adesão, inserindo-me como diretora com características pedagógicas, ao me perceber como membro do grupo de discussão-reflexão. O tema foi adaptado a partir do que nós, gestoras pedagógicas, narramos neste percurso.

Assim, apropriei-me dos caminhos percorridos. Na terceira reformulação, constatei que a penúltima questão também deveria ser respondida, visto que a temática levada para a discussão era a Matemática, mas o grupo sempre fugia desta por meio do sentido das palavras e discutia outros assuntos do trabalho do gestor.

Nessa perspectiva, a investigação apresenta três principais objetivos:

- 1) tornar visíveis as trajetórias de vida das gestoras pedagógicas que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental como estudantes, professoras e gestoras pedagógicas da rede municipal de Jundiaí;
- 2) produzir sentidos para o modo como as gestoras pedagógicas se reconhecem profissionalmente, em um movimento entre a discussão coletiva e a compreensão individual, a partir das narrativas (orais e escritas) e da formação contínua em um grupo de discussão-reflexão;
- 3) identificar, nas narrativas, (re)significações da prática das gestoras pedagógicas quando elas participam do grupo de discussão-reflexão.

Pensei, então, em entrelaçar três importantes dimensões da formação da gestão:

- o estudo das narrativas de vida como forma de conhecimento e reflexão de currículos vividos, praticados e pensados pelas gestoras pedagógicas que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- a constituição de um repertório de saberes em Educação Matemática para o exercício da profissão do gestor;
- a centralidade dos encontros no grupo de discussão-reflexão e o uso do portfólio para as reflexões compartilhadas de trajetórias profissionais das gestoras pedagógicas.

Tal planejamento foi necessário, mas não foi seguido rigidamente, nem poderia ser. Minhas opções metodológicas, minhas interpretações narrativas, nortearam a pesquisa; segui as experiências nelas vividas.

O contexto da pesquisa foi um ponto forte desse planejamento, pois não se trata de qualquer grupo, composto com qualquer profissional. Houve uma intencionalidade formativa no trabalho coletivo do grupo. A intenção era, e acabou sendo, evidenciar o contexto propício à formação contínua de pessoas que revelam a vontade de estudar se apoiando no grupo. As profissionais convidadas para a formação de um grupo de estudo, fazendo parte de uma pesquisa de doutoramento, são minhas conhecidas, e a pesquisa foi desenvolvida na rede municipal da cidade de Jundiaí. O conhecimento do contexto e do grupo da pesquisa são pontos importantes, visto que a familiaridade do pesquisador com o campo de estudo é o primeiro passo para trabalhar com as narrativas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2005).

Desde o início, a formação do grupo para a pesquisa foi facilitada, pois as três coordenadoras pedagógicas participantes²⁰ já haviam se pronunciado favoravelmente. Essa é uma paisagem que gostaria de compartilhar com todos os leitores, pois nada aconteceria se não houvesse esse movimento, essa reciprocidade e esse bem-estar entre as integrantes desta pesquisa.

Uma das participantes, Alexandra, foi colaboradora de minha pesquisa de mestrado, pois, na época, era professora do 1º ano de Ensino Fundamental. Outra participante, Isabel, era docente do 5º ano do Ensino Fundamental e não estava envolvida na pesquisa de mestrado, mas trabalhava na mesma escola em que a realizei, da qual fui coordenadora por seis anos. As duas, após convite, passaram a coordenar a escola depois de minha saída,

²⁰ Os nomes das participantes desta pesquisa permaneceram fidedignos, a contento delas.

quando assumi a direção de uma escola na rede municipal de Campinas por dois anos. Hoje, as duas atuam juntas como coordenadoras pedagógicas em outra unidade escolar.

A terceira participante, Andrea, trabalhou comigo, lecionávamos para o 3º ano do Ensino Fundamental. Quando assumimos a coordenação pedagógica, em 2004, realizamos, juntas, estudos por conta própria em busca da formação contínua para a nova função. Alguns deles foram realizados na Universidade de São Paulo (USP); e outros, em grupos menores.

Todas as três conheciam meu trabalho de mestrado e ficaram entusiasmadas com a possibilidade de participar da pesquisa de doutorado e dar continuidade à discussão já iniciada em outros momentos. Após o primeiro grupo de discussão-reflexão, houve a surpresa de recebermos mais uma integrante. Nelsa é minha amiga e acompanha de perto meus estudos desde 2008. Também trabalhava na EMEB em que realizei a primeira pesquisa, era minha companheira na gestão. Ainda hoje, atua como assistente de direção na escola em que Alexandra e Isabel são coordenadoras pedagógicas.

No mês de janeiro de 2016, fui procurada por Nelsa. Na ocasião, ela me pediu referências sobre Matemática. Disse que queria estudar um pouco mais sobre essa disciplina. Indiquei a ela o texto que havíamos lido no grupo da pesquisa — “Eu trabalho primeiro no concreto” (NACARATO, 2005). Perguntei a ela se gostaria de fazer a leitura comigo. Ela aceitou; e, no dia 22 de janeiro de 2016, lemos e discutimos o texto. Ela ficou muito empolgada com a leitura e fez algumas reflexões sobre seu trabalho como professora e como gestora pedagógica que orienta as docentes sobre o uso do material didático adotado na rede.

Nelsa disse também que as coordenadoras, Alexandra e Isabel, comentaram que leram o texto, mas não tiveram tempo refletirem juntas sobre ele na escola. Diante de tanta alegria provocada pelas reflexões e pelas discussões do texto, disse que falaria com as coordenadoras participantes da pesquisa; e, se todas aceitassem, formalizaria o convite para ela participar de nossos encontros. Conteí-lhe que, junto com minha orientadora, Professora Adair, já havia escolhido textos como aqueles para discutirmos no grupo e que a presença dela só somaria.

Ela aceitou o convite e, no início do mês de fevereiro deste ano de 2016, lancei a ideia às demais integrantes do grupo. Elas também ficaram felizes com o fato de tê-la conosco. Alexandra e Isabel trabalhavam com Nelsa na mesma escola, e eu já havia apresentado Nelsa a Andrea em outra ocasião. Destaco que não foi difícil a inserção dela no grupo, ela inclusive já havia presenciado o encontro ocorrido em minha casa em 2015. Mas, na ocasião, não havia lido o texto e não participou da discussão. Esclareço que o papel do gestor em Jundiaí tem

características que priorizam o lado pedagógico da escola. Com Nelsa não é diferente, apesar de ter a função de assistente de direção, ela tem um importante trabalho na área de formação dos professores e dos alunos.

Dessa forma, a pesquisa ganhou um novo foco: a formação contínua das gestoras pedagógicas. O segmento também não pode ficar fechado para a investigação, visto que Andrea não atuava mais como coordenadora do Ensino Fundamental; ao longo da pesquisa, ela passou para a Educação Infantil. Esse fato não nos atrapalhou em nada, uma vez que o grupo tinha como objetivo maior o estudo de temas relacionados à Educação, e não apenas a reflexão sobre o cotidiano escolar.

A rede de Jundiaí tem suas particularidades a respeito das gestoras pedagógicas, assim como outras redes de ensino. Não há os cargos de coordenador pedagógico, de assistente de direção ou de supervisor escolar. Somente existem as funções de coordenador pedagógico, de assistente de direção ou de supervisor escolar. No período em que esta pesquisa é feita, o posto de trabalho é oferecido por convite ao professor pelo diretor da escola, nos casos das vagas de coordenador pedagógico e de assistente de direção, e pelo Secretário da Educação, no caso da supervisão. Os critérios do convite para a função do coordenador pedagógico variam a gosto do Secretário da Educação. Essas características apresentam diferentes aspectos para as relações na escola. Ser gestora pedagógica em Jundiaí se insere em um gênero do discurso (BAKHTIN, 1981), um gênero profissional (CLOT, 2010) próprio dessa rede de ensino.

A respeito do gênero discurso, “cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas” (BAKHTIN, 1981, p. 43). Partindo desse princípio, em que o gênero está vinculado a uma situação social, este é tido “como uma ‘senha’ conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional [...]”, suas formas “estão entranhadas na carne dos profissionais, pré-organizam suas operações e sua conduta” (CLOT, 2010, p. 122, grifo do autor).

O gênero profissional é formado pelos gêneros de discurso e de técnicas. Estes últimos são “o regime de utilização das técnicas num dado meio profissional”, igualmente constituídos pelo “‘toque social’ do ofício” (CLOT, 2010, p. 122). Além disso, “os gêneros de

técnicas fazem a ponte entre a operacionalidade formal e prescrita dos equipamentos materiais e as maneiras de agir e pensar de determinado meio” (CLOT, 2010, p.123).

1.3 “NÃO É A MINHA ARROGÂNCIA INTELECTUAL A QUE FALA DE MINHA RIGOROSIDADE CIENTÍFICA”: os caminhos da pesquisa se fazem caminhando

Estou convencido, porém, de que a rigorosidade séria disciplina intelectual, o exercício da curiosidade epistemológica não me fazem necessariamente um ser amado, arrogante, cheio de mim mesmo. Ou, em palavras, não é a minha arrogância intelectual a que fala de minha rigorosidade científica. Nem a arrogância é sinal de competência nem a competência é causa da arrogância. Não nego a competência, por outro lado, de arrogantes, mas lamento neles a ausência de simplicidade que, não diminuindo em nada seu saber, os faria melhor. Gente mais gente.

(Paulo Freire, 1996, p.53)

Como já anunciei, os instrumentos metodológicos para a produção dos textos de campo da pesquisa narrativa foram: a Entrevista Autobiográfica-Narrativa (APPEL, 2005; JOVCHELOVITCH; BAUER, 2005), o grupo de discussão (WELLER, 2006), o portfólio (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001) e as notas de campo (CLANDININ; CONNELLY, 2011). Esses instrumentos foram escolhidos antes de minha ida a campo. Na verdade, eu já havia utilizado as metodologias de Entrevista Autobiográfica-Narrativa e de grupo de discussão-reflexão quando realizei a pesquisa na escola em que eu coordenava, em 2011. Inseri o portfólio por ser esse mais um meio de evidenciar as experiências formadoras das participantes a partir do grupo de discussão-reflexão. As notas de campo foram imprescindíveis, sem elas não poderia contar minha história experienciada na pesquisa.

O trajeto e as escolhas que fiz durante o caminho percorrido na pesquisa, explico agora para que possam ser contemplados depois. Tal trajeto e tais escolhas partiram das relações que queria manter com o rigor acadêmico e a ética²¹ das relações. Para isso, foi preciso digerir as diferenças, aprender com elas e, dessa forma, dominar a arrogância de uma observação fria que poderia se sobressair. Precisei ainda assumir a “não imparcialidade, não

²¹ A ética foi uma das categorias de análise de trabalhos acadêmicos proposta na disciplina do doutorado “Seminários Avançados de Pesquisa”, coordenada pelas professoras Adair Mendes Nacarato e Regina Célia Grando, com a participação de Frei Nilo Agostini. Ao falarmos de ética na pesquisa e estudarmos e debatermos os textos de Antônio Joaquim Severino (2014) e Terezinha Azevêdo Rios (1999), foram esclarecidos os conceitos sobre o cuidado com os participantes da pesquisa e o delito do plágio, e pude vincular a questão da ética com outros aspectos de suas dimensões técnica e política. O projeto desta pesquisa de doutorado foi aprovado no comitê de ética no primeiro semestre de 2014, sendo submetido na Plataforma Brasil, sob a responsabilidade da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), processo nº 32406614.3.0000.5514, comprovante nº 049651/2014.

neutralidade, (im)precisão, subjetividade de qualquer indivíduo”, oferecer “o rigor da verossimilhança, o calor da afetuosidade, a emoção do compartilhamento” desta experiência narrada (SERODIO; PRADO, 2015, p.93) e tornar públicas histórias de vida secretas, de modo que eu fizesse parte do fenômeno (CLANDININ; CONNELLY, 2011), pois não há ética sem diálogo. Este é estabelecido com o outro, que é diferente de mim.

Ética sem alteridade não existe; sem a relação com o outro, não há ética. Ela é a prática com o outro; é anterior à própria moral. Nada está acima da pessoa, a pessoa é sempre mais do que encontramos. Deve-se manter sempre o equilíbrio, o respeito, porque a pessoa é sempre mais, é “Gente mais Gente” (FREIRE, 1996, p. 53).

Neste caminhar, busquei conciliar os “eus” que me constituíam, antes e durante este período da pesquisa. São eles: a amiga, a profissional, a professora, a coordenadora, a gestora em outra rede, agregando experiências ímpares de outra viagem, e a gestora pedagógica da EMEB em que atuo. Pratiquei a valorização do filho que a casa torna e que busca melhorar e garantir o sucesso de todos desta casa, desta paisagem.

Em setembro de 2012, assumi o cargo de diretora de escola na rede municipal de Campinas, após ser chamada em um concurso público. Deixei o cargo de professora e a função de coordenadora pedagógica, mas mantive a esperança de regressar a qualquer momento, pelo concurso que havia prestado, para o cargo de diretor de escola em Jundiaí. Em 2015, ao ser nomeada, voltei como diretora de escola.

Aproveitei o espaço para esclarecer o motivo de eu não ter neste grupo de pesquisa a coordenadora com quem trabalhei no início da investigação. Quando iniciei a pesquisa, em 2014, a rede de Campinas sofria com a falta de coordenador (lá chamado de orientador pedagógico). Por dois anos, não pude contar com o profissional, pois, na escola em que eu trabalhava, as duas pessoas que ingressaram pediram exoneração e, como não havia mais profissional do concurso público para assumir a vaga, a equipe da escola teve que se adaptar à ausência. Somente em 2016, com a pesquisa já em pleno andamento, assumi, efetivamente, a direção da escola onde estou atuando e, portanto, não tinha mais sentido inserir o profissional que nela atua como coordenador.

1.4 “AQUI ESTAMOS TENTANDO DECIDIR COMO CAPTAR MOMENTOS UM DA VIDA DO OUTRO E TRAZÊ-LOS”: a Entrevista Autobiográfica-Narrativa e as mônadas

Paulo: é. Enquanto falamos comecei a pensar, por exemplo, que talvez possamos usar até mesmo esta primeira parte da conversa, na qual estamos conversando sobre como falar o livro.

Myles: Acho que será útil para as pessoas saberem o que falamos aqui. Um livro não deve ser um mistério. Não deve ser essa história de separar os livros da vida em vez de fazer com que eles reflitam a vida.

Paulo: aqui estamos tentando decidir como captar momentos um da vida do outro e trazê-los para um livro, um livro que não perca a essência da vida. Um diálogo é como a vida que vem das fontes da terra. É como se a vida do livro estivesse fazendo isso e sendo transformada em palavras, palavras escritas através de nossa fala, e depois a fala se transforma em fala escrita, mas perde um pouco de energia da vida.

Myles: concordo que essa forma oral de fazer o livro para mim é a única maneira em que eu realmente posso fazer isso. Quando sento para escrever e as coisas saem de mim, ficam um pouco sem vida. É possível que um escritor criativo não tivesse esse problema, mas eu tenho. E é por isso que gostei dessa ideia.

(Paulo Freire e Myles Horton, 2003, p. 39).²²

Quando pensei em realizar esta pesquisa tive que delimitar quem embarcaria comigo nesta empreitada. Para isso, procurei, como já anunciado, antigas parceiras que estavam na gestão. A princípio, convidei Alexandra, Isabel e Andrea; e, depois, Nelsa.

Em 2014, realizei uma Entrevista Autobiográfica-Narrativa com as duas professoras-coordenadoras, Isabel e Andrea, que ainda não tinham participado da entrevista na pesquisa de mestrado. A Alexandra já havia narrado a experiência de formação básica e inicial.

Primeiro dialoguei com Andrea. Estávamos na casa de sua mãe, e a entrevista aconteceu logo após um delicioso almoço feito por Dona Caterina. Por mais de 40 minutos, Andrea contou-me muitas minúcias de sua vida. Apesar de nos conhecermos há mais de 12 anos, não sabia de muitos detalhes de sua vida. Alguns deles, que eu já conhecia, ganharam outros sentidos naquele momento. Foi uma conversa muito prazerosa para mim, e percebi que para Andrea também. Não parecíamos estar no território da pesquisa.

A Entrevista Autobiográfica-Narrativa com Isabel aconteceu no dia seguinte, em minha casa. Percebi que Isabel ficou bem à vontade. Eu não conhecia quase nada do que ela

²² Este texto faz parte de um “livro falado”, como coloca Ana Maria Araújo Freire (FREIRE; HORTON, 2003, p.7) no prefácio. Nele, Paulo Freire conversa sobre educação e mudança social com seu amigo Myles Horton.

narrou sobre sua vida. Somente tinha consciência de sua entrada e de sua permanência na EMEB onde trabalhamos juntas por seis anos e dos aspectos relacionados ao início da função de professora-coordenadora. Como no mestrado, a Entrevista Autobiográfica-Narrativa proporcionou-me conhecer intimidades das pessoas com quem eu me relacionava há muito tempo, com as quais não havia tido a oportunidade de dialogar sobre a vida pessoal. Foi no território da pesquisa que surgiu um tema para aquela conversa-entrevista.

Com Alexandra, realizei o que chamo de segunda parte da pesquisa em 2014. Ela já havia participado da investigação de mestrado, e as primeiras questões eram as mesmas que já havia respondido em 2011. Contudo, ela teve acesso ao texto transcrito de sua entrevista inicial para renunciar ou validar algum detalhe que houvesse ficado para trás. Optou por manter a mesma narrativa a respeito de sua trajetória escolar e profissional como professora.

Na segunda etapa da entrevista, elas contaram questões relativas a atividade como gestoras pedagógicas. O áudio das entrevistas foi textualizado por completo; assim, pude devolvê-lo a elas e, a partir daí, organizei os encontros do grupo de discussão-reflexão tendo as questões que emergiram das histórias de vida individuais como tema de estudos. À Alexandra, também devolvi a entrevista completa, pois acredito que o sujeito da pesquisa deve ter poder de decisão sobre sua própria fala. Como da primeira vez, ela não quis alterar nada, nem completar com alguma informação. Assim também aconteceu com as demais, inclusive com Nelsa, quando chegou ao grupo.

Como Nelsa foi inserida no grupo da pesquisa posteriormente, a entrevista aconteceu somente em 2016. A conversa ocorreu em minha casa, após um dia de trabalho e antes de um de nossos encontros no grupo. Emocionamo-nos muito. Conheço-a muito bem, mas, como no caso de Andrea, a história narrada me revelou outros pormenores sobre sua trajetória de vida, com destaque para a experiência na profissão.

Nas entrevistas com as gestoras pedagógicas abordei questões que, *a priori*, instigassem a narração dos seguintes tópicos: trajetória escolar e profissional, escolha e significado da profissão docente, aulas de Matemática, capacitações oferecidas pelo município, mudanças ocorridas no Sistema Municipal de Ensino, implantação do livro didático e avaliações externas. Para prevenir-me de surpresas desagradáveis, utilizei um gravador profissional e um aparelho de mp4 para fazer a audiogravação.

Com uma técnica para gerar histórias, na Entrevista Autobiográfica-Narrativa, as participantes foram estimuladas a contar suas histórias de vida, permitindo a reconstrução dos

acontecimentos importantes para elas, em um contexto social, a partir das perspectivas relatadas. A história teve início sem prévia preparação das educadoras. Essa primeira etapa partiu de “uma pergunta narrativa orientada autobiograficamente, formulada de forma a abordar toda a trajetória de vida” (WELLER; ZARDO, 2013, p. 134) das gestoras pedagógicas. Durante a narrativa, foram realizadas algumas questões “imanescentes”²³ e outras “exmanentes”²⁴ (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2005, p. 97), perguntas narrativas orientadas autobiograficamente, formuladas de maneira que as participantes pudessem abordar a trajetória de vida tecendo suas memórias de experiências. Talvez seja isso que tenha me feito pensar estar escutando as histórias de vida pela primeira vez. Por não estarem preparadas para a pesquisa, como determinado na metodologia adotada, as participantes garantiram “uma aproximação máxima das ações realmente experimentadas das suas experiências pessoais [...] [ao contarem sua] história de vida” (APPEL, 2005, p. 5).

Os temas das entrevistas não foram colocados de maneira formal, como no caso de entrevistas estruturadas, e foram mantidos por questões “imanescentes” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2005), as que surgiram durante a participação das gestoras pedagógicas e colaboradoras desta pesquisa, bem como por minha atitude interessada, garantindo, com gestos e palavras, o diálogo. Consegui avançar, em comparação com o mestrado, na postura do papel de interlocutora do diálogo. Apesar de ter um roteiro com temas comuns para as entrevistas (Anexo A), as perguntas fluíram como em uma conversa não formal; assim, as lembranças avivadas pela história de vida foram tecidas na memória. Com o gravador ligado ou não, as participantes narraram fatos pessoais vividos, choraram, sorriram, contestaram, indignaram-se.

²³ Estas são questões primárias, planejadas a partir da indicação de que o narrador acabou a história. Caracterizam “a segunda etapa da entrevista narrativa [, a qual] é dedicada à exploração do potencial narrativo dos temas transversais e fragmentos narrativos expostos de forma resumida na primeira parte da entrevista” (WELLER; ZARDO, 2013, p. 134). O entrevistador, de acordo com o interesse da pesquisa, faz perguntas com potenciais narrativos para auxiliar na complementação, as quais provocam as participantes a tecerem suas memórias, de maneira a elucidar ambiguidades. Por exemplo: “Você disse que...?”; “O que você quis dizer com...?”.

²⁴ São aquelas questões que decorrem da narrativa das entrevistadas. Tais perguntas se tornaram objeto de aprofundamento na pesquisa, conforme o interesse do pesquisador. Caracterizam-se como a terceira etapa da entrevista narrativa e objetivam “a descrição abstrata de situações, percursos e contextos que se repetem. Nesta etapa incentivam-se respostas argumentativas às perguntas do tipo ‘por quê?’, ou seja, perguntas que instiguem o informante a verbalizar explicações subjetivas sobre eventos de sua trajetória” (WELLER; ZARDO, 2013, p. 134).

Algumas observações que fiz logo após as entrevistas compõem o que chamo de notas de campo. Anotações, comentários, descrições e reflexões formam esses registros, que contribuíram para as interpretações desta investigação.

Ao reler as entrevistas transcritas completamente, pude sentir o que Freire e Horton (2003, p. 39) disseram sobre a linguagem oral proporcionar “um diálogo com a vida que vem das fontes da terra”. Foram notáveis as características do esquema autogerador na textura detalhada, quando, por exemplo, as gestoras pedagógicas forneceram detalhes minuciosos sobre os acontecimentos, citando “tempo, lugar, motivos, pontos de orientação, planos, estratégias e habilidades” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2005, p. 94). Minhas notas forneceram detalhes da experiência vivida no momento da entrevista e, unidas ao texto transcrito das entrevistas, deram sentido à experiência. Acredito que, se elas precisassem escrever, ao invés de me contar tudo o que foi dito, não seria uma narrativa tão minuciosa, tão rica. As participantes não estavam acostumadas a escrever sobre si, e isso poderia fazer com que detalhes importantes fossem perdidos.

A leitura da transcrição completa da entrevista fez parte da *primeira interpretação* formal que fiz do texto. Nesse momento, pude tematizar narrativamente e destacar “os principais elementos marcadores de finalização e inicialização de um novo tópico ao longo da entrevista” (WELLER, 2009, p. 6). Percebi que elas contaram sua vida ora em detalhes, ora de forma resumida e introduziram “passagens explicativas ou argumentativas ao longo da fala” (WELLER, 2009, p.6).

O segundo passo da interpretação foi a construção das mônadas, em uma perspectiva benjaminiana. Isso se diferenciou do percurso que realizei na análise das transcrições das Entrevistas Autobiográfica-Narrativas no mestrado, que me levaram a categorias de análise — primeiro analisei cada narrativa e depois estabeleci traços comuns a todas as entrevistas. Essa opção se deu, pois trabalhar com mônadas potencializa, do ponto de vista metodológico, a produção de um “espectro de significados”, visto que elas “são pequenas crônicas que guardam consigo fragmentos de histórias, mas que, juntas, exibem a capacidade de dar sentido a um contexto maior” (PETRUCCI-ROSA; RAMOS, 2008, p. 569).

A partir da história de vida contada pelas gestoras pedagógicas durante a entrevista, busquei os fios que constituem cada história de vida, a qual, muitas vezes, foi narrada de forma fragmentada, por *flashes* de lembranças. No movimento de ir e vir, na história de vida textualizada, fiz alguns rearranjos das colocações verbais. Novamente li, com cuidado, o

texto, compondo as mônadas das narrativas de vida e formação. Apesar de os fragmentos das histórias de vida narradas terem temas compreensíveis, organizei-os de maneira que pudessem contar sobre um todo (PETRUCCI-ROSA et al., 2011). Entreguei as mônadas às participantes da pesquisa para que pudessem avaliar seus relatos e verificar se eu não havia mudado o sentido da história de vida contada.

Construir mônadas, “que são centelhas de sentidos que tornam as narrativas mais do que comunicáveis: tornam-nas experienciáveis” (PETRUCCI-ROSA et al., 2011, p. 203), permitiu-me romper com uma formação espacial da ordem temporal-linear. O elemento “temporal de paralisação e de congelamento do fluxo da história que está imbricado na mônada” (PETRUCCI-ROSA et al., 2011, p. 204) difere-se do elemento linear, o elemento marcado pelas experiências. A mônada “é um fragmento que salta do desenrolar contínuo do tempo; no entanto, carrega em si a estrutura de um todo universal, concretamente ligada ao que a circunda” (PETRUCCI-ROSA et al., 2011, p. 204).

Na totalidade configurada “na imobilização da mônada, pode-se flagrar a imagem dialética – uma configuração saturada de tensões, nas quais ela se cristaliza”. Essa totalidade, como “num mosaico de outras particularidades” (PETRUCCI-ROSA et al., 2011, p. 204), conduziu-me para a construção das mônadas das participantes. Para nós do grupo Hifopem, a elaboração dessa espécie de crônica, a partir das textualizações das entrevistas, é considerada um primeiro momento de interpretação da pesquisa. Na narrativa em que me apresento pude ressignificar minha história, agora narrada com o olhar de pesquisadora, olhar de uma investigadora que, nesta tese, pode ser anunciada como uma paisagem desenhada com muitos detalhes rascunhados e conteúdos de formação configurados a partir da experiência.

Produzir as mônadas apresentadas nesta pesquisa foi um exercício de ética e alteridade. É uma tarefa difícil olhar para o individual e, ao mesmo tempo, para um coletivo nas histórias de vida, identificar o que é subjetivo e, por isso, social sem perder a narratividade, ou seja, o modo de ser da narração.

1.5 “PENSAR, FALAR, PENSAR SENTIR, PERCEBER”: o grupo de discussão-reflexão e o portfólio

Pensar, falar, pensar sentir, perceber, dar um destino às mãos liberadas do quase exclusivo apoio ao corpo para mover-se, inteligir e comunicar o inteligido, comparar, valorar, avaliar, optar, romper, decidir, apreender, aprender, ensinar, poder fazer ou não coisas, idear, viver socialmente, tudo isto sublinhou no ser que disto se tornou capaz, a importância indiscutível de sua consciência. Consciência do outro e de si como um ser no mundo, com o mundo e com os outros, sem a qual seria apenas um ser aí, um ser no suporte. Por isso, repita-se, mais do que a um ser no mundo o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu”, se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha; que constata, que compara, avalia, valor, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor jamais uma virtude.

(Paulo Freire, 2000, p. 112)

Nossos encontros²⁵ no grupo de discussão-reflexão aconteceram fora do horário de trabalho, com participação voluntária, como já anunciado. As gestoras pedagógicas participaram de grupos de estudo para momentos de reflexão, de planejamento, de diálogo, de desabafo, de socialização e de construção de um repertório de saberes. Esses instantes foram experienciados de acordo com o que Paulo Freire (2000) escreve no texto “Educação e esperança”, que compõe seu livro *Pedagogia da Indignação*, citado na epígrafe.

O primeiro encontro do grupo de discussão-reflexão foi realizado no dia 18 de junho de 2015, em minha casa. Todas estavam muito animadas para discutir assuntos relacionados à educação escolar nas reuniões, que aconteceriam uma vez por mês; pudemos planejar e decidir como seriam nossos encontros. Após um café completo em comemoração ao reencontro de trabalho, expus para o grupo o objetivo do portfólio para reflexão e discussão nos próximos encontros. Apresentei uma pasta que seria o arquivo das narrativas, que foi utilizada por elas, de forma coletiva; a cada encontro, uma participante produziu uma narrativa. Paralelamente, criei outro portfólio para atender minhas experiências na pesquisa. Eu estava feliz, pois elas ainda estavam animadas com a possibilidade de nos reunirmos uma vez por mês, quando já havia passado seis meses da entrevista autobiográfica inicial.

²⁵ No Anexo B segue um quadro com os nomes dos textos, as datas dos encontros e a presença das professoras-gestoras.

Percebi que, como tudo que é novo, o portfólio gerou uma preocupação. As participantes Andrea, Alexandra e Isabel são pessoas muito comprometidas com o que fazem e tiveram o receio de errar no registro; o medo se vinculava não à própria imagem, mas sim ao resultado na pesquisa. Por isso tratei do item seguinte do encontro e expliquei que poderiam iniciar a escrita do portfólio na próxima reunião, caso isso as deixasse mais à vontade. Andrea prontificou-se a iniciar o portfólio do grupo, e eu me comprometi a fazer, ao longo do caminho, as adequações, conforme surgisse necessidade.

O tema da narração era a formação na rede municipal de Jundiaí. Qual é o papel do coordenador? Praticamente esse era o assunto que discutimos. As participantes concordaram que, no primeiro ano que iniciaram como professoras-coordenadoras pedagógicas, foi importante a formação. Isso aconteceu, no caso delas, em 2013, e me remeteu ao passado, em 2004, quando participei pela primeira vez da formação para coordenação pedagógica na rede de Jundiaí.

A diferença de época se mostrou na forma como ocorriam essas formações, como bem relatou Andrea. As reuniões aconteciam em grupos pequenos e a supervisora, além de conhecer as escolas de cada integrante do grupo, fazia intervenções pontuais com cada uma. Nesse formato, relacionávamo-nos umas com as outras como parceiras. Lembro-me de Bel, uma coordenadora mais experiente, que me ajudou muito enquanto estive na coordenação. Ela era coordenadora da escola pública estadual onde eu estudava quando fiz o primário.

Naquele momento em que dialogávamos, Isabel disse que, para ela, “*tudo foi novidade*”, e eu entendi muito bem isso, pois, em meu primeiro ano na coordenação, parecia “*catar papel na ventania*”, era tudo novo e difícil. Não conseguia dar conta de todos e de tudo, mas, com muito esforço, consegui resgatar alguns. Assim, ouvir de alguém mais experiente o que cabe a nós na nova função ajuda demais. Contudo, quando Andrea me convidou a relembrar de nosso tempo, consegui me situar na importância do modelo de formação contínua que vivenciamos.

Alessandra, muito à vontade, descreveu como é a formação na rede. Para o Ensino Fundamental, o estudo sobre o currículo é realizado pelas supervisoras, e para cada caderno há uma estratégia. Nem sempre a estratégia agrada, e a gestão do tempo prejudica a formação, segundo Alexandra. Andrea questionou a intenção do estudo do tema “currículo” pelo sistema, que é a de criar um novo currículo da Rede. O segmento infantil também passa por esse processo, mas a dinâmica é diferente. No Infantil I, que compreende crianças de 0 a 3

anos, as professoras-coordenadoras têm o momento de formação relacionado a temas sobre o desenvolvimento infantil — feita pelo instituto “Avisa Lá”²⁶, contratado pelo município para promover a formação dos educadores — e possuem outro momento com a supervisora e as professoras-coordenadoras de uma região para tratar do currículo. Em um mesmo sistema, percebemos diferenças no investimento da formação dos diferentes segmentos de ensino.

Quando as professoras-coordenadoras participantes do grupo ouviram a síntese que elaborei, baseada no que elas narraram sobre a formação da rede em suas entrevistas, discutiram questões que foram além do que vivenciam. Descreveram o que a formação contínua tem que proporcionar.

Concordo com elas quando disseram que os encontros têm que prover trocas de informações, ideias, saberes, angústias, experiências; têm que ser realizados em grupos de escolas diferentes para que haja uma melhor discussão. Assim como o que vivi e pude aprender com professoras-coordenadoras mais experientes no início, com o tempo, reformulei minha prática e compartilhei com as mais novas minhas experiências, além de ter avaliado melhor o trabalho, refletindo sobre a fala do outro.

Andrea ainda apontou que o texto não é o mais importante nesses encontros. Frisou que a discussão faz a diferença. Concluí, portanto, que a escolha do texto para a formação se faz importante não só por seu assunto, mas também pelo diálogo que o material pode proporcionar.

Isabel disse que faz essa reflexão quando faz a devolutiva das rotinas²⁷ às professoras. Nesse momento, afirmou que menciona o trabalho com “o concreto” e relatou que é possível relacionar os estudos que estão fazendo com o trabalho com a Matemática. Alexandra e Andrea não discordaram da pertinência da relação; contudo, não estavam relacionando tais estudos de maneira explícita com a Matemática.

Nesse primeiro encontro, Nelsa participou como ouvinte, pois estava de carona com Alexandra. Nos dois encontros seguintes, dias 26 de agosto de 2015 e 30 de setembro de 2015, ela não esteve presente. Iniciou sua participação no dia 23 de fevereiro de 2016, quando o grupo retornou das férias e finalizou a discussão do primeiro texto, que já vinha sendo discutido: “Eu trabalho primeiro no concreto” (NACARATO, 2005).

²⁶ Esta empresa é contratada pela rede para a formação dos professores e gestores do segmento da Educação Infantil desde o segundo semestre de 2013. Antes, as formações da Educação Infantil eram realizadas pela Fundação Vanzolini e pela empresa “Ciranda Cultural”, do ramo editorial.

²⁷ Em Jundiá, é chamado de “rotina” o planejamento semanal que todos os professores fazem das aulas que irão realizar.

A transcrição do áudio foi feita após o encontro e, em sequência, dei início ao registro, que chamo de texto de campo. Este é composto por construções realizadas durante o encontro, que serão aqui apresentadas e são diferentes das narrativas transcritas, pois é um processo interpretativo. Da mesma maneira procedi com os demais encontros do grupo de discussão-reflexão, que foram audiogravados.

Após minhas reconstruções realizadas no encontro e algumas reflexões que me direcionam e me ajudam neste percurso, pude perceber que seria necessário ler minhas anotações dos encontros. Eram três, no mínimo, os motivos dessa releitura: aproximar-me das participantes da pesquisa; socializar minha experiência com a investigação; apresentar a leitura que faço das vivências e das experiências que elas têm bem como de seus sentimentos ao participarem do estudo.

Observo que elas deixaram pistas do comportamento do grupo durante os encontros e, a cada encontro, pude pensar sobre nossas participações, nossas reflexões e nossos interesses. Tais imagens-cenas se configuram em paisagens desta viagem. Assim, precisei equilibrar minha participação para que eu fizesse parte desta construção. Também revi a entrega do texto do portfólio, pois elas esperavam que eu fizesse devolutivas no próximo encontro; assim, minhas contribuições não ficariam tão distantes e sem sentido.

Outro ponto importante que me chamou a atenção foi o fato de, desde o início, eu me sentir inserida na discussão. Não forcei essa situação, temia inclusive que demorasse um pouco mais para isso acontecer. A formação de um grupo de discussão-reflexão, para uma pesquisa narrativa, tem um formato diferente, desde o início esperei ser participante do momento de reflexão e não apenas uma observadora.

Acrescento que, seguindo os conhecimentos pautados em Bakhtin (1981), outros motivos poderiam emergir. No entanto, para esta tese, considero suficiente anunciar os temas acima descritos, já que a viagem é longa e a estabilidade dada pela relação de uma enunciação com a outra enunciação manifesta-se “nas formas de transmissão do discurso de outrem” (BAKHTIN, 1981, p. 145). Compreendo que cada leitor pode ser considerado outrem, pois está se nutrindo da leitura e participando desta viagem com seu discurso e suas leituras de cada momento vivenciado.

O uso do portfólio como instrumento narrativo complementar e interativo para a pesquisa foi de grande valia. Esse recurso, ao narrar os avanços e as mudanças ao longo do tempo, possibilitou a reflexão e a aprendizagem do grupo. As narrativas apresentam o

trabalho do profissional e seu contexto de uma maneira mais ampla. O aspecto importante é que esses registros manifestaram uma imagem sobre quem o sujeito é, revelaram uma identidade. Eles expuseram a “presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha; que constata, que compara, avalia, valora, que decide, que rompe” (FREIRE, 2000, p. 112).

O portfólio é um documento compilado que “contém uma circunstância, dimensão, momento crítico ou experiência com grande significado particular ou global²⁸” (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 187, tradução minha). Além disso, promove um espelhamento, efeito em “que pode ocorrer o processo de *conscientização*, que permite relativizar as convicções e conhecimentos próprios, ampliando o quadro de referências e abrindo novos espaços de compreensão contextualizada e de ação futura” (SÁ-CHAVES, 2005, p. 8). Nesse sentido, o uso do portfólio, nesta pesquisa, não teve sua característica de instrumento de avaliação, como utilizado de costume nas escolas da rede municipal de Jundiaí. Ele foi “uma estratégia que procura evidenciar o fluir dos processos subjacentes ao modo pessoal como cada qual se apropria singularmente da informação” (SÁ-CHAVES, 2005, p. 9).

Como a gestora pedagógica Andrea não pertencia mais ao Ensino Fundamental, preparei os encontros do grupo de maneira que pudéssemos discutir temas diversos que envolvessem a prática de professores pesquisadores e a Matemática. Esse fato favoreceu o uso da Matemática como elemento disparador de outros aspectos relacionados à intencionalidade da pesquisa, ao alcançar uma possibilidade de mudança de ensino. Vale acrescentar que a Matemática tem ocupado um lugar central nas discussões sobre formação docente, e muitos esforços estão sendo feitos para tornar seu ensino mais significativo. Assim, as gestoras pedagógicas sentiram-se mobilizadas pelo assunto, pois existe a necessidade, inerente a seu papel de formadoras de educadores, de formadora de professores, de adequar o trabalho escolar às novas tendências, que podem levar a reflexões sobre as formas de ensinar e aprender Matemática.

Desde o primeiro encontro do grupo, cujo objetivo era discutir-refletir, importantes contribuições foram dadas para as escolhas e para as orientações das próximas reuniões. O propósito de formação dessas trocas não era a reprodução de conteúdo pelas gestoras

²⁸ “Encierra una circunstancia, dimensión, momento crítico, o experiencia de gran significado particular o global”.

pedagógicas na escola. Visto que a mudança significativa da prática educativa pode se dar ao discutir e refletir sobre esta, mantive a ideia de debate e reflexão da teoria a partir das práticas pedagógicas presentes em textos já publicados.

A respeito das formações na escola, estas acontecem em três momentos diferentes dentro da jornada do professor. O momento chamado de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) é dividido em dois dias e realizado no contraturno do período em que a professora está em aula. O HTPC de duas horas é realizado tanto na escola como em lugar agendado pela supervisão pedagógica; e o HTPC de três horas é cumprido, em sua maioria, às quartas-feiras na escola. Quando ocorre na escola, a formação é feita pelo diretor e pelo coordenador. Os temas são previstos no Projeto Pedagógico da Escola.

Outro momento em que se realiza a formação é na Hora de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI). O HTPI, como o nome sugere, é realizado de maneira individual no turno em que o professor leciona. Durante o HTPI, o docente, em atividade na escola, sem estar em sala de aula, dialoga com a gestão sobre sua aula, seu planejamento e demais assuntos de seu interesse.

Ocorre também o atendimento aos pais, conforme agendamento, mas esse momento não se caracteriza como um espaço para a formação. A discussão ampliada da jornada do professor da rede municipal de Jundiaí aparece, neste texto, na primeira cena da Paisagem II.

PARTE II

2 “O SABER DA EXPERIÊNCIA É UM SABER PARTICULAR”: PONTO DE PARTIDA

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido e sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. [...] A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida.

(Jorge Larrosa Bondía, 2002, p. 27).

Se escrever é difícil, mais difícil ainda me pareceu escrever sobre mim. Não deveria ser, mas é. Então, pergunto-me: o que eu não saberia falar de mim? O que eu não quero falar de mim? E por que não o fazer? Será que, se eu respondesse a uma entrevista, seria mais fácil?

Essas questões me provocam mais do que minha própria história de vida. A preocupação talvez seja exatamente o que Larrosa (2002) afirma a respeito do ato de se deixar ver. Este é um desvendar, que apresenta um ser único, um ser da experiência, a qual revela o que nos passa, “o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2002, p. 21). A experiência, ao ser contada, faz-se conhecer, faz-me conhecer:

O sentido do que somos, ou melhor, o sentido de quem somos, tanto para nós mesmos como para os outros, depende das histórias que contamos e que nos contamos e, em particular, daquelas construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e a personagem principal, isto é, das autobiografias, das autonarrações ou das histórias pessoais. Essas histórias estão construídas em relação às histórias que escutamos e lemos e que, de alguma maneira, preocupam-nos. Além disso, essas histórias que nos constituem estão produzidas e mediadas no interior de determinadas práticas sociais mais ou menos institucionalizadas.²⁹ (LARROSA, 2004, p. 12, tradução minha).

²⁹ “[...] el sentido de lo que somos o, mejor aún, el sentido de quién somos, tanto para nosotros mismos como para los otros, depende de las historias que contamos y que nos contamos y, en particular, de aquellas construcciones narrativas en las que cada uno de nosotros es, a la vez, el autor, el narrador y el carácter principal, es decir, de las autobiografías, autonarraciones o historias personales. Esas historias están construidas en relación a las historias que escuchamos y que leemos y que, de alguna manera, nos conciernen. Por otra parte, esas historias que nos constituyen están producidas y mediadas en el interior de determinadas prácticas sociales más o menos institucionalizadas”.

Talvez a dificuldade maior em falar de mim esteja no duplo papel que desempenho ao fazê-lo. Precisaré contar e narrar minha história de vida. Chamo, amparada por Connelly e Clandinin (1990), de “história” o fenômeno e de “narrativa” a pesquisa. Assim, posso dizer que “as pessoas, por natureza, levam uma vida lendária e contam histórias de suas vidas, enquanto pesquisadores narrativos descrevem tais vidas”³⁰ (CONNELLY; CLANDININ, 1990, p. 2, tradução minha), recolhem e relatam as histórias de vida das pessoas e escrevem narrativas de experiência.

Vejo nisso algo importante, pois a experiência narrada pode orientar nossa profissão na educação, se prestarmos atenção para o que nos passa. Ao levantarmos dúvidas sobre isso, podemos conquistar “uma maior consciência, percepção, compreensão dos acontecimentos vividos”³¹ (DOMINGO, 2016, p. 16, tradução minha). Tais acontecimentos interrompem nosso cotidiano e afetam nossas impressões, as tensões que nos movem.

O saber da experiência a que me refiro é aquele de que necessito para ensinar, mas também preciso dele como educadora para ampliar “a visão de mundo e as possibilidades de relação com ele [...]. Precisamos de um saber que nos ajude a perceber novas possibilidades e sentidos no dinamismo da vida que segue”³² (DOMINGO, 2016, p. 18, tradução minha), rompendo, assim, com as meras repetições. No contexto educativo, o saber da experiência sempre se situa na relação com o outro, é um saber da alteridade (DOMINGO, 2013; LARROSA, 2011).

Ademais, “mantemos nosso conhecimento pedagógico como um saber pessoal configurado na história que vivemos e na forma peculiar por meio da qual contamos tal história para nós mesmos”³³ (DOMINGO, 2016, p. 19, tradução minha). Dessa maneira, o saber da experiência se diferencia do saber disciplinar, da prática educativa, que possui habilidades e competências. Ele “aspira oferecer um modo de pensar”, “reconhecer no pedagógico uma gama mais ampla de saberes e de relações entre eles” e explorar as ligações

³⁰ “[...] that people by nature lead storied lives and tell stories of those lives, whereas narrative researchers describe such lives”.

³¹ “una mayor consciencia, percepción, comprensión de los acontecimientos que vivimos”.

³² “ampliar su visión del mundo y las posibilidades de relación con él. [...] Necesitamos un saber que nos ayude a percibir nuevas posibilidades y sentidos en el dinamismo de la vida que sucede”.

³³ “Sostenemos nuestro saber pedagógico como un saber personal configurado en la historia que hemos vivido y en la forma peculiar con la que nos la hemos contado”.

entre o “ser e saber sempre como questão nuclear de qualquer processo formativo”³⁴ (DOMINGO, 2013, p. 128, tradução minha).

Sinto a necessidade de que o saber da experiência educacional me ajude a estar consciente do que me acontece, possibilite-me a dúvida e, assim, elucide-me, mobilize-me, modifique-me e me conecte com outros educadores. A experiência narrada é essencial, pois “a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida” (LARROSA, 2002, p. 27).

Devemos pensar com a experiência narrada para aprendermos a refletir, a interpretar e a nos interpretar a partir do vivido e elaborarmos um saber teórico encarnado e não abstrato (DOMINGO, 2016), pois, como em uma revolução científica, o paradigma do conhecimento a emergir da experiência “não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente)” (SANTOS, 2008, p. 60). O paradigma do conhecimento emergente da experiência tem relação com a definição de Santos (2008) de que todo o conhecimento científico-natural é científico-social. Não há uma dicotomia entre os saberes, supera-se, conseqüentemente, o que acontece nas diferentes metodologias positivistas. Para o autor, “à medida que as ciências naturais se aproximam das ciências sociais estas aproximam-se das humanidades” (SANTOS, 2008, p. 69).

Para conseguir tal proeza, precisei me livrar da paixão, que é explicada por Larrosa (2002, p. 26) como

uma experiência do amor, o amor-paixão ocidental, cortesão, cavaleiresco, cristão, pensado como posse e feito de um desejo que permanece desejo e que quer permanecer desejo, pura tensão insatisfeita, pura orientação para um objeto sempre inatingível. Na paixão, o sujeito apaixonado não possui o objeto amado, mas é possuído por ele. Por isso, o sujeito apaixonado não está em si próprio, na posse de si mesmo, no autodomínio, mas está fora de si, dominado pelo outro, cativado pelo alheio, alienado, alucinado.

Esta escolha de começar por mim não é acidental, visto que desde o começo já me apresento. Mas reafirmo aqui um compromisso com as narrativas de vida que virão nas páginas seguintes, a saber, as das participantes da pesquisa. Antes de apresentar o conjunto das mônadas, conto como cheguei a elas.

³⁴ “Aspira a ofrecer un modo de pensarla”. “aspira también a reconocer en lo pedagógico una gama más amplia de saberes y de sus relaciones entre ellos”. “ser y saber como cuestión siempre nuclear de cualquier proceso formativo”.

2.1 “*ELA MERGULHA A COISA NA VIDA DO NARRADOR PARA EM SEGUIDA RETIRÁ-LA DELE*”: as mônadas da pesquisa

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesãos – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.

(Walter Benjamin, 1987a, p. 205).

Como contamos a história de nossas vidas? Como narrar as histórias de vida, relatadas no momento da Entrevista Autobiográfica-Narrativa, das participantes da pesquisa? Ao tentar responder a essas perguntas, buscando o caráter narrativo para meu texto de pesquisa, despertei-me para as mônadas benjaminianas.

Esse despertar, como todos os outros de minha vida, não realizei sozinha. Primeiro, tomei conhecimento das mônadas nas leituras que fiz da tese de minha amiga e companheira de estudo Renata Bernardo. Durante o processo da escrita de sua tese, bem ao longo da qualificação e da defesa do relatório de sua pesquisa na Universidade São Francisco, estive presente e comecei a me interessar por essa metodologia de escrita. Percebi que Bernardo (2015) conseguiu, com as mônadas, fazer aflorar o significado da vida dos jovens universitários que participaram de suas investigações. Por conta de as mônadas poderem ser “pequenos fragmentos de histórias que juntas exibem a capacidade de contar sobre um todo, muito embora esse todo possa também ser contado por um de seus fragmentos” (PETRUCCI-ROSA et al., 2011, p. 203), elas me garantiriam a narratividade necessária para contar nossas histórias de vida.

Outro fato que me impulsionou foi a palestra do Professor Doutor Guilherme do Val Toledo Prado, realizada no início do ano letivo de 2016, na Universidade São Francisco. Ele citou a tese de França (2015), quando discutiu o tema “Narrativas e formação de professores: por entre a polissemia das experiências e memórias”. Em sua tese, França (2015, p. 105) apresenta as mônadas orientadas por Walter Benjamin, “concebidas como cristalização das tensões nas quais se inscrevem práticas socioculturais, plurais, contraditórias”. Nessa pesquisa, ela expõe práticas docentes.

