

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação
Linha de Pesquisa: Matemática, cultura e práticas pedagógicas

KELLY CRISTINA BETERELI

**AS POTENCIALIDADES DA PARCERIA UNIVERSIDADE-
ESCOLA PARA PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES SOBRE AS
PRÁTICAS DE APRENDER E ENSINAR MATEMÁTICA**

Itatiba - SP
2013

KELLY CRISTINA BETERELI

**AS POTENCIALIDADES DA PARCERIA UNIVERSIDADE-
ESCOLA PARA PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES SOBRE AS
PRÁTICAS DE APRENDER E ENSINAR MATEMÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade São Francisco – campus de Itatiba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação da Prof.^a Dra. Adair Mendes Nacarato.

Itatiba - SP
2013

371.399.51 Betereli, Kelly Cristina.
B466p As potencialidades da parceria universidade-escola para professores dos anos iniciais do ensino fundamental: reflexões sobre as práticas de aprender e ensinar matemática. / Kelly Cristina Betereli. -- Itatiba, 2013. 167 p.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.
Orientação de: Adair Mendes Nacarato.

1. Formação continuada. 2. Professores dos anos iniciais.
3. Desenvolvimento profissional. 4. Ensino de matemática. I. Nacarato, Adair Mendes. II. Título.



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

Kelly Cristina Betereli defendeu a dissertação "AS POTENCIALIDADES DA PARCERIA UNIVERSIDADE-ESCOLA PARA PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE APRENDER E ENSINAR MATEMÁTICA" aprovada no Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em 31 de janeiro de 2013 pela Banca examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato - Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Regina Célia Grando
Examinadora

Profa. Dra. Ana Lúcia Guedes-Pinto
Examinadora

Dedico este trabalho a meus filhos Leonardo e Rafael, por serem a razão da minha vida e por entenderem meus momentos de ausência durante este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, por ter me dado o dom da vida, pelas alegrias, pela saúde e pela força que me concedeu principalmente no início do Mestrado, para que eu conseguisse chegar até aqui.

Aos meus pais pelo amor e carinho que sempre me deram e por sempre acreditarem em mim, me incentivando em minhas escolhas.

Aos meus filhos Leonardo e Rafael, pelo amor, pelo carinho que demonstram e pela compreensão das minhas ausências nesses dois anos de trabalho.

A toda minha família pelo apoio e incentivo.

À Professora, orientadora e amiga Adair Mendes Nacarato, pelo apoio e partilha do saber, pelas valiosas contribuições para esse trabalho, por estimular o meu interesse pelo conhecimento e pela vida acadêmica. Acima de tudo, obrigada pela sua amizade e pelas palavras de incentivo quando achei que não ia conseguir, por solidarizar-se nos meus momentos de maior fragilidade, por acreditar no meu trabalho, pelo carinho e por representar para mim um exemplo a ser seguido. Por ter tornado esse sonho em realidade.

À professora e amiga Regina Célia Grandó, professora durante a graduação e pós-graduação, pelas muitas contribuições, pelos ensinamentos, pelo carinho.

À professora Ana Lúcia Guedes Pinto pelas ricas contribuições dadas durante o Exame de Qualificação.

À professora e amiga Silvia Caporale, a quem eu tive o prazer de conhecer e conviver durante o mestrado, pelo respeito ao meu trabalho, por ter sido leitora crítica na pré-banca e pelas ricas contribuições dadas no Exame de Qualificação.

Aos colegas do grupo Hifopem, Silvia Caporale, Renata Bernardo, Marjorie Bolognani, Renato Magalhães e Christiane Barbato pela amizade, pelas contribuições no meu trabalho e pelas trocas de saberes que pudemos compartilhar.

Aos professores, colegas e parceiros do grupo OBEDUC por terem aceitado fazer parte deste trabalho, pela confiança, pelas trocas de saberes, pelo respeito ao trabalho.

Aos alunos do 2º e do 3º ano da E.M.E.F. Prof. Benno Carlos Claus.

Às amigas e parceiras de mestrado e do grupo OBEDUC, Mariana Pellatieri, Rafaela Scaransi e Jerusa Toledo, pela amizade, pelo incentivo, pela ajuda nas horas difíceis pela troca e compartilhamento de saberes.

Às professoras do grupo OBEDUC e também do Programa de Pós-Graduação, Márcia Mascia, Luzia Bueno, Fátima Guimarães, com as quais tive o privilégio de conviver e conhecer. Todas de alguma maneira contribuíram com o meu aprendizado.

Ao professor Paulo Penha, meu professor de graduação e o primeiro a aceitar uma parceria de trabalho comigo, obrigado pelo respeito, pelo carinho, pelas contribuições e pelos ensinamentos.

Aos amigos de graduação e do Programa de Pós Graduação Alessandro Marcelino de Campos, Fabiana Aparecida da Silva, Murillo Preto, Raquel Machado, Lia Marocci e a todos com os quais eu convivi durante o mestrado, agradeço pelas palavras de incentivo e contribuições.

Ao apoio da Capes, sem o qual não teria realizado este trabalho.

“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes”. (Marthin Luther King).

BETERELI, Kelly Cristina. **As potencialidades da parceria universidade-escola para professores dos anos iniciais do ensino fundamental: reflexões sobre as práticas de aprender e ensinar matemática.** 2013. 164p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Universidade São Francisco.

RESUMO

Esta pesquisa caracteriza-se como de abordagem qualitativa com dimensão colaborativa e foi desenvolvida com professores de uma escola pública da cidade de Itatiba, contando com a participação de quatro profissionais que atuam nessa escola – duas professoras, uma coordenadora pedagógica e o diretor. Ela insere-se numa pesquisa mais ampla do Observatório da Educação (OBEDUC/2010-2013), na perspectiva de parceria universidade-escola. O foco desta pesquisa é a formação continuada de professores, centrando na análise do desenvolvimento profissional de uma das professoras participantes do projeto – professora Paula. O problema de investigação está assim elaborado: “Quais as contribuições para a prática de ensinar matemática que um grupo de estudos e pesquisas, pautado nos estudos sobre letramentos, numa parceria universidade-escola, pode trazer a uma professora que atua nos anos iniciais do ensino fundamental?”. Os objetivos específicos da pesquisa são: 1) Discutir os modelos de formação docente a partir das trajetórias narradas pelos professores do grupo OBEDUC; 2) Identificar as contribuições de um grupo de dimensão colaborativa para o desenvolvimento profissional de professores (a professora Paula e a pesquisadora); 3) Compreender o desenvolvimento profissional de uma professora para a prática de ensinar matemática, no movimento entre o coletivo e o singular. A documentação da pesquisa foi constituída de: 1) autobiografias; 2) entrevista narrativa; 3) transcrições das audiogravações das reuniões do grupo; 4) produções escritas pelos professores – registros reflexivos dos encontros, relatórios, narrativas de aula e diário de campo da professora Paula; 5) observação e acompanhamento de aulas de matemática de uma das professoras com produção do diário de campo da pesquisadora. Os capítulos foram tecidos com as vozes dos autores que tomamos como referência e as vozes dos professores. Analisamos o processo de formação do professor que atua nos anos iniciais, as lacunas deixadas pela formação inicial e os modelos de formação continuada. Defendemos as potencialidades do trabalho colaborativo, em pequenos grupos, mas também apontamos que a constituição e manutenção de um grupo não é um processo harmônico. Constatamos como a identidade profissional dos professores vai se constituindo com as experiências e as formações recebidas, como enfrentam os desafios postos à profissão, principalmente no que se refere às prescrições e controle do trabalho docente. No caso específico da professora Paula, que vinha de uma história estudantil com marcas negativas em relação à matemática, ela se transformou com a parceria estabelecida com a pesquisadora e ressignificou suas crenças sobre o ensino e aprendizagem da matemática. Suas aprendizagens reforçam a ideia de que o desenvolvimento profissional integra os aspectos pessoais, profissionais e contextuais.

Palavras-chave: formação continuada; professores dos anos iniciais; desenvolvimento profissional; ensino de matemática.

BETERELI, Kelly Cristina. **University-school partnership potentialities for teachers working on the elementary school initial years: reflections on practices related to learning and teaching mathematics**. 2013. 163p. Dissertation (Master degree in Education). *Stricto Sensu* Graduate Program in Education. Universidade São Francisco.

ABSTRACT

This research is characterized as a qualitative approach with collaborative dimension, and it has been developed together with teachers from a public school in the town of Itatiba. Apart from two teachers, two other professionals participated in it, namely, a pedagogical coordinator, and the principal. This research is inserted into a broader one from Observatório da Educação (OBEDUC/2010-2013), regarding university-school partnership. This research aims at teachers continued education, by focusing on the professional development analysis of one of the teachers who has participated in the project – teacher Paula. The research problem is: “Which contributions to the practice of teaching mathematics can a research and study group give, based on studies on literacy in university-school partnership, to a teacher working with elementary school initial-year students?”. The research specific goals are: 1) To discuss teacher education models based on the paths described by the OBEDUC group teachers; 2) To identify the contributions of a collaborative dimension group to the teachers’ professional development (teacher Paula’s and the researcher’s); 3) To understand a teacher’s professional development related to the practice of teaching mathematics, regarding both collective and singular aspects. The research documentation is made of: 1) autobiographies; 2) narrative interviews; 3) audio recording transcriptions of the group’s meetings; 4) written production made by the teachers – reflective records of meetings, reports, narrative of classes, and teacher Paula’s field diary; 5) observation and follow-up on Math classes taught by one of the teachers, with consequent production of the researcher’s field diary. All the chapters were devised having the authors’ voices, which we have taken as reference, along with the teachers’ voices. We have analyzed the teacher education process of teachers who work on the elementary school initial years, the gaps left behind by the early education process, and also the continued training models. We support the potentialities of collaborative work, in small groups, but we also highlight that the creation and maintenance of a group is not a harmonic process. We have verified how the teachers’ professional identity takes shape due to the experiences and training they receive, how they face the challenges inherent to the profession, mainly regarding the prescriptions and control of the teaching work. As to teacher Paula’s specific case, with a history of negative school experiences related to mathematics, she has gone into changes due to the partnership made with the researcher, and that has given new meaning to her beliefs related to the teaching and learning mathematics. Paula’s learning experiences reinforce the idea that the professional development integrates personal, professional, and contextual aspects.

Keywords: continued education; elementary school initial year teachers; professional development; teaching of mathematics.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 PROCEDIMENOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	21
1.1 Caracterizando a pesquisa.....	21
1.2 Problema e objetivos da pesquisa.....	24
1.3 Caracterizando a escola e os professores colaboradores.....	24
1.4 Instrumentos de produção dos dados.....	26
1.4.1 Audiogravação dos encontros do grupo.....	26
1.4.2 Registros reflexivos dos professores.....	27
1.4.3 Relatórios dos participantes.....	28
1.4.4 Autobiografias.....	28
1.4.5 Entrevistas narrativas.....	30
1.4.6 Narrativas de aulas das professoras.....	32
1.4.7 Entrevista final.....	33
1.4.8 Produção do diário de campo da pesquisadora.....	34
1.4.9 Síntese dos instrumentos de produção dos dados.....	35
1.5 Procedimentos de Análise.....	36
2 O PROFESSOR QUE ATUA NOS ANOS INICIAIS: FORMAÇÃO, IDENTIDADE E DESAFIOS.....	38
2.1 Alguns espaços históricos da formação do professor que atua nos anos iniciais.....	38
2.2 Os modelos de formação e a constituição da identidade do professor que atua nos anos iniciais do ensino fundamental.....	46
2.3 A formação matemática do professor que atua nos anos iniciais.....	50
2.4 Desafios postos ao professor no atual contexto.....	56
2.5 Convergências e singularidades nas histórias dos professores parceiros.....	70
3 MODELOS DE FORMAÇÃO DOCENTE: POTENCIALIDADES DA PARCERIA UNIVERSIDADE-ESCOLA.....	73
3.1 A formação continuada de professores: modelos de racionalidades.....	75
3.2 Práticas compartilhadas e a formação docente.....	81

3.2.1	O grupo do OBEDUC: a parceria como possibilidades de formação continuada.....	86
4	O TRABALHO EM PARCERIA E CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	97
4.1	Trajatória estudantil da professora Paula.....	98
4.2	Trajatória profissional da professora Paula.....	103
4.3	Indícios de desenvolvimento profissional da professora Paula.....	115
4.3.1	Conhecimento das prescrições externas ao trabalho docente e compreensão dos limites e constrangimentos provocados pelas avaliações externas.....	118
4.3.2	Criticidade para análise dos processos de avaliação e da Provinha Brasil.....	122
4.3.3	Capacidade de identificar as lacunas existentes nos processos de formação continuada no que diz respeito à relação entre as teorias e as práticas de sala de aula.....	128
4.3.4	Compartilhamento de saberes sobre o cotidiano escolar.....	135
4.3.5	Modos de ensinar matemática.....	141
4.4	O desenvolvimento profissional da pesquisadora.....	150
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	153
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	159

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como foco a formação continuada de professores e está vinculada a um projeto mais amplo do Observatório da Educação (OBEDUC), numa parceria universidade-escola, envolvendo duas professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e dois gestores dessa escola – neste trabalho, denominados professores parceiros. Para esta pesquisa, estabelecemos uma parceria na perspectiva de trabalho colaborativo com uma das professoras – a professora Paula.

A pesquisa no campo da formação docente vem crescendo significativamente. Esse crescimento pode ser identificado quando se consulta o banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Somente no ano de 2011, esse banco de teses continha 100 dissertações e 21 teses com foco na formação continuada do professor que ensina Matemática. Segundo levantamento feito por André (2011), em 2007, por exemplo, 22% das pesquisas na área de Educação eram sobre formação docente; no início da década de 1990, esse percentual girava em torno de 6 -7%.

Se, por um lado, há um crescimento significativo no número de pesquisas sobre formação docente, por outro, como afirma André (2011), esse campo necessita de uma redefinição de seu objeto de estudo. Apoiando-se em Marcelo Garcia (1999 apud ANDRÉ, 2011, p. 26), a autora considera que:

o que constitui o objeto da formação são os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem. Essa definição, bastante abrangente, tem sido aceita por estudiosos da área, que reconhecem o foco de atenção nos processos de preparação, profissionalização e socialização dos professores.

Ainda, segundo o estudo de André (2011), há uma diversidade de metodologias nesse campo de investigação. Destaca-se a inserção da pesquisa-ação e dos grupos colaborativos, bem como de novos conceitos envolvidos nos processos de formação docente: desenvolvimento profissional, aprendizagem docente, identidade profissional, histórias de vida, profissionalização, socialização, dentre outros.

Visando relacionar alguns desses conceitos e analisar o desenvolvimento profissional da professora parceira e da pesquisadora, iniciamos a pesquisa pelas histórias de vida dos professores parceiros, analisando suas autobiografias (SOUZA; KRAMER, 2003), complementadas por entrevistas narrativas (JOVCHELOVITH; BAUER, 2005),

narrativas de aulas (FREITAS; FIORENTINI, 2007) e registros reflexivos (BAKTHIN, 2003)¹.

Na perspectiva metodológica, interessa-nos, em particular, a pesquisa-ação e os grupos colaborativos. Segundo Ibiapina (2008 p. 26): “As várias modalidades de pesquisa colaborativa também vêm sendo progressivamente apontadas como estratégias adequadas de formação do professor pesquisador e de produção compartilhada de conhecimentos”.

Ao longo do nosso trabalho, vamos evidenciar que a pesquisa foi realizada com um grupo e se aproxima da perspectiva da pesquisa-ação colaborativa (IBIAPINA, 2008). Na perspectiva conceitual, nosso foco centrar-se-á no desenvolvimento profissional de professores.

Para a compreensão de como esses elementos conceituais e metodológicos se articulam, é fundamental que se conheça como foi o processo de construção do nosso objeto de investigação. Esse processo não é desvinculado da trajetória profissional da pesquisadora que, embora ainda em início de carreira, já vem de uma experiência de trabalho compartilhado.

Na próxima seção, trazemos a trajetória da pesquisadora e a forma como houve a aproximação com o objeto de pesquisa.

Professora e pesquisadora: trajetórias que se entrecruzam

Nasci² em São Paulo, capital, em 21 de dezembro de 1970. Vivi minha infância até os 15 anos na cidade de Guarulhos, onde passei por duas escolas: uma de Ensino Fundamental da 1ª à 4ª série – hoje 1º ao 5º ano; e outra, onde cursei de 5ª série ao 1º ano do colegial – hoje Ensino Médio.

Nos dois últimos anos do Ensino Médio, ainda em escolas públicas, já estava morando em Itatiba, cidade onde me casei e tive dois filhos, assumindo a profissão de mãe e dona de casa, momento em que interrompi os estudos.

No entanto, os anos se passavam, e eu sentia cada vez mais vontade de voltar a estudar, pois sempre gostei muito dos estudos e tinha ótimo desempenho escolar, mas o que estudar? Como conciliar casa, filhos e trabalho externo? O que fazer? Essas questões me incomodavam; ser professora não era da minha vontade até então, porque quando adolescente, pensava em qualquer profissão, menos a de professora.

¹ Estes conceitos serão desenvolvidos no capítulo 1.

² Nesta seção o texto será redigido na 1ª pessoa do singular por se tratar da trajetória da pesquisadora.

Agora, mais madura, e querendo uma profissão com a qual eu pudesse conciliar minha presença, embora não mais totalmente, em minha casa, resolvi fazer licenciatura em Matemática – curso que realizei na Universidade São Francisco, de janeiro de 2005 a julho de 2008. Vale destacar que, nessa época, o curso tinha a duração de três anos e meio e minha turma foi a última desse currículo; depois dela, o curso voltou a ser de três anos.

Durante a graduação, fui pegando gosto pela profissão. Das aulas de Cálculo Diferencial e Integral apenas gostava, mas as aulas de Prática Pedagógica é que iam me transformando no sentido de ser professora.

No terceiro semestre do curso, fui convidada pela minha professora da disciplina de Prática Pedagógica, Prof^a Adair, para participar do Programa de Iniciação Científica com o tema "A escrita nas aulas de Matemática". Para que eu realizasse a pesquisa, precisaria de um professor parceiro, o qual me abriria a porta de sua sala de aula. Para isso contei com a colaboração do Professor Paulo Penha. Nosso trabalho em parceria foi muito bom, pude aprender muito com sua prática e tenho certeza que eu também acabei por contribuir com a sua prática, pois ele nunca havia trabalhado com a produção de cartas em aulas de Matemática e nem com os relatórios de entrada múltipla. Meu trabalho foi nessa perspectiva, evidenciando como é importante e rico trabalhar com a perspectiva da escrita de diferentes gêneros textuais. Assim, para mim, já se evidenciava a importância de um trabalho compartilhado, pois sempre aprendemos e temos o que ensinar.

Antes mesmo de terminar a graduação, já estava em sala de aula como professora eventual³, e foi quando os maiores desafios começaram. Ao iniciar a graduação, pensava que meu maior desafio seria voltar para a sala de aula, como estudante, depois de tanto tempo, mas isso eu tirei de letra; agora enfrentar uma sala de aula, com nenhuma experiência e ainda com grandes lacunas de conteúdo que a graduação não contemplara foi, realmente, o maior desafio. Mas as aulas de Didática e Prática Pedagógica me ajudaram muito em todos os sentidos.

Comecei como eventual nas escolas públicas em Jarinu e Itatiba – ambas no Estado de São Paulo, próximas à Grande São Paulo – e, depois de um ano, já estava ministrando aulas como contratada em duas escolas particulares. Continuei também nas escolas públicas, mas como contratada por meio de processos seletivos, ou como eventual; quando faltava algum professor, eu era chamada para lecionar aula de qualquer disciplina.

³ Eventual é o nome que se dá para os professores que substituem outras colegas de trabalho em suas ausências. Para as escolas estaduais, os professores eventuais não precisam ser necessariamente da área que estão substituindo.

O gosto pela docência foi tomando conta de mim, porém sempre me questionava sobre algumas questões, como: por que os alunos chegam ao 6º ano com tanta defasagem em Matemática? Como será o trabalho docente dos anos iniciais em relação à Matemática?

Pensava em voltar a estudar, mas, agora, estudar como pesquisadora para ver se conseguiria obter respostas aos meus questionamentos. Resolvi fazer o processo seletivo para o Mestrado em Educação. Porém, o rumo do meu projeto mudou um pouco. Como o projeto inicial relacionava-se à formação de professores, e eu já tinha uma prática de trabalhar em parceria com professores, pela experiência da pesquisa de iniciação científica, a professora Adair, que já seria minha orientadora no mestrado, convidou-me para participar do Projeto Observatório da Educação. Trata-se de um projeto mais amplo, do qual fazem parte outras três mestrandas, todas bolsistas Capes. Eu aceitei, e minha pesquisa passou a ter como foco a formação matemática de professores que atuam nos anos iniciais, quando inseridos num trabalho de parceria universidade-escola.

Em 2011, cumpri os créditos do programa e iniciei o processo de produção dos dados para a pesquisa, uma vez que o projeto do Observatório em Educação (OBEDUC) se iniciaria em fevereiro daquele ano.

Dessa forma, esta pesquisa é um subprojeto de uma pesquisa mais ampla, vinculada ao Programa Observatório da Educação (OBEDUC), intitulada “A parceria universidade-escola: múltiplos olhares para o letramento-numeramento nos anos iniciais do ensino fundamental”. Assim, julgamos necessário contextualizar a pesquisa mais ampla, para que se tenha um entendimento dos procedimentos metodológicos adotados e de como se situa o recorte da nossa pesquisa.

Contextualizando a pesquisa do Observatório da Educação

O Programa Observatório da Educação, resultado da parceria entre a Capes, o INEP e a SECADI, foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 5.803, de 08 de junho de 2006, com o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em Educação, que utilizem a infraestrutura disponível das Instituições de Educação Superior – IES e as bases de dados existentes no INEP⁴.

⁴ Essas informações foram extraídas do site da Capes, disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/observatorio-da-educacao>, acessado em 19 de setembro de 2012.

O Programa visa, principalmente, proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de Educação Básica e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado.

As professoras formadoras e pesquisadoras da USF, na abertura do edital em 2010, com vistas à seleção de novos projetos, elaboraram o projeto intitulado “A parceria universidade-escola: múltiplos olhares para o letramento-numeramento nos anos iniciais do ensino fundamental”, o qual foi aprovado para o período de fevereiro de 2011 a julho de 2013. Dentre os eixos propostos para o edital de 2010 (Edital Nº 38/2010/CAPES/INEP), a equipe da USF optou pelo eixo da Educação Básica e, em especial, o subeixo:

Dentro dos eixos temáticos serão priorizadas as seguintes áreas de investigação:

- a) estudos que valorizem a alfabetização como um processo essencial ao exercício das práticas sociais de leitura, numeramento, oralidade e escrita, ao sucesso escolar, à inserção no mundo do trabalho e ao pleno exercício da cidadania no complexo mundo em que vivemos, considerando: produção de conhecimentos e pesquisas aplicadas em educação, especificamente no campo interdisciplinar e multidisciplinar da alfabetização – abrangendo Língua, Matemática e Iniciação às Ciências, sem prejuízo de outras áreas que contribuem para o processo de alfabetização e letramento, como música, artes, dança e outras. (BRASIL, 2010, p. 3).

Visando alinhar-se a esse eixo e subeixo, as pesquisadoras da USF centraram o foco no letramento (e não alfabetização) e no numeramento. Considerando a experiência dessa equipe com a formação de professores e com um repertório de saberes sobre os modelos de formação docente, optaram pela parceria universidade-escola. Dessa forma, as pesquisas se centrariam tanto nas questões de letramento-numeramento quanto nas questões de formação continuada de professores.

Para a elaboração do projeto, após consulta à Secretaria de Educação do Município de Itatiba, atendemos a mais um requisito do edital, de que os projetos deveriam contemplar a melhoria da Educação Básica nas questões relativas à Língua Portuguesa e Matemática. Diante disso, levando-se em consideração o IDEB, houve um consenso de que a EMEB Benno Carlos Claus poderia ser a escola parceira. Essa escola, por duas avaliações consecutivas, havia ficado abaixo do IDEB do município e da meta estabelecida. Em 2009, a média do município foi 5,1 e a escola obteve 5,0. Além disso, sendo de pequeno porte, a escola facilitaria o trabalho de parceria.

Desde o início, o projeto previa uma equipe de 12 participantes: quatro da escola, quatro mestrandas e quatro professoras da USF. Com a aprovação do projeto, procedeu-se à escolha das mestrandas e dos professores da Escola Básica, os quais serão denominados com os pseudônimos de Paula, Regina, Marcos e Soraia.

A professora Paula, no início do projeto, em 2011, estava lecionando numa sala de 3º ano e, em 2012, atuou com uma sala de 2º ano; a professora Regina, em 2011, estava com uma sala de 2º ano e acompanhou a turma no 3º ano em 2012; a professora Soraia iniciou o projeto como Coordenadora da escola e, em 2012, assumiu o cargo de Supervisora, na Secretaria de Educação, da unidade escolar parceira. O professor Marcos se manteve como Diretor da escola.

Quanto às mestrandas, cada professora da USF selecionou uma para participar do projeto. Assim, a equipe passou a contar com duas mestrandas atuando na área da Matemática e as outras duas na área da Linguagem. Cada uma dessas mestrandas tem a sua orientadora, professoras formadoras da pós-graduação *stricto sensu* da universidade (duas da linha de pesquisa Linguagem, discurso e práticas educativas e duas da linha de Matemática, cultura e práticas pedagógicas). É importante destacar que as quatro mestrandas são também professoras, sendo que uma delas ocupa um cargo de Coordenadora do Ensino Fundamental I, na Secretaria de Educação do município de Itatiba.

Os objetivos do projeto são:

1. Analisar as diretrizes para o ENADE-Pedagogia, com vistas à identificação do perfil que se espera do futuro professor.
2. Analisar os descritores da Provinha Brasil e Prova Brasil, com vistas a identificar as concepções de letramento.
3. Analisar as transformações nas práticas dos professores decorrentes da análise e interpretação desses documentos e provas.

Inicialmente, a equipe do projeto comprometeu-se a realizar encontros uma vez por semana, no ambiente da universidade, às quintas-feiras, das 9h30min às 11h30min. Nesses encontros, discutíamos sobre vários textos sugeridos pelas formadoras, a partir dos eixos do projeto, com temas como letramentos, gêneros do discurso e políticas públicas;

analisamos a Provas Brasil (modelo)⁵ e seus descritores, a Provinha Brasil e a Prova do ENADE de Pedagogia, entre outros assuntos.

As concepções de letramento e letramento matemático foram amplamente discutidas pelo grupo, a partir das perspectivas de Soares (2006), Kleiman (1995), Fonseca (2009) e Mendes (2007). Constatou-se a polissemia que envolve o conceito. Diante dessa amplitude, o grupo decidiu-se por algumas posições:

1. Não diferenciar letramento de numeramento, mas compreender o numeramento como uma prática de letramento. No entanto, em algumas produções optamos por explicitar o letramento matemático para caracterizar que se trata de um objeto de análise, em uma área específica de conhecimento.

2. Compreender as práticas de letramento como práticas discursivas.

3. O letramento é uma prática contínua, portanto, sempre estamos em práticas de letramento.

4. O letramento perpassa todas as áreas do conhecimento.

Essas sínteses possibilitaram a análise dos documentos relativos às avaliações externas citadas.

A intenção das discussões em grupo era a de possibilitar que os professores se apropriassem de um referencial que fosse capaz de contribuir para as reflexões de suas práticas e tomadas de consciência das formas de controle do trabalho docente, impostas pelas políticas educacionais.

Havia, desde o início, a expectativa de um trabalho colaborativo e a formação de professores pesquisadores. A ideia de trabalho colaborativo é a de que os professores narrem as problemáticas que vivenciam no cotidiano escolar e essas possam ser discutidas e refletidas, tomando como referência as leituras teóricas realizadas.

Como o projeto é de pesquisa e de formação docente desde o início, a equipe assumiu compromissos de como seria o processo de produção escrita. Assim, foi proposto que o grupo da escola produzisse registros reflexivos sobre os encontros, que deveriam ser entregues sempre no encontro posterior, a fim de que explicitassem as reflexões produzidas pelas leituras e discussões.

Além dos registros reflexivos, outros documentos como autobiografias (inclusive das mestradas), entrevistas narrativas e relatórios semestrais foram produzidos pelo

⁵ É importante destacar que as questões da Prova Brasil não são tornadas públicas; o INEP apenas divulgou uma prova modelo, a qual foi tomada como objeto de análise do grupo.

grupo, e esse material está disponível para o trabalho de pesquisa de todo o grupo. No capítulo 1, descreveremos a importância de cada um desses instrumentos produzidos pelo grupo em função da pesquisa em andamento.

A pesquisa no Projeto OBEDUC vem trabalhando com a intencionalidade da transformação participativa, em que professores-pesquisadores da rede pública interajam com os acadêmicos e, nesse compartilhamento, haja a produção de novos conhecimentos.

No movimento de reflexões e compartilhamentos, o conhecimento gerado durante as discussões no grupo não se restringem aos pesquisadores e formadores e nem aos professores parceiros, fazendo com que os professores parceiros passem a ser pesquisadores também. Todos os participantes têm um projeto próprio de pesquisa. No caso dos professores, suas pesquisas serão voltadas ao cotidiano escolar – sala de aula ou espaços pedagógicos e administrativos da escola. Já as mestrandas, cada uma das quatro, tem como eixo norteador de sua pesquisa um dos três objetivos da pesquisa OBEDUC. Nosso foco se relaciona ao terceiro objetivo, uma vez que nosso olhar está centrado na formação continuada.

Em um grupo como esse, evidencia-se a indissociabilidade entre teoria e prática. Para Ibiapina (2008, p. 20), “a interação entre esses potenciais representa a qualidade da colaboração, quanto menor as relações de opressão e poder, maior o potencial colaborativo”. É com essa perspectiva que o grupo vem tentando trabalhar, embora, como destacaremos no capítulo 3, as relações interpessoais em um grupo, nem sempre sejam tão harmônicas.

É no contexto desse grupo, com perspectivas de um trabalho colaborativo que a nossa pesquisa se insere.

A organização do presente relatório de pesquisa

O nosso texto está organizado em quatro capítulos. No capítulo 1, optamos por apresentar os procedimentos metodológicos da pesquisa. Tal opção decorre do fato de nos sentirmos mais seguras para produzir capítulos teóricos, integrados com dados produzidos para a pesquisa. Dessa forma, o leitor poderá acompanhar nossas argumentações por estar inteirado de nossos propósitos de investigação.

No capítulo 2 trazemos uma breve contextualização da formação inicial do professor que atua nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Sentimos a necessidade de

refletir sobre o tipo de formação desse profissional, sobre o que ocorria com o curso de Magistério e, atualmente, com o de Pedagogia. Trazemos também alguns desafios que os professores têm enfrentado em seus cotidianos escolares, frente às atuais exigências postas à profissão docente. Entremeadamos essas reflexões às vozes dos professores, quando estes falam sobre suas formações.

No capítulo 3, discutimos modelos de formação docente que têm marcado a história da educação brasileira. Trazemos estudos contemporâneos que apontam sobre as potencialidades de parcerias entre profissionais da universidade e da escola básica para pesquisas de natureza colaborativa. Nossa discussão será tecida com as vozes dos autores nos quais estamos nos pautando para nossas reflexões teóricas, somadas às vozes dos professores da escola parceira e, também, às dos pesquisadores acadêmicos.

No capítulo 4, trazemos a análise de um caso: da professora Paula. Como será destacado no capítulo 1, a escolha dessa professora se deu em razão de: 1) sua formação inicial em curso de Magistério e graduação em Letras; 2) pela identificação de algumas inseguranças para o trabalho com a Matemática na sala de aula, durante as discussões coletivas nas reuniões semanais do 1º semestre de 2011. Dessa forma, estabelecemos uma parceria mais direta com essa professora, a partir do 2º semestre de 2011 e durante o ano de 2012. Essa parceria ocorreu tanto no planejamento de situações para a sala de aula, quanto no acompanhamento em sala de algumas aulas de matemática. Analisamos a constituição identitária da professora Paula na sua escolarização básica e na inserção na profissão; buscamos indícios de suas aprendizagens e desenvolvimento. Nessa parceria, a pesquisadora também se desenvolveu profissionalmente, o que nos levou a incluir uma seção analisando esse desenvolvimento.

Finalmente, trazemos nossas reflexões e considerações sobre a pesquisa realizada.

1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

...dificilmente poderemos pretender interferir na formação dos outros, sem antes termos procurado compreender o nosso próprio processo de formação. (FINGER; NÓVOA, 2010, p. 26)

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos da pesquisa. Inicialmente, caracterizamos nosso trabalho de abordagem qualitativa, com dimensão colaborativa. Em seguida, apresentamos a nossa questão de pesquisa e seus objetivos; caracterizamos a escola e os professores parceiros. Apresentamos, também, como foi a produção da documentação da pesquisa, assim como seus aportes teórico-metodológicos e os procedimentos de análise.

1.1 Caracterizando a pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida com um grupo com professores de uma escola pública da cidade de Itatiba e, pela sua natureza, caracteriza-se como de abordagem qualitativa. Dentre os diferentes autores que discutem a pesquisa qualitativa em educação, Bogdan e Biklen (1994, p. 16) consideram algumas características da “investigação qualitativa”:

Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas [...] As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. [...] Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir dos sujeitos da investigação.

Como já destacado anteriormente, o grupo foi constituído de quatro professores da escola: duas professoras que continuam atuando em sala de aula e dois professores que, atualmente, ocupam cargos de gestores (o Diretor e a Coordenadora/Supervisora).

Embora o foco central do projeto OBEDUC sejam as práticas de letramento, a parceria universidade-escola, desde o seu início, foi pensada como uma possibilidade de formação continuada para todo o grupo.

O propósito inicial de nossa pesquisa, nesse projeto mais amplo, era olhar para o grupo como um todo. No entanto, à medida que as discussões avançavam no primeiro semestre de 2011, fomos identificando algumas características peculiares em cada um dos professores. Quando, no mês de agosto, a professora Paula solicitou nossa ajuda para

desenvolver conteúdos de Geometria com seus alunos do 3º ano, vislumbramos a possibilidade de acompanhar mais de perto o desenvolvimento profissional dessa professora e dentre os fatores que nos mobilizaram para a sua escolha, destacamos:

1. O fato de ela ser a única do grupo que não tinha a Pedagogia como formação superior, mas o curso de Letras. Isso nos instigava a uma indagação: como uma professora, com curso superior em Letras, sem ter passado por uma formação inicial mais ampla no campo da Educação e, mais particularmente, em educação matemática, poderia dar conta de trabalhar com os conteúdos matemáticos nos anos iniciais? Estaria ela reproduzindo as práticas vivenciadas enquanto aluna da Escola Básica, em particular do curso de magistério, sua única formação que lhe garante o direito de atuar nesse segmento de ensino?

2. Nessa época do ano, os professores já haviam entregado ao grupo suas autobiografias. Ao lermos a história de formação de Paula, identificamos que a sua relação com a Matemática nunca havia sido harmônica. Em sua autobiografia ela trouxe episódios que a marcaram negativamente. Tal constatação nos levou a outra indagação: se a Matemática não havia sido uma disciplina escolar prazerosa a Paula, como ela estaria trabalhando essa matéria com seus alunos?

3. Outro aspecto que nos chamou a atenção foi o silêncio de Paula nos encontros do primeiro semestre e, principalmente, quando o assunto era Matemática, raramente ela se colocava.

Assim, quando Paula solicitou nossa ajuda, numa parceria em sala de aula, isso nos mobilizou para um redirecionamento do nosso foco de pesquisa. No entanto, não há como desconsiderar que o pedido de ajuda de Paula somente aconteceu quando ela passou a sentir confiança no grupo e o respeito por parte de toda a equipe. A dimensão colaborativa existente no grupo, embora ainda estivesse longe da expectativa das formadoras, de certa forma já trazia implicações para o desenvolvimento profissional de nossa colega de pesquisa.

Nesse conceito de desenvolvimento profissional está implícita a concepção de formação contínua, ou seja:

Um processo pessoal, permanente, contínuo e inconcluso que envolve múltiplas etapas e instâncias formativas. Além do crescimento pessoal ao longo da vida, compreende também a formação profissional (teórico-prática) da formação inicial – voltada para a docência e que envolve aspectos conceituais, didático-pedagógicos e curriculares – e o desenvolvimento e a atualização da atividade profissional em processos

de formação continuada após a conclusão da licenciatura. A formação contínua, portanto, é um fenômeno que ocorre ao longo de toda a vida e que acontece de modo integrado às práticas sociais e às cotidianas escolares de cada um, ganhando intensidade e relevância em algumas delas. (PASSOS et al., 2006, p. 195).

Tal concepção de formação, aliada ao trabalho em parceria com os professores da escola básica, representa, sem dúvida, a possibilidade de aprendizagens recíprocas.

Como discutiremos no capítulo 3, a constituição de um grupo nem sempre é um processo harmônico; no entanto, trabalhos como os de Passos et al. (2006), Ibiapina (2008), Franco (2005), dentre outros, evidenciam que os grupos, mesmo com as relações assimétricas existentes, constituem importantes espaços de aprendizagens compartilhadas. Mas, para que isso ocorra, seus participantes precisam sentir-se respeitados e que suas opiniões tenham valor para toda a equipe (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999). Pode-se dizer que a professora Paula, ao sentir-se respeitada, animou-se a pedir ajuda para trabalhar com um conteúdo matemático no qual trazia defasagens conceituais e pedagógicas.

Optamos, então, por assumir uma parceria com ela, e esse seria nosso objeto de investigação. No entanto, considerando a importância que o grupo teve na sua constituição dentro do projeto, bem como na constituição do nosso subgrupo (a pesquisadora, a orientadora e a professora Paula), traremos, num primeiro momento de nossa análise, o movimento vivido pelo grupo para, em seguida, expor a análise do desenvolvimento profissional da professora Paula e da pesquisadora que vem se transformando no processo.

Ao centrarmos nosso foco de análise na professora Paula, estamos utilizando a metáfora do funil, defendida por Bogdan e Biklen (1994). Essa metáfora é utilizada para caracterizar o recorte do pesquisador na análise de um caso, ou seja, o plano geral de estudo do pesquisador envolve uma problemática inicial, delineada a partir de seus estudos teóricos e experiência profissional – no caso desta pesquisa, a formação matemática de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, suas relações com a Matemática e suas reflexões num grupo de discussão. Esse início do plano seria a extremidade mais larga do funil. Essa era nossa expectativa no início do projeto, quando tínhamos o desejo de analisar todo o grupo de professores.

No entanto, à medida que o estudo se inicia, algumas ideias e planos iniciais passam a ser postos de lado, enquanto outros podem ser desenvolvidos. Assim, ao final do processo, de uma fase de exploração alargada passa-se a uma área mais restrita – nesta pesquisa, à análise do caso da professora Paula.