Outra tese que me orientou foi a de Silva (2007), também indicada pelo Professor Guilherme, desta vez, no momento do exame da qualificação deste estudo. Na pesquisa de

Silva (2007) inspirei-me para poder construir, ao invés dos ensaios narrativos que escrevi sobre minha vida, meu conjunto de mônadas. Para a autora, os fragmentos

apontam para sujeitos, mais inteiros e menos partidos, que se relacionam com outras pessoas e estão situados em diferentes camadas de tempos e diferentes lugares. Todos eles se relacionam nessa configuração de sujeitos que produzem a sua própria subjetividade e são produzidos por ela. (SILVA, 2007, p. 58).

Essas múltiplas vozes que encontramos nos fragmentos e que constroem o conjunto das mônadas me remetem à alteridade, ao princípio da refração (BAKHTIN, 1981). Ao interpretarmos e compreendermos um enunciado, a palavra alheia está sempre presente, pois “renovara-se sem cessar essa síntese dialética viva entre o psíquico e o ideológico, entre a vida interior e a vida exterior [...] a palavra revela-se, no momento de sua expressão, como produto da interação viva das forças sociais” (BAKHTIN, 1981, p. 66). Assim, cada enunciado precisou ser visto “antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo”, visto que “é impossível alguém definir sua posição sem correlaciona-la com outras posições” (BAKHTIN, 2011, p. 297, grifos do autor).

Após verbalizar a Adair Mendes Nacarato, minha orientadora e professora, o desejo de apresentar as narrativas de vida das gestoras pedagógicas por meio das mônadas, ela indicou a leitura dos dois volumes das *Obras Escolhidas* de Walter Benjamin e emprestou-me esse material. Duas fontes de inspiração provenientes destas publicações foram a narrativa e a rememoração. “Na rememoração, emergem o ato de viver, o entrecruzamento de tempos (passado, presente e futuro), espaços e visões” (PETRUCCI-ROSA et al., 2011, p. 203). Escrever as narrativas contadas pelas participantes na entrevista “não é só relatar, mas trazer as experiências no plural e trazer à tona as antigas narrativas sob o ponto de vista cultural” (PETRUCCI-ROSA et al., 2011, p. 203). Os fragmentos narrativos apresentados por Benjamin (1987b) no texto “Infância em Berlim”, redigidos por volta de 1900, auxiliaram-me na construção das mônadas que apresentarei a seguir, assim como as duas teses citadas a pouco.

2.1.1 Marjorie

“Quem sou?”

Quem sou? Sou alguém que não domina “a linguagem da psicologia, da psicologia cognitiva, das técnicas de avaliação” (LARROSA, 2013a ou 2013b, s.p.), mas que tem o que contar “para explicar as experiências de cada dia” (LARROSA, 2013a ou 2013b, s.p.). E aqui encontro espaço para falar; neste momento, posso falar de mim, de como acredito que me constituí pessoa. Com esse gesto, discorro o mínimo possível sobre minha subjetividade, pois nunca estive sozinha, a não ser com meus pensamentos.

Tenho 39 anos, sou nascida e criada na cidade de Jundiaí, interior de São Paulo. Sou a mais velha dos três filhos de meus pais. Meu irmão e eu temos apenas um ano de diferença. Tenho uma irmã que chegou mais tarde, filha de meu padrasto.

Minha mãe era dona de uma pensão; a vila do livro *O cortiço* era minha própria casa. O imenso quintal era ponto de encontro durante as manhãs de sábado para as mulheres que viviam na casa. Enquanto umas faziam unhas ao sol, outras lavavam roupas à mão, outras penduravam-nas no varal, outras passavam-nas. Eu só observava o movimento e ouvia as histórias que contavam. Lembro que algumas saíram da cidade natal apenas com a roupa do corpo; havia as que se separaram dos cônjuges; as que se mudaram para Jundiaí para fazer o curso técnico; as que precisavam de emprego. Algumas eram casadas; outras, solteiras. Havia também as que tinham filhos, os quais chegaram a morar com elas no quarto da pensão.

Além das histórias das mulheres da pensão, ouvia sempre as narrativas de minha avó materna. Ao recordar suas histórias, posso ouvir sua voz, sentir seu cheiro. Eu me emociono...

Sempre gostei de ouvir histórias de vida. Em minha infância, a linguagem oral era mais acessível do que a escrita. No período em que fui alfabetizada, já adorava ler e estudar, influenciada por minha mãe, que sempre gostou de ler e escrever. Porém, em minha casa, não havia uma biblioteca. Como as condições financeiras não eram boas e não permitiam que adquiríssemos livros, devorava os textos didáticos e lia a *Bíblia*.

A respeito da leitura da *Bíblia*, não a fazia para ter uma consciência religiosa. Lia as histórias; pulava as linhagens, que rendiam vários versículos, e me deliciava com os enredos e as personagens. A literatura e a ficção estão presentes nos textos bíblicos. Mais do que histórias cheias de moral e regras, a Bíblia relatava, em minha leitura, relações de amizade, traição, paixão, morte, vida, esperança, sentimentos de gente.

Eu sempre gostei de gente. E acredito que viver naquela grande diversidade me fez gostar de gente, pessoas que são diferentes entre si, têm gêneros distintos, falam de modos variados, vestem-se cada uma a sua maneira, possuem gostos multiformes para comer, aprendem e ensinam de modos divergentes. Esses diálogos transmitiam “vida”. Emancipei-me bem nova e, a partir de então, “eu saí de casa”.

“Qual é a importância de ser educador?”

Quando se fala de educação, logo se pensa em educação escolar, educação acadêmica. Penso que isso faz parte da importância que se atribui à escola na vida da pessoa. Bom, visto que a educação escolar é algo importante, qual é a importância de ser educador? Responder a essa questão pode ser tarefa fácil, se pensarmos em características funcionais, mas, do ponto de vista da essência do educador, não me parece uma tarefa tão fácil.

Nunca pensei em ser educadora, não sei o porquê, mas não pensava em trabalhar em escola. Eu, desde pequena, era solícita e gostava de ajudar, compartilhar receitas, ensinar os conteúdos escolares a meu irmão, auxiliar os colegas de turma, quando tinham dificuldade, socorrer os professores, quando precisavam. Além disso, como já disse, sempre gostei de ler e de estudar. Quer características mais necessárias que essas para trabalhar em uma escola?

Contudo, minha mãe foi quem escolheu a profissão que eu segui. Ela dizia: *“forme-se professora e, com o emprego público, você pode estudar o que quiser depois”*. Naquele tempo, o curso de magistério e o de enfermagem eram gratuitos. Optei por seguir os mandos de minha mãe.

O destino, minha mãe conseguiu prever. Com o tempo, o provimento do salário de professora possibilitou que eu ampliasse os estudos e cursasse a faculdade de Pedagogia. Depois da Pedagogia, vieram as especializações em gestão e em educação inclusiva.

Mesmo antes de cursar a faculdade, já lecionava nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Fui também professora da Educação Infantil, mas isso foi antes de me formar no Magistério. Após concluir o curso, desejava ter sede fixa, e, isso, o concurso me possibilitou.

Logo no começo aderi à profissão. Trabalhava com alegria ao desenvolver os projetos com meus alunos, participava de todas as formações promovidas pela rede e estava sempre disposta com meus colegas e gestores. Por apresentar essas características, sem desejar, fui indicada para os cargos de supervisão da merenda e de coordenação pedagógica. A princípio,

não tinha o desejo de trabalhar na gestão. Os cursos dos quais eu participava eram todos direcionados ao trabalho com os alunos.

Estava cursando pela segunda vez o curso de Pedagogia³⁵, quando fui chamada para uma entrevista para função de supervisão. Como na época, para ser supervisora, necessitava-se de exclusividade de tempo, agradei, mas optei por prosseguir com meus estudos. Minhas colegas de trabalho e amigas me incentivavam dizendo que eu tinha o perfil para a função de coordenadora pedagógica e diziam-me que eu seria uma boa coordenadora. Eu ria e respondia: *“Mas, se vocês não gostam de ter a coordenadora na sala de vocês, como dizem que sou boa para a função de coordenadora?”*. Naquela época, eu dividia o apartamento com uma amiga que tinha sido minha coordenadora. Além de amiga, ela era uma ótima formadora, sempre estava presente, apoiava minhas ações, tinha jeito para falar sobre minhas falhas e ajudou-me a entender o sistema de ensino. Quando estava no último ano da faculdade, fui novamente indicada para a coordenação pedagógica. Desta vez, assumi a função para atuar no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

Acredito que, muitas vezes, como professora, consegui, por meio dos projetos, realizar a tarefa que Larrosa (2013a) atribui ao educador: deixar o mundo interessante para meus alunos. Ele tem razão, a Arte é essencial para isso; toda vez a Arte estava inserida nesses meus projetos. Além disso, eu também exercia a arte de escutar as histórias de meus alunos. Sem muitas estratégias ou teorias, apenas escutava suas histórias de vida.

Quanto à pergunta inicial, não tentarei respondê-la de maneira pedagógica ou abrangente. A questão “qual é a importância de ser educador?” precisa ser respondida, de maneira filosófica, do meu ponto de vista. Também não acredito ser o momento para estabelecer uma resposta completa. Apenas arrisco dizer que, para tornar importante o processo de educação, o educador precisa dialogar com as pessoas; e isso passa pelas histórias de cada participante desse processo e por sua própria história de vida.

“E aprendi que se depende sempre, de tanta, muita, diferente gente”

Gonzaguinha (1987), Luiz Gonzaga do Nascimento Júnior, compositor e intérprete da música “Caminhos do coração”, faz-me pensar que essa canção tem muito a ver com o período que estive na coordenação pedagógica e no caminho percorrido até aqui. Com ela,

³⁵ O primeiro curso era destinado à Pedagogia para o trabalho com alunos com deficiência, não consegui concluir por dificuldades financeiras. O segundo curso de Pedagogia, o que concluí, era de licenciatura plena e foi realizado com a ajuda de bolsa de estudo.

rememoro a primeira escola, mas principalmente a EMEB Glória, na qual atuei por seis anos como coordenadora pedagógica. Enquanto trabalhava lá, tive a oportunidade de poder me aventurar no mestrado.

As relações estavam tão estáveis que me lancei para fora da rede e fui pesquisar o que lá não parecia estar bom. O ensino da Matemática era algo que me incomodava, mobilizava-me. Algumas tentativas de formação na escola movimentavam a equipe de professores para pensar criticamente o ensino dessa disciplina. Eu precisava fazer mais, precisava me formar.

Foi assim que cheguei à Universidade São Francisco, à procura da Professora Adair Mendes Nacarato. Tinha que ser ela, pois, em outras pesquisas orientadas por ela e em seus textos, eu via a voz dos professores. E era isso que eu queria, uma investigação que me ajudasse a crescer como formadora de professores na escola e que considerasse essa relação que tinha com os professores — o diálogo. É certo que não tinha a clareza que tenho hoje, mas, na pesquisa do mestrado, bateu “bem mais forte o coração”. O mestrado me possibilitou o conhecimento sobre as teorias, sobre as histórias de vida, as narrativas de vida; “e aprendi que se depende sempre; de tanta, muita, diferente gente [...] toda pessoa sempre é as marcas [...] das lições diárias de outras tantas pessoas” (GONZAGUINHA, 1987).

Além das disciplinas cursadas, participei de eventos em que pude aprender a falar sobre minha pesquisa e pude levar as professoras da EMEB Glória para muitos lugares, até cruzamos o oceano e fomos a Portugal. Lá tive um contato maior com referenciais do uso do portfólio na formação escolar e acadêmica. Essa foi a primeira e única vez que saí do país. A pós-graduação me possibilitou muitas viagens. Conheci muitos lugares e muita gente. E aprendi... Foram muitos os ganhos. Desde o período que fiz o mestrado, dialogo com o grupo Histórias de Formação de Professores que ensinam Matemática (Hifopem) e com o Grupo Colaborativo em Matemática (Grucomat).

Do grupo Hifopem, faço parte desde 2012. Ele é constituído por pesquisadores e pós-graduandos envolvidos com investigações centradas nas temáticas de narrativas (auto)biográficas de professores, narrativas de formação e histórias de formação docente. O grupo foi criado em 2010, no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco e é coordenado pela Professora Adair Mendes Nacarato.

O Grucomat é constituído por professores-pesquisadores da universidade e da escola básica bem como por alunos da pós-graduação (mestrado e doutorado). Vinculado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade São Francisco,

campus Itatiba, o grupo existe desde 2003 no interior da universidade. Ingressei nele em 2012. Atualmente, é coordenado pelas professoras Adair Mendes Nacarato e Daniela Dias dos Anjos.

Os grupos têm características diferentes; fazer parte deles foi fundamental para meu desenvolvimento como pesquisadora e como gestora que ensina Matemática. Ao término do mestrado, veio a surpresa. A possibilidade de seguir a pesquisa, agora como doutoranda. O mestrado foi um sonho que idealizei e persequi por mais de seis anos. Já o doutorado, não pensava em realizar. Naquela época, já havia deixado a EMEB Glória e me exonerado do cargo de professora. Havia assumido a direção de escola na cidade de Campinas/SP, mas aguardava a oportunidade de voltar “principalmente por poder voltar [...] a todos os lugares onde já cheguei [...]”. Pois lá deixei um prato de comida, um abraço amigo, um canto pra dormir e sonhar”, como diz o grande poeta Luiz Gonzaga (1987) em sua música. Eu aguardava ser chamada para o concurso prestado em Jundiaí, para o cargo de direção de escola.

Qual seria, então, o propósito de uma pesquisa de doutorado? Demorei um ano para responder a essa pergunta; no entanto, não a solucionei parada. Já cursava as disciplinas quando encontrei um sentido para os estudos. Além do projeto de pesquisa, o que me garantiu que ingressar no doutorado era a coisa certa foi a possibilidade de fazer uma formação na escola de maneira diferente. Os textos; as discussões-reflexões realizadas com minha orientadora, com os grupos de professoras e gestoras, com os colegas e os professores na universidade; as amizades criadas com educadores de diferentes lugares; os eventos; tudo contribuiu para meu fazer como gestora de formação contínua no espaço escolar. Na pós-graduação, eu “aprendi”, parafraseando Larrosa (2013a), a fazer com que a formação fosse interessante. Minha pretensão com o estudo é de que ele seja vivo, isto é, capaz de ser utilizado na sociedade.

2.1.2 As acompanhantes

Nesta viagem, não estou sozinha. Entre os acompanhantes, tenho como adjuntas quatro gestoras pedagógicas, quatro amigas. E a apresentação dessas minhas parcerias se dá pelo cerne da metodologia da *mônada*, a saber, a história de si que revela o outro. A construção dessas *mônadas* adveio da narrativa textualizada das Entrevistas Autobiográficas-Narrativas de Alexandra (2011 e 2014), Andrea (2014), Isabel (2014) e Nelsa (2016), em um movimento que dá união à história de vida e à narrativa de vida.

Entendo que a construção das mônadas, a partir da história de vida das gestoras pedagógicas, já é um processo analítico, visto que tive que buscar pelos fios que constituem essas narrativas, as quais, muitas vezes, são contadas de forma fragmentada, por *flashes* de lembranças. Assim, a textualização e a produção das mônadas já são parte da interpretação narrativa da pesquisa. Essa interpretação me exigiu muita leitura, como em outras pesquisas desta natureza, com a “atenção voltada para a possível articulação dos pequenos fragmentos produzidos a partir das narrativas” (SILVA, 2007, p. 58).

Para essa construção, fiz, de maneira cuidadosa, para manter o sentido do que foi narrado, recortes, junções. Realizei, para assegurar a clareza, alguns rearranjos das colocações verbais. Ressalto que as mônadas, como todo material escrito e transcrito por mim, foram devolvidas às participantes para que pudessem validar a publicação. Elas tiveram, assim, a oportunidade de retirar ou acrescentar informações necessárias ao texto.

2.1.2.1 Alexandra

*“Não realizei esse sonho”*³⁶

Sou mãe de dois filhos, gêmeos. Tenho 39 anos, nasci na cidade de Jaú, interior do estado de São Paulo. Atuei como eventual no estado, como itinerante na prefeitura de Jundiá até que passei no concurso público nessa rede municipal. Leciono no município de Jundiá desde 2003, sendo que há três anos desenvolvo a função de coordenadora pedagógica. Não pensava em ser professora, queria ser médica, e passei no vestibular de Medicina. Devido às impossibilidades financeiras, não realizei esse sonho. Mas cursei o Magistério, a Pedagogia e a pós em Educação Especial. (EABN³⁷, 2011, 2014)³⁸.

³⁶ As mônadas, como já afirmei, provêm do relato oral das entrevistadas, por isso utilizo o itálico, seguindo as orientações da ABNT. Porém, como elas compõem unidades textuais mais extensas e se constituem uma compilação de autoria das entrevistadas e da pesquisadora, visto que organizei as falas, não utilizo o recuo, como indicado em casos de citações com mais de três linhas.

³⁷ Utilizarei EABN quando me referir à Entrevista Autobiográfica-Narrativa.

³⁸ Como explicado anteriormente, a entrevista da Alexandra aconteceu em dois momentos. O primeiro ocorreu quando esta participou da pesquisa de mestrado em 2011. Na época, ela era professora da escola em que eu coordenava. Na pesquisa, utilizei a Entrevista Biográfica-Narrativa, e a Alexandra participou narrando suas trajetórias estudantis e profissionais como professora da Educação Básica. O segundo momento, em 2014, aconteceu após a Alexandra ter relido a primeira entrevista; friso que ela não quis acrescentar nem retirar o que estava transcrito. Ao contar sobre seu trabalho na coordenação pedagógica, na segunda entrevista e também posteriormente nos encontros do grupo de discussão-reflexão, Alexandra fez algumas referências ao que já havia dito na primeira entrevista. Parece aderir à entrevista narrada, pois se reconhece na transcrição.

“Que fala com propriedade o que é ser professor”

Uma turma muito sofrida. Os professores todos gritando com os alunos. Inclusive eu tinha que gritar para a classe permanecer em paz, em ordem, sentada, mas aula mesmo quase nem se dava. Isso foi por pouco tempo, meio ano. Fiquei na escala rotativa na Prefeitura por três anos. Comecei a trabalhar na Prefeitura, como itinerante³⁹, passei por várias escolas. Depois, surgiu o concurso, eu prestei o concurso, passei e ingressei, eu trabalhei em muitas escolas da rede municipal, mas nas escolas que eu aprendi mesmo a ser, o que é ser professora, isso eu posso te falar: foi quando trabalhei pela escala rotativa no Geva, que lá eu aprendi muita coisa, e na escola EMEB Glória⁴⁰, que é aqui, onde eu trabalho. Que fala com propriedade o que é ser professor. Só nesses dois lugares que eu entendi o que é ser professor.

Porque nos outros lugares que eu passei, passei em muitos, simplesmente, passei. Sabe quando você passa despercebido, sem aprender nada, sem tirar nada, sem levar nada, foi isso que aconteceu nas outras escolas comigo.

[Na EMEB Glória] Fui bem recebida. Naquela época a coordenadora era a Isabel, ela me ajudou muito, ela me ensinou muito. O que me fez crescer mesmo foi a classe que eu peguei, porque a classe tinha inúmeros problemas e inúmeras dificuldades, tanto de aprendizagem quanto de disciplina. E eu marinheira de primeira viagem, que já tinha pulado em muitos lugares, nunca tinha pegado uma sala daquela forma, sentava com a coordenadora e perguntava. Ela me dava um retorno: “Olha, faz assim, faz assim, faz assim”. Ou então levava; dizia “Eu vou lá com você”; e mostrava.

Agora aqui, na EMEB Glória, é assim: até hoje eu estou aprendendo muito, desde o dia em que eu entrei, porque, sinceramente, aprendi com os professores, aprendi muito com a Nelsa e com você como coordenadora. O que eu aprendi até agora, vamos dizer, é pouco, mas até o momento foi suficiente para eu perceber a diferença de como era antes e como sou hoje. Porque antes eu não era nada, era professora, só uma professora. Um nome. Eu não

³⁹ Professor efetivo da rede municipal que não tem sede fixa. Geralmente substitui professores afastados por licença de longo período ou exerce outra função.

⁴⁰ A EMEB Glória é uma escola situada na região periférica da Jundiaí e faz divisa com o município de Várzea Paulista. Na época em que trabalhamos juntas naquela escola, o professor era remunerado para trabalhar 30 horas semanais. Dessas 30 horas, 25 eram em sala de aula e 5, no contraturno da aula, destinadas para estudo e planejamento. O horário era organizado para que fosse realizado o planejamento na unidade escolar; assim, ele poderia ser construído de maneira coletiva. Os alunos atendidos tinham entre 6 e 10 anos de idade; e havia 20 turmas divididas em dois turnos para o atendimento. Nessa escola, trabalhamos, eu, agora pesquisadora, Alexandra, Isabel e Nelsa.

tinha a experiência que eu tenho hoje. Eu tenho noção que expandiu meu conhecimento... Eu era professora no nome, Marjorie, sabe? Eu não era professora como me sinto hoje: professora de ensinar, de conseguir fazer com que a criança leia, e procurar estratégias, entendeu? É totalmente diferente, eu jamais quero voltar a ser o que eu era antes. (EABN, 2011).

“Hoje eu aproveito muito mais um HE”

Na escola, as capacitações que eu estou vivenciando aqui são bem diferentes do que eu já vivi há muito tempo. São coisas que trazem para gente um acréscimo para a gente ajudar o aluno na aprendizagem, são bem diferentes das de antigamente. Antigamente não tinha nada disso, não tinha, você lia um texto, sabe? Ficava naquilo. Quando eu ingressei na rede, era muito diferente do que é hoje. Hoje, eu aproveito muito mais um HE, um conselho de ciclo. Eu nem me lembro, entendeu? Você vê como é a diferença. E essas capacitações também da Argos⁴¹, acho que tudo é válido. Porque a gente acaba não enxergando que a gente pode melhorar, a gente pode mudar.

É diferente de quando eu ingressei. Completamente diferente e necessário, não é? Falar que sana todas as dificuldades, não. Não, porque cada dia é diferente do outro e cada dia aparece uma coisa nova. A gente tem que ir buscar. Mas, se eu fosse dar uma nota para as capacitações realizadas fora da escola, eu daria nota 6. É muito importante o que acontece aqui, porque aqui é até melhor. Porque a gente tem uma visão sobre a nossa escola, na nossa turma. Fora também, só que lá é mais no geral. É falado mais no geral. Aqui dá para você focar, direcionar. (EABN, 2011).

“Quem ia me ensinar a alfabetizar?”

⁴¹ O Complexo Argos é um local onde fica o Centro de Formação Professores, criado em 1998, e onde está instalada a Secretaria de Educação e o Espaço Pedagógico (sede das Diretorias de Educação Infantil I e II e da Diretoria de Ensino Fundamental) desde 2009, entre outros centros e Núcleos ligados à Educação. O nome Argos se deve à empresa de tecelagem “Argos Industrial S. A.”, que funcionava no local e faliu nos anos 80. Em 1989, a Administração Municipal, ainda na gestão do prefeito Walmor Barbosa Martins, comprou o prédio com verba destinada à Educação. Nesse mesmo período, foi decretado o tombamento provisório do imóvel pelo Condephaat (Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico).

E a partir desse dia eu vi que realmente o grupo faz, gosta, que a união é muito forte aqui. Foi aí que eu aprendi, fui pegando jeito; isso jamais tem preço, isso não tem o que paga. Quem ia me ensinar a alfabetizar? As aulas de agora são todas planejadas pelo grupo todo; juntos, a gente planeja, a gente lê e relê muitas vezes a mesma coisa, porque enxergamos além daquilo que está para trabalhar. Não dá para ficar só naquilo; então, de uma coisa a gente tira outra. Traz muitas coisas de fora, tenta explorar o máximo possível, não fica preso só naquilo, sabe? Busca coisas longe dali também para trazer.

Você se prepara antes, porque você não chega na sala de aula sem saber o que vai acontecer, pega e faz ali na hora. Não dá para ser assim. Uma aula bem-feita você tem que se preparar antes, levar coisas, as informações na sua cabeça para você poder auxiliar, puxar, colocar um desafio. É assim que a gente faz, não só eu, mas todas no nosso grupo. (EABN, 2011).

“A minha expectativa é essa, poder realmente participar e entender e que esse trabalho possa suprir as minhas necessidades”

As minhas expectativas são relacionadas, assim, a entender tudo que eu não consegui entender até hoje, meios e formas para subsidiar essa questão da Matemática em sala de aula, que é uma questão que ninguém leva para a escola, na verdade. Porque as capacitações são mais em cima (as que eu participei até hoje como professora de sala de aula) de alfabetização, leitura, interpretação... Matemática... primeira vez que eu participei de capacitação dentro de uma escola relacionada à Matemática foi no Glória. Nunca tinha ido numa capacitação de Matemática, em lugar nenhum, e olha que eu rodei muitas escolas no município de Jundiá. Era só leitura e escrita e produção só.

Então, assim é (até perdi o que estava falando, o fio da meada)... Eu quero poder entender o que eu não entendo para poder explicar para os professores, não sei se você entende o que eu quero dizer. Tem coisas que eu não entendo como chegar lá, mas eu preciso arrumar meios... Quais são esses meios?

E esse trabalho que você está fazendo, que eu estou tendo oportunidade de fazer, é muito rico para mim, porque dentro disso eu vou tirar meios para que eu possa conseguir levar o que eu quero mesmo para os professores. Eu tenho certeza que esse estudo vai ajudar muito nisso. A minha expectativa é essa, poder realmente participar e entender e que esse trabalho possa suprir as minhas necessidades (as minhas primeiro) para que eu possa ter

convicção do que estou falando, do que eu sei e levar isso pra elas com convicção: “isso dá certo, está aqui, é um trabalho feito...”. Entendeu? Não chegar do nada e... porque eu nem tenho cacife pra isso. Eu tenho que ter um respaldo por trás, e esse respaldo meu será aqui. É o que eu quero, entende? (EABN, 2014).

“Hoje vamos estudar”

Nas minhas atividades no dia a dia, verifico as rotinas, continuo apagando os incêndios, mas com menos frequência agora, visito as salas de aula com intervenção pontual. Não é só aquela visita de observação não; a gente entra, vai lá e faz o que for preciso para sentir como a sala está; isso junto com o professor. Na verdade, capacitação a gente não fez nenhuma, porque, como estamos em uma escola nova, estamos ainda acertando muitas coisas, conhecendo os professores, montando o projeto pedagógico, que não existia ainda, a parte pedagógica mesmo do projeto. Agora formação de chegar e dizer: hoje vamos estudar tal coisa, ainda não, só que a gente já fez um levantamento das demandas da escola. Mas até para eu conseguir fazer isso, é um trabalho muito intenso, porque eu sempre trabalhei na minha sala, ali eu fazia do meu jeito, dava conta do recado e tudo mais. Agora ali não, você fica sempre naquela retaguarda, porque tem a outra pessoa que faz a mesma coisa que você; então, tem que estar afinando as mesmas... Então, é um exercício difícil, mas que dá para ser feito. (EABN, 2014)⁴².

2.1.2.2 Andrea

“Lembro-me, e com carinho”

Eu fui a primeira aluna em Matemática no Divino, por causa do professor. Teve um professor que me marcou muito, que foi o professor Matsubara, um japonês, de Matemática; e acho que a didática dele, ele me conquistou. Porque o jeito que ele dava Matemática, eu nunca tinha tido um professor que me chamasse atenção em Matemática como ele fez. Acho

⁴² No ano da entrevista, em 2014, a Alexandra passou a trabalhar na EMEB *Janet*. Nessa escola, trabalham com ela outras gestoras participantes desta pesquisa, Isabel e Nelsa. A EMEB *Janet* fica próxima ao centro da cidade, em Jundiaí, mas tem característica de escola de região periférica, com famílias em situação vulnerável, por isso funciona em tempo integral. Nela, estudam 425 alunos, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Lá trabalham: 45 professores, entre profissionais das áreas de Inglês, Educação Física e Artes; 14 funcionários, entre secretária, cozinheiras e auxiliares da limpeza; e 4 membros na gestão pedagógica, sendo 1 diretora, 1 assistente de direção e 2 coordenadoras.

que ele sim é outro professor, desde o pré, que me marcou bastante... Acho que ele era muito dinâmico, um japonêsinho baixinho assim, falava muito rapidinho, dava muita atividade de sistematização, que a gente chama hoje. Porque ele explicava, se você não aprendeu, ele explicava novamente, mas de outra forma, não era aquele professor que [quando um aluno diz] “ah não entendi!” [...] repete exatamente com as mesmas palavras, parece um robôzinho falando, não. Ele dava exemplo, falava, falava novamente; ele não tinha preguiça, explicava quantas vezes fosse preciso.

Mas eu me lembro inclusive da fala dele ou atitudes dele [...]. A crença dele é que a gente tinha que fazer muitas vezes, muitos exercícios do mesmo tipo para conseguir entender bem aquela técnica e conseguir depois resolver qualquer coisa, pela lembrança, de tanto fazer. Lembro-me e com carinho. Eu ficava com a mão doendo, tinha muito dever de casa, mas eu me lembro de ter ido muito bem. E eu tirei 10 o ano todo, sendo que [no] ano anterior, eu estava na escola pública, com o ensino mais fraco. Eu consegui ir para escola de qualidade e só tirava 10. (EABN, 2014).

“Não comecei direto na sala de aula”

Quando eu comecei, não comecei direto na sala de aula. Eu me lembro que quando eu me formei, em 91, havia poucos profissionais que tinham a Pedagogia, e estava começando escola padrão na época, ciclo básico, lembra disto? E estava precisando de coordenador de ciclo básico, e eu tinha acabado de me formar. Fui fazer as inscrições nas escolas, porque antes, pelo estado, a gente fazia a inscrição diretamente nas escolas, duas diretoras me convidaram para ser coordenadora do ciclo básico. Eu optei pela escola mais próxima, fui, e eu era coordenadora em um período e dava aula de educação artística, que era na época, no outro.

Quando chegou no final do ano eu fui lá conversar com a diretora. Eu fui dizer para ela que eu queria, mas não tinha como eu coordenar uma coisa que eu não sabia fazer. E ela pediu que não, que estava tudo certo, que eu estava fazendo tudo direitinho, que ela queria que eu continuasse; mas não, eu disse que eu queria dar aula mesmo, dar aula para aquilo que eu me formei, porque educação artística não era, eu não tinha esta formação e que eu queria dar aula. Eu peguei uma classe de alfabetização; e esta tentativa e erro só não foi, graças a Deus, mais prejudicial para estas crianças, porque eu tive pessoas muito boas, que

até hoje eu conheço (uma delas foi minha madrinha de casamento), até que me ajudaram muito, porque elas tinham bastante experiências.

Era uma escola grande e tinham muitos primeiros anos. Então, elas foram colocando. Foi quando eu prestei o concurso na prefeitura, em 2002; comecei na prefeitura. Eram professoras, eram professoras que tinham a mesma série e salas do lado. Elas foram me encaminhando, e depois você vai pegando jeito, mas elas me ajudaram bastante. (EABN, 2014).

“Eu acredito...”

Lembrando-me também do Matsubara, o professor de Matemática, porque o entusiasmo dele e a forma como ele dava a aula de Matemática, se via que ele vivia Matemática, ele respirava Matemática, Matemática era a vida dele. E este entusiasmo faltava, então influenciava. Eu acredito, influencia sim. Eu sempre tentei fazer o melhor, sempre tentando explicar o conteúdo de maneira que as crianças entendessem e, se por algum motivo, alguma criança.... Eu sempre fui assim, este exemplo do Matsubara eu levei para mim. Ensinou de um jeito, não aprendeu, então vamos ensinar de outro, até você conseguir. Não é o aluno que vai ter que aprender do jeito que eu ensino, eu vou ter que ensinar de uma forma com que ele aprenda, então terei que usar todas as maneiras possíveis. Depois da prefeitura, no estado, a gente tinha mais, da prefeitura a gente tinha o HE, quando eu trabalhei com você a gente fazia algumas trocas, mas depois não, era mais individual mesmo. (EABN, 2014).

“Tinha a teoria e não tinha a prática”

Logo que eu me formei, eu não sabia nada, eu tinha a teoria e não tinha a prática. Eu fui me aperfeiçoando, procurando. Não que eu seja uma professora perfeita, não é isto, eu me considero hoje uma professora mais experiente. A gente consegue prever mais, o planejamento atinge mais assim, em tudo, da aprendizagem da criança, em tempo que aquilo vai funcionar. Porque quando eu comecei, a gente tinha uma proposta, imaginava que aquela proposta iria dar para 40 minutos, em 50 minutos, não sei, os alunos fazem em 10 minutos. Eu não tinha muito esta noção, hoje eu já tenho. E em outros aspectos também, em questão da aprendizagem, do olhar para o aluno individualmente, conseguir considerar o avanço dele

perante ele mesmo, e não diante da turma, fazer comparações. Assim, não é que ele não aprende, e todo mundo aprende, o que eu preciso fazer para esse aluno aprender também?

Antes eu não tinha esta visão. Quando eu comecei, era aquela coisa, estou dando a matéria, e dava a matéria para todo mundo igual, hoje em dia já sei que isto não vai dar certo. Estes estudos, estas formações, o contato com pessoas mais experientes, a reflexão sobre esta prática, porque, quando uma coisa não deu certo, ou o planejamento, o tempo ou mesmo a aprendizagem geral da classe, voltar refletir, acho que isto contribui. Acho que isto também contribuiu. (EABN, 2014).

“Pode ser sincera? Está muito falho”

Quando eram as assessoras⁴³, eu acho que eram muito melhores as formações de coordenadores. Em 2009, mudou, não eram mais assessoras, eram as supervisoras, mudou o Secretário de Educação; e esta visão, este esquema de ter um grupo de coordenadores, não sei se era por região, que se encontravam, que estudavam toda semana, não teve mais. Era muito mais específico, a gente estudava muito mais, tinha um olhar diferente para o estudo. É aquilo que o Professor Oswaldo falava, e eu não vejo eles pensando assim, o coordenador tem que ter algo a mais, tem que saber um pouquinho a mais do que os outros, eu lembro-me desta fala.

Hoje em dia⁴⁴, aqui, o coordenador é escolhido por alguma afinidade com a diretora, e [isso] não quer dizer que [a profissional eleita] tenha este perfil, necessita ter. Eu não estou dizendo que eu sou perfeita, mas a gente busca muito. E, naquela época, quando a gente tinha esta falha, este grupo junto com a assessora, você conseguia entre os pares de coordenadores avançar. Hoje em dia eu não vejo isto. Depende muito mais da nossa força de vontade de estudar, ir um pouquinho além, ler mais, e não tem para quem perguntar.

⁴³ Até o ano de 2008, o nome dado às supervisoras pedagógicas era o de assessoras pedagógicas. Apesar da mudança do nome em 2009, elas permanecem com a função pedagógica de garantir o programa de educação estabelecido pelo governo municipal. Em muitos casos, as supervisoras pedagógicas trabalham em parcerias com equipe gestora das escolas, ampliando a discussão e o fazer pedagógico das escolas. Mas tem casos em que o diálogo não é estabelecido; e o trabalho fica caracterizado como vigia do fazer pedagógico.

⁴⁴ No momento da entrevista, Andrea trabalhava em uma escola do Ensino Fundamental. Em 2015, mudou-se, junto com o diretor, para uma escola de Educação Infantil I, conhecida como creche. Esta fica na região periférica de Jundiaí. Tem aproximadamente 60 funcionários, sendo 37 Agentes de Desenvolvimento Infantil (ADI), educadoras que atuam meio período junto com a professora, auxiliando no trabalho pedagógico e no cuidado higiênico da criança, no período da tarde, as ADI atuam sozinhas; 10 professoras; 5 cozinheiras; 6 agentes operacionais; 1 secretária; 2 gestores, sendo um diretor de escola e uma coordenadora pedagógica. Atende 162 alunos, de 0 a 3 anos de idade, em período integral.

Porque, se você começa ler, começa ter uma dúvida, vai falar com quem? Vai tirar esta dúvida com quem? Sinceramente, eu não vou generalizar, e não vou dizer que no ano passado não tivemos cursos que foram bons, que a gente sai de lá e diga assim “puxa hoje eu aprendi, hoje avancei, olha que bom, hoje foi muito bom”, teve. Mas eu gostaria que tivesse mais. Aqui na pesquisa eu busco o estudar junto, a semana passada, quando você falou que a gente vai ler, é uma coisa que eu gosto. Queria estudar. (EABN, 2014).

2.1.2.3 Isabel

“A escolha foi pessoal”

Eu estudei em escola rural no interior do estado, Diretoria de Ensino de Jales. Era uma escola que tinha uma sala só, multisseriada, onde as quatro turmas, do primeiro ao quarto ano, estudavam juntas. Sentávamos em carteiras de madeira para dois lugares. Eu entrei direto no primeiro ano, e nunca tinha visto nada semelhante a lápis em casa, porque, como meu pai e minha mãe, meus avós também, eram analfabetos, todo material escolar dos meus irmãos ficavam na escola. Eu entrei na escola só para aprender o primeiro nome; quando eu aprendesse o primeiro nome, era para eu sair da escola; então, no primeiro ano eu me recusava a dizer que já sabia escrever meu nome. Foi muito marcante a professora do primeiro ano, porque ela escondeu da minha vó o ano inteirinho que eu já sabia escrever o primeiro nome, eu já sabia escrever meu nome.

Quando fui para o segundo ano, ela me reprovou, porque, se eu passasse, teria que sair da escola. Eu reprovei, mas, como era o mesmo grupo, eu estudava matéria de segunda série, mas reprovada, porque eu não podia passar. Depois de um ano inteiro, minha vó participava da escola, porque quando a família era criada pela vó, a professora ia às casas. Não era a minha vó que ia até a escola, era a professora que ia à casa da minha vó almoçar, jantar, para poder conversar e ver como era o ensino em casa, como era levado o ensino, se era levado a sério, quais eram as expectativas da família, qual era a dificuldade, e ela não entendia porque que eu não podia passar de ano.

Depois de um ano, no segundo ano, novamente estudando o primeiro ano é que ela conseguiu convencer que era importante, que eu deveria estudar pelo menos até a quarta série. E foi assim que eu continuei com ela até a quarta série. Estudei os quatro anos com ela. Para poder entrar na outra escola, que não era mais escola rural e que era na cidade

vizinha, foi o mesmo martírio. A importância da professora dizer para minha vó que eu deveria continuar os estudos, porque eu tinha capacidade, porque seria importante e porque de repente podia oferecer um futuro melhor, que não precisava ser apenas uma dona de casa; e, com a ajuda dela, entrei e fiz de quinta a oitava série numa escola pública, agora numa escola pública maior.

Nesse período já trabalhava⁴⁵, meio período era na escola, meio período saía e ia trabalhar em serviços na zona rural mesmo: café, algodão, o que tivesse. Com esse dinheiro, eu comprava o material, porque o material de começo de ano, de início de ano, eu ganhava da família — lápis, borracha e um caderno, que era para ano todo. E roupa, a mesma coisa, seriam duas trocas, duas calças, duas camisas para durar o resto do ano.

Quando fui estudar para ser professora, a escolha foi pessoal, mesmo porque eu tinha essa pessoa que me orientou muito, essa professora do primeiro ao quarto ano. Eu via nela o modelo da pessoa que eu gostaria de ser. Então, assim, foi uma escolha minha e, com o tempo [...] passando, a ideia amadurecendo cada dia mais, até que eu cheguei ao ponto que, quando terminei a oitava série, eu tinha certeza que, entre a opção que nós tínhamos, que era de fazer o magistério ou o colegial, eu queria fazer o magistério. Foi escolha minha influenciada pela dedicação da professora com a gente, e foi isso. (EABN, 2014).

“Você tinha que aprender na prática”

Era pública, escola estadual, em 1997. Nessa escola, foi muito boa a formação, não posso dizer que não tenha sido boa, se você pensar na parte acadêmica mesmo, mas não condizia com a realidade, com a prática, que eu encontrava em sala de aula. O mais marcante, mesmo para mim, foi eu perceber que o que eu aprendia lá era diferente do que eu tinha que utilizar na prática. Para mim, foi muito difícil perceber que o que eu aprendia na faculdade eu não poderia utilizar ali, que o que as crianças precisavam era outra coisa, que aquela formação minha era deficiente, era o correr atrás, era o buscar atividades além.

O tempo era curto, as professoras não tinham tempo de se comunicar, o professor novo ficava meio largado e você tinha que aprender na prática o que deu certo ou o que não deu certo. O que deu certo vou continuar, o que não deu certo vou parar. Mas a decisão é minha, porque o grupo era individualista, não era nem porque fossem individualistas, não

⁴⁵ A prática do trabalho infantil ainda é bastante comum no Brasil, seja ele no âmbito doméstico, na agricultura ou nas áreas urbanas (BRASIL, 2014). Uma pesquisa realizada pela Fundação Abrinq (2016) aponta que, no Brasil, tem 3,3 milhões de crianças e adolescentes (entre 5 e 17 anos) nessa situação.

tinha espaço de comunicação, não tinha tempo de se conversar, então era cada um por si. Foi muito marcante. Nessa época, eu imaginei que estava na profissão errada, que eu deveria sair, porque ali não era para mim, que eu jamais conseguiria me aposentar nessa profissão. Então, isso foi o mais marcante para mim.

Eu acho que a vida toda eu reproduzi práticas; na minha experiência toda, eu tentei fazer o que eu vi a professora fazendo até o quarto ano. De passar na carteira, o contato, o de querer saber da vida da gente, o que a gente tinha, o que a gente sabia, os medos. Ela buscava, ia até a casa da gente para ver o que estava acontecendo, por que você estava naquela situação, por que você não poderia continuar na escola, por que que a criança não aprendia. Era uma prática muito boa dela. Passar todo dia em todas as carteiras e cumprimentar, o falar, o olhar, além de ensinar tudo que ela ensinava para toda aquela turma, que não era pequena, multisseriada. Ela tinha tempo para falar de um por um, alfabetizar um por um e ensinar o que era importante para cada um, tanto é que, quando entramos na outra escola, que era maior e não era multisseriada, não foi difícil para seguir, porque era muito fácil. Então, isso foi muito marcante para mim. Eu tento reproduzir isso até hoje, porque é olhar a criança e querer saber o que acontece, o que tem por trás, se ela sabe muito, se ela não sabe, qual é o motivo, quais as experiências que ela teve para que ela conseguisse desenvolver ou encontrar dificuldade em resolver alguma coisa.

No município, eu tive sorte de cair numa escola que as pessoas pensavam diferente, onde eu pude trabalhar mesmo com as crianças pequenas, onde consegui ver um resultado, principalmente com aquele primeiro ano que eu percebi que o problema não estava em mim. Porque eu estava conseguindo ajudar aquelas crianças, que, no final do ano, terminaram alfabéticas. Então, eu não era tão ruim quanto eu imaginava, que eu não estava assim tão perdida que eu pensava só em largar tudo. Eu comecei a resgatar a minha autoestima, e foi onde eu comecei a tomar gosto mesmo. Eu percebi, assim, que eu podia ensinar e, passando por outras séries, eu comecei a perceber que o que eu falava fazia sim a diferença na vida deles e conseguia ver o resultado. (EABN, 2014).

“Eu acredito que a escola que trabalhava contribuiu para a minha formação continuada”

No começo, a gente preparava as aulas individualmente, mas logo foi proposto para o grupo, pela coordenadora da época, que fosse discutida todas as atividades e montada uma rotina só. A minha coordenadora, Marjorie Samira Bolognani, essa mesmo [risos]. Ela

propôs as atividades e foi muito enriquecedor, porque, quando a gente ia preparar essas atividades, todas elas eram muito discutidas, eu acrescia aquelas experiências que eu já tinha, experiências de outros colegas, isso foi muito enriquecedor. Porque alguma coisa que de repente eu não conseguisse explicar tão bem como eu queria, eu via de uma outra maneira a professora colocando de outra forma para atingir os objetivos. Então, eu acho que isso foi o que mais marcou, foi muito importante para mim.

E assim, a partir de então, todas as atividades que a gente fazia era discutida em grupo. Trazia minhas ideias, pesquisava, buscava informações em livros, sempre li muito, sempre gostei de ler; e, antes de entrar no município, eu já tinha perdido um pouco o gosto pela leitura. Eu voltei a ler nessa época, porque, já que a gente trabalhava em um grupo, tinha que ter sugestões, e as sugestões tinham que ser boas. Queria que as pessoas entendessem o que eu estava falando, tirar aquela coisa de fazer muito na informalidade, colocar no papel o que eu estava pensando.

Muitas coisas a gente resolvia na sala de aula, eu sabia que dava certo, mas nunca tinha sido colocado, escrito, relatado, contado como foi. Para escolher o material, a gente ia de acordo com a necessidade da sala e também com a proposta do município, para série, para turma, e a escolha do material acontecia de acordo com as necessidades do aluno. Então, se o aluno tinha uma dificuldade maior, preparávamos atividade diferenciada para aquele aluno. Se o aluno tivesse uma facilidade maior, também preparávamos uma atividade, e sempre buscando adequar o conteúdo às normas, metas do município.

Eu acredito que a escola em que trabalhava contribuiu para a minha formação continuada, em todos os momentos. Nas capacitações, nos HEs que aconteciam na escola, eu acredito que aprendíamos muito mais que quando saíamos para fazer em outro lugar. Porque, na escola, a formação ia ao encontro do que a gente estava precisando mesmo, as nossas reais necessidades. E ali a gente tinha liberdade de falar, de buscar; e naqueles grupos que nós fizemos, que a gente discutiu que tivemos que apresentar; eu acho que foi muito bom, muito enriquecedor. Acho que é fundamental, porque muitas vezes o professor que está em sala de aula ele fica tão vinculado ao que ele sabe que ele não acrescenta mais, ele não busca maneiras novas, um jeito novo de ensinar, não tem mais a maneira de cativar o aluno e nem percebe isso. Ele começa a andar em círculos, sem perceber. E a capacitação é o momento de despertar mesmo do professor, dele se perceber como professor, como agente do ensino, que ele tem uma função ali, ele tem que se autoformar.

Quando eu entrei e eu comecei a perceber que trabalhando em grupo eu ia conseguir um resultado muito melhor, e eu comecei buscar mais essas parcerias, eu acredito que teve uma transformação. Depois, nas experiências ruins, em que cada um se confinava em sua sala e que eu achava que aquilo era e que não adiantava perguntar, porque eu não ia conseguir ajuda, o encontrar ajuda e aprender a trabalhar em grupo, porque eu tive que aprender, foi muito importante. (EABN, 2014).

“Mostrar que a gente está ali como uma pessoa para acrescentar”

Eu espero que essa pesquisa clareie um pouco, me dê um norte, porque, apesar de gostar muito do que eu faço, estou no começo; tenho muitas dúvidas se estou fazendo certo ou errado; e acredito que vai contribuir mesmo para minha formação e para eu poder estar capacitando essas pessoas depois. Participamos do Avisa Lá, que é um curso online, esse curso é muito bom, são experiências feitas em outros estados, e o que é tratado é tudo que a gente vê na prática. E, assim, se fala muito e se cobra muito que nesses momentos a gente privilegie, pelo menos uma vez por semana, um tempo de formação nossa de leitura mesmo de autoformação, de investimento na nossa formação.

E a partir dos nossos conhecimentos conseguir passar o que a gente estuda, o que a gente vê para esses professores, saber quais as demandas da sala, treinar o nosso olhar para ser um olhar diferenciado, na prática do professor, para mostrar para ele o que ele precisa avançar, que, às vezes, o professor está tão bitolado dentro da sala que ele não percebe que com uma coisinha diferente ele atinge o objetivo que ele está procurando. Treinar esse olhar para ver qual a necessidade real para a ajuda do professor e, conseqüentemente, o aluno, orientação professor-aluno. Estabelecer essa parceria com os professores, essa cumplicidade de mostrar que a gente está ali como uma pessoa para acrescentar e não para fiscalizar, que a gente está ali para ajudar, que a nossa função não é nem nunca foi fiscalizar e sim contribuir para a educação, para a melhoria da educação.

O nosso maior desafio, ainda acho que nesse tempo todo o que mais falam, é cativar esse grupo e agir como parceira deles mesmos. Isso é uma coisa que se é muito falado, muito cobrado, mas não é só uma questão de fala, a gente percebe que é uma necessidade. Às vezes, o professor tem uma prática maravilhosa fechada dentro da sala dele, ele não tem esse olhar, esse momento de passar para outras pessoas. E, às vezes, aquela prática tão boa que ele

poderia estar socializando fica fechada ali e, quando a gente passa nas salas olhando, procurando ajudar, muitas vezes nos deparamos com situações muito boas de aprendizagem.