1.2 Problema e objetivos da pesquisa

Definido o foco de nossa pesquisa, pudemos elaborar nosso problema de investigação e os seus objetivos.

Pretendemos responder ao seguinte problema de pesquisa: “Quais são as contribuições para a prática de ensinar Matemática que um grupo de estudos e pesquisas, pautado nos estudos sobre letramentos, numa parceria universidade-escola, pode trazer a uma professora que atua nos anos iniciais do ensino fundamental?”.

Os objetivos da pesquisa são:

1. Discutir os modelos de formação docente, a partir das trajetórias narradas pelos professores do grupo OBEDUC.
2. Identificar as contribuições de um grupo de dimensão colaborativa para o desenvolvimento profissional de professores (a professora Paula e a pesquisadora).
3. Compreender o desenvolvimento profissional de uma professora para a prática de ensinar Matemática, no movimento entre o coletivo e o singular.

Para trabalharmos nesta perspectiva, faz-se necessário caracterizar o ambiente onde realizamos a pesquisa, assim como os colaboradores dela participantes.

1.3 Caracterizando a escola e os professores colaboradores

A pesquisa, de parceria universidade-escola, aconteceu entre a Universidade São Francisco e a EMEB “Professor Benno Carlos Claus”, do município de Itatiba, que atende do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, contando, à época, com pouco mais de 300 alunos. Trata-se de uma escola que passa, atualmente, por uma busca renovada de sua identidade. Em 2010, a atual gestão escolar havia assumido a escola e muitos aspectos já foram transformados nos últimos dois anos, principalmente no que diz respeito ao reconhecimento da comunidade pelo trabalho nela desenvolvido, fato esse relatado pelos professores e identificado pelos pesquisadores quando estes vão até à escola⁶. Essa escola tinha uma representação pouco positiva na comunidade, sendo considerada uma escola problemática – razão pela qual, foi escolhida como parceira no projeto OBEDUC.

⁶ A aluna da Pedagogia Talita Alves Dias, do Programa de Iniciação Científica, sob orientação da Profa. Adair Mendes Nacarato realizou nos anos de 2011 e 2012 uma entrevista com os alunos dessa escola e pôde constatar a representação positiva que eles têm em relação à escola. Os alunos puderam narrar sobre a escola na forma de desenhos e de uma entrevista coletiva.

Seu prédio se subdivide em três pavimentos: o superior, o qual dá acesso às salas de aula, o intermediário, onde se localizam os banheiros dos alunos, a cozinha, o refeitório, a cantina e um jardim de inverno desativado; o pavimento inferior, praticamente tomado por uma quadra poliesportiva coberta, um pequeno parque para crianças dos anos iniciais e um pouco de área verde, que os alunos podem frequentar naturalmente.

Consta, na proposta pedagógica da escola, que ela é baseada em princípios construtivistas e leves esboços de interdisciplinaridade, sendo desenvolvidas atividades de caráter de fechamento de projetos, esquetes com temas transversais, comemorações, reuniões, atividades esportivas, aulas práticas de algumas disciplinas, desenvolvimento de projetos extra e intra grade curricular, dentre outras atividades comuns a qualquer escola pública. Conhecer essas questões torna-se importante, visto que nas discussões do grupo muitas vezes elas eram trazidas à tona, sendo até mesmo motivo de críticas pelo excesso de atividade que a escola precisa realizar.

Os quatro professores⁷ que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental desta escola, participantes do OBEDUC são:

- Marcos, formado em Pedagogia pela Universidade São Francisco/Bragança Paulista, é o Diretor da EMEB Benno Carlos Claus há dois anos, sendo essa a primeira vez que exercia o cargo, atuando também como professor da EJA no município de Amparo. Exerce a docência há 13 anos.
- Soraia, também formada em Pedagogia pela Universidade São Francisco – Bragança Paulista, foi coordenadora da EMEB Benno Carlos Claus, no ano de 2011 e, em 2012, assumiu o cargo de Supervisora junto à Secretaria Municipal de Educação; exerce a docência há 14 anos;
- Regina fez magistério e Pedagogia pela Unicamp, no programa especial para professores em exercício; atua como docente há nove anos; em 2011 atuava no 2º ano e, em 2012, no 3º ano, acompanhando a mesma turma.
- Paula também fez magistério e tem graduação em Letras pela Universidade São Francisco – Itatiba; é docente há 18 anos. Em 2011, atuava no 3º ano e, em 2012, no 2º ano.

⁷ Os nomes verdadeiros dos professores da Escola Básica, que participaram da pesquisa, foram substituídos por nomes fictícios. Para os demais participantes foram mantidos os nomes reais, ressaltando que o trabalho foi aprovado pelo comitê de ética.

1.4 Instrumentos de produção dos dados

A documentação da pesquisa é constituída de: audiogravação de reuniões do grupo, registros reflexivos dos professores, relatórios, autobiografias, transcrição de entrevistas narrativas, narrativas de aulas das professoras, diário de campo da pesquisadora e da professora Paula e da entrevista final com essa mesma professora.

Vale ressaltar que desses instrumentos de produção de dados, as audiogravações das reuniões, os registros reflexivos dos professores, os relatórios, as entrevistas e as autobiografias são documentos que estão disponibilizadas para todo o grupo OBEDUC, para serem utilizados nas diferentes pesquisas. Já as narrativas de aula, produzidas pela professora Paula, os diários de campo da pesquisadora e professora e a transcrição da entrevista final são documentos que serão utilizados apenas nesta pesquisa.

A seguir, descrevemos como foi a produção de cada um desses instrumentos.

1.4.1 Audiogravação dos encontros do grupo

Até agosto de 2011, a equipe (professores da escola pública, mestrandas e professoras da USF) reuniu-se, semanalmente, para estudos e análise dos documentos oficiais sobre avaliação externa. Dentre os estudos realizados destacam-se: caracterização do trabalho docente; políticas públicas de avaliação externa; avaliação da aprendizagem; políticas do Banco Mundial para a educação brasileira; o conceito de competência nas políticas neoliberais e letramentos. No que diz respeito aos documentos oficiais, o grupo analisou os documentos do MEC sobre os processos relativos ao Enade – curso de Pedagogia –, à Prova Brasil e à Provinha Brasil. Além disso, o grupo analisou provas (no caso do Enade e Provinha Brasil) e o modelo da Prova Brasil.

A partir de agosto de 2011, e ao longo de 2012, o grupo maior realizou encontros mensais. Nesses encontros, houve a manutenção dos estudos, ampliando as concepções sobre letramentos, com a discussão do letramento escolar e do letramento matemático, além de estudos sobre gêneros textuais.

Todos os encontros do grupo foram audiogravados. Coube às mestrandas, a tarefa de dividir o trabalho de transcrição das audiogravações. O material transcrito constitui fonte de pesquisa para toda a equipe e encontra-se na plataforma *moodle*.

Essa documentação será utilizada no capítulo 3, quando discutiremos a constituição do grupo como instância de formação continuada, e no capítulo 4, quando privilegiaremos as falas da professora Paula no grupo, nos momentos de discussão.

Desse grupo emergiu um subgrupo que adquiriu uma dimensão colaborativa: a pesquisadora, sua orientadora e a professora Paula. Essa colaboração configurou-se a partir do momento em que as três elaboraram atividades, conforme necessidade explicitada pela professora. Essas atividades se desenvolveram em sala de aula – algumas delas com a presença da pesquisadora – e seus resultados foram objeto de discussão nos encontros do subgrupo. Para algumas delas, a professora Paula produziu suas narrativas.

É importante ressaltar que os encontros desse subgrupo foram igualmente audiogravados. Além das discussões sobre atividades para a sala de aula, o subgrupo também analisou a Provinha Brasil de 2012, a primeira da qual a professora Paula participou⁸.

1.4.2 Registros reflexivos dos professores

Durante o período de estudos no 1º semestre de 2011, os professores produziram registros reflexivos dos encontros. A escrita é um processo de construção que requer prática e faz com que o autor se torne crítico de suas próprias produções. Partimos do princípio de que a escrita contribui para o desenvolvimento da reflexão e também é uma forma de expressar nosso próprio pensamento. Por meio da escrita, organizamos as ideias, o que nos leva a momentos de reflexão.

A linguagem, concebida por Souza e Kramer (2003) e compartilhada por nós, não é apenas um meio de comunicar o pensamento, não é só reflexo indireto do vivido, mas também é experiência humana, é a expressão e a produção de sentidos.

Cada participante desta pesquisa tem uma história, e possui sua identidade, além de constituir-se por meio de processos de (des)identificação com o outro, de alteridade. No processo de escrita, prevalece a singularidade de cada sujeito. Embora as discussões sejam coletivas, cada um apreendeu aquilo que lhe foi mais significativo e pôde, algumas vezes, estabelecer relações com suas práticas profissionais.

A questão da identidade nos parece fundamental quando indagamos sobre a vida e a pessoa do professor, ou seja, quando queremos saber como e

⁸ A Provinha Brasil de Matemática iniciou-se em 2011, sendo aplicada como diagnóstico somente aos alunos do 2º ano. Em 2011, a professora da turma era a Regina. Em 2012, essa prova – tal como ocorre com a de Língua Portuguesa – passou a ser realizada duas vezes ao ano. Como Paula assumiu uma turma de 2º ano, essa foi sua primeira experiência com essa prova.

por que cada um se tornou o professor que é. A identidade, esclarece Nóvoa (1992), não é um dado adquirido ou um produto, mas um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Assim sendo, faz sentido crer que a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como indivíduos quando exercemos o ensino. (SOUZA; KRAMER, 2003, p. 22).

Assim, a cada encontro do grupo em 2011, os professores produziram seus registros reflexivos sobre a temática que foi discutida. Esse material também é documento de pesquisa de toda a equipe.

1.4.3 Relatórios dos participantes

Como os professores da Escola Básica e as mestrandas são bolsistas da Capes, uma das exigências para esse apoio financeiro é a produção de relatórios de pesquisa. Esses relatórios, produzidos anualmente em forma de narrativas, também são documentos de uso coletivo da equipe.

Interessam-nos, em particular, os dois relatórios produzidos pelos professores: ao final de 2011 e ao final de 2012. Neles, registraram suas atividades ao longo do período e refletiram sobre o que foi mais significativo, destacando as aprendizagens no processo.

1.4.4 Autobiografias

Os professores produziram, no primeiro semestre de 2011, por meio de escrita, suas autobiografias de formação. O foco seria nas trajetórias de formação, mas cada autor teve a opção de escolher o que colocar em sua história narrada.

A produção de autobiografias insere-se no campo dos estudos biográficos e pode ser considerada tanto um instrumento de investigação quanto de formação (FINGER; NÓVOA, 2010).

No campo da pesquisa em formação docente, a produção de autobiografias vem se constituindo em práticas de formação. Josso (2010), por exemplo, denomina a autobiografia de formação estudantil de “Biografia Educativa”. Segundo ela:

Um dos interesses de conhecimento que preside a essa centração sobre o processo de formação do ponto de vista do sujeito é a elaboração progressiva de uma teoria da formação que seja própria a uma ciência da educação, com a integração simultânea das contribuições específicas das diferentes ciências humanas que participam da análise dos fatos educativos. (p. 62).

Na perspectiva da autora, a produção dessa “Biografia Educativa” possibilita a compreensão do que se passa do ponto de vista do sujeito, de como este interpreta os processos vividos quando estudante.

A construção de uma “Biografia Educativa” não é uma narrativa de vida, tal como resultaria da narração de uma história de vida considerada na sua globalidade. É o fruto de um processo de reflexão que só parcialmente aparece numa narrativa escrita a meio caminho do percurso seguido. (JOSSO, 2010, p. 64. Grifos da autora).

Quando o sujeito escreve sua autobiografia, ele repensa sobre o passado, traz suas lembranças e constrói sua memória; não tem como desvincular narrativa de memória, pois quem conta algo a alguém, dentro de um determinado contexto, vai contar o que quer e do que se lembrar; além disso, ao narrar, o sujeito pode ressignificar sua compreensão dos acontecimentos.

(...) a história de vida é comumente apontada nos estudos sobre a profissão docente, tanto em nível internacional quanto nacional, como recurso teórico-metodológico que permite a reconstrução da profissão docente, permitindo que as lembranças sejam reorganizadas, à medida que se traz fatos passados para o presente, a fim de serem reinterpretados. Favorece também processos formativos, a prática reflexiva e a articulação teoria e prática. (IBIAPINA, 2008, p. 86).

Passeggi (2010) também discute o uso das autobiografias como práticas de pesquisa e de formação. A autora situa as narrativas autobiográficas em dois eixos: o eixo das práticas de formação e o eixo das narrativas como método de pesquisa e modos de (auto)biografar. Para essa autora as narrativas (auto)biográficas possibilitam o processo de “pesquisa-ação-formação”, pois elas “se realizam mediante o coinvestimento da pessoa em formação e do formador, no contexto institucional, no qual essas narrativas são solicitadas e produzidas. A preocupação primordial é que elas sirvam, essencialmente, a quem escreve” (PASSEGGI, 2010, p. 115).

Para a autora, o processo de escrever sobre si possibilita aprendizagens biográficas.

... as escritas de si longe de comunicar o que já se sabe, constituem-se verdadeiros processos de descoberta. Essa dimensão heurística permite a quem escreve explicitar as experiências e transformar saberes implícitos em conhecimento (pesquisa). O narrador, ao redescobrir-se como ser aprendente, reinventa-se (formação). Nesse processo hermenêutico permanente de interpretação e reinterpretação dos fatos, o adulto reelabora o processo histórico de suas aprendizagens (ação). (PASSEGGI, 2010, p. 115).

Ao solicitarmos a produção de autobiografias pelo grupo, tínhamos como objetivo conhecer suas histórias de formação e o quanto elas são fundantes na constituição identitária. Além disso, visávamos identificar elementos das Ciências da Educação presentes nessas histórias de formação, pois, segundo Ferrarotti (2010, p. 45), todo sujeito, na sua singularidade, traz a

universalidade de uma estrutura social. Pela sua atividade destotalizadora/retotalizadora, individualiza a generalidade de uma história social coletiva. (...) se todo o indivíduo é a repropriação **singular** do **universal social** e histórico que o rodeia, **podemos conhecer** o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual. (Grifos do autor).

Cada participante produziu a sua autobiografia e essa foi tomada como ponto de partida para a realização da primeira etapa das entrevistas individuais, numa abordagem narrativa, visando complementar elementos das trajetórias narradas nas autobiografias.

1.4.5 Entrevistas narrativas

Como destacado anteriormente, os professores concederam à pesquisadora uma primeira entrevista, de caráter narrativo/biográfico, na qual completaram informações que ficaram ausentes nas autobiografias. Cada autobiografia foi lida e, nessa leitura, buscamos conhecer a trajetória de formação de cada professor; os acontecimentos interrompidos ou silenciados no texto escrito foram retomados no momento da entrevista.

Vale ressaltar que os relatos autobiográficos não são monólogos face a um observador. Cada entrevista biográfica se constitui a partir de uma relação dialógica entre dois ou mais locutores que compreende tensões, expectativas, sanções, proibições, conflitos, hierarquias de poder, confronto de normas e valores implícitos ou explícitos. As formas e os conteúdos de uma narrativa autobiográfica variam com o interlocutor. Situam-se por assim dizer, no interior de uma reciprocidade. (SOUZA; KRAMER, 2003, p. 28).

Numa entrevista narrativa o pesquisador não se atém a um roteiro rígido, mas coloca o entrevistado na situação de falar de si. No nosso caso, algumas questões emergiram das autobiografias e outras, do próprio processo de entrevista, quando os professores puderam narrar acontecimentos que foram marcantes em suas trajetórias de formação e lembrados, quando face a face com a pesquisadora e sua orientadora.

Argumentar a favor da expressão no contexto das entrefalas e entretextos é possível quando o objetivo da entrevista não é a busca de informações, evidências verificáveis ou que valham por si mesmas, mas registrar o modo como o professor ou a professora olha para si e enxerga a própria

vida na memória. É exatamente o modo como fala de sua vida, como ordena os fatos, ao que dá destaque, o que fica em ser dito, as palavras que escolhe que nos interessa sobremaneira. (SOUZA; KRAMER, 2003, p. 28).

Aos entrevistados foi dado o direito de falar sobre si, se se sentissem à vontade para conversar sobre tais acontecimentos. O processo foi tranquilo por parte dos professores. Compartilhamos a colocação de Bakhtin (2010, p. 98) quando diz:

não são palavras apenas o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (1981, p. 95). A palavra é polissêmica, ela tem franjas. Muitas são a vozes que falam em um texto. E os diálogos que se consolidam não são apenas os que se dão imediatamente, como ainda aqueles que remetem às massas de sentidos esquecidos. História e linguagem se interpenetram. A palavra é arena das contradições e sua compreensão é sempre ativa e fruto da coletividade. Há sempre uma réplica, uma contrapalavra por parte daquele que ouve ou lê.

Numa entrevista narrativa as pessoas, com a mediação do entrevistador, lembram o que aconteceu, expõem suas experiências, encontram possíveis explicações para os acontecimentos, aliviam seus sentimentos, além de mostrar o lugar, o tempo e a motivação.

Como o foco de nossa pesquisa está na análise das aprendizagens docentes de uma professora, compartilhamos o pensamento de Jovchelovitch e Bauer (2005, p.103-104) quando dizem:

as narrativas são particularmente úteis nos [...] projetos onde variadas “versões” estão em jogo. Grupos sociais diferentes constroem histórias diferentes, e as maneiras como elas diferem são cruciais para se aprender a dinâmica plena dos acontecimentos. Diversas perspectivas podem realçar um eixo diferente, bem como uma outra sequência nos acontecimentos cronológicos. Além disso, diferença nas perspectivas pode estabelecer uma configuração diferente na seleção dos acontecimentos que devem ser incluídos no conjunto da narrativa. (Grifos dos autores).

Essas entrevistas ocorreram ao final de 2011, e foram individuais. A elas, estiveram presentes a pesquisadora e sua orientadora. As entrevistas foram audiogravadas, transcritas e devolvidas para as devidas complementações ou correções dos professores entrevistados.

1.4.6 Narrativas de aulas das professoras

A partir do segundo semestre de 2011, houve o acompanhamento mais direto das duas professoras. Estas participavam de reuniões, que aconteciam numa sala dentro da universidade, com a equipe da linha de pesquisa de Matemática, cultura e práticas pedagógicas, formando dois subgrupos. A professora Paula, com a autora e a orientadora desta pesquisa, e a professora Regina, com a outra mestrande e sua respectiva orientadora, com o objetivo de discutir o ensino de matemática.

O trabalho visava discutir e planejar com as professoras situações para a sala de aula. Havia um planejamento em colaboração; as professoras desenvolviam as situações planejadas em sala de aula e, quando possível, contavam com a presença de uma mestrande, tanto para ajudar no trabalho em sala de aula, quanto para registrar a atividade, para posterior análise e avaliação.

Algumas reuniões dos subgrupos foram conjuntas; no entanto, dados os interesses de cada pesquisa e das professoras, optamos pela separação dos dois subgrupos.

Em 2012, as professoras começaram a produzir narrativas escritas de suas aulas. Compartilhamos as ideias de Souza e Kramer (2003, p. 28):

Importante é entender a narração mais como uma reinterpretação do que propriamente um relato. O narrador reconta sua história dando um novo encaminhamento aos acontecimentos passados, um novo enredo, um novo sobrevir. Os sentidos passados, construídos em diálogos anteriores, nunca podem ser estáveis; serão, por assim dizer, sempre renovados no processo de desenvolvimento posterior do diálogo.

Produzir narrativas de aulas tem sido uma prática usual no campo da educação matemática. A narrativa é vista como modos de reflexão e atribuição de sentidos a experiência profissional. Concordamos com Freitas e Fiorentini (2007, p. 64) no que diz respeito à narrativa como “modo de produzir sentido à experiência”. Para esses autores:

Experiências em sala de aula e ambiente de pesquisa podem ilustrar o potencial da narrativa para o ensino e a aprendizagem da matemática. Nada mais natural do que adotar a narrativa para tentar dar sentido a uma experiência educativa ou a uma prática social. As salas de aula podem ser vistas como uma prática social complexa em que professores, alunos e por vezes pesquisadores estão tentando compreender e construir significados. É assim que alguns professores de matemática exploram, em sala de aula, experiências de contar e narrar ao outro, pois estas, além de formativas, podem, também, ajudar na aquisição significativa do conhecimento matemático. (p. 65).

Esses autores, apoiando-se em Clandinin (1993 apud FREITAS; FIORENTINI, 2007, p. 66), afirmam que o professor, ao narrar, aprende e ensina.

Aprende, porque, ao narrar organiza suas ideias, sistematiza suas experiências, produz sentido a elas e, portanto, novos aprendizados para si. Ensina, porque o outro, diante das narrativas e dos saberes de experiências do colega, pode (re)significar seus próprios saberes e experiências.

Dessa forma, ao solicitarmos às professoras a produção de narrativas de aula, tínhamos a expectativa de que haveria esse movimento de reflexão e de aprendizagem. Ao permitirmos que elas produzissem suas narrativas das aulas que julgassem significativas, pretendíamos desenvolver o caráter formativo dessa produção.

Tanto as sequências elaboradas, quanto as narrativas produzidas também constituiriam material para toda a equipe. Para a nossa pesquisa, interessam, em particular, as narrativas produzidas pela professora Paula.

Ao longo deste trabalho, utilizaremos três perspectivas da narrativa: a autobiográfica, a de aulas e a entrevista narrativa. O que há de comum nessas três perspectivas é o papel desempenhado pela linguagem (e os processos de significação constituintes do pensamento), pelo outro e pela comunicação – a narrativa é produzida por alguém e tem um destinatário (o que lê, ou escuta as narrativas produzidas).

1.4.7 Entrevista final

Ao final de 2012, realizamos uma entrevista com a professora Paula, com objetivo de identificar sua percepção do processo vivido durante o desenvolvimento da pesquisa.

Como tivemos um problema técnico no computador, perdemos a gravação da entrevista narrativa com a professora Soraia. Esta, ao saber do ocorrido, prontificou-se a conceder-nos outra entrevista. Dada à incompatibilidade de nossas agendas, essa entrevista ocorreu somente no final de 2012, o que nos levou a julgar sem sentido retomar as questões desencadeadoras daquela entrevista narrativa. Dessa forma, aproveitamos o encontro individual com a professora Soraia e realizamos uma nova entrevista, na qual ela também pôde relatar o processo vivido no projeto.

Pode-se dizer que essas entrevistas tiveram uma conotação reflexiva, visto que as professoras tiveram a oportunidade de falar livremente sobre suas percepções do processo vivido. A pesquisadora não preparou um roteiro de perguntas; apenas solicitou que elas falassem sobre os sentidos que atribuíam à participação no projeto. Ao falar desses sentidos, a entrevistada passou por um momento de reflexividade que, segundo Szymanski (2004, p. 14): “o movimento reflexivo que a narração exige acaba por colocar o

entrevistado diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até para ele mesmo”. Compartilhamos essa colocação e chamamos o encontro de entrevista reflexiva, pois, considerando-a como um encontro interpessoal, no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podemos constituir um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder.

Reflexividade tem aqui também o sentido de refletir a fala de quem foi entrevistado, expressando a compreensão da mesma pelo entrevistador e submeter tal compreensão ao próprio entrevistado, que é uma forma de aprimorar a fidedignidade, [...]. Ao deparar-se com sua fala, na fala do pesquisador, há a possibilidade de um outro movimento reflexivo: o entrevistado pode voltar para a questão discutida e articulá-la de uma outra maneira em uma nova narrativa, a partir da narrativa do pesquisador. (SZYMANSKI, 2004, p. 15).

Na entrevista com a professora Soraia a orientadora esteve presente. Foi interessante o fato de que ao fazermos uma pergunta a Soraia, ela pensou por um tempo e nos deu uma resposta; nesse mesmo dia, ela nos mandou um e-mail complementando sua resposta. Isso evidencia o quanto a entrevista coloca o entrevistado num contexto de reflexão.

1.4.8 Produção de diário de campo

A partir do mês de outubro de 2011, passamos a acompanhar a professora Paula em sua sala de aula: uma turma do 3º ano, com 18 alunos. Por solicitação dela, desenvolvemos uma sequência de atividades de Geometria. Tal solicitação se deveu ao fato de ela ainda não ter trabalhado esse conteúdo com seus alunos.

Em 2012, a professora Paula assumiu uma classe de 2º ano, não podendo acompanhar a turma do ano anterior. Essa nova turma – até então sua experiência fora com alunos do final do ciclo (3º ao 5º ano) – lhe trouxe alguns desafios. Assim, ela solicitou nossa ajuda para elaboração de sequências de tarefas para trabalhar o conteúdo de aritmética com os alunos: o conceito de número, o sistema de numeração decimal e as operações. Colaborativamente, discutimos e elaboramos situações com o uso do material Cuisenaire, ábaco, material dourado, além de contextos de problemas. No segundo semestre de 2012, voltamos a estabelecer uma parceria mais intensiva para o ensino de Geometria.

As observações em sala de aula da professora Paula geraram nosso diário de

campo, ou notas de campo do tipo descritivo, que, conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 150-182), consistem em dois tipos de materiais: descritivo, em que a preocupação é de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas e o outro é reflexivo que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e observações.

Desde o início do processo constatamos que a professora Paula não tinha segurança para o uso de videogravação de suas aulas; assim, o diário de campo constituiu o instrumento de registro das práticas observadas e acompanhadas.

A professora Paula também produziu um diário de uma semana sua com a turma do 2º ano, no início de 2012. Esse diário foi solicitado pela professora orientadora, quando constatou as angústias e os desafios que Paula estava vivendo diante de uma nova turma, numerosa e barulhenta, o que a impedia de cumprir o seu planejamento.

1.4.9 Síntese dos instrumentos de produção dos dados

Dada à variedade de instrumentos utilizados, o Quadro I traz uma síntese desses instrumentos e suas respectivas siglas no momento de análise.

Quadro I – Síntese dos instrumentos de produção dos dados

INSTRUMENTO	FINALIDADE		SIGLA A SER UTILIZADA
	OBEDUC	ESTA PESQUISA	
Audiogravação dos encontros	X	X	aud, seguido da data do encontro
Registros reflexivos	X	X	r.r., seguido da data de produção
Relatórios	X	X	rel., seguido da data de produção
Autobiografias	X	X	autob.
Entrevistas narrativas		X	e.n., seguida da data de realização
Narrativas de aulas		X	n.a., seguida da data de produção
Entrevista final		X	e.f., seguida da data de realização
Diário de campo da pesquisadora		X	d.c., seguido da data de produção
Diário de campo da professora		X	d.p., seguido da data de produção.

Os dados extraídos dos documentos audiogravados (encontros e entrevistas) serão transcritos em letra itálica; para os demais, por se referirem a textos produzidos pelos professores, não utilizaremos esse tipo de letra.

1.5 Procedimentos de Análise

Pela descrição anterior dos instrumentos, fica evidente a vastidão de material de que dispomos para análise. Daí nossa opção por produzir um texto mais narrativo, trazendo, desde o início, as vozes dos professores na composição de cada um dos capítulos desta dissertação.

No capítulo 2, discutimos o processo de formação do professor que atua nos anos iniciais e como sua identidade profissional vai se constituindo. Para isso, trazemos as informações desses professores, obtidas nas autobiografias e nas entrevistas narrativas, destacando suas trajetórias de formação e dados sobre o início de carreira, bem como alguns depoimentos nas reuniões do grupo OBEDUC. Tais instrumentos nos possibilitaram conhecer esses professores e identificar suas necessidades de formação continuada.

No capítulo 3, ao discutir os modelos de formação docente, pretendemos caracterizar o grupo e a parceria universidade-escola como uma possibilidade de formação continuada. Como essa formação, parte das necessidades reais dos professores, o que acontece em práticas compartilhadas, potencializam o desenvolvimento profissional dos professores. Para isso, utilizamos as informações obtidas nas transcrições das reuniões do grupo, nos registros reflexivos, nos relatórios e nas narrativas de aulas das duas professoras.

Nosso foco central de análise é no processo vivido pela professora Paula. Todas as demais informações compõem o contexto da pesquisa. Isso porque acreditamos ser de fundamental importância a compreensão do contexto no qual a pesquisa se desenvolveu, e como as práticas compartilhadas no grupo possibilitaram o desenvolvimento dessa professora, em particular. O movimento vivido pela professora Paula é nosso objeto de análise, no capítulo 4.

O caso da professora Paula tem como objetivo conhecer e compreender sua constituição profissional, suas relações com a Matemática e indícios de desenvolvimento profissional a partir de um trabalho colaborativo e de uma parceria mais estreita com duas

professoras de Matemática, as quais poderiam ajudá-la na superação das lacunas conceituais trazidas por sua formação inicial.

Partimos da análise de sua autobiografia e de sua entrevista narrativa, buscando captar os sentidos que ela atribui às experiências vividas; nas narrativas de aulas, registros reflexivos, relatórios e discussões nos encontros do grupo, buscamos captar os indícios de mudanças de crenças; nas observações de sala de aula, nas narrativas, nas reflexões produzidas no subgrupo (e que foram audiogravadas) e no diário de campo procuramos indícios de aprendizagens sobre a prática de ensinar Matemática.

Ainda no capítulo 4, trazemos o desenvolvimento profissional da pesquisadora que, ao inserir-se nessa parceria, ressignificou suas práticas de ensinar a Matemática e constituiu formadora de professores.

2. O PROFESSOR QUE ATUA NOS ANOS INICIAIS: FORMAÇÃO, IDENTIDADE E DESAFIOS

O mundo não é. O mundo está sendo. [...] Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. (FREIRE, 1996, p. 76-77. Grifos do autor).

Neste capítulo, fazemos uma discussão sobre o professor e os seus processos de formação e atuação. O foco será para a formação de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, também conhecido como professor polivalente, e as condições que enfrenta no exercício da profissão. Dessa forma, nosso olhar será para a microestrutura, porém, não podemos perder de vista a macroestrutura, pois é nesta circulação, entre a macro e a micro, que conseguimos estabelecer as relações de transformações. “O que à sociologia da vida cotidiana verdadeiramente interessa são os processos através dos quais as micro e as macroestruturas são produzidas; são as práticas sociais produtoras, na sua quotidianeidade, da realidade social”. (PAIS, 2003, p. 46).

Pretendemos, a partir de alguns elementos da história da constituição da profissão docente, trazer reflexões que nos ajudem a conhecer e a compreender quem são os professores polivalentes.

Para Nóvoa (1991), a discussão sobre a gênese da profissão docente não pode ser dissociada da gênese da escola moderna. Assim, buscamos conhecer a trajetória da constituição da profissão docente em suas relações com a constituição da escola.

Poderíamos pensar a escola como uma produção cultural que se faz pela necessidade de se estabelecerem unidades de referência civilizatória – ler, escrever, contar... – e não somente como questões de obediência, mas como algo compartilhado, não sem tensões, entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo de escolarização. Nesse sentido, vale interrogar-nos sobre as múltiplas tensões e conflitos presentes na produção de novas configurações sociais que demandam a escola como fator de coesão social/nacional. (VEIGA, 2003, p. 35).

Analisar a constituição da profissão docente implica levar em consideração que se trata de uma atividade profissional, exercida em escolas marcadas por tensões e conflitos e entrecruzamentos de diferentes culturas: as culturas escolares, a cultura da escola, a cultura profissional docente e as culturas de referência dos alunos.

Apoiamo-nos em Candau (2000, p. 65) para afirmar que “o cruzamento de culturas e as tensões que lhes são inerentes, constituem aspectos que oferecem, sem dúvida, uma perspectiva extremamente interessante e instigante para a análise dos processos culturais presentes na escolarização”. Sendo assim, a escola é um espaço de cruzamentos de diferentes culturas e sua função deveria ser a de mediação e reflexão das influências que essas diferentes culturas exercem sobre cada um. Mesmo nessa diversidade, a escola ainda carrega consigo a cultura do aluno padrão, como se todos fossem iguais, como se todos aprendessem no mesmo tempo e do mesmo jeito; ela ainda não está preparada para trabalhar com as diferenças e com as pluralidades culturais.

Parece que o sistema de ensino, nascido no contexto da modernidade, assentado no ideal de uma escola básica a que todos têm direito e que garanta o acesso aos conhecimentos sistematizados de caráter considerado “universal”, além de estar longe de garantir a democratização efetiva do direito à educação e ao conhecimento sistematizado, terminou por criar uma cultura escolar padronizada, ritualística, formal, pouco dinâmica, que enfatiza processos de mera transferência de conhecimentos, quando esta de fato acontece. [...] Mudam as culturas sociais de referência, mas a cultura da escola parece gozar de uma capacidade de se autoconstruir independentemente e sem interagir com estes universos. É possível detectar um “congelamento” da cultura da escola que, na maioria dos casos, a torna “estranha” aos seus habitantes. (CANDAUI, 2001, p. 66. Grifos da autora).

Visando compreender os paradoxos que têm marcado a escola na contemporaneidade e o quanto a formação docente ainda é marcada por modelos hegemônicos, no presente capítulo trazemos algumas discussões que nos ajudam a compreender a identidade desses profissionais e os desafios a eles impostos. Discutimos, inicialmente, os espaços de formação inicial do professor que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2.1 Alguns espaços históricos da formação do professor que atua nos anos iniciais

A discussão da cultura profissional docente está intimamente ligada à própria história da criação da escola moderna. Para isso, trazemos, inicialmente, uma breve contextualização do surgimento dessa escola. A história remonta ao século XIII, com a criação das primeiras universidades no Ocidente. Como afirma Nóvoa (1991, p. 110),

Desde os séculos X-XI, assiste-se no Ocidente a um renascimento do comércio, à emergência do mercador enquanto “centro” da vida

econômica e a um espetáculo que não se verá jamais, a criação de cidades, espontaneamente numerosas, nas quais vão desabrochar um novo modo de vida e uma civilização urbana.

Com o processo de urbanização, industrialização e o crescimento do comércio, houve a necessidade de uma escolarização para as crianças.

A escola moderna nasce no seio do movimento social e de suas interações culturais, com o objetivo de tomar a cargo a educação das crianças, da qual a escola, que existia já na Idade Média, não se ocupava especialmente. Não é senão a partir do século XV, que ela vai pouco a pouco se transformar e ser utilizada para a educação das crianças, no sentido em que a entendemos hoje (NÓVOA, 1991, p. 111).

Essa escola passa a ser regulada pelo Estado e os professores, ao se tornarem funcionários, deveriam atender a outras demandas. Mas como deveria ser esse professor, agora leigo, e que não mais seguiria as ordens da Igreja, mas sim as do Estado? E como prepará-lo para a missão de escolarizar crianças para a sociedade da época? Esse profissional, provavelmente, havia sido escolarizado por um jesuíta e/ou um mestre, cujo saber era colocado para os alunos, ou seja, o mestre transmitia o que sabia. Porém, apesar da mudança da tutela da Igreja para o Estado, o fato não representou mudanças no perfil do professor. Este apenas passou a ser regido por estatuto profissional e a Educação passou a ser um assunto de políticas sociais.

Para que o Estado pudesse contratar os docentes, foram criados documentos, especificando competências técnicas que seriam necessárias para desenvolver tal função e, assim, os docentes passaram a ser funcionários públicos; porém, havia ainda a necessidade, vista pelos governantes, de se controlar o que esses docentes ensinariam, de que forma o fariam e quais as prioridades de ensino, a partir das faixas etárias das crianças. Além do controle, a nova conjuntura passou a exigir um docente que tivesse uma formação específica, o que exigia a criação de instrumentos e técnicas pedagógicas, conforme afirma Nóvoa (1991, p. 120):

O aperfeiçoamento dos instrumentos e das técnicas pedagógicas, a introdução de métodos de ensino mais sofisticados e a ampliação dos currículos e dos programas escolares colocam dificuldades à prática puramente acessória ou marginal da atividade docente. O ensino torna-se assunto de especialistas.

Desde a sua gênese, a profissão docente é marcada pela ambiguidade da sua função: ao mesmo tempo, os professores precisam ser sujeitos culturais e agentes políticos. Como analisa Nóvoa (1991, p. 123):

Os docentes devem ser vistos sob a dupla perspectiva da integração e da autonomização: de um lado, eles estão submetidos a um controle ideológico e político, ditado notadamente pelo fato de que “um servidor do Estado não deve se opor ao Estado”, por outro, eles têm os meios necessários à produção de um discurso próprio.

Para o Estado e para as classes dirigentes, quanto mais a escola se difundia, mais o jogo político se tornava importante: controlar os docentes significava assegurar-se de que a escola funcionaria como um fator de integração política e social.

Se esse era o contexto europeu, o que estaria acontecendo no Brasil, no que diz respeito à formação do professor?

No Brasil, dos tempos coloniais até meados do Período Imperial, a formação do professor não era específica, bastava o candidato ao cargo escrever uma dissertação, contendo o que deveria ensinar e esta seria avaliada por uma banca examinadora; além disso, um pároco ficaria responsável por fiscalizar o bom funcionamento da escola.

No sentido de preparar, de formar esse profissional, até então despreparado para tal função, surgiram às primeiras Escolas Normais brasileiras, em 1834, em alguns Estados como Minas Gerais, Rio de Janeiro, Bahia, Ceará e São Paulo. Quem optava pela abertura das escolas eram os dirigentes de cada Estado; sendo assim, a responsabilidade pelas escolas ficava por conta dos Governos Provinciais e, em virtude disso, não havia escolas em todos os Estados brasileiros. Eram contratados inspetores, não remunerados e nem preparados para controlar o trabalho docente.

Essas escolas viviam na incerteza de sua existência, por estarem condicionadas à disponibilidade de verbas, que se apresentava sempre escassa; assim, as escolas tiveram sucessivas aberturas e fechamentos. Devido a esses fatos, associados à baixa remuneração, a procura pelos cursos de formação de professores naquela época era bem pequena. Como essa escola da época, não era uma escola para a formação da população em geral, o Estado optou pelo modelo artesanal⁹ de formação.

Tais cursos, que ofereciam licença para ensinar, só exigiam do candidato, atestado de boa conduta e conhecimento somente daquilo que iria ensinar, ou seja, ler, escrever, contar e princípios religiosos. O modo de organização não era seriado, os alunos estudavam até o professor julgá-los aptos para o exame.

⁹ Representado pelo sistema de professores adjuntos: muito mais econômico para o Estado e suficientemente adequado às demandas daquela sociedade. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 33).

No início de um processo de mudanças sobre o pensamento educacional, em 1859, a Escola Normal do Rio de Janeiro (primeira escola criada em 1835) foi recriada e estabeleceu um currículo, no qual a organização deveria ter disciplinas separadas, lecionadas por professores especialistas.