A gente ainda sofre com a resistência do professor, aquele que está com a prática bem ultrapassada e que a gente sabe que pode melhorar muito, que a gente consegue perceber e que a pessoa não quer se mover, sair da zona de conforto deles: “está bom ali, vou continuar assim, faz 20 anos que eu dou aula e quem é você para falar alguma coisa”. Isso é terrível. Eu gosto muito do que estou fazendo, gosto mesmo, mas tem que ter muita vontade e muita paciência, muita flexibilidade, e buscar muita informação, porque é o tempo todo pessoas perguntando de uma coisa ou de outra que, se você não tiver bem informado, você se perde. Você precisa estar bem pautado na parte teórica e bem ciente de seu objetivo. (EABN, 2014).

2.1.2.4 Nelsa

“A sobrinha do padre veio hoje?”

Eu iniciei minha vida escolar quando eu ia fazer 6 anos, no Getúlio Nogueira de Sá, Caxambu. Foi por aprender a ler por acaso, eu nem tinha idade naquela época para ir para primeiro ano, eu teria que ir no próximo ano, pois nasci no mês de junho. Porque a minha irmã caçula nasceu, ficou internada, e eu morava com um tio padre, não tinha onde me deixar; então, me deixaram na escola.

Eu gostava muito, porque meus irmãos estudavam lá, e eu comecei a ir todos os dias. Eu gostava, comecei aprender a ler e escrever, eu gostava muito da Cartilha Caminho Suave. Mesmo com pouca idade, como era a sobrinha do padre, fui matriculada. E assim eu passei para o segundo, para o terceiro... Eu me lembro da minha primeira professora, Shirlei, e depois não tenho mais muitas lembranças de outros professores, e nem da Matemática no período do Ensino Fundamental. Eu aprendi com ela. Eu era a primeira da fila, porque era a menor da sala.

Eu nunca tive nome, eu era a sobrinha do padre. Era assim: “A sobrinha do padre veio hoje?”. Então, precisa ver se ela tomou merenda. Porque o padre vai querer saber.

A única coisa que eu me lembro da Matemática é de uma professora, não lembro mais do rosto, ela se chamava Claudia, e que ela ensinou a formação dos números pra gente. Mas eu nem tinha essa consciência de que os números eram infinitos. Eu estava no segundo ano.

Ela colocou os números de 0 ao 9 e depois foi organizando na tabela, e só isso que eu me lembro.

Quando eu fui para o Ensino Fundamental II, eu já estudava no Jundiá Mirim. As escolas do estado no meu período eram escolas muito boas, muito organizadas, lá o diretor dizia e a gente fazia e pronto e acabou. Dessa época, o que eu me lembro é de uma professora chamada Benedita, que a gente chamava de Didi e que eu não gostava mais de Matemática. Disso eu me lembrava muito bem. Um dia ela falou para mim assim: “como que você não gosta de Matemática, se você vai tão bem nas provas?”. E eu respondi: “eu só vou bem porque preciso da nota para passar de ano”. Porque naquela época não existia recuperação, não existia nada, ou você passava ou repetia o ano, e era sem misericórdia. E é só por isso, e o não gostar de Matemática não tem a ver com entendimento, eu preferia muito mais as áreas de humanas, de preferência a de ciências. (EABN, 2016).

“Só que eu não tinha a ideia que eu já era professora”

Naquela época, em 1991, não se exigia nada, eu fui trabalhando na Creche da Natura, fui tomando gosto pelo trabalho, fui aprendendo a amar as crianças, porque eu nem pensava em ter filhos. Porque eu achava que isso era um incômodo, mas acho que foi o jeito que Deus achou para me ensinar que é possível amar. Eu vivi lá, trabalhei lá, sempre fui muito feliz lá, graças a Deus.

Eu não era professora, eu não tinha feito magistério, nem lembro quantos anos já fazia que eu trabalhava lá, acho que já fazia uns 10 anos. Quando saiu a decisão do MEC, a Natura tinha um compromisso muito grande com a questão social, ela determinou que todos os funcionários fariam o magistério. Porque era o mínimo para se trabalhar com crianças. Quem quisesse o magistério pago, ela pagava; e quem não quisesse pago poderia fazer no horário de trabalho. Eu consegui entrar no magistério público, eles davam as horas para fazer o magistério. Eu estudava de manhã e trabalhava à tarde. Eu fiquei pensando, pois eu dizia: “não quero ser professora”. Só que eu não tinha a ideia que eu já era professora, que eu já tinha a formação de professora, eu só não tinha o diploma. A Natura tinha uma formação de ponta, em todas as questões: as questões acadêmicas, as questões de procedimentos. Eu nunca tive intenção de sair de lá.

Depois de muito tempo trabalhando, trabalhei 17 anos lá, tive uma filha, que nasceu doente, e era uma questão de escolha. Eu não tinha mais como viajar, eu tinha um cargo alto,

e a prioridade na época era a igreja e a minha filha. E eu resolvi, chegou minha vez em Jundiaí, resolvi que pediria a conta. E muito contra vontade minha também, porque foi questão de necessidade, era prioridade.

Aí, eu vim para Jundiaí trabalhar no “Carlos Foot”, não sabia trabalhar. Eu nunca tinha entrado em uma escola de Ensino Fundamental, nunca tinha visto criança para alfabetização, eu só lembrava da minha Cartilha Caminho Suave. Eu sabia muita teoria, muita teoria, mas, como se dava, eu não sabia nem imaginava. E aqui eu aprendi muita coisa. Aprendi coisas diferentes. Lá você foi minha coordenadora, de começo eu não gostei nada, não gostava de ter coordenadora. Primeiro que eu era quase a diretora, pra que eu ia ter coordenador? Não cabia muito na minha cabeça, apesar de eu ser muito obediente e obedecer muito a hierarquia. E também existia a situação que eu não queria aproximação, porque as pessoas daqui falavam muito mal do coordenador, não era o coordenador que eu via, que eu tinha e que eu concebia dentro da minha formação na indústria. Falava-se muito mal do coordenador.

Na minha época, eu já tratei logo de eliminar a Marjorie da minha vida. Então, como a minha coordenadora era muito inteligente, ela viu que eu buscava muito, procurava muito, me preocupava muito com as crianças, ela logo saiu da minha vida e me deixou em paz. E é isso que eu falo para ela hoje, a melhor coisa que ela fez, porque ninguém perdeu, nem ela, nem eu, nem a crianças, não é? E depois nos tornamos muito amigas, muito mesmo. Nem sei se é amizade. Eu saí de lá, porque não tinha mais vaga, mas eu conversava com a minha amiga todos os dias. (EABN, 2016).

“Meu sonho nunca foi gestão”

Meu sonho nunca foi gestão. Minhas amigas foram fazer pós em gestão, e eu fui fazer pós em Educação Inclusiva, que é um universo que eu gosto muito. Fiz a pós em Inclusão para atender alunos com deficiência, e tudo isso custeado pelo município também; praticamente, eu terminei a faculdade em um ano e comecei a pós no outro. Quando eu estava terminando a Pedagogia, eu voltei a trabalhar com a Marjô. Logo, nessa escola, no Glória, que foi uma Glória mesmo, eu acabei tendo a oportunidade de ser a vice-diretora da escola. Para ajudar minha amiga mesmo, para ter alguém com ela, trabalhar com ela, que tivesse os mesmos ideais, pelo menos parecidos, os pensamentos próximos, para até que ela pudesse ter mais tranquilidade para trabalhar.

Eu não fui para gestão por dinheiro, eu não fui para gestão por ambição, ter poder, não. Eu não tinha muito gosto no começo, porque eu não gostava daquilo, eu gostava de fazer criança ler e escrever. Eu gostava de estar junto com as crianças, não gostava daquilo. Achava tudo muito chato, que parecia que não tinha serviço, mas aos poucos...

Eu tinha um diretor que nos deu muita oportunidade, que a melhor coisa é quando deixam você fazer. E eu tinha muita oportunidade de fazer com a Marjorie, que foi me dando muita oportunidade de fazer as coisas com ele também, ao ponto que chegou uma época que ele nem se preocupava mais com as coisas da escola e eu comecei a tomar gosto. A gente tinha umas ideias muito loucas, a gente tinha uma oportunidade de ajudar as pessoas e, para isso, a gente dava sempre a cara à tapa, e foi isso que foi me ganhando lá. Porque o diretor deixava a gente fazer, a gente fazia para as pessoas e as pessoas para as crianças. Eu trabalhei lá durante seis anos. (EABN, 2016).

“Eu trocava com os pares, eu podia discutir”

Na verdade, para mim, a formação da rede foi uma decepção muito grande, quando eu cheguei ao município, em 2004. Eu tinha uma formação que, quando falavam do cara lá na China, no outro mês ele já estava aqui. As pessoas dizem que, antes de eu chegar, já tinha sido muito bom por aqui, mas houve uma decadência muito grande com a mudança de Secretário da Educação.

Mas ainda tinha algumas coisas. Para mim, o que foi capacitação, que eu considero capacitação, que eu recebi do município, foram aquelas que eu fiz na escola, elas que eram de valia. Eu trocava com os pares, eu podia discutir, porque eu nunca tive preocupação, eu nunca gostei de me expor em reunião de HE. Eu sempre queria muito e eu percebia que isso incomodava as pessoas, eu preferia não me expor, porque também não queria incomodar os outros. Sempre eu chegava depois e perguntava para a coordenadora: “Marjô, mas isso, isso e isso?”. E a gente ia discutindo, enquanto meus alunos estavam na aula de Inglês, em momentos vagos, ou quando ela passava na minha sala, já fazia, já falava. Por telefone, sábado, domingo, feriados e dias santos [risos]. Agora para mim o tempo que eu fiquei no Glória foilouvável, vou levar para o resto da minha vida, para tudo.

Mas, para mim, capacitação do município foi o SAM⁴⁶, o resto nada me serviu. É com muita tristeza que falo que vou ouvir pessoas, e o que elas ensinavam não me servia, estava muito longe da minha realidade da sala, e não tinha essa troca; e, quando não tem a troca, jogam-se palavras ao vento. Quando veio o Bradesco, aquela loira, a Silvia, trouxe algumas coisas muito interessantes sobre os gêneros do discurso. Porém, na questão da Matemática, no município, que eu tenho de recordação, é a do SAM e a do Glória. A busca. A busca constante. Porque para mim nada está bom, sou uma pessoa que vou morrer insatisfeita. (EABN, 2016).

“Nessa escola que eu estou é... tudo muito peculiar”

Nessa escola que eu estou é... tudo muito peculiar. Eu saí de uma escola que eu tinha vínculo com as pessoas, onde existia uma harmonia muito grande. Até podia não ter harmonia em pensamentos, mas existia um respeito pelos pensamentos, que foi construído, não que era uma coisa que, quando a Marjô chegou lá, e tudo era assim, e as pessoas se respeitavam. Foi tudo construído com sacrifício de todos, com muito trabalho, eu tenho consciência disso. Até quando eu cheguei lá, ela disse para mim que estava se construindo, eu vi essa construção acontecer lá. E eu creio que, às vezes, para se trabalhar com o professor, é mais importante trabalhar a formação humana, pois não vai existir formação nenhuma, porque não existe respeito. Nesses anos que eu saí do Glória, no lugar onde estou, estamos resgatando a questão do respeito. A Formação ficou muito perdida, tanto no sistema como dentro da escola que estou hoje (EABN, 2016).

“A Marjô é pra gente uma ponte desses conhecimentos”

A minha expectativa na verdade não é nem pela pesquisa, porque isso, se Deus quiser ela vai dar conta, comigo no grupo, sem mim no grupo, disso eu tenho certeza. A minha expectativa é que a gente possa de verdade se fortalecer, estamos em um grupo que nos conhecemos, sabe do compromisso que essas pessoas têm com o próprio trabalho e com o trabalho das crianças e que juntas nós possamos ir além do doutorado da Marjô. Que a gente

⁴⁶ O Sistema de Apoio ao Magistério foi um programa municipal, que visava apoiar os professores que necessitassem de ajuda para a realização do trabalho pedagógico. Os professores que procuravam o SAM recebiam orientações que iam desde o planejamento semanal, as tarefas para aula, a avaliação dos alunos, até a condução da aula. As tarefas mais solicitadas eram as de alfabetização e as relacionadas à linguagem escrita. O programa teve fim em 2009, com a mudança do Secretário de Educação.

possa ser de fato um grupo de estudo. Que possa ter esse momento de sentar juntas, de estudar, de tirar dúvida. A Marjô é para gente uma ponte desses conhecimentos, porque, se ela não souber, hoje ela tem a universidade para buscar, tem uma excelente orientadora. De verdade, estamos unindo o útil ao agradável. Primeiro, que ficamos juntas, quase não tenho mais tempo de ficar com a Marjô e de estudar juntas como antes, e assim agregar conhecimentos lá na minha escola, para os meus professores, e aí lá na frente para as minhas crianças. (EABN, 2016).

2.2 “ACHAR PALAVRAS PARA AQUILO QUE SE TEM DIANTE DOS OLHOS” – Paisagem I: o que vejo nas mônadas apresentadas

Achar palavras para aquilo que se tem diante dos olhos – quão difícil pode ser isso! Porém, quando elas chegam, batem contra o real com pequenos martelinhos até que, como de uma chapa de cobre, dele tenham extraído a imagem. “Ao cair da noite as mulheres se reúnem ao lado da fonte, à porta da cidade, para buscar água em grandes cântaros” – só depois de ter achado essas palavras é que surgiu, da vivência superdeslumbrante, a imagem com firmes mossas e profundas sombras. O que soubera eu de antemão acerca dos salgueiros de uma brancura chamejante que, à tarde, com suas pequenas chamas, montavam guarda diante da muralha da cidade? Com que estreiteza devem ter se arranjado outrora as treze torres, e com que prudência cada uma delas, desde então, ocupou seu lugar, e entre elas havia ainda muito espaço!

(Walter Benjamin, 1987b, p. 203)

Com o olhar viajante de Walter Benjamin (1987b), narro o sentimento que tenho diante do conjunto de mônadas. O autor traduz com palavras adequadas a experiência de admiração. Na cidade medieval de San Gimignano, localizada no alto das montanhas da Toscana, Benjamin se emudeceu diante da paisagem local: a imagem do castelo.

Como ressignificar as mônadas? O que elas me revelam? Como poderei interpretá-las? Vou fazê-lo como antigamente, após uma viagem esplêndida, as fotografias eram reveladas e compartilhadas. Vou compor um álbum que apresenta imagens de singularidades e convergências com quem participa da viagem. Tal álbum será uma paisagem histórica-cultural-social-temporal nas lentes da câmera da fotógrafa-pesquisadora, visto que, com outras câmeras, por outros olhares, a paisagem pode parecer diferente, proporcionando sentidos distintos. Como a memória, as fotos desta viagem (re)constroem os grupos do qual nós, narradores desta história, fazemos parte. A memória do narrador é uma combinação das memórias dos diferentes grupos dos quais ele participa, dos diferentes coletivos com os quais

se relaciona. Isso acontece não só porque lhe foram apresentados testemunhos, mas porque é necessário que a memória “não tenha deixado de concordar com as memórias deles”, visto que “existiam muitos pontos de contato entre uma e outras para que a lembrança que nos fazem recordar venha a ser reconstruída sobre uma base comum” (HALBWACHS, 2003, p.39).

As mônadas me servem como lente, mas o jeito como construí e arrumei as fotos no álbum poderá dar movimento às memórias, que se transformarão em um filme, uma narrativa que conta sobre minha viagem. Na Entrevista Autobiográfica-Narrativa, ponto de partida para a construção das mônadas, é possível construção da experiência ao rememorar os tempos e os espaços vividos. Esse movimento pode favorecer ao leitor o lembrar junto, pois “um homem que se lembra sozinho do que os outros não se lembram é como alguém que enxerga o que os outros não veem” (HALBWACHS, 2003, p. 23). E, caso suas lembranças não lhe remetam a nada, não tenham nada em comum com as minhas, não se preocupe, “talvez não representem para [você] senão uma série de atos e maneiras de ser costumeiras, resultantes de sua profissão” (HALBWACHS, 2003, p.34).

Pensando em meu conjunto de mônadas, depois de mais de um ano de tê-las escrito, consigo indagar sobre os acontecimentos narrados que atuam em mim. Fica evidente que as histórias que eu conheci — as dos pensionistas, as de minha avó, as dos textos bíblicos — deixaram marcas em mim. No caso das histórias de vida contadas, pude desfrutar das palavras, dos gestos, das expressões de alegria e de tristeza, do cheiro, do ambiente. Essa vivência me proporcionou elaborar uma sabedoria de vida, um conhecer real de “pessoas que são diferentes entre si, têm gêneros distintos, falam de modos variados, vestem-se cada uma a sua maneira, possuem gostos multiformes para comer, aprendem e ensinam de modos divergentes”, como afirmo em minha mônada.

Essas marcas, que inicialmente não me remetem a um saber intelectual, somam-se a meu ingresso nos estudos para me tornar professora, à necessidade de ser professora e ter um provimento que me sustentasse. Raras foram as pessoas que conheci, quando mais nova, cujos pais sustentavam sua existência e seus estudos. Tais marcas também integram meu roteiro de viagem neste texto de pesquisa.

Entre as descrições, as vivências revelam marcas das experiências e dão vida às memórias. A memória, por sua vez, faz-se “a partir do presente, é o presente que nos coloca para o passado, em viagens que nos trazem os nexos da nossa história e da nossa vida”

(BENJAMIN, 1994 apud PRADO et al., 2008, p. 70). Entrecruzo as memórias para obter um novo conhecimento. Busco o conhecer de pessoas que já conhecia, mas um conhecer por inteiro. Há contradições nessa relação que lhe chama para uma conversa, pois, ao mesmo tempo em que minhas parceiras de pesquisa eram familiares para mim, eu não as conhecia, pois havia narrativas inéditas, os temas de nossas conversas eram inéditos.

Eu nem imaginava, por exemplo, que Isabel teve uma caminhada árdua até o magistério e que só estudou porque sua professora insistiu, com a família, sobre a importância do estudo para que ela pudesse ter um futuro melhor. A esperança redentora no estudo não aparece nas mônadas das demais participantes, mas com certeza faz parte do argumento da maioria das pessoas que tentam convencer alguém da relevância de ir para a escola. Parece que fazer parte da formação humana da pessoa, tendo em vista o desenvolvimento individual e social e a “redução das desigualdades de origem social” (LIBÂNEO, 2014, p. 103), é pouco quando se pensa em formação escolar.

Outra investigação sobre as histórias de vida dos professores (GOODSON, 1995, p. 66), histórias importantes que precisam ser consideradas para a investigação educacional, mostra o caso do mentor, no período em que se forma, com o objetivo de “manter os alunos da classe trabalhadora na escola”. Tal caso se assemelha ao da professora de Isabel, que acreditava que a escola era um caminho de emancipação para tal classe. Neste caso, o centro de gravidade do mentor não estava no currículo acadêmico, e sim na comunidade e no lar; e era para isso que ele se esforçava.

Ao adotar as narrativas como centro da gravidade dos estudos e buscar valorizar a viagem que estamos realizando, vejo que a docência, atrelada aos estudos sobre a formação docente, ainda tem como pano de fundo “os estudos” e não as aprendizagens como garantia de mudança no ensino. Ouvir “as prioridades dos professores” (GOODSON, 1995, p. 66), assim como suas experiências de vida e nossas próprias experiências, dá pistas dos fatores eleitos no trabalho pedagógico da escola e, assim, do currículo real desse trabalho. Há, com isso, um saber pedagógico que parte da noção da experiência, que me põe a refletir no sentido do vivido, a questionar a experiência, e me faz desenvolver um saber pessoal, “um saber encarnado” (DOMINGO, 2016, p. 21).

Outro ponto que me chama atenção, e que eu só vim a conhecer após a entrevista de Alexandra, concedida em 2011, é que ela nem pensava em ser professora e sonhava com a faculdade de Medicina. Alexandra chegou a passar no vestibular, mas, por questões

financeiras da família, não pôde cursar. Apesar de não ser sua primeira opção, Alexandra aderiu ao Magistério e segue na profissão. Hoje penso que só conheci essa parte de sua história de vida por causa da pesquisa, isso após três anos de convivência diária com ela. Muitos outros professores passam por isso (FONTANA, 2010). Porém, o que dizer daqueles que não aderem às áreas desejadas, não têm outra opção de profissão e, portanto, permanecem no Magistério? Como a gestão pedagógica conduz a formação diante de tais aspectos?

As necessidades humanas precisam ser consideradas na relação com o trabalho. Considerando “a organização do trabalho” (HELLER, 1992, p. 18) como parte orgânica da vida, a atividade para a realização deste é considerada uma tarefa objetiva e, assim, genérica do cotidiano. Por outro lado, o trabalho tem ainda o significado hierárquico, que varia “em função das diferentes estruturas econômico-sociais” (HELLER, 1992, p. 18), tendo, assim, uma característica particular, isto é “a satisfação dessas necessidades do ‘Eu’” (HELLER, 1992, p. 19).

Agnes Heller (1992) explica que, nos casos de choque entre a particularidade e o coletivo, processo que não é consciente, a particularidade tende a vencer. Esta coloca “as necessidades e interesses da integração social em questão a serviço dos afetos, dos desejos, do egoísmo do indivíduo”, e o aumento dessa possibilidade “suscitou a ética⁴⁷ como necessidade da comunidade social” (HELLER, 1992, p. 23). Nesse sentido, nossas escolhas estão moralmente motivadas, e nosso compromisso pessoal se destaca pela característica do “humano-genérico”, o que faz a particularidade também se elevar à esfera da generalidade. Esse comportamento faz com que o homem “seja capaz de decidir elevando-se acima da cotidianidade⁴⁸” (HELLER, 1992, p. 24).

Mas como romper com as tendências espontâneas do pensamento do cotidiano? Uma forma é a reflexão teórica, pois o reflexo científico rompe com a “*tendência orientada pelo Eu individual-particular*” (HELLER, 1992, p. 26, grifos da autora). Um embate que não se pretende esgotar neste texto, mas que nos dá pistas da complexidade do papel do gestor, pois, como relata Alexandra, quando era professora e trabalhava intensamente em sua sala de aula,

⁴⁷ As normas éticas “formam intimação que a integração específica determinada (e a tradição do desenvolvimento humano) dirige ao indivíduo” (HELLER, 1992, p. 23), isso para que se “submeta sua particularidade ao genérico e converta essa intimação em motivação interior” (HELLER, 1992, p. 23). A moral, que é a ética como motivação, tem a função de inibir, visto que a motivação interior tem liberdade relativa, adotada “por nós diante da vida, da sociedade e dos homens”. Mas a moral também tem a função de “transformação, a culturalização das aspirações da particularidade individual” (HELLER, 1992, p. 23).

⁴⁸ Destaco o que Heller (1992, p. 26) afirma sobre essa elevação moral chegar a seu máximo com a catarse: “na catarse, o homem torna-se consciente do humano-genérico de sua individualidade”.

“*dava conta do recado e tudo mais*”. Comigo e com Nelsa também foi assim, não pensávamos em ser professoras e, como Andrea, nós não pensávamos em ser gestoras, mas aderimos às funções.

Andrea e Nelsa contaram que não tinham a formação pedagógica para determinadas atividades que exerceram. A primeira relatou que, assim que se formou em Pedagogia, trabalhou em uma escola em que precisou atuar como coordenadora e professora de Artes. Ela tinha a formação, com suporte teórico, para a gestão, mas não tinha, naquele período, a prática pedagógica necessária para a realização do trabalho do gestor de escola, visto que este precisa “conhecer intimamente e permanentemente as condições concretas em que o professor exerce sua prática” (LIBÂNEO, 2014, p. 84), precisa da experiência com alunos em sala de aula. Nelsa, por sua vez, trabalhava na Creche da Natura sem a formação específica.

Essa temática aponta para a discussão já existente sobre a condição para o desenvolvimento da prática escolar. Há uma convergência entre as duas narrativas: a desprofissionalização pela prática sem a formação básica necessária. Mas existe também a singularidade nesta situação, os anseios que cada uma tinha com relação à profissionalização do trabalho pedagógico. Andrea (EABN, 2014) não queria continuar com as aulas de Artes — “*eu disse que eu queria dar aula mesmo, dar aula para aquilo que eu me formei, porque Educação Artística não era, eu não tinha esta formação e que eu queria dar aula*” — nem com a coordenação — “*mas não tinha como eu coordenar uma coisa que eu não sabia fazer*”. Já Nelsa (EABN, 2016) mudou de emprego para atender à situação ocasionada pelos percalços da vida pessoal — “*E muito contra vontade minha também, porque foi questão de necessidade, era prioridade*”.

Como Nelsa, também iniciei na gestão, como coordenadora pedagógica, antes mesmo de ter concluído o curso de Pedagogia. A prática em sala de aula e o incentivo das colegas de trabalho me empurraram para que eu desenvolvesse uma função que, a princípio, não fazia parte de meus planos.

A respeito da profissionalização, destaco que “não nascemos professoras, nem nos fizemos professoras de repente”, muito pelo contrário, tornamo-nos professoras (FONTANA, 2010, p. 124); são muitos saberes que perpassam o ser professora. São paisagens do ser e do estar na docência. Ainda sobre a experiência no trabalho anteceder à formação científica para tal, ao refletir sobre minha experiência narrada, destaco dois pontos. Por um lado, obtive sucesso nas ações não planejadas: aderi à profissão de professora após concluir o curso do

magistério e tive sucesso na coordenação, apesar de não ter o desejo inicial de ser coordenadora pedagógica e de não estar estudando para isso. Por outro, eu poderia, se tivesse clareza do que queria, se tivesse traçado um plano profissional, ter consciência de meus limites, de minhas fraquezas, ter um saber sobre minha experiência que transformasse meu ato de ensinar, meu trabalho (DOMINGO, 2016).

Refletir sobre minha experiência de vida, faz com que minha prática não esteja alicerçada só na intuição, não que isso não seja importante, mas me possibilita aprendizagens e, assim, transformações mais conscientes. Por exemplo, se, ao ouvir as histórias de vida de meus alunos, eu as anotasse, tendo uma metodologia que me permitisse interpretá-las, seria possível fazer um planejamento de ensino mais vivo e mais abrangente. Por mais que eu levasse em consideração a participação deles, não lembrava dos detalhes e mesmo de fatos abrangentes. Além disso, agora sei que narrar a experiência permite pensar sobre os acontecimentos, que “a experiência é um imaginando estar no mundo”; e, se esta é transferida para a prática educativa, dá a oportunidade às crianças e aos jovens “de perguntar sobre sua experiência no mundo”⁴⁹ (DOMINGO, 2013, p. 130, tradução minha).

Hoje, procuro realizar tal prática na escola em que trabalho. Ainda não realizo muitas anotações, mas as que consigo transcrever me dão suporte para muitas reflexões e decisões. Também procuro estimular que as pessoas da escola escrevam sobre as coisas. O material é riquíssimo, mesmo sendo escasso e tímido; e as ações da equipe, a partir das reflexões sobre suas anotações, são bem diferentes, comparadas ao período em que não realizávamos os registros.

Ainda sobre minha atividade na escola, percebo que as relações estáveis, pelo tempo de permanência no local, com os colegas de trabalho, na função, também podem oportunizar transformações na pessoa que reflete sobre sua experiência. Isso aconteceu comigo, mesmo antes de me aventurar no mundo da pós-graduação. Contudo, teve um limite, e precisei ampliar meus diálogos com outros saberes. No início, as formações das quais participei após a graduação me ajudaram muito. Minhas escolhas a partir daí foram mais intencionais e fizeram com que eu tivesse mais consciência e possibilidade de me projetar no futuro.

Agora, os grupos de estudo do qual faço parte, o Hifopem e o Grucomat, e incluindo os momentos que tive junto com as gestoras pedagógicas durante a pesquisa e a escrita deste estudo, ajudam-me a olhar para minhas experiências e interpretá-las. Pensar nessas coisas me

⁴⁹ “La experiencia supone un estar en el mundo”. “de preguntarse en relación con su experiencia del Mundo”.

faz ver como estas podem pôr ordem em minha vida (DOMINGO, 2016). Posso não ter chegado aonde quero, mas sei aonde estou indo.

Vejo também a relevância do grupo nas demais narrativas. Andrea (EABN, 2014) destacou que, ao estudar, é importante ter o grupo para discutir. Concordo com ela quando afirmou que nas formações da rede teve cursos bons, mas que há a necessidade ampliar esses cursos. Destaco ainda em sua fala a importância do “*estudar junto*”, expectativa que ela tinha com nosso grupo de discussão-reflexão na pesquisa. Nelsa (EABN, 2016), por sua vez, frisou o que esperava: “*que a gente possa de verdade se fortalecer, estamos em um grupo que nos conhecemos, sabe do compromisso que essas pessoas têm com o próprio trabalho e com o trabalho das crianças*”.

Alexandra (EABN, 2011) relatou que aprendeu no grupo, no grupo ela planejava e estudava. Contou: “*Uma aula bem-feita você tem que se preparar antes, levar coisas, as informações na sua cabeça para você poder auxiliar, puxar, colocar um desafio. É assim que a gente faz, não só eu, mas todas no nosso grupo*”. Isabel (EABN, 2014) disse que teve que aprender a trabalhar em grupo na escola, mas que descobriu a importância da ação colaborativa: “*perceber que trabalhando em grupo eu ia conseguir um resultado muito melhor, e eu comecei buscar mais essas parcerias, eu acredito que teve uma transformação*”.

Entendo o que elas chamaram de grupo: aquele espaço em que podemos falar e ser ouvidas, falar e construir a própria prática, relatar as próprias experiências. Não é o que estamos acostumados a fazer na formação continuada, que coloca as pessoas na mesma sala para ouvir palestras e responder assertivamente a essa.

No período estudantil da história de vida contada por Nelsa, dois relatos me impressionaram, os dois estão ligados a seus sentimentos. O primeiro relaciona-se ao modo como ela se sentia por ser tratada como a sobrinha do padre, na época de escola. Em outras conversas, ela sempre se referiu ao tio com muito carinho e respeito. Mas, durante a entrevista, deixou claro que o estereótipo criado pela escola a incomodou. Este se soma a outros que a escola perpetua: o gordo; o pobre, que vem de família carente; o muito baixo, o muito alto; o filho da professora; o inclusão. Há uma lista enorme de “sobrenomes” que as pessoas recebem dos trabalhadores da Educação, identidade que se atribui ao aluno e que muitas vezes deixa marcas negativas. Como ela, outras professoras já mencionaram como se sentiram com os estereótipos criados para elas no ambiente escolar (BOLOGNANI, 2013).

O outro ponto do relato de Nelsa, que eu desconhecia, foi o de não gostar de mim, a princípio, como coordenadora, pois ela havia tido, antes de trabalhar comigo, um cargo de gestão, do qual se desligou para prestar o concurso de Jundiaí. Essa relação, que, para ela, foi difícil no início, teve uma piora, pois as pessoas falavam muito mal do coordenador pedagógico na rede de Jundiaí. Isso decorre de os docentes verem, na maioria das escolas, o coordenador pedagógico como alguém que vigia, autoritário, de não verem o coordenador como alguém que também é professor, um professor mais experiente em algumas situações. Assim, ele passa a ser visto como alguém que pode tornar visíveis os erros que o professor pode cometer ou os não saberes do professor. Essa situação foi amenizada em alguns lugares, quando o processo seletivo para a função ganhou critérios de prova. O estereótipo de coordenador dos anos de 2005 não se manteve, mas percebo que os professores da rede ainda queriam mudanças. No início de 2017, tivemos mais uma mudança, e os professores que desenvolvem essa função passaram a ser escolhidos pelos educadores da escola, em eleição direta. Isso já não aconteceu com a função de vice-diretor, que foi indicado pelo diretor de escola.

Outras singularidades me chamam a atenção nas mônadas das participantes. Andrea, por exemplo, vivenciou a época em que as assessoras, as supervisoras pedagógicas de hoje, realizavam com seu grupo a formação de coordenadores e de diretores. Os temas estudados eram selecionados no grupo e partiam da necessidade gerada nas práticas escolares. Eram realizadas leituras, debates, planos de ação, saídas a museu e a outros lugares que o grupo achasse indispensável para enriquecer a reflexão.

Eu mesma cheguei a participar desse modelo de formação por cinco anos. Existia uma relação de confiança entre os pares, construída a partir do interesse e da reflexão sobre o trabalho a ser realizado. Durante as reuniões, apesar da figura da supervisora, no grupo em que eu fazia parte, a relação de poder não era centrada na hierarquia. Tínhamos um espaço de interlocução para “nos dizer no/pelo trabalho” (FONTANA, 2010, p. 74).

Uma singularidade, comparada às demais narrativas, mas que se torna convergente com muitas outras histórias escolares, é o desinteresse de Nelsa pelas aulas de Matemática. Ela teve uma dificuldade inicial com a matéria, mas conseguiu entender a dinâmica da prova, por isso não teve fracassos com relação à disciplina. Sabemos, ou deveríamos saber, que ir bem na prova não é sinônimo de ter aprendido.

Outra mônada com característica singular é a de Isabel (EABN 2014). Ela narrou “a gênese social” (FONTANA, 2010, p. 93) de suas inspirações na escolha pela profissão do magistério e a forma como isso foi determinante para sua permanência nessa área. Ela se espelhou na “*dedicação da professora*” dos anos iniciais da classe multisseriada com ela e os demais alunos: o “*passar na carteira, o contato, o de querer saber da vida da gente, o que a gente tinha, o que a gente sabia, os medos*”, o ir até a casa, o saber “*porque que a criança não aprendia*”. Ela narrou a prática diária da professora que considerava um exemplo a ser seguido: passar “*em todas as carteiras e cumprimentar, o falar, o olhar, além de ensinar tudo o que ela ensina para toda aquela turma que não era pequena*”. Explicou que a professora arrumava tempo para falar com todos, além de “*alfabetizar um por um e ensinar o que era importante para cada um*”.

Esse ponto da história de vida de Isabel, o qual envolve a relação com o professor, converge com a narrativa de Andrea (EABN, 2014). No caso desta, o Professor Matsubara, de Matemática, não foi determinante para a escolha da profissão, mas ela declarou: “*teve um professor que me marcou muito que foi o professor Matsubara, um japonês, de Matemática e acho que a didática dele, ele me conquistou. Porque o jeito que ele dava Matemática, eu nunca tinha tido um professor que me chamasse atenção em Matemática como ele fez*”. A prática de ensinar e não deixar dúvidas a respeito do conteúdo ensinado para o aluno foi marcante para ela.

Identifico na fala de Andrea e na de Isabel a valorização da gestão de aula, ou seja, da boa relação com os alunos para o ensino, das marcas pessoais, relacionais, carismáticas. A natureza do conhecimento e as possibilidades de aprendizagem não fazem parte dessas reflexões. Posso interpretar que as marcas que esses professores deixaram nas trajetórias narradas foram positivas. Mas nem sempre é assim, de qualquer maneira, os professores podem marcar os alunos e as famílias desses.

Na história profissional de Isabel (EABN 2014), o continuar como docente só foi possível a partir do momento em que ela pôde ser a professora que criou para si como “*modelo de pessoa*”. Ela contou que, quando entrou no município, teve “*a sorte de cair numa escola que as pessoas pensavam*” no ensino do mesmo modo que ela. Assim, percebeu que o problema enfrentado na rede estadual não estava nela e concluiu: “*eu não era tão ruim quanto eu imaginava, que eu não estava assim tão perdida*”. Nessa nova escola, ela conseguiu “*tomar gosto*” por seu trabalho, resgatou a “*autoestima*”, percebeu que “*podia ensinar*” e que

o que ela “*falava fazia sim a diferença na vida deles e conseguia ver o resultado*”. O grupo aparece novamente como algo determinante para a aderência à profissão e até para o desenvolvimento pessoal do profissional.

Percebo que, mesmo havendo diferenças nas histórias de vida de cada narradora, elementos importantes, que dizem como cada uma se tornou o que é hoje, assemelham-se em algum momento, um cruzamento possível nas leituras das mônadas. Essas convergências foram muitas; destaco algumas: o difícil início na profissão do magistério, no qual a teoria entra em conflito com a prática, evidenciando o descontentamento causado pela insuficiência do conhecimento adquirido na formação; as parcerias necessárias com o profissional mais experiente para a estabilização desse conflito; a potencialidade da formação dentro da escola; as características da aula de Matemática; e os professores que deixaram marcas positivas e se tornaram exemplo. Todas levam a traços de um saber pedagógico. Todas se tornam reflexões importantes e passam a fazer parte da viagem das gestoras pedagógicas.

Ainda sobre o início na profissão, todas elas apresentaram a dificuldade que tiveram e citaram o papel fundamental do professor experiente⁵⁰ para o apoio àqueles que iniciam a profissão. Elas passaram por momentos difíceis, um “choque”⁵¹, comparado com o que esperavam, submetendo-se e limitando-se às particularidades da instituição. Essas dificuldades percorrem diferentes momentos na profissão, variando sua existência e seu grau em cada caso das protagonistas desta pesquisa, situação que rompe com a ideia da perspectiva de ciclos profissionais (HUBERMAN, 1995).

Outro destaque nas mônadas apresentadas das gestoras pedagógicas é a alfabetização dos alunos dos anos iniciais. O entusiasmo inicial das professoras entrevistadas pode ter acontecido pelo fato de terem sucesso ao ensinarem as crianças a ler e a escrever pela primeira vez. Há um sentimento de pertença a um grupo de professores.

Nas histórias de vida apresentadas aqui, os aspectos de superação das dificuldades foram destacados em um movimento de transformação e aprendizagem das professoras, aspectos que dão corpo ao saber docente, saber da experiência docente. Mas esses fatores também podem aparecer de outras formas, por exemplo, na indiferença, na frustração. O trabalho de sala de aula, como parte da profissão pedagógica, inclui pensar sobre as trajetórias

⁵⁰ Aprofundarei a reflexão sobre o professor experiente ser determinante para os que ingressam na profissão docente na Parte III deste texto, visto que essa discussão aconteceu em um dos encontros do grupo.

⁵¹ Considero o choque um acontecimento. Larrosa (2011, p. 5) afirma que o choque é algo que independe de “meu saber, nem de meu poder, nem de minha vontade”, é exterior à pessoa.

do profissional da escola. Nem sempre essa realidade se aproxima aos ideais dos professores, mas revela as relações entre os sujeitos, o objeto do ensino e o modo como se ensina.

Dando sequência à reflexão sobre o início na profissão, as gestoras pedagógicas narraram sobre a instabilidade gerada pelo conflito entre a teoria, aprendida na formação acadêmica, e a prática. Andrea (EABN, 2014) contou: *“logo que eu me formei eu não sabia nada, eu tinha a teoria e não tinha a prática, eu fui me aperfeiçoando, procurando”*. Isabel (EABN, 2014) lamentou: *“Para mim, foi muito difícil perceber que, o que eu aprendia na faculdade, eu não poderia utilizar ali [...] você tinha que aprender na prática”*. Nelsa (EABN, 2014) afirmou: *“Eu sabia muita teoria, muita teoria, mas, como se dava, eu não sabia nem imaginava”*. Acentua-se a fase crítica pela avaliação que se faz da formação, “pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 229). Sobre isso, destaco o que a Andrea (EABN, 2014) concluiu: *“não que eu seja uma professora perfeita, não é isto, eu me considero hoje uma professora mais experiente”*.

Em meu caso, quando comecei a lecionar eu não sofri com conflitos teóricos. Minha prática era clássica ou, se quiser dizer, tradicional. Para isso, o curso do Magistério me proporcionou uma segurança. Só com as formações das quais participei posteriormente a esse ingresso passei a duvidar do que eu fazia. Cada vez mais me lancei à reflexão, mas, quando necessário, retornava às práticas que me davam segurança para não perder o controle da situação. Ainda na gestão realizo tal prática.

Mas o que é essa prática, termo que utilizamos tanto quando falamos de nosso trabalho? Por que ela aparece muitas vezes como contrária à teoria? Voltarei a essa discussão na Parte IV deste texto. Muitas vezes, a saída é a reprodução de práticas, perpetuando as crenças do ensinar que vivenciamos como alunos. Acredito que os professores, em sua maioria, percebem que “as estratégias reproduzidas não atingem os objetivos, mas se sentem impotentes para mudar” (BOLOGNANI, 2013, p. 100). São muitas imagens na lembrança sobre a escola, sobre o fazer. Não são únicas, mas são singulares.

Na Matemática, isso fica evidente na fala de Andrea (EABN, 2014): *“eu me lembro, inclusive da fala dele ou atitudes dele, que, a crença dele é que a gente tinha que fazer muitas vezes, muitos exercícios do mesmo tipo para conseguir entender bem a aquela técnica”*. Andrea, em outro momento, disse: *“o entusiasmo dele e a forma como ele dava a aula de Matemática, se via que ele vivia Matemática, ele respirava Matemática, Matemática era a*

vida dele. E este entusiasmo faltava, então, influenciava". Parece que Andrea, ao narrar sobre o professor que lhe inspirou, analisou a prática dele e concluiu que uma parte desta é crença — o aprendizado da Matemática pela repetição para a apropriação da técnica — e que a outra é o mais significativo e deve ser considerada — a existência do entusiasmo que incentiva os alunos.

As narrativas evidenciam “as concepções de educação que prevalecem em certos momentos” (DOMINICÉ, 2010b, p. 219). As repetições por exercício, por exemplo, são práticas da Matemática fortemente encontradas na tendência tecnicista e em suas variações. Essa concepção, desde o final de 1960, tem um caráter mais mecanicista e pragmático. Nela, os alunos são instruídos com conteúdos apresentados em passos sequenciais (FIORENTINI, 1995).

A reprodução dessas práticas, pelos professores, faz com que elas se perpetuem, mesmo diante das reformas curriculares. Dessa forma, o estudo de Matemática realizado a partir de algumas atividades tem a aprendizagem focada nas técnicas e não na construção dos conceitos (BROCARDO; SERRAZINA, 2007). Hoje, compreendo que a racionalidade técnica estava presente também nas formações realizadas pela rede de Jundiaí. Os formadores, na intenção de atender de imediato as expectativas dos professores, empenhavam-se na tarefa de “ensinar” os conteúdos. Essa paisagem, vejo em tons preto e branco, pois não proporciona brilho aos olhos daqueles que buscam formar-se sem reflexividades.

Algumas crenças dos professores nascem “durante o período em que o futuro professor se encontra na situação de aluno da educação básica” (BEJARANO; CARVALHO, 2003, p. 2). Por meio da observação, o docente constrói, na fase de estudante, “formas peculiares de entender: os processos de ensino/aprendizagem; o papel da escola, além de criar um modelo de professor, entre outros aspectos de crenças educacionais” (BEJARANO; CARVALHO, 2003, p. 2).

Em outros momentos do trabalho, outras crenças surgem. As crenças que as professoras têm sobre o ensino precisam ser questionadas, analisadas e refletidas constantemente. Um espaço para isso é a formação na escola, como narraram as gestoras pedagógicas desta pesquisa. Alexandra (EABN, 2011) defendeu: “*é muito importante o que acontece aqui, porque aqui é até melhor*”. E isso é possível, segundo ela, “*porque a gente tem uma visão sobre a nossa escola, na nossa turma [...] Aqui dá para você focar, direcionar*”. Ela também descreveu como o trabalho coletivo acontecia: “*a gente lê e relê muitas vezes a*

mesma coisa, porque enxergamos além daquilo que está para trabalhar”. Com uma formação, pautada na teoria, que se relaciona o tempo todo com o fazer do professor, *“você se prepara antes [...], uma aula bem-feita você tem que se preparar antes, levar coisas, as informações na sua cabeça para você poder auxiliar, puxar, colocar um desafio*”. Ela concluiu com a generalidade (HELLER, 1992) dessa prática: *“é assim que a gente faz, não só eu, mas todas no nosso grupo”*.

Isabel (EABN, 2014) também argumentou a favor da formação feita na escola, por esta considerar o contexto: *“eu acredito que aprendíamos muito mais do que quando saíamos para fazer em outro lugar. Porque, na escola, a formação ia ao encontro do que a gente estava precisando mesmo, as nossas reais necessidades*”. Ela falou ainda de aspectos fundamentais para que a formação aconteça na escola: *“ali a gente tinha liberdade de falar, de buscar, e naqueles grupos que nós fizemos, que a gente discutiu que tivemos que apresentar, eu acho que foi muito bom, muito enriquecedor*”. Nelsa (EABN, 2016) também expressou essa confiança: *“eu trocava com os pares, eu podia discutir, porque eu nunca tive preocupação, eu nunca gostei de me expor em reunião de HE”*.

O espaço de reflexão tem que ser criado na escola, nos momentos destinados à formação, e só será reconhecido e defendido pelas professoras a partir do instante em que estas sentirem segurança no diálogo que se estabelece. Acredito que o diálogo construído com confiança pode fazer com que o acesso das professoras à teoria tenha um significado a partir da prática destas.

A formação na escola tem o professor como centro. Acontece em seu contexto de trabalho, *“privilegiando a colaboração, a interlocução sobre as práticas, as necessidades e os interesses dos professores que participam da construção e da gestão do plano de formação e são corresponsáveis pelo seu desenvolvimento”* (CUNHA; PRADO 2010, p. 104).

Um aspecto importante para o plano de formação foi citado por Isabel (EABN, 2014), quando disse que o professor *“começa a andar em círculos sem perceber”* e que a formação *“é o momento de despertar mesmo do professor, dele se perceber como professor, como agente do ensino, que ele tem uma função ali; ele tem que se autoformar”*. É necessária a autoformação propiciada em um processo coletivo. Como gestora pedagógica, ela percebeu que *“muitas vezes o professor que está em sala de aula, ele fica tão vinculado ao que ele sabe que ele não acrescenta mais”*.

Ao tratar da preferência da formação na escola, não se deve excluir a formação realizada em outros ambientes. Inclusive pondero que, quando o professor participa de uma formação fora da escola, precisa haver um espaço para a discussão dessa participação, promovendo um retorno desse aprendizado à escola (BOLOGNANI, 2013).

O conjunto das mônadas apresentado nesta pesquisa evidencia a tomada de consciência de si e da profissão. As participantes, incluindo eu, ao narrarem sua história de vida e a trajetória de profissão, revelam o repertório de saberes construído ao longo da prática. As práticas constroem o saber da experiência profissional, marcada pelas interações humanas, pelo caráter coletivo da ação, pois o sujeito, ao se relacionar com membros de uma mesma sociedade, depara-se com a subjetividade do outro, com as singularidades e as particularidades deste.

Como já disse, são várias as imagens que atravessam as mônadas apresentadas. O início de carreira, o sonho não realizado, as transformações a partir da relação que tinham na escola eram algumas das paisagens descritas pelas gestoras, que refletiam juntas e proporcionavam momentos de integração entre os pares. O sentir-se professora, ao tomar consciência de sua prática, a formação dentro e fora da escola, as atribuições da função de coordenadora pedagógica, a formação com as professoras na escola, as expectativas vinculadas ao grupo formado, *a priori*, para a pesquisa, os docentes que inspiram, a relação teoria e prática, entre muitos outros acontecimentos marcantes, foram apresentados por Alexandra, por Andrea, por Isabel, por Nelsa e também por mim. Esses aspectos enaltecem a formação na escola.

Quanto à Matemática, percebo que, na busca, havia intencionalidade, mas esta era muito superficial. Era superficial porque faltava continuidade à discussão da temática, de modo a tornar tal disciplina mais significativa e atraente, não deixando marcas negativas nos alunos. A respeito da intencionalidade, destaco ainda a mudança de ensino. Acredito que esta não só era o objetivo das protagonistas desta pesquisa, mas também o da rede, bem como dos debates realizados pelo MEC. Friso que, para que haja a adequação do trabalho escolar às novas tendências, que podem levar a reflexões sobre as formas de ensinar e de aprender Matemática, talvez o respaldo de pessoas mais experientes seja fundamental.

Essas memórias narradas constroem regularidades no que diz respeito a múltiplos fatores, compondo uma síntese “individualizada e ativa de uma sociedade” (FERRAROTTI, 2010, p. 45). Tais experiências podem transformar a constituição do profissional e, ao mesmo

tempo, da profissão, pois, “se nós somos, se todo o indivíduo é a reapropriação *singular* do *universal* social e histórico que o rodeia, *podemos conhecer* o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual” (FERRAROTTI, 2010, p. 45, grifos do autor). Assim, “*toda entrevista biográfica é uma interação social completa [...] uma reciprocidade relacional [...] diante da intencionalidade comunicativa*” (FERRAROTTI, 2010, p. 46, grifos do autor).

Narrar a própria trajetória profissional não é apenas contar algo sobre si mesmo, revelar sua história de vida; “sua história de vida é outra maneira de considerar a educação”, afirmando, assim, “a vida como o espaço da educação”. A história de vida “orienta-se para uma formação profissional e, em consequência, beneficia-se de tempos de formação continuada” (DOMINICÉ, 2010b, p. 201). Quando conhecemos as trajetórias dos gestores, docentes de profissão, compreendemos os processos de formação deles e acrescentamos “momentos educativos ao contexto histórico” (DOMINICÉ, 2010b, p. 202). Daí a importância das narrativas de si como processos de autoformação. “A autoformação coletiva ou individual de uma pessoa supõe uma autoliberação dos determinantes cegos, fonte de estereótipos, de ideias feitas e de preconceitos, produzidos pela estrutura social” (DUMAZEDIER, 1980 apud PINEAU, 2010, p. 99). Autoformação, principalmente para os mais socialmente dominados, é sofrível, pois é “uma luta árdua de sobrevivência em todos os instantes e lugares que não pode ser ligada unilateralmente a tempos livres que não são automaticamente tempos educativos” (PINEAU, 2010, p. 100).

A continuidade reconhecida na história de vida e formação das participantes, bem como na minha, é percebida na narrativa dos percursos vivenciados por nós, do caminho percorrido que resultou no que somos, como professoras, primeiramente, e, agora, como gestoras pedagógicas. Esse itinerário inicia-se desde o tempo de criança, o que lembramos e contamos nos dá “pistas de processos de formação” (DOMINICÉ, 2010b, p. 214).

Além disso, citamos, quando contamos nossa história, relações que atravessam nosso ser. Mencionamos sujeitos que fazem parte de nossa formação. “As pessoas citadas são frequentemente as que exerceram influência no decurso da existência” (DOMINICÉ, 2010a, p. 86).

As marcas das trajetórias de formação produzidas nas narrativas e nas discussões provocadas por cada uma das participantes geram significados que desvelam “pistas de reflexão e permitem avançar hipóteses” (DOMINICÉ, 2010a, p. 94), além de contribuir para a percepção do próprio eu e para a consciência de conhecimentos particulares e coletivos

determinantes para a formação. Sem dúvida, as marcas deixadas na trajetória das narradoras das mônadas (trans)formam suas práticas como docentes e como gestoras pedagógicas.

Alexandra (EABN, 2011) destacou vários acontecimentos que passou como professora; ao pensar sobre eles, poderá desenvolver um saber sobre a gestão pedagógica. Disse que aprendeu a ser professora quando, em uma classe difícil, teve a formação com a coordenadora da escola. Esta sentava-se com ela e respondia a suas perguntas. Alexandra narrou que a coordenadora, além de lhe dar um retorno e orientar o que fazer, ia até a sala e lhe mostrava as atitudes que deveriam ser tomadas.

Esse amparo ela também teve na EMEB Glória com a coordenadora e com os demais professores. Ela afirmou ter aprendido muito com isso, tanto que relatou que foi com a vivência na EMEB Glória que aprendeu *“com propriedade o que é ser professor”*. Argumentou ainda que não se sentia professora, mas passou a se enxergar diferente quando começou a ensinar o aluno, a conseguir que ele aprendesse a ler, a criar estratégia. Por isso, depois de revelar que transformou o conhecimento que tinha, concluiu: *“jamais quero voltar a ser o que eu era antes”*.

Também quero destacar o instante em que Alexandra citou que a expectativa com a pesquisa era a de aprender para ter mais convicção nas trocas com as professoras. Em um primeiro momento de interpretação, poderia parecer que a gestora esperava algo que podemos chamar de receita, mas, conhecendo-a e mesmo observando sua atitude no grupo de discussão-reflexão, não leio dessa forma sua narrativa. Ela falou da necessidade de ter, no caso da Matemática, o conhecimento para poder orientar o professor, levá-lo também a uma transformação.

Outro complicador do trabalho do gestor pedagógico levantado por ela é o de desenvolver outro papel pedagógico que não é o do professor, ela chamou essa função de retaguarda. É difícil, para ela, ter que falar para o professor o que precisa fazer, visto que ela, em sua classe, fazia de outro jeito. Com certeza, esse é um ponto do trabalho do coordenador. Que experiências pedagógicas encontro nas mônadas de Alexandra; elas dizem respeito ao papel do gestor pedagógico, assunto que aprofundarei com a discussão realizada no grupo.

Por ora, necessito contar que, em meu trabalho na coordenação, também passei por momentos de dúvidas de saber o quanto eu era conveniente para a situação, em se tratando da relação entre professor e gestor. As vivências com os grupos em que trabalhei e as reuniões

que tinha com outros gestores foram me formando para isso. Em alguns momentos, quando eu não sabia o que fazer ou dizer, eu usava a empatia e, como diz Paulo Freire, o bom senso e agia conforme a situação. Das práticas, a que mais deu certo era a de criar oficinas a partir do que parecia ser necessário aprimorar; e, após oferecê-las às professoras, que sempre acolheram a ideia com entusiasmo, ela as desenvolviam na classe com os alunos.

Nas mônadas de Isabel (EABN, 2014), também encontro saberes sobre a gestão. Ela afirmou que, na escola onde trabalhava, a EMEB Glória, a organização do grupo, feita pela coordenadora, contribuiu para sua formação e que os momentos de estudo eram enriquecedores, com discussões que a ajudaram em seu desenvolvimento. Destacou ainda que, naquela época, voltou a ler para *“tirar aquela coisa de fazer muito na informalidade colocar no papel o que [...] estava pensando”*. E ela levantou outro desafio do trabalho do gestor pedagógico: o de *“cativar esse grupo e agir como parceira deles mesmos. Isso é uma coisa que se é muito falado, muito cobrado, mas não é só uma questão de fala, a gente percebe que é uma necessidade”*.

Relatou também sobre a prática do professor: *“às vezes, o professor tem uma prática maravilhosa fechada dentro da sala dele, ele não tem esse olhar; esse momento de passar para outras pessoas e, às vezes, aquela prática tão boa que ele poderia estar socializando fica fechada ali”*. Quando declarou isso, mobilizou uma experiência que disse ter vivido como professora, quando aprendeu a trabalhar em grupo, e que transformou seu conhecimento.

Percebo que os saberes das gestoras pedagógicas no conjunto de mônadas apresentado, em alguns momentos, distanciam-se do conhecimento narrado no papel de professora. Contudo, se essas vivências forem refletidas criticamente, nós, narradoras, poderemos romper com as práticas pouco adequadas de ensino e de formação. Poderemos tomar consciência de nossos saberes, relacioná-los entre si e, assim, pensar em nosso modo de estar no mundo, em nossa experiência. Nossa maneira de interagir com os acontecimentos vividos nos ajudará a nos conectarmos com os novos acontecimentos, pois proporciona uma *“bagagem e uma orientação para a ação, porém, é um saber sempre nascente, um saber sempre em renovação, e que revela uma qualidade do saber pedagógico necessário”* (DOMINGO, 2013, p. 129).

Acredito que as leituras e as reflexões que ocorreram no grupo de discussão-reflexão contribuíram para isso. Talvez, com a reprodução da proposta de diálogo vivenciada no grupo de discussão-reflexão, elas possam deixar marcas positivas em quem se insere processo de formação.

PARTE III

3 “NINGUÉM CAMINHA SEM APRENDER A CAMINHAR”: O MODO COMO AS EXPERIÊNCIAS SE APRESENTAM

É que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar. Foi disso que ouvi falar agora, tanto tempo depois daquela manhã de sábado de Chicago. Foi disso que falou transparente e energeticamente, agora, na ECO-Rio 92, o líder atual dos seringueiras, entre os Povos da Floresta, Osmarino Amâncio, um dos discípulos de Chico Mendes, há pouco tempo covardemente assassinado. Suas palavras e a ênfase com que as dizia na presença de um cacique Ianomami, me faziam recordar o encontro de Chicago. "No começo", afirmou ele, "instigados pelos poderosos, acreditávamos que os índios eram nossos inimigos. Por sua vez, os índios, manipulados pelos mesmos poderosos, acreditavam que éramos seus inimigos. Com o tempo, fomos descobrindo que as nossas diferenças não deveriam ser jamais razão para que nos matássemos entre nós em favor dos interesses dos poderosos. Descobrimos que éramos todos 'Povos da Floresta' e que queríamos e queremos uma coisa só em torno da qual nos devemos unir; a floresta. Hoje", concluiu, "somos uma unidade nas nossas diferenças".

(Paulo Freire, 1992, p. 155)

No título acima talvez eu encontre uma razão para ser do grupo de discussão-reflexão criado inicialmente para esta pesquisa. Nas primeiras linhas de seu texto, Paulo Freire (1992) dá o tom que o grupo tem ao se reunir para discutir temas sobre a educação escolar.

Para apresentar nossas discussões a partir dos textos estudados para o encontro, busquei uma forma por meio da qual o leitor pudesse acompanhar o movimento e o percurso do grupo sem enfadar-se com tanto material. Procurei, ao mesmo tempo, um modo pelo qual as palavras, que já são caladas no dia a dia das protagonistas, não se perdessem com reducionismos.

Nessa procura, recorri à leitura de algumas teses. Dentre elas, estão: *A Escrita no processo de formação contínua do professor de matemática* (FREITAS, M., 2006), que tem a pesquisa narrativa como uma opção metodológica de investigação; *O canto da Odisseia e as narrativas docentes: dois mundos que dialogam na produção de conhecimento histórico-educacional* (FRANÇA, 2015), fomentada pela pesquisa-ação e elaborada com um texto narrativo; *Desenvolvimento profissional de educadores matemáticos participantes de uma comunidade fronteira entre escola e universidade* (CRECCI, 2016), cuja metodologia se embasa na pesquisa narrativa; e *Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores/as nas escolas*, da pesquisadora Renata Cristina Oliveira Barrichelo

Cunha (2006), com a qual me identifico em relação à forma de apresentação dos encontros do grupo de discussão-reflexão.

A primeira leitura que fiz do texto de Cunha (2006) foi em 2013, após minha qualificação de mestrado. Essa obra foi indicada pela própria autora, com objetivo de apresentar-me a discussão que ela construiu com outros autores sobre a formação centrada na escola. Com outras lentes, estudei a mesma tese para a apresentação na disciplina “Seminários Avançados de Pesquisa”, em 2014, pois a tese tinha pertinência ao referencial teórico da disciplina. Naquele momento, fiz uma análise mais cautelosa, os critérios que guiaram minha leitura foram as dimensões de confiabilidade, de relevância, de ética e de coerência, conforme orientações dadas pelas professoras responsáveis pela disciplina, Adair Mendes Nacarato e Regina Célia Grandó.

O que destaco agora é a forma e as opções apresentadas pela autora ao construir a tese. Cunha (2006) utiliza imagens de Magritte, literaturas e metáforas. Toda sua escolha é contextualizada e revela suas experiências e seu processo de construção. Os capítulos quatro e cinco abriram-me possibilidades para caminhar, refazer, “retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar” (FREIRE, 1992, p. 155).

No quarto capítulo da tese, “Ideias e janelas: a investigação”, Cunha (2006) apresenta os registros dos encontros com as coordenadoras protagonistas daquela pesquisa — estes haviam ocorrido, em um primeiro momento, em 2001 — e a análise das discussões. Essa construção dos dados da pesquisa tem uma descrição densa dos diálogos que seguem a apresentação de cada grupo de coordenadoras em cada encontro. As justificativas de suas opções antecedem o texto construído, e as narrativas dos coordenadores aparecem ora transcritas, ora parafraseadas pela pesquisadora. Em cada apresentação do grupo, a autora faz uma análise interpretativa. Ao encerrar o capítulo com “Os achados”, assim chamados por ela, das análises dos três grupos, discute sobre dois pontos. Um deles diz respeito ao trabalho da coordenadora, especificamente “às dificuldades de conciliar seu trabalho administrativo e pedagógico e cuidar da formação dos professores no HTPC (ou reuniões pedagógicas)” (CUNHA, 2006, p. 162). O segundo é sobre a “identidade (posição-de-sujeito) da coordenadora e seus conflitos com as professoras” (CUNHA, 2006, p. 162).

Quanto ao trabalho da coordenadora na escola, conclui que a construção da profissão “está relacionada ao enorme desafio de experimentar a pesquisa na escola como possibilidade de ressignificar práticas e construir conhecimentos e saberes em contexto” (CUNHA, 2006, p.

170). Também afirma que, em contexto de coformação, a ideia “compartilhada defendida pelas coordenadoras não é, portanto, diferente da ideia de autoformação participada e de formação mútua” (CUNHA, 2006, p. 170).

Sobre a identidade do coordenador, pontua que, para as coordenadoras da pesquisa, pensar sobre a formação dos professores não as levou a pensar na própria formação. Assim, levanta a hipótese “de que, no exercício da atividade de coordenação, o coordenador passa a se distanciar de sua origem de professor, assumindo uma identidade nova, cambiante, que não se justapõe, mas substitui a identidade anterior” (CUNHA, 2006, p. 170), e sinaliza que isso pode explicar os conflitos existentes entre coordenadores e professores. O texto também discute o significado social e linguístico da identidade. Essa discussão encerra com o sentido da experiência da alteridade. Assim, “as representações, de ‘ser coordenadora’ e ‘ser professora’, são construídas, portanto, nas relações sociais e na cultura, definindo identidades que dão sentido a experiência e torna possível um modo específico de posição-de-sujeito” (CUNHA, 2006, p. 172).

No capítulo cinco, “Novas paisagens: a investigação”, Cunha (2006) descreve o diálogo produzido no segundo momento da pesquisa no grupo de discussão, em 2006. Ademais, expõe sua análise, relatando as vivências e os pressupostos na condução do trabalho.

Esse capítulo apresenta-se em três partes, que correspondem às estratégias de análise complementares. Uma recupera as observações das coordenadoras sobre o texto lido para o encontro — “Tempo para pensar e espaço para conversar: encontro dos diálogos” (CUNHA, 2006) — e estuda essas observações. Três questões são colocadas para a discussão: “O que vê? O que pensa? O que fazes” (RANCIÈRE, 2002). Outra relaciona o conteúdo do diálogo com as coordenadoras e as questões de investigação da pesquisa e ressalta que as respostas não são completas, visto que demandam aproximações com as reflexões e as análises que puderam ser produzidas na primeira etapa do trabalho. A terceira aponta para a discussão sobre a formação da coordenadora, “levantando alguns aspectos que merecerão outras pesquisas e a atenção de outros investigadores” (CUNHA, 2006, p. 181).

Naquele encontro, proporcionado pela pesquisa de Cunha (2006), as coordenadoras deslocaram-se e fizeram referência à própria formação, relacionando a formação acadêmica e o valor da experiência. Em síntese, tanto a formação da coordenadora como a da professora são vistas como “uma amálgama de suas experiências profissionais que encontram sentido e

ressonância nas teorias da educação”; e faz-se necessário criar “condições de reflexão e práticas de aproximação com a escola, bem como contato com múltiplas teorias e referenciais” (CUNHA, 2006, p. 197).

Como visto, encontrei mais do que a forma nesse novo encontro com a tese. A forma pode ser adjetivada como paisagem que ajudou a vida, a viagem. Apesar do formato diferente e dos objetivos distintos, várias coisas não mudaram, entre elas, os conflitos existentes entre gestores e professores. Isso me leva a pensar no que instiga tais conflitos, pois, como consta na epígrafe, não concluímos que “somos uma unidade nas nossas diferenças”? Mas, essa discussão, continuarei mais adiante.

Assim como Cunha (2006), comecei a interpretação dos encontros do grupo de discussão-reflexão com meus registros pessoais, as transcrições dos encontros, as narrativas produzidas pelas participantes e minhas próprias narrativas, produzidas para o portfólio. Diferente dela, optei por não apresentar os encontros na forma como aconteceram. Agrupei as narrativas em dois temas amplos que surgiram após várias leituras que fiz das transcrições dos encontros do grupo de discussão-reflexão, com o risco de que a ação de recontar pudesse “levar a mudanças, [porque] os textos de campo permitem crescimento e mudança ao invés de fixar relações de ideias e fatos” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 137). Os temas são: 1º) o ensino da Matemática e a mediação do professor, duas partes que estão relacionadas; e 2º) o diálogo sobre a autoformação.

Outro ponto comum em nossas pesquisas é a descontinuidade que a narrativa apresenta, uma vez que a discussão nem sempre seguia uma ordem lógica e linear. Como em um tear, no qual o fio de algodão é puxado da mesma pilha, mas pode dar um tom diferente à cor da linha tecida, durante os encontros do grupo de discussão-reflexão, uma ideia puxava outra, muitos assuntos eram começados, nem sempre terminados. Ao serem apresentados, por meio de meu entrelaçamento dos textos de campo, nesta tese, ganharão cor e vida diferente.

Os textos de campos são como um tecido de tramas fechadas, e, para puxar um fio da trama da pesquisa, busco outros autores para me ajudar. Neste estudo, ao analisar cada fio, percebo ter tecido uma nova rede, com tramas mais frouxas, porém não menos importantes. Essa nova tessitura, declaro ser meu conhecimento.

Diferente de Cunha (2006), que destacou aspectos e temas das narrativas das coordenadoras para depois discuti-los em outros momentos no texto, decidi realçar os temas constituídos nas narrativas que escrevi após cada encontro. Os dois temas maiores serão

apresentados pela metáfora de paisagens. Estas partem dos sentidos encontrados nas primeiras leituras realizadas ao construir meus textos de campo e tiveram como foco a experiência constituída a partir das narrativas geradas pelos encontros no grupo de discussão-reflexão.

Durante a escrita dos textos de campo, teçi as narrativas a partir da experiência e fui incluindo os fios da literatura relevantes ao tema discutido-experenciado. Essas narrativas, textos de campo, são referências para a trama que se apresenta em cada paisagem que construí. Cada uma parte de cenas formadas por excertos das narrativas transcritas, as quais provinham de nossos encontros. Uma primeira interpretação foi realizada por mim, em um ir e vir nos textos da pesquisa, apoiada em outras vozes. Tal interpretação se ampara nos leitores críticos deste texto, em outros autores, nos eventos em que levei esta discussão e sempre no olhar atento de minha orientadora, Adair.

3.1 “EU GOSTARIA DE APRESENTAR A PAISAGEM DE UMA PESQUISA”: os encontros do grupo de discussão-reflexão. Paisagem II: a vida no cotidiano

Mais do que das intenções, eu gostaria de apresentar a paisagem de uma pesquisa e, por esta composição de lugar, indicar os pontos de referência entre os quais se desenrola uma ação. O caminhar de uma análise inscreve seus passos, regulares ou ziguezagueantes, em cima de um terreno habitado há muito tempo. Somente algumas dessas presenças me são conhecidas. Muitas, sem dúvida mais determinantes, continuam implícitas – postulados ou dados estratificados nesta paisagem que é memória e palimpsesto. Que dizer desta história muda? Ao menos, indicando os sítios onde a questão das práticas cotidianas foi articulada, vou marcar um trabalho nestes lugares. Os relatos de que compõe esta obra pretendem narrar práticas comuns. Introduzi-las com as experiências particulares, as frequentações, as solidariedades e as lutas que organizam o espaço onde essas narrações vão abrindo um caminho, significará delimitar um campo. Com isto, se precisará igualmente uma “maneira de caminhar”, que pertence aliás às “maneiras de fazer” de que aqui se trata. Para ler e escrever a cultura ordinária, é mister reaprender operações comuns e fazer da análise uma variante do seu objeto.

(Michel de Certeau, 1998, p. 35, grifos do autor)

Michel de Certeau (1998) escreveu *A invenção do cotidiano*, cuja primeira edição foi publicada em 1980. Partindo da história cultural, dentro do século XX, o autor olha para a história dos anônimos, do herói comum, do homem ordinário (de Wittgenstein), deixando de lado os heróis idolatrados. Ao estudar a cultura das massas, Certeau (1998) cristaliza sua reflexão sobre as práticas culturais.

Trazê-lo como epígrafe se faz necessário, visto que o objetivo de seu trabalho é explicitar as combinatórias de operações que compõem uma cultura e exumar os modelos de

ação característicos dos usuários, dos quais se esconde, sob o pudico nome de consumidores, o estatuto de dominados (CERTEAU, 1998). Como ele, quero apresentar as paisagens de uma pesquisa na qual “o enfoque da cultura começa quando o homem ordinário se torna o narrador, quando define o lugar (comum) do discurso e o espaço (anônimo) de seu desenvolvimento” (CERTEAU, 1998, p. 63). Tal lugar é o ponto de chegada de uma trajetória.

A paisagem que busquei nesta viagem direciona-se a essa cultura que o homem, ao narrar, define como lugar comum do discurso. Por meio de tal cultura, o sujeito descobre o espaço de seu próprio desenvolvimento profissional, contagiando o local com a enunciação do que coletivamente foi decidido. Nesse lugar, todos se encontram para buscar diminuir a complexidade da teoria que não é genérica, mas que, na mediação, possibilita novos encontros com uma prática refletida criticamente.

Mas essas reflexões não começaram agora nem se encontraram ao acaso neste texto de pesquisa. Em 2011, quando iniciei o mestrado, cursei a disciplina “Pesquisa no e do Cotidiano Escolar”. Nela, conheci a obra do autor da epígrafe desta seção, entre outros que atenderam à temática da aula.

Ao pesquisar a formação continuada dos gestores, os conceitos sobre o cotidiano e a história são valiosos. Para pensar a vida do sujeito, é preciso valorizá-lo, enxergá-lo como ser particular e genérico. Ademais, devemos considerar seus mediadores, suas alternativas, suas escolhas, suas oportunidades e suas possibilidades e o modo como sua vida mantém a estrutura da cotidianidade.

O homem ordinário subverte as tradições, as linguagem, os símbolos, a arte e os rituais, as representações e leis que lhes são impostas pelas instituições, analisando, desse modo, os elementos que compõem uma cultura em situações cotidianas. Nos encontros do grupo de discussão-reflexão, o caminho técnico a percorrer consistiu em reconduzir as práticas e as teorias para a vida cotidiana, e “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (CERTEAU, 1998, p. 38).

Para mascarar a realidade, produção secundária de uma imagem que se esconde nos procedimentos astuciosos de consumo, “uma antidisciplina” (CERTEAU, 1998, p. 41), o sujeito cria táticas. A tática é fazer com que o opressor pense que o sujeito “entrou no jogo”. Isso se aprende. É um “não lugar”, o que ele ganha não “se guarda”. O outro é necessário para criar a tática. “O fraco deve tomar partido de forças que lhe são estranhas” (CERTEAU, 1998,

p. 46). Sua forma é a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a ocasião. Assim, falar, ler, circular, fazer compras, cozinhar, realizar práticas cotidianas, são táticas. E a maneira de fazer, a prática comum, denomina-se a arte de fazer. Vejo nessas táticas um saber nascido da experiência.

Mas, se, por um lado, existe a tática, que escapa dos termos sociais, por outro lado, apresenta-se a estratégia, que calcula ou manipula as “relações de forças[,] que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder [...] pode ser isolado [...] de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças” (CERTEAU, 1998, p. 99). A estratégia, portanto, é gerada pelo poder de um sujeito que toma um lugar para si, e sua ação manipuladora sustenta seu poder. A estratégia vai sempre permitir um lugar que dê visibilidade ao poder. Por ser a tática determinada pela “ausência de um próprio” e por não ter um lugar, ela tem mobilidade diante do inimigo, “opera golpe por golpe, lance por lance” (CERTEAU, 1998, p. 100). Porém, cada vez que a tática migra, o modelo estratégico também se movimenta.

Abro aqui um espaço em minha narrativa, como se fosse um parêntese, para fazer uma declaração, tendo em vista as mônadas já expostas e as paisagens construídas a partir dos encontros do grupo de discussão-reflexão que apresentarei a seguir. Sei que muito se tem feito pela educação no país e no sistema de ensino de Jundiaí também, mas, devido à não reflexividade, à não assunção da alteridade, os cursos são oferecidos, os professores participam, dizem o que os gestores gostariam de ouvir e fazem o que conseguem. Ou, pior, em alguns casos, mascaram o que deveria ser anunciado, enunciado, quando se busca um ensino que produza sentido aos alunos. Esses posicionamentos, procedimentos, experiências e considerações são vistos também em outros municípios, outros estados. Mas o que deveria interessar ao profissional da Educação escolar? Não pretendo responder a essa questão, só a menciono, pois, nos encontros com o grupo de discussão-reflexão, ela foi pano de fundo. Talvez porque os professores tenham aprendido táticas de sobrevivência.

Outra consideração da vida cotidiana que quero apresentar refere-se à heterogeneidade da história. Nas esferas heterogêneas, podem ocorrer embates de valores; isso acontece porque cada esfera surge de um valor, assim, a explicitação dos valores produz-se em esferas heterogêneas. Os valores de uma época anterior, por exemplo, não podem ser julgados com os critérios do presente. Além disso, há hierarquia entre as esferas, mas esta não é eterna e imutável, modifica-se em função das diferentes estruturas econômico-sociais. O

amadurecimento do homem ocorre quando o sujeito adquire todas as habilidades, e é no grupo que ele aprende os elementos imprescindíveis para a vida em sociedade, isto é, que ele se torna um adulto capaz de viver sua cotidianidade mantendo-se autonomamente no mundo. Assim, o homem é um ser genérico, produto e expressão de suas relações sociais, além de ser herdeiro e preservador do desenvolvimento humano (HELLER, 1992).

Diante de tal complexidade, existem saberes e métodos para pensar as práticas cotidianas dos consumidores. “Privilegia-se o ato de falar”, não somente pelo conhecimento da língua, mas também pelo campo de um sistema linguístico, pela apropriação, ou reapropriação, da língua dos locutores, feita em um momento e em um lugar, e pelo contato estabelecido com o outro. Essas características são encontradas em outras práticas cotidianas (CERTEAU, 1998). Certeau (1998, p. 68, grifos do autor) pondera que

qualquer outra coisa só é levada em conta como linguagem por analogia ou comparação com “o aparelho de nossa linguagem ordinária”. Mas trata-se de abordá-la de maneira a não afirmar nada que extrapole a competência desta linguagem e, portanto, a jamais tornar-se perito nela, ou o intérprete, em outro campo linguístico (por exemplo, metafísico ou ético), a nunca falar noutro lugar “em seu nome”.

Nesse sentido, o texto *A invenção do cotidiano* também me ajuda a responder às questões formuladas sobre o cotidiano e a relevância desse tema, considerando a problemática posta nesta pesquisa. Partir de nossas discussões, dos lugares e dos papéis que os gestores vão ocupando (HELLER, 1992), leva-nos a contar nossa história de vida, a nos narrar; cada uma das participantes deste estudo está se autointerpretando. Desse modo, inicia-se a construção de outros sentidos para este mundo em que se vive. Começa-se a não naturalizar mais nosso *cotidiano*, passa-se a refletir sobre ele.

Atento para o fato de que, no discurso, o sujeito sabe que existe uma relação de poder e a dribla, com as táticas, as situações a ele colocadas. Como em uma arena, no ato da fala, “a palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais” (BAKHTIN, 1981, p. 66). As subversões apresentadas nas escolas, por exemplo, são táticas. Elas explicam os sucessos particulares. A consciência do todo, daquilo que sei sobre mim, vira uma estratégia.

Além da paisagem construída a partir da leitura que fiz do conjunto das mônadas, construí paisagens a partir das discussões do grupo e, tendo-as em vista, apresento outras narrativas. São duas paisagens que apresentam várias cenas e são expostas nesta parte do

texto, na Parte III e na Parte IV. Cada paisagem é composta por cenas com fragmentos narrativos das gestoras pedagógicas participantes da pesquisa, construídos no encontro do grupo de discussão-reflexão, ou narrativas escritas pelas gestoras pedagógicas, estas últimas são textos de campo que integraram o portfólio das reuniões. As narrativas escritas das participantes se aprofundam nesses momentos vividos. Em seguida, ao longo das paisagens, fiz minhas reflexões a respeito da leitura da(s) cena(s) apresentadas.

3.1.1 Paisagem II: saberes acerca da docência. “Então, nessa situação, muitos se acomodam e é mais fácil reproduzir, só que como mudar essa situação?”

Esta segunda paisagem da pesquisa constitui-se em duas partes, que estão relacionadas pelo ensino da Matemática e pela mediação do professor. A princípio, apresento a discussão no grupo iniciada após a leitura do texto “Eu trabalho primeiro no concreto” (NACARATO, 2005), destacando o tema *ensino da Matemática realizado pelo professor*, e, em seguida, realizo as interpretações a partir das cenas de nossas narrativas transcritas.

QUADRO 1 – Transcrição do encontro do grupo de discussão-reflexão

Andrea: *Na recitação e não na quantidade.*

Isabel: *Da quantidade eles não têm noção, e não são poucas crianças, não é, Alexandra?*

Alexandra: *Muitas crianças.*

Marjorie: *Por que será que eles fazem isso?*

Isabel: *Talvez até pela questão que hoje em dia se deixou de trabalhar com aquelas brincadeiras. Brincadeiras, por exemplo, de pular corda onde você tem que contar, parecia bobeira para nós, mas a gente aprendia assim. Hoje em dia as crianças passam o maior tempo na frente do computador e pouquíssimo tempo brincando umas com as outras, e na escola não é todo professor (não é, Alexandra?), que gosta de brincar.*

Alexandra: *Que gosta de brincar, existe a necessidade do brincar...*

Isabel: *Não veem a importância do brincar.*

Alexandra: *E aí ele acha que aquilo é perda de tempo mesmo; isso é um complicador, eu vejo isso como um complicador, porque precisa passar por toda essa etapa. A gente estava até conversando outro dia, não é Isabel, que lá no primeiro ano quando chegou a turma do infantil veio com muitas demandas que eram para terem sido sanadas já no infantil e não foi? Só que quando chegou no primeiro ano precisaria sanar essas demandas, só que a professora*

achava perda de tempo sair para brincar, já queria ir no livro, já queria saber de preencher ...

Isabel: *Por mais que a gente fale, a gente sabe que ela não comprou a ideia, não é, Alexandra?*

Alexandra: *Não comprou. Isso é um complicador também, porque primeiro é acreditar naquilo para depois você mexer com aquilo. Não adianta ter o material manipulativo, o brinquedo, a corda e tudo mais. Se ela não acreditar, pode ter o que for na frente...*

Marjorie: *Aqui, o texto levanta também porque os professores de certa forma acabam por não refletir sobre o material didático e sobre a atividade. A gente fez a leitura, porque não é só o material manipulativo. Mas eles falaram que têm outras questões com relação à Matemática, resolução de problemas, uso de jogos, trabalho com projetos, contextualização, então, ele vai colocando modelagem na Matemática, o uso da história, têm várias questões que se coloca para poder se ensinar a Matemática.*

Isabel: *A quantidade do que se tem para fazer, a falta de tempo. Só que na verdade não é uma perda de tempo, e esse mostrar que não é uma perda de tempo, é difícil. Muitas vezes a pessoa fala que não dá tempo. Por que não deu tempo? Porque ela acha difícil ter que correr atrás do material, ter que refletir, pensar no que ela vai fazer e como ela vai agir ali, é mais fácil falar que não dá tempo, porque na mesma escola, com as mesmas situações, com o mesmo material, percebemos que existem pessoas que conseguem, que dá tempo. Então até que ponto não dá tempo?*

Marjorie: *Essa uma questão que poderíamos investigar. Porque, se formos tirar um pouco da culpa do professor, de repente dele não querer fazer, vamos pensar nisso?*

[...]

Andrea: *Eu acho que sim, porque se a gente for ver, ele está atuando não como autor da própria prática, está trabalhando com o conteúdo que já vem pronto para ele.*

Isabel: *Ele está reproduzindo só.*

[...]

Isabel: *Mas vamos pensar. Quando a gente entra em uma sala nova, uma área nova, uma série que você não conhece, eu percebo, primeiro e segundo ano a pessoa rala, estuda, procura, busca e vai atrás. Depois de um, dois anos... No primeiro ano ela sofre; no segundo ela vai se adequando; a partir do terceiro, ela começa a reproduzir e começa a ficar só na reprodução, porque ela percebe que independente dela fazer, buscar ou não, ela vai receber*

o salário dela e vai ser aquilo, não vai ter nenhum aumento nem nada. Então, nesta situação, muitos se acomodam e é mais fácil reproduzir, só que como mudar essa situação? Aí que está, não é? Porque é mais ou menos como o aluno, não é, Marjô? O aluno, a gente não tem que buscar uma forma de ensinar? Com o adulto não é diferente. A forma de cativar, de mostrar que pode ser diferente. Acho que cada um precisa de um estímulo, cada um aprende de um jeito, e o adulto é mais difícil de aprender.

Marjorie: *E há informações, há textos que a gente também pode até ver depois, alguns eu já programei para estudarmos, mas como acontece a aprendizagem do adulto professor? Porque, além de ser adulto, que é um tipo de aprendizagem diferente, ele é professor. A saber, já existem pesquisas que mostram isso, que o professor tem um jeito de aprender.*

Isabel: *Cada um vai aprender de uma forma, ou não? Eu me lembro muito de você falando com a gente, que tinha que ver como que a criança aprendia, se não aprendeu desse jeito, eu tenho que tentar outra maneira. Então, quando eu vejo um grupo de professores, eu penso da mesma forma: “Eu falei desse jeito e ele não me entendeu, então tenho que achar outra forma”.*

FONTE: Arquivo da pesquisa (26 ago. 2015)

Estávamos, naquele momento, conversando sobre o conhecimento da criança, quando trabalhamos com os números nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nossas reflexões iniciaram-se com a retrospectiva do que já havíamos discutido sobre o texto lido.

Conforme se encaminharam as colocações no primeiro encontro, pensei sobre a fala da coordenadora Isabel. Ela mencionou os estudos que estão fazendo com a Matemática e o trabalho com material manipulativo. Assim, escolhi, a propósito, “Eu trabalho primeiro no concreto” (NACARATO, 2005) como o primeiro texto para lermos no grupo.

Desse modo, relatei à Professora Adair, minha orientadora, tal proposta, considerando que Andrea, participante do grupo, havia indicado que o texto não é o mais importante nesses encontros, mas sim o diálogo que ele pode proporcionar. A professora Adair aprovou a ideia e ainda me ajudou com os próximos títulos. Assim sendo, o planejamento dos textos a serem lidos nos encontros do grupo de discussão-reflexão estava pronto. Eleger os textos para compor o acervo seria uma tarefa muito difícil, se eu tivesse que fazê-la sozinha.

A leitura do primeiro texto foi realizada em dois encontros, e as ideias proporcionadas por ele foram amplas. Os apontamentos do grupo que partiram do próprio texto suscitaram a

questão: “O que constrói o desenvolvimento do trabalho do professor?”. Permitiram um interesse pela história do trabalho com materiais manipulativos e pelas críticas que alguns autores fazem sobre este.

Outras conjecturas também foram levantadas pelas participantes: o fator tempo como complicador na reflexão dos professores nos momentos destinados à formação na escola e a falta de disposição do professor para fazer o trabalho. Enquanto escrevo este texto, sinto a necessidade de incluir a ausência do professor nas formações por estar em aula de substituição, pois a rede de Jundiaí, como outras redes públicas, não tem professores em número suficiente para cobrir faltas abonadas e faltas por licença-saúde. A justificativa do poder público é a Lei de Responsabilidade Fiscal⁵².

Um diálogo baseado na cumplicidade foi o de Isabel e Alexandra. Quando falaram, buscaram a validação da outra para aquilo que foi dito, para a enunciação feita, com um “não é?”. Procuraram uma confirmação pela palavra, uma vez que “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 1981, p. 41).

Era importante se pautarem na construção do conceito de número para justificarem o fazer, a cumplicidade — pelo diálogo —, o fazer a partir do que estava em pauta, esse conjunto dava certo conforto para o grupo. Contudo, faltava algo mais: a reflexão sobre a teoria que envolve a prática docente e que garante a reflexividade da apropriação do conceito de número para sairmos do passo a passo que integra a recitação e o trabalho de contagem. Era preciso deixar de reconhecer que quantidade é suficiente para o aluno compreender as regularidades do Sistema de Numeração Decimal e o conceito de número.

Os saberes docentes são validados pelos pares, pois a experiência do outro valida o próprio saber. Esses saberes, chamados de experienciais, referem-se ao trabalho docente na escola, ou seja, construído na prática. Criam a cultura do professor em seu cotidiano, iniciado pela “improvisação e habilidade pessoal” e pelos enfrentamentos de “situações mais ou menos transitórias e variáveis” (TARDIF, 2002, p. 49).

As gestoras pedagógicas se sentiram à vontade diante da leitura. Notei que analisamos os argumentos do texto comparando com a realidade do município que trabalhamos. Isabel,

⁵² Uma Lei brasileira que tenta impor o controle dos gastos da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, limitando a folha de pagamento. Com o limite de contratação de funcionários, a Secretaria de Educação não pode ampliar o quadro de funcionários, de maneira a prever possíveis afastamentos. Tal situação mostra a falta do bom senso, pois tanto docentes como profissionais da saúde e da segurança precisam ser substituídos para que a população não fique prejudicada ao ser atendida.

por exemplo, discordou da colocação de que questão financeira é um complicador nas condições do trabalho do professor. Ela apontou que o salário do município de Jundiaí, com relação aos de outros cargos e ao estadual, não é tão ruim.

Essa colocação de Isabel sobre o salário é um argumento que não posso contestar. Isso também vale para a remuneração dos professores licenciados da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas particulares. Em 2012, houve a valorização e o reconhecimento da graduação dos professores da rede de Jundiaí, que resultou em um aumento de 30% no salário-base, para quem já tinha a graduação, comparado ao período anterior. Em 2015, aconteceu a progressão por título, sendo 5% para pós-graduação em educação, 10% para o título de mestrado e 15% para o de doutorado.

Por exemplo, no estado de São Paulo, entre os anos de 2016 e 2017, o piso do salário mensal do professor de Educação Infantil e de Ensino Fundamental I (até o 5º ano) é de R\$ 1.265,00, em uma jornada de 22 horas semanais. Enquanto em Jundiaí, em 2017, os professores com Pedagogia recebem inicialmente R\$ 4.013,68, em uma jornada de 30 horas semanais. Ambas as jornadas contemplam horas de atividades sem alunos.

Apesar desse cenário, os professores e os demais educadores ingressantes na rede de Jundiaí não atingirão o teto salarial dos professores que se aposentaram até 2012. Outro ponto que quero destacar é a diferença média salarial nacional de professores por nível, sendo que o piso para os professores da Educação Infantil não chega à metade de um professor universitário da rede federal.

O salário é uma das condições de trabalho da profissão do magistério. Além dessa, destaco a jornada e as condições físicas e materiais. Nesses aspectos, as escolas de Jundiaí têm grande variação.

Por exemplo, existem escolas em que o professor tem jornada de 40 horas semanais, escolas de tempo integral e outras com 30 horas. Nestes últimos quatro anos, o número de escolas de período integral aumentou; porém, a jornada do professor dessas novas unidades continuou sendo de 30 horas. Ainda a respeito da jornada, a rede aderiu, em 2013, à lei que limita o máximo de dois terços da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos, sancionada pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da

Silva como forma de valorização do magistério público da Educação Básica (BRASIL, 2008)⁵³.

A jornada passou a ser de 30 horas: 20 horas com os alunos e as demais em atividades extraclasse para planejamento de livre acesso (4 horas para HTPL⁵⁴), estudo coletivo do professor (5 horas para HTPC⁵⁵) e trabalho individual na escola (1 hora para HTPI⁵⁶). Porém, pela falta de professores para substituírem licenças, alguns docentes trocam seus horários sem aluno por banco de horas para auxiliar as escolas que estão sem professores.

Isso acaba por descaracterizar e reduzir as possibilidades de interação com os pares, o trabalho coletivo e a formação “sentada” na escola (CANÁRIO, 2000). Ter a escola como locus de formação se contrapõe às práticas formativas que focam suas discussões sobre a escola, e não com a escola, sem considerar o contexto específico desta, conhecidas como formação “centrada” na escola. Penso como Canário (2000): onde as práticas do professor acontecem é que deve ocorrer a formação. Mas, para a formação “sentada na escola” compreender suas potencialidades, os envolvidos precisam se assumir como um grupo. Este último necessita ainda “estabelecer agendas de trabalho pautadas em estudos, problematização e análise das práticas, análise crítica dos documentos que chegam às escolas, sempre levando em consideração o contexto” (NACARATO, 2016b, p. 714) da escola e de seus alunos.

⁵³ No artigo segundo, parágrafo segundo, a Lei nº 11.738/2008 determina: “Por profissionais do magistério público da educação básica entende-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 2008, p. 1). E, no quarto parágrafo do mesmo artigo, alega: “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”. Sinto a necessidade de falar um pouco mais dessa lei, pois ela abrange o trabalho de outros profissionais que não foram beneficiados pela atual gestão pública de Jundiá com relação à jornada e que ainda são penalizados pela gestão pública anterior, que não considera o diretor de escola como profissional do magistério.

⁵⁴ A Hora de Trabalho Pedagógico Livre “compreende trabalho desempenhado em hora e local de livre escolha do docente, destinado à preparação das atividades pedagógicas” (JUNDIAÍ, 2013, p. 10). Geralmente, o professor a realiza na própria residência.

⁵⁵ A Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo “compreende o tempo dedicado à formação docente e à atuação com a equipe escolar, às reuniões pedagógicas, na construção, acompanhamento e avaliação do projeto político-pedagógico da unidade escolar; no aperfeiçoamento profissional e nas atividades de interesse da unidade escolar e da Secretaria Municipal de Educação e Esportes” (JUNDIAÍ, 2013, p. 10). De modo geral, acontece na escola, com duração de três horas semanais e é realizado pela gestão. Há mais duas horas semanais que se dão na rede, mas, por falta de contrato de formação, pode ocorrer na escola, com os gestores.

⁵⁶ A Hora de Trabalho Pedagógico Individual “compreende o trabalho desempenhado pelo docente para o atendimento a pais e atividades educacionais e culturais relativas ao projeto político-pedagógico” (JUNDIAÍ, 2013, p. 10). Normalmente, o professor realiza o trabalho conforme sua necessidade, seja esta tirar suas dúvidas com a gestão, atender pais de aluno ou realizar registros. Os coordenadores procuram atender os professores para fazer devolutiva e orientações sobre registros de acompanhamento e planejamento.

As demais condições podem ser negociadas a partir da prática da gestão da escola, o que pode levar, por exemplo, à abertura para a participação dos envolvidos na escola nas decisões. Uma gestão pedagógica democrática contribui para que os problemas e a falta de recursos sejam amenizados e para que as decisões tomem o rumo que satisfaça o coletivo da escola e da comunidade.

Na escola onde trabalho, por exemplo, os ofícios de solicitação que mandamos à Secretaria de Educação são escritos após a consulta de cada integrante da escola. Quando a resposta é negativa, o que é frequente, por conta da falta de contrato e de verba, reunimo-nos e decidimos de que maneira conseguiremos o recurso ou o bem para a escola. Um exemplo foi a negativa de verba para a compra de cortinas. A escola foi entregue sem cortinas, e o sol prejudicava a visão dos alunos. Em discussão com o grupo da escola, decidimos que venderíamos pizza para arrecadar o dinheiro necessário para a confecção das cortinas. Vendemos muita pizza para a comunidade e até para os trabalhadores da Secretaria da Educação. Compramos o tecido, e uma senhora da comunidade fez um preço melhor para a escola. Uma prática que se tornou corriqueira em 2016 para todos da escola. Por exemplo, vendemos pizza para comprar material que o município não tinha para fornecer.

Retomo o ponto importante das narrativas desse encontro: o ensino da Matemática como recitação dos números, sem relação com a quantificação. Há dois conhecimentos diferentes que gostaria de apresentar a seguir.

Desde pequenas, as crianças têm contato, no meio social, com o número em seus vários significados. Assim, a criança chega à escola com experiências matemáticas aprendidas em seu dia a dia, experiências culturais e históricas que dão forma a um conhecimento matemático cotidiano. A respeito das discriminações numéricas, por exemplo, ao brincar, as crianças estabelecem correspondência um a um — enfileiram seus brinquedos, colocam-nos em caixas, cantam versos que apresentam sequência de números, entre outras vivências (NACARATO, 1995). Mesmo sem termos certeza da idade inicial em que essas manifestações acontecem, Nacarato (1995, p. 27) afirma que, “entre essa fase inicial e a recitação de sequências numéricas, há a manifestação do senso numérico” e que “a próxima manifestação seria a contagem”.

A recitação numérica pode acontecer quando a criança, de modo espontâneo ou dirigido, recita os números de maneira convencional (um, dois, três, e assim por diante), “sem que esta esteja ligada a nenhuma contagem” (NACARATO, 1995, p. 27). Nessas primeiras

manifestações, as crianças não a utilizam como objeto do pensamento para representar os contextos numéricos, como no caso da contagem⁵⁷.

A contagem apresenta “uma ação concreta, pois exige um conjunto de elementos definidos, existentes no tempo e no espaço” (NACARATO, 1995, p. 27). Nessa manifestação, a palavra assume outro papel, pois, se antes era usada para recitar a sequência numérica, agora “tem um referente – o elemento contável da coleção; cada elemento contável está em correspondência com um e somente um termo da sequência verbal” (NACARATO, 1995, p. 27). Essa correspondência passa por três momentos: fica “entre a palavra e o ato de apontar”; determina-se pelo “ato de apontar e [pelo] [...] elemento da coleção”; e se estabelece pelo “resultado da correspondência da palavra e do elemento” (NACARATO, 1995, p. 28). Cria-se, assim, uma unidade entre o espaço, com o elemento, e o tempo, com a palavra, por meio do gesto de apontar.

Sabendo que as crianças desenvolvem discriminações numéricas desde muito pequenas no cotidiano, seria um equívoco pensar que o problema com ensino matemático, como conhecimento científico ensinado na escola, tem matriz na Educação Infantil. Dessa maneira, discordo de Alexandra e de Isabel quando discutem que o complicador pode estar na Educação Infantil ou mesmo na ação do professor de não “*comprar a ideia*”. Penso que a qualidade da aprendizagem dos conceitos matemáticos na escola depende do saber que o professor tem sobre a Matemática e sobre o conhecimento que a criança possui do uso cotidiano dessa disciplina e das atitudes que ele tomará a partir disso. Assim sendo, independentemente do conhecimento científico ao qual a criança teve acesso, é possível ensiná-la partindo de seus saberes prévios, aprendidos de modo social, histórico e cultural.

A prática do professor não deveria ser somente imediata, sem intenção, ocorrendo sem planejamento explícito e sem mediação deliberada. Em uma perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento, o processo de aprendizagem, de conceitualização, precisa considerar “uma *prática social dialógica* (mediada pela palavra) e *pedagógica* (mediada pelo outro)” (FONTANA, 2005, p. 3, grifos da autora). A intenção que coordena a prática precisa garantir a mediação da aprendizagem na interação do professor com o aluno. Isso acontece porque a

⁵⁷ Ao citar Fuson, Richards e Briars, Nacarato (1995, p. 27) explica os cinco níveis para a evolução das sequências de recitação dos números. São eles: “1º nível ‘string’: as palavras são recitadas, como que seguindo uma direção para frente, conectadas mas indiferenciadas do todo; 2º nível ‘unbreakable list’: a recitação ainda é dirigida para a frente, mas só pode ser produzida se começar pelo início; 3º nível ‘breakable chain’: agora a recitação já pode começar de um ponto arbitrário, sem ser o início; 4º nível ‘numerable chain’: as palavras se tornam flexíveis, podendo ser produzidas facilmente e, em qualquer direção”. No entanto, esses momentos não são lineares, podem coexistir.

“atividade cognitiva é intersubjetiva e discursiva”, pois esta é “a natureza da cognição: a ação do sujeito sobre o objeto é mediada socialmente, pelo outro e pelos signos” (FONTANA, 2005, p. 11). A mediação do/pelo outro, ao utilizar a palavra,

desperta na mente da criança um sistema de processos complexos de compreensão ativa e responsiva, sujeitos às experiências e habilidade que ela já domina. Mesmo que ela não elabore ou não apreenda conceitualmente a organizar seu processo de elaboração mental, seja para assumi-las ou para recusá-las. No curso da utilização conjunta e da internalização dessas palavras, a criança reproduz, apreende e começa a operar com conceitos e praticar o pensamento conceitual antes de ter uma consciência clara da natureza dessas operações. (FONTANA, 2005, p. 19).

Diferente da relação espontânea da mediação do adulto com a criança nas interações cotidianas, a mediação deliberada é uma “relação de ensino” com a finalidade de diferenciar as elaborações conceituais espontâneas dos sistemas de concepções científicas. Os conceitos científicos sistematizados

são parte de sistemas explicativos globais, organizados dentro de uma lógica socialmente construídas, e reconhecida como legítima que procura garantir-lhes coerência interna. Sua elaboração requer a utilização de operações lógicas complexas – comparação, classificação, dedução, etc. – de transição de uma generalização para outra, que são novas para a criança. Além disso, como no contexto escolar, as atividades envolvendo a apreensão dos conceitos sistematizados são organizadas de maneira discursiva e lógico-verbal, a relação da criança com o conceito é sempre mediada por algum outro conceito. (FONTANA, 2005, p. 21).