Esses especialistas que passaram a lecionar nas Escolas Normais eram formados em Medicina e em Direito [mas não em Didática] e alguns vieram trazidos do exterior. Com isso, as Escolas Normais tinham um custo elevado e, na intenção de garantir a todos os alunos uma formação com professores minimamente preparados, o Curso Primário Complementar¹⁰ foi transformado em curso de formação de professores. Este novo modelo diferenciava-se por dois motivos principais: os professores normalistas deveriam passar por um exame de admissão e suas disciplinas eram lecionadas por professores especialistas, enquanto aos professores complementaristas, bastava ter concluído o curso primário complementar e estes lecionavam todas as disciplinas de cada série. Com isso instaurou-se, na maior parte dos Estados brasileiros, uma dualidade na formação de professores: uma de nível mais elevado – as Escolas Normais – e outra de nível menos elevado – a Escola Complementar.

Com a variedade de formação para a mesma tarefa, surgia a necessidade de que o Brasil tivesse um sistema nacional de ensino, ao invés de sistemas estaduais, assim se poderia pensar em uma política nacional de Educação. Em 1930 – Era Vargas – o governo central assume a homogeneização das regras que norteariam o ensino em todo o país, como afirmam Vicentini e Lugli (2009, p. 41):

A expressão mais acabada dessa unificação nacional das diretrizes para os diversos níveis escolares aconteceu durante o período ditatorial do Estado Novo (1937-1945), quando foram promulgadas as Leis Orgânicas do Ensino. No que se refere à Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, caso que mais interessa aqui, as medidas para organizar a formação de professores em nível nacional deram continuidade ao dualismo de cursos já existentes na maioria dos estados brasileiros.

A Lei Orgânica do Ensino Normal foi criada no Brasil num período político caracterizado pelo autoritarismo, sem debates nem discussões para traçar seus objetivos. Essa Lei de 1946 dava à formação do professorado um caráter mais técnico, pois se

¹⁰ Instituído em 1892, em São Paulo, este se constituía de 4 anos, realizados após os 4 anos iniciais do ensino primário, com o objetivo inicial de aprofundar os conhecimentos adquiridos na escola elementar. (VICENTINI; LUGLI 2009, p. 38).

invertia a proporção entre conteúdos gerais e conteúdos específicos. Essa situação manteve-se até o final da década de 1950.

Muitas transformações na rede escolar aconteceram na década de 1960, como a baixa exigência com relação ao nível de conhecimento necessário para a diplomação; a falta de articulação entre as diversas disciplinas que compunham o currículo e o alto índice de reprovação das escolas primárias levaram a uma reformulação do Ensino Normal em 1971, resultando no curso de Habilitação Específica para o Magistério.

Este novo curso fazia parte da nova reformulação do Ensino Médio, onde todos os cursos oferecidos deveriam ser profissionalizantes. Ao fim do ensino de 1º grau de oito anos, o aluno fazia mais quatro anos de magistério e saíria com habilitação para lecionar nas séries iniciais do 1º grau (antigo curso primário).

Essa transformação foi avaliada, em análises realizadas durante a década de 1980, como desestruturadora do preparo profissional dos docentes das primeiras séries do 1º grau, uma vez que ao incorporar o preparo para o magistério a uma estrutura de ensino de 2º grau, essa medida diminuiu consideravelmente o espaço das disciplinas específicas (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 49).

Na década de 1980, algumas revisões nas políticas de formação docente, em âmbito do Governo Federal foram tomadas, visando melhorar a habilitação para o magistério. Uma delas foi a criação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), no qual os alunos recebiam uma bolsa de um salário mínimo para estudar e o curso, de nível médio, era de período integral. Os CEFAMs existiam paralelamente aos cursos de Habilitação ao Magistério. No período de 1985 a 1989, o MEC provocou a descontinuidade do projeto (pela própria descontinuidade do Ministério, com a constante troca de ministros). Alguns Estados – como o de São Paulo – deram continuidade ao projeto por conta própria.

No entanto, ambas as modalidades foram extintas com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996 (Lei 9.394/96). A LDB indicou mudanças no que se referia à formação de professores, com a prioridade dos cursos de nível superior para a formação dos professores para todo o sistema de ensino: o Normal Superior, a ser realizado nos Institutos Superiores de Educação e o curso de Pedagogia (Art. 63).

Nesse sentido, a LDB dispôs sobre algumas diretrizes que procuravam valorizar a carreira do magistério. A ideia era elevar o nível de escolarização docente. Porém, foi

admitida a exceção provisória da formação em curso normal de nível médio para a Educação Infantil e para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental; sendo assim, ainda há distribuídos pelo território brasileiro, alguns cursos Normais.

A atual LDB estimula e incentiva que a formação do docente dos primeiros anos da escolarização e da educação infantil se dê no nível superior. Mas a redação confusa e sua inserção nas Disposições Transitórias não prevalecem sobre o que se dispõe no corpo permanente da Lei que admite a formação no nível médio como mínima. (CURY, s.d., p. 6).

A existência de dois espaços no ensino superior para a formação do professor que atua na Educação Infantil e anos iniciais acabou provocando a reação de várias entidades educacionais. Gatti e Barreto (2009, p. 48-49) fazem uma análise desse contexto:

Após a edição da LDB/96, entre 1997 e 2006 instaurou-se disputa acirrada entre grupos favoráveis aos ISEs e ENS e os defensores da formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil nos cursos de Pedagogia, o que a LDB não prevê. Em 2006, depois de muitos debates o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 1, de 15/5/06 (BRASIL. MEC/CNE, 2006), com as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, licenciatura, atribuindo também a estes a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores. Essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes. Faculta aos cursos de Pedagogia e Normal superior, autorizados e em funcionamento, adaptar-se a essas diretrizes, para o que deverão propor novo projeto pedagógico.

Pode-se dizer que, desde 2006, o curso de Pedagogia vem se constituindo o lócus da formação docente para os professores que atuam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Esta breve trajetória das mudanças de cursos de formação de professores sinaliza que esse sempre foi um assunto polêmico e complexo.

E como teria sido a formação dos quatro professores do nosso grupo? Qual foi o movimento vivido por eles nessas transformações nas perspectivas de formação inicial?

Regina e Paula fizeram o curso de magistério, conforme relatam:

Já adolescente, mil dúvidas vinham à cabeça. Precisava optar por fazer o ensino médio normal, secretariado, contabilidade ou o tão desvalorizado magistério. Incentivada por minha mãe e algumas primas, que haviam concluído o curso e já lecionavam, optei por fazer o magistério. Essa escolha, no início, não me agradava muito, pois ouvia falar das dificuldades da profissão, baixos salários, alunos desinteressados e mal

educados, a escola tendo que fazer a função da família na educação dos filhos, ou seja, muitas responsabilidades e pouca valorização. (Profa. Regina, autob.).

Terminada a 8ª série, entrei no magistério, me senti bem, imaginava--me à frente de uma sala de aula, lecionando, alfabetizando crianças, adorava os estágios, no 4º ano, em 1994, eu consegui um emprego de Estagiária pela rede Estadual. (Profa. Paula, autob.).

As duas professoras, tão logo concluíram o curso de Magistério, já ingressaram na profissão docente.

Nessa época, o jovem que não queria fazer o magistério tinha a opção de cursar o ensino de 2º grau ou o ensino profissionalizante. Esse foi o caso dos professores Marcos e Soraia. A professora Soraia cursou o ensino técnico em contabilidade e o professor Marcos cursou o ensino de 2º grau regular e depois partiu para o ensino técnico em tecnólogo têxtil pela escola Senai. A professora Soraia explicita em sua autobiografia o porquê de não escolher o curso de magistério:

Quando fui fazer o colegial eu não quis ir para a escola do magistério, todas as minhas amigas iam fazer curso técnico de contabilidade e eu quis ficar com elas na mesma escola que eu já estudava, e na época era muito “badalada”. Quando chegou o momento de prestar vestibular, escolhi, depois de muito analisar, o curso de Pedagogia, sabia pouco sobre o que o pedagogo poderia efetivamente fazer na prática, mas me interessei pela proposta de poder trabalhar futuramente com Educação (Profa. Soraia, autob.).

O professor Marcos também relatou como foi sua escolha pelo curso de Pedagogia:

A escolha por seguir a carreira do magistério deu-se num momento em que eu estava saturado ao atuar na área têxtil já por um longo período (comecei trabalhar muito cedo). Na época ao estar formado na área têxtil como tecnólogo, e estar atuando numa empresa há mais de 8 anos fez com que eu refletisse sobre o futuro e questionasse se aquele trabalho estava, além de estar dando meu sustento, dando prazer pessoal. Logo via que não seria interessante permanecer naquela área, pois estava trabalhando por obrigação e conseguir me manter, unicamente. Então pensava constantemente em fazer uma faculdade para modificar esse panorama. De todas as áreas que citei acima, a nenhuma delas eu teria acesso, por questões de logística, financeiras e de tempo, pois não poderia parar de trabalhar para estudar. Confesso que era conflitante ter que decidir algo, mesmo porque me sentia na obrigação de modificar minha vida profissional pelo descontentamento vivido na época. Procurei me informar bastante, pesquisei, pensei, conversei com várias pessoas e nada de resolver... Um fato marcante nessa busca foi o encontro com uma grande amiga minha, a Márcia, que já na época era pedagoga (atuante até hoje), numa determinada “balada” aqui em Morungaba mesmo. Num determinado momento, começamos a conversar sobre a minha angústia de escolher um curso de faculdade e tentar mudar meu panorama profissional. Logo ela passou a comentar sobre a faculdade que fez,

como era o curso, as disciplinas; o campo de trabalho, as oportunidades que poderiam surgir depois, enfim, Márcia começou a instigar dentro de mim uma curiosidade sobre a área educacional. Só posso dizer que ao final dessa conversa, eu estava praticamente decidido a fazer inscrição no vestibular para Pedagogia e foi o que ocorreu, logo na próxima semana. Era época de virada de ano e as inscrições estavam abertas para os vestibulares em quase todas as faculdades. Acabou dando tudo certo, passei no vestibular, fiz matrícula e comecei o curso. (Prof. Marcos, autob.).

Com a promulgação da LDB, de 1996, as professoras Paula e Regina precisaram complementar sua formação. A professora Paula optou pelo curso de Letras, até mesmo na perspectiva de ter mais chances de atuar profissionalmente, podendo escolher aulas de português ou inglês.

Em 2000 com muito esforço, entrei na USF, estava preocupada com as novas exigências e demandas em sala de aula. Escolhi Letras. No 1º ano as aulas de inglês me matavam, como tenho um sotaque de interior muito forte meu inglês soava muito mal, além disso, a maior parte da sala era formada por alunos da rede particular que tinham uma experiência diferente; minhas aulas de inglês no colegial foram lamentáveis, só tive uma professora no Magistério que tentou nos ensinar o inglês de forma mais produtiva, com aulas dinâmicas, a Profª Luciana Colletti. Na USF aprendi muito, os professores eram de uma excelência sem igual, profissionais de longa bagagem pedagógica e cultural, as aulas de literatura ainda estão vivas em minha memória (Profa. Paula, autob.).

A professora Regina fez o curso de Pedagogia na Unicamp, no projeto Proesp (Programa Especial de formação de professores em exercício)¹¹.

Na próxima seção, ampliamos a discussão sobre a formação do professor que atua nos anos iniciais do ensino fundamental.

2.2 Os modelos de formação e a constituição da identidade do professor que atua nos anos iniciais do ensino fundamental

Os diferentes espaços de formação implicaram também diferentes modelos de formação. Para Saviani (2009, p. 148): “as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas”; essas inúmeras mudanças não permitiram a formação de um padrão mínimo para a formação do professor no Brasil, ou seja, acabaram por enfraquecer o sistema educacional. Com isso,

¹¹ Foi um programa especial criado pela Unicamp em parceria com as Secretarias de Educação da região metropolitana de Campinas, para formação de professores em exercício, visando atender às exigências da LDB de formação em nível superior para os docentes de todos os níveis de ensino.

em vez de a escola desenvolver transformação e melhoria da sociedade no plano econômico e social, ela continua trabalhando com mecanismos de reprodução de uma sociedade desigual.

A precariedade do funcionamento das escolas, as limitações das ações para dotar a escola com várias competências, o significativo índice de analfabetismo em fins do século XIX, entre outros problemas, não estariam referidos aos sujeitos, alunos e professores também pobres e “precários”? Até que ponto a precariedade da escola pública não é parte do imaginário de uma sociedade inferiorizada na sua cor, condição material e cultural? (SAVIANI, 2009, p. 148)

Concordamos com Vicentini e Lugli (2009, p. 13), quando dizem que, para a compreensão dos modelos de formação,

...é preciso considerar os saberes, práticas e valores próprios da escola, produzidos em meio a embates que procuraram imprimir a essa instituição uma determinada configuração sujeita permanentemente tanto a estratégias desenvolvidas para mantê-la quanto a tentativas de transformá-la.

Trata-se de compreender que esses processos de formação sempre foram marcados por uma arena conflituosa, como afirmam as autoras:

É importante observar que a história da formação docente não corresponde a uma superação contínua de modos inadequados de estudo por outros melhores, na direção do aperfeiçoamento do ensino. De fato, trata-se de uma sucessão de conflitos entre professores, políticos e intelectuais ligados à educação que discutiam metodologias e currículos mais adequados em cada época. (VICENTINI; LUIGLI, 2009, p. 29).

Para se compreender a identidade profissional dos professores, deve-se levar em conta o contexto social de sua produção e os diferentes tempos históricos dessa constituição.

As instituições de ensino em nossa sociedade parecem ser denominador comum e, é sempre bom lembrar, as instituições são constituídas por práticas e normas herdadas, modificadas e acordadas pelas pessoas que as fazem funcionar. Nesse sentido, a história da profissão docente permitiria contar a história da escolarização de um ponto de vista que é, ao mesmo tempo, plural e único. (VICENTINI; LUGLI, 2005, p. 20).

Para Saviani (2009), historicamente, dois modelos de formação de professores se alternaram: um que se preocupava com o domínio dos conteúdos cognitivos que o professor precisaria conhecer para lecionar – pode-se dizer, o modelo predominante nas universidades –, e o outro, que considerava a formação do professor completa só depois do seu devido preparo didático-pedagógico. Esse modelo acaba por prevalecer na formação

dos professores primários, ou seja, aqueles que lecionariam para a Educação Básica nas séries iniciais (atualmente do 1º ao 5º ano) e que predominava nos cursos de Magistério.

Essa dicotomia – que marcou a formação docente – influenciou de forma significativa a sua prática, uma vez que os professores viveram esses modelos quando estudantes e que marcaram a vida profissional dos professores.

Os professores Marcos e Regina, que cursaram as séries iniciais na segunda metade do século XX, fazem um relato de como eram suas aulas:

Fazíamos inúmeras cópias de cartilhas (eu ainda tenho a cartilha Caminho Suave), tudo era baseado em registros e também havia aquela concepção de que caderno cheio era sinônimo de ensino de qualidade. (Prof. Marcos, autob.).

Lembro que usávamos muito caderno de caligrafia para melhorar a coordenação motora. Fui alfabetizada, no ano seguinte, pela velha e muito usada na época, a cartilha “Caminho Suave”, ou seja, pelo modelo tradicional que, por muito tempo, acompanhou nossa história educacional; modelo esse que apresentava como ponto de partida o período preparatório, o aluno era submetido à memorização. O professor era o dono do saber e o aluno um mero aprendiz, a alfabetização era feita a partir de textos descontextualizados (Eu vi a uva do vovô...) e explorando as sílabas. Também se reforçava o erro, os trabalhos eram individuais e era desconsiderado qualquer conhecimento do aluno. (Profa. Regina, autob.).

Pelos depoimentos dos professores poderíamos dizer que algumas práticas da escola no início do século XX, perduraram até o seu final. Nesse sentido, Nacarato e Passeggi (2012, p. 219) afirmam: “as transformações ocorridas na sociedade e nos conhecimentos produzidos pela pesquisa educacional não impuseram novas práticas escolares”.

Dominicé (2010) analisa o quanto o universo das relações familiares e escolares é determinante na constituição da identidade do sujeito:

A formação é feita na presença de outrem, daqueles de que foi preciso nos distanciarmos dos que acompanham os momentos-charneira, dos que ajudam a descobrir o que é importante aprendermos para nos tornarmos competentes e darmos sentido ao nosso trabalho. (p.94).

Na pesquisa realizada por Dominicé (2010), esse autor destaca que as relações que os depoentes estabelecem com seus professores situam sempre na polaridade de amor ou rejeição. Identificamos situações parecidas nas histórias de Paula e Regina. Em suas

autobiografias, elas destacam práticas de seus professores das séries iniciais que lhes foram marcantes:

Recordo-me que minha professora usava uma varinha de bambu que servia para todos nós acompanharmos as leituras das famílias silábicas (ba-be-bi-bo-bu-bão) escritas na lousa, leituras realizadas a cada início de aula. (Profa. Regina, autob.).

Até hoje me recordo das tristes aulas de Matemática, na 4ª série; havia um professor excelente da área, Sr. Antoine, andava pela sala com uma varinha na mão e costumava bater em nossas mesas como forma de chamar nossa atenção; nunca precisou bater com a varinha em minha mesa, mesmo assim eu nunca fui uma boa aluna em Matemática, (Profa. Paula, autob.).

Constata-se o quanto as aulas de Matemática foram marcantes para a professora Paula. Para Dominicé (2010), relações estabelecidas com os professores podem ter um potencial de modificar o decurso da escolaridade. “Este [o depoente] não perdoa ao seu professor de Matemática tê-lo tomado de ponta, porque o fracasso que sofreu modificou o resto de sua vida escolar e profissional” (p. 90). Tais humilhações ou tensões vividas com um determinado professor ou disciplina escolar fazem com que os alunos busquem por formas de sobrevivência dentro da escola, diante do que lhes é imposto em seu cotidiano escolar. Tal experiência foi vivida pela professora Paula:

a metodologia da professora... ou você fazia do jeito que ela queria, ou...era do jeito que ela queria. Se o aluno tivesse um raciocínio diferente ou uma estratégia diferente não era válida. Por exemplo, no cálculo mental eu nunca fui boa... na verdade eu tinha temor nas aulas de Matemática. Eu odiava a aula de Matemática. Era sempre a disciplina em que eu ficava para recuperação no final do ano. (Profa. Paula, e.n. 20/10/11).

Essas experiências negativas com a Matemática, provavelmente, foram determinantes para que Paula optasse por um curso de Letras e gerassem insegurança em relação a ensinar Matemática.

Os professores colaboradores desta pesquisa são oriundos de camadas populares e a possibilidade de uma escolarização era sonho de suas famílias. Mas, até que ponto a democratização de acesso à escola possibilitou a inclusão dos alunos oriundos de classes sociais menos privilegiadas?

Na ótica de alguns autores, como Barbosa (2007), por exemplo, a escola ainda mantém a lógica da escola moderna, reproduzindo o discurso das camadas mais elitizadas; aqueles que dispõem de um capital cultural mais favorável têm mais chances de sucesso na

escola; os demais, muitas vezes, acabam sendo excluídos no processo de escolarização. Identificamos, nas falas do professor Marcos, pistas desse tipo de exclusão, quando ele saiu da escola rural e foi para a urbana:

Minha permanência nessa escola se restringiu há apenas dois meses. Lembro que não houve uma adaptação plena nessa escola. Os alunos tinham outro perfil, muito diferente do meu. Em sua maioria eram filhos de pessoas importantes da cidade, pessoas com posses financeiras bastante expressivas, logo com comportamento bastante distinto. Enquanto na minha sala tinha alunos que faziam aulas de piano, de tênis, faziam natação em piscina coberta e aquecida, vestiam grifes às quais eu nunca tive acesso, eu apenas sabia pescar, cuidar de currais, criar galinhas, semear, cuidar da terra, entre outras atividades do campo. Nunca me senti inferiorizado por ser diferentes deles, pois minhas atividades de vivências também eram boas, só que esse abismo cultural fez com que me sentisse como “um peixe fora d’água.” (Prof. Marcos, autob.).

Essa lógica da escola, no entanto, como afirma Charlot (2005), acaba por levar os estudantes a não estabelecerem relações com o saber. No entanto, essa não relação com o saber acaba por trazer implicações para as práticas desses futuros professores, que, geralmente, em início de carreira tendem a reproduzir práticas vivenciadas quando estudantes.

nos meus primeiros anos como professora, eu apenas reproduzia do jeito que eu tinha aprendido. Eu não saberia atuar, caso o aluno mostrasse uma outra estratégia de cálculo, outra forma de pensar, explicar diferente... (Profa. Paula, e.n. 20/10/12).

na verdade, eu ensinava Matemática da maneira que eu aprendi. Sinceramente, não consigo lembrar o que aprendi no magistério. (Profa. Regina, e.n. 27/10/2011).

Os depoimentos de Paula e de Regina corroboram algumas pesquisas que apontam as lacunas conceituais no campo da Matemática escolar durante a formação inicial, levando o professor em início de carreira a reproduzir as práticas vivenciadas. A formação matemática do professor dos anos iniciais será o nosso foco na próxima seção.

2.3 A formação matemática do professor que atua nos anos iniciais

Estudos feitos por Gatti e Barreto (2009) mostram que, até 1996, a maioria dos professores brasileiros possuía formação adequada do ponto de vista do grau de escolaridade exigido por lei, ou seja, o Magistério de nível médio, para o exercício da docência na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. Para os

professores dos diferentes componentes curriculares, que hoje equivalem àqueles do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, a exigência de formação em nível superior vem desde a primeira metade do século passado.

Ainda segundo as autoras, desde as primeiras décadas do século XX, já se havia consolidado o lócus da formação de professores para o primário (anos iniciais de ensino formal) nas Escolas Normais de nível médio (secundário), e a formação dos professores para o curso secundário nas instituições de nível superior (licenciaturas).

Segundo Curi (2005), nos primeiros cursos Normais aqui no Brasil, não havia presença de disciplinas destinadas ao tratamento dos conhecimentos matemáticos, para cujos conteúdos eram propostas as quatro operações fundamentais com números naturais e racionais na forma de fração, algumas noções de medidas, proporcionalidade, regra de três e juros, limitando-se a ensinar aos futuros professores somente aquilo que eles deveriam passar adiante em sala de aula.

Pela Lei nº 5.692, de 1971, que reformou a Educação Básica no Brasil, as Escolas Normais foram extintas, e a formação que elas proviam passou a ser feita em uma habilitação do ensino de segundo grau chamada Habilitação Específica ao Magistério. Com essa mudança, a formação perdeu algumas de suas especificidades, dado que, sendo uma habilitação entre outras, deveria ajustar-se em grande parte ao currículo geral do ensino de segundo grau (hoje, Ensino Médio). Sendo assim, há uma redução do tempo para a formação do professor polivalente e o currículo ficou muito disperso; a parte de formação específica ficou, de fato, muito reduzida em razão da nova estrutura curricular desse nível de ensino, que continuava tendo como base a mesma Lei que prevalecia nos cursos Normais, ou seja, os problemas relativos às disciplinas e ao objeto de ensino permaneciam.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) prioriza a formação, em nível superior, de todos os professores de todos os níveis de ensino. Sendo assim, os professores polivalentes formados nos cursos de Pedagogia ficam responsáveis pelas etapas essenciais e fundamentais (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental) e, ainda, pelo Ensino Médio na modalidade Normal¹² e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No entanto, o cenário da formação do professor que atua nos anos iniciais, pouco se alterou ao longo do século XX.

¹² Mesmo com a promulgação dessa LDB e a obrigatoriedade da formação docente ser em nível superior, a modalidade Normal, nível médio, continuou a existir.

O conhecimento ‘de e sobre’ Matemática é muito pouco enfatizado, mesmo no que se refere aos conteúdos previstos para serem ensinados aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente os relacionados a blocos como grandezas e medidas, espaço e forma e tratamento da informação.

Consequentemente, é possível considerar que os futuros professores concluem cursos de formação sem conhecimento de conteúdos matemáticos com os quais irão trabalhar, tanto no que concerne a conceitos quanto a procedimentos, como também da própria linguagem matemática que utilizarão em sua prática docente. Em outras palavras, parece haver uma concepção dominante de que o professor polivalente não precisa ‘Saber Matemática’ e que basta saber como ensiná-la. (CURI, 2005, p. 69. Grifos da autora).

Corroborando essas constatações, trazemos o relato da professora Regina sobre sua formação e influência na prática profissional:

Foi mudando a minha visão com a minha própria experiência. Eu sinto que isso ainda faz falta na minha formação, eu ainda deixo a desejar nessa área, então eu fui correndo atrás, fui procurando atividades diferentes, porque vi que aquilo não funcionava. Eu achava que o aluno chegando na 4ª série sabendo as quatro operações estava ótimo. Foi assim que eu aprendi, sabendo as quatro operações, dá pra fazer qualquer coisa, e isso não é verdade. Comecei a mudar meu modo de pensar há uns dois anos atrás, quando começou a me incomodar a maneira como eu trabalhava Matemática e aí eu comecei a procurar em livros, algumas experiências diferentes. Eu tinha uma Coordenadora que fez especialização na UNICAMP na área de Matemática e ela trouxe materiais muito interessantes e bons. O nome dela é Ângela, hoje ela trabalha no Agenor, mas eu trabalhei com ela no Basílio. Uma vez, quando ela pegou o meu semanário, fez uma crítica sobre a Matemática e eu não a conhecia, foi o meu primeiro contato com ela; fiquei incomodada porque era a primeira vez que ela via alguma coisa minha. Depois ela começou a trazer tantos materiais bons, que eu comecei a me interessar por uma maneira diferente de ensinar a matemática. (Profa. Regina, e.n. 27/10/12).

No início eu tinha essa visão. Eles tinham que sair da 4ª série, na época, sabendo fazer adição, subtração, multiplicação e divisão, na 4ª série! Faz uns 2 ou 3 anos que eu fui vendo que não. Hoje, por exemplo, eu nem trabalho o algoritmo armado no segundo ano e no terceiro; no ano passado, eu fiz todo um trabalho com o ábaco, decomposição... e isso, realmente, foi melhor pra eles. Depois, quando eu voltei pro segundo ano, no início eu senti uma dificuldade de trabalhar. Ainda tenho um pouquinho de dificuldade no segundo ano para trabalhar a Matemática. (Profa. Regina, aud. 18/08/11).

Nosso propósito, aqui, é discutir como ficou a formação desse professor polivalente no que diz respeito ao ensino da Matemática. Apoiamo-nos em Curi (2005, p. 58), para descrever como era o currículo do curso de Pedagogia, que os professores polivalentes,

formados em nível médio, deveriam fazer para regulamentar sua situação pós LDB de 1996:

Compunham o núcleo comum do curso de Pedagogia as disciplinas de Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, História da Educação, Psicologia da Educação e Didática. O aluno do curso de Pedagogia que escolhia a Habilitação Magistério completava a sua formação com as disciplinas: Estrutura Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Metodologia do Ensino de 1º grau e Prática de Ensino na Escola de 1º Grau.

Segundo a autora, nos conteúdos ministrados, há uma forte predominância de aspectos teóricos; as ementas dessas disciplinas trazem a preocupação com as justificativas, o porquê de ensinar; enquanto os conhecimentos matemáticos para serem ensinados envolvem o conhecimento de conceitos e definições, o conhecimento da estrutura matemática centrado nas abstrações, comunicação das ideias e da linguagem matemática, das generalizações, argumentos e provas – exigem, assim, uma formação específica. Essas ementas, em sua maioria, não descrevem os conteúdos específicos que devem ser trabalhados em Matemática e, sim, somente as relações deste campo com as questões de ensino e de aprendizagem.

Conforme os estudos feitos por Gatti e Nunes (2008 apud PEREIRA, 2012, p. 33),

especificamente na disciplina de Matemática, os cursos de formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental oferecem aos seus alunos um panorama sobre os conteúdos específicos, sem necessariamente um aprofundamento para que os estudantes possam ser capazes de contextualizar os conteúdos referentes à história do referido conceito no campo da disciplina, a possíveis problematizações para os significados construídos pelos alunos, ao “aprofundamento suficiente para que o professor proponha desafios capazes de favorecer o estabelecimento de relações entre o saberes escolares e a experiência cotidiana dos discentes” (Grifos das autoras).

Segundo Curi (2005), as ementas dos cursos de Pedagogia voltadas às disciplinas da área de Matemática apresentam uma diversidade de nomenclaturas, porém, a que mais aparece é a Metodologia do Ensino de Matemática. Nessa análise, a autora concluiu que os “cursos de Pedagogia elegem as questões metodológicas como essenciais à formação de professores polivalentes” e a formação desse professor é fragmentada em todos os campos disciplinares. (CURI, 2005, p. 61).

Para ilustrar essas análises da autora, trazemos o caso da professora Regina. Ela fez o curso de Pedagogia após a obrigatoriedade da Lei. Em entrevista, ela relata essa passagem do Magistério ao curso de Pedagogia:

Adair: *e depois você fez Magistério onde?*

Regina: *no Cenemeb.*

Adair: *só tinha o Meb aqui?*

Regina: *só o Meb.*

Adair: *e depois você fez Pedagogia, aqui?*

Regina: *fiz na PROESP/Unicamp.*

Kelly: *eu não entendi, o que seria esse curso da PROESP?*

Adair: *era uma Pedagogia diferente da Pedagogia regular, a Unicamp mantinha os dois cursos como tem hoje o Parfor. Era uma pedagogia para cumprir a LDB, que todo professor tinha que fazer para ter curso superior; então, a Unicamp fez convênio com todas as Prefeituras da região metropolitana de Campinas e era oferecida essa Pedagogia especial, que era uma pedagogia para quem já era professor e que estava em sala de aula.*

Regina: *eu caí nesse programa por acaso também, porque eu prestei o concurso público, passei no concurso, mas eu ainda não era efetiva.*

Adair: *e na Pedagogia na Unicamp? Quem deu Matemática?*

Regina: *Foi uma professora daqui que também estudava lá, ela ainda não era formada. O nome dela é Lucimara, ela trabalhou muito conceito, mas só durante seis meses, é muito pouco tempo vocês não acham? Quando eu falo seis meses eu estou marcando o ano, mas aula mesmo era uma vez por semana. Muitas das minhas professoras eram professoras daqui de Itatiba, que estavam fazendo Unicamp. Eram algumas professoras daqui e algumas de Campinas e algumas deixaram muito a desejar. Minha escolha era fazer Matemática aqui na São Francisco; no ano em que eu ia prestar o vestibular para Matemática, apareceu a Pedagogia. Pensei em fazer primeiro a pedagogia, porque não tinha dinheiro e não ia precisar pagar, não ia perder a oportunidade. Prestei o vestibular, passei e fui fazer a Pedagogia; quando acabei não tinha mais o curso de Matemática aqui na São Francisco, acabei me acomodando e não fiz minha outra graduação. (Profa. Regina, e.n. 27/10/12).*

A professora Paula também nos conta como foi sua formação:

Adair: *eu não li a sua autobiografia. Você estudou aqui?*

Paula: *Sempre estudei aqui em Itatiba e fiz magistério no Cenemeb.*

Kelly: *Você traz em sua autobiografia que você adorava o curso de magistério, que ser professora era seu sonho, e também que quando você terminou o Magistério você já tinha até um pouco de experiência, por conta dos estágios, que você também adorava; e o que me deixou curiosa foi saber como eram esses estágios nas aulas de Matemática, porque a*

professora dava aula dessa matéria e você estava lá estagiando. Como era essa relação da professora com a Matemática?

Paula: *na verdade eu estava lá trabalhando como estagiária, eu era estagiária do Estado, a professora era eu.*

Kelly: *mas quando fazia o Magistério, tinha um estágio para fazer?*

Paula: *sim, tinha estágio.*

Kelly: *então, é nesse estágio que eu quero saber, como eram as aulas, como era essa professora nas aulas de Matemática.*

Paula: *então, eu não fazia esse estágio, porque como eu já era estagiária, então já contabilizavam as horas.*

Kelly: *você não assistia às aulas como estagiária?*

Paula: *não, quando a professora faltava eu estava lá para ficar no lugar dela.*

Kelly: *você não passou pelo estágio supervisionado?*

Paula: *não, eu estagiava em todas as salas, faltava a professora do 3º ano, eu a substituía, faltava a do 4º ano, eu a substituía, e era assim.*

Adair: *você fez Magistério no Cenemeb e estagiava lá mesmo?*

Paula: *sim. Eu estudava de manhã e ficava lá à tarde substituindo alguém que faltava.*

Kelly: *por que quando você foi fazer a graduação, optou pelo curso de Letras e não pelo de Pedagogia?*

Paula: *porque eu tive ótimas professoras de língua portuguesa.*

Kelly: *então foram as professoras que te influenciaram?*

Paula: *foi sim, foi por influência das professoras. (Profa. Paula, e.n. 20/10/12).*

Nota-se que a professora Paula em momento algum fala sobre a sua formação matemática no curso de magistério. Pode-se dizer que houve um silenciamento de sua parte, talvez este seja um assunto que não lhe traga boas recordações.

Os depoimentos de Regina e Paula corroboram os resultados das pesquisas de Curi (2005) e Gatti e Barreto (2009) no que diz respeito à formação específica nos cursos de Magistério e Pedagogia. Cabe, portanto, à formação continuada promover a ampla formação que esse professor polivalente necessita.

As pesquisas no campo da formação docente vêm apontando a necessidade de o professor constituir um repertório de saberes que lhe permita o exercício da profissão.

Além dos saberes das ciências da educação, muito enfatizados nos cursos de formação inicial, o professor também precisa constituir um repertório que inclua saberes de conteúdo matemático, saberes pedagógicos dos conteúdos matemáticos e saberes curriculares (NACARATO, MENGALI, PASSOS, 2009). Para essas autoras:

Evidentemente, seria ideal que os cursos de formação inicial possibilitassem a construção de parte desse repertório de saberes [...] os conhecimentos específicos precisam estar articulados à futura prática docente dessas professoras que irão ensinar matemática. [...] essa formação ainda é uma utopia. Restam, então, investimentos de formação continuada que possam dar esse suporte de que o professor necessita. (p. 36).

Os projetos de formação continuada precisariam tomar como pontos de partida e de chegada as práticas dos professores. Isso porque a literatura nesse campo do conhecimento tem apontado o quanto o saber da experiência é fundante e articulador dos demais saberes. Assim, tomar a prática como ponto de partida é uma possibilidade de problematizá-la, bem como contribuir para reflexões sobre os sistemas de crenças que foram constituídos ao longo da formação na escola básica e nos cursos de formação docente. Concordamos com Nacarato, Mengali e Passos (2009, p. 37-38), quando colocam que:

Os desafios postos à formação das professoras que atuam nas séries iniciais são grandes. No que diz respeito à formação inicial, o desafio consiste em criar contextos em que as crenças que essas futuras professoras foram construindo ao longo da escolarização possam ser problematizadas e colocadas em reflexão, mas, ao mesmo tempo, que possam tomar contato com os fundamentos da matemática de forma integrada às questões pedagógicas, dentro das atuais tendências em educação matemática. Sem investimentos na formação inicial, dificilmente conseguiremos mudar a situação da escola básica, em especial, da forma como a matemática ainda é ensinada. No que diz respeito à formação continuada, cursos centrados em sugestões de novas abordagens para a sala de aula nada têm contribuído para a formação profissional docente; é necessário que as práticas das professoras sejam objeto de discussão. As práticas pedagógicas que forem questionadas, refletidas e investigadas poderão contribuir para as mudanças de crenças e saberes dessas professoras.

Constata-se, assim, que são grandes os desafios postos à formação dos professores polivalentes, aqueles que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e a necessidade de analisar a constituição identitária desses profissionais. Mas também sabemos que, não apenas os modelos de escolarização e as práticas de formação marcam as identidades profissionais dos professores, mas, principalmente, as condições de trabalho docente que eles enfrentam e as exigências que lhes são postas em cada momento histórico.

2.4 Desafios postos ao professor no atual contexto

Na análise da constituição da profissão docente é fundamental que se considerem as exigências colocadas aos professores, em diferentes momentos, as condições de trabalho e a desvalorização social.

Para Hargreaves (2001), a profissão docente vive um momento paradoxal, pois nunca se esperou tanto dos professores como na virada do século XX para o XXI e, no entanto, quando mais se espera dos professores é, justamente, quando eles se sentem mais desvalorizados e sem prestígio social.

No início do século XX, com o movimento da urbanização e a crença no funcionalismo, a escola e seus professores eram pontos centrais. Para Hargreaves (2001, p.3), após a segunda guerra mundial, a Educação passou a ser vista como “investimento no capital humano, no desenvolvimento científico e tecnológico, em um compromisso com o progresso”. Os professores gozavam de certa autonomia, tinham um *status* social. No entanto, com a democratização do acesso à educação pública, pouco se fez para “mudar a natureza fundamental da educação oferecida ou a maneira que os professores ensinavam”(p.3). Ainda, segundo o autor, a educação manteve a perspectiva salvacionista.

Desde o estabelecimento da educação compulsória para todas as crianças e sua disseminação pelo mundo, a educação pública tem sido repetidamente sobrecarregada com a expectativa de que pode salvar a sociedade. Espera-se que as escolas e seus professores salvem as crianças da pobreza e da miséria; reconstruam a nação após uma guerra; promovam a alfabetização universal como uma plataforma para a sobrevivência econômica; criem trabalhadores qualificados mesmo quando poucos empregos apropriados estejam disponíveis; desenvolvam o sentimento de tolerância entre as crianças naqueles países onde os adultos estão divididos por conflitos religiosos e étnicos; cultivem os sentimentos de democracia naquelas sociedades que mostram as marcas do totalitarismo; mantenham a competitividade econômica nas nações desenvolvidas e ajudem outras a se desenvolverem; eliminem o uso de drogas, terminem com a violência e, aparentemente, fazerem a reparação de todos os pecados da geração presente redefinindo como os educadores preparam as gerações do futuro. (HARGREAVES, 2001, p. 2-3).

No entanto, o otimismo com a Educação vai decrescendo a partir da década de 1970, quando o ensino começava a mostrar seu desgaste, e a profissão docente deixou de ser atrativa. Os professores começavam a ser criticados por todos, os currículos passaram a ser controlados e a carga de trabalho aumentou. No entanto, essas transformações nem sempre foram percebidas pelos professores. O professor Marcos, por exemplo, parece-nos manter a crença de que o professor ainda tinha prestígio naquele período:

Dona Ana Maria foi minha professora de 1ª série. Linda, educada, com uma postura firme, mas ao mesmo tempo carinhosa. Naquela época parece que os professores eram mais respeitados, existia uma autoridade nata, algo meio ligado à nobreza. (Prof. Marcos, autob.).