A mediação do professor mobiliza os alunos a estabelecerem relação dos conhecimentos novos com aqueles já adquiridos. Desse modo, “um conceito espontâneo nebuloso, que a criança utiliza sem saber explicar como, aproximando a um conceito sistematizado, coloca-se num outro quadro de relações de generalização” (FONTANA, 2005, p. 22). Essa mediação do professor não acontece de modo linear, de maneira que a ZDP, “implicando que a criança faz com ajuda o que fará autonomamente em um futuro”, “necessita ser pensada em termos de que o ‘proximal’, o ‘futuro próximo’ não corresponde a um tempo previsível ou semelhante para diferentes sujeitos” (FREITAS, A., 2001, p. 124).

A ação dialógica de aprendizagem nos remete à abordagem de Vygotsky (1989) sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): a distância entre a zona de desenvolvimento real e a Zona de Desenvolvimento Potencial. Ela dá vida aos conhecimentos prévios sobre a Matemática, envolvendo o aprendizado realizado dentro e fora da escola. O aprendizado e o

desenvolvimento já completados, para o autor, “estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VYGOTSKY, 1989, p. 95) e são chamados de nível de desenvolvimento real. Para continuar aprendendo a Matemática, deve-se atingir o desenvolvimento potencial, “determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1989, p. 112); é necessário o papel mediador do professor. Ao interagir com o meio, em colaboração com o professor e seus colegas, a ZDP do sujeito é ativada e o torna capaz de realizar atividades sozinho, a partir do conhecimento constituído, o que era desenvolvimento potencial se transforma em real.

A ZDP de Vygotsky traça as possibilidades no plano individual do sujeito. É possível associá-la com a dinâmica socioideológica de Bakhtin, visto que a apreensão do discurso do outro é “um processo dialógico de confrontação entre as palavras ‘alheias’ e as palavras elaboradas pelo sujeito” (FONTANA, 2005, p. 27, grifo da autora). No caso dos professores, também é possível pensar na ZDP; eles aprendem com seus pares, fazendo junto, discutindo, tendo consciência da própria aprendizagem e do próprio saber. Nessa perspectiva, o papel do gestor pode ser o de mediador. Não acredito que a aprendizagem do adulto, que é professor, aconteça por meio do “comprar a ideia”, como defendido por Isabel e confirmado por Alexandra — “*Por mais que a gente fale, a gente sabe que ela não comprou a ideia, não é, Alexandra?*” (ISABEL, Grupo de discussão-reflexão, 26 ago. 2015).

Dessa forma, não caberiam também as práticas de memorização e mecanização, precisamos, como gestoras pedagógicas e como professoras, quebrar com a reprodução de práticas desse tipo. De maneira geral, teríamos que refletir sobre o estudo de Matemática nas escolas que promovessem a aprendizagem dos conceitos. Isso afetaria também práticas que pensam o ensino dessa matéria como um movimento crescente do conceito, “do mais simples para o mais complexo” (BROCARD; SERRAZINA, 2007, p. 98). Nessa perspectiva sequenciada, perdem-se “relações básicas em que se deve apoiar a aprendizagem dos números”, “noções do dobro de um número, contagens de 5 em 5, de 10 em 10”, entre outros fatores.

Parece-me que as gestoras pedagógicas acreditam que as crianças aprendiam a recitar, porque isso lhes era ensinado por meio da brincadeira e que tal brincadeira está fora da escola, por isso as crianças não aprendem a contar. E essa situação ocorre desde a Educação Infantil, como afirmaram Isabel e Alexandra.

Ao fazer a leitura do diálogo dessa discussão, pergunto-me o porquê de Andrea não ter saído em defesa do trabalho da Educação Infantil. Será que ela concorda com a tese da Isabel ou será que não quis entrar na discussão sobre o brincar na Educação Infantil? Estudando sobre as diretrizes dessa fase da escolarização em Jundiaí, vejo que o brincar é a partida de todo o trabalho da faixa etária de 0 a 5 anos na rede. Penso assim que o brincar cotidiano e o saber científico relacionados ao pensar matematicamente não são discutidos nas formações com os professores e os gestores pedagógicos.

As gestoras pedagógicas levantaram ainda outro ponto importante do trabalho pedagógico: a responsabilidade do profissional da Educação. Acreditam que, na maioria das vezes, a vergonha de falar o que não sabe, de admitir que não sabe, é o complicador. Na próxima paisagem, apresentarei a discussão do grupo a respeito das narrativas sobre a prática, conversa que envolve o que sei e o que não sei no ato de ensinar.

Durante esse ponto do debate, pensei em como poderia enriquecer a reflexão sobre esse assunto. E coloquei-me no papel da professora, de pedagoga que ensina Matemática, enquanto refletíamos sobre elementos que poderiam ficar entre a culpabilização e a vitimização docente.

Um horizonte ético do trabalho docente não permite que os professores tenham uma atitude defensiva de se refugiar, mas sim exige que estes assumam que a consciência e a “responsabilidade profissional não se esgota no acto técnico de ensinar e prolonga-se no acto formativo de educar” (NÓVOA, 1999, p. 19). Há, assim, um horizonte da “natureza formadora da docência, que não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos” (FREIRE, 2007, p. 41), o respeito pelo pensamento dos educandos — bem como por seus gostos, seus receios, seus desejos e suas curiosidades — precisa ser enfatizado, como exigência ético-democrática. Para se alcançar o ato formativo de educar precisaremos nos preocupar também com as dimensões “o quê”, “por quê” e “como” da prática de ensinar. Nessa perspectiva, o grupo refletiu sobre o conhecimento de quem ensina.

QUADRO 2 – Transcrição do encontro do grupo de discussão-reflexão

Isabel: *Vamos pensar assim, que a Nelsa trabalhou a vida inteira a atividade lacunada para ensinar uma sequência numérica no primeiro ano, que podia intercalar números ou não. Ela talvez não soubesse que estava ensinando álgebra, mas estava e, na medida do possível,*

trabalhou e se esforçou para que desse certo, e deu. Se esse método não desse certo, a criança iria sair da escola sem saber.

Andrea: *Mecânico, Isabel.*

Isabel: *Mecânico; contudo, você sabendo, pode-se perguntar e explorar mais este assunto.*

Andrea: *Exatamente.*

Marjorie: *Mas achar o número ali, o aluno consegue transpor para outro lugar?*

Isabel: *Se for trabalhado... Vamos pensar na reta numérica que o professor utiliza para calcular o valor de uma sequência. Ele pode até não saber que é uma álgebra, mas, se a criança entendeu e descobriu qual é o raciocínio para chegar lá...*

Alexandra: *Estamos sempre fora do contexto. Nunca sabemos exatamente o que está acontecendo. Somente sabemos quando fazemos intervenção, quando questionamos e o aluno fala como está desenvolvendo a atividade, fala por si, e olhe lá, quando observamos o desenvolvimento dessa atividade e vemos como chegou no resultado. Porque só perguntar não adianta, porque não vai se lembrar...*

Marjorie: *Eu acredito que eu consigo fazer com que o meu aluno aprenda, a partir do momento que eu tenho clareza do meu objetivo e, dentro do meu objetivo, uma das coisas que essa pesquisadora fala aqui, é o que acredito de eu poder destrinchar aquele assunto ao ponto do meu aluno compreender de verdade porque ele pula um número, quando ele conta de dois em dois.*

Alexandra: *Eu levantei essa questão que você falou agora na sala, mas só que, se a gente não sentar para conversar como está acontecendo agora, você não vai saber o que aconteceu mesmo. Então, para mim, foi muito legal, porque foi uma discussão boa, não foi, Isabel?*

Isabel: *Isso mesmo! E todo mundo participou.*

Alexandra: *Participaram, e essa colocação que você fez agora eu fiz lá aos professores da minha escola. Eu falei assim: "Quem é da alfabetização aqui que sabe o momento certo de fazer a pergunta aos alunos? Quem sabe como criar um conflito no momento em que os alunos vão fazer a atividade aqui discutida? Em Matemática, alguém aqui já parou para pensar como criar o conflito?". Todos responderam: "Não!". Fiz exatamente essas colocações: "Portanto, fica a dica para pensarmos no final do estudo".*

Nelsa: *Eu estava dizendo aquela hora que achei bonito o que a pesquisadora disse, que ao investigar a questão da Matemática, ela conseguiu construir lá na sala dela, com essas questões das problematizações, grandes interseções e muita intervenção pedagógica e tudo*

mais que ela conseguiu. Ela foi capaz de mobilizar os alunos para produzir saberes. Bonito, não é?

FONTE: Arquivo da pesquisa (23 mar. 2016)

Nesse quinto encontro do grupo, a discussão sobre o conhecimento do professor no desenvolvimento do trabalho pedagógico começou antes mesmo de eu ligar o gravador. Ainda estávamos em pé quando iniciei a gravação. Acredito que o entusiasmo se deu pela leitura do texto “A sala de aula de matemática dos anos iniciais como objeto de investigação de professoras-pesquisadoras” (NACARATO, 2013). A conversa teve início no elevador, pois, naquela noite, Isabel, Nelsa e Alexandra chegaram juntas.

A discussão sobre o trabalho com tarefas envolvendo lacunados de números, durante o encontro, fez-me pensar na mediação⁵⁸ do professor no ato de ensinar. Contudo, ao me deparar com a narrativa do grupo, no momento em que escrevo este texto de pesquisa, reconheço outro significado.

Talvez este seja o momento de criticar as formas de percepções de formação. O enfoque do ensino, para os gestores pedagógicos, não deve estar na tarefa para aprender números e sim na reflexividade realizada pelos alunos auxiliada pelos professores, bem como na reflexividade que os professores fazem ou não sobre sua prática. É como se nos perguntássemos: “Mas como fazer com que os alunos vejam o que o professor vê?”. Sabemos que os professores oferecem tarefas — por exemplo, lacunados — e pensam que os alunos, ao preencherem os números que estão faltando, inserem-se em um movimento reflexivo. Do mesmo modo, acham que, caso os estudantes não realizarem corretamente o preenchimento, os gestores pedagógicos pensarão que faltou a mediação. No entanto, o que realmente falta é o conhecimento matemático do professor para efetivamente investigar os saberes dos alunos e propor atividades desafiadoras para que se coloquem em situação de desconforto e busquem, dentro de uma Zona de Desenvolvimento Proximal, possibilidades para resolver a situação e aprender. Dessa forma, destaco que precisamos estar, como gestores pedagógicos, atentos não só à mediação realizada pelo professor, mas também ao próprio conhecimento matemático.

Esse conhecimento compreende as dimensões do “saber-ensinar”, que envolvem outras esferas. Tais dimensões estão relacionadas “aos conhecimentos de vida, saberes personalizados, competências que dependem da personalidade dos atores, do seu saber-fazer

⁵⁸ Discutirei este assunto a seguir, visto que o diálogo do grupo gerou o tema.

peçoal, tem suas origens na história de vida familiar e escolar dos professores de profissão” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 223).

Os âmbitos do modo, do motivo e do objeto de ensino já são temas que as diferentes formações realizadas pelos especialistas buscam. Contudo, tais assuntos arrastam uma concepção de formação de professores escolarizada, consolidando-se “um ‘mercado da formação’, ao mesmo tempo que se vai perdendo o sentido da reflexão experiencial e da partilha de saberes profissionais” (NÓVOA, 1999, p. 14, grifos do autor). Essa ausência da experiência do professor deveria fazer com que ele se distanciasse dos discursos científicos educacionais; porém, muitas vezes, acontece o inverso. Os professores acabam por se apropriar “de alguns dos discursos anteriores e os transformam em ‘vozes’ próprias” (NÓVOA, 1999, p. 16, grifos do autor). O que os leva a se tornarem vítimas do próprio discurso.

Outro dilema importante é a formação do pedagogo que ensina Matemática, visto que a licenciatura em Pedagogia deixa uma lacuna nessa área. Essa é uma paisagem que também considero estar em preto e branco, haja vista que tais formações são restritas às discussões sobre a construção de conceitos de Matemática com os pedagogos e não sobre os conhecimentos que envolvem os conceitos matemáticos que os formadores de professores precisariam se apropriar para investigar os saberes docentes e provocarem novas reflexões e percepções sobre estes.

Para sairmos de tal dilema, “é preciso inscrever rotinas de funcionamento, modos de decisão e práticas pedagógicas que apelem à co-responsabilização e à partilha entre colegas” (NÓVOA, 1999, p. 16), em uma “instauração de culturas e rotinas profissionais que integrem” a dimensão de “colegialidade docente” (NÓVOA, 1999, p. 19). Esta é uma ação fundamental do gestor pedagógico: “encontrar espaços de debate, de planificação e de análise, que acentuem a troca e a colaboração entre os professores” (NÓVOA, 1999, p. 16). “A concretização dessas propostas faz aparecer um actor colectivo, portador de uma memória e de representações comuns” (NÓVOA, 1999, p.19). Nós, educadores, podemos ser, ou somos, criadores das próprias linguagens, que partilham as ações de suas rotinas com espaços de cooperação e coformação participada, de maneira dinâmica. A construção de ambientes colaborativos, no caso da profissão docente, é uma mudança decisiva, é algo que faz despontar o saber da experiência.

Naquela paisagem, transportei-me ao mestrado, ao tempo em que senti um frio na barriga ao saber que faria estágio docente na Universidade e seria estagiária da Professora Adair. O que senti foi provocado por minha insegurança em tal situação, apesar da experiência no Magistério, eu não tinha nenhuma vivência com alunos do Ensino Superior, sem contar que o estágio se referia ao ensino de Matemática, o que era, para mim, um desafio maior, por ser uma pedagoga.

Enquanto escrevi sobre aquele estágio, pude rememorar como foi aquela experiência. Estagiar na disciplina “Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática II”, em uma turma de Pedagogia, possibilitou-me boas reflexões na dissertação. A saber, pude discorrer sobre os currículos vividos e praticados pelas professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a constituição de um repertório de saberes para o exercício da profissão docente e o conseqüente desenvolvimento profissional. Lembro que vivenciar aquele momento com a professora Adair, pessoa experiente em formação e na disciplina, proporcionou-me outros significados, muito diferentes dos vividos na época em que me formei nos cursos do Magistério e da Pedagogia.

A seguir, como já anunciei, apresento a segunda parte desta Paisagem II. Nela, aprofundamos a discussão sobre a intervenção do professor e, assim, tratamos da nossa própria experiência.

QUADRO 3 – Transcrição do encontro do grupo de discussão-reflexão

Andrea: *Eu acho que confirmou o que a gente fala já há anos, e o que a gente batalha e procura que sempre aconteça: a questão do planejamento e o professor dar aula com intencionalidade, que eu acho que muda tudo. É muito necessário, porque é a partir dela que eu acredito que vai acontecer a aprendizagem do aluno. Porque tem o planejamento e ele vai com uma intenção quando tem um problema matemático para resolver, e têm aqueles três pontos que falam: o antes, o durante e o depois, e a intencionalidade vai, acho, direcionar as intervenções que ele vai fazer, o que ele precisa perguntar, qual é o foco, acho que faz toda diferença.*

Isabel: *Eu gostei bastante do texto, ele vai bem de acordo com isso que você falou mesmo. A gente percebe que tem professor que vai para sala, prepara a aula, vai com tudo pronto e esquematizado para começar a aula. Professores novos, professores sem muita experiência geralmente não levam isso pronto, muitas vezes abrem o livro e acham que, por ser primário, no primário é tudo muito simples, abre o livro e começa a aula. Eu acho que é o primeiro*

passo para o fracasso. Então, como eu estou agora como coordenadora de quartos e quintos anos, a gente bate muito nessa tecla, que, antes de ir para sala, o professor vai ter que adaptar as atividades, porque está em um nível acima do que a criança sabe, principalmente Matemática, Língua Portuguesa não. Então, o preparar, o se organizar, o buscar os materiais antes e ver o que tem que ser feito antes para depois vir essa sequência, que aqui fala: trabalhar o antes, o durante e o depois da situação-problema. Mas o maior problema que nós encontramos na nossa escola são professores que muitas vezes abrem o livro na hora e querem tirar ali da cartola.

Andrea: *Sabe que uma coisa que você falou, eu lembrei, deixa eu ver se eu acho, porque eu marquei isso aqui. Quando você disse que sempre está além da capacidade do aluno, mas aqui eu acho que tem um item que ela fala disso, que, se a intencionalidade e a estratégia utilizada e a intervenção com os questionamentos que o professor fizer, ele consegue até muitas vezes... porque a resolução do problema... como que está escrito aqui?*

Marjorie: *A Isabel destacou a questão de que o professor tem que adaptar a atividade, e a Andrea destacou o ponto que o texto fala que você vai fazer uma pergunta e vai direcionando conforme a necessidade do aluno. Eu vejo que, como gestora, indico a adaptação da atividade, porque o professor não faz a mediação.*

Isabel: *É a situação que nós estamos falando....*

Andrea: *Nós falamos desse exemplo, porque ela não tinha compreendido....*

Isabel: *Depende do grau de dificuldade do problema para conseguir, aqui é um problema basicamente simples.*

FONTE: Arquivo da pesquisa (27 abr. 2016)

Cheiro de queijo derretido! O que torna um queijo diferente de outro queijo são os processos de produção, que, de acordo com a variedade de reações químicas que se emprega, transformam o leite em um todo sólido, duro, macio ou cremoso. O tipo de queijo tem sua variável reconhecida também pela matéria-prima do leite, que pode ser de origem de vaca, cabra, ovelha, búfala. Também são considerados os produtos feitos a partir do leite de soja, conhecidos como tofu. O processo para se conseguir a massa primária do queijo acontece pela etapa de coagulação-solidificação, ou seja, a coalhada. Pelo uso do coalho — ativado por quimosina (extraída do estômago animal), por bactérias naturais do próprio leite ou por micro-organismos modificados — consegue-se a massa do queijo. Quando a massa é nova, tem-se o queijo fresco, quando é “curada” tem-se outros tipos de queijos, mas isso demanda

outros processos, que dependem da bactéria, da enzima ou do fungo utilizado para amadurecê-los.

Apesar de o processo ser bem conhecido nos dias de hoje, o que mais interessa às pessoas é consumi-lo. São inúmeras as receitas que levam a iguaria; dentre elas, a forma derretida em uma rodela de massa, prato muito degustado pelos brasileiros, principalmente na cidade de São Paulo, outrossim, Jundiaí não fica atrás. Trato do que é comumente chamado de pizza, pela qual somos apaixonados.

Após esse breve relato sobre um dos alimentos mais consumidos, digo que a noite de 23 de março de 2016 não terminou em pizza, mas, sim, começou com ela. Entre os engasgos com o queijo derretido, o gravador foi ligado às pressas para que não se perdesse mais o assunto que não podia esperar. A pesquisadora engolia e gravava: *“estamos aqui comendo pizza, tomando um suco de clorofila, com um monte de guloseimas de Minas, e discutindo se a criança aprende quando o professor não sabe o objetivo da atividade que ele está desenvolvendo”*. Nesse clima descontraído, iniciamos nossa reflexão sobre o conhecimento do professor. Uma discussão que se prolongou até o encontro seguinte, feito no dia 27 de abril de 2016, no qual debatemos sobre a intenção pedagógica.

Já havia se passado um mês, mas nossas discussões não perderam a sequência. A impressão que eu tive, ao ler as transcrições dos encontros para a escrita deste texto de pesquisa, era que o quinto e sexto encontro aconteceram na mesma semana. O texto era outro, *“Estratégias de resoluções de problemas por alunos do 3º ano do Ensino Fundamental”* (GALVÃO; NACARATO, 2012), mas a atuação do professor permeada pela intenção pedagógica manteve-se na pauta.

Todas nós defendemos que a intenção pedagógica precisa fazer parte do que chamamos de fundamentos do trabalho docente. No entanto, isso não parece estar tão claro. Isabel se declarou, o tempo todo, favorável à ideia de planejar a atividade para adaptá-la ao aluno com defasagem de aprendizagem. Defendeu o professor experiente que realiza tal prática, criticando os que não se dispõem a isso, e ainda afirmou que os que não têm experiência apenas aplicam as atividades do livro. Como ela, eu e Andrea também defendemos o planejamento e a intencionalidade do professor para que o ensino aconteça.

Nessa discussão, eu não discordava da ideia que Isabel defendia, a de que o professor é mediador da aprendizagem, mas considerava outras opções, além de levar atividade diferenciada para cada dificuldade do aluno. O foco que ela dava estava na atividade e no

preparo desta, enquanto eu alegava: “*se o professor tiver o conhecimento da Matemática e de todo o seu processo, ele não precisa adaptar, fará perguntas para que o aluno consiga desenvolver a tarefa, vai mediar*”.

“Em que se baseia e em que consiste a atuação do professor no processo educativo? Qual é a natureza do trabalho docente enquanto prática transformadora⁵⁹?” (LIBÂNEO, 2014, p. 135). Essas e outras perguntas nos fazem pensar no caráter reducionista da realização técnico-didática da atividade docente. Para que o aluno seja o sujeito do próprio conhecimento, um ser social e historicamente determinado, o professor “precisa adquirir um *conhecimento teórico* que lhe permita pensar e agir sobre o real histórico e, também, *dominar* os meios operacionais: o saber e o saber-fazer didáticos” (LIBÂNEO, 2014, p. 137, grifos meus).

O docente deve ter um saber teórico⁶⁰, na “compreensão da natureza social da experiência individual” (LIBÂNEO, 2014, p. 147), com domínio da matéria e da metodologia, com conhecimento das diferentes tendências pedagógicas, para compreender as práticas de ensino (FIORENTINI, 1995; LIBÂNEO, 2014). Faz-se necessária uma prática que valorize a mediação que leva a um conhecimento sistematizado, abrangendo aspectos econômicos, sociais, biológicos, psicológicos, e partindo do saber da prática histórico-social, com vista a atingir a cultura social, os saberes historicamente acumulados. Isso não pode ser feito por uma transmissão passiva dos conhecimentos, mas sim por meio de “reflexão e ação sobre o modo de produção da vida social” (LIBÂNEO, 2014, p. 152).

Quando discutimos sobre a intencionalidade docente no ato de ensinar Matemática, destacamos outras características do trabalho docente, as quais precisam ser pensadas pelos gestores ao refletirem sobre a formação profissional do professor. Isso porque a intenção pedagógica também é um elemento vital na prática do gestor.

Acredito que nossos diálogos, nossas vontades e nossas reflexões críticas nos encorajavam. Naquele momento, comíamos pizza, discutíamos, literal e metaforicamente, a questão do queijo derretido; alguns engasgos foram provocados, pois, sem dúvida, estávamos

⁵⁹ No período em que se iniciou esta pesquisa, a Secretaria de Educação Municipal de Jundiaí declarou que a rede tem como concepção de educação os “reclamos sociais” (JUNDIAÍ, 2013, p.1), adota a Pedagogia Crítica, congregando seus vários autores a associados, considera o “discurso transformador, vinculado a uma prática efetiva em todos os espaços de aprendizagem da nossa rede municipal” (JUNDIAÍ, 2013, p.3). A escola — ou seja, seus educadores — tem que instrumentalizar os sujeitos, os alunos, para sua emancipação. Assumo essa perspectiva, que considera o estudante como “ser educável” (LIBÂNEO, 2014, p. 136).

⁶⁰ “Antes de elevar-se ao nível teórico, todo conhecimento começa pela experiência, pela prática” (LEFÈBVRE, 1975 apud LIBÂNEO, 2014, p. 147).

profissionalmente preocupadas com o ensino e a aprendizagem de Matemática e com a formação dos formadores e dos professores. Na viagem, a reflexividade envolvendo a melhora do trabalho em sala de aula com o ensino de Matemática por meio da Resolução de Problemas nos convenceu que, quando se tem como princípio a mediação docente, pode-se contribuir sobremaneira para uma aprendizagem mais significativa e dinâmica de conteúdos de Matemática. Resta indagar como auxiliar os professores e os formadores para que ambos acreditem que é natural ter dúvidas e é bom continuar a utilizar os conhecimentos da Matemática como disparadores do uso e do aprendizado dessa disciplina e, assim, ensiná-la em sala de aula.

Discorrerei sobre a reflexão na próxima seção. Neste momento, sinto a necessidade de falar sobre o trabalho do professor na sociedade e a política que está eminente, outro aspecto relacionado à intenção pedagógica. Iniciei essa discussão na disciplina “O trabalho docente: teorias e análise de práticas educativas” com as professoras Luzia Bueno e Adair Mendes Nacarato. No sentido político, o trabalho do educador se compromete com o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, que vive seus direitos e seus deveres, é autônoma e, por isso, mais humana (FANFANI, 2007). Assim, para refletir sobre o trabalho docente, necessita-se fazer uma análise das políticas educacionais. Não uma análise fragmentada, determinista e dogmática, mas uma que nos leve à compreensão mais ampla do contexto social em que as políticas educacionais tomaram formas.

Nesse sentido, a profissionalização se apresenta em “um processo por meio do qual os trabalhadores melhoram seu *status*, elevam seus rendimentos e aumentam seu poder/autonomia”⁶¹ (GINSBURG, 1990, p. 335, tradução minha). Diante de tal definição, o trabalho docente teria que caminhar para o aumento da participação, da tomada de decisões, da liberdade em criar e efetuar escolhas. Contudo, políticas públicas são criadas como forma de controle do desenvolvimento do trabalho (FANFANI, 2007).

No Brasil, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 (Lei n. 9.394/96), em seu artigo 15, prevê que os sistemas de ensino deverão assegurar às escolas públicas, de forma progressiva, a autonomia pedagógica e administrativa e a independência da gestão financeira. Destaquemos a palavra “autonomia” no diálogo sobre a profissionalização do professor. Mecanismos de controle fazem com que os docentes

⁶¹ “un proceso a través del cual los trabajadores mejoran su estatus, elevan sus niveles de renta y acrecientan su poder/autonomía”.

incorporem a ideia de poder sobre ações distintas do contexto escolar (currículo, exames nacionais de avaliação, recursos financeiros, participação na gestão escolar), mas, na verdade, distanciam o grupo da posição de autônomo. A submissão às regras rígidas do Estado, “tendo como corolário maior responsabilização dos professores e maior envolvimento da comunidade” (OLIVEIRA, 2007, p. 367), atinge diretamente o desenvolvimento dos educadores e da justiça social. De modo ambíguo, maior autonomia gera maior controle; com isso, cria-se um novo sentido para a autonomia reivindicada pelos professores no sindicato. O resultado é o aumento de trabalho do educador, sem o apoio necessário, e a responsabilidade dos fracassos da educação escolar diante dos interesses e das necessidades sociais.

Os conhecimentos prático, teórico, técnico, social, ético, estético e político, referentes ao trabalho docente, são também necessários aos demais profissionais envolvidos no processo pedagógico. Esses são aspectos relevantes aos movimentos de formação. Tais complexidades do ato de aprender destacam a importância de “desaprendizagens”, pois “não saber esquecer as antigas rotinas representa um enorme perigo para a segurança do voo e dos passageiros” (JOSSO, 2010a, p. 270). Há a necessidade de “refletir sobre os caminhos que conduziram até aqui e pensar em gerar novos rumos direcionados a lugares hoje desconhecidos” (NAJMANOVICH, 2001, p. 65).

Nessa perspectiva, restam-me algumas perguntas ao formador: você duvida que o ato de aprendizagem é acompanhado de “desaprendizagens” e de questionamentos? Reconhecendo isso como fato, como integrar esse ato de aprendizagem no processo educativo proposto ao aprendente adulto?⁶². Além de ter consciência no ato de ensinar, é preciso tê-la no ato de aprender, é necessário conhecer as próprias dificuldades e a falta dos “componentes do ato de aprender” e falar sobre isso. Faz-se necessário também ao formador ter consciência de que ele mesmo é um aprendente. Esses serão os primeiros passos. Assim, lanço um desafio: “o da capacidade de fazer um autodiagnóstico, uma autoavaliação, do que se passa nas diferentes dimensões de si mesmo em situação de aprendizagem” (JOSSO, 2010a, p. 270).

Além de isso ser um desafio para o aprendente, uma vez que o desestabiliza, é também para o formador, porque é um compromisso ético, estético e político. A confiança conquistada pelo formador tem que se manter ao longo do processo. Manobras punitivas, expositivas e descompromissadas com o outro são algumas características apontadas por aprendizes adultos que não contribuíram para sua formação profissional na escola (BOLOGNANI, 2013).

⁶² Essas perguntas faço adaptando as que Josso (2010a) realiza ao tratar do tema.

Ainda sobre o ato de aprender, destaco a necessidade de o formador conhecer, desde o início, “as intenções que estão em jogo no ato de aprender” (JOSSO, 2010a, p. 271). É preciso saber se os envolvidos têm clareza “de que são o ator principal de uma aprendizagem a negociar, em que estarão em jogo as suas capacidades de responsabilização, de implicação, de distanciamento e de autonomização” (JOSSO, 2010a, p. 271).

Com relação à mediação realizada pelo professor, friso um momento do encontro. No contexto⁶³ da discussão, a coordenadora Andrea defendeu a mediação e criticou, mesmo se colocando junto com os demais profissionais (quando disse “a gente”), os que subestimam o conhecimento e o fazer dos alunos.

QUADRO 4 – Transcrição do encontro do grupo de discussão-reflexão

Andrea: *Porque, assim, também existe uma situação, eu acredito na mediação, sabe por quê? Porque nós também não estamos preparados para adaptação, e a gente ironiza e trata o aluno como ridículo, porque a gente coloca o conhecimento muito aquém de tudo, expõe...*

Nelsa: *Aqui ela fala uma questão: de achar o aluno capaz. Tem uma parte que você tem que deixar o aluno fazer, porque também é comum, se a gente começar a observar aulas de Matemática, até a gente inserida, tem coisa que se dá a receita pronta, subestimando a criança.*

Isabel: *Praticamente dá a resposta – completa.*

Marjorie: *Uma das coisas que eu destaquei aqui é a qualidade da pergunta dela, que não induz um caminho para aqueles que têm dificuldade. E para aqueles que não têm ideia, ela faz perguntas para ele escolher o caminho, por ele ter uma ideia, ele escolhe o caminho. Para os outros que têm ideia, ela vai questionar o caminho.*

Andrea: *E aqui ele fala, achei o que eu tinha anotado: “Durante a resolução do problema o professor precisa delegar a responsabilidade da realização da atividade exclusivamente aos alunos”. Isso é muito forte.*

Nelsa: *Eu gostei mais da segunda parte. Termina a segunda parte.*

Andrea: *“Deixar caminhar sozinho tendo expectativas que eles terão condições de fazer”.*

⁶³ Descrevi este contexto após Andrea dizer que, ao ler o texto de pesquisa, o conteúdo expresso pela autora, naquele recorte, contradizia o que ela pensava e defendia. Sua colocação foi muito importante, pois, para mim, o sentido já estava explícito naquele caso. Talvez minha preocupação em manter o contexto das discussões na narrativa escrita, naquele momento, não havia sido atingido. Talvez a defesa de Andrea fosse pelo sentido do que disse, tendo a necessidade de reafirmar a mediação realizada a partir dos conhecimentos prévios dos alunos. De qualquer forma, mesmo eu achando que era suficiente, acrescentei a frase para assegurar a vontade da participante.

Isabel: *Nessa parte, não puxando para a Matemática, no geral mesmo, Alexandra, o que a gente orienta as professoras que as crianças participem na oralidade de todas as questões. Se vai se ler um texto enorme, e a criança não tem condição, porque ela não se apropriou da leitura ainda, se lê pequenas frases. Temos casos assim. Ele tem que participar na oralidade, porque naquele momento não é para a criança estar fazendo a atividade totalmente à parte do restante do grupo, porque era isso que queriam que acontecesse, não era? [...] Sim, está todo mundo trabalhando multiplicação, o fulaninho está lá em uma adição simples, todo mundo lendo um texto, fazendo interpretação, e ele está fazendo...*

Nelsa: *É isso que eu disse, essas adaptações ridículas que ridicularizam o aluno.*

Isabel: *A criança na oralidade tem... mas, infelizmente era esse tipo de adaptação, quando a gente falava em adaptação, que a pessoa pensava.*

Marjorie: *E, hoje, que boa pergunta você consegue fazer para que o aluno que não tem a leitura, se a questão é interpretação, que pergunta boa você consegue fazer em Língua Portuguesa para que ele responda a mesma pergunta que o outro respondeu? Só que um respondeu com uma pergunta única, e o outro teve que ter perguntas intermediárias para chegar na mesma pergunta.*

Nelsa: *Dá para você planejar algumas, ter alguma questão, mas na hora depende da própria reação da criança, da dúvida, do conhecimento que ela tem.*

Isabel: *Porque surgem no momento. Alguma coisa você pode prever. E na Matemática é a mesma coisa, porque está todo mundo lá trabalhando o livro do quinto ano, vai ter quatro ou cinco problemas, em um nível bem elevado para uma criança que está aprendendo a ler agora. E o que acontecia, enquanto todo mundo estava trabalhando uma coisa, quando você fala em adaptação, a ideia era dar uma folhinha para a criança pintar, para contar de um em um, dois em dois, coisinhas muito simples. E a gente estava batendo bastante nessa tecla, não é, Alê? E acho que agora começou a fluir um pouco, não vou dizer para você que está bom, porque, se está todo mundo trabalhando multiplicação, fulaninho também vai estar fazendo multiplicação, se todo mundo está trabalhando a situação-problema, se ele consegue resolver, ele vai resolver igual a todo mundo. Se ele não consegue, diminui-se o grau de dificuldade, o grau, mas se mantém o mesmo tipo de situação-problema, de preferência o mesmo problema, buscando o raciocínio da criança.*

Marjorie: *É, mas a proposta aqui é diferente, ao invés de você mexer na atividade você vai mexer na sua mediação.*

Isabel: *Sim, e é nessa parte que eu digo para você que, dependendo da situação-problema, só na mediação com os casos que nós temos não dá para chegar.*

[...]

Alexandra: *Não é nada demais, eu coloquei assim: “Diante da leitura que eu fiz, o texto me levou, e me instigou a verificar algumas situações que me chamaram atenção. Alguns questionamentos que faço no dia a dia, e que agora vou colocar em prática para que eu possa ajudar o professor, para que ele possa querer ser investigativo a ponto de olhar para o que é óbvio, mas olhar de maneira diferenciada...”. Fui fazer algumas atividades com os alunos do terceiro ano pensando nisso aqui, depois que eu li. [...] No intuito de ajudar na reflexão desse professor que só faz aquilo que aprendeu de maneira tradicional, onde a sala precisa estar toda em silêncio, onde cada um faz o seu. Porque lá na escola nós temos um grupo que até coloca em prática, não é, Isabel? Trabalho em grupo, mas é aquele agrupamento na verdade que agora a Isabel está iniciando nos quintos anos, na verdade fazer duplas produtivas. Pensar primeiro nisso que... Nós precisamos ter esse tempo para estudar, nós não temos esse tempo.*

Isabel: *Estudo em casa.*

FONTE: Arquivo da pesquisa (27 abr. 2016)

As cenas se misturam. No encontro do dia 27 de abril de 2016, permaneceu o debate sobre a intencionalidade do professor ao estar com o aluno em aula. O tema teve início a partir das reflexões provocadas pelo texto “Estratégias de Resoluções de Problemas por Alunos do 3º Ano do Ensino Fundamental”, das autoras Elizangela da Silva Galvão e de Adair Mendes Nacarato (2012). Andrea deu a partida naquela noite. A noite estava fria, por isso estivemos acompanhadas de um caldo quente, além de torradas, patês e chá.

A discussão sobre intencionalidade culminou no tema sobre a mediação do professor. As falas de Isabel, naquela noite, levaram-me a pensar que ela acredita que a mediação descrita no artigo lido só foi possível por se tratar de um problema de categoria inferior à capacidade dos alunos. Arrisquei alguns argumentos, mas minhas palavras não surtiram efeitos. Para Isabel, naquele dia, o que predominava era a necessidade de adaptar a atividade de Matemática para atender o aluno que não sabia ler. Para ela, o ponto forte era a qualidade da adaptação da proposta pautada no tema da aula e no grau de dificuldade do aluno. A dificuldade das professoras de sua escola em trabalhar Matemática com os alunos com defasagem de aprendizagem no quarto e no quinto ano era sua grande preocupação. Mas a

ideia de o professor saber fazer boas questões e se preparar para isso, como parte da intencionalidade pedagógica, não era só uma fala minha.

Acredito que não podemos julgar o professor em suas tentativas de ensinar os alunos por meio daquilo que ele acredita ser a mediação da aprendizagem, mesmo que isso seja um equívoco provocado por tornar a tarefa mais “simples” para o aluno. Todavia, penso que esse seja um tema de estudo para ser contemplado nas formações e na iniciativa das reflexões que o gestor precisa fazer. Tal ponto requer das gestoras pedagógicas reconhecerem-se na função de formadoras de professores como mediadoras deles, fazendo da escola um espaço para essa formação, questionando práticas de sala de aula e refletindo sobre aquelas que são bem-sucedidas, compartilhando-as no contexto escolar.

Espera-se que a gestão pedagógica⁶⁴ “seja mediadora entre os professores, promovendo reflexões sobre a prática, alimentando-os com subsídios teóricos, garantindo o trabalho docente coletivo e oportunizando uma formação centrada na escola” (CUNHA, 2006, p. 41). Se queremos professores questionadores e problematizadores, as práticas de formação também precisam ter essas características. O próprio conceito de mediação necessita ser questionado entre os formadores e os professores; tornou-se um chavão pedagógico.

Dessa maneira, inseri na conversa um estudo que realizei sobre as concepções que temos ao ensinar Matemática (BOLOGNANI, 2013). A apropriação crítica dos traços das tendências de ensino possibilita que cada educador conheça suas crenças, suas concepções, suas representações, e (re)construa o próprio ideário pedagógico. O desejável é que o professor tome “conhecimento da diversidade de concepções, paradigmas e/ou ideologias para então, criticamente, construir e assumir aquela perspectiva que melhor atenda às suas expectativas enquanto educador e pesquisador” (FIORENTINI, 1995, p. 30).

Acredito que ter clareza da concepção pedagógica que adotamos em nosso trabalho é fundamental também para o gestor, inclusive para ajudar o professor a enxergar essa necessidade e ter essa percepção. Penso ainda que essa consciência não se limita ao ensino de Matemática, mas abarca qualquer coisa que nos dispomos a fazer com os alunos e com os professores na educação escolar.

Naquele momento do encontro, a discussão sobre a intencionalidade do professor e a mediação realizada por ele durante a aula ficou marcada pelo debate que eu e Isabel travamos.

⁶⁴ No texto, Cunha se refere somente à função da coordenadora pedagógica, mas acredito que o trabalho do gestor que se dispõe ao papel pedagógico tem também as características citadas.

Como destacado, era um diálogo que parecia não ter fim. Ela atribuiu à capacidade de intervenção da pesquisadora do texto estudado a facilidade do problema trabalhado com a turma; e eu prossegui dizendo que a habilidade da professora-pesquisadora para fazer boas perguntas para que os alunos pudessem pensar e resolver o problema proposto era fundamental.

Agora, ao retomar minhas leituras sobre essa transcrição, percebo que me equivoquei ao insistir na discussão. Como Isabel mesmo disse, “*a gente bate muito nessa tecla*”. Proferir palestra não é a solução para pensar o saber da experiência, percebi isso só ao reler a transcrição de nosso encontro; essa atitude gerou réplicas e tréplicas de uma troca apenas entre as duas.

A participação das outras gestoras pedagógicas se apoiava no texto. Isso aumentava a angústia de Isabel em afirmar que os professores só entram em contato com o conteúdo que irão trabalhar perante a classe. Ela tem razão sobre essa realidade.

Mas essa era a vivência de Isabel com seu grupo, era o que ela estava realizando. Ela buscou, sempre apoiada em Alexandra, exemplificar as orientações e o fazer junto com o grupo de professores do 4^o e do 5^o ano com o qual trabalha. Penso agora que minha insistência estava baseada em minhas vivências, nas leituras que realizava de minha realidade e de minha prática com o grupo ao qual pertencço. Em outro tipo de pesquisa, isso teria atrapalhado o percurso do grupo, do qual também sou integrante. Por isso chamo minha atuação de inconveniente.

No decorrer do encontro, as demais participantes se integraram e destacaram alguns pontos importantes para o tema. Por exemplo, Andrea mencionou a relevância de não ironizar o aluno. Nelsa alegou que é necessário conhecer o estudante e não o subestimar e alertou que não se deve fazer “*adaptações ridículas que ridicularizam o aluno*”. Isabel, por sua vez, lamentou os equívocos que alguns cometem ao realizar as adaptações das atividades.

Os limites do planejamento também foram comentados no grupo, quando levantei que perguntas seriam boas para serem feitas aos alunos, e Nelsa respondeu que podemos planejar algumas, mas que é na interação com o estudante que surgirão as questões. Nesse contexto, Isabel concordou que não dá para prever tudo sobre a aula. Mas voltou ao assunto da adaptação, exemplificando que as atividades adaptadas ruins são as que mudam o conteúdo e as boas são as que diminuem o grau de dificuldade conforme o conhecimento do aluno. Ela indicou essa situação como uma circunstância em que dá para o professor prever suas ações.

No fim daquela discussão, Alexandra socializou os registros que fez a partir de nossos encontros. Além disso, sinalizou sua intencionalidade na formação dos professores: “[que o docente] *possa querer ser investigativo a ponto de olhar para o que é óbvio*”. A intencionalidade será tema da próxima paisagem.

O conhecimento que se ensina, visto nesta paisagem, está relacionado ao papel do professor no ato de ensinar. Essa discussão deu forma à paisagem e apresentou o saber das gestoras pedagógicas do grupo sobre o que constitui o desenvolvimento do trabalho do professor.

Retomo a afirmativa inicial “O que torna um queijo diferente de outro queijo são os processos de produção”. Há também a variação do modo como cada um degusta o queijo, sentindo seu gosto. Essa sensação não depende somente do paladar, mas de seu eu do momento, da memória que é construída a partir das lembranças que o cheiro, a textura e o gosto provocam em cada pessoa. Amplio essa ideia para a discussão daquela noite: o que torna uma *formação* diferente de outra são os processos de produção e o contexto em que ela acontece.

3.2 PARE, OLHE E ESCUTE: as narrativas nos encontros do grupo de discussão-reflexão e o encontro com as mônadas, o olhar retrospectivo

FIGURA 2 – Pare, Olhe e Escute



FONTE: Beccari (2015)

No Meio do Caminho

*No meio do caminho tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
Tinha uma pedra
No meio do caminho tinha uma pedra.*

*Nunca me esquecerei desse acontecimento
Na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
Tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
No meio do caminho tinha uma pedra.*

(Carlos Drummond de Andrade, 2013, s. p.)

A metáfora da placa do trem também é utilizada pelo filósofo e professor Mário Sergio Cortella (2017), quando indica que há um momento necessário da vida: a parada. Uso-a para anunciar as duas paradas que farei neste texto. A primeira está na seção que segue: “Há sempre uma busca por nós mesmos”. A segunda ocorrerá na Parte IV, na seção “Às vezes, basta-me uma partícula que se abre no meio de uma paisagem incongruente”.

Quem já cruzou, em seu caminho, com uma linha férrea sabe do que ele está falando. Morava, em minha adolescência, perto de uma e, por mais que nunca tivesse escutado nada, ao cruzá-la, eu sempre obedecia ao aviso da placa “pare, olhe e escute”. Lógico que eu sabia que, apesar de não ouvir ou ver o trem, a placa devia ser respeitada. Era e é uma questão de sobrevivência. Se não parasse, poderia ter sérios problemas. Assim como ao cruzar a linha do trem, parar, olhar e escutar é importante, esse grupo de ações é significativo em outras várias circunstâncias.

Completo a metáfora com o poema de Carlos Drummond de Andrade, que não me canso de recitar, “No meio do caminho”. A pedra, muitas vezes, é interpretada como dificuldades e chateações encontradas no caminho. Por exemplo, pode ser a que atrapalha e a que se aloca no sapato, tornando-se aquela que incomoda continuamente.

Neste caminhar da pesquisa, que eu aprendo caminhando, criei a seção “Pare, olhe e escute” para fazer uma retrospectiva dos encontros do grupo de discussão-reflexão e de nossas histórias de vida. Na primeira parada deparei-me com “nosso papel na gestão pedagógica” e na segunda com “a reflexão da gestora pedagógica”. Na pesquisa narrativa, para mim, enquanto investigadora, este parar faz todo o sentido. Não paro, neste momento, com o intuito

de relatar sobre os dias nublados que vivenciei como estudante e pesquisadora. Mas, diferente dos sentidos que as pessoas possam dar para “pedra”, como os que eu apresentei, as pedras que tinham no caminho são “acontecimentos” marcantes, aos quais darei destaque ao final desta e da próxima parte deste texto.

3.2.1 Pare, olhe e escute I: “há sempre uma busca por nós mesmos” – nosso papel na gestão pedagógica

Ao nos assumirmos como nosso próprio objeto de estudo, coloca-se para nós a impossibilidade de pesquisar ou falar “sobre” os cotidianos das escolas. Se estamos incluídos, mergulhados, em nosso objeto, chegando, às vezes, a nos confundir com ele, no lugar dos estudos “sobre”, de fato, acontecem os estudos “com” os cotidianos. Somos, no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação [...]. Assim, em nossos estudos “com” os cotidianos, há sempre uma busca por nós mesmos. Apesar de pretendemos, nesses estudos, explicar os “outros”, no fundo estamos nos explicando. Buscamos nos entender fazendo de conta que estamos entendendo os outros, mas nós somos também esses outros e outros “outros”.

(Carlos Eduardo Ferração, 2003, p. 160, grifos do autor)

Carlos Eduardo Ferração (2003, p. 160) escreve exatamente o que eu gostaria de começar registrando nesta seção, quando sinto a necessidade de discutir, a partir da “reflexão no grupo sobre o que constrói o desenvolvimento do trabalho do professor” e da “investigação na escola a serviço da formação na escola”, o papel da gestora pedagógica, ultrapassando a função de chefia. Sinto que esta pesquisa é a busca de mim mesma, pois toda pesquisa com a qual o sujeito se envolve, mobiliza-se, no fundo, é sempre uma busca de si mesmo, de um eu pesquisador, de uma forma de investigar sua própria dor, como disse a Professora Márcia Mascia no dia da qualificação desta tese.

A característica autobiográfica, presente em cada um dos encontros com as gestoras pedagógicas, faz despontar diferentes conhecimentos e significados da experiência cotidiana do gestor. Há uma relação dialógica do eu com elas, delas comigo e de mim comigo mesma (BAKHTIN, 2011). Como também sou gestora pedagógica e atuo na área pedagógica, faço uma pausa para contemplar, para contar como entendo e busco dar forma ao papel que desenvolvo nessa função no cotidiano escolar.

Tentarei inicialmente responder o porquê, ao aderir à profissão, de eu querer ser gestora pedagógica e o porquê, ao assumir esse cargo, de buscar pelas características de formadora. Como já sinalizei, fui incentivada por minhas colegas e amigas professoras a ser

coordenadora pedagógica. E o que eu pensava com relação a meu trabalho com os alunos se alargou para meu ofício com as professoras: “fazer com que o mundo seja interessante” (LARROSA, 2013a, s.p.). Ouvir as pessoas, dialogar com elas, saber de suas histórias de vida me completa, ensina-me e me faz pensar em minha própria história de vida. Isso faz com que esta aprendizagem seja algo interessante, algo belo, pois “uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo” (FREIRE, 1996, p. 14).

Neste meu caminhar, fui formando a ideia de que, para ser gestora pedagógica, é fundamental “ensinar, aprender e pesquisar”, lidar com “dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente” (FREIRE, 1996, p. 14). Coloque-me, assim, em uma dimensão de estar no e com o mundo, tornando-me capaz “de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher”, capaz “de grandes ações, de dignificantes testemunhos” (FREIRE, 1996, p. 29).

Essa dimensão envolve “a linguagem, a cultura, a comunicação em níveis mais profundos e complexos do que o que ocorria e ocorre no domínio da vida, a ‘espiritualização’ do mundo, a possibilidade de embelezar como enfeiar o mundo” (FREIRE, 1996, p. 29, grifos do autor). Envolve um significado maior ao enxergar, na vida, que o tema da espiritualidade que se aproxima do mundo do trabalho.

Penso também que era o desejo das gestoras pedagógicas participantes desta pesquisa discutir sobre seu papel na escola. Elas viram no grupo, assim como eu, um espaço para falar de suas angústias, de seus desafios. Esse é um ambiente que não encontram na rede.