Hargreaves (2001) analisa que as mudanças do século XX não foram suficientes para modificar a maneira como os professores ensinavam; os currículos mantiveram a função social conservadora, e as crianças continuaram aprendendo pelos mesmos modelos que os adultos aprenderam, com a permanência de uma “gramática” de ensino e de aprendizagem.

Pode-se dizer que, mesmo com processo de democratização de acesso à educação pública, a escola continuou atendendo aos interesses da elite.

Os sistemas de ensino e a “organização escolar” continuaram, pois, sendo estudados, mas a investigação de suas configurações históricas teve como objetivo a denúncia da “função dissimuladora da ideologia liberal”, tendo-se constatado “o fato de a escola atender basicamente aos interesses da minoria da população” (RIBEIRO, 1986 apud BONTEMPI, 2005, p.10-11. Grifos do autor).

O acesso à escola era garantido a todos igualmente, no entanto, as condições dadas não se mostravam as mesmas; deixam-se de lado as diferenças culturais, as diferentes comunidades e as diferentes necessidades que existem dentro de um país tão grande como o Brasil. Para Bontempi (2005, p. 54):

o ensino vem baseado numa função social eminentemente conservadora: as inovações necessárias à evolução das sociedades, quer sejam provenientes dos campos econômicos, tecnológico ou do conhecimento, enfrentam sempre a benéfica resistência do “poder coercitivo” da “tradição”, que as absorve, de modo que o seu impacto não provoque o desequilíbrio do organismo social. (Grifos do autor).

Nas últimas décadas, com o movimento da globalização, o conhecimento vira moeda de troca e a escola voltou a ser o foco principal e as reformas curriculares introduziram as noções de competências, com a ideia de fazer a escola estar sintonizada com as mudanças da sociedade.

A complexa conjuntura que se apresenta tanto nos Referenciais (1999) como nas Diretrizes (2001) indica para a escola novas tarefas, entre as quais a ressignificação do ensino em resposta aos desafios contemporâneos. A reforma curricular realizada no Brasil, em todos os âmbitos da educação, é entendida como necessária ao “desenvolvimento das pessoas e da sociedade” assim como para “favorecer as transformações sociais necessárias” (DCN, 2001, p. 8). Não há indicação, contudo, de qual a direção dessas transformações sociais. (DIAS; LOPES, 2003, p. 1164).

As ideias de competências entraram no Brasil em 1996, pela LDB (Lei de Diretrizes e Base) – artigo 9º da Lei 9394/96 – determinando que os currículos tracem as competências a serem desenvolvidas nos alunos pelos professores.

Essa noção de competência cria a individualização e vem do modelo de qualificação profissional, próprio dos modelos neoliberais e pelo interesse por uma sociedade que produza economicamente, e não com a integridade humana. Para Maués (2003, p.106): “A utilização da pedagogia das competências na formação de professores está ligada às exigências das indústrias e dos organismos multilaterais”. Ainda, segundo a autora (p. 106):

a formação de professores, seguindo esse aporte pedagógico, deverá se processar a partir dessas características, o que implica que deve estar voltada para a predominância do saber fazer. Nada contra, desde que esse saber fazer não represente uma diminuição dos conhecimentos (PERRENOUD, 2002), ou uma ênfase no saber fazer procedimental (LE BOTERF, 2000) e que não seja apenas uma formação utilitarista (RAMOS, 2001).

Na análise da autora, essa Pedagogia das competências se contrapõe a uma pedagogia crítica, visto considerar que a escola prioriza conhecimentos que não úteis para a inserção no mercado de trabalho. Assim, tal Pedagogia

permite uma formação flexível, polivalente, que atende às exigências imediatas, ou seja, a escola se ocupará de ensinar aquilo que terá utilidade garantida. E aí está a grande mudança, isto é, os conhecimentos deixam de ser importantes para se dar maior destaque ao *savoir-exécuter* [saber executar], tendo em vista a compreensão de que as competências são sempre consideradas em situação, em ação. (MAUÉS, 2003, p. 107).

Nesse contexto, a formação docente, segundo a autora, assume papel central nas políticas educacionais. “Ele [o professor] precisa ser preparado para contribuir com o ajuste da educação às exigências do capital, devendo para tanto ser formador de com o “pensamento único” desse receituário ideológico” (MAUÉS, 2003, p. 108. Grifos da autora).

Acrescente-se a essa ideologia neoliberal o fato de que estamos vivendo na sociedade do conhecimento, na era da informatização, em que as informações veiculam e se modificam em velocidade muito rápida e em diferentes mídias, e a Educação é o foco principal para o desenvolvimento, como afirma Hargreaves (2001, p. 7):

O conhecimento não é apenas um suporte para o trabalho e a produção, mas a maneira principal de trabalho e autoprodução, como mais e mais pessoas trabalham no campo das ideias, comunicação, venda, marketing, aconselhamento, consultoria, turismo, organização de eventos e assim por diante. Esses novos caminhos de gerar, processar e circular conhecimento são absolutamente centrais os quais muitos especialistas agora chamam aprendizagem ou a sociedade do conhecimento. O papel da educação e do ensino em tal sociedade é crescentemente reconhecido como sendo absolutamente vital.

Também não podemos deixar de explicitar, concordando com o autor, que, além do conhecimento, capacidade de relacionamento pessoal e o progresso do aluno em sua aprendizagem, também é atribuída ao professor a responsabilidade de dar conta das desigualdades de sucesso que há entre os alunos, pois a Educação deve proporcionar o bem da vida social e, para isso, o professor se vê diante da possibilidade de transformar ou não, essas desigualdades sociais em motivação pelo saber. E quando isso não ocorre, o professor sente-se angustiado, muitas vezes impotente e desmotivado; fato acontecido com a professora Paula e narrado em sua autobiografia:

Foi ali que tive meu momento crítico enquanto professora, tive que reprovar um aluno que não tinha boas notas em Matemática, foi uma tortura, até hoje a imagem dele ficou gravada na memória. Lembro-me de como ele ficou decepcionado, de como o pai tentou consolá-lo, dizendo “que a professora tinha razão, ele não era bom de contas”. Para mim, a avaliação era apenas uma seleção dos que eram bons para o próximo ano; eu estava muito errada e me arrependo muito. Nunca mais vi aquele menino, não sei se continuou os estudos, não merecia ter sido reprovado, justamente na disciplina da qual eu também havia sofrido tanto. (Profa. Paula, autob.).

Entendemos a angústia da professora Paula, porém em nosso grupo de discussão, quando o assunto foi reprovação, houve uma discussão muito interessante entre os participantes, que acreditamos valer a pena ser ressaltada:

Adair: *bem, eu acho e fico até muitas vezes pensando em qual é o papel da escola nessas questões, acho que a questão central é qual papel da escola, e eu me pego como exemplo. Eu sou filha de pais praticamente analfabetos, nasci e fui criada na roça, e aí quer dizer, o que me fez diferente foram os professores de Português que eu tive, esses professores fizeram toda diferença na minha vida, de gostar de ler, gostar de escrever, eu fui alfabetizada com a “Caminho Suave”, como muitos de nós aqui, e nem por isso eu tive problemas com a escrita, com a leitura, como a gente tem hoje. Há muitos alunos que têm um histórico de leitura muito bom.*

Luzia: *é Adair, mas hoje se perdeu. O que eu vejo é o seguinte que antes eu tinha um trabalho focado no sistema, mas focado de verdade no sistema, e só depois eu entrava nas questões de leitura e tudo mais; quer dizer as duas coisas aconteciam de verdade. Hoje, você não tem de verdade o trabalho com o sistema; porque como entrou a coisa do construtivismo, fica uma coisa forte que é o seguinte: primeiro eu não posso ficar corrigindo toda hora a criança (isso aí eu concordo), mas acontece é que nunca eu vou corrigir, e aí tem várias atividades de leitura, de interpretação e a coisa vai andando, andando e quando o aluno chega no 4º e 5º ano, este aluno não está alfabetizado e quando vai ficar? Não vai ficar! Então, antes com todas as críticas que podiam fazer, pelo menos uma coisa estava garantido, o sistema, de verdade, estava garantido. Eu me lembro, eu também estudei em escola de periferia e no 3º ano todos já estavam alfabetizados, no 2º já estavam alfabetizados.*

Soraia: *mas aí não entra aquela coisa da reprova, de segurar já no primeiro ano quem não aprendeu?*

Luzia: *tem duas coisas, eu acho que tem essa questão da reprova e acho que tem um outro professor também em sala de aula (me desculpe), mas quanto professor que tem que nem ele está bem alfabetizado, e aí tem muita dificuldade de ensinar.*

Adair: *Agora tem um detalhe também, Soraia, que eu acho assim, quer dizer, uma coisa é como que as políticas públicas são implantadas e outra coisa é como é que o documento vem em contrapartida, qual é o sentido de você reprovar um aluno no processo de alfabetização? Não tem sentido algum. Porque reprovar um menino na 1ª série, ele ia refazer a 1ª série no ano seguinte, ele começava com coordenação motora, era um retrocesso na vida deste menino. Agora o que é que tinha que acontecer: quando foi implantado o ciclo básico, no governo Montoro, era feito um trabalho legal; eu trabalhava em uma escola do Estado que era legal, no final do ano analisava-se até onde essa criança chegou. Então, agora nós vamos classificar essa criança para o 2º ano do ciclo, então vamos ver quem vai para a classe A, quem vai para classe B, havia uma reclassificação, então, aqueles que ainda estavam entrando no processo de alfabetização, eles iam formar uma classe e naquela classe você teria um professor que partiria de onde o aluno estava. Agora o problema é que passa todo mundo junto e aí... Quer dizer o professor do 2º ano ou do 3º, ele entra na sala de aula com aquela visão de que isso eu tenho que ensinar este ano e ele não recupera o que o aluno não tem. É aí que está o problema.*

Soraia: *Eu também não acho que reprovação seja o melhor, mas quando você percebe que uma criança tem muuuita dificuldade (a gente tem casos lá) e você tem que passar ela para o 2º ano e que ela não conseguiu aprender letras ainda, eu acho que o 1º ano para ela ainda seria melhor, porque o 2º ano eles já estão fazendo letras, já estão bem mais avançados. Quando o professor tem boa vontade e um pouco de conhecimento trabalha separado, a Regina e a Paula fazem um ótimo trabalho nesse sentido, mas se ele não tem, como é que fica?*

Adair: *é aquele que vai ficar excluído pro resto da vida, porque ele nunca vai acompanhar.*

Regina: *Por exemplo, o ano passado, os 3 alunos que reprovaram (eu dava aula no 3º ano), hoje eles acompanham o 3º ano tranquilamente, imagine se eles tivessem passado direto para o 4º ano? Eles iam sofrer demais e não iam conseguir recuperar nunca mais.* (aud. 28/04/11).

A função docente foi se tornando cada vez mais complexa, devido às novas demandas estruturais do mundo contemporâneo, como crescimento demasiado da população e mudança dos tipos de trabalhos, agora com muita tecnologia. Para atender a essa demanda necessitava-se desenvolver nas pessoas conhecimentos específicos, por isso a escola passou a atender diversos níveis e modalidades de ensino e vem sofrendo intensamente influências sociais, econômicas, culturais e políticas. Essas influências tornaram a prática docente numa ação de ensinar, uma profissão prisioneira de rotinas não questionadas, criando um *habitus*¹³ profissional, em que, muitas vezes, as tarefas dos professores resumem-se a cumprir as prescrições que chegam até à escola.

No entanto, no paradoxo destacado por Hargreaves (2001), a função do professor atualmente exige que ele consiga articular saberes do conteúdo a ser ensinado e saberes de como deve ensinar esse mesmo conteúdo, transformando-o de forma a possibilitar a aprendizagem do aluno.

Do professor, espera-se que ele seja capaz de ensinar do jeito que não aprendeu; e que seja capaz de ensinar conteúdos úteis para a inserção no mercado de trabalho.

Atualmente, não é possível falar em Educação, sem refletir sobre as questões mais amplas que envolvem economia e política. A Educação passa a ser vista como capital e o conhecimento como moeda de troca. Concordamos com Pais (2003, p. 41), quando ele diz que, muitas vezes, o saber fica subordinado à lógica do mercado e a sua produção aparece determinada por interesse que lhe são intrínsecos: de “valor de uso”, o saber passa a ser encarado como um “valor de troca” e o aluno como produto, onde o objetivo principal é que todos os alunos, sem exceção, alcancem altos padrões nas provas impostas pelos governos. Essas avaliações têm como principal foco avaliativo as competências desenvolvidas nos alunos. São provas que estimulam um *ranking* de classificação que tem ligação direta com o sucesso econômico das políticas públicas. Elas vêm se legitimando como condição da qualidade de ensino, no entender de Freitas (2007).

³ *Habitus*: segundo Bourdieu, lugar invisível, onde as estruturas se invertem interiorizando-se, e onde essa escritura se transforma de novo, exteriorizando-se sob a forma de práticas que têm a enganadora aparência de improvisações livres.

Para esse autor (FREITAS, 2007, p. 969), a divulgação dos resultados das avaliações externas por escolas, tal como acontece nos Estados Unidos, pode

transformar o serviço público em mercado (ou mais precisamente em um quase-mercado), deslocando o dinheiro diretamente para os pais, os quais escolhem as melhores escolas a partir da divulgação desses resultados, de preferência estando as escolas sob administração privada. É a política dos “*vouchers*”, que dá o dinheiro aos pais e não à escola. Paralelamente tende a criar um mercado educacional para atender ao fracasso escolar.

Todas as ações e políticas educacionais, segundo ele, têm aumentado as desigualdades sociais, com as escolas para pobres e as escolas para ricos. Se nenhuma ação contrária for adotada, as desigualdades passam a ser princípio e meio de funcionamento das escolas. Segundo ele, “meras políticas de equidade apenas tendem a ocultar o problema central: a desigualdade socioeconômica” (p. 969). Não se trata de deixar de cobrar qualidade de ensino nas escolas públicas, ou seja:

Isso não significa que todas as escolas não tenham de ser eficazes em sua ação. Muito menos que as escolas que atendem à pobreza estejam desculpadas por não ensinarem, já que têm alunos com mais dificuldades para acompanhar os afazeres da escola. Ao contrário, delas se espera mais competência ainda. Mas os meios e as formas de se obter essa qualidade não serão efetivos entregando as escolas à lógica mercadológica. (FREITAS, 2007, p. 969).

Conforme discussões ocorridas no interior do Projeto OBEDUC, compreendemos que essas avaliações também vêm se configurando como controle do trabalho docente. Pode-se dizer que o professor do século XXI vive na sociedade do controle, do saber relacionado com o poder, ditado pelas políticas neoliberais que traçam os rumos da educação pública, com formas explícitas de controle do trabalho docente.

Muitos documentos prescritivos que chegam às escolas tornam-se práticas incontestáveis que passam a ser modelos. É necessário um padrão, um pensamento único, e quem define este padrão é o currículo, que tem como núcleo as competências, as quais acabam por tirar o compromisso do coletivo (sistema, gestores, professores, alunos e família) jogando no indivíduo (professor) a responsabilidade pelo sucesso dos alunos – principalmente os das camadas populares.

Nos encontros semanais do grupo OBEDUC, essas formas de controle foram objeto de reflexão dos professores, os quais puderam externar seus incômodos quanto à padronização que vem sendo imposta às práticas docentes.

Marcos: *A semana passada, eu estava comentando com a Soraia, que a palavra “padrão” apareceu em dois dias seguidos em diferentes situações lá na escola; e eu acho que a Educação está tendendo tanto para isso, como tudo na sociedade, padronizar, sistematizar, teleguiar; é incrível. Tem que atingir um padrão de qualidade, é isso e pronto. Lá na escola aconteceu o seguinte, não é Soraia? Nós estávamos analisando, inclusive deve ser feito também com os professores e nós vamos fazer a questão dos índices de evasão, repetência e aprovação; aí nós questionamos: tem a média do município, a escola que nós estamos foi analisada de acordo com a média do município; então quer dizer que o padrão é a média do município?*

Soraia: *Por exemplo, se o município tiver 50% de reprovação no 8º ano, então você tem que atingir a média. Aí nós começamos a nos questionar: cadê a meta? Porque, se a média for 48%, por exemplo, então você tem que os 48% e isso já está bom?*

Marcos: *eu liguei lá [refere-se à Secretaria da Educação do Município] e perguntei qual é o fato, o que é que se quer? E aí, não souberam me responder!!! (aud. 12/05/11).*

Concordamos com o professor Marcos quando diz que a escola não tem autonomia para definir parâmetros de desempenho para os seus alunos. Freitas (2011, p. 79), ao discutir as reformas empresariais pelas quais vem passando a educação brasileira, analisa que: “para os reformadores empresariais, os objetivos da educação se resumem a uma “matriz de referência” para elaborar um teste que meça habilidades ou competências básicas” (grifos do autor). Em contrapartida, segundo esse autor, “para os educadores profissionais, porém, formar para o trabalho é apenas parte das tarefas educacionais” (idem).

Como discutido anteriormente, esses padrões vêm impostos pelos sistemas de ensino e são estrategicamente pensados pelos elaboradores de políticas públicas. Para Freitas (2011, p. 79):

A educação é sempre um campo em disputa. Tem uma ligação tão grande com as questões relativas à formação de mão de obra em nossa sociedade que economistas, muitas vezes escalados pelos interesses dos empresários, predominam na hora de definir os caminhos da educação. Educadores profissionais pouco são ouvidos na elaboração das políticas públicas educacionais e a mídia, em particular, abre espaço para os homens de negócio e seus representantes e muito menos para educadores.

O conhecimento pedagógico e as formas de gestão vão se tornando cada vez mais semelhantes, porém as condições sociais e econômicas diferenciam-se cada vez mais. Os alunos, professores e gestores são meros espectadores desse processo, pois eles não têm participação nas decisões que lhes dizem respeito. Muitas vezes, os professores se culpam

por não darem conta de tantas demandas e também ficam se questionando de como trabalhar com essa heterogeneidade de alunos, dando oportunidade a todos, conforme os relatos dos professores. Para ilustrar essas reflexões trazemos três excertos, de diferentes instrumentos, evidenciando as angústias que os professores enfrentam em seus cotidianos.

Neste ano uma menina marcou demais minha vida, era uma aluna chamada Gleicy Kelly, era uma pessoa que para quem não a conhecia diria que tinha tudo para se dar mal na escola, pois veja: era pobre, morava na estrada que vai para o lixão numa casa muito humilde com sua mãe e com alguns irmãos, passava necessidades básicas, inclusive de alimentação e roupas e era a mais nova aluna da classe em idade. Pois bem, foi a primeira aluna a se alfabetizar naquele ano e era uma excelente aluna, além de carinhosa e meiga. Foi a partir deste ano que eu entendi o valor da afetividade num processo de ensino e de aprendizagem e que pobreza não é sinal de dificuldades de aprendizagem, mas foi aí também que aprendi o quanto este mundo é injusto, o que será que Gleicy pôde fazer de sua vida? Será que continuou seus estudos, ou perdeu suas oportunidades tendo que ajudar sua mãe e seus irmãos? O que será que esta menina poderia conseguir se tivesse nascido numa família mais privilegiada financeiramente? (Profa. Soraia, autob.).

Paula: *Trabalhamos, na verdade, como se a sala fosse homogênea.*

Kelly: *Você tira a oportunidade daqueles que são melhores (digamos assim), melhores no sentido de que eles conseguem ir mais rápido, ir mais além, tira a oportunidade de eles talvez avançarem mais.*

Luzia: *Somos obrigados a interrogar novamente sobre qual o papel da escola, fazer uma homogeneidade, garantir que todo mundo saia num nível de desenvolvimento básico igual, ou é propiciar um desenvolvimento para todos os alunos?*

Kelly: *cada um no seu ritmo, mas propiciando desenvolvimento de todos.*

Luzia: *e isso não é só uma coisa de escola pública, eu já vi isso dentro de um colégio particular. Eles estavam vendo o seguinte: eles não fazem nada e os alunos são muito bons, alunos tiram 8, 9 e eles acham que está bom. Será que é esta a função da escola, não garantir nada de diferente, porque se eles se mantêm nisso, não dá para eu considerar que a média do colégio é 5 e ele está na média 8, mas se esse aluno está todo o tempo na média 8, isso está mostrando que ele não saiu do lugar. É diferente daquele aluno que estava na média 2 e foi para 4, tudo bem que a média é 5, mas ele teve um desenvolvimento; diferente do que tinha no começo média 8 e terminou com média 8, o que o professor fez foi só reproduzir. Então eu me pergunto: o que eu estou fazendo? Tenho realmente que pensar neste aluno com mais dificuldade, mas e este outro, ele não existe? Como ele fica nesse conjunto, e como dar conta dele?*

Soraia: *nós estávamos falando nisso ontem, o quanto a gente só se preocupa com os alunos que têm dificuldade, mesmo em excursão, a gente vem de uma escola carente, mas tem aluno que pode pagar uma excursão um pouquinho melhor e nós poderíamos proporcionar uma*

coisa um pouquinho melhor, mas falamos ou vai todo mundo ou não vai ninguém, aí nós começamos a pensar e acho que estamos mudando um pouco depois de conversas, porque acho que devemos proporcionar um pouco de tudo para atender todos (no caso estou falando da excursão), porque aqueles que podem um pouco mais também vai acabar ficando sempre ali naquele mundinho e não vai sair. É bem complicado, mas nós estamos tendendo...!

Paula: *Eu trabalhava numa escola que não tinha preocupação nenhuma, infelizmente os que avançavam não tinham nenhuma chance.* (aud. 24/03/11).

Refleti bastante sobre a minha prática durante esse encontro, pois não são todos os alunos que têm um desempenho satisfatório nas atividades propostas na escola, então acabamos investindo nesses alunos dando uma atenção maior, muitas vezes tornando-os totalmente dependentes das intervenções constantes, conseguindo muitas vezes melhorar desempenho nessas atividades, como no exemplo relatado pela professora Luzia, aumentando suas notas de 2,0 para 4,0. Apesar de não ter atingido a média, podemos considerar que esse aluno evoluiu durante o ano, mas e aquele que é considerado um bom aluno e mantém a média 8,0 durante todo o ano, o que ele evoluiu? Dentro da escola nós nos preocupamos com os alunos que apresentam dificuldades, e “esquecemos” aqueles que são considerados bons. Para as pessoas se desenvolverem temos que lançar atividades e desvios além de suas competências/capacidade para que evoluam. Foi bastante discutido também nesse encontro a meta que o Brasil pretende alcançar na educação, nível 6 (o básico). Será que basta ser nível 6 ou queremos ir além? Que alunos estamos formando para o trabalho? (Profa. Regina, r.r. 24/03/11).

A própria sociedade, a mídia e os órgãos governamentais culpabilizam o professor pelo fracasso dos alunos.

Com a perspectiva desenvolvida pelos documentos oficiais, o caráter projetado é o de um professor a quem muito se cobra individualmente na prática, seja na responsabilidade pelo desempenho dos seus alunos, seja no desempenho de sua escola, ou mesmo no seu desempenho particular, embora o discurso aponte para a construção de um trabalho coletivo, criativo, autônomo e singular. (DIAS; LOPES, 2003, p. 1171).

Pode-se dizer que o controle maior do trabalho docente e a culpabilização do professor pelo baixo desempenho dos alunos tenha se intensificado com as políticas de avaliação externa. A avaliação está sendo colocada como um instrumento disciplinar, centralizador, de medida, de controle do professor e a verificação dessa forma congela a ação.

Sabemos, também, que os princípios, as crenças dos alunos, as diferentes abordagens e até o relacionamento entre professor e aluno interferem no ato de realização da avaliação. Muitas vezes, os contextos das provas externas acabam impondo formas

únicas de pensamento, não possibilitando a autonomia dos alunos e contrapondo-se às próprias orientações emanadas das políticas públicas. Por exemplo, muitos documentos, principalmente os curriculares, prescrevem que os professores devem oportunizar aos alunos diferentes formas de pensamento; no entanto, como destacado pelas professoras, isso nem sempre acontece nas provas externas:

A aceitação, sem reflexão e sem discussão, de uma determinada forma de pensar... é o que tentam induzir na própria prova. Acham [provavelmente ela esteja se referindo a estes documentos prescritivos que chegam à escola] que a gente tem que ter esse conhecimento, mas eles não proporcionam isso nem na própria prova... é interessante...é contraditório. (Profa. Soraia, aud. 07/04/11).

Acredito que as avaliações externas não avaliam a realidade de uma escola e todos os problemas enfrentados no seu dia a dia, sua clientela, a rotatividade de professores, o excesso de transferência de alunos durante o ano, alunos de outras cidades, estados e até mesmo da mesma rede com grande defasagem de aprendizagem, não mostram os avanços dos alunos com mais dificuldades que através de um bom trabalho realizado durante o ano apresentam um avanço significativo, mas não suficiente para conseguir resultado satisfatório nas avaliações externas, virando apenas mais uma estatística. Muitas vezes, dentro da escola, nos encontramos num túnel sem saída onde se trabalha muito e pouco aparece. Discordo, também, da forma de aplicação dessas avaliações, por exemplo, o SARESP aplicado no 1º ciclo (3º ano), Língua Portuguesa, é elaborado com atividades coerentes com o trabalho dentro da sala de aula, mas é aplicado tudo em um dia, inclusive a reescrita de um trecho de um conto de fadas conhecido, com a orientação de se fazer apenas uma leitura corrida e mais uma do trecho a ser reescrito, transformando assim numa prova cansativa e difícil. Acredito também ser impossível avaliar a qualidade de uma escola em apenas uma avaliação, sendo um desrespeito com o trabalho realizado dentro da instituição, pois como já foi discutido durante encontros anteriores, a educação precisa de tempo, de cumplicidade entre a equipe e autonomia nas tomadas de decisões para aparecerem os resultados positivos. (Profa. Regina, r.r. 09/06/11).

O maior problema desse tipo de avaliação como já foi discutido durante várias vezes nos encontros é que se “mede” o ensino apenas em uma prova, na maioria das vezes mal elaborada, que será responsável pelas estatísticas de qualidade. E como todas as instituições são obrigadas a participar, temos que entrar no jogo das políticas públicas para tentar modificá-lo se possível, ou seja, de alguma forma tentar melhorar os níveis dos alunos nessas avaliações e continuar fazendo um bom trabalho dentro das instituições escolares para que todos avancem no processo de ensino aprendizagem. (Profa. Regina, r.r. 18/08/11).

Os pontos negativos das avaliações (no caso de nossa rede são: SARESP, Provinha Brasil, Prova Brasil e agora, em 2011, Prova Municipal) ficam por conta de não ser levada em consideração a realidade em que a escola está inserida, somente a nota, e no caso da Prova Brasil também o índice de evasão e repetência são considerados no resultado final da escola; não

se analisa o tipo de clientela que a escola atende, que tipo de profissionais trabalham nessa escola nem em qual comunidade a escola está inserida. Acaba existindo uma comparação injusta entre as escolas, pois não se podem comparar escolas com realidades diferentes e exigir que os desempenhos sejam os mesmos, pois pode haver uma escola que se comparada à outra esteja com baixo desempenho, porém se comparada a si mesma, ela avançou muito. (Profa. Soraia, r.r. 09/06/11).

Criou-se, nesta sociedade do controle e da era da informatização, a necessidade de se adquirirem competências e habilidades dentro do ambiente escolar, para inserção ao mundo do trabalho, e o conhecimento virou moeda de troca, pois, como diz Charlot (2005, p.79):

...instaurou-se um vínculo cada vez mais estreito entre o nível de escolaridade do indivíduo e seu nível de inserção profissional: um cargo de direção, um cargo qualificado e mesmo um cargo simplesmente, qualquer que seja, é acessível somente a quem possui um diploma de certo nível (que varia de acordo com o nível médio de escolarização da população). Por outro lado, é afirmada, de maneira insistente, a exigência de um sucesso escolar de todos os alunos, exigência expressa pelos pais e pelos poderes públicos.

Do professor espera-se que seja criativo, flexível, transformador de conceitos e crenças, porém, ele não tem autonomia, é mal remunerado, não dispõe de suportes para serem criativos, inovadores e flexíveis, ou seja, o professor fica entre o que se espera dele e a sua falta de recursos.

Com todas essas mudanças, o docente não pode agir de acordo com o que aprendeu quando foi aluno, conforme afirma Hargreaves (2001, p. 9): “existe a necessidade hoje de professores serem comprometidos com e continuamente engajados em iniciativas geradas em perseguir, melhorar, automonitorar e revisar sua própria aprendizagem profissional”. Para que isso aconteça, os professores precisariam conscientizar-se de que, para seu desempenho pessoal e profissional acontecer, seu aprendizado profissional deve ser contínuo, participando de grupos de estudo/formação, onde possam discutir e refletir sobre suas experiências, desabafar as angústias e, além disso, não perder o desejo pelo saber e ter consciência de que somos seres inacabados que estamos sempre em formação. Precisariam também ser valorizados profissional e economicamente, com condições dignas para o exercício da profissão, por parte das políticas públicas.

Sempre temos a possibilidade de escolha, apesar de sabermos, como afirma Bontempi (2005, p. 54), “nenhuma sociedade possa se manter viva sem que nela viceje a homogeneidade engendrada pela transmissão de certas ideias a todos os cidadãos”;

precisamos ter consciência das mudanças contemporâneas e, como educadores, estar sempre preparados para enfrentar essas mudanças.

Segundo Hargreaves (2001, p.9), ensinar, para a sociedade do conhecimento, exige que o professor tenha preocupação com a aprendizagem cognitiva do aluno, que saiba trabalhar em grupo, buscando seu desenvolvimento profissional, usando as tecnologias de informação de forma inovadora; que analise dados, realize pesquisas, resolva problemas, assuma riscos, mude e melhore a si mesmo, continuamente. Enfim, deve ser um superprofessor!

Todas essas exigências, aliadas à desvalorização, têm provocado o esvaziamento da profissão docente. Os professores, conforme seus depoimentos, ressentem-se desse desprestígio, como podemos destacar nos excertos abaixo.

A mídia passa essa visão, quando você assiste a qualquer programa na televisão que fala de educação, nunca fala de uma coisa boa que foi feita na escola. (Profa. Regina, e.n. 27/10/2011).

Hoje em dia as pessoas têm uma visão diferente, eu vejo pelas minhas amigas, geralmente querem trabalhar numa empresa, fazer intercâmbio, querem fazer outras coisas e deixam o magistério de lado. Até quando você sai, as pessoas perguntam o que você faz? Quando você diz que é professora, fazem aquela cara. E aí perguntam: professora do que? Eu digo: eu alfabetizo. A resposta: nossa, os pequenininhos!?! [em tom de demérito]. (Profa. Regina, e.n. 27/10/2011).

eu já tinha percorrido um caminho como professora, eu não sabia fazer outra coisa; fiquei sem emprego por um ano e meio quando aconteceu a municipalização entre todas as escolas do município e somente os que já eram efetivos do Estado é que continuaram, passando para a Prefeitura, os que eram contratados do Estado foram simplesmente desligados. (Profa. Paula, e.n. 20/10/12).

Com o controle que existe hoje sobre a atividade docente, essa profissão que deveria dar suporte cognitivo e afetivo aos alunos, além de desenvolver posturas como trabalhar em equipe, ser criativo, ser transformador de informações em conhecimento, acaba por trabalhar com a sua própria singularidade, aceitando de modo incontestável as imposições prescritas nos documentos que regularizam uma Educação padronizada a todos.

A escola vem sendo tratada como uma empresa, o aluno como *cliente*, no caso da escola privada, e como *produto* na escola pública; seus personagens como meros

coadjuvantes do processo, sem nenhum poder de decisão, mas são responsabilizados pelo fracasso dos alunos.

A escola não pode ser comparada a uma empresa, pois para o bom desenvolvimento e sustentabilidade de uma escola acontecer precisa-se de tempo, de cumplicidade entre toda a equipe escolar, de um projeto pedagógico compatível com a realidade local, construído colaborativamente com a comunidade. Só assim a escola poderá criar sua identidade e poderá responsabilizar-se pela sua comunidade escolar.

Como pode o professor dar conta de tudo isso, se a sua formação não lhe deu subsídios para tal? Como romper com a tradição pedagógica que se instaurou nas escolas? Ou seja, como ter o perfil de um professor idealizado, com uma formação que não lhe propiciou tal prática, em que as políticas públicas prescrevem documentos idealizados e a formação do professor é sempre fruto de conflitos num quadro de descontinuidade?

Nas discussões do grupo OBEDUC essas questões sempre estão presentes. São momentos em que os professores podem trazer as angústias que vivenciam no cotidiano escolar, mas também suas conquistas. Nos relatos dos professores parceiros, vamos identificando as singularidades e as convergências quanto às suas crenças, aos processos de escolarização e formação, suas angústias e frustrações. Esses sentimentos tornam-se maiores ainda diante dos novos desafios impostos à docência.

2.5 Convergências e singularidades nas histórias dos professores parceiros

Identificamos algumas convergências e singularidades a respeito da formação e da escolha profissional dos professores colaboradores.

Em suas autobiografias notamos que somente um dos quatro professores colaboradores tinha a profissão docente como meta. Após cursar a 8ª série (hoje 9º ano), a professora Paula e a professora Regina se decidiram pelo Magistério. Paula é a professora que nunca havia pensado em ter outra profissão e teve plena aprovação da família, a qual até hoje sente muito orgulho de sua escolha. Já a professora Regina decidiu fazer o Magistério por influência de familiares que já haviam concluído o curso. Ao contrário delas, o professor Marcos e a professora Soraia optaram em fazer um curso técnico após a conclusão da 8ª série; Soraia fez curso de contabilidade e Marcos fez 2º grau regular (hoje Ensino Médio) e depois também fez curso técnico para tecnólogo têxtil.

Quanto à formação inicial de cada professor, percebemos que todos sempre estudaram em escolas públicas, que pertenciam a uma comunidade de poder

socioeconômico pouco favorecida, pois relatam as dificuldades de seus pais; mas, apesar das dificuldades davam muito valor para os estudos e sonhavam com os filhos cursando universidade.

Notamos também que todos eles foram alfabetizados pelo método tradicional, com a cartilha “Caminho Suave”; que tinham professores autoritários e que nas aulas não se tinha diálogo. Provavelmente estes professores lhes ensinavam pelos métodos com os quais também foram ensinados.

Outro ponto que nos chamou atenção foi o fato de que os professores Marcos e Soraia fizeram o curso de Pedagogia por escolha; a professora Regina que já atuava como professora fez o curso oferecido pela Unicamp, o Programa Especial para Formação de Professores em Exercício da Região Metropolitana de Campinas (PROESP), devido às novas exigências da LDB; a professora Paula que também já atuava como professora, após a lei que exigia curso superior para atuar na área, optou por fazer licenciatura em Letras e não Pedagogia.

No início de carreira os professores se sentiam muito solitários, com pouca, ou nenhuma experiência, sentiam falta do apoio dos colegas mais experientes, muita angústia, insegurança para lidar com salas cheias de alunos. E assim acabavam por reproduzir as práticas em sala de aula da forma como eles as tiveram, ou buscaram alternativas por conta própria, como nos relata a professora Soraia:

Nesta escola onde comecei minha carreira em educação sentia falta de apoio das minhas colegas mais experientes, não recebia quase ajuda nenhuma e cada um trabalhava isoladamente em sua sala de aula, lembro-me de ter feito o planejamento anual sozinha sem experiência nenhuma, peguei os PCNs e tentei planejar o melhor que podia. (Profa. Soraia, autob.).

Entre as tensões do cotidiano escolar, a falta de experiência, a falta de compartilhamento dos colegas mais experientes, diários de classe para preencher, planejamento para entregar e sem saber como fazer tudo isso, cada um dos quatro professores relata que encontrou uma pessoa dentro da escola onde lecionavam e esta acabou por estender-lhes a mão e os ajudou, dando-lhes dicas para melhorar suas práticas, ensinando algumas coisas básicas, mas que não são ensinadas na universidade. Todos passaram pelas dificuldades do início de carreira.

O início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os

professores julgam sua formação universitária anterior. Segundo eles, muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo; em suma, no próprio trabalho. Ao estrear em sua profissão, muitos professores se lembram de que estavam mal preparados, principalmente para enfrentar condições de trabalho difíceis, sobretudo do ponto de vista do interesse pelas funções, da turma de alunos, da carga de trabalho etc. Foi através da prática e da experiência que eles se desenvolveram em termos profissionais. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 229).

Mesmo com todas as dificuldades, eles se mantiveram na profissão e hoje se identificam com ela. Tardif e Raymond (2000, p. 225) nos ajudam a compreender esse processo de constituição da identidade profissional que está atrelado à subjetividade de cada sujeito:

Quanto à dimensão subjetiva da carreira, ela 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. Desse ponto de vista, a modelação de uma carreira situa--se no ponto de encontro entre a ação dos indivíduos e as normas e papéis que decorrem da institucionalização das ocupações, papéis esses que devem ser “interiorizados” e dominados pelos indivíduos para que possam fazer parte dessas ocupações.

Mesmo com todo apoio que o professor possa receber na escola, a formação continuada é imprescindível para a sua permanência na profissão, de forma a superar os obstáculos que surgem a cada ano. No entanto, nem sempre os projetos de formação continuada têm conseguido atender aos interesses dos professores.

No próximo capítulo, trazemos algumas discussões sobre os modelos de formação continuada.

3. MODELOS DE FORMAÇÃO DOCENTE: POTENCIALIDADES DA PARCERIA UNIVERSIDADE-ESCOLA

Formei-me em 1997 e pensava que não seguiria carreira como professor, pois pensava que não daria conta do trabalho na sala de aula, devido ao medo e à insegurança. Em 1998 não trabalhei e só comecei em 1999. (Prof. Marcos, e.n. 01/12/11)

Como discutido no capítulo anterior, a formação inicial não tem dado conta de atender as necessidades do professor, principalmente daquele que atua nos anos iniciais, uma vez que sua formação é generalista e ele vai se defrontar, na sua prática docente, com o desafio de ensinar todas as disciplinas.

Concordamos com Mizukami (2008, p. 218), quando ela expõe que:

Os cursos de formação inicial devem levar em conta que os futuros professores já chegam às instituições formadoras com pré-concepções sobre ensino e aprendizagem, que são constituídas em seus processos de ‘aprendizagem por observação’. Tais pré-concepções condicionam o que irão aprender em seus processos formativos. Caso não sejam explicitadas, trazidas à tona, discutidas, compreendidas e problematizadas essas aprendizagens podem comprometer a aprendizagem de novos conceitos de forma que se conformem às ‘aprendizagens por observação’ anteriores, servindo o curso de formação, sob essa perspectiva, para reafirmar teorias pessoais dos professores. Muitas pré-concepções são difíceis de serem mudadas e implicam intervenções complexas e que demandam tempo.

Caberia à formação continuada a superação das lacunas no repertório de saberes profissionais que esses professores trazem, ao ingressar na carreira docente, tal como discutido no capítulo anterior, em consonância com as ideias de Nacarato, Mengali e Passos (2009).

Sabemos que a prática de sala de aula tende a tornar-se um *habitus* e, se não for refletida e problematizada, pode levar o professor a passar toda a sua vida profissional repetindo modelos, mesmo que ultrapassados.

Percebemos isso na fala da Profa. Paula, quando entrevistada pela segunda vez:

Paula: *O ponto mais importante do projeto foi quando partimos para questões de sala de aula.*

Kelly: *sim, pois são essas questões que apontaram o que mudaria ou não.*

Paula: *Sou formada em Letras, mas polivalente em todas as disciplinas, e a Matemática sempre faltou algo...*

Kelly: *Faltar algo para o trabalho com a Matemática deveria ser motivo para buscas, ou em alguns casos, a acomodação?*

Paula: *Vejo que depois das cobranças constantes de avaliações e resultados, gerou um incômodo ficar acomodado. Eu via que na equipe gestora da minha escola existia muita acomodação nas questões pedagógicas e a cobrança era maior, em relação à disciplina.*

Kelly: *Fico frustrada, quando vou para a escola e minha função é de manter os alunos sentados.*

Paula: *A educação se torna um adestramento, quando o foco for somente a disciplina. E o conteúdo fica em segundo plano. (e.f. 29/11/12).*

É preciso refletir sobre essas práticas, e essas reflexões passam a ser descritivas, comparativas, interpretativas e avaliativas, tornando-se, assim, um processo de construção, isento de imediatismo em relação às experiências particulares. No entanto, essa reflexão não pode ser um ato isolado; ela necessita do outro, pois é no outro e pelo outro que nos constituímos, numa perspectiva bakhtiniana.

Sendo a atividade docente tão complexa e rodeada de fatores extraeducacionais, dos quais a escola passou a ter que “dar conta”, faz-se necessário um profissional com características, habilidades e saberes que os cursos de graduação não têm condições de dar, principalmente se forem regidos pelo modelo de racionalidade técnica – como discutiremos a seguir.

Evidentemente, o professor adquire saberes na sua prática cotidiana – é o saber da experiência, discutido no capítulo anterior. A cada dia, a cada sala de aula que este profissional adentra, com cada aluno com que se relaciona, num contexto sociocultural heterogêneo, ele vai se construindo dia a dia. No entanto, o desenvolvimento profissional dos professores requer mais do que o exercício da atividade docente. Ao mesmo tempo, ele é um processo lento e que se prolonga por toda a sua prática docente.

Como a formação inicial do profissional docente nem sempre dá conta de ajudar o professor a compreender a profissão, resta à formação continuada o papel de possibilitar as reflexões e a tomada de consciência da atividade docente. Os processos de formação continuada precisam possibilitar que os professores ressignifiquem suas práticas, para serem capazes de reconhecer que o ato de ensinar, nos dias de hoje, muitas vezes, requer maneiras diferentes daquelas vivenciadas por eles quando estudantes.

Espera-se desse profissional que ele seja um eterno aprendiz, pois, como dizia Paulo Freire (1996, p. 53), o profissional docente é um ser inacabado e condicionado:

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que a história e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo.

Muitas vezes, os professores se mobilizam em busca de cursos ou outros espaços de formação que possam ajudá-los a dar conta dos desafios que enfrentam nos seus cotidianos profissionais. No entanto, a nossa experiência como professoras nos tem evidenciado que a forma como alguns processos de formação são concebidos, podem ter impactos positivos ou não, nas práticas docentes.

Se a formação inicial não for capaz de problematizar as práticas vivenciadas pelos futuros professores quando estudantes da Escola Básica e muitas crenças e concepções forem rompidas, a tendência é que esses profissionais continuem a reproduzir em suas práticas docentes modelos de ensino que vivenciaram em sua trajetória estudantil.

No entanto, como discutimos no capítulo anterior, a formação inicial do professor que atua nos anos iniciais, generalista ou tecnicista, pouco tem contribuído para mudanças nas atuais práticas de ensino.

Se a formação inicial é insuficiente, a continuada tem sido questionada, uma vez que os modelos, até então adotados, ainda estão distantes das práticas dos professores. O objetivo do presente capítulo é trazer algumas reflexões sobre os modelos de formação continuada e suas implicações para as práticas docentes. Esses modelos estão pautados em diferentes racionalidades, as quais serão discutidas. Para cada uma delas há uma expectativa de conhecimento do professor. Apontamos, também, as potencialidades de modelos pautados em grupos de discussão/reflexão, com foco na parceria universidade-escola. Para essas reflexões, tal como ocorreu no capítulo anterior, cruzamos nossas vozes com as dos autores e dos professores colaboradores da pesquisa.

3.1 A formação continuada de professores: modelos de racionalidades

Embora, atualmente, prevaleça a ideia de que não se deve dicotomizar a formação docente em inicial e continuada, mas considerá-la como um contínuo e complementar, para efeito de análise, as pesquisas ainda têm trabalhado com essa classificação. Portanto, neste

trabalho, em especial neste capítulo, vamos privilegiar a formação docente que ocorre após o ingresso na carreira do magistério.

Parece haver um consenso entre os pesquisadores no campo da formação docente de que há, pelo menos, três modelos de racionalidades que marcaram e continuam marcando a formação do professor: a racionalidade técnica, a racionalidade prática e a racionalidade crítica. Para cada um dessas racionalidades, há um modelo de conhecimento do professor. Apoiamo-nos nas pesquisas de Cochran-Smith e Lytle (1999), para discutir um pouco sobre esses modelos: conhecimento para a prática (racionalidade técnica), conhecimento na prática (racionalidade prática) e conhecimento da prática (racionalidade crítica).

O modelo da racionalidade técnica dominou as concepções de formação docente – tanto a inicial quanto a continuada – pelo menos até o final da década de 1980, quando começou a ser questionado.

Esse modelo é também conhecido como “epistemologia positivista da prática” (Pereira, 2002, p. 20), visto que a teoria tem o papel de iluminar a prática. Para o autor, “a prática educacional é baseada na aplicação do conhecimento científico e questões educacionais são tratadas como problemas “técnicos” os quais podem ser resolvidos objetivamente por meio de procedimentos racionais da ciência” (p. 21. grifo do autor). Nessa perspectiva, a pesquisa é separada da prática, e o professor

é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas. Assim, para se preparar o profissional da educação, conteúdo científico e/ou pedagógico é necessário, o qual servirá de apoio para a prática. Durante a prática, professores devem aplicar tais conhecimentos e habilidades científicos e/ou pedagógicos (PEREIRA, 2002, p. 22).

Para o autor, um dos maiores difusores desse modelo de formação docente tem sido o Banco Mundial, principalmente nas políticas públicas de formação docente, considerando o professor não produtor de conhecimentos locais, no cotidiano escolar. Em um dos encontros audiogravados, com a presença de todo o grupo do projeto OBEDUC, alguns professores explicitaram suas visões sobre as políticas públicas:

Marcos: *Mas isso aí é uma verificação do Governo [refere-se à Prova Brasil] pra ver se o que está acontecendo está de acordo com o que ele quer. Porque ele quer justamente uma sociedade reprodutora de costumes e normas impostas... Ninguém quer gente questionadora, ninguém quer gente transformadora.*

Regina¹⁴: *Mas, também, tem uma questão que é a econômica, Marcos. Aí a Sônia vai falar “eu preciso ter resultado pra poder ter dinheiro... Banco Mundial!”*

Márcia: *É mundial...ai que está! O jogo é maior...*

Regina: *A Prova Brasil, a força é muito grande...*

Marcos: *Mas passa essa ideologia de que o Estado prefere pessoas menos questionadoras na sociedade e eu não esqueço essa ideia. Eu aprendi isso na faculdade... O professor comentou que Althusser, falando de aparelho ideológico do Estado, que existe toda uma cúpula, um controle que visa objetivos interessantes pra eles manterem controlada a situação, um modo de sobrevivência mesmo.*

Regina: *Num momento seguinte, tem as teses reprodutivistas que marcaram bastante os anos 70 e início dos anos 80...No momento seguinte vem um discurso que pessoas que só reproduziam não produziam...Daí, também, passou a ser não muito interessante...daí vem aquele discurso “eu te dou o conceito” ou pior... “Eu te dou acesso à escola”... são mais pessoas dentro da escola.. “eu te dou tal conhecimento, te ofereço curso, te ofereço escola aberta no final de semana” e mais... eu vou te enganando...porque você começa a achar que não é mais isso que o Governo pensa....que ele quer um sujeito que pensa...*

Márcia: *Se você não pensa é porque você é incapaz. Joga pro sujeito... só os capazes que pensam. É a meritocracia que é muito forte no nosso mundo. (aud. 18/08/11).*

Esse diálogo alinha-se com as posições de Freitas (2011, p.967-968) de que os modelos neoliberais que traçam as diretrizes da educação pública brasileira não têm dado conta da universalização e da qualidade da Educação Básica: “Os liberais admitem a *igualdade de acesso*, mas como têm uma ideologia baseada na meritocracia, no empreendedorismo pessoal, não podem conviver com a *igualdade de resultados* sem competição. Falam de igualdade de oportunidades, não de resultados” (grifos do autor).

Ora, se o professor não é protagonista nesse modelo de racionalidade, mas apenas um executor de propostas elaboradas fora do contexto escolar, o conhecimento oriundo da racionalidade técnica é o conhecimento para a prática. Segundo Cochran--Smith e Lytle (1999), conhecimentos para a prática são aqueles produzidos na academia, oriundos de teorias formais das quais os professores precisam se apropriar para melhorar suas práticas. São teorias sobre o conhecimento da matéria a ser ensinada, do desenvolvimento humano e pedagógico, do currículo, dos documentos oficiais, de estratégias de ensino, entre outras.

¹⁴ Regina neste diálogo refere-se à pesquisadora, cujo nome foi mantido – Regina Célia Grandó.

Esses saberes, ao serem transmitidos aos professores em formação, pouco contribuem para as transformações de suas práticas, visto que elas não são refletidas. Esse modelo de racionalidade é muito presente no ensino de Matemática, o qual não tem conseguido romper com uma abordagem mecanicista.

Na década de 1990, iniciaram-se no Brasil os questionamentos em relação a esse modelo de racionalidade técnica, embora, para alguns autores, inclusive Pereira (2002), o modelo da racionalidade prática em Educação tenha se originado com John Dewey, no início do século XX, ao propor o modelo reflexivo, pautado na experiência do professor. No entanto, esse modelo ganhará força na década de 1960, a partir do impacto do trabalho de Stenhouse, quando este reconhece que os professores precisam ser centrais no currículo e elaboradores dessa proposta, a partir do próprio conhecimento e das experiências advindas de situações práticas.

No contexto brasileiro, esse modelo chegou à década de 1980 com os trabalhos de Donald Schön que elaborara uma epistemologia da prática. “De acordo com ele a vida rotineira do profissional depende de um conhecimento na ação tácito. Ao invés das dicotomias da racionalidade técnica, Schön prefere conceber os profissionais como aqueles que não separam o pensar do fazer” (PEREIRA, 2002, p. 26).

Esse modelo busca romper com os modelos positivistas de formação docente, concebendo o professor como um profissional reflexivo, cujo conhecimento é produzido em suas práticas docentes. “Os professores têm sido vistos como um profissional que reflete, questiona e constantemente examina sua prática pedagógica cotidiana, a qual, por sua vez, não está limitada ao chão da escola” (PEREIRA, 2002, p. 26).

A epistemologia da prática teve forte influência nos modelos de formação docente no início da década de 2000, a ponto de a própria formação inicial ter sua carga reduzida pelas diretrizes curriculares, elaboradas pelo Ministério da Educação, partindo do pressuposto de que, se a formação docente pode acontecer na prática, não há necessidade de grandes investimentos nos cursos de licenciatura. Pereira (2002) também avalia que o Banco Mundial tem se apropriado do modelo da racionalidade prática para controlar programas de formação docente em diferentes países.

Outra pesquisadora extremamente crítica dessa epistemologia é Pimenta (2002). Segundo ela, tal concepção promove uma ruptura com a teoria, desconsiderando sua importância para o pensamento reflexivo, além de desconsiderar que a reflexão é uma prática social coletiva e, portanto, não é refletindo solitariamente que o professor irá se

desenvolver. Para ela, há que se considerar que a prática docente precisa ser considerada uma práxis, visto que esse conceito se contrapõe à noção de prática destituída de reflexão e teoria.

Na racionalidade prática, o modelo de conhecimento do professor é o “conhecimento na prática”, segundo Cochran-Smith e Lytle (1999), gerado das experiências do professor em exercício. Pressupõe que o professor tenha o hábito pela investigação e reflexão de sua própria prática, isto é, seria o conhecimento em ação. Esse modelo também é muito subjetivo, porque o sucesso ou o fracasso irá depender da maneira como o profissional “pensa como professor”, quais suas crenças e concepções sobre o ensino, sobre os alunos, sobre os problemas sociais, sobre os currículos e como coloca tudo isso em ação.

O modelo da racionalidade crítica emergiu das contraposições às racionalidades anteriores, entendendo que a educação é

historicamente localizada – ela acontece contra um pano de fundo sócio-histórico e projeta uma visão do tipo de futuro que nós esperamos construir –, uma *atividade social* – com conseqüências sociais, não apenas uma questão de desenvolvimento individual –, *intrinsecamente política* – afetando as escolhas de vida daqueles envolvidos no processo – e, finalmente, *problemática*. (PEREIRA, 2002, p. 28).

É dessa forma que o professor é visto como um problematizador de sua prática e pesquisador. Para Pereira (2002, p. 30), a ideia do professor como problematizador vem de Paulo Freire, com o seu método dialógico de levantamento de problemas.

No modelo Freireano, o levantamento de problemas é concebido como “um processo mútuo para estudantes e professores questionarem o conhecimento existente, o poder e as condições” (p.33). Assim, uma comunidade de professores – pesquisadores, com estudantes como co-investigadores, estabelece um processo democrático e centrado no aluno por meio do qual o currículo é construído “de baixo para cima” ao invés de ser construído “de cima para baixo”. (Grifos do autor).

O terceiro modelo de conhecimento, na perspectiva da racionalidade crítica, é o conhecimento da prática, ou seja, aquele que é sistematizado no movimento dialético entre teoria-prática-teoria e que é construído em comunidades de investigação ou em grupos colaborativos, entre professores e pesquisadores.

Em um trabalho deste tipo, a imagem de conhecimento como construído coletivamente é particularmente impactante: o conhecimento emerge do entendimento conjunto de professores e outros que estão comprometidos

com observação e documentação sistemáticas, e de longo prazo, dos estudantes e de seu processo de atribuir significados. Para gerar conhecimento que dê conta de múltiplas camadas de contexto e múltiplas perspectivas de significado, os professores dependem de um largo espectro de experiências, e de sua história intelectual, dentro e fora das escolas. (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p. 275. Tradução nossa)¹⁵.

Essas trocas de experiências entre pesquisadores da universidade e professores da Escola Básica fazem com que esses últimos, gradativamente, se reconheçam e se considerem protagonistas do processo, capazes de tomar decisões fundamentais nas suas práticas, em função das necessidades de seus alunos e de seus contextos e, dessa forma, conseguem sua emancipação intelectual. Nesse processo, destaca-se, também, a aquisição de conhecimento por meio de questionamentos e a capacidade reflexiva resultante das discussões do grupo. Ou seja, a reflexão passa a ser vista como uma prática social coletiva no grupo.

Os grupos têm-se constituído em espaços para a reflexão dos professores. No OBEDUC isso era muito presente. Por exemplo, na sua entrevista final, a professora Soraia traz pistas das contribuições do grupo:

Kelly: *Soraia, o que mudou ou acrescentou o projeto em sua vida profissional? O que você esperava e não aconteceu?*

Soraia: *Em 2011, quando fui convidada para o projeto, vi que era uma chance de reconhecimento do meu trabalho na escola. Fiquei entusiasmada com o convite, pois me ajudou a desenvolver o olhar com mais amplitude as várias questões dentro da escola. No ano de 2012, fiquei perdida, em relação ao meu papel no projeto.*

Adair: *Soraia, no que o projeto ajudou você como Supervisora?*

Soraia: *Comecei olhar a universidade como parceira, percebi que o nosso trabalho na escola é valiosíssimo, algo a que nós não dávamos tanta a atenção. O projeto nos deu um pouco de credibilidade, e isso as escolas não têm. Percebi a gravidade da má formação de professores, cuja qualificação é precária. A rede de educação é o espelho da Secretaria de Ensino. Se os professores fossem mais ouvidos, talvez ajudassem a mudar essa realidade. (Profa. Soraia, e.f. 11/12/12).*

¹⁵ In work of this kind, the image of knowledge as collectively constructed is particularly striking: knowledge emerges from the conjoined understandings of teachers and others committed to long-term highly systematic observation and documentation of learners and their sense making. To generate knowledge that accounts for multiple layers of context and multiple meaning perspectives, teachers draw on a wide range of experiences and their whole intellectual histories in and out of schools.

Para Pereira (2002, p. 31), “o atual movimento dos educadores-pesquisadores tem um potencial para se tornar um exemplo de um movimento global que poderia lutar contra concepções conservadoras de formação docente”. Ainda na sua entrevista final, a professora Soraia nos dá indícios de como é possível pensar na formação dentro da própria escola, rompendo com os modelos prescritivos a ela impostos. Ela também nos sinaliza o quanto é difícil para quem está fora da escola – como no seu caso, na função de Supervisora – contribuir com as práticas dos professores.

Quando eu era professora de sala de aula, sentia muito falta dos questionamentos da Direção quanto à elaboração do meu semanário, até porque uma das funções dos coordenadores é orientar os professores. [...] Em tudo eu aprendi, fiz a Pedagogia muito consciente do que queria na carreira, apesar de todos os problemas, pois existem situações na escola que são difíceis de mudar a realidade. Quando estamos dentro da escola é um pouco mais simples, mas na posição em que estou é difícil atingir a Direção, entre outros. Enquanto gestora, eu via muitas situações de falta de democracia, então sempre pedia a opinião de todos, quando pensava de fazer algo pela escola. Sabia que era importante o professor opinar ou solicitar o que queria para dar destino à verba da escola, justamente por eu já ter vivido essa situação. Tudo que não faziam comigo quando professora, eu conseguia olhar e fazer diferente. Como Supervisora, vejo que antes era rara a presença da supervisão na escola, e sentíamos falta, e hoje não é fácil aproximar-se da escola devido à barreira que algumas colocam. [...] Nós, professores, não temos a consciência do que fazemos, porque existe a teoria de que na prática é produzida diferente, e com isso, às vezes, ficamos perdidas... (Profa. Soraia, e.f. 11/12/12).

As reflexões da professora Soraia trazem indícios sobre o quanto os professores precisam ser valorizados e seus saberes legitimados. Esse seria um possível caminho para uma formação mais crítica.

Entre os três modelos apresentados de formação continuada de professores, notamos que são bem diferentes em seus propósitos e, com isso, podem trazer consequências muito diferentes para a vida cotidiana de estudantes e professores. Desde o início, o projeto OBEDUC visava aproximar-se do modelo da racionalidade crítica e considerar os professores como produtores de conhecimentos da prática. No entanto, como destacaremos a seguir, esse modelo requer que as práticas sejam compartilhadas, problematizadas, refletidas e sistematizadas, exigindo, portanto, parcerias internas e/ou externas ao cotidiano escolar.

3.2 Práticas compartilhadas e a formação docente

A formação docente não se dá no momento em que o sujeito conclui a licenciatura, muito pelo contrário, é exatamente nesse momento, quando pensamos que somos professores e entramos na sala de aula é que surgem os problemas que não aprendemos a solucionar na graduação, como: o relacionamento com alunos, com a Direção, com os pais, com os colegas mais experientes; dificuldades na transmissão dos conhecimentos, no uso do material didático, no preenchimento de relatórios e diários de classe, entre outros. No entanto, ao mesmo tempo, sentimo-nos eufóricos e entusiasmados em exercer a profissão, em ensinar, poder transmitir nossos conhecimentos aos alunos; todos esses elementos se tornam desafios nos primeiros anos de docência.

Sabemos que os cursos de graduação pouco suprem as lacunas com relação aos conteúdos específicos dados e também a parte pedagógica e metodológica. Em um curso de Pedagogia, de formação generalista, e que forma o professor para ensinar os conteúdos de várias disciplinas, isso ainda é um agravante a mais.

O professor acaba se constituindo na prática, porém, se ele não a compartilha e não faz reflexões sobre ela e não a problematiza, dificilmente consegue se desenvolver profissionalmente, ficando estagnado em suas rotinas.

O conceito de desenvolvimento profissional tem sido utilizado como forma de ir além da concepção tradicional de formação docente; a formação seria parte do desenvolvimento profissional. Apropriamo-nos da síntese produzida por Passos et al. (2006, p. 195), sobre esse conceito:

Consideramos a formação docente numa perspectiva de *formação contínua* e de desenvolvimento profissional, pois pode ser entendida como um processo pessoal, permanente, contínuo e inconcluso que envolve múltiplas etapas e instâncias formativas. Além do crescimento pessoal ao longo da vida, compreende também a formação profissional (teórico-prática) da formação inicial – voltada para a docência e que envolve aspectos conceituais, didático--pedagógicos e curriculares – e o desenvolvimento e a atualização da atividade profissional em processos de formação continuada após a conclusão da licenciatura. A *formação contínua*, portanto, é um fenômeno que ocorre ao longo da vida e que acontece de modo integrado às práticas sociais e às cotidianas escolares de cada um, ganhando intensidade e relevância em algumas delas.

O ato de refletir não se resume em relatar como aconteceram os fatos; o professor precisa permitir-se continuar aprendendo, experimentar o conhecimento, ousar; envolvido em experiências de aprendizagem, precisa compartilhar saberes. Como afirmam Cochran-Smith e Lytle (1999), esse profissional passa a ter uma postura investigativa.

Nesse sentido a formação continuada de professores, centrada em grupos de trabalhos coletivo e/ou colaborativo, vem sendo tema de muitas pesquisas tanto em nível nacional como internacional e vem apontando potencialidades, além de seus limites e embates, uma vez que trabalhar em grupo não é tão fácil.

O trabalho colaborativo é um potencializador de aprendizagem e desenvolvimento profissional, pois, dentro do grupo, todos podem trazer suas experiências práticas para serem discutidas dentro de uma reflexão teórica, todos têm objetivos comuns (aprendizagem própria e/ ou dos seus alunos). Muitas vezes, a heterogeneidade num grupo pode enriquecer as reflexões, pois cada um faz sua interpretação e dá suas contribuições de acordo com sua formação e experiências; além disso, trabalhamos aprendendo e contribuindo com nossos pares a partir de interesses comuns.

Trazemos aqui uma fala do professor Marcos ressaltando como, com menos de um ano de projeto, a parceria já estava sendo significativa para ele:

no primeiro semestre eu estava dando aula, agora não mais. Este projeto em parceria melhorou no sentido das colocações pontuais de determinadas falas do grupo ou que aparecem no texto formas diferentes de enxergar a matemática. Para mim, acrescentou e eu experimentei novas formas ou trabalhar o mesmo conteúdo de maneira mais intensa, vejo positivo como professor. Na escola existe a análise de sistema ANAD, trabalhamos com os cadernos de registro das professoras, e a Soraia cuida disso e, eventualmente, ajudo. Com isso, analisamos as estratégias e as formas baseadas nos nossos comentários, tanto da Matemática como do próprio letramento, verificando se estão de acordo. Então, as discussões estão melhorando, sim, aumentou a visão do que está sendo ensinado, para que e como está sendo feito e como está sendo ensinado aos professores para trocar as informações. O bom é que ganhamos com isso e o aluno não perde tempo. A Geometria com a Paula e a Kelly, foi gratificante, pois ela tinha dificuldades. Queremos criar seminários entre o grupo para melhorar ainda mais e configurar o projeto de maneira mais abrangente para as demais séries. (Prof. Marcos, e.n. 01/12/11).

Para Passos et al. (2006, p. 213), “as práticas reflexivas, investigativas e colaborativas em ambientes coletivos de aprendizagem docente constituem uma poderosa tríade catalisadora do desenvolvimento profissional dos professores”.

Os compartilhamentos que ocorrem num grupo possibilitam a circulação de enunciações carregadas de significações para os professores que vivenciam situações similares em suas práticas docentes. Para Bakhtin/Volochinov (2010, p.135), “a multiplicidade das significações é o índice que faz de uma palavra uma palavra (...) Sua significação é inseparável da situação concreta que se realiza. Sua significação é diferente

a cada vez de acordo com a situação” (grifos do autor). Assim, compreender o discurso de um professor implica conhecer o contexto no qual ele está inserido. Além disso, há que se considerar que cada enunciação, cada discurso traz múltiplas vozes, outros discursos.

Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o “fundo perceptivo”, é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior. A palavra vai à palavra. É no quadro do discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010, p. 153).

Nessa perspectiva, o grupo é fundamental para a circulação de múltiplas enunciações e produção de significações sobre a escola, o ensino, as aprendizagens dos alunos e dos professores.

Assim, como já destacado, a riqueza de um grupo, muitas vezes, é decorrente de sua heterogeneidade. A heterogeneidade de conhecimentos específicos de cada área enriquece o discurso do grupo, provoca estranhamentos e traz boas reflexões. Nas reuniões em que toda a equipe está presente¹⁶ as discussões são bastante ricas. O grupo potencializa seu papel quando tem um objetivo em comum.

No entanto, quando há objetivos que não sejam comuns, o professor pode sentir--se perdido num projeto, como foi destacado pela professora Soraia. Isso porque, nesse ano, a professora Soraia deixou a Coordenação da escola e assumiu o cargo de Supervisora, o que a distanciava das práticas escolares; além disso, as tentativas de parceria dentro do projeto não foram bem sucedidas.

No ano de 2012, fiquei perdida, em relação ao meu papel no projeto. As duas professoras tinham suporte da Adair e da Regina no desenvolvimento do projeto, mas eu não tive tanto. Aos poucos fui me aproximando da L., nos encontros tive a percepção que, talvez, eu tivesse que me moldar nas ideias da R. para ajudá-la no mestrado. [...] A parceria não aconteceu por vários motivos, por isso fiquei perdida. [...] A proposta de trabalhar gêneros textuais interessava a elas, não à escola. (Profa. Soraia, e.f. 11/12/12).

No caso do OBEDUC, o objetivo é produzir conhecimentos da prática sobre letramentos. No entanto, sabe-se que o professor no seu isolamento, não consegue

¹⁶ Em 2012, essas reuniões passaram a ser mensais.

sistematizar suas práticas, além das condições de trabalho docente. Como afirmam Cochran-Smith e Lytle (2002, p. 135),

o ritmo diário nas escolas deixam pouco tempo aos professores para falar, refletir e compartilhar ideias com outros colegas [...]. Por outro lado, a investigação do professor, por definição é uma atividade colaborativa e social que requer condições para que ocorra um intercâmbio sustentado e substantivo entre colegas. (Tradução nossa)¹⁷

O professor investigador sobrepõe as funções de docência e pesquisa, o que requer tempo na jornada escolar. No caso da pesquisa, ele precisa produzir dados que lhe permitam realizar análises – práticas que não fazem parte do cotidiano do professor e para as quais ele necessita de ajuda. Nessa perspectiva, a parceria é importante, pois como destacado anteriormente, no grupo, cada um contribui com o que pode. O grupo passa a ser visto como uma comunidade que apoia a pesquisa do professor; o grupo, portanto, pode ser considerado uma comunidade de investigação.

No grupo, há o compartilhamento de diferentes práticas. Enquanto os professores trazem o cotidiano da escola, seus problemas e suas tensões, os acadêmicos podem contribuir com a prática da pesquisa: como observar, documentar e analisar dados oriundos desse cotidiano. Assim, numa comunidade de investigação, na concepção de Cochran-Smith e Lytle (2002, p. 145), o foco central são as conversações que ocorrem entre seus membros. Essas conversações precisam ser amplas no sentido de que os professores possam descrever densamente os problemas que enfrentam no seu cotidiano, pois desta forma “quando as conversações dos professores se constroem por descrições densas, produz-se um processo de descobrimento de relações entre casos concretos e as questões e construtos mais gerais” (Tradução nossa)¹⁸. Tais descrições possibilitam que os casos sejam problematizados e refletidos.

Os docentes questionam a prática comum, deliberam sobre o que se considera como conhecimento expert, examinam as crenças subjacentes, interrogam as categorias educativas e tentam descobrir quais são os

¹⁷ el ritmo diario en las escuelas suele dejar poco tiempo a los profesores para hablar, reflexionar y compartir ideas con otros colegas. [...] Por otro lado, la investigación del profesorado, por definición es una actividad colaborativa y social que requiere unas condiciones para que se dé este intercambio intelectual sostenido y substantivo entre colegas.

¹⁸ Cuando las conversaciones de los profesores se construyen a modo de descripciones densas, se produce un proceso de descubrimiento de relaciones ente los casos concretos y las cuestiones y constructos más generales.

valores e interesses que servem às estruturas e aos dispositivos escolares. (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2002, p. 146. Tradução nossa)¹⁹.

Outra potencialidade dos grupos, apontada por essas autoras, refere-se ao uso crítico de textos. Muitas vezes, os professores não têm acesso às pesquisas produzidas pela academia, por não se identificarem com a linguagem dos textos ou não a compreenderem. Por exemplo, a professora Paula destacou essa falta de compreensão dos textos em um dos encontros do grupo:

Os professores recebem formações bem próximas do que é sugerido pelos PCN e ao conteúdo vindo pela Secretaria. [...] Alguns professores não conseguem compreender os PCN, pois precisam de uma bagagem de conhecimento para conseguir entender algumas recomendações... (Profa. Paula, aud. 26/06/12).

As comunidades de investigação ocupam um papel crítico no acesso e na utilização desses textos, além da ajuda mútua para a produção de novos textos a partir das práticas sistematizadas.

Cochran-Smith e Lytle (2002, p. 155) defendem que a pesquisa dos professores não pode ficar à margem das reformas educativas. Tais pesquisas,

Não só acrescentam conhecimento pedagógico como têm um poder coletivo de gerar conhecimento comunitário que pode influenciar nas políticas curriculares dos centros, na avaliação, na organização escolar e nas relações família-escola. Através das comunidades de investigação de professores, as vozes dos docentes atribuem um papel cada vez mais importante no diálogo sobre a reforma da escola. (Tradução nossa)²⁰.

Princípios como esses, defendidos pelas autoras, nortearam o projeto de pesquisa do OBEDUC, com destaque para a constituição de uma comunidade de investigação, dando voz e ouvindo os professores da escola.

Na próxima seção, apresentamos indícios de que o grupo vem se constituindo nessa comunidade.

¹⁹ os docentes cuestionan la práctica común, deliberan sobre lo que se considera como conocimiento experto, examinan las creencias subyacentes, interrogan a las categorías educativas e intentan descubrir cuáles son los valores e intereses a los que sirven las estructuras y dispositivos escolares.

²⁰ No sólo añaden conocimiento pedagógico, sino que tienen un poder colectivo de generar conocimiento comunitario que puede influir en las políticas curriculares de los centros, en la evaluación, la organización escolar y en las relaciones familia-escuela. A través de las comunidades de investigación del profesorado, las voces de los docentes juegan un papel cada vez más importante en el diálogo sobre reforma de la escuela.

3.2.1 O grupo do OBEDUC: a parceria como possibilidades de formação continuada

Como já destacado, o grupo é constituído por 12 pessoas que se encontram com a intenção de fazer discussões, a fim de possibilitar que os professores se apropriem de um referencial que possa contribuir para as reflexões de suas práticas e tomadas de consciência das formas de controle do trabalho docente, impostas pelas políticas educacionais, bem como subsidiar políticas públicas em Educação com os resultados de tais pesquisas.

Os professores parceiros nos confirmaram o quanto os modelos de formação desenvolvidos pelos sistemas de ensino têm sido deficitários. As professoras, por exemplo, relatam em suas entrevistas a importância da formação continuada:

A partir do momento em que a Prefeitura começou com a formação continuada, em pouco tempo que nós estávamos participando das formações de Matemática já foi abrindo um pouco mais a mente, porém, mesmo assim, sinto que falta muita coisa. (Profa. Paula, e.n. 20/10/11).

os cursos de Matemática começavam bem, mas no outro ano começavam do mesmo jeito, abordando as mesmas coisas do ano anterior, e isso porque tinha um pessoal novo que começava a participar. Só que aquele pessoal novo realmente não tinha base nenhuma, mas eu já tinha, pra mim já não estava mais fazendo diferença. (Profa. Regina, e.n. 27/10/11).

O PROFA (Programa para professores alfabetizadores), realmente me ensinou tudo sobre alfabetização e de como trabalhar levando o aluno a construir seu conhecimento; realmente, tive um ótimo aproveitamento e comecei a me destacar nesse curso, pois conseguia realizar, na prática de sala de aula, atividades significativas, levando em consideração o uso social da língua, é claro que ainda com alguns equívocos, mas num geral estava fazendo um bom trabalho...Todos os cursos que apareciam eu fazia, e olha que não foram poucos! Aprendi muito com a maioria deles. (Profa. Soraia, autob.).

Os professores relataram sobre os cursos de formação continuada pelos quais já passaram:

(...) em 2003, começou com o PROFA, que era voltado só para a área de Língua Portuguesa e depois é que começou com a Matemática. Era dividido o horário entre as duas matérias, porém Língua Portuguesa levava muito tempo e acabava que ficava pouco tempo para a Matemática ser explorada com os professores. Depois do PROFA, o Governo mudou o nome por questões políticas, e veio o Letra e Vida” que também tinha o foco no sistema de alfabetização e sistema de escrita, depois veio o POSPROFA, este eu nem fiz, não aguentava mais... era também uma extensão dos estudos do PROFA também na área de língua portuguesa. O POSPROFA era uma continuidade, o “Letra e Vida” era a mesma coisa que o PROFA, que mudou o nome. Estes programas começaram no Estado de São Paulo e acabaram se estendendo; em cada

Estado muda um pouco o nome, mas o foco é o mesmo, sistema de escrita e alfabetização. [...] Para este ano não teve nada de formação de Matemática para professores. Está tendo a formação para os Coordenadores e a Soraia é que passa pra gente, e fez muita falta. Dão pra nós uma proposta curricular bacana, fechadinha, redondinha, perfeita, mas não dão assessoria para o professor; por mais que a Soraia se esforce em estar transmitindo tudo pra gente, não é a mesma coisa do que você estar no momento da formação ouvindo, questionando, tirando suas dúvidas pessoalmente. Nesse ponto eu ainda não consegui avançar como professora, admito que falta muito ainda. (Profa. Paula, e.n. 20/10/11).

para que os cursos de capacitação façam diferença na sua prática, depende do curso, depende do professor, depende do por que ele está frequentando o curso, se ele está indo por vontade própria ou se ele está indo pressionado, se ele acredita naquilo... Se ele acreditar no curso, com certeza fará diferença na vida dele, mas se ele não acreditar no que ele está fazendo, não vai fazer a menor diferença na vida dele. O “Letra e Vida” me deu uma base muito boa, mas não foi tudo o que eu aprendi naquele curso, tem coisas que eu acredito que não tenham serventia, mas foi um curso do qual eu usei muita coisa. (Profa. Regina, e.n. 27/10/11).

Eu assisti a uma formação de Matemática... Foram alguns encontros e a professora comentou assim... Ela foi bastante categórica... Que a Geometria é sempre deixada de lado literalmente ou deixada pro final do ano, se der tempo. E ela falou que não, você tem que começar da Geometria porque ela pode desencadear um monte de outras formas de raciocínio... Pode auxiliar na soma, na multiplicação, na divisão... Geometria é tão complexa... Bacana isso! (Prof. Marcos, aud. 18/08/11).

A partir dos relatos dos professores, podemos perceber que alguns programas de formação continuada voltados à escola básica ainda são deficitários, apesar das oportunidades oferecidas por iniciativas governamentais e privadas, porque a maioria deles é planejada na perspectiva da racionalidade técnica ou prática – é o modelo do “saber executar” a que se refere Maués (2003).

Por outro lado, nos depoimentos das professoras também se evidencia o sucesso de alguns programas, como o “PROFA” e o “Letra e Vida”. Em vários momentos elas evidenciaram a importância desses programas para as práticas de alfabetização e letramentos, mas sempre voltados ao campo da linguagem. A professora Paula em vários momentos destacou a ausência de programas de formação continuada na área de matemática, bem como o quanto os programas voltados às questões da língua podem se tornar repetitivos.

Mesmo na questão da língua, é que depois de um tempo, você percebe que ficam faltando às outras áreas, por exemplo, no caso da Matemática, ficou muito defasado. Eu lembro que eu participava dos grupos e os

professores reclamavam muito, porque depois de anos estudando questões da língua, acaba ficando repetitivo. Por exemplo, eu, este ano, participo da formação do 3º ano do “Ler e Escrever”, muita coisa eu não aguento, porque são questões sobre língua que já estão batidas. Ouvir, por exemplo, sobre alunos que ainda estão silábicos – eu não tenho aluno silábico... Então, você chegar ao encontro e ter que ficar ouvindo a questão da alfabetização, a questão da escrita, fica muito cansativo. A minha necessidade seria aprofundar as questões de linguagem com os alunos quanto às produções de texto, gêneros textuais, aspectos linguísticos, porque eles já estão bem avançados. Já na questão da matemática eu acho perfeita a questão da rotina da proposta curricular, levei um ano e meio para me adaptar daquela forma, também eu não consigo fazer de outra forma agora. Eu gostei muito daquela forma de trabalhar com os blocos, mas ainda falta muito conhecimento. Agora, por exemplo, eu vou trabalhar com espaço e forma, mas de que forma eu vou levar isso para os alunos? Como que eu vou fazer para selecionar isso para os alunos? Mesmo no livro do Positivo, é perfeito, mas surgem coisas na sala de aula que você muitas vezes não consegue contornar. Falta a questão de conceito... (Profa. Paula, e.n. 20/10/11).

Os depoimentos já apresentados nos sinalizam a dificuldade de se atender a um coletivo de professores, visto que as necessidades não são as mesmas para todos. Há de se questionar se é possível pensar em modelos da formação crítica para um coletivo de professores. Daí nossa crença em projetos que envolvam grupos menores. Isso porque, como já destacamos, o processo é lento, pois o professor, para se expor e trazer sua prática para ser problematizada e refletida precisa sentir segurança no grupo, ter consciência de que seus saberes são valorizados e respeitados, visto que defendemos que a prática precisa ser o ponto de partida e de chegada da formação continuada.