Mas essas características nem sempre são perseguidas pelos gestores escolares. Quero pontuar que falo dos gestores da escola pública, os quais, por cargo ou função, desenvolvem o trabalho pedagógico. Então, busco os conceitos que *penso* que mobilizam e formam o professor e outros membros da escola. Procuro conceitos sobre o caráter do inacabamento, o papel do diálogo, a capacidade de dominar o tempo.

Há conceitos do fazer do gestor, porque esse trabalho não é um dom, e sim uma virtude, uma perspectiva filosófica. Por não ser um dom, não se nasce com esse fazer. Este é uma virtude, pode ser aprendido, qualquer um pode atingir esse fazer, essa prática. O desejo de ser um gestor formador, e não um chefe, pode levar uma pessoa a alcançar tal virtude, visto

que ela passa a ter a consciência política de seu papel. Ter consciência e estar disposto permitirá ao profissional atingir o objetivo a que se propõe.

Para levar adiante sua função, o gestor que é formador precisa ter claro que seu trabalho é coletivo. Cada um tem seu papel a ser desenvolvido, mas o fazer junto, o se formar junto, o pesquisar junto dará forma ao grupo e o sustentará. O professor, que é o formador de sua turma, relaciona-se com seus alunos de maneira significativa, não é só um funcionário da Secretaria da Educação. O diretor, o coordenador, o assistente de direção, que são formadores de sua escola, interagem com os professores, os demais funcionários, os alunos e a comunidade de maneira diferente daqueles que são apenas chefes, funcionário da Secretaria da Educação. Essa relação nem sempre foi narrada pelas gestoras no grupo. Mas Alexandra, Nelsa e Isabel relatam, em suas mônadas, essa atitude do gestor pedagógico.

Outra consideração para o papel da gestora pedagógica que me interessa no trabalho (trans)formador da escola é o da incompletude e do inacabamento. A incompletude permite dividir e assumir responsabilidades, desafios e conquistas. Eu, por exemplo, não sou boa com Artes Visuais; mas sei da importância dessa área e vivo incluindo-a no cotidiano da escola, como gestora pedagógica. Por isso busco parcerias com os que têm facilidade ou conhecimentos artísticos; assim como eu, os demais membros da escola estão sempre aprendendo.

Em todas as decisões, não importando de que ordem sejam, busco tempo para dialogar com os membros do grupo com o qual trabalho; e, coletivamente, analisamos e assumimos posicionamentos. A ação de parceria, às vezes, é construída em relações de conflito, tensões, requer negociação, deve-se ceder para conquistar ou prosseguir. Nem sempre nossas escolhas são aceitas ou estão a favor da Secretaria da Educação, mas, nestes casos, não importa a rota que nos obriguem a seguir, todos os tripulantes têm claros os motivos que nos obrigam a não cumprir nossas decisões. Percebo que isso faz com que nós — gestão pedagógica, funcionários, professores, aluno e comunidade — aproximemo-nos.

O perigo de não se assumir o inacabado é se tornar arrogante. Haja vista que pessoas arrogantes pensam que já sabem tudo de tudo e acham que, pelo tempo de vivência, sua experiência já as torna “acabadas”. Tal postura é perigosa para qualquer um, pois não faz crescer, leva à estagnação. Imaginemos essa atitude para um educador, para um formador.

A dúvida humana faz crescer e também pode nos fazer não concordar. É interessante pensar que aquele que só concorda com a gente não nos faz crescer. O gestor que sabe disso

aprende pelo menos duas coisas. Uma é melhorar seu conhecimento, percebe-se que este está inacabado ou incompleto. Outra é reconhecer o quanto o outro sabe do que está falando. A dúvida respeitosa nos faz caminhar, além de, no caso da gestão pedagógica, dar-nos pistas para a formação. Acredito que todas nós, participantes deste estudo, temos essa atitude.

Contudo, a falta do grupo faz a diferença para avançarmos na reflexão crítica. Digo isso porque fazer parte dos grupos Hifopem e Grucomat tem me ajudado muito. Os coletivos que compomos, seja na escola, ou, no caso da pesquisa, seja em ambientes externos, não têm características iguais. Na escola, o próprio tempo e o espaço dão o tom da conversa e das necessidades da discussão. Externamente, a prioridade de pesquisa pode sugerir o tema. No entanto, em ambas constituições, os agentes externos ao grupo, leitores críticos, estudiosos, especialistas, podem compor com o grupo, em determinados momentos, sendo facilitadores e provocadores das críticas.

Poderia listar várias características do papel do gestor formador, mas uma delas me basta agora: o papel do gestor de dialogar. Quem não dialoga talvez consiga ser chefe, gerente. Mas ser chefe está ancorado na hierarquia. Quem se ancora somente na hierarquia, consegue, no máximo, fazer cumprir, mas não fazer junto, aprender junto, transformar junto.

Dessa forma, como gestores pedagógicos, nossa tarefa não é a de fazer o que o professor faz. Mas a de fazer com que o docente busque um fazer melhor pelo aluno, pelo outro, inspirando em nós a dúvida, animando-nos mutuamente a questão, para que possamos nos movimentar a continuar aprendendo. Nós, educadores, precisamos nos preocupar com a vida. Assim, as críticas precisam ser incentivos para o caminhar e ensinar junto, não, deixando o outro à deriva, apenas com apontamentos que tiram a vitalidade.

A respeito do que é vital aponto o tempo. Este é considerado incontornável nas escolas. Uma expressão muito comum nas redes de ensino é a de “apagar fogo”. Essa expressão é dita quando não conseguimos seguir o que planejamos, quando o tempo nos escapa pelas mãos.

Dominar o tempo e ajudar outros a fazê-lo atribui poder ao grupo. Este é legitimado quando as horas estão sob nosso controle, pois, se alguém submeter a vida ao tempo, em vez de submeter o tempo à vida, será infeliz. E isso acontece muito nas escolas. O tempo *relógio*, o tempo *calendário*, o tempo *currículo*, o tempo *gestor*, o tempo *Secretaria de Educação*, são tempos que freiam, abafam, dominam a vida de aprender, de ensinar, de se relacionar. Se, juntos, os agentes da escola, os professores, os diretores, os coordenadores, dominarem o tempo a favor do projeto pedagógico da escola, terão uma atitude libertadora. Mas, ao

contrário, o que se percebe é o gestor dominando o tempo *calendário da escola*, o que o faz criar instrumentos de vigilância, de controle.

Esses atributos também me ajudam quando busco autores para realizar minhas reflexões e, assim, investir em minha autoformação como gestora pedagógica. Querer ter as características positivas, listadas anteriormente, na educação não é tarefa fácil. Esse é um trabalho, muitas vezes, solitário, pois requer esforço, um querer servir, um se refazer, preocupações que não são de todos. Aí, fica clara a posição de quem é chefe e de quem é gestor. Quem busca ser gestor pedagógico admite a necessidade de fazer diferente, de ser distinto e, assim, de se relacionar de modo incomum com as pessoas.

Nas escolas sempre têm aqueles que esperam fazer a diferença na vida das pessoas, começar com esses talvez seja um início mais assertivo, pacífico. Esse começar parte do referencial da experiência vivida pelos professores e pelos gestores pedagógicos, ambos docentes experientes, a respeito da problemática tratada (CANÁRIO, 2001). “É nas escolas que se aprende a profissão de professor, na medida em que esse processo de aprendizagem se sobrepõe a um processo de socialização profissional” (CANÁRIO, 2007, p. 146). Com o tempo, a equipe vai ganhando confiança, admiração; e, assim, aproxima-se do gestor com suas dúvidas, suas considerações, suas contestações, faz isso também com os demais colegas, pois a confiança se amplia. A relação de respeito com um objetivo coletivo leva à constituição de um ambiente necessário para que ocorram as reflexões esperadas.

Nosso papel, nessa perspectiva, não seria o de um técnico, e também não devemos ter os professores como técnicos. Seríamos gestores que se assumem, sobretudo, como professores inquiridores e reflexivos, críticos de nossas mediações, “em situações reais marcadas pela complexidade, pela incerteza e pela singularidade” (CANÁRIO, 2001, p. 153). Tal perspectiva envolve o pessoal e o profissional de cada um. Pesquisas têm mostrado que precisamos dar a palavra ao professor, pois “nos discursos sobre a educação tem estado ausente a voz dos professores, num ‘diálogo’ em que, parafraseando o título de um livro célebre no mundo francófono, ‘os surdos falam aos mudos’” (CANÁRIO, 2007, p. 145, grifos do autor). A reflexão realizada a partir do diálogo *com os professores sobre os saberes de nossas experiências docentes* é capaz de ensinar, ou seja, deixar marcas em alguém.

PARTE IV

4 “A CIÊNCIA, UMA FADA, NUM CONTO DE LOUCO...”: A DÚVIDA

Saber? Que sei eu?

*Saber? Que sei eu?
Pensar é descrever.
— Leve e azul é o céu —
Tudo é tão difícil
De compreender!...*

*A ciência, uma fada
Num conto de louco...
— A luz é lavada —
Como o que nós vemos
É nítido e pouco!*

*Que sei eu que abrande
Meu anseio fundo?
Ó céu real e grande,
Não saber o modo
De pensar o mundo!*

(Fernando Pessoa, 1985, p. 43)

Há pouco falei da dúvida. Intencionalmente apresento o poema de Fernando Pessoa para discorrer mais sobre ela. Ter dúvida pode ser considerado algo ruim, talvez por conta de seu significado estar atrelado à ideia de que o questionamento representa a ausência de fé, a descrença. Outra possibilidade é que isso decorra da cobrança de que as pessoas ajam assertivamente, com autoconfiança, sem dúvidas. Mas prefiro falar da dúvida anunciada por Aristóteles como princípio da sabedoria. Acredito, como o filósofo, que a dúvida é o mais importante estado de quem quer aprender.

No entanto, para que isso aconteça, é necessário não só permanecer com a dúvida. Arrisco-me dizer que é preciso ter coragem para esclarecer a dúvida. Esclarecer, contudo, não é se livrar dela, guardando-a em uma gaveta, deixando-a passar despercebida. Os pesquisadores e estudiosos, desde o início da civilização, buscaram e buscaram esclarecer suas indagações, não é mesmo? Assim, puderam, além de aumentar o próprio discernimento, criar conhecimentos⁶⁵, pois “conhecer não é, de fato, adivinhar, com intuir. O importante, não resta

⁶⁵ “O conhecimento, nessa perspectiva, não é algo que está além, no ‘reino das verdades eternas’, mas um produto da interação humana com o mundo através de sistemas simbólicos, meios técnicos, estilos relacionais e cognitivos que se dão sempre em um contexto multidimensional que inclui tanto a estética como a ética e os afetos” (NAJMANOVICH, 2001, p. 111, grifos da autora).

dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p. 26).

Essa atitude é uma “revolução epistemológica”, visto que critica o modelo de conhecimento como processo mecânico e passivo. “Ao contrário, as concepções contemporâneas ressaltam a atividade do sujeito, a importância dos meios tanto simbólicos quanto técnicos na produção do conhecimento, destacando a dinâmica cognitiva e a produção de sentido” (NAJMANOVICH, 2001, p. 111). Najmanovich (2001, p. 111) destaca que “a produção de sentido é sempre histórica e mediada (biológica, social, tecnológica e simbolicamente)”, e não é feita de modo “abstrato, eterno e universal”, como se pensava a concepção de conhecimento moderna.

De qualquer forma, a dúvida no cotidiano do educador torna-se uma questão ética. Isso se confirma no momento em que a aprendizagem não se dá pela pura resposta às perguntas, mas “pela descoberta progressiva de si mesmo e por uma iniciação que vai levá-lo a reconhecer seu ponto de harmonia consigo mesmo, com os outros e com o mundo” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 46). Tal descoberta é uma “consciência do inacabamento entre nós, mulheres e homens, nos fez seres responsáveis, daí a eticidade de nossa presença no mundo” (FREIRE, 1996, p. 33). O questionamento é um ato responsável e político, pois, conscientes de nosso inacabamento, não nos entregamos aos discursos que assumem a ideologia fatalista, muitas vezes neoliberal, de que não se tem nada a fazer (FREIRE, 1996).

Contudo, ter dúvidas, querer elucidá-las e não ter um lugar para fazer isso se torna desanimador, além de deixar a pessoa perdida. Senti isso das participantes da pesquisa, na Entrevista Autobiográfica-Narrativa inicial, quando comentaram sobre as formações que há na rede, ou ainda, sobre os momentos não propiciados para isso. Esse também foi o motivo que me levou à universidade e me fez permanecer nela até agora. Ainda é observável que existem dúvidas semelhantes entre as pessoas, tais indagações fazem com que muitos educadores procurem as universidades em busca de respostas.

A participação nesta pesquisa para estudar, acredito eu, parte das dúvidas que as gestoras pedagógicas têm e da vontade de ter um espaço para discuti-las. Uma vez que as participações nesses encontros não dão certificados, os interesses das participantes não variam como os de quem procura a formação nas instituições de ensino (JOSSO, 2010a).

Acredito que a experiência (LARROSA, 2002) formadora se origina na dúvida; portanto, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 39). Não quero aqui ignorar o papel do formador, mas destacar “que pertence a cada um transformar em formação os conhecimentos que adquire ou as relações que se estabelece” (NÓVOA, 2010, p. 23). No campo de formação do adulto, o pensar a experiência de vida é uma questão essencial, do ponto de vista socioeducativo.

A dúvida nesta tese pode ser um enunciado que nasce da dificuldade de ensinar Matemática, pois, lamentavelmente, essa disciplina não é vista como “a arte de criatividade”. A análise do conhecimento matemático, ao longo da história, apresenta ambiguidades e contradições. Tais inquietudes levaram e levam à criação de estratégias e de metodologias de ensino que fujam da mera transmissão de técnica e nome, fatos e datas, algoritmos e tarefas, com passo a passo para evitar o erro.

As mônadas foram tecidas a partir da preocupação das gestoras pedagógicas com relação aos conhecimentos e às apreciações sobre a ausência de ensino de Matemática com mediação. As gestoras se preocupam com os métodos de ensino indutivo e até descritivo presentes nas práticas docentes, apesar da familiarização dos professores com a importância da investigação, associada à mediação, em sala de aula.

Sabemos que as questões são históricas e socialmente condicionadas, “um problema é um problema apenas da perspectiva particular em que surgiu. Ao mudar o espaço cognitivo, o problema se dissolve” (NAJMANOVICH, 2001, p. 27). Para as gestoras pedagógicas, que são concursadas, a instabilidade econômica, provocada pelas questões políticas de nosso país, não é causa de pânico, apesar de haver também a instabilidade da função, que pode interferir na maneira de conceber o trabalho na gestão, ainda que não possamos medi-la ou que ela não seja dita explicitamente.

Outros fatores sociais, políticos, familiares — como violência, miséria, tumultos dos partidos em época de campanha (lembrando que neste ano, 2016, tiveram eleições municipais), desemprego de membros da família, informações divulgadas pela mídia ou mesmo pelas redes sociais —, ao serem interpretados pelos adultos, influenciam no “sentido que eles dão à sua vida”. A interpretação “desloca os pressupostos que caracterizam sua visão de mundo” (DOMINICÉ, 2006, p. 348). Nesse sentido, a dúvida é exposta pela palavra, que

será desvendada com “pistas de reflexão que permitem avançar hipóteses” (DOMINICÉ, 2010a, p. 94), conforme citado na Parte II deste texto, quando falo das mônadas.

Na essência do diálogo está a palavra, “quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, ele nos revela algo que já podemos dizer ser ele mesmo: a palavra” (FREIRE, 1987, p. 44). Tem-se na palavra duas dimensões: ação e reflexão, sendo assim práxis; “não há palavra verdadeira que não seja práxis” (FREIRE, 1987, p. 44), que não seja transformadora.

A práxis, existente no ato de narrar as histórias de vida e nos diálogos construídos nos encontros do grupo de discussão-reflexão (heteroformação), contribui para promover “o desabrochar de um adulto em pleno desenvolvimento”, com seus “problemas postos pelas novas condições de existência” (DOMINICÉ, 2006, p.354). Essas adultas, como eu mesma, que não dominam a complexidade da profissão e da vida em si, necessitam de uma formação que as ajude “a pensar sobre sua vida tendo em vista encontrar seu caminho” (DOMINICÉ, 2006, p.354). Como já dito, essa formação que não titula, não promove cargos, pode auxiliá-las a conceberem as formas que suas vidas podem tomar. “A construção biográfica parece assim representar bem, em nossos dias, uma das finalidades da formação de adultos” (DOMINICÉ, 2006, p. 354).

A experiência narrada é formação a partir do momento em que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens. A tomada de consciência revela uma dimensão autoformadora (DELORY-MOMBERGER, 2008), dimensão importante para o processo de (trans)formação. Desse modo, autoformação é a formação do “eu” (PINEAU, 2010). Esta não é uma formação solitária, fundada apenas na identidade, no eu em si, mas sim uma formação dialógica, com princípios da alteridade, com o outro, na qual o eu dialógico “sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu – um não-eu –, esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu” (FREIRE, 1987, p. 96).

As questões em comum que as participantes do grupo têm diante das leituras que fazem dos textos sugeridos criam a dialogicidade da educação, a inquietação “implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro” (FREIRE, 1987, p.96). A dialogicidade no grupo acontece quando, pela narrativa, tornamo-nos o outro, isto é, vemo-nos pelos olhos do outro. Essas marcas envolvem o “eu” e o “outro” (FREIRE, 2011, p. 35). Nessa perspectiva, “a autoformação coletiva ou individual de uma pessoa supõe uma

autoliberação dos determinantes cegos, fonte de estereótipos, de ideias feitas e de preconceitos, produzidos pela estrutura social” (DUMAZEDIER, 1980 apud PINEAU, 2010, p. 99).

A seguir, amplio o diálogo sobre a autoformação, partindo da experiência que tive ao participar como pesquisadora-membro dos encontros do grupo de discussão-reflexão. Esse pensar se faz necessário, pois, se queremos mudar algo no ensino, é preciso fazê-lo de maneira consciente, o que destaca a importância da autoformação. Esta é um ponto importante para que os formadores do formador possam atuar na perspectiva da enunciação de possibilidades, das experiências que transpassam e transformam os significados de ensinar e de aprender. Nesse processo, estes não são apenas significados do outro, mas também de si.

4.1 “O PONTO DE PARTIDA PARA ESSA MUDANÇA DE NOSSA PAISAGEM COGNITIVA”: os encontros do grupo de discussão-reflexão. Paisagem III: a autoformação

O ponto de partida para essa mudança de nossa paisagem cognitiva é a afirmação da corporeidade do sujeito. A conscientização de que nossa peculiar fisiologia, nossa experiência biológica, nossa sensibilidade diferencial tão fundamentais tem uma primeira consequência: o “torcimento do espaço cognitivo”. [...] O sujeito encarnado participa de uma dinâmica criativa de si mesmo e do mundo com que ele está em permanente intercâmbio. A segunda consequência se relaciona com a aceitação de que a corporalidade implica que todo conhecimento humano se dê de uma perspectiva determinada.[...] A terceira consequência é que não podemos conhecer os objetos independentes – sem relação alguma – de nós. [...] A quarta consequência é que teremos sempre um “buraco cognitivo”, uma zona cega que não podemos ver [...] mais ainda, somos cegos a esta cegueira.

(Denise Najmanovich, 2001, p.23, grifos da autora)

Romper com a linearidade de um único modo de olhar para a formação é torcer o espaço cognitivo. Um modo de fazer “com que o sujeito encarnado⁶⁶ entre dentro do quadro”, quebrando com “a perspectiva linear que o mantinha de fora, imóvel e vesgo” (NAJMANOVICH, 2001, p. 23). Antes dessa ruptura, “o sujeito não entrava no quadro que

⁶⁶ Sujeito encarnado é o que deixa de ser sujeito cartesiano, “pensado como uma superfície que refletia, capaz de formar uma imagem da natureza externa, anterior e independente dele. Conhecer era descrever e prever” (NAJMANOVICH, 2001, p. 22). Nessa concepção, está a multidimensionalidade da experiência. Assim, “o sujeito encarnado é o nome de uma categoria heterogênea, faceta e de limites difusos. Uma categoria não clássica, já que os elementos que a formam não compartilham de uma propriedade comum, mas sim tem um ‘traço de família’” (NAJMANOVICH, 2001, p. 28, grifo da autora). Portanto, posso afirmar que o sujeito encarnado não é o sujeito da razão, do logo, do “penso, logo existo”, mas da experiência, talvez (e por que não dizer?) do “sinto, logo existo”, da experiência que não divide o corpo, mas que o constitui.

ele pintava” (NAJMANOVICH, 2001, p. 22). Denise Najmanovich (2001, p. 8), ao construir essa metáfora, afirma que essa imersão é a primeira consequência de um novo espaço cognitivo, em que “corpo-mente, sujeito-objeto e matéria-energia são pares correlacionados e não oposições de termo independentes”. As consequências, ao todo quatro, apresentadas pela autora abrem uma discussão a respeito do processo de autoformação, a qual quero ampliar tecendo considerações a partir das experiências que tivemos nos encontros do grupo de discussão-reflexão.

Um dos motivos refere-se ao conceito de autoformação, que pode mudar a paisagem cognitiva da formação contínua; o outro se trata da autoformação do formador de formador. Tornar-se um formador implica, nesse sentido, o exercício da autorreflexão sobre si e “sobre as nossas práticas, no que isso implica de formação contínua que vá aperfeiçoando os nossos conhecimentos e qualificando as nossas competências” (JOSSO, 2010a, p. 24).

Retomo a discussão do conhecimento que emerge da experiência como um estudo científico mais humanístico. Contudo, “esta revalorização não ocorrerá sem que as humanidades sejam, elas também, profundamente transformadas” (SANTOS, 2008, p. 69). Assim, ao falar de autoformação, formação do eu, não estou ignorando outras maneiras de formação, como a heteroformação (que ocorre entre a ação dos outros) e a ecoformação (a do meio ambiente), pelo contrário, apoio-me nos constituintes da vida — “o eu, o outro e a natureza” (PINEAU, 2010, p. 116). Apenas dou ênfase a essa forma por ela ser uma “força que torna o decurso da vida mais complexo e que cria um campo dialético de tensões, pelo menos tridimensional, rebelde a toda a simplificação unidimensional” (PINEAU, 2010, p. 99).

De início, aponto três perspectivas conceituais que permeiam essa formação: a ética, a estética e a política. Na “ética, o falante faz-se responsável pelo seu discurso; [na] estética, reconhece a importância do conteúdo, da forma e dos vínculos específicos que cria; [na] política: pretende um lugar na rede de relações contemporâneas” (NAJMANOVICH, 2001, p. 8).

A autoformação fortalece-se “utilizando as forças das quais depende, primeiro em reação-reflexo, depois em reflexo-ação” (PINEAU, 2010, p. 102) e “corresponde a uma dupla apropriação do poder de formação; é tomar em mãos esse poder – tornar-se sujeito –, mas é também aplicá-lo a si mesmo: tornar-se objeto de formação para si mesmo” (PINEAU, 2010, p.103). Esse duplo poder amplia a autonomia do sujeito, em nosso caso, do gestor. Quando

essa operação ocorre no grupo, no qual se tem interação, reflexão, dialogicidade (FREIRE, 1987), esse desdobramento diminui o risco da negação do outro no processo.

Outra característica do gestor pode ser a de tornar o outro, o professor, “autor de sua própria formação”; assim, “desenha-se um modo de reconstrução ou de reapropriação” do próprio saber do formador (CHIENÉ, 2010, p. 132). Esse modo de trabalho se dá pela palavra, a partir do momento em que o formador “torna possível que o autor da formação seja também autor de um discurso sobre a sua formação” (CHIENÉ, 2010, p. 132). Levando em conta nosso cenário, pela palavra, o gestor forma o professor e é por ela que se dá sentido à própria formação e, “mais ainda, a si próprio” (CHIENÉ, 2010, p. 132), ocorrendo a autoformação de ambos pela comunicação, pelo discurso experienciado. É “passando pela narrativa, que a pessoa em formação pode reapropriar-se da sua experiência de formação” (CHIENÉ, 2010, p. 133). As narrativas de vida evidenciam a importância “das práticas de explicitação e de desenvolvimento de projetos de formação: caráter extremamente heterogêneo das motivações, necessidades e desejos que dinamizam o investimento de estudantes adultos e profissionais em formação contínua” (JOSSO, 2006, p. 27).

Além disso, contar sobre a vida escolar, os sujeitos marcantes, a escolha pelo magistério, o ingresso na profissão, as formações na e fora da escola (BOLOGNANI, 2013), propicia aos sujeitos uma narrativa a respeito de si “e do seu ambiente humano e natural”, de “suas aprendizagens, da sua evolução nos itinerários socioculturais” (JOSSO, 2010a, p. 47). Tais narrativas possibilitam articular as experiências que estruturaram os processos de formação. Tornar-se consciente da própria experiência permite aos sujeitos da formação “significarem e ressignificarem não só a sua vivência profissional, mas também a sua inserção na proposta de educação continuada em que estão envolvidos e as suas relações com os conhecimentos aos quais tem acesso” (CATANI; VICENTINI, 2006, p. 17).

A experiência formadora tem como conceito “uma articulação conscientemente elaborada entre a atividade, sensibilidade, afetividade e ideação”, uma articulação com objetivos “numa representação e numa competência” (JOSSO, 2010a, p. 48). Nesta tese, desenhadas as paisagens, a viagem teve início, e as aprendizagens emergiram nos diálogos. Podemos aceitar, desse modo, que a “formação é experiencial ou então não é formação, mas a sua incidência nas transformações da nossa subjetividade e das nossas identidades podem ser mais ou menos significativas” (JOSSO, 2010a, p. 48).

Entretanto, a “compreensão hermenêutica” da própria história não é dada. Precisa-se de um “espaço de objetivação crítica e de compreensão” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 98). Esse espaço, acredito que o grupo de discussão-reflexão tenha formado. O grupo de discussão-reflexão propicia um espaço para o compartilhamento das trajetórias de vida; e, ao articular o individual e o coletivo da profissão, os gestores, “em sentido de colaboração e de maneira reflexiva, criam condições de formação contínua” (BOLOGNANI, 2013, p. 29). Nos encontros, pude constatar a experiência de maneira “formadora [...] na medida que, *a priori* ou *a posteriori* [foi] possível explicitar o que foi aprendido (iniciar, integrar, subordinar), em termos de capacidade, de saber fazer, de saber pensar e de saber situar-se” (BOLOGNANI, 2013, p. 266), como veremos na próxima paisagem, quando apresento as narrativas escritas pelas gestoras pedagógicas no portfólio do grupo. A seguir, na terceira paisagem, discorro sobre essa experiência, que ousou chamar de autoformadora.

4.1.1 Paisagem III: Saberes sobre a própria experiência. “*Refletimos sobre a importância de sermos exemplo de pesquisadoras para o nosso grupo de professores*”

A terceira paisagem apresenta as reflexões das gestoras pedagógicas a respeito da formação na escola, narrativas realizadas durante os encontros do grupo de discussão-reflexão ou escritas após as reuniões. Tecerei o texto intercalando cenas dessas narrativas e minha interpretação sobre estas e sobre o tema que as constroem.

Nesta primeira cena da Paisagem III, estávamos discutindo o uso do material didático sem a preparação necessária do professor, o que ocorre quando este nem lê as orientações dos autores do material utilizado, e o modo como tal prática contribui para a perpetuação de equívocos no ensino da Matemática. Nesse momento, Andrea citou seu diretor para criticar a reprodução de práticas pedagógicas:

QUADRO 5 – Transcrição do encontro do grupo de discussão-reflexão

Andrea: *Meu diretor fala uma coisa que é verdade: a nossa profissão de educador, de professor, é a única profissão que você fica anos e anos da sua vida estagiando. Desde o momento que você entra na escola, você fica observando. Daí, quando você se torna professor, você vai reproduzir aquilo que você aprendeu, e isso a gente faz mesmo. Então, esses equívocos, eles vão se perpetuando por conta disso, não é? Só que, a partir do momento que você leu e viu que aquilo está errado, continuar reproduzindo, daí é...*

Nelsa: *Então, mas eu tenho que ter um estudo para me direcionar, como eu vou conseguir criar de verdade o conflito e como de verdade eu vou usar esses materiais para adquirir conceitos, de fato. Foi o que eu disse, eu estou passando de costas. Vejo aquele povo com o material, eu nem olho, nem olho.*

Andrea: *Não é comigo.*

Nelsa: *Não, não é comigo. Hoje eu estou com febre, é mais ou menos assim. Isso me incomoda muito. Incomoda-me mais ainda quando eu converso com uma pessoa, e a pessoa diz para mim que sabe.*

Andrea: *E você vê que não sabe. Daí você não consegue ajudar, é terrível! Você está numa posição que você tem essa obrigação.*

Nelsa: *Porque, assim, eu construí o conhecimento com relação à alfabetização em Língua Portuguesa, e que me dava muita tranquilidade no trabalho. E eu não tenho isso com Matemática.*

Andrea: *E você construiu esse conhecimento na prática ou você teorizava sempre sua prática?*

Nelsa: *Não, sempre fundamentada. E eu não tenho isso com a Matemática. Tanto que eu tenho um papel escrito lá em casa que a Marjorie fez uma oficina, quando eu ainda estava na sala de aula, era uma oficina que relatava, era sobre Arte e era sobre os agrupamentos. Eu não sei se ela vai se lembrar desse texto. E eu escrevi na frente que eu queria estudar sobre a Psicogênese da Matemática. Achei esses dias. Por que? Porque naquela época já me incomodava. Por que? Eu sei que ensino a criança no mecânico, mas era o conhecimento que eu tinha.*

Andrea: *E que, se for ver, a gente ainda tem.*

Nelsa: *Na época, eu estava na sala de aula, eu usava o que eu tinha, eu não consegui construir com relação à Matemática...*

Andrea: *Na hora que eu vi no texto aquela questão de você falar para a criança, para o aluno desenhar as peças do material dourado, eu me vi fazendo aquilo.*

Marjorie: *Nós temos uma vontade de aprender, nós temos nossas dúvidas. A gente gostaria inclusive de saber certos conceitos da Matemática para ensinar ao professor. A gente vai conseguir aprender, com certeza muita coisa, mas a gente não vai conseguir sanar todas as nossas dúvidas e com isso sanar as dúvidas dos professores. [...] Daí tem aquele outro passo,*

“mas eu não tenho a dúvida”. Se eu não questiono as minhas crenças, se ninguém questiona as minhas crenças...

Andrea: *Eu continuo fazendo aquilo achando que está certo...*

FONTE: Arquivo da pesquisa (23 fev. 2016)

Andrea, Alexandra, Nelsa e eu fizemos aquele primeiro encontro do ano de 2016, no qual Isabel não pôde estar presente, seu neto estava doente, e ela teve que levá-lo ao hospital. Antes, deliciamo-nos com minichurros, suco e outras guloseimas. Pudemos relatar os últimos acontecimentos e falar da fatalidade que aconteceu com o filho de uma colega de trabalho que, aos 24 anos, faleceu ao cair do *skate*. Após o encontro do grupo, algumas de nós seguiriam para o velório.

Logo no início, Alexandra explicou como escreveu a narrativa para o portfólio e fez a leitura para o grupo. Eu também fiz a leitura da narrativa que redigi após os encontros dois e três. Em seguida, a conversa voltou-se para as provocações que o texto “Eu trabalho primeiro no concreto” (NACARATO, 2005) deixou no grupo.

O próximo tema foi o estudo pessoal do qual precisamos durante nossa profissão. Foram criticados os professores que só utilizam o livro didático, sem fazer questionamentos sobre o que ensinam e sobre a maneira como o aluno aprende. Mas quero chamar a atenção para o que nós levantamos sobre a necessidade de questionar nossas crenças, saber identificar nossas lacunas e traçar nossos caminhos de aprendizagem para, assim, ajudarmos os professores a encontrarem o seu. Acredito que, se não tivermos essa atitude, estaremos sempre “estagiando” na profissão, como afirmou Andrea.

Esse estado se perpetua pela falta da reflexão crítica sobre a própria prática, sobre o saber que se tem. Sair desse papel e se desenvolver na profissão, tanto como professora quanto como gestora, requer pensarmos no que realizamos, no modo como as coisas acontecem em nosso fazer, como estas nos deixam marcas e como deixam marcas em quem se relaciona conosco. Precisamos tomar consciência da importância do que vivemos e da forma como isso se deu e “captar algo da natureza de uma maneira não indiferente de estar no mundo e de viver; um modo que não somente permite que as coisas aconteçam, mas que

também está unido a um modo de pensar sobre nós mesmos diante daquilo que nos passa”⁶⁷ (DOMINGO, 2013, p. 129, tradução minha).

Ao pensar no conhecimento que emerge da experiência, remeto-me novamente a Santos (2008), quando apresenta o conhecimento como total, como horizonte da totalidade universal e também do local. Isto é, “o conhecimento avança à medida que o seu objecto se amplia, ampliação que, como a da árvore, procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces” (SANTOS, 2008, p. 76). E como ainda é local, o conhecimento “é também total porque reconstitui os projectos cognitivos locais, salientando-lhes a sua exemplaridade, e por essa via transforma-os em pensamento total ilustrado” (SANTOS, 2008, p. 76).

Inclusive pronunciei que acredito que é melhor oportunizar que o professor busque e queira pesquisar do que ensinar o que não sabe. Pensando nas dificuldades pelas quais os docentes ou eu mesma podemos passar, no segundo encontro, já tinha lançado um desafio para nosso grupo de discussão-reflexão: pedi que as gestoras narrassem um conflito que viveram e a maneira que encontraram para superá-lo. Formulei a questão, citei situações que vivenciamos na carreira do magistério e observei a reação de minhas colegas. No final, perguntei: “Como professora, você viveu algum conflito ou dificuldade? E como avançou na carreira?”.

No terceiro encontro do grupo, quando concluímos a leitura do texto “Eu trabalho primeiro no concreto” (NACARATO, 2005), expusemos nossas ideias a respeito de como conseguimos superar o conflito na carreira. Em resumo, os exemplos do que as ajudou foram: auxílio de pessoas mais experientes e vivências com essas pessoas na prática e cursos. A importância de o formador “conhecer melhor o que foi formador em sua própria história de vida” (DOMINICÉ, 2006, p. 345) foi evidenciada naquele encontro pela construção biográfica, e essa construção tornou-se a finalidade da formação de nós, adultos.

Como elas, também encontrei ajuda nos momentos que tive com os mais experientes e em cursos. Essas vivências produzem a memória, pois não só passam por nós, mas nos transformam (LARROSA, 2011).

Tais acontecimentos (LARROSA, 2011) são como algo exterior a mim. Iniciamo-los com participação e observação mais passiva, experimentando-os de maneira tímida, mas eles

⁶⁷ “captar algo de la naturaleza de un modo no indiferente de estar en el mundo y de vivir; un modo que no simplemente deja que las cosas pasen, sino que está unido al modo de pensarse ante aquello que nos pasa”.

se transformam a partir do momento em que nos lançamos na busca do próprio espaço, nas situações em que sentimos segurança, ganhando coragem para breves questionamentos. Essas transformações só foram possíveis diante da relação de respeito e cumplicidade estabelecida entre nós e os mais experientes que se dispuseram a nos ajudar, a nos formar, transmitindo segurança. Estes consideram o conhecimento prévio do sujeito e auxiliam o outro nas dúvidas e nas dificuldades que ele apresenta.

Como ocorre na “ciência do paradigma emergente”, transcendendo aqui, a partir dos acontecimentos vividos na prática do educador, para o conhecimento emergente da experiência, ou saber da experiência, que “incentiva os conceitos e as teorias desenvolvidos localmente a emigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser utilizados fora do seu contexto de origem” (SANTOS, 2008, p. 77). O conhecimento, portanto, é concebido por meio da imaginação, que permite generalizar pela qualidade e pela exemplaridade. Assim, o conhecimento é total, não determinista nem descritivo e tampouco prescritivo, local. “É um conhecimento sobre as condições de possibilidade. As condições de possibilidade da acção humana projectada no mundo a partir de um espaço-tempo local” (SANTOS, 2008, p. 77).

Nas mônadas das gestoras pedagógicas, de maneira individual, as participantes citaram a ajuda do professor mais experiente quando iniciaram a carreira. No grupo de discussão-reflexão, a respeito da superação das dificuldades, a figura do profissional mais experiente foi retomada. Quero considerar aqui o estudo da carreira apoiando-se na interpretação de dois fenômenos: “a institucionalização da carreira” e “a representação subjetiva entre os atores” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 224-225).

O primeiro fenômeno — por se tratar “de uma realidade social e coletiva, que os indivíduos que a exercem são membros de categorias coletivas de atores que os precederam e que seguiram a mesma trajetória ou uma trajetória sensivelmente idêntica” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 224) — segue normas que regem os papéis formais e informais que os profissionais devem desempenhar. O segundo faz referência à dimensão subjetiva, e esta “remete ao fato de que os indivíduos dão sentido à sua vida profissional e se entregam a ela como atores cujas ações e projetos contribuem para definir e construir sua carreira” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 225).

Considero ainda que os “saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 211). Desse modo, a ajuda dos

pares, dos profissionais mais experientes, e o ambiente de trabalho podem contribuir ou não para o processo de estabilização, no início ou em qualquer período da carreira, quando o professor se vê em conflito (TARDIF; RAYMOND, 2000). O fator “tempo” contribui para a estabilização, pois, “com o passar do tempo, os professores aprendem a conhecer e a aceitar seus próprios limites. Esse conhecimento torna-os mais flexíveis. Eles se distanciam mais dos programas, das diretrizes e das rotinas, embora os respeitando em termos gerais” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 229).

Entendo ainda, como as demais⁶⁸ gestoras pedagógicas participantes da pesquisa, que, para fazer o que outro fazia, deve haver um domínio do conteúdo, um grande empenho, que pode chegar a nos expor. Decidir tornar público o não saber, não é fácil, mas, de certa forma, faz-se necessário. Isso é mais do que algo relacionado à subjetividade (LARROSA, 2011), depende de meu querer, de meu saber, é preciso muitas vezes ter com quem discutir, poder fazer alguns questionamentos, responder a outros, interagir e, assim, viver a experiência.

Assim como as professoras relataram na pesquisa de mestrado (BOLOGNANI, 2013), as gestoras pedagógicas narraram que, com o mais experiente ou com um grupo menor, sentem-se “o sujeito da experiência” (LARROSA, 2011, p. 7), pois não são o sujeito que detém o conteúdo, mas “o sujeito da formação e da transformação”.

Entre construções de conceitos, práticas, entre erros e acertos, estabelecemos vínculos. A experiência concebida supõe “uma saída de si para outra coisa, um passo para outra coisa” (LARROSA, 2011, p. 8). E, nesse passo a mais, nesse diálogo externo e interno conosco mesmo, na interação com o outro, com o grupo, conhecemos e construímos nossa prática. Dessa forma, acredito que as narrativas sobre o modo como, em situações de dificuldades, conseguimos aprender no exercício de nossa profissão e como tais circunstâncias proporcionaram reflexões sobre vivências de formação continuada são assuntos que merecem maior atenção dos gestores.

Muitas vezes, vemos a distância entre o papel do gestor e o do professor (CUNHA, 2006). Podemos fazer uma analogia com os “povos da floresta” que, diante do perigo ou da divergência, não conversam e, pior, ignoram a “floresta”. Esse tipo de distância ou isolamento permeia as experiências das participantes do estudo.

Na escola, seria bom se todos os professores, junto com seus pares, tornassem-se mais confiantes para tomar decisões, tendo claro seu objetivo e enfrentando em conjunto situações

⁶⁸ Uso o termo “demais” porque me incluo na conversa como gestora pedagógica.

complexas ou inesperadas. Esse tipo de união não deve ser exclusivo do início da docência, mas também precisa transitar entre turmas, entre segmentos, e se estabelecer no início do trabalho na gestão. Esse aspecto nos tira do papel do estagiário.

A dimensão coletiva da profissão docente se constrói na escola pelo discurso que regula as práticas desta. Por isso pondero que não é qualquer ambiente de trabalho que contribui para que o professor se mantenha na profissão. É necessário que haja um ambiente em que todos sintam que podem “experimentar, reproduzir, conhecer e transformar a própria realidade e aquela na qual se encontram” (BOLOGNANI, 2013, p. 95). Ademais, a estabilização na carreira inicial depende ainda de “ter turmas fáceis; um volume de trabalho que não consuma todas as energias do professor; o apoio da direção, ao invés de um controle ‘policial’; um compromisso definitivo por parte da instituição” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 228). Tal estabilidade, na rede pública, inicia-se por meio do concurso público.

A busca do auxílio, por sua vez, pode ocorrer com o professor mais experiente, independentemente de este ser gestor. Para isso, o docente tem que ter a liberdade de perguntar, de falar sobre seus erros, seus medos, suas dificuldades. Esses são pontos que narramos em nossas mônadas e nos encontros, que nos ajudaram a nos tornar o que somos hoje. Contudo, mesmo acreditando que os professores têm essa liberdade com a gestão, penso que ter a dúvida é uma coisa que também precisa ser provocada. Sem esta, como concluiu a Andrea, “*eu continuo fazendo aquilo achando que está certo*”.

Acredito, então, que a reflexão crítica é uma forma de provocar essa pessoa, esse professor, construindo caminhos com ele. Inclusive, ao ajudá-lo a refletir e conhecê-lo um pouco mais, o gestor terá condições de estabelecer também seu percurso de formação.

Quero destacar que nós, como grupo, apesar de apresentarmos características do contexto social de gestores da rede municipal de Jundiaí, a que pertencemos, até o terceiro encontro não despontamos uma interação que proporcionasse um espaço de articulação das experiências (WELLER, 2006). Percebia que, por sermos todas funcionárias do mesmo sistema e por estarmos em função de gestoras pedagógicas, falamos de um meio social único. Isso foi proporcionado pelas relações entre sujeitos de origem social semelhante e pela orientação biográfico-profissional do magistério.

“É possível identificar um determinado modelo de comunicação [, esse modelo] documenta experiências coletivas, assim como características sociais” (WELLER, 2006, p. 246) dos gestores de Jundiaí. Tal modelo permitiu que, ao longo da pesquisa, eu reconstruísse

a memória coletiva, ao recorrer às lembranças de outros (HALBWACHS, p. 2003), desse meio social. Mas, ao reler as transcrições dos primeiros encontros, não conseguia caracterizar “um discurso, um comportamento ou uma ação como” (WELLER, 2006, p. 252) típica de reflexão-formação.

Falamos dos professores, de suas ações, de nosso pouco tempo com eles, mas não tratamos de nossa própria aprendizagem com consciência, de nossas reflexões sobre os assuntos tratados nos portfólios. A não ser quando, no segundo encontro, levantei a questão sobre o modo como aprendemos diante de uma situação de dificuldade. Mas a ideia de que o texto nos levasse a refletir sobre nós mesmas, nossa atuação, ainda não havia surtido efeito em nossos registros. Porém, no quarto encontro, Alexandra narrou uma ação que teve com as professoras de sua escola.

QUADRO 6 – Trecho da narrativa do encontro escrita por Alexandra para o portfólio do grupo

Depois da leitura, o grupo pôde discutir um pouco sobre esse assunto. Os materiais manipuláveis podem seguir duas vertentes, sendo facilitadores ou complicadores. Tudo vai depender de saber aplicar tais materiais. Não podemos esquecer que cada pessoa aprende de um jeito e que talvez o uso desses materiais em sala não consiga atingir o grau de entendimento pretendido naquele momento.

Diante desse texto, realizei uma pesquisa na escola em que trabalho, com a autorização da minha diretora, para podermos refletir nas capacitações, com o objetivo de ajudar na formação dos professores e, conseqüentemente, na dos alunos. As respostas não foram variadas. A maioria respondeu que os materiais manipuláveis ajudam na formação do conceito; apenas uma professora da primeira série relatou que os materiais manipuláveis são os próprios conceitos. Ainda não tive tempo hábil para conversar com essa professora e saber o porquê de ela pensar assim, pois, conforme alguns autores que já li, em nenhum momento, diz-se que os materiais manipuláveis são os conceitos. Assim como ela, deve ter outras docentes que pensam da mesma maneira; e seria pertinente refletirmos sobre isso.

FONTE: Arquivo da pesquisa (30 set. 2015)

Alexandra narrou como as reflexões realizadas nos dois primeiros encontros do grupo foram (re)significadas e transformadas em uma nova prática. Ela levou para a diretora suas intenções e, a partir do apoio que teve desta, passou a refletir com o grupo de professoras o tema estudado em nossos encontros.

Alexandra primeiramente descreveu em seu texto o que vivenciou no encontro do grupo de discussão-reflexão. Em sua síntese, evidenciou sua preocupação com o fazer do professor que ensina Matemática. E disse que realizou uma pesquisa para poder refletir sobre a formação na escola, com o objetivo de “ajudar na formação dos professores e consequentemente dos alunos”. Tomou uma atitude diferente das que estava acostumada a ter.

Além da prática realizada, elaborou o próximo passo, que seria o de refletir sobre como pensam os que acreditam que os materiais manipuláveis são um conceito a ser ensinado para os alunos. Essa iniciativa apontou um querer saber mais sobre as professoras, sobre a forma como elas pensam sobre o assunto discutido no grupo, e fez com que, como gestora pedagógica, ela quisesse conhecer mais seu grupo de professores.

As cenas se misturam novamente. Pareciam imagens da mesma viagem. No encontro do dia 23 de fevereiro, outra narrativa que me chamou atenção foi a de Nelsa, quando disse que não sabia sobre os professores e sobre a reprodução dos equívocos. Ela estava narrando sobre a criação de um conceito matemático a partir do trabalho com materiais manipulativos. Sua fala, apesar de transparecer o saber do professor, remetia a seu próprio saber; e a participante tomou consciência do que queria aprender: buscava um modo de gerar o conflito e usar os materiais como mediadores para a elaboração de conceitos.

Tais questões mostram o interesse na formação de professores; elas se complementam nas narrativas das gestoras pedagógicas. Alexandra, que já estava no grupo, apresentou uma preocupação com sua prática como gestora pedagógica, partiu das discussões realizadas nele e concebeu, com seus registros, um instrumento para interagir com as professoras de sua escola no momento de formação. Já Nelsa mostrou uma preocupação com a formação das professoras, por meio do estudo.

A crítica de Andrea sobre a categoria de estágio constante da profissão do magistério pode se tornar uma potencialidade, se formos críticos e se isso servir para nossa eterna inquietude. Esse desassossego é uma condição para profissionais da educação e para alunos, pois só é possível aprender criticamente se formos “criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (FREIRE, 1996, p. 13) e, por que não dizer, estagiários-aprendizes. Mas essa condição requer responsabilidade do educador, metodologia e conhecimento.

O cenário visualizado nesse momento não mudava o destino da viagem, mas trazia para o grupo de discussão-reflexão possibilidades de ampliar a reflexividade sobre a formação docente. Isso porque esse contexto da formação se configura a partir de preocupações diferenciadas.

Creio que o fator tempo, que apareceu novamente na conversa como complicador para o estudo, caracteriza-se como problema pela própria dinâmica da escola. O gestor precisa conciliar seu trabalho administrativo, suas respostas à Secretaria Municipal de Educação, a sua ação pedagógica e cuidar da formação dos professores na HTPC⁶⁹ e na HTPI⁷⁰ (reuniões pedagógicas coletivas e individuais). Friso que a ação pedagógica do gestor pode se tornar formativa a partir das discussões e das reflexões relacionadas às práticas do professor com os alunos. Os desafios da profissão são ocasionados pela tensão entre as atribuições que são dadas a esse profissional, levando-o a sentir: falta de tempo para planejar as formações, “falta de local adequado, impossibilidade de presença dos professores, seja pelo fato da formação acontecer fora do horário de trabalho dos professores, seja pelo compromisso dos professores com outros trabalhos que realize” (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2012, p. 12).

O tempo, de maneira geral, como já mencionado, é um conhecimento do qual o gestor pedagógico terá que se apropriar para conseguir desenvolver seu trabalho. Chamo atenção para o tempo da formação contínua, aquele que requer troca com os pares, pares não só da escola, mas também da profissão. É necessário um momento para que se possa pensar o óbvio, reviver o sentido do que se faz, um lugar que permita pensar e compartilhar a experiência e, assim, generalizar o saber vinculado a ela (DOMINGO, 2013). Pode-se obter, com isso, uma formação legitimada, na qual o gestor se sinta pertencente e leve em conta os “estudos teóricos que alicercem suas concepções educacionais e fundamentem suas práticas e as do professor” (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 281), discutindo as especificidades do saber, de modo a não perpetuar a ação “bipolar entre saber constituído, por um lado, e espaços formalizados para atender as realizações e as ações práticas, por outro”⁷¹ (DOMINGO, 2013, p. 128, tradução minha). Deve ser evitada a atitude de sufocar os saberes experienciais, relegando-os à forma usual dos conhecimentos teóricos.