O respeito mútuo do grupo foi evidenciado na entrevista final com a professora Soraia:

Kelly: *minha preocupação no início do projeto era justamente as professoras pensarem que nós sabíamos mais do que elas. Na verdade, são experiências diferentes que devem ser compartilhadas.*

Adair: *O respeito pelo professor deve existir sempre.*

Soraia: *Senti muito da parte de vocês do projeto, que todas valorizam muito o trabalho do professor de sala de aula. Nós professores não temos a consciência do que fazemos, porque se tem a teoria que na prática é produzido diferente, e com isso, às vezes, ficamos perdidas... (Profa. Soraia, e.f. 11/12/12).*

Durante os primeiros encontros, percebíamos que a equipe da escola ficava um tanto constrangida ao se colocar diante das discussões, das opiniões e dos discursos feitos pelas professoras formadoras e também pelas mestrandas; com muita cautela Marcos e

Soraia arriscavam algumas palavras durante as discussões, porém as professoras Regina e Paula permaneceram em silêncio durante vários encontros. Por mais que as professoras formadoras dessem voz e escutassem todos no grupo, elas já traziam consigo a marca de “docentes da universidade” – perante as mestrandas e os professores parceiros – ou seja, não há como negar a existência de relações de poder na equipe, em que os papéis dificilmente são homogêneos. Constatamos que as professoras se sentiam mais à vontade quando estavam nos subgrupos da linha de Matemática ou nos momentos de entrevistas individuais, principalmente na entrevista final com as professoras Paula e Soraia.

A ideia neste trabalho colaborativo era a de que os professores pudessem compartilhar as problemáticas que vivenciam no cotidiano escolar e essas pudessem ser discutidas, tomando como referência as leituras teóricas realizadas. A expectativa era a de que, no grupo, os professores compartilhassem suas angústias, tensões, alegrias e reflexões na e da prática. As pesquisas têm apontado que essas características de um trabalho colaborativo mobilizam os professores para participarem de grupos, rompendo com o trabalho solitário, com rotinas naturalizadas e pouco problematizadas. No entanto, o processo é lento e também tenso; a confiança no grupo para, se expor, demanda tempo por parte de toda a equipe.

No caso do projeto OBEDUC, não podemos desconsiderar o fato de os professores receberem uma bolsa, a qual poderia representar uma complementação salarial. No entanto, aí reside o desafio de um projeto dessa natureza, ou seja, como envolver os professores numa comunidade de investigação na qual eles se sintam valorizados e possam reduzir a intensa jornada de trabalho, com vistas a estudar e investigar a própria prática.

A investigação dos professores não pode simplesmente ser uma tarefa adicional que se acrescente a já exaustiva jornada do professor [...] Se os grupos de professores querem se converter em comunidades, os participantes tem que integrar a investigação de uma forma mais completa em suas atividades cotidianas e trabalhar sobre as dificuldades associadas às políticas do tempo. (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2002, p. 143. Tradução nossa)²¹.

Assim, o tempo é um dos elementos cruciais para se pensar a formação continuada de professores numa perspectiva crítica e investigativa.

²¹ La investigación del profesorado no puede simplemente ser una tarea adicional que se añade a la ya muy saturada jornada del profesor. [...] Si los grupos de profesores han de convertirse en comunidades, los participantes tendrán que integrar la investigación de una forma más completa en sus actividades cotidianas y trabajar sobre las dificultades asociadas a las políticas del tiempo.

O tempo também é um dos fatores mais críticos na formação e na manutenção das comunidades de aprendizagens para a investigação dos professores. A diferença de outras profissões, que estão organizadas para apoiar as atividades de investigação, a docência é uma profissão na qual é extraordinariamente difícil encontrar suficiente tempo para recolher dados, e é impossível quase encontrar tempo tão pouco para refletir, reler ou compartilhar experiências com outros colegas. (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2002, p. 140. Tradução nossa)²².

Considerando que a expectativa era a produção de conhecimentos sobre o cotidiano escolar, os professores do grupo se comprometeram a produzir registros de suas práticas, os quais pudessem ser discutidos de forma compartilhada.

Foi proposto pelas professoras formadoras, que o grupo da escola produzisse registros reflexivos sobre os encontros, que seriam entregues sempre no encontro posterior, a fim de que eles explicitassem as reflexões produzidas pelas leituras e discussões. Constatamos que nesses registros eles relatavam o que havia acontecido no encontro e traziam algumas poucas reflexões sobre as discussões. Por exemplo, no encontro de 24/02/2011 discutimos o texto de Anna Rachel Machado “Ensino de gêneros textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho” e a professora Regina produziu a seguinte reflexão:

Após compreender esses dois termos presentes no texto, foi possível reconhecê-los na prática profissional, pois muitas vezes o professor tem a ferramenta (novas práticas de ensino/jogos...) e não os utiliza, precisando de um tempo para se apropriar, ou seja, transformar o artefato em instrumento. Foi debatido também o Provão de Pedagogia (ENADE), uma das provas externas que pode e deve ser questionada, pois observamos alguns equívocos na elaboração e nos saberes e competências que a pretende avaliar. (Profa. Regina, r.r. 24/02/11).

Em alguns registros os professores pontuavam seus estranhamentos e posições frente ao que estava sendo discutido. Para o mesmo encontro do dia 24/02, o professor Marcos trouxe a seguinte posição:

Ainda acho que não tenho muito a acrescentar e contribuir com o grupo quando o assunto é voltado para o estudo de textos acadêmicos (ainda preciso aprender muito e entrar nesse ritmo); meu ponto forte são as experiências que tive no decorrer da minha curta carreira de doze anos em Educação me embrenhando em escola pública (pela qual eu tenho o

²² El tiempo también es uno de los factores más críticos en la formación y en el mantenimiento de las comunidades de aprendizaje para la investigación del profesorado. A diferencia de otras profesiones, que están organizadas para apoyar las actividades de investigación, la docencia es una profesión en la que es extraordinariamente difícil encontrar suficiente tiempo para recoger datos, y es imposible casi encontrar tiempo tampoco para reflexionar, releer o compartir experiencias con otros colegas.

maior respeito), porém também tenho meu poder de criticidade e posso opinar sobre determinadas questões, pois mesmo não tendo um conhecimento científico tão aprofundado, eu já adquiri um pouco de experiência com relação à práxis pedagógica. Minhas expectativas são grandes com relação aos encontros e espero poder aproveitar bem esse tempo para enriquecer meus conhecimentos. Gostei muito do grupo, do nível apresentado pelos seus componentes e tenho a certeza de que vou me encaixar muito bem na proposta, ao menos no que diz respeito ao esforço e atenção despendidos por mim. (Prof. Marcos, r.r. 24/02/11).

Esse depoimento evidencia a posição de Cochran-Smith e Lytle (2002, p. 149. Tradução nossa) de que “as comunidades atribuem um papel crítico na acessibilidade e utilização destes textos pelos professores”²³. Em vários momentos constatamos como os professores produziam outros significados para os textos lidos quando esses eram discutidos no grupo.

Marcos: *Eu acho importante essa análise que nós estamos fazendo [refere-se à análise das Diretrizes da Provinha Brasil de Matemática de 2011], porque daí você (Regina) já vai vendo o que vai fazer, não é? O que já trabalhou, o que ainda não trabalhou... [refere-se aos conteúdos já trabalhados em sala de aula, ou não, até aquele momento.]*

Regina: *É verdade!* (aud. 18/08/11).

Acredito que o embasamento dado durante as discussões estão ajudando muito, principalmente pelo grau de dificuldade dos textos trabalhados. Estava, há um tempo afastado de leituras mais direcionadas (textos acadêmicos) e isso tem exigido de mim uma maior atenção e concentração. (Prof. Marcos, r.r. 24/02/11).

O texto de Anna Rachel Machado “Ensino de gêneros textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho”, texto esse lido com antecedência, em particular, achei de difícil compreensão durante a leitura individual, devido à sua linguagem, mas durante o encontro depois dos debates consegui compreender a mensagem do texto... (Profa. Regina, r.r. 24/02/11).

Em muitos momentos percebi que, em meus pensamentos, havia certa relutância em aceitar determinadas colocações teóricas, as quais achava que não tinham um fundamento pragmático para a utilização no meu trabalho. Com o passar do tempo, a continuidade dos estudos e o contato com boas propostas de leitura, isso foi se acalmando e elucidando o real papel da teoria dentro do processo educativo. Modifiquei meus pontos de vista, atitudes, posturas e atuação no exercício do meu trabalho. E isso não foi apenas uma postura que pude enxergar nas minhas atitudes, mas também no desenvolvimento dos trabalhos das colegas da escola Benno Carlos. (Prof. Marcos, rel. 2012).

²³ Las comunidades juegan un rol crítico en la accesibilidad y utilización de estos textos por los profesores.

Cochran-Smith e Lytle (2002) também defendem a importância dos textos produzidos pelos professores, visto que esses textos, ao trazerem os contextos das práticas, permitem que sejam acessíveis a outros professores.

Como destacado no capítulo metodológico, tomando como referência o trabalho de Freitas e Fiorentini (2007), a produção de textos reflexivos pelos professores possibilita não apenas a reflexão das experiências vividas, mas também momentos de aprendizagem e de ensino. Daí a importância de se compartilhar com os pares os textos produzidos.

O Professor Marcos enfatizou isso em seu relatório:

Também fica bem clara a ideia de que conseguimos melhorar a regularidade da produção em sala de aula, iniciamos um trabalho de divulgação de artigos educacionais e a apresentação de algumas temáticas em situações diversas, tais como congressos e fóruns - 18º COLE - UNICAMP e o OBEDUC pela Universidade São Francisco. Ter divulgado parte de nosso trabalho e experiências em veículos qualificados nos dá muito prestígio, além de elevar a autoestima da própria escola e aumentar a confiança dos pais dos nossos alunos. (Prof. Marcos, rel. 2012).

As orientadoras do OBEDUC propuseram a todos do grupo que fizessem suas autobiografias, pois, ao se relatar, o sujeito reorganiza suas lembranças e faz uma reconstrução da sua constituição profissional. A produção de autobiografias constitui uma prática de “pesquisa-ação-formação” (PASSEGGI, 2010).

As autobiografias, como já destacado no capítulo metodológico, foram complementadas com entrevistas narrativas. Os dados produzidos contribuíram na organização do capítulo 2 e, no caso especial da professora Paula, eles ajudaram a compor o capítulo 4.

Após as entrevistas, os professores pareciam estar mais à vontade em colocar suas opiniões, a discutir sobre as provas, sobre as questões levantadas pelo grupo. Às vezes, eles concordavam com o restante do grupo e com a teoria lida, outras se colocavam contrários, num movimento, ora de estranheza, ora de aproximação com as realidades escolares; assim, nem sempre havia consenso.

A visão pragmatista dos professores, em especial do Diretor, provocava refutações das teorias, sob o argumento de que não se aplicavam ao cotidiano daquela escola. Sem dúvida, esse é um processo natural, uma vez que, como discutido anteriormente, no modelo da racionalidade técnica o professor sempre foi visto como aplicador de teorias externas à escola e esses professores foram formados e atuaram profissionalmente dentro

dessa racionalidade. Portanto, é justificável a permanência da dicotomia entre teoria e prática, como se fossem coisas antagônicas, como declarado pelo professor Marcos:

Quanto mais estudo a Educação verifico que concluir algo nessa área torna-se cada vez mais difícil! A aprendizagem, as análises, as comparações, as pesquisas, a prática, a valorização abusiva da teoria, as múltiplas opiniões me remetem a um estágio de dúvida e até de desânimo. O desânimo, consigo suprir com minha força de trabalho e amor pela profissão e as dúvidas vou sanando, na medida do possível, conforme o caminho que eu for trilhar. (Prof. Marcos, rel. 2011).

Tivemos alguns embates, pois o grupo nem sempre é passivo, principalmente porque todos têm vozes e todas as vozes são ouvidas e respeitadas; as discussões nem sempre terminam num consenso. As opiniões ora convergiam e chegavam a uma mesma conclusão, ora divergiam e causavam estranhamentos entre o grupo.

Existe uma relação conflituosa entre a reflexão do que se faz e do que é sugerido pelos acadêmicos e a prática da sala de aula em contraponto com as teorias acadêmicas e o que é possível, e o que não é possível na realidade escolar, no cotidiano escolar.

Percebe-se nos encontros, ocorridos no espaço da universidade, que existe uma relação de poder entre os acadêmicos e os professores parceiros. Em alguns momentos nossos encontros se deram no ambiente da escola parceira, ou seja, na zona de conforto dos professores e aí percebemos que a relação de poder diminuiu e eles ficaram mais à vontade, principalmente o Diretor, até para colocar suas opiniões.

Nesses momentos na escola fica evidente a boa relação que esses professores mantêm entre si e com a comunidade como um todo. No final de 2011, o grupo recebeu na própria escola a professora portuguesa Lurdes Serrazina, que participou de um seminário junto ao OBEDUC. Nessa ocasião, foi visível o entusiasmo com que o professor Marcos falou e apresentou sua escola à professora visitante. O mesmo aconteceu em maio de 2012, quando o grupo recebeu a visita do professor americano Arthur Powell.

Constata-se, assim, a necessidade de estreitamento dessas relações. E onde vamos estreitá-las? Acreditamos que essas relações são estreitadas a partir do momento em que o grupo percebe que estávamos todos direcionados às mesmas intencionalidades e que os objetivos eram comuns, quais sejam, romper com fronteiras tradicionais e integrar a prática com a teoria num movimento de ação/reflexão para o desenvolvimento do professor e, conseqüentemente, para novas práticas escolares.

Acreditamos que a parceria estabelecida com essa escola tem possibilitado processos de formação continuada e de desenvolvimento profissional, embora não seja igual para todos os envolvidos, até o momento. Por exemplo, a área de Matemática estabeleceu uma parceria com as duas professoras – Regina e Paula – para um trabalho na perspectiva da pesquisa-ação colaborativa. As duas professoras, juntamente com as duas mestrandas e formadoras da linha de Matemática, desde agosto de 2011, vêm desenvolvendo tarefas colaborativamente para as salas de aula. Em vários momentos, as mestrandas acompanharam as professoras, ou para dar suporte teórico-metodológico para as tarefas a ser executadas ou para documentarem (em vídeo ou em audiogravação) as aulas para posterior análise conjunta e sistematização. No caso da professora Paula, esse movimento será analisado no próximo capítulo.

Essa parceria tem contribuído para que essas professoras reflitam, questionem suas crenças e concepções sobre o que é ser professor e ensinar Matemática. Ela possibilita que os professores façam novas experimentações, planejem de forma diferente daquela a que estão acostumados.

Um elemento fundamental desta concepção é a ideia de que os professores aprendem colaborativamente, em comunidades de investigação e/ou redes (LIEBERMAN, 1992) onde os participantes buscam, com os outros, construir um conhecimento significativo local, onde a investigação é reconhecida como parte de um esforço maior de transformar o ensino, o aprendizado, e a escola. [...] Estas comunidades envolvem geralmente participação conjunta de professores e pesquisadores em posições diferentes uns em relação aos outros, e que trazem diferentes tipos de conhecimento e experiências para o trabalho coletivo. A chave, porém, é que todos os participantes nos grupos – sejam eles professores iniciantes, experientes, educadores de professores ou facilitadores – agem como colegas professores e pesquisadores, ao invés de peritos. Apesar da presença de consultores e palestrantes de fora, bem como autores da literatura, de diversas perspectivas diferentes, também serem usados como recurso, a concepção subjacente é bem diferente da ideia de estudar os “peritos”. Ao invés disso, novas relações colaborativas se estabelecem, substituindo a relação perito-novato. Estas apresentam os colegas trabalhando em conjunto, trazendo suas perspectivas para contribuir com investigações sobre as complexidades e a bagunça que é ensinar e aprender. (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p. 278-279. Tradução nossa)²⁴.

²⁴ Fundamental to this conception of teacher learning is the idea that teachers learn collaboratively, primarily in inquiry communities and/or networks (Lieberman, 1992) where participants struggle along with others to construct meaningful local knowledge and where inquiry is regarded as part of larger efforts to transform teaching, learning, and schooling. [...] These communities often involve joint participation by teachers and researchers who are differently positioned from one another and who bring different kinds of knowledge and experience to bear on the collective enterprise. The key, however, is that all participants in these groups – whether beginning teachers, experienced teachers, teacher educators, or facilitators – function as fellow learners and researchers rather than experts. Although consultants and outside speakers as well as wide

Embora desde a década de 1990 já seja disseminada a possibilidade de o professor ser pesquisador e a realização de pesquisas em colaboração, sabemos que há, ainda, muitas pesquisas sobre formação de professores que analisam suas práticas de ensinar e sua formação, porém o professor não é participante ativo na pesquisa. Nossa pesquisa vem com o propósito de compartilhar com o professor nossos conhecimentos e experiências, sendo ele o protagonista, ele também será pesquisador de sua própria prática fazendo parte diretamente do trabalho, tendo voz nas atividades propostas dentro do grupo de discussão, colocando seus diferentes pontos de vista, falando sobre suas reflexões, suas angústias em sala de aula e as ressignificações de seus saberes profissionais.

O grupo tem possibilitado aos professores que se insiram no movimento de produzir sistematizações de suas salas de aulas e do cotidiano escolar. Além do espaço do grupo, os professores têm participado de eventos para divulgação de suas experiências em sala de aula, como forma de se apropriarem do movimento de pesquisar e divulgar os resultados das pesquisas.

Todos os professores participaram do 18º Congresso de Leitura do Brasil (18º Cole) que se realizou na Unicamp, em julho de 2012, bem como participaram do I Seminário do OBEDUC, realizado na USF, em agosto de 2012.

As professoras Regina e Paula também participaram do I Seminário de Escritas e Leituras em Educação Matemática, que foi realizado na USF, em 01 e 2 de junho de 2012.

Para esses eventos, os professores contaram com a ajuda e parceria das mestrandas e das professoras formadoras para elaboração dos textos, inscrição nos eventos e preparação das apresentações. Nesses momentos, a perspectiva da comunidade de investigação fica, notadamente, mais evidente.

O grupo também possibilitou aprendizagens para as mestrandas e as formadoras. No caso das mestrandas, duas delas não têm formação em Pedagogia, e a possibilidade de compartilhar saberes e práticas com os professores dos anos iniciais foi bastante significativo. Assim, a participação no grupo não constituiu apenas espaço para produção de pesquisa, mas, principalmente, ofereceu espaço de formação.

readings from multiple perspectives are often used as resources, the underlying conception is quite different from the idea of studying “the experts.” Rather, new collaborative relationships are being crafted that replace the expert-novice relationship. These feature colleagues working together, bringing their perspectives to bear on inquiries into the complexities and messiness of teaching and learning.

Para as professoras formadoras, o contato com os professores da escola básica e a aproximação com o seu cotidiano escolar têm possibilitado outros olhares para os processos de formação – tanto a inicial quanto a continuada.

4. O TRABALHO EM PARCERIA E CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Um movimento de ida porque a experiência supõe um movimento de exteriorização, de saída de mim mesmo, de saída para fora, um movimento que vai ao encontro com isso que passa, ao encontro do acontecimento. É um movimento de volta porque a experiência supõe que o acontecimento afeta a mim, que produz efeitos em mim, no que eu sou, no que eu penso, no que eu sinto, no que eu sei, no que eu sei, no que eu quero, etc. Poderíamos dizer que o sujeito da experiência se exterioriza em relação ao acontecimento, que se altera, que se aliena. (LARROSA, 2011, p. 7. Grifos do autor).

Poucos são os estudos que levam em consideração a análise dos contextos nos quais ocorrem a formação docente ou o desenvolvimento profissional, os processos de aprendizagem e as práticas docentes de professores, decorrentes de parcerias universidade-escola. Daí nossa opção por afunilar nossa pesquisa, vislumbrando a possibilidade de analisar o desenvolvimento profissional da professora Paula e da própria pesquisadora.

Não podemos deixar de levar em conta que a profissão docente não é uma categoria abstrata; ao nos referirmos aos professores, estamos tratando de um profissional com uma história de vida, sistemas de crenças, experiências, valores e saberes próprios.

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, com o passar do tempo, ela tornou-se – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu éthos, suas idéias, suas funções, seus interesses etc. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 210).

Assim, analisar o desenvolvimento profissional requer também considerarmos o desenvolvimento pessoal do professor.

Cientes dessa necessidade, como também já descrito anteriormente, foi solicitado que a professora Paula produzisse sua autobiografia, para conhecermos sua história de formação. De posse de seu texto, realizamos uma entrevista narrativa, na qual ela pôde complementar aspectos lacunares na sua trajetória de vida. Os dados produzidos por esses dois instrumentos permitiram traçar a trajetória de Paula.

Os demais instrumentos utilizados para documentação da pesquisa possibilitaram identificar indícios²⁵ do desenvolvimento profissional da professora Paula.

Assim, na produção deste capítulo, consideramos todos os instrumentos de produção dos dados utilizados ao longo de dois anos.

O capítulo está assim organizado: inicialmente apresentamos a professora Paula, com aspectos por ela revelados de sua vida pessoal e estudantil. Em seguida, trazemos os primeiros anos de docência de Paula e sua trajetória profissional até o ingresso no projeto OBEDUC; finalmente, trazemos excertos que apontam indícios de seu desenvolvimento profissional. Encerramos o capítulo, refletindo sobre o desenvolvimento profissional da própria pesquisadora, decorrente da parceria estabelecida com a professora Paula.

4.1 Trajetória estudantil da professora Paula

A identificação de elementos constituintes da identidade de Paula só foi possível com a produção de sua autobiografia e com a entrevista narrativa, na qual ela complementou elementos de sua trajetória estudantil. Para Dominicé (2010, p. 87): “Aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de quem se recorda. Na narrativa biográfica, todos os que são citados fazem parte do processo de formação.” Para esse autor, o uso de narrativas biográficas possibilita a identificação dos aspectos relacionais que perpassam as autointerpretações que o adulto faz de si mesmo, ao narrar sua trajetória de formação.

Dominicé (2010) considera que há três dimensões relacionais numa história de vida: a familiar, a estudantil e a profissional e elas estão inter-relacionadas. O contexto familiar, segundo ele, é

o lugar que marca todo o processo de autonomização e mostrando o papel desempenhado por um professor ou por um outro interlocutor em momentos-encruzilhada da vida [...] a formação se modela por meio de uma socialização inseparável das aquisições escolares ou dos efeitos da formação contínua (p.86).

No caso de Paula, as relações familiares foram marcantes em sua trajetória. Assim, ela iniciou sua autobiografia:

²⁵ Segundo Ginzburg (1989), “indício” é a busca por pistas que traduzem pontos que ampliem a visibilidade da realidade que se faz opaca.

Meu nome é Paula, nasci em 02/09/1975 na cidade de Itatiba e sempre vivi aqui, também nunca mudei de endereço. Nossa casa fica próxima ao centro, é uma das mais antigas do bairro; temos um quintal longo com algumas árvores e espaço suficiente para meu pai, aos 70 anos, se distrair com a sua horta; há pássaros coloridos que vivem saracoteando aqui e ali, entram pela janela da cozinha e até se atrevem a ciscar os pelos do tapete da sala, são eles que nos acordam iluminando nossas manhãs numa cantoria sem fim.

Moro com meus pais e um irmão, família pequena e protetora. Quando escolhi minha profissão de professora tive toda a aprovação de meus pais que até hoje sentem orgulho em dizer: “Minha primogênita é professora, ora essa!”. (Profa. Paula, autob.).

Sempre que se refere à família, Paula o faz com carinho, destacando principalmente a figura do pai que a ajudava a minimizar os sofrimentos com as tarefas, principalmente de Matemática – a qual passou a ser um problema em sua vida, embora ela gostasse de estudar e sempre tivesse pensando em ser professora:

Meu único problema era a Matemática, até hoje me recordo das tristes aulas de matemática. Quando chegava em casa com as lições de matemática era uma choradeira só, eu não conseguia resolver, meu pai tentava me explicar, mas como comerciante fazia todo tipo de conta usando o cálculo mental e nunca conseguia me explicar o processo, minha mãe não era muito paciente além disso não entendia o porquê daquelas *contas tão compridas*, como sou 4 anos mais velha que meu irmão, lógico que ele não conseguia me ajudar [...] meu pai tentava acalmar-me dizendo para explicar ao professor que eu não havia conseguido fazer as lições; ficava inconsolada pois me achava burra e não tinha coragem de pedir ajuda do professor. Um dia convocaram minha mãe na escola para receber a notícia de que por causa do meu desempenho em Matemática eu teria que estudar em outra sala, o 4ºB, resumindo: B de *Burrinhos* como diziam os alunos, a sala dos *fraquinhos*. [...] para acertar nas lições de casa pagava uns docinhos para uma colega e ela me passava as respostas, ela era *craque* em resolver as expressões coisa da qual eu nunca entendi, expressões numéricas eram meu drama, resolver situações problemas, então...

Aos poucos fui superando, ficava sempre de recuperação no final do ano, mas nunca repeti, aprendi Matemática tempos depois. (Profa. Paula, autob.).

Percebemos, em sua fala, o quanto a Matemática foi negativa na sua vida escolar. Ao contrário do que muitas pessoas pensam, a Matemática não é só exata, rigorosa e fria; existe emoção, ou seja, em torno do trabalho matemático há tomadas de posições iniciais, em relação à disciplina, que podem gerar atitudes boas ou ruins que perduram nos alunos por toda a vida. Com certeza, Paula não teve a oportunidade de experienciar esse outro lado da Matemática.

O estudo sistemático da influência das emoções e dos afetos na aprendizagem matemática começou nos anos 1980 e, desde então, mais caminhos foram se abrindo para esse campo de pesquisa.

Estudos mostram, claramente, que as questões afetivas têm um papel essencial no ensino e na aprendizagem dessa matéria, influenciando sua aceitação e aprendizagem. Essas questões afetivas podem ser atividades, crenças, gostos e preferências, emoções, sentimentos e valores que cada aluno ou professor já traz consigo.

Segundo Chacón (2003, p. 20):

As crenças matemáticas são um dos componentes do conhecimento subjetivo implícito do indivíduo sobre a matemática, seu ensino e sua aprendizagem. Tal conhecimento está baseado na experiência. As concepções entendidas como crenças conscientes são diferentes das crenças básicas, que muitas vezes são inconscientes e têm o comportamento afetivo mais enfatizado.

Dentre as categorias de crenças analisadas por Chacón (2003), destacamos uma que acreditamos ter influenciado a aprendizagem matemática da professora Paula: as crenças sobre aprendizagem da Matemática. Quando o aluno está cursando a Escola Básica e aprendendo, ele participa de situações associadas à Matemática – resolução de problemas, atuações do professor, mensagens sociais e afins – as quais provocam reações de forma positiva ou negativa; essas reações estão ligadas a um forte componente afetivo, incluindo crenças sobre si mesmo e sobre aquela matéria. Em sua entrevista, Paula retomou seu pavor com a Matemática quando estudante. Parte de sua negatividade veio da sua relação com uma professora:

A metodologia da professora... ou você fazia do jeito que ela queria, ou...era do jeito que ela queria. Se o aluno tivesse um raciocínio diferente ou uma estratégia diferente não era válida. Por exemplo, no cálculo mental eu nunca fui boa. (Profa. Paula, e.n. 20/10/11)²⁶.

Chacón (2003), em sua pesquisa com estudantes, analisou as implicações da relação professor-aluno – suas características pessoais (positivas ou negativas), sua metodologia e formas de interagir na sala de aula – na constituição das crenças quanto à matemática. Segundo ela, os estudantes esperam do professor: “sua capacidade de relacionamento pessoal e sua capacidade de levar em consideração a diversidade de estudantes, exigindo deles suporte cognitivo e afetivo para o progresso do aluno em sua aprendizagem”. (p.75).

²⁶ Alguns fragmentos de fala da professora Paula, utilizadas neste capítulo, já apareceram anteriormente. No entanto, optamos por repeti-las visto que gostaríamos de reforçar alguns elementos da nossa análise.

Provavelmente, a incapacidade dessa professora com a qual Paula estudou nos anos iniciais, tenha sido determinante para o seu temor em relação à Matemática, o que ela carregou para o restante da sua escolarização.

(...) Na verdade eu tinha temor nas aulas de Matemática. Eu odiava a aula de Matemática. Era sempre a disciplina que eu ficava para recuperação no final do ano. (Profa. Paula, e.n. 20/10/11).

Evidencia-se o quanto Paula teve uma reação emocionalmente negativa e construiu uma crença sobre si mesma, em relação àquela disciplina. Inserida em culturas escolares que a moldaram, ela se constituiu e se transformou em futura professora que ensinaria Matemática, mas trazendo consigo as marcas deixadas por essa disciplina escolar.

Dominicé (2010), em sua pesquisa, também analisou as relações que os adultos narram ter estabelecido nos tempos escolares e, embora as dimensões relacionais nesse caso não sejam tão marcantes, elas

só intervêm pontualmente e apenas possuem um potencial formador à medida que modificam o decurso da escolaridade. Este não perdoa seu professor de matemática tê-lo tomado de ponta, porque o fracasso que sofreu modificou o resto de sua vida profissional e escolar. [...] as relações entre colegas vividas no tempo da escolaridade permanecem na categoria de boas ou más recordações. Não influenciam verdadeiramente o percurso de vida. Pertencem mais aos “depósitos” da memória do que ao processo de formação. (DOMINICÉ, 2010, p.90-91. Grifo do autor).

Paula concluiu a antiga 8ª série (hoje 9º ano) e ingressou no curso de magistério. Logo começou a trabalhar como estagiária na mesma escola onde estudava, porém, em período oposto. Assim, quando concluiu o magistério já tinha alguma experiência em sala de aula, pois como ela relata:

[...] eu estava lá trabalhando como estagiária, eu era estagiária do Estado, a professora era eu; não fazia esse estágio docente, porque como eu já era estagiária, então já contabilizava as horas, quando a professora faltava eu estava lá para ficar no lugar dela. (Profa. Paula, e.n. 20/11/12).

Paula ainda estava cursando o magistério, não teve nem mesmo um modelo profissional, no qual poderia se apoiar em sua prática, além, de como já citado anteriormente, a formação nesse nível de ensino deixasse muitas lacunas conceituais. Mas qual era seu repertório de saberes para o exercício profissional?

Em outros ofícios, a aprendizagem concreta do trabalho assume a forma de uma relação entre um aprendiz e um trabalhador experiente, como vem ocorrendo agora, cada vez mais, com a implantação dos novos dispositivos de formação para o magistério (RAYMOND e LENOIR 1998). Essa relação de companheirismo não se limita a uma transmissão

de informações, mas desencadeia um verdadeiro processo de formação em que o aprendiz aprende, durante um período mais ou menos longo, a assimilar as rotinas e práticas do trabalho, ao mesmo tempo em que recebe uma formação referente às regras e valores de sua organização e ao significado que isso tem para as pessoas que praticam o mesmo ofício, por exemplo, no âmbito dos estabelecimentos escolares. (TARDIF; RAYMOND, 2000. p. 210).

Esses autores (p. 212) atribuem à “noção de “saber” um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser” (grifo dos autores). Para esses autores, os conhecimentos da matéria, os modos de planejar as aulas e as experiências de trabalho constituem o saber docente.

Segundo Tardif (2002, p. 36) “a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos”. A prática docente exige uma articulação entre os saberes provenientes da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais, ou seja, o saber docente é um saber plural e heterogêneo.

De fato, os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares e os saberes curriculares dos professores parecem sempre ser mais ou menos de segunda mão. Eles se incorporam efetivamente à prática docente, sem serem, porém produzidos ou legitimados por ela. A relação que os professores mantêm com os saberes é a de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos” de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática. Noutras palavras, a função docente se define em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem. (TARDIF, 2002, p. 40. Grifos do autor).

Acreditamos que a vivência em situações de sala de aula seja imprescindível para o início da profissão docente. Mas Paula vivenciou essas situações paralelamente ao curso de formação inicial.

Em 2000, Paula, preocupada com as novas exigências e demandas (LDB, Lei 9.394/96)²⁷ em sala de aula, escolheu o curso de Letras como sua graduação, e em seu relato fica claro o quanto foi e é prazeroso para ela o estudo da linguagem:

Na USF aprendi muito, os professores eram de uma excelência sem igual, profissionais de longa bagagem pedagógica e cultural, as aulas de literatura ainda estão vivas em minha memória, acredito que aprendi a ler

²⁷ A atual LDB estimula e incentiva que a formação do docente dos primeiros anos da escolarização e da educação infantil se dê no nível superior.

um livro saboreando as palavras, visualizando o escritor no momento da criação, contextualizando os mundos inventados e o mundo real, passei também a ter fixação por livros, quando chego no fim de uma história passo os dias rememorando a trama, me despedindo das personagens, e confesso: acabei me tornando a menina que roubava livros! (Profa. Paula, autob.).

Se algumas relações de Paula com seus professores que lhe ensinaram Matemática foram negativas, com relação à linguagem, elas foram positivas. Como destacado anteriormente, apoiando-nos em Dominicé (2010), as lembranças trazidas por Paula em sua trajetória, são de pessoas que foram marcantes nas suas escolhas profissionais. Acrescente-se a isso o fato de o conhecimento da história de vida de um professor ser importante para se situar a genealogia dos seus saberes:

Essa inscrição no tempo é particularmente importante para compreender a genealogia dos saberes docentes. De fato, as experiências formadoras vividas na família e na escola ocorrem antes mesmo que a pessoa tenha desenvolvido um aparelho cognitivo aprimorado para nomear e qualificar o que ela retém dessas experiências. Além de marcadores afetivos globais conservados sob a forma de preferências ou de repulsões, a pessoa dispõe, antes de mais nada, de referenciais de tempo e de lugares para indexar e fixar essas experiências na memória. Os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor ficam, portanto, fortemente marcados por referenciais de ordem temporal. Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações impostas pelo professor de química no fim do segundo grau. A temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional e constitui o meio privilegiado de chegar a isso. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 216).

Até esse momento da graduação, Paula não tinha estabilidade profissional; um ano e meio depois de estar na universidade, passou no concurso para educadora de creche e, em 2003, ingressou como professora de PEBI²⁸, na atual escola parceira.

4.2 Trajetória profissional da professora Paula

A compreensão da trajetória profissional de um professor é fundamental para que se identifique como ele foi constituindo seu repertório de saberes profissionais. Como afirmam Tardif e Raymond (2000, p. 217), esses saberes são temporais e se desenvolvem durante a carreira na qual,

²⁸ PEBI: refere-se à nomenclatura utilizada para designar os professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano).

intervêm dimensões identitárias, dimensões de socialização profissional e também fases e mudanças. A carreira é também um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. Ora, essas equipes de trabalho exigem que os indivíduos se adaptem a essas práticas e rotinas, e não o inverso. Do ponto de vista profissional e da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula. Nesse sentido, a inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras etc.

Paula iniciou sua carreira profissional em uma escola de zona rural.

Em 1996, ministrava aulas na zona rural, na EMEF Sebastião de Camargo Pires; eu me divertia muito, ficava à beira da estrada para esperar o ônibus para voltar e quando chovia então, quanto barro! Tinha sempre que levar dois sapatos na bolsa, nunca me esqueço do dia em que entrei no ônibus, cheia de papéis, e derrubei todas as provas no chão, montanhas de papéis corrigidos voando pelo chão empoeirado do ônibus sob os olhares que diziam: Só pode ser professora! [...] Adorava aquela escola, ganhava frutas, pães caseiros, verduras, ovos, uma vez quase ganhei uma galinha, mas tenho pavor de animais com bico, além disso, fiquei imaginando como seria a volta dentro de um ônibus com minha maleta de papéis e uma galinha debaixo do braço. (Profa. Paula, autob.).

Nesse primeiro momento da carreira de Paula não identificamos o chamado “choque de realidade” que a literatura aponta para o início de carreira (TARDIF; RAYMOND, 2000). Segundo a literatura, essa é uma fase crucial para o professor, na qual há a passagem de estudante para profissional. Talvez a ausência desse “choque” tenha sido decorrente do fato de ela ter atuado como estagiária durante o curso de Magistério. Nesse momento, talvez sua percepção fosse a de que integrava um grupo profissional, agora com uma função definida.

A institucionalização da carreira denota o fato de que se trata 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. Pertencer a uma ocupação significa, portanto, para os indivíduos, que os papéis profissionais por eles desempenhados remetem a normas que eles devem adotar em relação a essa ocupação. Essas normas não se limitam a exigências formais relativas às qualificações dos membros de uma ocupação. Elas abrangem também atitudes e comportamentos estabelecidos pela tradição ocupacional e por sua cultura. Além disso, essas normas não são necessariamente formalizadas; muitas delas são informais e devem ser aprendidas no âmbito da socialização profissional, no contato direto com os membros que atuam na escola, e com a experiência de trabalho. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 225-226)

Dentre as normas escolares que Paula vivenciou como inerentes à profissão, os modelos de avaliação institucionalizados podem ter-lhe sido marcantes, pois foi nessa escola e num contexto de avaliação que ela teve seu primeiro momento crítico, conforme explicitado no capítulo 2, por ter que reprovar um aluno com dificuldades em Matemática. Na entrevista ela retomou esse episódio:

(...) dói muito, nossa!!! Não é normal, porque depois que eu comecei a ver um pouquinho dos estudos de matemática, eu vi que eu errei. Eu deveria ter dado oportunidade dele ter passado; porque talvez não fosse bem a forma de registrar, de mostrar a conta, mas ele tinha conhecimentos matemáticos, eu é que não sabia analisar. Isso pra mim doeu bastante, porque ele era considerado um aluno com potencial. (...) a culpa maior foi minha, porque eu é que não sabia fazer com que ele avançasse nos cálculos, nas estratégias... Isso foi em 1995. (Profa. Paula, e.n. 20/10/11).

Percebemos a frustração e o desconforto da professora em relação à situação vivida com seu aluno. Charlot (2005, p. 76-77) discute esse papel do professor frente às suas dificuldades:

Os professores conhecem bem a experiência de estar diante de um aluno que não compreende algo, embora seja “tão simples”; eles gostariam de poder “entrar” na cabeça do aluno para fazer o trabalho em seu lugar, mas é impossível. Esse sofrimento profissional do professor diante de uma barreira intransponível constitui uma verdadeira experiência metafísica, a da alteridade radical entre dois seres que são, aliás, parecidos. Que ninguém possa aprender no lugar do outro significa igualmente que a dependência do aluno em relação ao mestre responde a contradependência do mestre em relação ao aluno. É o mestre que tem o saber e o poder, mas é o aluno que detém a chave última do sucesso ou do fracasso do ato pedagógico. Tal situação tende a desenvolver no professor atitudes vitimárias e discursos acusatórios: o professor se sente profissionalmente vítima da ausência de mobilização intelectual do aluno. (Grifos do autor).

Apesar das dificuldades nessa primeira escola, Paula lembra-se dela com muito carinho e, apesar de estar praticamente no início de carreira, percebemos sua inquietação a respeito dos alunos:

A maioria dos alunos trabalhava na colheita com seus pais, então em tempos da colheita de vagem, milho ou do corte de canas eles não frequentavam as aulas, voltavam com as mãos cheias de calos, quando chovia muito o ônibus escolar não conseguia passar em alguns locais e em dias de chuva havia pouca frequência. Eram crianças especiais, com histórico de repetência, de pais analfabetos que estimulavam os filhos a frequentarem as aulas para não serem como eles, pois se consideravam fracassados, às vezes tinha a impressão de que eles viviam em um mundo à parte do nosso. (Profa. Paula, autob.).

No trabalho docente não tem como desvincular a relação do saber e o envolvimento com o outro, pois, como afirma Charlot (2001 apud MANRIQUE; ANDRÉ, 2008, p. 142): “Toda relação com o saber é também relação com o outro”. Nessa relação do saber, o sujeito envolve-se com o outro, pois no trabalho docente existe a participação na vida cotidiana do aluno; é uma questão de humanidade. A docência é uma profissão de relações humanas.

A carreira docente muitas vezes é constituída por altos e baixos. O envolvimento de Paula no seu início de carreira sofreu um abalo, como ela relatou:

Fiquei por quase três anos lecionando aulas pela rede estadual, até que a rede tornou-se municipalizada, como eu era contratada, acabei perdendo as aulas. Fiz o concurso, mas não obtive uma boa colocação e fiquei na lista de espera, o que foi terrível, pois precisava trabalhar. Fiquei substituindo, até na Educação Infantil. Então começou a escolha das pessoas que haviam se classificado e eu novamente fiquei sem aulas. Nesse período fiquei na dúvida se realmente queria continuar na profissão de professora; as atribuições de aulas demoravam, fui até procurar outro emprego, passava tardes entregando currículos nas fábricas da cidade. (Profa. Paula, autob.).

Nesse relato, percebemos o quanto é instável a profissão no início da carreira docente, até que o professor consiga seu momento de estabilidade para constituir sua identidade profissional.

No professor contratado, essa dimensão identitária é menos forte, pois ele é arrastado de lá para cá; seu compromisso com a profissão existe certamente, mas as condições frustradoras com as quais ele se depara continuamente colocam-no numa situação mais difícil nesse aspecto: ele também quer se comprometer, mas as condições de emprego o repelem constantemente. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 232).

Paula ficou um ano e meio afastada da sala de aula. Pode-se dizer que a instabilidade vivida representou um momento contraditório com sua empolgação inicial.

os cinco ou sete primeiros anos da carreira representam um período crítico de aprendizagem intensa da profissão, período esse que suscita expectativas e sentimentos fortes e, às vezes, contraditórios, nos novos professores. Esses anos constituem [...] um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 227).

Em 2003, Paula passou no concurso municipal, efetivando-se na atual escola parceira dessa pesquisa. Ela nos contou como foi o processo de escolha por essa escola:

Paula: *quando eu entrei no Benno, havia poucas escolas, tinha a que é Luiz Pântano hoje, tinha uma na zona rural que era a Maria do Carmo, e o Benno; eu era a primeira a escolher e eu escolhi a Benno. Todo mundo me perguntava o porquê da escolha pelo Benno. Na verdade eu também não sabia... Era uma escola central... Eu já tinha trabalhado numa escola rural... Pensei... Vou pegar numa escola central, ou do bairro próximo. Foram muitas críticas, mas muitas mesmo, até meus pais não queriam que eu assumisse as aulas lá.*

Adair: *mas por quê? O que tinha o Benno?*

Paula: *tinha problemas com as drogas, com o bairro, falavam que era uma comunidade só de bandido, que a escola era um horror, que nem a direção dava conta. Diziam que era louca ao ir para lá com aqueles alunos, mas eu fui. Na época a diretora era a M. A.; realmente o primeiro ano não foi nada fácil, tanto que eu falo para o Marcos que faz uns dois anos que a gente agora consegue pensar no pedagógico, porque antes a gente pensava em conseguir que os alunos ficassem sentados, conseguir isso já estava bom.*

Adair: *A comunidade é difícil mesmo?*

Paula: *A comunidade perdeu a crença pela escola, então a maioria não coloca o filho lá para estudar.*

Adair: *e de onde vêm os alunos?*

Paula: *Vêm de outros bairros. Agora que dá para ver um número maior de alunos do bairro, mas que é bem próximo mesmo, por exemplo, tem uma senhora que mora atravessando a rua e ela não põe a criança lá, ela leva para o Agenor.*

Adair: *E o que ela alega?*

Paula: *Ela alega que a escola não é boa.*

Kelly: *A escola ganhou um rótulo.*

Paula: *Pois é, tem pai que leva a criança no Ana Abreu, que é perto do Extra, um absurdo de distância. (Profa. Paula, e.n. 20/10/11).*

Pode-se dizer que Paula aceitou o desafio de ingressar nessa escola e nela se constituir, de fato, profissionalmente, visto que agora tinha estabilidade profissional.

Do ponto de vista profissional e da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula. Nesse sentido, a inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras etc. (TARDIF; RAYMOND, 2000. p. 217).

No entanto, Paula avalia o quanto a escola mudou sua antiga identidade frente à comunidade:

Adair: *Independente de a Soraia ter chegado, o que você acha que contribuiu para as mudanças que você vê no Benno hoje? Para as condições de trabalho, para o projeto pedagógico?*

Paula: *Independente de a Soraia ter chegado, foi a equipe gestora.*

Adair: *E esta equipe entrou em 2010?*

Paula: *Na verdade como ficou este processo que iria efetivar o Diretor, então nós passamos por outras duas diretoras, então o que elas puderam fazer, elas foram fazendo. Mas, realmente, quando essa equipe entrou fez muita diferença. A forma de tratar os alunos, a forma de conduzir o grupo, então mudou muito. Não que as outras não fizeram diferença, eu acho, por exemplo, que a M. A. que era a diretora, quando eu entrei lá, ela fez o que ela podia, porque realmente era difícil. Tinha o Travessia lá [Travessia era um projeto onde os alunos que não aprendiam, e que eram fora de idade, eram colocados juntos para ver se conseguiam fazer alguma coisa – fala da Soraia]. Às vezes, tinha que chamar a polícia, ele [aqui ela se refere a um aluno considerado problemático na escola] entrava na sua sala de aula e ameaçava outros alunos. Era complicado, era um aluno muito difícil! Também era muito estigmatizado, lógico, com todo um histórico, mas que ali ele perturbava muito a escola como um todo. Ali você não trabalhava com o pedagógico, podia esquecer, se você conseguisse deixar o aluno sentado na sala, já era uma vitória. Tanto que um dia veio um aluno que não conseguiu vaga no Agenor, e ele entrou na minha sala, e fez um estrago num dia só, não por causa do comportamento, mas eu percebi o quanto eu estava defasada em minha metodologia, meus alunos estavam defasados, porque tudo o que eu fazia com os alunos, para ele aquilo era banal, e para os meus alunos, eles não conseguiam atingir. Aquele dia foi horrível, porque eu me senti um lixo, e os meus alunos, então, eles diziam: “mas ele já sabe de tudo e a gente não sabe nada!!”. Agora, parece que o Benno está num momento de conquistas, tem alunos de outros bairros que querem ficar lá e não saem de jeito nenhum... mas, foi a força da equipe gestora, o comprometimento, ter realmente vestido a camisa da escola, e feito também com que os professores também acreditassem nos alunos.*

Adair: *Esse é o ponto principal.*

Paula: *Antes, na sala dos professores só se ouvia falar mal dos alunos, que ninguém aguentava mais, a Diretora falava que não adiantava que eles não tinham nascido para a caneta...[risos]. (Profa. Paula, e.n. 20/10/11).*

Esse depoimento de Paula é indicativo de o quanto a profissão docente, embora seja coletiva, é marcada pelas culturas de cada escola. Nesse caso, quando a própria Diretora não acredita no potencial dos alunos, ela, de certa forma, desconstrói para essa comunidade uma representação da escola e norteia as regras a serem seguidas.

A carreira é também um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. Ora, essas equipes de trabalho exigem que os indivíduos se adaptem a essas práticas e rotinas, e não o inverso. Do ponto de vista profissional e da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula. Nesse sentido, a inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras etc. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 217).

O início de atuação nessa escola não foi nada fácil, com sua pouca experiência, Paula se deparava com problemas sérios que a escola tinha que enfrentar.

Os alunos não eram fáceis, muitos com vários históricos de reprovação e de expulsão, portanto, o importante era eles simplesmente estarem na escola, o pedagógico ficava à margem do nosso trabalho. Com isso muitos alunos expulsos de outras escolas da rede “acabavam por ir parar no Benno”. Quando lecionava em um 4º ano, recebi um aluno que havia sido expulso de sete escolas, o histórico dele era terrível, a Diretora me relatou que na escola anterior ele era chamado de macaco, perfil traçado por ter lábios leporinos e vivia se escondendo nas árvores da escola. Ao contrário do perfil preconceituoso traçado para esse aluno, ele não apresentou problema nenhum, cumpria os deveres, era disciplinado... (Profa. Paula, autob.).

Constata-se que Paula teve serenidade e segurança para desenvolver sua profissão. Talvez pelo fato de se identificar com ela e, dessa forma, foi constituindo seu repertório de saberes profissionais. Para Tardif e Raymond (2000, p. 239), esses saberes

abrangem igualmente aspectos como o bem-estar pessoal em trabalhar nessa profissão, a segurança emocional adquirida em relação aos alunos, o sentimento de estar no seu lugar, a confiança nas suas capacidades de enfrentar problemas e de poder resolvê-los (alunos difíceis, conflitos etc.), o estabelecimento de relações positivas com os colegas e com a direção etc. Em outras palavras, se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e em uma vivência profissional através das quais se constrói e se experimenta pouco a pouco uma identidade profissional, onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério.

Na entrevista com Paula ela nos relata como foi seu início de carreira com a Matemática:

Kelly: *Hoje você é uma professora chamada de polivalente, porque deve ensinar todas as disciplinas aos alunos, e a minha pergunta é: como que fica a matemática agora?*

Paula: *Nos meus primeiros anos como professora, eu apenas reproduzia o jeito que eu tinha aprendido.*

Kelly: *Então você também não dava chance para os alunos expressarem suas ideias?*

Paula: *A questão não era nem dar ou não chance. Eu não saberia atuar caso o aluno mostrasse outra estratégia de cálculo, outra forma de pensar, explicar diferente...*

Kelly: *Então você se limitava àquela resposta, àquele jeito que você sabia.*

Paula: *Com certeza. A partir do momento em que a Prefeitura começou com a Formação Continuada, em pouco tempo que nós estávamos participando das formações de Matemática já foi abrindo um pouco mais a mente, porém, mesmo assim, sinto que falta muita coisa.*

Kelly: *E então, a partir daí é que você começou a aceitar outras respostas dos alunos?*

Paula: *Além de aceitar, também analisar como o aluno pensa, mas só depois da Formação Continuada. (Profa. Paula, e.n. 20/10/11).*

Considerando que esse tipo de formação deve propiciar ao professor o uso de ferramentas para enfrentar, individual e coletivamente, situações de aprendizagens novas e de tipos diferentes, evidencia-se que, após as formações continuadas que Paula vivenciou, bem como a nossa parceria, ela, que ensinava mecanicamente, de acordo com regras preestabelecidas, passou a ter uma ação pedagógica mais crítico-reflexiva, pois, além de aceitar outras maneiras de resolução do aluno, passou a analisar o pensamento de cada aluno, e isso fez com que ela refletisse sobre sua própria prática.

Pode-se dizer que suas crenças em relação à Matemática e seu ensino começaram a ser transformadas. Vila e Callejo (2006) consideram que as crenças, mesmo aparentemente estáveis, podem evoluir; ao mesmo tempo em que elas têm origem na experiência, a própria experiência pode modificá-las; logo, as crenças são construídas e transformadas ao longo da vida. Para esses autores:

- As crenças de um sujeito não estão isoladas umas das outras, mas relacionadas, formando um *sistema de crenças*. Algumas se relacionam entre si a modo de premissa e conclusão (nós chamamos *primários* e *derivados*) de forma quase lógica. Agrupam-

se em *clusters* ou cachos, mais ou menos isolados e inter-relacionados uns com os outros.

- A estrutura do sistema de crenças dá lugar a diversos graus de consistência e de estabilidade, o que permite explicar tanto comportamentos e práticas contraditórias como resistências a mudança.
- As crenças e as práticas formam um círculo às vezes difícil de romper. As crenças de um indivíduo regulam sua estrutura de conhecimento, afetam as práticas e seu pensamento, atuando por vezes como uma força inerte. As práticas, por sua vez, configuram, modificam ou consolidam suas crenças. (VILA; CALLEJO, 2006, p. 54-55. Grifos dos autores).

Entendemos que Paula foi modificando seu sistema de crenças tanto pela experiência em sala de aula, quanto pelas trocas com os pares, nos espaços de formação pelos quais ela passou, mas, também, porque sua prática em relação à Matemática, era algo que sempre a incomodava, avaliava que sempre lhe estava faltando algo: “*Sou formada em Letras, mas polivalente em todas as disciplinas, e na Matemática sempre faltou algo...*” (Profa. Paula, e.f. 29/11/12). Acreditamos, também, que toda essa modificação da professora Paula, só aconteceu porque ela estava num momento de se permitir esse desenvolvimento.

Se na Matemática o processo de transformação foi mais lento, em Língua Portuguesa e alfabetização, Paula, até por conta de sua formação, sempre se identificou com a disciplina, além de ter participado de muitos projetos de formação da rede municipal de Itatiba.

Começou com o PROFA que era voltado só para a área de língua portuguesa e depois, quando eu já estava na escola Benno, é que começou com a matemática. Era dividido o horário entre língua portuguesa e matemática, porém língua portuguesa levava muito tempo e acabava que ficava pouco tempo para a matemática ser explorada com os professores. (...) Depois do PROFA, o Governo mudou o nome por questões políticas, e veio o “Letra e vida” que também tinha o foco no sistema de alfabetização e sistema de escrita; depois veio o PÓS PROFA, este eu nem fiz [risos]. Não aguentava mais! Era também uma extensão dos estudos do PROFA também na área de língua portuguesa. (...) Era Emília Ferrero, Teberosky e Telma Weisz. (...) O PÓS PROFA era uma continuidade, o “Letra e vida” era a mesma coisa que o PROFA, que mudou o nome... (Profa. Paula, e.n. 20/10/11).

Paula questiona as formações em Língua Portuguesa por não possibilitarem aos professores avançarem nas questões teóricas:

Os meus alunos, por exemplo, estão super avançados na questão da linguagem; e eu preciso de mais para estar conduzindo este trabalho. Não ficar somente nas hipóteses de escrita... não é uma crítica, mas eu acho que precisaria desses dois momentos. O que eu vejo normalmente é um momento, por exemplo, trabalhar com ortografia é muito complicado, existe um leque enorme de propostas de trabalho para seguir, mesmo que você delimite quais os erros ortográficos que você vai trabalhar com aquela série, ainda é muito para o professor. E se tem um ou dois encontros de formação sobre ortografia... Isso é muito pouco ainda. (Profa. Paula, e.n. 20/10/11).

Quando questionada, na entrevista, se as formações trouxeram contribuições para sua prática, ela diz:

Com certeza!!! Mesmo na questão da língua, é que depois de um tempo, você percebe que ficam faltando as outras áreas, por exemplo, no caso da Matemática, ficou muito defasado. Eu lembro que eu participava dos grupos e os professores reclamavam muito, porque depois de anos estudando questões da língua acaba ficando repetitivo. Por exemplo, eu este ano não participo da formação do 3º ano do “Ler e Escrever”, muita coisa eu não aguento, porque são questões sobre língua que já estão batidas. Ouvir, por exemplo, sobre alunos que ainda estão silábicos – eu não tenho aluno silábico... Então você chegar no encontro e ter que ficar ouvindo a questão da alfabetização, da questão da escrita, fica muito cansativo. A minha necessidade seria aprofundar as questões de linguagem com os alunos quanto às produções de texto, gêneros textuais, aspectos linguísticos, porque eles já estão bem avançados. Já na questão da Matemática eu acho perfeita a questão da rotina da proposta curricular, levei um ano e meio para me adaptar daquela forma, também eu não consigo fazer de outra forma agora. Eu gostei muito daquela forma de trabalhar com os blocos, mas ainda falta muito conhecimento. Agora, por exemplo, eu vou trabalhar com espaço e forma, mas de que forma eu vou levar isso para os alunos? Como que eu vou fazer para selecionar isso para os alunos, mesmo no livro do Positivo²⁹, é perfeito, mas surgem coisas na sala de aula que você muitas vezes não consegue contornar. Falta a questão de conceito... (Profa. Paula, e.n. 20/10/11).

Em 2006, Paula foi convidada para trabalhar na Oficina Pedagógica na Formação de Professores, na área de Língua Portuguesa, o que também a marcou profissionalmente:

Foi uma boa experiência, tive a oportunidade de desenvolver novos olhares sobre o processo de ensino aprendizagem, tínhamos uma assessora externa R. , aprendi muito com as assessorias, com o grupo de formadoras; a coordenadora da Oficina Pedagógica, S. também me ajudou muito. Depois de trabalhar como formadora de professores do 3ª e 4ª séries (hoje 4º e 5º ano) minha postura de professora mudou para melhor. Por isso, em 2009, voltei para sala de aula na escola pela qual tanto tenho apreço, a escola Benno. (Profa. Paula, autob.).

²⁹ Trata-se do livro didático utilizado por Paula: **Hoje é Dia de Matemática**, das autoras Edilaine P. Peracchi, Cláudia M. Tosatto, Carla C. Tosatto, Editora Positivo.

Pode-se dizer que Paula teve outro tipo de experiência que também contribuiu com a sua constituição identitária: atuar como formadora. Sem dúvida, a sala de aula é um espaço de contínuo aprendizado: o retorno dos alunos, seus questionamentos, suas dúvidas, a própria relação são elementos constituintes do fazer pedagógico e do repertório de saberes docente. No entanto, ao atuar como formadora, adquirem-se novas experiências, novas formas de olhar para a sala de aula e as práticas nela existentes, pois num projeto de formação, pode haver a troca e o compartilhamento de saberes entre os pares. É com o outro que aprendemos e nos constituímos; é com o outro que vivemos as autênticas experiências. Larrosa (2011) denomina esse tipo de relação de “princípio de alteridade” ou “princípio de exterioridade”:

Se lhe chamo “princípio de exterioridade” é porque essa exterioridade está contida no *ex* da própria palavra *ex*/periência. Esse *ex* que é o mesmo de *ex*/terior, de *ex*/trangeiro, de *ex*/tranheza, de *ex*/tase, de *ex*/ílio. Não há experiência, portanto, sem a aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim, 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. (p. 5-6. Grifos do autor).

Mesmo voltando para a sala de aula, Paula manteve um projeto de formação de professores na área de leitura. Trata-se de um projeto desenvolvido pela Secretaria de Educação do município, denominado “Projeto Leitura”, voltado ao 6º e 7º anos do ensino fundamental. Ela está nesse projeto desde 2009, e sua formação em Letras lhe dá a qualificação para assumi-lo. Ela nos explicou sobre esse projeto em sua primeira entrevista (e.n. 20/10/11), informando-nos que ele foi incluído pela exigência de se aumentar a grade curricular do ensino fundamental, segundo ciclo (6º ao 9º ano).

Paula também nos relatou sobre a sua escolha pelo curso de Letras e atuação como professora de Português no Ensino Fundamental II:

Paula: *Eu optei por Letras mesmo, porque eu gostava muuuuito de Língua Portuguesa e pelas professoras mesmo.*

Kelly: *Mas você não tem vontade de dar aula de 6º ano ao médio?*

Paula: *Eu já dei aula para esses anos. Inclusive, quando tem carga suplementar, eu pego de 6º ao 9º ano. Eu já dei aula para EJA.*

Adair: *Mas agora você não está com aula nessas séries, você só está no Projeto?*

Paula: *Eu estou no projeto Leitura do 6º ao 9º ano, mas fico na secretaria com a formação dos professores do projeto.*

Adair: *Então você trabalha com a formação dos professores...*

Paula: *eu gosto realmente da área da Língua Portuguesa, do projeto Leitura, mas a Pedagogia nunca me interessou, não. (Profa. Paula, e.n. 20/10/11).*

Mesmo gostando do Projeto Leitura, ao final de 2012, Paula entregou o cargo de formadora do projeto, como relatou em sua entrevista final:

Kelly: *you tem algum tipo de formação para dar formação aos professores do projeto Leitura?*

Paula: *Não, eu sozinha busco o conhecimento, fui a palestras, etc... Quando tínhamos assessoria nas oficinas pedagógicas, era possível ter certeza de que, o que estávamos fazendo, era certo, porque a professora responsável olhava nossas pautas de formação. Os relatos dos professores eram enviados para a formadora, que questionava de forma geral tudo que era feito. Estar com professores com mais experiência possibilita um melhor desenvolvimento na questão do conhecimento, e a busca sozinha com apoio de livros, computador, entre outros, talvez não dê tão certo. Durante três anos estou no projeto Leitura, a assessoria de formação sempre pontuou o tema avaliação, mas os professores precisam de assuntos diferentes. A avaliação que é sugerida pelo projeto vai na contra mão dos interesses dos alunos, pois não se avalia o gosto pela leitura através da prova escrita... As cobranças das formações não vão ao encontro com das reais necessidades dos professores em sala de aula, em que a grande maioria não tem material didático de qualidade para o trabalho diário. Além da formação do projeto Leitura, também fiquei com a responsabilidade do desenvolvimento do projeto “Dinâmica de leitura” da escola integral. Preciso do apoio de uma assessoria para desempenhar as duas formações, e isso não me é concedido.*

Kelly: *Paula com sua despedida do projeto será necessário encontrar outra pessoa, tão dedicada, comprometida e interessada para dar continuidade no que você fez.*

Paula: *Sim, os professores são resistentes, mas essa rotatividade atrapalha muito [ela se refere aos professores contratados]. A formadora deve ter a habilidade de estabelecer um ponto entre a teoria e a realidade do professor em sala, isso dificilmente tem acontecido no projeto Leitura. Muitos professores fazem roda de leitura para que os alunos fiquem quietos e não necessariamente para se aprofundarem na leitura. Com a atitude desses professores fica difícil desenvolver procedimentos da leitura, futuramente, com os alunos que não se alfabetizaram devidamente. O sistema de ensino não contempla as defasagens na alfabetização como um todo, pois planejam um trabalho de uma única forma e padrão. Já vi relatos de alunos dizendo que aprenderam a ler no 7º ano. Por outro lado existem professores que trabalham muito bem e merecem ser reconhecidos. Algumas questões em*

sala precisa da disposição do professor para serem resolvidas em imediato, pois esperar a solução de problemas que talvez seja atendido somente em longo prazo pelo sistema de ensino, é um risco. O aluno com defasagem na alfabetização precisa aprender no presente momento e não deixá-lo esquecido para que aprenda somente com o tempo. Minha angústia é fazer solicitações necessitando de respostas imediatas e não ser atendida, principalmente em relação ao material para o professor. Alguns problemas realmente levam tempo para ser resolvidos, mas outros precisam e têm condições de soluções urgentes. Por todos esses motivos achei melhor deixar o projeto. (Profa. Paula, e.f. 29/11/2012).

Constata-se, assim, que Paula é uma profissional que está sempre em busca de sua formação, de seu desenvolvimento profissional, que não concorda com algumas questões referentes ao sistema educacional e que talvez continue lecionando nas séries iniciais devido à sua estabilidade. No entanto, parece-nos que o fato de gostar de Língua Portuguesa e ter cursado Letras sempre a mobilizou para essa área do conhecimento, embora reconhecendo que a Matemática ficava em plano secundário, até mesmo pela falta de projetos de formação na rede municipal de Itatiba.

Para este ano [referindo-se a 2012], não teve nada de formação de Matemática. Está tendo a formação para os coordenadores e a Soraia é quem passa pra gente, e fez muita falta. Dão pra nós uma proposta curricular bacana, fechadinha, redondinha, perfeita, mas não dão assessoria para o professor; por mais que a Soraia se esforce em estar transmitindo tudo pra gente, não é a mesma coisa do que você estar no momento da formação ouvindo, questionando, tirando suas dúvidas pessoalmente. Nesse ponto, eu ainda não consegui avançar como professora, admito que falta muito ainda. (Profa. Paula, e.n. 20/10/11).

Paula também nos dá evidências do seu comprometimento com os alunos, pois, ao final de sua entrevista em 2011, ela novamente nos surpreende com o episódio do aluno reprovado:

Eu penso que a partir do momento que você quis ser professor, você tem um comprometimento com o aluno, por isso que eu me sinto culpada de ter reprovado aquele menino, porque meu comprometimento era com ele, e eu tirei uma oportunidade dele. (Profa. Paula, e.n. 20/10/11).

Nesses dois anos de convivência com Paula pudemos identificar o seu processo de desenvolvimento profissional, cujos indícios trazemos na próxima seção.

4.3 Indícios de desenvolvimento profissional da professora Paula

Passos et al. (2006), ao sintetizarem o conceito de desenvolvimento profissional, adotado neste trabalho, aproximam-se do conceito de formação de Jorge Larrosa. Dessa forma, concebem-no como um processo

comparável a uma viagem ao longo da qual ocorre uma “experiência autêntica” que é o encontro de alguém com sua alteridade, que nele reside, que o põe em questão e que o transforma. Nesta concepção de formação, é o formando que se constitui no principal protagonista da ação formativa e de seu desenvolvimento, embora dependa de instituições e da interlocução com outros sujeitos educativos. (PASSOS et al. 2006, p. 194).

Esses autores discutem a multiplicidade de fatores que constituem o processo de desenvolvimento profissional dos professores, que podem ser agrupados, segundo Guimarães (2004 apud PASSOS et al. 2006, p. 196. Grifos dos autores), em quatro polos:

o *pessoal*, que compreende tanto a relação do professor com ele mesmo, como sua história pessoal; o *contextual*, externo ao professor: institucional, organizacional e social; o do *conhecimento profissional*; e o *existencial*, que inclui motivações, desejos e propósitos morais.

Ao longo das seções anteriores trouxemos algumas evidências desses quatro polos no desenvolvimento profissional de Paula. Nosso propósito aqui é apontar os indícios de seu desenvolvimento na parceria estabelecida no projeto OBEDUC. Nessa perspectiva incluímos mais um elemento fundamental no desenvolvimento profissional: a aprendizagem docente. Já destacamos anteriormente, apoiadas nas ideias de Cochran-Smith e Lytle (1999), que há três modelos de aprendizagem docente, decorrentes dos modelos de conhecimento profissional: conhecimento para a prática, conhecimento na prática e conhecimento da prática. Interessam-nos, em particular, os dois últimos modelos, pois consideramos que a aprendizagem do professor é decorrente de sua prática profissional, visto que a experiência é que modela e dá sentido ao saber docente.

Outra abordagem teórica que nos ajuda a compreender a aprendizagem do professor é aquela utilizada por Goos (2012), ao se apropriar da teoria das zonas de Valsiner. Essa autora ressignifica essa teoria para o campo da educação matemática, no que diz respeito à formação do professor. Essa teoria engloba três zonas interdependentes: a zona de desenvolvimento próximo, a zona de livre movimentação e a zona de ação promovida.

A zona de desenvolvimento próximo (ZDP) foi teorizada por Vygotski e tem sido amplamente utilizada nas pesquisas de abordagem histórico-cultural. Ela se refere à distância que existe entre o desenvolvimento real e o potencial; assim, com a ajuda de um par mais experiente, o sujeito é capaz de realizar posteriormente (desenvolvimento potencial) aquilo que precisou da ajuda do outro (desenvolvimento real). A ativação da ZDP promove aprendizagens e, conseqüentemente, desenvolvimento.

Embora Vygotski tenha desenvolvido essa teoria para se referir à infância, ela tem sido bastante útil para se referir ao trabalho colaborativo entre professores. As trocas que ocorrem entre os pares possibilitam aprendizagens recíprocas dos professores que participam desse tipo de trabalho.

A ZDP pode ser pensada como um espaço simbólico em que os saberes emergentes do professor possam se consolidar com a ajuda de pares mais experientes. Goos (2012); considera, também, que a ZDP incorpora os ambientes sociais, os objetivos e as ações dos participantes, de forma que incorpore também as crenças e as práticas dos professores. Segundo ela, essa ampliação do conceito de ZDP possibilita um quadro teórico consistente para a unidade de análise “pessoa-na-prática-na-pessoa” (p. 4).

A zona de livre movimentação (ZFM)³⁰ estrutura os acessos que os professores têm em seu ambiente de trabalho, permitindo-lhes avaliar quais caminhos são permitidos e quais objetos são acessíveis em seu contexto. Esse conceito nos é importante, visto colocar o professor como aquele que é capaz de avaliar quais estratégias são possíveis ou não de serem adotadas em sua sala de aula. Num contexto de formação em que essas condições são consideradas, o professor assume o protagonismo de sua própria prática e ação pedagógica.

A zona de ação promovida (ZPA)³¹ compreende atividades, objetos ou áreas do ambiente escolar que promovem as ações individuais dos professores. Portanto, inclui tanto áreas da ZFM quanto aquelas fora do contexto escolar. Num trabalho de formação do tipo colaborativo, se o professor é protagonista de sua prática, ele traz para o grupo suas experiências para serem compartilhadas e tomadas como objeto de estudo, assim como se apropria de outros saberes trazidos pelos pares. Esses saberes podem incluir ações a serem desenvolvidas e validadas em sala de aula.

Assim, essas três zonas precisam ser consideradas de forma integrada. Para Goos (2012), o uso dessa teoria possibilita analisar a perspectiva do professor como aprendiz.

Então a zona de desenvolvimento proximal do professor torna-se um conjunto de possibilidades para o desenvolvimento de novos conhecimentos, crença, objetivos e práticas criadas pela interação do professor com o ambiente, a pessoa nele, e os recursos que ele oferece. A zona de livre movimentação estrutura o ambiente do professor, ou contexto profissional. (GOOS, 2012, p. 5. Tradução nossa)³².

³⁰ Zone of free movement (ZFM)

³¹ Zone of promoted action (ZPA)

³² Thus the teacher's zone of proximal development becomes a set of possibilities for development of new

Para a autora, a ZFM pode incluir não apenas as percepções dos professores sobre seus estudantes, mas também possibilita o acesso aos recursos materiais de ensino e às exigências curriculares e organizacionais.

Enquanto a zona de livre movimentação sugere quais ações de ensino são *permitidas*, a zona de ação promovida pode ser interpretada como as atividades oferecidas via programa de formação docente, desenvolvimento profissional formal, ou interação informal com colegas a qual *promove* certas abordagens de ensino. (GOOS, 2012, p. 5. Grifos da autora. Tradução nossa)³³.

A não consideração da integração dessas três zonas coloca em risco o sucesso de muitos programas de formação continuada. Assim, o professor não pode ser visto de forma descontextualizada da sua dimensão pessoal, seus conhecimentos e suas crenças. Uma formação na perspectiva proposta por Goos (2012), que leve em consideração o contexto de trabalho do professor, suas práticas e os saberes que ele produz é que possibilita o que ela denomina “pessoa-na-prática-na-pessoa”. Compreendemos que essa perspectiva se aproxima daquela defendida por Cochran-Smith e Lytle (1999) de que a aprendizagem do professor é decorrente do conhecimento na/da prática. Assim, o professor aprende na sua prática profissional quando essa é refletida e problematizada; ele constitui e é constituído pela prática docente.

Com essa perspectiva teórica, tentamos identificar indícios de aprendizagem da professora Paula. Optamos por agrupar algumas evidências de suas aprendizagens:

- Conhecimento das prescrições externas ao trabalho docente e compreensão dos limites e constrangimentos provocados pelas avaliações externas;
- Criticidade para análise dos processos de avaliação e da Provinha Brasil;
- Capacidade de identificar as lacunas existentes nos processos de formação continuada, no que diz respeito à relação entre as teorias e as práticas de sala de aula;
- Compartilhamento de saberes sobre o cotidiano escolar;
- Modos de ensinar Matemática.

knowledge, beliefs, goals and practices created by the teacher’s interaction with the environment, the people in it, and the resources it offers. The zone of free movement structures the teacher’s environment, or professional context.

³³ While the zone of free movement suggests which teaching actions are *permitted*, the zone of promoted action can be interpreted as activities offered via teacher education programs, formal professional development, or informal interaction with colleagues that *promote* certain teaching approaches.

A seguir, trazemos excertos de falas de Paula, que nos dão pistas dessas aprendizagens.

4.3.1 Conhecimento das prescrições externas ao trabalho docente e compreensão dos limites e constrangimentos provocados pelas avaliações externas

Como já citado em capítulo anterior, a professora Paula, no início do projeto, raramente falava, pouco contribuindo com suas reflexões durante os encontros audiogravados; porém, a cada registro reflexivo que ela entregava, fomos percebendo que as leituras e as discussões feitas no grupo, faziam com que ela refletisse muito, questionando-se a si mesma sobre sua própria prática. E, no momento de escrita, muito mais no que nos momentos de fala, era onde ela se colocava.

Diante do cenário atual, enquanto professores, vivemos sempre em função de políticas públicas que ditam como devemos desenvolver a capacidade de saber avaliar e, muitas vezes, não é definido de forma clara qual o papel do professor. Dessa forma, é preciso identificar as reais contradições entre o que é proposto pelas políticas públicas, como as avaliações externas, e os descritores apresentados por tais instrumentos, bem como as relações de ensino e de aprendizagem e as condições das escolas. Nessa perspectiva, a parceria entre a USF com o Projeto Observatório vem auxiliando, a nós, professores, para a reflexão sobre nossa atuação em sala de aula. Os encontros têm nos ajudado a reconhecer de forma mais clara e coesa que os alunos apresentam muitas lacunas conceituais, decorrentes, principalmente, da forma equivocada como o regime de progressão continuada foi implantado, lacunas referentes à nossa formação inicial, carga horária, enfim, todas as condições reais que, muitas vezes, contradizem as análises realizadas pelo poder público. (Profa. Paula, rel. 2011).

Percebemos, na escrita da professora, os desafios presentes na profissão docente e que devem ser contornados a cada dia para conseguir fazer um bom trabalho. Suas reflexões “vivemos sempre em função de políticas públicas”, nos remetem ao que já foi discutido no capítulo 3, ou seja, as políticas públicas não consideram o professor um produtor de conhecimento em seu cotidiano escolar, nem tampouco permitem que participem das decisões que são tomadas por reformadores empresariais da educação (Freitas, 2011), que medem a boa educação por meio de provas padronizadas que decidem o destino de estudantes, professores, diretores e escolas, colocando a educação no mundo do mercado, onde se tem ganhadores e perdedores (fracassados); como já discutimos, o saber virou moeda de troca e, os alunos, o produto dessa troca.

Um momento marcante na profissão de Paula, como já destacamos anteriormente, foi quando reprovou um aluno e até hoje se culpa por este fato; em contrapartida, em seu relato acima, questiona o regime de progressão continuada; acreditamos que, para Paula, assim como para nós, pesquisadoras, o problema é:

Antes os mais pobres eram expulsos mais cedo da escola, portanto não chegavam à quarta série. Essa surpresa é, ao mesmo tempo, um elemento de denúncia da precariedade com que eles percorrem o sistema educacional. Pusemos a pobreza na escola e não sabemos como ensiná-la. Nenhum processo de avaliação externo resolverá isso. A solução equivocada tem sido liberar o fluxo e deixar de reprovar para esconder o fracasso. Não que a reprovação tivesse sentido, mas pelo que foi substituída? Somos contra a reprovação, mas não podemos fazer disso o foco da atuação das políticas públicas, inclusive porque nem toda reprovação se dá por causas pedagógicas. Combater a reprovação é apenas uma parte da solução. A questão de fundo é ensinar a todos *e a cada um*. A redução dos índices de reprovação é necessária, mas não é suficiente. (FREITAS, 2007, p. 979-980. Grifos do autor).

Durantes os encontros com o grupo e as discussões, fomos percebendo que, muitas vezes, a professora Paula acabava por se culpar pelo baixo desempenho dos alunos em uma prova externa, por exemplo, e há indícios em suas reflexões, de que essa culpa passa a ser ressignificada, quando ela completa: “os encontros têm nos ajudado a reconhecer de forma mais clara e coesa que os alunos apresentam muitas lacunas conceituais, decorridas, principalmente, da forma equivocada como o regime de progressão continuada foi implantado, lacunas referentes à nossa formação inicial, carga horária, enfim, todas as condições reais que muitas vezes contradizem as análises realizadas pelo poder público”. O baixo desempenho nas provas padronizadas, não serve como medida de competência e habilidade nem dos alunos nem dos docentes.

Essa reflexão, sempre discutida em nossos encontros nos faz pensar sobre nossa atuação e nas relações entre as diversas formas de avaliar nossos alunos. [...] Nós, professores, ainda ficamos com as dúvidas e questionamentos sobre nossas formas de avaliar e a importância dos indicadores externos, precisamos deles, mas de que forma os dados estão contribuindo para o trabalho mais eficaz em sala de aula? Trabalhamos ou não com a heterogeneidade? Estamos homogeneizando nossas classes? Contribuímos para o avanço de todos os alunos? (Profa. Paula, r.r. 24/03/11).

Percebemos, em sua fala, o quanto Paula faz uma reflexão crítica sobre seu trabalho efetivo em sala de aula e a preocupação em saber o que realmente os indicadores externos querem. Constatamos também que, ao utilizar a expressão “nós, professores”, ela

externaliza esse sentimento de desencanto para os demais pares da profissão; ela se inclui em uma categoria profissional.

Trazemos em seguida alguns de seus registros, retirados de diferentes fontes, que evidenciam suas reflexões e seu desconforto em relação às avaliações externas:

Notamos a força meritocrática dos instrumentos, pois já fazem parte da nossa realidade, o que nos resta é refletir sobre como trabalhar com os dados a favor de uma aprendizagem melhor aos nossos alunos, lembrando sempre da realidade na qual nos encontramos e do sistema de ensino do qual fazemos parte. (Profa. Paula, r. r.18/08/11).

Ficamos felizes em ouvir a Profa. Dra. Maria Isabel Ramalho Ortigão – FEBF, pois o que estamos vivendo é uma política das avaliações externas e os resultados, na maioria das vezes, não possibilitam uma mudança significativa de nossa prática. Foi ressaltado na primeira fala³⁴ que as avaliações devem fazer repensar um currículo, mas o que temos são orientações curriculares, como os PCN e no nosso município uma organização curricular baseada nos princípios dessas orientações; porém, as avaliações são nacionais com propostas definidas, não sabemos previamente, por exemplo, o que se espera que seja desenvolvido em relação às habilidades ao longo de cada etapa de ensino e, afinal, o que seriam essas habilidades e competências? Como entender seu conceito já que há variadas definições? Como ter certeza de que estamos planejando atividades adequadas a fim de desenvolvê-las? (Profa. Paula, rel. 2012).