⁶⁹ Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo.

⁷⁰ Hora de Trabalho Pedagógico Individual.

⁷¹ “bipolar entre saberes constituídos, por una parte, y, por otra, espacios formalizados para atender a las realizaciones y actuaciones prácticas”.

Outrossim, a Matemática foi disparadora dos diálogos, e os questionamentos não se anularam, ao contrário, a floraram em diferentes momentos. Contudo, a integração das diferentes nuances que invadem a função de gestora pedagógica nos fez circular por outros caminhos.

Na semana do sexto encontro, Isabel leu sua narrativa sobre a discussão passada. Escreveu sobre a prática que teve com as professoras a partir do quinto encontro.

QUADRO 7 – Trecho da narrativa do encontro escrita por Isabel para o portfólio do grupo

Refletimos sobre a importância de sermos exemplo de pesquisadoras para o nosso grupo de professores e sobre o modo como podemos fazer questionamentos para incentivar o grupo de professores a estudar, sair da zona de conforto e buscar novas estratégias para desenvolver nos alunos o gosto pela Matemática, de modo que estes construam sua linguagem oral e escrita formulando e reformulando questões matemáticas.

Refleti sobre as pesquisas e sobre a fala das professoras de minha escola, que dizem que a maior dificuldade encontrada em seu trabalho é a falta de autonomia dos alunos, pois eles esperam pela leitura e pela explicação da professora. É consenso entre todas que devemos trabalhar a autonomia desses estudantes. Mas começar por onde? De que maneira podemos desenvolver essa habilidade? O aluno é acomodado ou não sabe por onde começar?

Conversei com as professoras, e pensamos em montar um projeto em que, de início, aplicaríamos uma atividade individual na qual os alunos leriam uma consigna e tentariam resolver um desafio por meio de estratégias pessoais, na qual os estudantes com maior dificuldade resolveriam um problema também de lógica, mas com nível adaptado. Em um segundo momento, faríamos grupos de três alunos por produtividade. A partir daí, apresentaríamos problemas em que deverão descobrir o valor algébrico de uma sequência ou de uma situação-problema usando estratégias pessoais. Ao final da atividade, eles teriam que expor suas estratégias de resolução; a cada semana um componente de grupo ficaria responsável pela socialização. A atividade seria realizada ao longo de quatro semanas e teria situações-problemas e sequências diversificadas.

FONTE: Arquivo da pesquisa (23 mar. 2016)

Ela escreveu essa narrativa após a reunião do dia 23 de março de 2016. Naquele encontro, prosseguimos com a leitura e a discussão sobre o texto “Estratégias de Resoluções de problemas por alunos do 3º ano do Ensino Fundamental” (GALVÃO; NACARATO,

2012). A narrativa contém indícios de que os encontros do grupo de discussão-reflexão também fizeram sentido para Isabel.

Isabel destacou que somos, enquanto gestoras pedagógicas, referências em pesquisa para o grupo com quem trabalhamos; com isso, podemos fazer questionamentos para incentivar o grupo a estudar, buscando estratégias para os desafios de ensinar. Ela também socializou a reflexão que fez a partir de nossos estudos e discorreu sobre a fala das professoras com quem trabalha a respeito do conhecimento dos alunos ao resolverem situações problemas e narrou um projeto que está montando com as professoras para refletirem sobre essa questão.

Ela partiu de uma situação real do grupo de professoras para propor a formação na escola e escolheu o fazer junto com elas ao adotar a escrita de um projeto para os alunos como estratégia. Quando decidiu usar essa metodologia, pôs em jogo o próprio saber pedagógico, saber da experiência, saber que está em sua história de vida, pois, como professora, ensinou Matemática aos alunos. Além disso, pôs em jogo outra dimensão do trabalho, seu jeito de ser e de fazer. Isabel contou ainda que estava elaborando registros sobre esse processo e apresentando-os ao grupo na escola.

Para realizar a sequência algébrica, utilizou o livro *Padrões em matemática* (VALE; PIMENTEL, 2011), adquirido por mim quando fiz alguns estudos sobre o tema no Grucomat. Emprestei-lhe a obra quando me procurou para saber mais sobre o ensino de Álgebra nos anos iniciais. Esse é só um exemplo de que, no espaço que criamos para esta pesquisa, tratamos de diferentes assuntos de nosso dia a dia, de situações que podem surgir como mistérios, as quais não precisamos ter a resposta para proferir. Partimos, pelo menos, da dúvida para nos impulsionar, para desencadear uma investigação.

Assim, percebo que o formato dos encontros do grupo de discussão-reflexão tem se tornado um espaço favorável para isso. Contudo, esse momento de debate não faz parte da jornada do gestor. Além disso, seria importante a discussão com outros gestores do Sistema.

No período em que escrevo este texto de pesquisa, no segundo semestre de 2016, os supervisores pedagógicos do Ensino Fundamental reiniciam na rede encontros com os gestores de sua região, em uma das escolas oferecidas para socialização de práticas pedagógicas e discussão proposta pelo grupo. Nesses encontros, participam diretores e alguns assistentes de direção. No período de 2004 a 2009, tais reuniões eram realizadas semanalmente com os coordenadores pedagógicos e mensalmente com todos os gestores do

grupo da supervisão. Além da socialização, estudávamos assuntos que eram de comum acordo no grupo, no formato de colaboração. A supervisora controlava o tempo e o cronograma de trabalho. Senti falta, nesses encontros, do uso dos registros como tema de estudo e como marca do percurso histórico de formação.

As anotações de Alexandra, da cena anterior, são um belo referencial de como as leituras de experiências escritas por professores podem contribuir para a discussão sobre a educação. Esse assunto estava, e continuou, em pauta naquele momento com a socialização da Isabel sobre as propostas que vinha desenvolvendo na escola a partir dos diálogos realizados em nossos encontros. As participantes da pesquisa já se apropriavam de novas práticas e começaram a ouvir suas professoras, traçando caminhos na metodologia que passa pelas narrativas.

Sobre sua narrativa para o portfólio, Isabel disse: “*Mas, está simplesinho, viu Marjô?*”. Mais uma vez a escrita do texto para o portfólio foi colocada em pauta. Essa escrita é um desafio constante para as demais participantes. Não que não seja para mim, mas busco incentivá-las na narrativa que fazem oralmente, em ligações telefônicas ou encontros pessoais. Quando nos reunimos, elas relataram pontos muito importantes, os quais nem sempre aparecem no texto final que apresentaram. Por isso, em minhas notas de campo, essas conversas informais estão presentes.

Contudo, a decisão de ter e manter o portfólio como matriz reflexiva se fez necessária. Percebi que o uso desse instrumento fez com que elas refletissem sobre a participação no grupo, mesmo que de maneira tímida, e norteou a intervenção na escola.

Nas narrativas de Alexandra e Isabel, escritas para os portfólios, percebo o sentido de autoria da prática, pois elas não apenas aplicaram e reproduziram as vivências que leram nos textos estudados, mas tomaram atitudes responsáveis diante da formação que realizavam na escola. Essas atitudes, explicitadas no portfólio, constituem “a estruturação da identidade própria no modo singular como cada qual equaciona e procura resolver e gerir os problemas e os dilemas que a profissão apresenta” (SÁ-CHAVES, 2005, p. 7). Dessa maneira, o portfólio estava tomando a forma que o caracteriza como instrumento de formação.

Mais uma narrativa que expôs ações da gestão pedagógica direcionadas à formação do professor na escola foi a de Nelsa. Esse relato foi feito no encontro em que discutíamos sobre o texto “Narrativa de aula de uma professora sobre a investigação Estatística” (GRANDO; NACARATO; LOPES, 2014).

QUADRO 8 – Transcrição do encontro do grupo de discussão-reflexão, com participação de Nelsa

Bom, eu vou falar um pouco do que eu percebi. Primeiro que essas narrativas elas são muito interessantes porque contam situações de sala de aula; então, eu sempre gosto muito, mas desse particularmente. Nunca se estuda sobre estatística, né? “Investigação da estatística” é uma coisa assim que fica meio que de fora na escola? E vem chamar a atenção mesmo para o nosso trabalho lá na escola, porque depois eu começo a me recordar de algumas situações que eu trabalhava estatística com o Grupo 4 e que eu não trabalhei estatística quando estava no primeiro ano. Eu não trabalhei. Essa foi minha primeira reflexão, que eu não trabalhei, mas aí, conforme eu fui lendo o texto, eu comecei a entender que eu trabalhei, como que vou dizer; ficar claro...? Eu trabalhei em situações que, se eu soubesse, poderia ter feito intervenção e ter melhorado. E depois quando eu vou lendo mais para frente, fala das problematizações dessas situações e, diante de algumas situações que a professora coloca, eu percebo que lá atrás poderia ter sido melhor o meu trabalho em sala de aula.

Que eu li esse texto e, quando eu fiz aquela atividade para a Tamara aplicar no segundo ano que eu fui lá substituir esses dias, só que eu não podia ficar; daí eu fiz a atividade, eu já fiz pensando nesse texto. E a problematização era diferente, eu acabei não ficando. Mas a Tamara contou as discussões, porque eu falei para a Tamara, porque não é só ler o gráfico, pronto e acabou. Existem outras situações, né? Existe a questão do social, do real, existe a situação de letramento mesmo, que ele tem que ser um gráfico real, não saio criando gráficos... Até agora é isso que eu lembro.

FONTE: Arquivo de pesquisa (6 jul. 2016)

Nelsa, ao falar sobre a leitura que realizou do texto para o encontro de nosso grupo, contou que gostou muito do texto de pesquisa que relata situações de sala de aula, em especial da investigação estatística. A leitura levou-a a preparar uma atividade que iria realizar com os alunos da classe em que desenvolvia parceria com uma professora. Disse que ambas discutiram sobre a aula, que seria uma situação de letramento. Essa ação, como as demais apresentadas, aponta para uma prática de formação na escola. Utilizar-se de uma pesquisa publicada como referência ajudou a gestora nessa prática, mas outra situação seria dialogar e partir da própria prática da professora.

No meio de sua narrativa, ela mesma interpretou sua prática de sala de aula quando ainda lecionava: “*essa foi minha primeira reflexão, que eu não trabalhei*”. Conforme leu o texto, deu-se conta de algo: “*eu comecei a entender que eu trabalhei*”. E concluiu: “*se eu soubesse, poderia ter feito intervenção e ter melhorado*”. Essa reflexão que Nelsa fez sobre a própria prática é essencial para a autoformação. Ela apontou, por falta de conhecimento, não saber prever o fim daquela prática, pois não tinha antevisto em seu planejamento tal objetivo.

O elemento primário de um planejamento é o objetivo, pois este dá a direção da atividade e pode revelar passos tomados em uma direção, além de facilitar a escolha dos meios e os rumos que precisam ser ajustados. Saber o que estamos fazendo nos coloca em uma situação de consciência, não de uma mera inspiração, pois “consciência não é algo que possuímos para contemplar ociosamente” (WESTBROOK; DEWEY, 2010, p. 77). Ter consciência pressupõe deliberação, observação e planejamento, ou seja, a intencionalidade “de uma atividade, pelo fato de ela ser direcionada por um objetivo [...] o fazer alguma coisa e perceber o significado das coisas sob a luz dessa intenção” (WESTBROOK; DEWEY, 2010, p. 77).

A respeito da sua consciência atual sobre a situação planejada, Nelsa destacou o conhecimento que tem da necessidade de ter um objetivo real, com fins apropriados. Sobre isso, cito Westbrook e Dewey (2010), que descrevem que os critérios para os bons objetivos na educação têm que ter consequência natural, legítima, das condições existentes. O autor critica as atividades adaptadas aos objetivos fornecidos externamente, que são geralmente rígidos e antinaturais, com separação entre meios e fins. Assim, sua crítica se estende aos dirigentes e aos diretores que controlam as escolas com poderes autocráticos.

Essa reflexão, que trata do saber da experiência, levo para a aprendizagem e para o objetivo da formação dos educadores na escola. Os professores, ao participarem de todas as decisões da escola, também precisam integrar a formação de maneira não alienante. Como já dito, a formação é experiencial; assim, seu objetivo é planejado a partir das pessoas, com as pessoas e para as pessoas envolvidas no processo.

A seguir, exponho a última cena desta paisagem. Nela, amplia-se a discussão sobre a formação na escola.

QUADRO 9 – Transcrição do encontro do grupo de discussão-reflexão

Alexandra: *Então, eu vou falar um pouco do que eu estou lembrando agora. Na verdade assim, eu, quando li esse texto, deu para perceber que é uma narrativa que a professora faz*

assim, pensando na formação mesmo, porque, na verdade, a narrativa quem produz e quem lê, na verdade, está favorecendo os dois lados, porque se compartilha. Então, assim, ela procurou fazer disso uma experiência dentro da sala de aula utilizando o letramento estatístico. Ou seja, que nem a Nelsa já falou, dentro daquele gráfico, no livro que ela estava trabalhando, que ela fala, que ela cita, era para colocar lá o aniversário dos alunos da sala, era só para preencher a tabela no livro.

Porém, ela foi além, que na verdade são três momentos... Você discute entre os dados ali, além dos dados, que na questão já fazem referência naquilo tudo. Então, assim, ela conseguiu trabalhar diversos conceitos do letramento matemático, da vida mesmo, levando essas crianças para fora da sala, primeiro montando com eles na quadra um tipo de gráfico ali no real com as crianças mesmo, e depois montou outro gráfico em forma de pizza; montou com eles fora da sala, traçando as linhas e tudo mais, que nem ela explica aqui; e depois ela trouxe para eles ainda o gráfico no Excel para poder ter a comparação. Então, eles conseguiram visualizar o que eles tinham feito lá fora e comparar com o gráfico que ela estava mostrando.

Até então, se ela tivesse mostrado só esse gráfico ela não teria tirado tantas coisas, porque aqui ela relata as perguntas que as crianças estavam fazendo. Então, eu achei isso muito interessante. E depois disso tudo, ou seja, através de uma simples atividade de uma tabela que era para preencher no livro, ela transformou aquela aula numa coisa bem criativa mesmo e conseguiu relatar isso para as pessoas que estavam na formação, no grupo de formação, né? E quem estava ouvindo, acrescentou-se muita coisa e para ela também. Então, a cada momento que ela perguntava e não respondia, era um conhecimento a mais. O que mais eu coloquei aqui?

Nelsa: *O interessante nessas narrativas é que é uma situação de registro que todos nós deveríamos ter a prática de reflexão, porque é uma reflexão sobre o próprio trabalho.*

Alexandra: *Isso, eu até coloco aqui: “Achei muito interessante e gostaria de poder propor em algum momento essa prática de formação através das narrativas das aulas.”.*

Nelsa: *Foi o que eu falei para você hoje na hora que eu dei aquele livro para você...*

Alexandra: *Mas tem que ser uma pessoa que esteja realmente engajada, com o mesmo pensamento da gente, que queira também...*

Nelsa: *Ou não também. De forma de instigar mesmo e a pessoa refletir sobre o trabalho.*

Alexandra: *Mas ela tem que compreender o que é isso primeiro...*

Nelsa: *Sim...*

Isabel: *Eu concordo com as duas, mas o texto também fala da importância do letramento do professor, do conhecimento do professor, né? Porque nós temos professores que se preocupam em trazer uma aula diferente, de fazer uma coisa lúdica, gostosa e mais do cotidiano das crianças. Mas nós ainda temos um grupo de professores que só pilotam ali. Então, trazer essas práticas auxilia, eu acredito que a formação vá melhorar e contribuir muito com o trabalho desses professores.*

Alexandra: *No outro encontro que você deixou lá uma questão direcionada, “Como eu trabalho com a formação do professor?”, eu até já enviei para você. Eu vou ler porque daí eu vou falar disso e disso que estamos falando agora. Eu coloquei assim: “Em primeiro lugar, antes de pensar no trabalho com a formação dos professores, busco obter novos conhecimentos na troca de experiência com a equipe gestora da minha unidade. A formação precisa ser contínua, ou seja, deve acontecer em todos os momentos em que estejam integradas as práticas sociais e as cotidianas escolares. Participo desse grupo de pesquisa com a finalidade de buscar novos conhecimentos para que consiga proporcionar uma formação aos professores dentro de uma linha problematizadora e reflexiva”. Ou seja, até então, as minhas ações são assim: a gente problematiza e reflete. Só que esse texto que você deu para a gente ler no último encontro já fez eu repensar de outra forma.*

Marjorie: *Uma outra possibilidade?*

Alexandra: *Uma outra possibilidade de formação, através da narrativa. Mas eu acredito que, para isso, o professor tem que estar ciente, engajado, ver como funciona. Porque talvez, se eu pedisse só uma narrativa, ele não vai entender o porquê. Então, talvez até esse texto ajudaria, uma leitura antes para ele entender o que eu estou querendo. Eu coloquei aqui, os demais que eu coloquei aqui hoje já não fazem tanto sentido depois que eu li esse texto. Eu coloquei aqui: “Ensinaamos a formação de Matemática na nossa unidade escolar devido à necessidade elencada dos professores. Acredito ter provocado movimentos de aprendizagem aos docentes marcados por questionamentos, pela reflexão sobre as práticas em sala de aula; de início, o foco para o nosso estudo foi: refletir como o aluno se apropria do conceito de número, como isso acontece e o que é necessário para isso acontecer. Diante de algumas leituras ofertadas para o grupo de professores, um dos trechos do livro de Anastacia Maldaner trouxe inúmeros aspectos para questionamentos e reflexões que acredito ter ajudado o professor na sua busca por entendimentos.”. Eu cito que, para o segundo semestre,*

daríamos continuidade ao estudo, começando pela concepção de ensino de cada professor. Quais eles conhecem e quais preponderam com maior relevância em sua prática pedagógica.

FONTE: Arquivo da pesquisa (6 jul. 2016)

No oitavo encontro do grupo, continuávamos engajadas em discutir assuntos de nosso dia a dia. Infelizmente, Andrea não pôde estar presente. Antes mesmo de ligar o gravador — após um breve boa noite e um momento repleto de goiabinha, amanteigado e bolacha com patê —, começamos a falar sobre a necessidade de boas referências para desenvolvermos nossos registros, a maneira de ensinar, de apresentar um trabalho e assim por diante.

A reflexão se deu a partir da ideia de a narrativa ser uma possibilidade de formação na escola. Com base na leitura do texto “Narrativa de aula de uma professora sobre a investigação estatística” (GRANDO; NACARATO; LOPES, 2014), Alexandra formulou a ideia de que esse instrumento pode permear a formação, pois, com a narrativa, compartilha-se um conhecimento tanto com quem a produz quanto com quem a lê. Pela colocação da gestora pedagógica, o uso dessa ferramenta é um saber da prática importante para ser refletido na escola, que, por ser utilizado no grupo, pode transformar a aula, além de conseguir contar tal transformação para as pessoas que também poderão se construir com o relato. Nelsa defendeu que a narrativa sobre a aula se caracteriza como um importante registro, uma prática que reflete sobre a própria prática.

As gestoras pedagógicas não citaram, nesse momento, o período em que trabalhamos juntas na EMEB Glória e criamos um espaço para a socialização oral sobre a prática dos conceitos matemáticos que estávamos estudando. Além disso, as professoras daquela escola, incluindo Alexandra e Isabel, por participarem do grupo de discussão-reflexão de minha pesquisa de mestrado, de acordo com as supervisoras da rede, tiveram um comportamento diferente dos demais docentes que participavam das capacitações externas. Isso porque a ação de narrar e discutir a própria prática ganhou espaço fora da escola.

Na ocasião, as professoras, entre elas Alexandra e Isabel, levavam para a formação na rede a discussão iniciada na escola e depois conduziam para a escola a continuação dessa discussão, que havia passado por elas pela formação na rede. Essa prática foi um processo que se iniciou com a metodologia do grupo de discussão-reflexão, que surgiu de minha pesquisa, mas que se vinculou à relação que eu tinha como coordenadora do grupo, apoiada por Nelsa, que era assistente de direção, e pelo Sr. Elídio, diretor da escola, que acreditou no projeto de formação.

Outro ponto importante da fala de Alexandra é a relevância de os envolvidos entenderem a finalidade e quererem participar no tipo de formação que tem a narrativa da prática como instrumento. Isabel levantou que a narrativa pode também despertar “*aqueles que pilotam*”.

Como elas, também acredito que o professor precisa querer estar envolvido, partir de sua experiência. No caso da prática que tive com a equipe, quando era coordenadora, o que validou o objetivo do trabalho não foi a necessidade intrínseca do grupo, a não ser pela temática (a Matemática), foi o vínculo que tínhamos e a crença de que o caminho nos ajudaria a pensar melhor. A reciprocidade do interesse nem sempre está em conhecer o instrumento e prever o fim; naquele caso, residia no valor da socialização de um grupo com aspirações próximas e com grande vínculo afetivo.

Talvez seja por isso que ainda não consegui realizar a formação nessa perspectiva, pois, a cada ano como diretora de escola, trabalho com um grupo diferente. E, como Alexandra, busco problematizar as práticas realizadas na escola com o coletivo, de maneira a pensar criticamente sobre elas. As narrativas iniciais que consegui na escola em que trabalho — com relação à formação, à escolha e à carreira — deram-me elementos para, junto com a coordenadora da escola, traçar um plano de formação, o qual foi bem avaliado pela equipe no fim de 2016. Contudo, ainda não consegui dar continuidade à formação realizada na escola. Este ano, 2017, será um novo começo.

Alexandra lembrou-se de uma provocação que fiz, no encontro anterior, sobre como pensamos as formações em nossas escolas. Relatou a importância do trabalho integrado dos gestores da mesma escola, a necessidade de a formação ser contínua, acontecendo “*em todos os momentos em que estejam integradas as práticas sociais e as cotidianas escolares*”. Disse que, para isso, ela utilizava, como instrumento, a problematização sobre a prática. E afirmou que vislumbrou mais uma possibilidade a partir do uso das narrativas.

Ela ainda socializou a própria narrativa escrita, que elaborou a partir do estudo que fez para aquele encontro. Essas palavras me revelam uma nova narrativa desta amiga gestora pedagógica. Ela apresentou uma reflexão sobre o próprio trabalho, que foi ganhando um jeito diferente com as significações que foi construindo nos últimos tempos.

A respeito da discussão sobre a narrativa ser uma possibilidade de formação na escola, gosto de pensar que “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes”

(BENJAMIM, 1987a, p. 201). O que significa dizer que o professor, o gestor pedagógico e outros educadores da escola, ao tratar da prática, narram sobre o que lhes passou, sobre sua experiência ou, mais especificamente, sobre a vivência narrada por outros acerca da ação pedagógica. Nesse sentido, são socializados saberes experienciais tanto subjetivos como coletivos sobre o cotidiano escolar, saberes marcados pela linguagem, pela experiência e pela narrativa.

No que diz respeito ao conhecimento da prática, ao compartilharem saberes e reflexões sobre as ações pedagógicas, nós, educadores, produzimos saberes e nos tornamos protagonistas de nossa própria prática e do desenvolvimento curricular (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999). Vale ressaltar que, nessa perspectiva, o autoconhecimento é considerado conhecimento científico, pois “a ciência não descobre, cria, e o acto criativo protagonizado por cada cientista e pela comunidade científica no seu conjunto tem de se conhecer intimamente antes que conheça o que com ele se conhece do real” (SANTOS, 2008, p. 83), sendo, assim, autobiográfica. Da mesma maneira, por meio da narrativa, as gestoras pedagógicas participantes da pesquisa explicitaram os saberes experienciais, tornando-os visíveis, e questionaram conjecturas de práticas comuns.

4.2 PARE, OLHE E ESCUTE II: “às vezes, basta-me uma partícula que se abre no meio de uma paisagem incongruente”: a reflexão da gestora pedagógica

FIGURA 3 – Sistema de Posicionamento Global



FONTE: Fotosearch (2016)

O atlas do Grande Khan também contém os mapas de terras prometidas visitadas na imaginação, mas ainda não descobertas ou fundadas: a Nova Atlântida, Utopia, a Cidade do Sol, Oceana, Tamoé, Harmonia, New-Lanark, Icária.

Kublai perguntou para Marco:

— *Você, que explora em profundidade e é capaz de interpretar os símbolos, saberia me dizer em direção a qual desses futuros nos levam os ventos propícios?*

— *Por esses portos eu não saberia traçar a rota nos mapas nem fixar a data da atracação. Às vezes, basta-me uma partícula que se abre no meio de uma paisagem incongruente, um aflorar de luzes na neblina, o diálogo de dois passantes que se encontram no vaivém, para pensar que partindo dali construirei pedaço por pedaço a cidade perfeita, feita de fragmentos misturados com o resto, de instantes separados por intervalos, de sinais que alguém envia e não sabe quem capta. Se digo que a cidade para a qual tende a minha viagem é descontínua no espaço e no tempo, ora mais rala, ora mais densa, você não deve crer que pode parar de procurá-la. Pode ser que enquanto falamos ela esteja aflorando dispersa dentro dos confins do seu império; é possível encontrá-la, mas da maneira que eu disse.*

O Grande Khan já estava folheando em seu atlas os mapas das ameaçadoras cidades que surgem nos pesadelos e nas maldições: Enoch, Babilônia, Yahoo, Butua, Brave New World.

Disse:

— *É tudo inútil, se o último porto só pode ser a cidade infernal, que está lá no fundo e que nos suga num vórtice cada vez mais estreito. E Polo:*

— *O inferno dos vivos não é algo que será; se existe, é aquele que já está aqui, o inferno no qual vivemos todos os dias, que formamos estando juntos.*

Existem duas maneiras de não sofrer. A primeira é fácil para a maioria das pessoas: aceitar o inferno e tornar-se parte deste até o ponto de deixar de percebê-lo. A segunda é arriscada e exige atenção e aprendizagem contínuas: tentar saber reconhecer quem e o que, no meio do inferno, não é inferno, e preservá-lo, e abrir espaço.

(Ítalo Calvino, 1990, p. 70)

As cidades invisíveis é o nome do livro de Ítalo Calvino, escrito em 1972. Com relatos curtos, o autor apresenta as descrições das cidades imaginárias que o viajante Marco Polo, protagonista do livro, ilustrou ao imperador dos tártaros, Kublai Khan. A história se passa durante o século XIII. O imperador tinha o objetivo de usar o saber do diplomata Polo para conhecer suas terras, visto que seria impossível fazê-lo sozinho por inteiro. As metáforas criadas com as cidades interessam-me, pois são como a construção feita a partir da memória do protagonista, que busca significados da vida humana. E essa memória é que dá valor aos significados.

Na epígrafe, apresento o último diálogo entre Khan e Polo. Quando discutem sobre a possibilidade da cidade perfeita, buscam indícios de onde encontrá-la, questionam se ela está se formando em algum lugar. Indícios podem apontar uma direção, mas não é possível traçar a rota no atlas. Diante disso, o imperador se entrega ao pessimismo das cidades que surgem dos pesadelos e das maldições. Porém, Marco Polo contra-argumenta falando que o inferno está em nosso cotidiano e apresenta duas formas de não sofrermos com ele. A segunda forma de não sofrer abre a discussão sobre o papel da reflexão crítica.

Este momento de “Pare, olhe e escute” ilustro com a imagem de um GPS (Sistema de Posicionamento Global). Esse equipamento indica, em tempo real, a localização do lugar onde se quer chegar⁷². Nesta parada, o destino é a reflexão do gestor pedagógico.

Assim, parto para a concepção de escola. A escola se faz em uma “construção social”, cada uma tem sua “versão local e particular” (ROCKWELL; EZPELETA, 1989, p. 11). Ela é constituída, em suas relações particulares, por um sujeito social, histórico e específico. Ao buscar a teoria que orienta a reflexão sobre o cotidiano, é preciso ter cautela, visto que as pesquisas, muitas vezes, olham para o cotidiano escolar, mantendo distância das

⁷² O GPS serve de metáfora também por ser um localizador de pessoas, que portam no bolso um celular. Mas, apesar de ele nos auxiliar em nossos deslocamentos e em nossas buscas de lugares e pessoas, considero que, para utilizá-lo da melhor maneira, é preciso ter noção de onde queremos chegar e dos caminhos possíveis para isso, do porquê de querermos encontrar e do desejo do outro de ser localizado. Como no caso da teoria, o GPS pode deixar o usuário mais perdido do que se não tivesse entrado em contato com tal ferramenta.

particularidades, perdendo a “variedade e heterogeneidade infinita do individual, do cotidiano, do conjuntural” (ROCKWELL; EZPELETA, 1989, p. 14).

Percebo, então, que, muitas vezes, os gestores e os professores, ao notarem essa distância do olhar do pesquisador, tomam uma atitude semelhante à das pessoas apresentadas por Polo no texto de Calvino (1990): conformam-se e, assim, distanciam-se da teoria em suas reflexões, por deixar de percebê-la. Ora, visto que a reflexão crítica, a que leva a práxis, precisa do pensar entre a prática e a teoria, isso não acontecerá sem a prática ou sem a teoria.

Um caminho para nos orientar em uma reflexão que supere o senso comum sobre a escola é a construção documental desta, dando voz e ouvido aos sujeitos locais e aos indivíduos de seu entorno, em um movimento com a “História oficial”. Uma ampla análise possibilitará essa reflexão, pois as categorias tradicionais têm limitações para trabalhar a complexidade da escola. As novas categorias, criadas diante das necessidades que emergem da pesquisa do gestor, por exemplo, são voltadas para aquele contexto específico e são provisórias (ROCKWELL; EZPELETA, 1989).

Rompe-se, assim, com “a visão de cotidiano estática, repetitiva, disforme” (ANDRÉ, 1995, p. 41). Necessita-se de uma perspectiva que permita reconstruir uma prática escolar que estabeleça “suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente” (ANDRÉ, 1995, p. 42).

Analisar a aprendizagem fora de seu cotidiano de produção pode criar um problema de contexto, uma vez que a aprendizagem está em todas as relações humanas (LAVE, 2001). Desse modo, não há transferência de uma aprendizagem entre os diferentes contextos. As aprendizagens têm seu lugar situado, têm seu sentido dentro dos contextos situados, a aprendizagem é situada. Diante disso, “o conhecimento assume o caráter de um processo de conhecer”⁷³ (LAVE, 1991, p. 187, tradução minha). Essa afirmação é possível a partir das análises realizadas em atividade cotidiana da escola, análises que resultam em diferentes concepções do conhecimento (LAVE, 1991).

Logo, é urgente posicionar-se contrariamente às perspectivas que apresentam a “desnaturalização dos processos sociais”⁷⁴ (LAVE, 2001, p. 18, tradução minha) desenvolvidos nas escolas. Os procedimentos cognitivos utilizados em diferentes contextos não se relacionam com os aprendidos na escola (LAGE, 2013), e “subestimar a sabedoria que

⁷³ “el conocimiento adopta el carácter de un proceso de conocer”.

⁷⁴ “desnaturalización de los procesos sociales”

resulta necessariamente da experiência sociocultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca de uma ideologia elitista” (FREIRE, 1992, p. 85). Assim, ao falar sobre a prática escolar, destaco a urgência de olharmos criticamente para o interior da escola bem como para a relação dela com outras instituições sociais, com seu entorno. Acredito que a imersão no contexto é a ideia central da prática que as gestoras pedagógicas precisam ter em suas reflexões.

Os registros (auto)biográficos podem se tornar a segunda maneira apresentada por Polo, possibilitando “saber reconhecer quem e o que, no meio do inferno, não é inferno, e preservá-lo, e abrir espaço” (CALVINO, 1990, p. 70). As narrativas autobiográficas designam “as mais diversas modalidades de textos - orais, escritos, audiovisuais - nos quais o sujeito toma a si mesmo como objeto de reflexão” (PASSEGGI, 2011b, s. p.).

Como tema aos gestores, “a reflexão decorre do desejo de dar sentido ao fato de solicitar aos professores a tarefa de narrar sua história de vida e as suas experiências profissionais” (PASSEGGI, 2011a, p. 148). É a partir desse tipo de reflexão, ou seja, da reflexividade, que as escritas de si são formadoras. “Quanto mais formos capazes de dar conta a nós mesmos e aos outros da experiência vivida, mais ela é vivida conscientemente” (VYGOTSKY, 2002 apud PASSEGGI, 2011a, p. 153). E precisa-se garantir “a coerência entre a noção de reflexividade autobiográfica, entendida como o retorno sobre si mesmo, para tirar lições de vida, e a noção de formação” (PASSEGGI, 2011a, p. 153).

Assim sendo, o processo do desenvolvimento da consciência se dá de maneira individual e coletiva. O adulto constitui sua formação a partir do que avalia sobre a própria vida (ponto de vista retrospectivo). Essa avaliação não é um progresso ou desenvolvimento futuro, mas envolve os conceitos de reflexividade crítica e de consciência contextualizada, e uma estratégia que permita ao indivíduo-sujeito tornar-se ator de seu processo de formação, tendo em vista a apropriação retrospectiva de seu percurso de vida e o desencadeamento de uma reflexão teórica (NÓVOA, 2010).

ÚLTIMA PARADA...

“TODA EXPERIÊNCIA PROFUNDA DESEJA, INSACIAVELMENTE, ATÉ O FIM DE TODAS AS COISAS, REPETIÇÃO E RETORNO, RESTAURAÇÃO DE UMA SITUAÇÃO ORIGINAL, QUE FOI SEU PONTO DE PARTIDA”: UM PROCESSO REFLEXIVO SOBRE A TESE

Com efeito, toda experiência profunda deseja, insaciavelmente, até o fim de todas as coisas, repetição e retorno, restauração de uma situação original, que foi seu ponto de partida. [...] Não se trata apenas de assenhorar-se de experiências terríveis e primordiais pelo amortecimento gradual, pela invocação maliciosa, pela paródia; trata-se também de saborear repetidamente, do modo mais intenso, as mesmas vitórias e triunfos. O adulto alivia seu coração do medo e goza duplamente sua felicidade quando narra sua experiência. A criança recria essa experiência, começa sempre tudo de novo, desde o início. [...] a essência da representação, como da brincadeira, não é “fazer como se”, mas “fazer sempre de novo”, é a transformação em hábito de uma experiência devastadora.

(Walter Benjamin, 1987a, p. 253)

Como já anunciei, "*Quem viaja tem muito que contar*" (BENJAMIN, 1987a, p. 205, grifos meus), mas há sempre o limite que a vida nos oferece. Ingresso agora no começo do fim. É o fim de uma viagem que teve como ponto de partida a experiência de uma gestora pedagógica. Antes de encerrar esta narrativa da pesquisa, recorro novamente a Walter Benjamin para retornar às imagens basilares deste estudo e “saborear repetidamente” minhas vitórias, meus triunfos, minhas experiências e (por que não dizer?) minhas derrotas. Assim como outros pesquisadores narrativos, meu interesse principal nas experiências foi o crescimento e as possíveis transformações na história de vida que eu, como pesquisadora e participante da investigação, e as demais gestoras pedagógicas enredamos (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

Nesta viagem, dialoguei principalmente com quatro gestoras pedagógicas, sendo o contexto principal a rede de educação do município de Jundiaí. Conversas, teorias, metodologias, práticas e narrativas de vida e de formação das participantes provocaram questões importantes para a discussão, a reflexão e a ação sobre o saber da experiência na função de gestora pedagógica. Pudemos também refletir sobre nossos saberes das práticas e nossos saberes teóricos, (re)significando a função da gestão pedagógica.

Recontar esta história de desenvolvimento e de mudança foi uma tarefa que me exigiu mais do que contar uma história vivida. Isso porque “na construção de narrativas de

experiências vividas, há um processo reflexivo, entre o viver, contar, reviver e recontar de uma história de vida” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p.108). Vivi papéis de professora, coordenadora pedagógica, diretora de escola, pesquisadora narrativa; desse modo, passei, junto com as participantes, a contar novas histórias de vida, que, neste texto de pesquisa, foram apresentadas pelas mônadas. Ao participarmos do grupo de discussão-reflexão e ao escrevermos nossos registros, “vivemos histórias, contamos histórias advindas dessas experiências e as modificamos ao recontá-las e ao revivê-las” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p.108).

Aos poucos, a questão inicial desta pesquisa tomou forma, de maneira a ser respondida. Depois de algumas alterações, a pergunta que se tentou responder neste texto foi: “O que narram as gestoras pedagógicas que atuam na formação de professores, quando inseridas em um contexto de reflexão e problematização das práticas escolares?”. Avalio que tal questão foi respondida ao longo desta viagem, deste texto de pesquisa. Mesmo assim, apresento uma síntese dos achados.

Iniciei a escrita de meu texto de pesquisa em janeiro de 2016, apoiada nas notas de campo e nos registros reflexivos, mesmo antes de encerrar os encontros do grupo de discussão-reflexão. Estar no campo da pesquisa e escrever meu texto aumentou o processo de negociação durante este trabalho acadêmico.

As histórias de vida das protagonistas, por exemplo, transformarem-se em mônadas benjaminianas não era uma interpretação que estava decidida quando fui a campo. Essa opção surgiu no momento da escrita da pesquisa e não no projeto da pesquisa. Como as participantes já conheciam minha dissertação de mestrado — nela, a apresentação das histórias narradas pelas professoras foi realizada por meio de categorias de análise —, não me questionaram sobre a forma como me ajudariam minha pesquisa. Mas percebi que ficaram mais satisfeitas ao lerem suas mônadas no texto da tese. Desse modo, penso que a construção das narrativas de experiências vividas, em cada uma das mônadas, para nós, participantes, constrói um olhar de si, que estuda como nos tornamos o que somos hoje. Esse olhar dialoga com as demais histórias narradas e com minhas interpretações sobre as narrativas, as quais também compõem uma paisagem histórica-cultural-social-temporal.

O movimento visto no conjunto das mônadas poderá ainda proporcionar ao leitor a criação de lembranças partilhadas, da memória que permite a edificação da experiência ao rememorar os tempos e os espaços vividos, como aconteceu conosco, participantes da

pesquisa. Refletir sobre a própria experiência de vida faz com que a prática não esteja alicerçada só na intuição. As escolhas, a partir daí, de maneira mais intencional, possibilitam mais consciência e projeção no futuro, pois permitem aprendizagens e, assim, transformações mais conscientes.

Ao conhecer as histórias de vida, tecidas nas entrevistas das gestoras pedagógicas e interpretadas no conjunto de mônadas, como já disse, várias foram as imagens apresentadas. Destaco algumas: as marcas deixadas pelos professores, que não são conteudistas, mas pessoais, relacionais, carismáticas; o sonho não realizado; o difícil início na profissão do magistério, na qual a teoria entra em conflito com a prática e evidencia o descontentamento causado pela insuficiência do conhecimento adquirido na formação; as parcerias necessárias com o profissional mais experiente para a estabilização desse conflito; a potencialidade da formação dentro da escola; a formação dentro e fora da escola; as atribuições da função de coordenadora pedagógica e de gestora pedagógica; a formação com as professoras na escola; as expectativas com relação ao grupo formado; as características da aula de Matemática; os exemplos de docência, decorrentes de vivências positivas com professores.

Vejo também a relevância do grupo nas narrativas. Neste, pôde-se falar e ser ouvido, dialogar e construir a própria prática, tratar das experiências, compartilhar, refletir e reconstruir os saberes da experiência de vida e, assim, os profissionais. As narrativas evidenciam as características de um saber pedagógico que começa a ser consolidado quando ainda somos alunos, pois aprendemos a ser professor desde quando somos alunos. Mas tal saber é uma aprendizagem eterna, é vivência, experiência, sempre ocorre na relação com o outro.

O saber profissional narrado contém concepções sobre o ato de ensinar que prevalecem em certos momentos, por exemplo, as repetições por exercício nas práticas da Matemática fortemente encontradas na tendência Tecnicista e em suas variações. A reprodução dessa metodologia se perpetua diante das reformas curriculares.

Dessa maneira, penso ter atingido o primeiro objetivo da pesquisa: “Tornar visíveis as trajetórias de vida das gestoras pedagógicas que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental como estudantes, professoras e gestoras pedagógicas da rede municipal de Jundiaí”. Também alcancei uma dimensão da formação das gestoras pedagógicas a partir do “estudo das narrativas de vida como forma de conhecimento e reflexão de currículos vividos,

praticados e pensados pelas gestoras pedagógicas que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental”.

Com isso, percebo que, no conjunto de mônadas apresentado, os saberes das gestoras pedagógicas, em alguns momentos, distanciam-se do conhecimento narrado no papel de professora. Contudo, como afirmei na Parte II deste texto, na Paisagem I, se essas vivências forem analisadas criticamente, nós, narradoras, poderemos romper com as práticas pouco adequadas de ensino e de formação. A partir da consciência de nossos saberes, podemos pensar em nosso modo de estar no mundo, em nossa experiência, o que ajudará a nos relacionarmos com os novos acontecimentos, propiciando uma ação, a partir do saber nascente.

Na transcrição dos diálogos realizados nos encontros, pude “produzir sentido para o modo como as gestoras pedagógicas se reconhecem profissionalmente, em um movimento entre a discussão coletiva e a compreensão individual, a partir das narrativas (orais e escritas) e da formação contínua em um grupo de discussão-reflexão”, o que constitui o objetivo da pesquisa. Na Parte III, visualizo a segunda dimensão projetada da formação das gestoras pedagógicas, as quais passaram a constituir “um repertório de saberes em Educação Matemática para o exercício da profissão do gestor”, conforme já afirmei.

Com diálogos baseados, na maioria das vezes, na cumplicidade, buscando a validação da outra para aquilo que é dito, as gestoras pedagógicas apresentaram os saberes que são confirmados pelos pares, pois a experiência do outro valida o próprio saber. Esses saberes, que são experienciais, referem-se ao trabalho construído na prática.

Na Paisagem II, destaco as discussões sobre o ensino da Matemática. Nesse momento, evidencio dois pontos: a importância do planejamento e da mediação da prática do professor e o conhecimento de quem ensina.

Friso que a *intenção* que coordena a prática pedagógica do professor, entre outras características da docência, precisa ser pensada pelos gestores, ao refletirem sobre a formação profissional do professor. Isso se deve à intenção pedagógica também ser um elemento vital na prática do gestor. A intenção culmina na *mediação* do gestor da prática educativa. Assim, os diálogos realizados no encontro do grupo nesta viagem levaram-nos à reflexividade sobre a mediação docente no ensino de Matemática por meio da Resolução de Problemas. Dessa maneira, contribuem para uma aprendizagem mais significativa e dinâmica de conteúdos de Matemática.

Discorreu-se também, nas reuniões, sobre determinadas práticas que precisam ser quebradas no ato de ensinar Matemática. O que mais esteve presente, quando tratamos desse assunto, foi a importância de romper com a reprodução de métodos que envolvem a memorização e a mecanização. Além disso, buscamos desconstruir a ideia de que o estudo dessa disciplina integra um movimento crescente do conceito.

Há um papel, na formação, dedicado aos gestores pedagógicos para auxiliar os professores nas tarefas de intenção e de mediação. Assim, ressalto na pesquisa que o enfoque do ensino, para os gestores pedagógicos, não deve se pautar na tarefa de aprender números, mas sim na reflexividade realizada pelos alunos auxiliados pelos professores bem como na reflexividade que os docentes fazem ou não sobre sua prática. Com isso, surge a importância do reconhecimento da dúvida, a qual é naturalmente um ponto de partida para continuar a trabalhar os conhecimentos matemáticos como disparadores do aprender Matemática para ensinar em sala de aula. Intenção e mediação, no ato de ensinar, são, de certa maneira, uma responsabilidade do profissional da educação; envolvem identificar o que sei e o que não sei.

Ao discutirmos sobre o saber ensinar, nas dimensões de “o quê”, “por quê”, “como” ensinar, chegamos à perspectiva do saber de quem ensina. Além da intenção e da mediação como fundamentos para esse trabalho, destaco o próprio conhecimento matemático do professor, para o qual, nós, gestores pedagógicos, devemos estar atentos. Os conhecimentos são regulados pela necessidade da teoria e pela ação de ensinar. Percebemos que realmente falta o saber matemático do professor para que este efetivamente investigue os conhecimentos dos alunos, proponha atividades desafiadoras, colocando-se em situação de desconforto e buscando, dentro de uma Zona de Desenvolvimento Proximal, possibilidades para resolver a situação e aprender.

Nossa ação, como criadores das próprias linguagens, que partilham as ações de suas rotinas, com espaços de cooperação e coformação participada, precisa fazer despontar o saber da experiência nas escolas e discuti-las criticamente. Desse modo, conseguiremos sair desse dilema de maneira dinâmica e democrática.

A confiança conquistada pelo formador é um caminho que deve ser mantido ao longo do processo. Expor, punir e ignorar não contribui para a formação profissional na escola. Para termos professores com práticas questionadoras e problematizadoras, fazem-se necessárias as práticas de formação com as mesmas características. Além disso, quando, nos encontros do

grupo de discussão-reflexão, aprofundamos a discussão sobre o ato e o conhecimento dos professores ao ensinar, relatamos nossa própria experiência, nosso próprio saber.

O segundo objetivo desta pesquisa também esteve presente na terceira paisagem construída. Mas quero, neste momento, evidenciar como, na Parte IV, consigo atingir o terceiro objetivo da pesquisa, ao “identificar nas narrativas (re)significações da prática das gestoras pedagógicas”. Isso se deu a partir da “centralidade dos encontros no grupo de discussão-reflexão e do uso do portfólio para as reflexões compartilhadas de trajetórias profissionais das gestoras pedagógicas”.

A terceira paisagem apresenta as reflexões das gestoras pedagógicas a respeito da formação na escola e da autoformação. Essa discussão partiu, no grupo, do estudo pessoal que precisamos realizar durante nossa profissão. Levantamos assuntos como: a necessidade de questionar nossas crenças, saber identificar nossas lacunas e traçar nossos caminhos de aprendizagem para, assim, ajudar os professores a encontrarem o seu; o pensar no sentido do que realizamos, no modo como as coisas acontecem em nosso fazer, como estas deixam marcas em nós e em quem se relaciona conosco; a vantagem de ensinar o professor a buscar, a querer pesquisar, em vez de lhe ensinar o que não sabe; a necessidade de sermos referências em pesquisa para o grupo com que trabalhamos; a reflexão sobre questionamentos que podemos fazer para incentivar o grupo a estudar, buscando estratégias para os desafios de ensinar; o pensar sobre a superação de um conflito ou dificuldade para avançarmos na carreira e, assim, (re)conhecer o que foi formador em nossa própria história de vida.

Outros fatores também foram assunto do grupo. Compreendemos que, para fazer o que o profissional experiente fazia, necessita-se de um domínio do conteúdo, um grande empenho, o que pode levar a uma exposição. As dúvidas podem ser suscitadas com alguém mais experiente ou com um grupo menor; com essa troca, sentimo-nos sujeitos da experiência. Nesse diálogo externo e interno a nós, na interação com o outro, com o grupo, conhecemos e construímos a nossa prática. Além disso, concluímos que o gestor, quando distanciado do papel do professor, pode ganhar uma aproximação por meio da memória construída e da relação estabelecida com as experiências como docente.

A respeito de o grupo de discussão-reflexão se tornar um lugar para uma interação que proporcionasse a articulação das experiências dos integrantes com a prática na escola, destaco que demorou um pouco para refletirmos sobre nós mesmas, sobre nossa atuação, nos

encontros. Mas, a partir do quarto encontro, as leituras dos registros pessoais criaram essa dimensão.

Em síntese, as narrativas orais e escritas (sendo estas últimas os registros para o portfólio ou as sínteses dos textos lidos para a discussão no grupo) revelam: a preocupação com o fazer do professor que ensina Matemática; as pesquisas realizadas por nós, gestoras pedagógicas, para podermos refletir sobre a formação na escola, com o objetivo de ajudar na formação dos professores e conseqüentemente dos alunos; os planejamentos para estudar como os professores pensam e constatar o que acreditam ser os materiais manipuláveis, enquanto conceito a ser ensinado para os alunos; a reflexão a partir de nossos estudos e da fala das professoras com quem se trabalha a respeito do conhecimento dos alunos ao resolverem situações-problemas; a procura de conhecer mais o grupo de professores; a consciência do que quer aprender, de como criar o conflito e de como usar os materiais como mediadores para a elaboração de conceitos; a preocupação com a própria prática como gestora pedagógica; a criação, a partir dos próprios registros, de um instrumento para interagir com as professoras no momento de formação na escola; o preparo de atividades para desenvolver com os alunos; a prática de formação na escola, partindo de uma situação real do grupo de professoras com quem se trabalha; o fazer junto com as docentes, ao adotar a escrita de um projeto para os alunos como estratégia; a utilização de uma pesquisa publicada como referência na gestão pedagógica.

Além dessas conquistas, houve a formulação da ideia de que tanto o autor quanto o leitor podem pensar na formação a partir da narrativa de vida, compartilhando o conhecimento. Ao usar a narrativa da prática como instrumento, é necessário que os envolvidos entendam sua finalidade e queiram participar, de modo que ela possa também despertar aquele cuja ação pedagógica só reproduz o livro didático. Outro movimento notado foi a apropriação de novas práticas ao passar a ouvir as professoras, traçando caminhos na metodologia que atravessam as narrativas.

Esses resultados apontam como a reflexão sobre o próprio trabalho, a partir do formato dos encontros do grupo de discussão-reflexão, ganha um jeito diferente, com significações construídas com autoria da prática e do conhecimento científico desta. Tais reflexões me foram proporcionadas pelas leituras da transcrição dos encontros do grupo de discussão-reflexão. Os diálogos estabelecidos permitiram momentos de (auto)formação, contribuindo para que nós, gestoras pedagógicas, inclu-me também como pesquisadora, interpretássemos,

por meio do discurso, a profissão, a própria formação, o trabalho com os professores e com os alunos, os saberes da experiência.

Esse instrumento, assim, mostrou-se favorável, ao possibilitar a reflexão crítica sobre a própria prática, e se revelou essencial para a autoformação, visto que as participantes não apenas aplicaram e reproduziram as vivências dos textos estudados, mas tomaram atitudes responsáveis diante da formação que realizavam na escola. Com essas vivências, passaram a problematizar os momentos de formação que realizavam na escola, (re)significando a própria prática. Mobilizaram, com as narrativas, uma mudança no discurso, ao indicarem a concepção que têm sobre o que narram os professores acerca do saber da experiência, um ato de responsabilidade, no processo e na participação de sua própria formação.

Quando o indivíduo é tocado, ocupa simultaneamente, em relação ao discurso do outro, “uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo” (BAKHTIN, 2011, p. 271). “Quando somos imbuídos de um sentimento mais forte que nós mesmos, num ato responsivo que nos atravessa, nos toca e nos move e, somado ao grupo que pertencemos, a *esse outro*, nos transforma” (LUVISON, 2017, p. 181, grifos da autora).

Nesse cenário, não mudamos o destino da viagem, mas o percurso permitiu ao grupo de discussão-reflexão, ampliar a reflexividade sobre a formação docente, já que esse contexto se configura a partir do saber da experiência. Acredito que seria importante que essa discussão se estendesse para outros gestores do Sistema.

Neste momento de finalização, posso afirmar que o conjunto das mônadas, a partir da transcrição das Entrevistas Autobiográficas-Narrativas, e a constituição do grupo de discussão e reflexão se confirmam como potencializadores para a tomada de consciência de si e para a (auto)formação. Porém, nesta viagem, as narrativas do portfólio, como textos de campo, foram colocadas em pauta em diferentes situações. Avalio que, como instrumento para a pesquisa, não atingiram seu objetivo central. A escrita foi um desafio constante para as demais participantes, e eu não soube como mediá-la. O que consegui fazer, pelo tempo que tínhamos, foi incentivá-las, a partir das narrativas que faziam oralmente, em ligações ou encontros feitos pessoalmente. Quando nos víamos, elas relatavam pontos muito importantes, os quais nem sempre apareceram no texto final que apresentaram no portfólio. Por isso, em minhas notas de campo, essas conversas informais estiveram presentes.

Contudo, mantive a decisão de ter o portfólio como matriz reflexiva, pois acredito que ele se fez necessário. Por mais singelo que pareça, no portfólio das participantes, pude perceber que esse instrumento fez com que elas refletissem sobre a participação no grupo e norteou a mediação delas na escola.

Também notei o sentido de autoria da prática, o modo singular como cada uma procurou agir diante das demandas encontradas na formação na escola. Dessa forma, o portfólio possibilitou, mesmo que de maneira tímida, a reflexão sobre a tarefa de formação das gestoras pedagógicas.

Outrossim, como já afirmei, a Matemática foi disparadora da pesquisa, e os questionamentos não se anularam, ao contrário, afloraram em diferentes momentos. Contudo, a integração das diferentes nuances que invadem a função de gestora pedagógica nos fez circular por outros caminhos.

Assim, o percurso da experiência adquirida nesta construção desponta para “os saberes das experiências narrados (orais e escritos) e os espaços compartilhados para as reflexões críticas possibilitarem a (auto)formação do gestor pedagógico, ampliando seu repertório de saberes científicos e práticos”. Esta tese foi gerada, na linguagem e pela linguagem narrada, completando esta viagem que se finda.

Ainda como guisa de conclusão, destaco que as gestoras, incluindo-me, têm o comprometimento com a formação docente na escola, o que foi evidenciado ao narrarem e ao discutirem os planejamentos e as ações. No entanto, as demandas externas, muitas vezes, comprometem o trabalho. Suas narrativas remetem tanto às experiências prazerosas quanto às desagradáveis. Como no caso das crianças, que, ao brincarem, repetem suas vivências, nós, adultos, ao trabalharmos, repetimos práticas vivenciadas. No caso da Educação escolar, essas práticas, se não são refletidas e criticadas, correm o risco de se perpetuarem em um ciclo que pode se completar e se transformar “em hábito de uma experiência devastadora [...] Os hábitos são formas petrificadas, irreconhecíveis, de nossa primeira felicidade e de nosso primeiro terror” (BENJAMIN, 1987a, p. 253).

Por isso, existe a urgência de projetos de formação que atendam às reais necessidades das gestoras, preferencialmente de grupos colaborativos de trabalho. Consegui isso com meu retorno à universidade, pois considero que o grupo Hifopem e o Grucomat promovem essa formação.

Penso que os projetos de formação precisam tomar as experiências das gestoras como foco para problematização e reflexão crítica. Isso não acontece em Jundiaí de maneira contínua, algumas poucas vivências foram citadas em nossas discussões e, infelizmente, isso é uma realidade. Como no caso dos professores, a não reflexividade — com a alteridade, a troca dialógica com o outro, assumida — dos cursos oferecidos muitas vezes faz com que os gestores pedagógicos se caleem, ou digam o que os “formadores” gostariam de ouvir ou ainda, em alguns casos, mascarem o que deveria ser anunciado, não permitindo que suas experiências sejam interpretadas e refletidas criticamente. Não considerando que a experiência narrada é formação, o sujeito não toma consciência de si e de suas aprendizagens.

Na pesquisa, nós, gestoras pedagógicas, ajustamo-nos aos fenômenos sociais, pois nos apropriamos do gênero que serviu para nosso processo de (auto)formação, uma tomada de consciência. Essa formação foi revelada pela experiência vivida na pesquisa pela narrativa e pela constituição do grupo de discussão-reflexão. Nas narrativas de vida (orais e escritas), contamos de nós, características subjetivas, mas que diziam respeito ao coletivo. Tal prática possui um alto poder de formação de si e do outro, com quem interajo discursivamente. Ademais, ao narrarmos nossas experiências, geramos momentos de reflexão, o que nos permitiu avaliarmos e projetarmos nossas experiências além da consciência de nossos saberes. A consciência de si mesmo e do saber experiencial preconiza a reflexividade a partir de nossas vivências. Pudemos, assim, teorizar nossas práticas por meio da linguagem, permitindo transformações de nós mesmas, e aprendemos novas maneiras de nos relacionar com a realidade em que vivemos.

O trabalho — ao entrelaçar as narrativas da Entrevista Autobiográfica-Narrativa, os diálogos do grupo de discussão-reflexão, o portfólio e as notas de campo — permitiu uma reflexão sobre a prática das gestoras pedagógicas participantes e, assim, uma possibilidade de mudança do destino, uma vez que destacou “os pressupostos implícitos nas ações, os dilemas éticos e a própria identidade” (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNANDEZ, 2001, p. 190). Desse modo, pudemos confirmar uma prática ou desempenho profissional valioso e compartilhamos e confrontamos essas experiências. Estas foram recheadas de vontade de acertar, de dúvidas que merecem respostas, de reivindicações legítimas, mas também apontaram para a vontade de ter uma nova postura profissional. Arrisco-me a dizer que muitas angústias e emoções, falas e desejos, neste processo, tornaram-se conteúdo desta tese.

Dessa forma, as narrativas de vida e de formação das participantes provocaram questões importantes para a discussão, a reflexão e a ação sobre as práticas de formação contínua no município de Jundiaí. Pudemos também debater sobre os saberes da experiência, (re)significando a prática de gestão. Essa leitura crítica, que partiu da reflexividade realizada pelas participantes do grupo, demonstrou confiança, comprometimento e busca de um olhar mais largo para o próprio fazer pedagógico.

As reflexões sobre o ensino de Matemática e a formação que elas tiveram e propiciaram em suas escolas acabaram sendo secundárias no processo, mesmo tendo selecionado apenas textos de Educação Matemática para nossas reflexões. Isso revela a complexidade do cotidiano escolar e as múltiplas demandas que interferem na formação de seus atores.

Esse extenso conjunto de fatores justifica as paisagens desenhadas e o percurso da viagem dos envolvidos nesta pesquisa. Este itinerário é “uma viagem que repete outras” e que contém uma repetição narrativa para “se abrir de novo à leitura” (LARROSA, 2013b, p. 62). Nós, narradores adultos, só alcançaremos o pleno significado dos signos que estão impenetráveis ao repetir e renovar a viagem, pois é “na narração que, o contar a viagem passada, é capaz de ler de novo os signos e de lhes dar um sentido” (LARROSA, 2013b, p. 63). Repetição, assim, significa renovação, como no sentido alemão, e traz para a leitura das paisagens deste texto um “‘voltar sobre os rastros do passado’ e um ‘recomeçar’” (LARROSA, 2013b, p.62, grifos do autor).

“EDUCAR E EDUCAR-SE, NA PRÁTICA DA LIBERDADE”: algumas amarras da pesquisa narrativa

Educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais [...]. Começemos por afirmar que somente o homem, como um ser que trabalha, que tem um pensamento-linguagem, que atua e é capaz de refletir sobre si mesmo e sobre a sua própria atividade, que dele se separa, somente ele, ao alcançar tais níveis, se fez um ser da práxis. Somente ele vem sendo um ser de relações num mundo de relações. Sua presença num tal mundo, presença que é um estar com, compreende um permanente defrontar-se com ele.

(Paulo Freire, 1983, p. 15)

Como se fechasse um ciclo, na felicidade de quem termina, não mais puxo o fio para o tecido que pretendi tecer e tingir, mas arremato o percurso da viagem, composta por rotas da narrativa de vida. Desse modo, tenciono retomar as experiências que me possibilitaram viver a paixão (LARROSA, 2002), a (re)significação de vários conceitos e a (trans)formação, e realizar, a partir daí, outros questionamentos.

Parto da ideia de que pouco sei e das necessidades de refletir sobre minha realidade e de estar “num mundo de relações” e de “estar com” este em um “permanente defrontar-se com ele”. Como afirma Freire (1983, p. 15), quem “tem um pensamento-linguagem, que atua e é capaz de refletir sobre si mesmo e sobre a sua própria atividade, que dele se separa, somente ele, ao alcançar tais níveis, se fez um ser da práxis”. Pretendo, ao falar mais um pouco de mim, responder às perguntas que fiz no começo deste texto: “Mas de onde parto para esta viagem? Onde quero chegar?”. Procuo também compartilhar a chegada.

Esta viagem teve a ida e a volta. Como já antecipado, parti da experiência que tenho com a escola como aluna, funcionária, professora, coordenadora pedagógica e diretora, com características em que prevalece o pedagógico. Esses papéis interagem com o papel de pesquisadora. Eles são resultado de “numerosos fatores da vida cotidiana” (HELLER, 1992, p. 87), mas a transição entre eles não implicou numa transformação (HELLER, 1992). Eles deixam marcas, pois o papel que o homem assume diz algo sobre ele. Contudo, pela reflexão a partir das narrativas, tento romper com os estereótipos dos personagens aqui apresentados (HELLER, 1992).

Assim, na práxis, busco, nesta história, colocar-me diante de tais papéis como sujeito e não como objeto manipulável (HELLER, 1992). Isso me permite viver o jogo da vida cotidiana a partir de um saber mais amplo do que o assumido em determinado momento (HELLER, 1992).

Nesta viagem, com destino ao mundo acadêmico, carreguei comigo o peso da falta de experiência na pesquisa e as lacunas na formação em matemática, dadas pela formação inicial na área da Pedagogia. Essa bagagem contribuiu para a dificuldade que senti ao escrever, mas, por outro lado, impulsionou-me a procurar um “saber mais”. Ao traçar rotas na Universidade São Francisco, recebi, desde o mestrado, muitas orientações da Professora Adair, que mediou todo o processo, na tentativa de me (trans)formar em uma pesquisadora.

Muitos foram os colegas de turma que também me auxiliaram nesta caminhada. Muitas histórias de vida me deram pistas de como eles lidavam com as situações reais para a

construção do conhecimento. Na viagem pelo doutorado, Denise Marquesin, amiga que me levou ao mestrado, amparou-me com suas leituras e seu apoio afetuosos. Minhas preocupações e minhas dúvidas sobre a história da rede Jundiaí, eu compartilhava com ela, pois muitos dos registros da história da Educação de Jundiaí foram queimados em 2009, com a entrada de um Secretário que não concordava com as ideias do anterior. Ela também participa do grupo Hifopem.

Se no mestrado a escrita do texto referente de pesquisa é corrida, no doutorado, foi um pouco solitária. Eu já havia acabado as disciplinas quando comecei a narrar o texto da pesquisa. As disciplinas me fortaleceram, tanto pelas leituras como pelos registros, mas, durante a escrita do texto, tinha a impressão de que não ia dar conta de entrelaçar os “textos de campo” de maneira narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 137). Foi difícil imaginar a forma que teria o texto final da pesquisa.

Como na criação da imagem que abre este texto, penso em como um artista cria sua obra. Ele precisa ter o material, o conteúdo e a forma. A última “não pode ser entendida independente do conteúdo [...] da natureza do material e dos procedimentos por ele condicionado” (BAKHTIN, 2011, p. 177). Precisei, portanto, decidir qual metáfora ajudaria na difícil tarefa de narrar minha experiência na e com a pesquisa. Outra dificuldade foi encontrar um meio de não ocultar nossas vozes; com isso, por algum momento, minha própria voz ficou apagada.

De maneira complexa, a tridimensionalidade foi tomando seu espaço na viagem. E a Professora Adair, com leituras atentas, orientava-me para que eu escrevesse no espaço tridimensional da pesquisa narrativa. A esfera temporal se torna visível com minhas experiências que partem da minha infância, passam por minhas experiências na carreira do magistério, meu início na docência, pela atividade como coordenadora pedagógica, pelo tempo em que fui diretora em Campinas (função que tem características mais técnicas, que não me agradavam), pela mudança para a rede de Jundiaí, e chegam às vivências como diretora pedagógica de hoje. Essas cenas foram narradas do início ao fim do texto, o que inclui minha mônada, e constituíram-me. Da mesma maneira, com um movimento “retrospectivo e prospectivo” (BAKHTIN, 2011, p. 139), as histórias de vida das demais gestoras são interpretadas.

A dimensão espacial é apresentada pela narrativa, que mostra nossos deslocamentos em diferentes espaços e tempos (presente-passado-futuro). Abarca as escolas que

trabalhamos, a formação na rede, a formação na escola, a sala de aula, o estudo no grupo de discussão-reflexão, a academia de caráter científico.

A última dimensão, a pessoal-social, está relacionada às demais. Aparece na viagem no contexto das histórias de vida narradas por nós, gestoras pedagógicas, e em nossas interações, em nossos diálogos e em nossas reflexões. Esse cenário apresenta nossas narrativas de vida, nossos saberes e não saberes profissionais, nossas tensões e transformações no percurso da viagem.

Certas questões me sugeriram o tempo todo. Como fazer a crítica sem desmerecer o saber do outro? Tive que estabelecer esse diálogo entre meu “eu” crítico e meu “eu” narrativo (CLANDININ; CONNELLY, 2011). Como garantir a autoria e a audiência? Preocupada com a voz das participantes, consegui validar a autoria delas ao garantir que fizessem a leitura das transcrições das narrativas, do conjunto das mônadas da história de vida e do texto de pesquisa antes que ele fosse avaliado e publicado. A segurança de existir a audiência, consegui a partir das leituras que as participantes realizavam do texto e pela leitura carinhosa que minha amiga e professora Solange Rodrigues fez ao longo do processo de escrita. Tenho o intuito de que este texto seja lido por profissionais que trabalham nas escolas; portanto, a leitura da Sol, que não atua no meio acadêmico, indicava-me se o texto fazia sentido e se, para ela, seria útil ou não a discussão apresentada.

Outros leitores da tese em construção também foram importantes nesta caminhada. Como é de costume dos orientandos da Professora Adair, apresentei o texto de pesquisa, antes de enviá-lo à banca de qualificação, aos colegas do grupo Hifopem. Ouvi suas críticas e suas sugestões. Tanto nesse momento como na banca de qualificação, fui questionada sobre a importância de escrever minhas mônadas, pois, no texto provisório, apresentei-me por meio de um memorial. Sobre esse aspecto, eu já havia sido questionada pela Professora Adair, mas algumas opções que apresentei no texto provisório, na qualificação, faziam parte da maneira como imaginei, *a priori*, a forma do texto de pesquisa.

Outra crítica que me marcou, no exame de qualificação, foi a fala do Professor Guilherme ao destacar que minha voz estava apagada no texto e que eu precisaria me posicionar mais. As professoras Renata, Daniela e Márcia também concordaram com ele. Foram feitas muitas observações importantes naquele dia. Por meio delas, com a orientação da Professora Adair, pude traçar uma nova rota para meu texto final de pesquisa. O Professor

Guilherme ainda me apresentou textos importantes sobre o saber da experiência, referências que foram retomadas logo após o exame de qualificação.

Naquele dia, a Professora Márcia presenteou a todos com a leitura de uma linda carta que escreveu para a ocasião. Ela diz:

Acredito que as narrativas nos humanizam, nos distanciam do meramente animal. Estamos atravessados por elas e quando elas inexistem, nos desumanizamos. Por exemplo: sexo com narrativa é amor, sem narrativa é estupro. Tomada de poder com narrativa é democracia, sem é golpe. Morte com narrativa é passagem para outra vida, sem é fim, é vazio. E podemos encontrar vários exemplos no nosso mundo, cada vez mais sem narrativas, infelizmente e, por isso, mais oprimido, mais fascista, mais ditador e, portanto, menos humano, menos encantador.

Ela completou sugerindo que o texto pode ser um oásis no deserto, que exclui as narrativas de vida. Disse ainda que eu deveria encerrar falando sobre mim, pois, para ela, o “eu” é o sujeito da pesquisa.

Mais fortalecida, retomei a questão da pesquisa e, com a Professora Adair, tracei um fio condutor narrativo para o fim da construção da tese. O texto da experiência toma a forma acadêmica com vozes de gestoras pedagógicas e de uma gestora pedagógica-pesquisadora-gestora pedagógica, que, ao superar a paixão (LARROSA, 2002) pelas experiências narradas (orais e escritas), conseguiu reformular o fenômeno da pesquisa, de (auto)formação de gestoras para *o diálogo constituído pelo saber da experiência de gestoras-pedagógicas*.

E é assim que retorno da viagem para a escola. Como em toda importante viagem, não volto da mesma maneira, estou transformada, posso assim dizer, mas tenho muita coisa para contar, mesmo mantendo a atitude dos que “sabem que pouco sabem [...] transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais” (FREIRE, 1983, p. 15). Tal transformação me permite “ser da práxis, da ação e da reflexão” (FREIRE, 1983, p. 17).

A partir desta pesquisa de doutorado, outras indagações surgiram e merecem ser desenvolvidas em outro momento. Fiz tais questões parafraseando outros autores (SOUZA; MIGNOT, 2008): qual o sentido da (auto)biografia no processo de formação de gestores? Como a escrita poderá (ou não) possibilitar aprendizagens sobre a profissão do magistério? O que são tais aprendizagens? E como estas emergem no campo da formação de professores e da pesquisa em educação? Não seria a educação a construção sócio-histórica e cotidiana das narrativas pessoal e profissional? Qual o papel da narrativa de vida para a constituição do

sujeito da experiência? E ainda: se a experiência não pode ser prevista, como vislumbrá-la em projetos de formação?

“À CONSCIÊNCIA DE QUE O EU NÃO É SENÃO UMA CONTÍNUA” CRIAÇÃO: UMA ESPÉCIE DE POSFÁCIO

à consciência de que o eu não é senão uma contínua criação, um perpétuo devenir: uma permanente metamorfose. E essa metamorfose tem seu arranque e sua impulsora no processo narrativo e interpretativo da leitura e da escrita. Só lendo (ou escutando), [...] alguém se faz consciente de si mesmo. Só escrevendo (ou falando), como fez Rousseau nas “Confissões”, alguém pode fabricar um eu.

(Jorge Larrosa, 2013b, p. 39, grifos do autor)

Com as palavras de Larrosa arrisco-me às questões: o que a pesquisa fez de mim? E o que eu faço com isso agora? Com a pesquisa, pude viver o “processo narrativo e interpretativo da leitura e da escrita”, tornando-me por assim dizer mais “consciente de mim mesma” e pude “fabricar um eu” (LARROSA, 2013b, p. 39). Agora, na volta para minha pátria, (res)significo meu fazer na escola a partir do que estudo.

Tenho claro que as questões referentes ao estudo da Matemática foram secundárias. Não deram suporte conceitual para o trabalho com as professoras na escola. Mas o grupo se tornou um espaço para falar sobre a dificuldade da escola, que é um trabalho solitário, muitas vezes, para os professores e para os gestores pedagógicos.

Percebo que ficar reclamando sobre o trabalho desenvolvido pelo outro se tornou um gênero do discurso. Historicamente, precisamos ter um culpado, e esse não pode ser eu. Pode ser que os motivos que levam a essas reclamações nasçam da impotência do que fazer na escola com aquele que não quer ensinar. Em meu caso, o que me fez quebrar tal postura da gestora “reclamona” foi o retorno à Universidade. Dialogar com diferentes pessoas, de funções diferentes, pensar em diferentes possibilidades de saídas para os problemas e as demandas, escutar e ouvir os saberes de outros me fez ver outros pontos, perceber as dimensões sociais, políticas, e tirar, assim, o foco do sujeito e interpretar o contexto, um contexto no qual eu também estou inserida.

Mas ainda restou em mim, e também em minhas amigas gestoras pedagógicas que participaram da pesquisa, a sede de tentar, de desenvolver aprendizagens na escola. Outro ponto que nos aproximou, além da vontade delas de me ajudar, é a oportunidade de ter nos encontros do grupo de discussão-reflexão alguém que as escutasse, porque queriam e

precisavam falar. Quando procurei a universidade, também pensava que o que eu tinha era pouco e era um pensar sozinha. Como elas, não tinha quem me ouvisse. Percebo, assim, que o que nos uniu nesta viagem foi a busca pelo outro. O outro é quem me escuta, o outro é o conhecimento.

Quero ainda realizar outras viagens; ler, escrever, tecendo novos fios, “emaranhar novamente os signos, produzir novas tramas, escrever de novo ou de novo: escrever” (LARROSA, 2013b, p. 146). Quero poder ouvir e falar com outras gentes, outros textos. Por ora, espero que este texto lhe morda, como na metáfora proposta por Larrosa (2013b), tornando-o um leitor cúmplice e provocando-lhe para a busca do diálogo na escola, na universidade, na rede onde trabalha, em outras comunidades das quais participa. “Somente o combate das palavras ainda não ditas contra as palavras já ditas permite a ruptura do horizonte dado, permite que o sujeito se invente de outra maneira, que o eu seja outro” (LARROSA, 2013b, p. 40). E, quem sabe, seja possível (re)viver o narrador que existe em você e partilhar uma experiência.

REFERÊNCIAS

ALLIAUD, Andrea. Narración de la experiencia: práctica y formación docente. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, p.92-108, jul./dez. 2011.

ALLIAUD, Andrea et al. El saber de la experiencia. Experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes. In: IICE. **Anuario**. Buenos Aires, 2008. Disponível em:

<http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/Iice/ANUARIO_2008/textos/32_Andrea_Alliaud.pdf>. Acesso em: out. 2016.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma Poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 10. ed. Campinas: Papyrus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

APPEL, Michael. La entrevista autobiográfica narrativa: fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes en México. **Forum: Qualitative Social Research**, Berlim, v. 6, n. 2, 2005. Disponível em: <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502160>>. Acesso em: jan. 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BECCARI, Ricardo. **Pare, olhe, escute**. 2015. 1 fotografia. Disponível em: <<https://www.peachphotos.com.br/produto/placa-pare-olhe-escute-em-preto-e-branco/>>. Acesso em: abr. 2016.

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas I: magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987a.

_____. **Obras Escolhidas II: rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1987b.

BEJARANO, Nelson Rui Ribas; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Tornando-se professor de ciências: crenças e conflitos. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 1, p. 1-15, 2003.

BERNARDO, Renata. **Inserção no ensino superior: trajetórias de formação narradas por jovens universitários**. 2015. 158 f. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade São Francisco, Itatiba, 2015.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Tradução Zuleide Alves Cardoso Cavalcante e Denise Maria Gurgel Lavallée. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

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

BOLOGNANI, Marjorie Samira Ferreira. **Narrativas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental: marcas da escola e da matemática escolar**. 2013. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade São Francisco, Itatiba, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Seção 1, p. 1.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Organização Internacional do Trabalho. **III Conferência Global sobre Trabalho Infantil: relatório final**. Brasília: Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, 2014.

BROCARD, Joana; SERRAZINA, Lurdes. O sentido do número no currículo de matemática. In: BROCARD, Joana; SERRAZINA, Lurdes; ROCHA, Isabel (Org.). **O sentido do número: reflexões que entrecruzam teoria e prática**. Lisboa: Escolar Editora, 2007. p. 97-115. (Coleção Educação, v. 2).

CANÁRIO, Rui. A prática profissional na formação de professores. In: CAMPOS, Bartolo Paiva (Org.). **Formação profissional de professores no ensino superior**. Aveiro: INAFOP, 2000. p. 31-45.

_____. Formação e desenvolvimento profissional dos professores. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Org.). **Comunicações da conferência: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida**. Lisboa, 2007. p. 133-148.

_____. O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores. In: CANÁRIO, Rui; PIRES, Célia Maria Carolino; HADJI, Charles. **Simpósio 10: articulação entre as formações inicial e continuada de professores**. Brasília: SEB, 2001. p. 152-160. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1c.pdf>>. Acesso em: 6 maio 2017.

CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis**. 1. ed. Tradução Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia as Letras, 1990.

CAMPS, Teresa. Joan Miró e o diálogo permanente com a cor. In: FOLHA DE São Paulo

(Org.). **Joan Miró**. São Paulo: Editorial Sol, 2007. p.32-95.

CATANI, Denice B.; VICENTINI, Paula P. Lugares das experiências de vida e de trabalho na formação/ autoformação dos professores. In: _____. (Org.). **Formação e autoformação: saberes e práticas nas experiências dos professores**. São Paulo: Escrituras, 2006. p.13-30.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: a arte de fazer**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 9-166.

CHIENÉ, Adéle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 129-142.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Stories of Experiencing Narrative Inquiry. **Educational Researcher**, EUA, v. 19, n. 5, p. 2-14, jun/jul. 1990. Disponível em: <<http://www.tc.umn.edu/~dillon/CI%208148%20Qual%20Research/Session%2012/Narrative-Clandinin%20ER%20article.pdf>>. Acesso em: jan. 2016.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, Susan L. Relationships of Knowledge and Practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, Washington, v. 24, p. 249-305, 1999.

CORTELLA, Mário Sergio. Filosofia para o cotidiano, com uma linguagem leve e descomplicada. **Escada**, Curitiba, n. 29, p. 11-13, 2017. Disponível em: <https://issuu.com/editorainventa/docs/af_inventa_escada_29_issuu>. Acesso em: 30 maio 2017.

CRECCI, Vanessa Moreira. **Desenvolvimento profissional de educadores matemáticos participantes de uma comunidade fronteiriça entre escola e universidade**. 2016. 324p. Tese (Doutorado)– Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo. **Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores/as nas escolas**. 2006. 272p. Tese (Doutorado)– Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 28, p. 103-113, jan./jun. 2010.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DOMINGO, José Contreras. El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, v. 78, p. 125-136, 2013.

_____. Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 14-30, jan./abr. 2016

DOMINICÉ, Pierre. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. Tradução Helena Coharik Chamlian. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 345-357, maio/ago. 2006.

_____. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010a. p. 81-95.

_____. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010b. p.189-222.

FANFANI, Emilio Tenti. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago. 2007.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 31-57.

FIorentini, Dario. Alguns modos de ver e conceber o ensino da Matemática no Brasil. **Zetetiké**, Campinas, ano 3, n. 4, p. 1- 37, 1995.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

FOTOSEARCH. **Printcomp**. 2016. 1 fotografia. Disponível: <<http://www.fotosearch.com.br/impressao/CSP576/k27192157/>> . Acesso em: maio 2016.

FRANÇA, Cyntia Simioni. **O canto da Odisseia e as narrativas docentes: dois mundos que dialogam na produção de conhecimento histórico-educacional**. 2015. 343p. Tese (Doutorado)– Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução Rosisca Darcy de Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

_____. **Pedagogia da esperança:** um retorno com a pedagogia do oprimido. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Política e educação.** 8. ed. rev. e aum. Indaiatuba: Villa das Letras, 2007.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando:** conversas sobre educação e mudança social. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

FREITAS, Ana Paula. **Zona de Desenvolvimento Proximal:** a problematização do conceito através de um estudo de caso. 2001. 137p. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

FREITAS, Maria Teresa Menezes. **A escrita no processo de formação contínua do professor de matemática.** 2006. 299p. Tese (Doutorado)– Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

FUNDAÇÃO ABRINQ. **Cenário da infância e adolescência no Brasil.** São Paulo, 2016.
Disponível em:

<http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/abrinq/cenario_brasil_abrinq_mar2016.pdf>. Acesso em: fev. 2016.

GALVÃO, Elizangela da Silva; NACARATO, Adair Mendes. Estratégias de resoluções de problemas por alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. **Educação Matemática em Revista**, Brasília, p. 41-51, mar. 2012.

_____. O letramento matemático e a resolução de problemas na Provinha Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 7, n. 3, p.81-96, 2013.

GINSBURG, Mark. El proceso de trabajo y la acción política de los educadores: un análisis comparado. **Revista de Educación**, Madri, n. extraordinario , p. 315-345, 1990.

GONZAGUINHA. Caminhos do coração. In:_____. **Geral.** [S.l.]: Emi-Odeon Brasil, 1987.

GOODSON, Ivor F.. Dar voz as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1995. p.63-77.

GRANDO, Regina Célia; NACARATO, Adair Mendes; LOPES, Celi Espasandin. Narrativa de aula de uma professora sobre a investigação estatística. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 985-1002, out./dez. 2014.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2003.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra. 1992.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p.31-61.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 4. ed. atual. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. **A experiência de vida e formação**. 2. ed. rev. e ampl. Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira. Natal: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2010a.

_____. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2010b. p. 59-79.

_____. O Corpo Biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/21805/16028>>. Acesso em: jan. 2016.

_____. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Tempos e narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 21-40.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 90-113.

JUNDIAÍ. Lei Complementar n.º 537, de 18 de dezembro de 2013. Altera o Estatuto do Magistério Público, para reformular a jornada de trabalho. **Imprensa Oficial do Município de Jundiaí**, Jundiaí, v. 3881, p. 10, 26 dez. 2013.

LAGE, Ana Lucia. Cognição social e aprendizagem situada, relacional e processual. In: FARTES, Vera; CARIA, Telmo; LOPES, Amélia. (Org.). **Saber e Formação no Trabalho Profissional Relacional**. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2013. p. 177-290. v. 1. Disponível em: <https://www.academia.edu/4266839/COGNICAO_SOCIAL_E_APRENDIZAGEM_SITUA_DA_RELACIONAL_E_PROCESSUAL>. Acesso em: 20 abr. 2014.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 1-24, jul./dez. 2011.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

_____. Notas sobre narrativa e identidade: a modo de presentación. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-22.

_____. O professor ensaísta: entrevista. [maio 2013]. Entrevistadora: Camila Ploennes. **Revista Educação**, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/o-professor-ensaista/>>. Acesso em: 11 abr. 2016.

_____. Palabras para una educación otra. In: SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge (Org.). **Experiencia y alteridad in educación**. Rosario: Homo sapiens Ediciones, 2014. p.189-203.

_____. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____. 20 Minutos na Fila: sobre experiência, relato e subjetividade em Imre Kertész. **Bolema**, Rio Claro, v. 28, n. 49, p. 717-743, ago. 2014.

LAVE, Jean. **La cognición en la práctica**. Barcelona: Paidós, 1991.

_____. La práctica del aprendizaje. In: CHAIKLIN, Seth; LAVE, Jean (Org.). **Estudiar las prácticas: perspectivas sobre actividad y contexto**. Buenos Aires: Amorrortu, 2001. p.15-45.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LUVISON, Cidinéia da Costa. **Narrar, dizer e vivenciar como apropriação e (re)significação de linguagens e conceitos matemáticos no 3º ano do ensino fundamental**. 2017. 227 p. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade São Francisco, Itatiba, 2017.

NACARATO, Adair Mendes. **A construção do conceito de número na educação escolarizada**. UNICAMP. 1995. 196 p. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000084106>>. Acesso em: 05 set. 2016.

_____. A parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 699-716, jul./set. 2016.

_____. A sala de aula de matemática dos anos iniciais como objeto de investigação de professoras-pesquisadoras. **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v.15, número especial, p. 837-855, 2013.

_____. As narrativas de vida como fonte para a pesquisa autobiográfica em Educação Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, v. 8, número temático, p. 448-467, 2015.

_____. Eu trabalho primeiro no concreto. **Revista de Educação Matemática**, São Paulo, ano 9, n. 9-10, p. 1-15, 2005.

_____. Narrativas de professores que ensinam matemática como dispositivo de pesquisa e de (auto)formação. In: MONTEIRO, Filomena de Arruda; NACARATO, Adair Mendes; FONTOURA, Helena Amaral (Org.). **Narrativas docentes, memórias e formação**. Curitiba: CRV, 2016. p. 173-186.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n.1, p.11-20, 1999.

_____. Prefácio. In: JOSSO, Marie-Christine. **A experiência de vida e formação**. 2. ed. rev. e ampl. Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 19-25.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011a.

_____. Narrativas autobiográficas: solidariedade e ética em educação. **Rizoma Freireano**, Xátiva, n. 11, 2011b. Disponível em: <<http://www.rizoma-freireano.org/index.php/narrativas-autobiograficas-solidariedade-e-etica-em-educacao-maria-da-conceicao-passeggi>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

PESSOA, Fernando. **Cartas de Fernando Pessoa a Armando Côrtes-Rodrigues**. 3. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1985.

PETRUCCI-ROSA, Maria Inês et al. Narrativas e Mônadas: potencialidades para uma compreensão de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, Brasil, v.11, n.1, p.198-217, jan./jun. 2011.

PETRUCCI-ROSA, Maria Inês; RAMOS, Tacita Anselmo. Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 565-599, set./dez. 2008.

PINEAU, Gaston. A auto- formação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p.97-118.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O Coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Revista Estudos e Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 2, p. 225-285, 2011.

_____. O coordenador pedagógico (cp) e o cotidiano das escolas: práticas educativas e formação de professores. XVI ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2012. p. 1-13.

PRADO, Guilherme do V. T. et al. GEPEC: A educação continuada ao desenvolvimento pessoal e profissional em uma perspectiva narrativa. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica e práticas de formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 59-79.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

REIS, José Carlos. **História da "consciência histórica" ocidental contemporânea**: Hegel, Nietzsche, Ricouer. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RICOEUR, Paul. **Do texto à ação**: ensaios de hermenêutica II. Porto: Rés, 1989.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. 19. edição. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Questões da nossa época, v. 16).

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. A escola: relato de um processo inacabado de construção. In: EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie (Org.). **Pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 1989. p. 9-30.

SÁ-CHAVES, Idália. Nota de apresentação. In.: _____ (Org.). **Os portfólios reflexivos (também) trazem gente dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos**. Porto: Porto Editora, 2005. p. 7-19.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo : Cortez, 2008.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 210-222.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Dimensão ética da investigação científica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 199-208, jan./jun. 2014 Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: jun. 2016.

SERODIO, Liana Arrais; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Metodologia narrativa em Educação na perspectiva do gênero discursivo bakhtiniano. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo et al. (Org.). **Metodologia narrativa em educação: uma perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. p. 91-127.

SILVA, Mirian Pacheco. **Memórias de professore(a)s sobre sexualidade e o currículo como narrativa**. 2007. 182p. Tese (Doutorado)– Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

SOUZA, Elizeu C. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Tempos e narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 135-147.

SOUZA, Elizeu. Clementino; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (Org.) **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; RAYMOND Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 73, p. 209-244, 2000.

VALE, Isabel; PIMENTEL, Teresa (Coord.) **Padrões em Matemáticas: uma proposta didática no âmbito do novo programa para o Ensino Básico**. Amadora: Texto Editora, 2011.

VILELA, Ana. **Trem-Bala**. 2016. Disponível em <http://letras2.com/trem-bala-letra-ana-vilela/> Acesso em 28 maio de 2017.

VYGOTSKY, Liev Semiónovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

_____. Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise de narrativas segundo Fritz Schütze. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2009. p. 1-16.

WELLER, Wivian; ZARDO, Sinara Pollom Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 131-143, jul./dez. 2013.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Tradução e organização José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

ANEXOS

ANEXO A – Temáticas da Entrevista Autobiográfica-Narrativa

I. Formação na escola básica

Conte sobre sua escolarização básica. Relate: o momento e o local em que foi realizada, o tipo de escola na qual estudou; os professores marcantes, as disciplinas escolares que mais gostava e as que menos lhe agradavam. Destaque como foi sua relação com a Matemática durante a educação básica.

II. Escolha profissional/formação inicial

Por que você escolheu ser professor no Ensino Fundamental? Foi uma escolha pessoal ou houve influência de alguém? Suas expectativas foram alcançadas? Por que? Você fez curso de Magistério? E de Pedagogia? Conte um pouco sobre essa(s) formação(ões): elas foram suficientes para o exercício da profissão? Que lembranças você possui dessa formação?

III. Atuação profissional e formação continuada como professora

Conte como foram seus primeiros anos de docência. Fale sobre: o lugar onde atuou; o tipo de escola em que trabalhou; a faixa etária dos alunos; as experiências marcantes. No início de sua profissão, você reproduziu práticas que tinha vivenciado como aluna? Comente a respeito disso. Você tem preferência por alguma disciplina do currículo escolar? Essa sua preferência influencia o envolvimento dos alunos? Destaque como foi o processo de ensinar Matemática durante esses anos de profissão. Conte sobre sua prática de preparar as aulas – sobre o modo como as prepara, sobre os materiais que utiliza, sobre os critérios para a escolha destes...

IV. Atividade e formação continuada como gestora pedagógica

Conte um pouco sobre sua atividade na coordenação pedagógica. Como são as formações em que você participa como coordenadora? E como é a formação de professores com os quais atua?

ANEXO B – Quadro com dados sobre os encontros do grupo de discussão-reflexão

ENCONTRO	DATA	TEMA	PRESENÇA
1º encontro	18/06/2015	Portfólio do grupo; formação na rede.	Alexandra, Andrea, Isabel e Nelsa
2º encontro	26/08/2015	Leitura e diálogo a partir do texto “Eu trabalho primeiro no concreto” (NACARATO, 2005).	Alexandra, Andrea e Isabel
3º encontro	30/09/2015	Continuação da leitura do texto “Eu trabalho primeiro no concreto” e diálogo a partir deste (NACARATO, 2005).	Alexandra, Andrea e Isabel
4º encontro	23/02/2016	Retorno do grupo e retrospectiva a partir da leitura do portfólio e das narrativas escritas da pesquisadora. Leitura feita por Alexandra da narrativa, referente ao encontro do dia 30/09/2015, que escreveu para o portfólio.	Alexandra, Andrea e Nelsa
5º encontro	23/03/2016	Diálogo a partir da leitura do texto “A sala de aula de matemática dos anos iniciais como objeto de investigação de professores-pesquisadores” (NACARATO, 2013). Leitura feita pela Nelsa da narrativa, referente ao encontro do dia 23/02/2016, que escreveu para o portfólio.	Alexandra, Andrea, Isabel e Nelsa
6º encontro	27/04/2016	Diálogo a partir da leitura do texto “Estratégias de Resoluções de problemas por alunos do 3º ano do Ensino Fundamental” (GALVÃO; NACARATO, 2012). Leitura feita por Isabel da narrativa, referente ao encontro do dia 23/03/2016, que escreveu para o portfólio.	Alexandra, Andrea, Isabel e Nelsa
7º encontro	27/05/2016	“O letramento matemático e a resolução de problemas na Provinha Br” (GALVÃO; NACARATO, 2013).	Alexandra, Andrea, Isabel e Nelsa
8º encontro	6/07/2016	“Narrativa de aula de uma professora sobre a investigação Estatística” (GRANDO; NACARATO; LOPES, 2014).	Alexandra, Isabel e Nelsa

ANEXO C – Da Entrevista Autobiográfica-Narrativa aos encontros do grupo de discussão-reflexão: o tempo cronológico da pesquisa

Tempo 0 – O convite oficial

Para iniciar a conversa com o grupo de gestores, escrevi um texto no qual projetei: o tema da investigação; os sujeitos da pesquisa, que já haviam se pronunciado favoráveis à participação; e a metodologia que me auxiliaria em minha caminhada. Em abril de 2014, a primeira versão do texto foi apresentada e discutida na disciplina do doutorado “Seminários Avançados de Pesquisa”, sendo uma das propostas do curso realizado pelas Professoras Doutoras Adair Mendes Nacarato e Regina Célia Grandó. Após os ajustes necessários, provocados pela reflexão realizada na disciplina, submeti o projeto ao Comitê de Ética, na Plataforma Brasil.

Tempo 1 – A apresentação

Com a aprovação do referido órgão, encaminhei a carta-convite às coordenadoras. E agendei um encontro com Alexandra, Andrea e Isabel para apresentar o projeto, convalidar o convite e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Juntas, lemos o texto que apresentava a intenção da pesquisa, dialogamos sobre os detalhes dos encontros e, em seguida, agendamos as datas para a realização das entrevistas narrativas. Nesse encontro, elas disseram que, apesar de quererem muito participar, não sabiam como poderiam me ajudar com a pesquisa. Diante disso, procurei acalmá-las explicando que a participação delas já configurava a colaboração que eu precisava e que o restante viria com o processo de estudo e com o programa de pós no qual eu estava inserida, principalmente com a orientação e a parceria da Professora Adair e com o grupo de pesquisa Hifopem.

Tempo 2 – A narrativa oral na entrevista

A primeira entrevista foi realizada no dia 11/03/2014, na sala de jantar da mãe de Andrea, após um almoço servido por Dona Caterina. A audiogravação durou 42 minutos e 12 segundos.

No dia seguinte, 12/03/2014, no fim da tarde, foi realizada a entrevista com Isabel. A audiogravação durou 39 minutos e 17 segundos e foi realizada na sala de minha casa.

Ainda no mesmo mês, no dia 27/03/2014, no final da tarde, foi realizada a segunda parte da entrevista com Alexandra, em minha casa, após um dia de trabalho. O diálogo foi audiogravado e a duração deste foi de 36 minutos e 58 segundos. Nessa entrevista, a participante contou sobre a atividade da coordenação pedagógica e sobre as formações das quais participava na rede. A primeira parte da entrevista foi realizada no dia 26/10/2011, no período da tarde, na sala da direção da escola onde Alexandra trabalhava como professora. Esta última conversa também foi audiogravada e durou 49 minutos e 31 segundos.

A entrevista narrativa da Nelsa foi realizada à noite, na sala de jantar de minha residência. A audiogravação durou 52 minutos e 05 segundos. Como Nelsa entrou para o grupo oficialmente no mês de fevereiro de 2016, sua interlocução foi realizada no dia 23/03/2016.

Todas as entrevistas foram transcritas e devolvidas às participantes para que elas pudessem retirar ou completar as ideias que desejassem. Contudo, não houve ressalva ou acréscimos nas narrativas.

Tempo 3 - A narrativa oral nos encontros do grupo de pesquisa

No primeiro encontro do grupo de discussão-reflexão, realizado em 18/06/2015, apresentei as ideias que tinha para o portfólio, e conversamos sobre a visão das gestoras pedagógicas relativas ao curso de formação da rede municipal de Jundiaí. Nesse dia, todas as entrevistadas estavam presentes e Nelsa participou como ouvinte.

O primeiro texto foi lido na íntegra durante dois encontros do grupo, nos dias 26/08/15 e 30/09/2015. Conforme líamos, tecíamos os comentários. O texto “Eu trabalho primeiro no concreto”, de autoria da Professora Adair Mendes Nacarato (2005), discute o uso de materiais manipuláveis, chamados pelos professores polivalentes de “material concreto”, como afirma a autora. A partir desse artigo, discutimos sobre a contextualização do uso dos materiais manipuláveis nas aulas de Matemática, questionamo-nos se esses materiais manipuláveis facilitam ou complicam o ensino de Matemática e identificamos os significados produzidos pelos alunos no uso dos materiais manipuláveis.

Até então, o tempo estimado para a realização da leitura foi de uma hora. Mas percebemos que esse tempo poderia ser mais bem aproveitado se fizéssemos uma leitura prévia do texto e aproveitássemos o momento da reunião para realizarmos nossas reflexões e

nostros apontamentos. Assim fizemos a partir de nosso quarto encontro, realizado no dia 23/02/2016. Nesse dia, Nelsa fez sua estreia oficial como membro participante da pesquisa, e Isabel, por problemas na família, não pôde estar presente. Também considero que esse encontro foi um retorno do grupo, visto que elas voltavam de férias escolares; pudemos fazer, naquele momento, uma retrospectiva dos encontros, partindo da leitura de minhas narrativas sobre a pesquisa.

No quinto encontro, realizado no dia 23/03/2016, com todas presentes, apresentamos nossas impressões e refletimos no grupo sobre a leitura do texto “A sala de aula de matemática dos anos iniciais como objeto de investigação de professores-pesquisadores” (NACARATO, 2013), que havia sido feita previamente. O texto expõe um estudo meta-analítico, pois analisa três dissertações de mestrado de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental que tomaram sua sala de aula de matemática como objeto de investigação. Também aponta a emergência de uma cultura de aula de matemática que se constitui a partir da perspectiva histórico-cultural e do cenário que se estabelece e discute o papel central da linguagem e da comunicação, bem como do registro dos alunos e das professoras na realização das tarefas matemáticas.

No mês seguinte, no dia 27/04/2016, realizamos o sexto encontro, no qual todas estavam presentes. Com a leitura prévia do texto “Estratégias de Resoluções de problemas por alunos do 3º ano do Ensino Fundamental” (GALVÃO; NACARATO, 2012), fizemos a discussão. O artigo faz um recorte de uma pesquisa realizada por Elizangela da Silva Galvão com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, em um contexto de resolução de problemas. Por meio da mediação da pesquisadora, os estudantes desenvolveram estratégias em uma situação proposta na aula de Matemática, evidenciando a preferência ao uso de desenhos como recursos e a utilização da ideia de agrupamento. O texto apresenta ainda alguns diálogos teóricos sobre a resolução de problemas em sala de aula.

No sétimo encontro, a discussão foi pautada no texto “O letramento matemático e a resolução de problemas na Provinha Brasil” (GALVÃO; NACARATO, 2012). A reunião foi realizada na noite de 27/05/2016 e contou com a presença de todas as participantes do grupo. O texto refletia acerca da relação entre o letramento e o letramento matemático e analisava as concepções de letramento presentes em situações-problemas na Provinha Brasil (avaliação criada pelo Ministério da Educação para escolas públicas do Brasil utilizarem como

instrumento diagnóstico do desenvolvimento do ciclo de alfabetização; no caso estudado pelas autoras, o foco estava na Matemática dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental).

O oitavo e último encontro do grupo de discussão-reflexão ocorreu no dia 6/07/2016, como sempre, em minha residência, às 19h. Além de mim, estavam presentes Alexandra, Isabel e Nelsa. Andrea não pôde estar presente, pois teve um problema na família. Discutimos o artigo “Narrativa de aula de uma professora sobre a investigação Estatística” (GRANDO; NACARATO; LOPES, 2014). Esse texto analisa a narrativa de aula de uma professora que ensina Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental e investiga os letramentos matemáticos escolares e as práticas de formação docente. O trabalho de investigação estatística foi desenvolvido com alunos de um 1º ano e expõe indícios de aprendizagens docente, relativos ao letramento estatístico das crianças.