A pressão para nós, professores, preocupados com a aprendizagem dos alunos é grande, não somos contra um instrumento avaliativo, mas sim, uma falsa política de avaliações como destaca Magda Soares em recente entrevista a revista *Presença Pedagógica*:

(...) Por causa da pressão que resultados de avaliações externas exercem sobre as escolas, o que está definindo o currículo no Brasil são elas, o que é absolutamente inadequado pedagogicamente. Os professores passam a ensinar só aquilo que as avaliações externas medem, que é apenas uma pequena e parcial amostra daquilo que as crianças precisam desenvolver e aprender. Então, o ensino acaba ficando apenas nos limites da avaliação o que significa: aquilo que se pode reduzir a resultados quantitativos, redução que é uma imposição em avaliações que são aplicadas a milhares de pessoas (...) In: *Presença Pedagógica* v.18 n.107 set/out.2012 (Profa. Paula, rel. 2012).

Notamos que as prescrições externas ao trabalho docente implicam limites que o professor enfrenta na rotina de seu cotidiano. Pinto (2011) retoma o alerta e as análises de Helena de Freitas (2004 apud PINTO, 2011, p. 68) de que:

³⁴ Paula refere-se à mesa redonda “As avaliações externas e implicações para as práticas escolares”, ocorrida no I Seminário do Observatório da Educação, em agosto de 2012, que contou com a Profa. Maria Isabel Ramalho Ortigão – FEBF/UERJ e com a Profa. Dra. Márcia Regina Ferreira de Brito – FE/Unicamp.

a tendência observada atualmente de se tomar a concepção de competência para a avaliação do trabalho educativo na escola básica e para o trabalho do professor está ligada a um movimento mais amplo, que extrapola a seara educacional. Explica que os órgãos externos financiadores da educação, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), por exemplo, têm exigido cada vez mais para os programas na área da educação um alinhamento do sistema nacional de ensino às avaliações em larga escala exigidas como indicadores para concessão de verbas internacionais. Essas avaliações, em grande parte, estão pautadas pela concepção de competência e, assim, assistimos a um processo de atrelamento à lógica da competitividade e de adequação à sociedade neoliberal do capitalismo global contemporâneo, como alega a autora.

Como analisa Pinto (2011, p. 68), quando essas avaliações tomam as competências como eixo, tornam o trabalho docente vulnerável:

O emprego das competências no lugar dos saberes da ação pedagógica desloca o professor para um local de vulnerabilidade do seu trabalho, pois propicia tomá-las – as competências – como referência para a avaliação de sua prática de ensino. Dessa forma, aperfeiçoa-se o controle da sociedade capitalista sobre os processos do trabalho que, no caso, se volta à docência.

A professora Paula, parece-nos, tornou-se mais crítica na análise desse controle que existe atualmente sobre o trabalho docente. Quando afirma: “os resultados, na maioria das vezes, não possibilitam uma mudança significativa de nossa prática”, evidência que, para ela, esses resultados não têm trazido as consequências desejáveis; sua preocupação centra-se “a favor de uma aprendizagem melhor aos nossos alunos”. Se, como dizem alguns especialistas – como foi a fala da Profa. Isabel Ortigão, na mesa redonda a que Paula fez referência –, se “as avaliações vieram para ficar”, há que se pensar se o formato atual das provas tem dado conta de, realmente, avaliar o desempenho dos alunos. As questões dessas provas, da forma como têm sido elaboradas, são totalmente questionáveis, como destacaremos na próxima seção.

4.3.2 Criticidade para análise dos processos de avaliação e da Provinha Brasil

Durantes vários encontros com o grupo OBEDUC fizemos algumas leituras sobre avaliação; discutimos a prova do ENADE; analisamos e discutimos a Provinha Brasil e seus descritores; analisamos as questões do simulado da Prova Brasil de Matemática e Língua Portuguesa e participamos de uma palestra com a professora Maria Amélia Assis Nader Bartholomeu sobre avaliação. Foram muitas leituras e discussões, nas quais os

professores da escola parceira colocaram seus pontos de vista, por serem eles quem vivencia esse arsenal de provas no cotidiano escolar e sabem das dificuldades enfrentadas.

A professora Paula, no início do projeto relatou que, até aquele momento, “estava preocupada na verdade em cumprir com as obrigações de entrega das “notas” e de tentar avaliar os alunos da melhor forma possível” (rel. 2011), porém, após todas as discussões sobre os materiais descritos anteriormente, notamos que a sua postura em relação às avaliações já era outra:

Durante os encontros [refere-se ao grupo OBEDUC], estudamos vários conceitos das quais aparecem constantemente nas avaliações externas como, por exemplo, os conceitos de habilidades e competências. Depois de conhecermos melhor os termos e conceitos explorados nos instrumentos, analisávamos algumas questões na busca de reconhecermos quais habilidades e competências estavam presentes nas mesmas, muitas questões presentes nas provas do ENADE, por exemplo, eram genéricas demais ou mesma absurdas em se tratando de uma avaliação para futuros pedagogos. Já com referência às avaliações externas como a Prova Brasil e Provinha Brasil, notamos a inconsistência entre os instrumentos e as relações pedagógicas e, como relatou a Professora Luzia, infelizmente as políticas educacionais influenciam muito nas questões pedagógicas; é preciso ter a exposição dos fatos e nos questionarmos sobre qual é a perspectiva de quem está dentro da escola sobre as avaliações externas. (Profa. Paula, rel. 2011).

Apesar de a professora vivenciar esses momentos de avaliações e saber das implicações que essas provas trazem, ela o fazia como rotina, ou seja, ela já havia naturalizado essa prática e acabava não mais a questionando, apenas se preocupava em cumprir as datas determinadas e avaliar os alunos da melhor forma possível. No entanto, quando ela é questionada, e depois tem que registrar suas conclusões, percebemos a ressignificação que fez, quando menciona que há uma inconsistência entre os instrumentos e as relações pedagógicas.

As reflexões sobre as avaliações apareceram em vários de seus registros. Por exemplo, no encontro para análise da Provinha Brasil do 1º semestre de 2012, quando Paula teve a possibilidade de aplicá-la pela primeira vez, houve o seguinte diálogo:

Paula: *Achei interessante a questão das habilidades, porque se o aluno não foi bem, não quer dizer que não tenha habilidades no dia a dia. Nas instruções estavam descritos os tipos de habilidades do aluno, mediante a resposta dele na provinha.*

Adair: *Como estavam os comentários de Matemática?*

Paula: *Os comentários de Matemática estavam um pouco diferentes. Por exemplo; se o aluno marcou a letra C ele possui tal habilidade. Nos comentários, foi interessante, pois mostrava que se o aluno marcou tal questão quer dizer que ele pensa de tal forma. Na instrução do calendário [refere-se a uma questão da prova] estava descrito que se o aluno marcou tal resposta é porque não tem noção de dias da semana, e não é isso o que eles dizem que é. (Profa. Paula, aud. 26/06/12).*

Essa fala de Paula retoma uma discussão do grupo, em 2011, durante a análise da primeira edição da Provinha Brasil, quando a professora Regina era a responsável pela turma do 2º ano. Regina retomou as questões da prova num outro momento com seus alunos e uma das questões que alguns alunos erraram, referia-se ao calendário, uma das atividades que a professora trabalhava com seus alunos todos os dias, o que a deixou indignada. No entanto, quando questionados sobre quantos dias tem a semana, a mesma pergunta da prova, alguns alunos disseram que a semana tem cinco dias, porque sábado e domingo não são dias de semana e sim, de final de semana. Percebe-se a impossibilidade de analisar, em uma prova objetiva, com alternativas, a maneira como o aluno pensa e tampouco afirmar suas habilidades e competências por meio de uma resposta como essa, pois quando o aluno é questionado, ele explica seu pensamento com muita coerência, principalmente em se tratando de uma criança de 2º ano.

Paula, quando questionada sobre os resultados de sua turma na Provinha Brasil de Matemática, do 1º semestre de 2012, assim se manifesta:

Paula: *Algumas pessoas me disseram que eles foram bem, mas para mim não significa nada. Pois alunos bons meus, não foram bem. (...) Por mais que eles saibam, a forma como a provinha foi elaborada deixou-os perdidos.*

Adair: *Quanto tempo é dado para as crianças fazerem cada questão?*

Paula: *Não calculei o tempo que levaram, mas a recomendação é deixar que terminem sem estipular tempo. No começo não dava tempo de terminar o enunciado e eles já tinha respondido as questões óbvias, que estavam em evidência. A questão de número 1, do carrinho, eles já bateram o olho e resolveram. Por outro lado, alguns alunos que tinham o domínio na Matemática erraram porque já não estavam querendo fazer mais a prova. A prova foi em dias diferentes, mas eles reclamaram que, na sala de aula, faziam coisas que não caíram na prova. As questões de situações-problema eram todas a respeito de contagem, algumas que focavam o dobro e a metade. (Profa. Paula, aud. 26/06/12).*

E em seu relatório, ao refletir sobre a segunda edição da Provinha Brasil 2012, evidencia-se que a frustração com a prova não foi só da professora, mas também dos próprios alunos:

No dia 06/12 nos foi enviado o 2º teste da Provinha Brasil para ser aplicado aos alunos; novamente, o instrumento estava aquém dos conhecimentos da classe, tanto que deixo aqui registrado algumas falas deles:

“Mas professora, na pergunta já tem a resposta!”

“Professora, a senhora pode me explicar uma coisa... o quê essa provinha ensina pra gente?”

“Essa pergunta tá de sacanagem professora!!!”

“Mas é só isso de geometria, nós aprendemos mais com a professora Kelly”. (Profa. Paula, rel. 2012).

Percebe-se que até as crianças questionam a facilidade da prova, ou seja, além de a prova ser um indicador, ela apresenta questões muito básicas dentro do que nós analisamos. Mesmo considerando que essa prova tenha caráter diagnóstico, há que se questionar quais indicadores seus resultados podem trazer para as práticas dos professores. Há que se questionar, também, por que as avaliações externas estão centradas em Português e Matemática.

Os reformadores empresariais argumentam que Português e Matemática são o básico para se formar para a cidadania. Entretanto, não definem o que entendem por cidadania, o que termina se resumindo em atender aos interesses das corporações empresariais. O problema em limitar-se ao básico é que o básico, por definição, exclui aquilo que se considera que não é básico. E isso é uma decisão ideologicamente orientada. As artes, o corpo, os sentimentos, a afetividade, a criatividade devem ser desenvolvidas simultaneamente, e não após o básico. As crianças das camadas populares só tem a escola para desenvolver tais habilidades. Não passam duas vezes pela escola: primeiro para aprender o básico e depois para expandir o básico. É um engodo, portanto, falar que o básico vem primeiro. Portanto, o que essa decisão esconde é que ela aceita, na verdade, que a escola forma cidadãos de segunda categoria (para quem o básico é suficiente) e cidadãos de primeira categoria (para quem o ciclo educacional se expande para além do básico). Aos primeiros, uma escola assistencialista, que guarda a criança na escola e se contenta com ensinar o básico. Para os segundos, uma escola que realmente forma. (FREITAS, 2011, p. 80).

O que fica evidente é a ocultação da má qualidade, pois essas provas têm seus resultados finais baseados em médias, e, médias baixas; se um grupo de alunos for muito bem nas avaliações, a média sobe e isso não significa que todos estão dentro daquela média, ou ainda, que tenha havido melhora da aprendizagem para todos; tampouco aqueles

que se saíram mal, tiveram, no entanto, melhora em seu desempenho numa análise comparativa com a prova anterior, ou seja, os dados estatísticos precisam ser analisados de forma crítica e não apenas numérica.

Para a professora Paula, após tantas leituras e discussões ficaram os questionamentos:

Acredito que debatemos muito a respeito deste assunto [refere-se às avaliações externas], mas ainda nos falta gerar dados mais precisos das ações e realizações das pesquisas para contextualização dos instrumentos. Como um instrumento como a Prova Brasil, considerada por muitos especialistas como essencial para o avanço da qualidade do ensino, é capaz ou não de nos auxiliar em sala de aula no que se refere ao trabalho de desenvolvimento de competências e habilidades em letramento e numeramento? O que realmente este instrumento avalia? Quais efeitos as mesmas têm produzido no cotidiano escolar? Qual a lógica existente entre os conteúdos das avaliações externas e as contraposições (ou não) das formas de avaliação da aprendizagem em nossa escola que são realizadas de forma contínua? (Profa. Paula, rel. 2011).

Dentro do contexto educacional há concepções errôneas sobre a avaliação, ela é valorizada, ao mesmo tempo em que não o é, e torna--se apenas um instrumento classificatório, de autoridade do professor que segunda a professora Maria Amélia, é a pedagogia do exame, como destaca Luckesi, e não da aprendizagem, dessa forma torna-se instrumento de exclusão e não de inserção do aluno (Bourdieu & Passeron, 1977). [...] a professora Regina Grandó reforçou o quanto é desgastante, e muitas vezes injusto, avaliar o aluno que ainda está em processo inicial de alfabetização, atribuindo-lhe uma nota de zero a dez. Mas se avaliar é parte inerente a nossa vida, por que avaliar os alunos é tão difícil? Por que muitas vezes as avaliações externas estão tão distantes da realidade da qual nos deparamos em sala de aula? [...] Conceitos, concepções do professor, momento social, horas de planejamento para aplicação de instrumentos não coerentes com a evolução dos alunos (e como avaliar essa avaliação de forma mais precisa e real?), diferenciar a avaliação de verificação, a busca constante de uma avaliação condizente com os objetivos de ensino e de aprendizagem, todas essas reflexões dominam nossa vida profissional diária. Ao final do encontro, muitas foram às dúvidas e reflexões das quais partilhamos; a avaliação ainda é uma problemática. Acredito que avançamos muito, mas ainda falta um longo caminho a trilhar ao avaliarmos nossos alunos e a utilizar tal avaliação em serviço da aprendizagem. (Profa. Paula, r.r. 14/04/11).

Paula: *Para mim tem que olhar aluno por aluno nas avaliações municipais e estaduais, para que os objetivos não fiquem vagos* (Profa. Paula, aud. 29/03/12).

O MEC divulga em seu portal que a Provinha Brasil é um diagnóstico que deve contribuir para “definir as ações que deverão aprimorar a qualidade da educação e a desigualdade existente”, mas ao realizar a aplicação de uma prova, que está aquém do conhecimento dos alunos, estará este instrumento promovendo a reflexão para que nós, professores,

repensemos nossa prática em busca dessa igualdade social e de saberes? (Profa. Paula, rel. 2012).

Diante do que foi discutido em todo este trabalho, entendemos que as avaliações, da maneira como são feitas, constituem uma nova forma de exclusão, pois, antigamente, como já destacado em outro capítulo, os alunos eram excluídos do processo educativo por meio da reprovação. No entanto, nos dias de hoje,

Do ponto de vista da avaliação, essas novas formas de exclusão levam a uma redução da ênfase na avaliação formal e pontual do aluno em sala de aula (introduzem novas formas de organização escolar: progressão continuada, progressão automática, ciclos, etc., e novas formas de avaliação informais), liberando o fluxo de alunos no interior da escola e conduzindo ao fortalecimento do monitoramento por avaliação externa, avaliação de sistema centralizada (Prova Brasil, *SAEB*, *SARESP*, *SIMAVE* etc). (FREITAS, 2007, p. 973. Grifos do autor).

Evidencia-se, através dos registros de Paula, que houve um desenvolvimento profissional da sua parte no que diz respeito às reflexões sobre avaliações, e uma série de questionamentos agora se faz presentes na rotina de Paula, que continuou em seus registros sinalizando seus desconfortos dentro da profissão docente,

Lecionando há 16 anos no Município de Itatiba, tenho enfrentado diariamente os desafios de transformação das práticas de letramento em sala de aula (tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática), formar leitores e escritores autônomos capazes de se apropriarem destes instrumentos essenciais como forma de progresso cognitivo e crescimento pessoal. Tem sido uma tarefa árdua e muitas vezes conflitante, pois as medidas adotadas pelo poder público muitas vezes nos levam a situações de desconforto e impotência pedagógica. (Profa. Paula, rel. 2011).

Esse desconforto e a impotência pedagógica aos quais Paula se refere, possivelmente se devam ao fato de os instrumentos de avaliação não terem uma relação pedagógica e metodológica com as práticas de letramento desenvolvidas em sala de aula. Para Freitas (2011, p. 79):

é urgente que coloquemos em dúvida, junto aos pais e junto aos formuladores de políticas, a afirmação de que nota alta em Português e Matemática é sinônimo de boa educação e comecemos a pensar na educação que queremos dar à nossa juventude de forma multilateral.

Se, no início do projeto, Paula preocupava-se com a entrega das notas e como avaliar seus alunos, agora, pode-se dizer que sua preocupação vai mais além:

De fato, o que tenho observado neste ano é uma preocupação muito grande da Rede Municipal, quanto às avaliações externas. Tendo participado das formações continuadas noto que é cada vez mais presente a relação do desempenho do professor perante os resultados obtidos.. Acredito que é necessário haver um instrumento de avaliação como forma de orientação ao trabalho em sala de aula, é preciso que tenhamos um conhecimento de como anda a Educação do país, do estado, do município e das unidades escolares o que não considero produtivo é a “cultura das avaliações” instalada em algumas escolas, uma cultura que não está preocupada com o real processo de ensino e de aprendizagem, mas apenas com os resultados políticos e, muitas vezes, falsos de uma suposta educação melhor para todos. (Profa. Paula, r.r. 25/08/11).

Algo muito discutido na escola é a questão do contexto na avaliação municipal. Como criar esse contexto e explorar as ideias matemáticas dentro dele? É uma questão que me intriga muito. Como elaborar um contexto para trabalhar com os alunos? (Profa. Paula, aud. 13/08/12).

No município de Itatiba, onde realizamos esta pesquisa, além das provas externas: Prova Brasil, SARESP, Provinha Brasil, tem também a prova do município que gera uma disputa, uma competição entre algumas escolas, as quais, como Paula descreve, estão mais preocupadas com os resultados políticos do que com a melhora na qualidade do ensino e da aprendizagem.

Outra particularidade nas políticas atuais é a iniciativa de estabelecer premiação dos professores pelo desempenho dos estudantes nas provas nacionais, que não é nova em nosso país, mas passa a ser validada pelas ações do *PDE*, como vem sendo anunciado pela Secretaria de Educação do governo do Estado de São Paulo, e, pela via da premiação, pretendem maior controle sobre os professores e sobre os processos de trabalho docente, visando sua adequação às exigências demandadas pelos descritores e matrizes de referência das provas e exames nacionais. Contraditoriamente, preparam os estudantes e professores para as “provas” e a avaliação. Desta forma restrita, assumem a lógica produtivista e mercadológica que se impõe à educação, uma “pedagogia de resultados”, no dizer de Saviani (2007), que se guia, nas atuais circunstância, pelos mecanismos das chamadas “*pedagogia das competências*” e da “*qualidade total*”. (FREITAS, 2007, p. 1224. Grifos da autora).

Concluimos esta seção com uma fala da professora Paula que evidencia seu comprometimento com o desempenho dos alunos, e que sua preocupação naturalizada pelo discurso comum dentro da escola, passou por ressignificações com a participação no projeto,

Durante a análise, principalmente dos descritores, ficamos a nos perguntar sobre como esse instrumento poderá ser utilizado para compreender os problemas de aprendizagem específicos dos alunos do 2º ano. Enfim, este último encontro do semestre possibilitou o entendimento de que para uma real melhoria da qualidade das aulas e, sobretudo, das

intervenções pedagógicas, não devemos nos pautar apenas no delineamento e construção de avaliações externas, mas sim nas parcerias como o Projeto Observatório prevê. Essa união e o empenho de seus envolvidos é que têm demonstrado resultados concretos de melhoria da qualidade de ensino de nossa unidade escolar. (Profa. Paula, rel. 2012).

4.3.3 Capacidade de identificar as lacunas existentes nos processos de formação continuada, no que diz respeito à relação entre as teorias e as práticas de sala de aula

Como destacamos no capítulo anterior, a formação continuada precisa ser pensada de forma a contribuir para que os professores supram as lacunas que trazem da sua formação inicial, visto que essa não dá conta de constituir um repertório de saberes docentes para aqueles profissionais que atuam nos anos iniciais.

Defendemos, também, que qualquer projeto de formação precisa ter as práticas dos professores como ponto de partida, mas também de chegada, e esse movimento requer um constante estudo teórico. Nessa perspectiva, as pesquisas do tipo pesquisa-ação ou pesquisa colaborativa têm-se constituído potencializadoras do desenvolvimento profissional dos professores.

Uma das condições necessárias para que um grupo assuma uma dimensão colaborativa (NACARATO et al., 2006) é a voluntariedade e o desejo de aprender com o outro. Evidentemente, como já destacado, no projeto OBEDUC os participantes são bolsistas, o que pode caracterizar o interesse financeiro pela participação; no entanto, Paula foi uma das professoras que, desde o início, se mostrou com muita disposição para fazer parte do projeto e mostrou-se aberta a novas aprendizagens. Ao longo dos dois anos, foi possível acompanhar o seu interesse pelos estudos e relações com a sua prática docente. Logo no primeiro registro reflexivo, ela já externalizou essa disponibilidade:

Esses apontamentos abriram a reflexão a respeito das competências previstas nos instrumentos avaliativos e a inter-relação das mesmas no compromisso social. Com base nas leituras propostas até o momento está sendo possível entender melhor os processos sobre as mudanças relativas ao como ensinar que se devem aos estudos sobre as teorias da aprendizagem. Estando atenta aos movimentos, estratégias e processos típicos do aprendiz em sua trajetória e em determinado contexto histórico e social, sempre procuro organizar situações e estratégias o mais compatíveis possível, mas ainda noto uma problemática nas noções de competências no processo de ensino aprendizagem, até que ponto em minha atuação em sala de aula e na utilização dos instrumentos de avaliação ocorre realmente à análise investigativa sobre o desenvolvimento das competências e habilidades de letramento e numeramento dos alunos? Avaliar as capacidades e obstáculos de aprendizagem dos alunos bem como preparar dispositivos didáticos eficazes de letramento são de suma importância em nosso trabalho diário

e não possibilita a improvisação. Este aprendizado que iniciamos deverá contribuir para renovação da minha experiência em lecionar; espero que esses momentos possam imprimir qualidade ao meu trabalho, pois a busca de ressignificação da prática diária no cotidiano da escola é sempre uma constante. (Profa. Paula, r.r. 24/02/11).

Constata-se sua expectativa em relação às possíveis contribuições que o grupo lhe poderia oferecer, no entanto, não podemos negar que esse processo de estudar e refletir sobre a própria prática gera inseguranças no professor. Em um de seus registros, Paula explicita suas preocupações diante das propostas do projeto e da formação recebida pela rede municipal:

O diretor Marcos ressaltou que nos encontros analisamos muitas referenciais e concepções de letramento, mas qual letramento será tratado no Projeto? Essa também foi uma preocupação minha enquanto professora, pois realizando o trabalho há um tempo na educação municipal, participando da formação continuada, dos cursos como PROFA, focamos o letramento segundo as vertentes de Magda Soares e agora, depois dos estudos, confesso que minhas ideais sobre o letramento ampliaram bastante, mas ainda fiquei preocupada com algumas concepções expostas.

Para tranquilizar o grupo da escola, a coordenadora do projeto Adair, reforçou que trabalharíamos com o letramento que a escola segue, enquanto parte da rede municipal, e que em nenhum momento os estudos devem desestruturar de forma negativa os conceitos que possuímos sobre alfabetização e letramento. Com essa fala ficamos mais seguros e para não deixar nenhuma questão aberta sobre esse assunto, a professora Luzia ressaltou que no Projeto estamos tratando da questão do letramento ideológico³⁵. (Profa. Paula, r.r. 26/05/11).

A rede municipal de Itatiba já tinha avançado em termos de estudos sobre letramentos, por meio dos projetos PROFA e “Letra e Vida” e, atualmente, estavam com o projeto Ler e Escrever, para o qual os professores tinham encontros específicos de formação. Parte da equipe de projeto Ler e Escrever contava com a assessoria da Profa. Luzia Bueno, também participante do OBEDUC. Daí a preocupação que as professoras formadoras tinham em sempre tranquilizar os professores escolares, para que estes

³⁵ Dentre os textos estudados pelo grupo, o de Kleimann (1995) nos possibilitou compreender a origem do conceito de letramento e a identificação de dois modelos, apontados por Street (1984 apud KLEIMANN, 1995, p. 20-21): o modelo autônomo e o ideológico. O modelo autônomo, ainda prevalente em nossa sociedade, segundo a autora, “pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social” (p.21). O modelo ideológico parte do pressuposto de que “as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. Não pressupõe, esse modelo, uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois em vez de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência, e investiga as características de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas” (p.21).

pudessem ampliar seus conhecimentos, e as ressignificações de alguns conceitos ocorreriam a partir de suas reflexões, tomando as práticas como referência.

Paula, como já destacamos, raramente se expressava nas reuniões do grupo, talvez até por conta da assimetria nele existente, o que nos levou a concordar com Nacarato et al. (2006, p. 210) que o grupo tinha uma dimensão colaborativa e “como um todo, não pode ser caracterizado como um grupo colaborativo, uma vez que as formadoras por mais que deem voz e escutem seus participantes, já trazem consigo a marca de *docentes da universidade*” (grifos das autoras).

Assim, muitas vezes, a passividade dos professores e a espera de soluções advindas das formadoras pode ser um processo que demanda tempo para ser superado. Além disso, o professor da Escola Básica “raramente tem voz e é ouvido quando participa de projetos de formação e, quando isso ocorre, precisa de um tempo para a alteração de papéis” (NACARATO et al, 2006, p. 210). Assim, Paula se utilizava do recurso da escrita para se manifestar.

Em seus registros, Paula continuou trazendo importantes reflexões sobre o papel da teoria para a prática pedagógica.

Acredito que ainda exista uma grande lacuna entre as ações desenvolvidas no âmbito escolar, as teorias e perspectivas de políticas públicas direcionadas à didática da sala de aula. Nas Formações Continuidadas, da qual participo, é possível observar o quanto ainda é presente o embate entre as posturas teóricas de pesquisadores da área da educação e as teorias implícitas dos professores. Acredito que o maior investimento é partir do que seja fazer pesquisa em sala de aula. Só consigo observar que existe uma luz no fim do túnel a partir desta perspectiva, mas que ela não apenas busque um consenso, um equilíbrio entre a ação acadêmica e ação dos professores; é necessário que todos os envolvidos no processo possam refletir a partir de uma perspectiva dialética para o crescimento tanto dos professores quanto dos pesquisadores, como bem ressalta Paulo Freire:

“A teoria implica uma inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente. (...) nossa educação não é teórica porque lhe falta esse gosto da comprovação, da invenção, da pesquisa. Ela é verbos palavresca, no sentido que lhe atribuímos quando a teoria se pretende autossuficiente.” (<http://www.espacoacademico.com.br>). (Profa. Paula, r.r. 09/06/11).

Nesse registro é possível constatar a preocupação de Paula em ir além das leituras que o grupo desenvolvia e buscar por outras reflexões teóricas que pudessem contribuir para ampliar seu repertório de saberes profissionais. Pode-se dizer que ela começava a ter o que Cochran-Smith e Lytle (1999) denominam de “investigação como postura”. Tal

postura do professor é constituída em comunidades de investigação nas quais se produz conhecimento na e da prática. Segundo essas autoras:

investigação como postura é fundamentada nos problemas e contexto da prática, em primeiro lugar, e nas formas com que os professores em exercício teorizam colaborativamente, estudam e agem sobre esses problemas para atender aos melhores interesses da aprendizagem e para oferecer melhores oportunidades de vida aos estudantes e às suas comunidades. (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2009 apud NACARATO, 2011, p. 34).

Ao assumir a pesquisa como um caminho possível para o seu desenvolvimento profissional, Paula impõe-se uma postura investigativa e também se assume como participante de uma comunidade de investigação. Em comunidades como essa, como aponta Jaworski (2004 apud NACARATO, 2011, p. 34):

não estamos satisfeitos com o estado (desejavelmente) normal, mas abordamos nossa prática com uma atitude questionadora, não para mudar tudo de um dia para o outro, mas para começar a explorar o que mais é possível; imaginar, questionar e procurar compreender, ao colaborar com outros, na tentativa de fornecer respostas a eles (Wells, 1999). Nesta atividade, se nossos questionamentos são sistemáticos e temos como objetivo proposital investigar nossas práticas, nos tornamos, então, pesquisadores.

Aos poucos, Paula foi se soltando para se posicionar no grupo e apresentar pontos de vista que fazem parte do coletivo dos professores. Como já destacamos, ela sempre se incluía na categoria profissional e trazia suas reflexões como sendo compartilhadas por outros colegas. Em um de seus depoimentos no grupo, destacou as contradições existentes entre as formações recebidas e o conteúdo das provas externas:

Os professores recebem formações bem próximas do que é sugerido pelo PCN e ao conteúdo vindo pela Secretaria. Mas o que vem na prova foge totalmente desses conhecimentos. Alguns professores não conseguem compreender os PCN, pois precisam de uma bagagem de conhecimento para conseguir entender algumas recomendações... O que acontece é uma cobrança nessas provas contraditórias com que é feito nas formações, os alunos na grande maioria se saem mal nos resultados, com isso os professores acham que a culpa é da formação. Às vezes, o professor tem o discurso de que o aluno não deu conta, mas o aluno precisa dar conta porque a forma que está aqui é muito mais simples do que é feito na sala de aula, e se ele não dá conta tem algum problema na forma que esta vem sendo feita em sala de aula. (Profª. Paula, aud. 26/06/12).

Entendemos que um dos elementos presentes no grupo e que tenha contribuído para que Paula se soltasse mais e expusesse seus pontos de vista tenha sido a afetividade. Segundo Nacarato et al. (2006, p. 201), a afetividade “vai se constituindo pelas relações de respeito, negociações, trocas e contribuições entre os participantes”. Sentir-se respeitado, saber que seu ponto de vista interessa a todo o grupo é o que possibilita o sentimento de pertencimento a esse grupo.

Ainda, nesse depoimento, Paula evidencia o quanto os professores têm dificuldades em compreender os textos que chegam até à escola – no caso os PCN. Nessa perspectiva, Cochran-Smith e Lytle (1999) destacam que uma das contribuições das comunidades de investigação é tornar os professores consumidores mais críticos das pesquisas produzidas pela universidade. Isso porque o compartilhamento com os professores da universidade possibilita que eles produzam outros sentidos para os textos lidos, cujas linguagens muitas vezes estão distantes de seus cotidianos escolares.

Quando ela diz “*Alguns professores não conseguem compreender os PCN, pois precisam de uma bagagem de conhecimento para conseguir entender algumas recomendações...*”, provavelmente está se referindo a conhecimentos teóricos (dos conteúdos específicos), os quais os professores não detêm por conta das formações lacunares que recebem durante a graduação.

Pode-se dizer que, ao final de 2011, Paula já se assumia como professora-pesquisadora:

Para 2012, estaremos buscando uma maior participação do projeto em eventos como o Cole. Nós, professoras da escola, deveremos adotar uma postura de professoras pesquisadoras junto aos nossos alunos. (Profa. Paula, r.r. 21/12/11).

Mesmo assim, ela ainda assumia que existiam muitas lacunas em sua formação:

A partir da experiência de participar do Projeto Observatório é que partilho o trabalho na área de Matemática que está sendo realizado junto aos alunos. Essa tem sido uma experiência inovadora para mim, pois não tenho formação específica nesta área e a parceria do projeto e das professoras orientadoras do mesmo têm ajudado a desenvolver minha prática pedagógica. Esse primeiro texto nos fez repensar o trabalho em sala de aula e até que ponto – enquanto professores – conseguimos realizar um trabalho voltado à integração dos gêneros textuais e suas características, bem como o domínio que possuímos sobre os mesmos enquanto mega instrumentos de desenvolvimento de diferentes capacidades comunicativas. Acredito que a proposta de trabalho com os gêneros textuais apresentadas nos PCN ainda é de difícil incorporação, ainda nos falta conhecimento sobre como realizar um trabalho com as

seqüências didáticas e projetos em nossa rotina diária. Também nos falta conhecer mais sobre o ensino dos gêneros com vistas ao desenvolvimento de um conjunto de atividades planejadas aos nossos alunos na busca do desenvolvimento das três capacidades de linguagem.

Como em nossa profissão possuímos múltiplas atividades, ainda precisamos participar de diferentes situações que nos possam auxiliar na compreensão das inter-relações, portanto, todos os momentos vivenciados nos encontros têm contribuído muito para que possamos aperfeiçoar nossa prática em sala de aula, bem como conhecermos melhor as formas de elaboração e do que há por trás do nosso sistema educacional. (Profa. Paula, rel. 2011).

Durante o ano de 2012, os encontros do grupo OBEDUC foram mensais, o que reduziu o número de registros reflexivos produzidos pelos professores e as produções de Paula voltaram-se para a parceria com a pesquisadora e sua orientadora, as quais serão consideradas nas próximas seções. No entanto, constatamos que suas posições, acima destacadas, se mantiveram, pois na entrevista ao final de 2012, ela assim se manifestou:

Não sou contra a questão da teoria desde o magistério, para alguns professores falta o conhecimento teórico para o discernimento do que é preciso ser feito na prática. O projeto foi relevante, pois com ele entendemos que é preciso fazer a ponte entre a teoria e a prática. (Profa. Paula, e.f. 29/11/12).

A parceria estabelecida no nosso subgrupo possibilitou a Paula que ampliasse sua visão das possibilidades de formação continuada em pequenos grupos e no próprio contexto da escola. Isso porque, tanto na área de Linguagem quanto na de Matemática, as pesquisadoras Luzia e Adair estiveram presentes na escola, para um atendimento mais individualizado ao grupo de professoras que atuam nos anos iniciais.

A presença da pesquisadora foi muito importante para todos nós, pois nos deu uma possibilidade de estarmos frente a uma pesquisadora a qual compreende bem quais são os desafios da escola pública e o ensino da matemática nas mesmas. (...) No dia 05/12 a professora Adair esteve novamente em nossa escola, para dar prosseguimento às reflexões sobre os materiais didáticos desde o 1º ao 5º ano; todas as professoras ficaram satisfeitas com o encontro; foi realmente um momento de formação significativa para nosso trabalho em sala de aula. (Profa. Paula, rel. 2012).

Finalmente, destacamos o quanto Paula ressignificou o papel da escrita como um processo formativo. Isso porque, no último encontro do grupo, a discussão centrou-se em formas de produção de narrativas por professores. No seu relatório final, ela reflete sobre suas aprendizagens:

Embora as discussões sobre o ato de narrar tenham sido significativas, o momento em que nos encontramos em sala de aula nos tem feito refletir que participar de um Projeto como o Observatório foi a única forma de apresentarmos nossas angústias em sala de aula, o quanto o nosso dia a dia tem nos consumido, principalmente porque somos extremamente compromissadas com a aprendizagem de nossos alunos, nossas impotências diante de um sistema falho de ensino acabam nos desgastando. Por isso, ao lermos e compararmos as escritas, preferi adquirir a escrita que narre a nossa real situação durante a participação do projeto e minha mudança em assumir o papel de professora investigativa e pesquisadora da aprendizagem de nossos alunos. (Profa. Paula, rel. 2012).

Constata-se, mais uma vez, sua preocupação com a aprendizagem de seus alunos e o seu compromisso com a educação pública. Ela também reconhece o papel da escrita como forma de sistematizar o conhecimento produzido na prática, gerando conhecimentos dessa prática que, ao serem sistematizados e registrados, poderão contribuir com os pares.

Não podemos deixar de destacar três momentos que foram importantíssimos para que Paula sistematizasse os saberes da prática – momentos em que teoria e prática se articulam e produzem sentidos. Foram os três eventos nos quais ela, juntamente com a pesquisadora ou com a professora Regina organizaram os textos para serem apresentados em forma de comunicação: o I Seminário de Escritas e Leituras em Educação Matemática – I SELEM (realizado na USF, em junho de 2012), o 18º Congresso de Leitura do Brasil (realizado na Unicamp, em julho de 2012) e o I Seminário do Observatório da Educação (realizado na USF, em agosto de 2012).

Quando o professor se coloca na posição de investigador de sua prática e compartilha, com os pares, seus saberes sistematizados na forma de uma comunicação científica em um evento, ele se conscientiza de seu papel e da sua capacidade de produzir conhecimentos. Paula evidenciou esse movimento ao narrar sua experiência no I SELEM:

o grupo de mestrandas e professoras participou nos dias 1 e 2 de Junho do SELEM- USF. A oportunidade promoveu uma divulgação do projeto e suas ações; a participação nos fez refletir sobre a educação matemática e as questões sobre como o ensino deve auxiliar no desenvolvimento da leitura e da escrita em educação matemática. Depois das apresentações, foram várias as questões e elogios sobre o trabalho realizado com a parceria. (Profa. Paula, rel. 2012).

Acreditamos ter conseguido constituir uma comunidade de investigação nessa parceria estabelecida com as professoras, as formadoras e as mestrandas. Em momentos como esses, de sistematização das práticas, nossa presença foi fundamental, tanto para ajudar na escritura dos textos, como para organização dos slides para apresentação nos

eventos. São momentos muito ricos, em que emergem os conhecimentos da prática, conhecimentos esses que são contextualizados e refletidos teoricamente.

4.3.4 Compartilhamento de saberes sobre o cotidiano escolar

Se os grupos colaborativos tomam as práticas dos professores como ponto de partida, é inegável que nas conversações e reflexões ocorridas nos encontros de um grupo, as questões relativas ao cotidiano escolar emergem o tempo todo.

Para Bakhtin/Volochínov (2010, p. 37) a *comunicação na vida cotidiana* é um tipo de comunicação extraordinariamente rica e importante. “Por um lado, ela está diretamente vinculada aos processos de produção e, por outro lado, diz respeito às esferas das diversas ideologias especializadas e formalizadas”.

Os autores que tomam o cotidiano escolar como objeto de estudo (PAIS, 2003; ESTEBAN, 2003; CAMARGO, 2007, dentre outros) sempre o destacam como imprevisível; embora exista uma aparente rotina nos cotidianos de uma escola, sempre há algo novo a ser observado; sempre há elementos invisíveis, os quais sempre dependerão das lentes do observador.

A imprevisibilidade e a invisibilidade tecem o cotidiano, rede em que cruzam, se tecem, se aproximam, se distanciam, indicam rupturas, promovem encontros, convivem nas contradições, criam um movimento difícil de ser percebido, acompanhado, apreendido, interpretado, compreendido, traduzido. Dificuldade ampliada quando tomamos como referência a epistemologia da complexidade (MORIN), que insinua a ver sempre outras possibilidades, outras perspectivas, outras informações, outras conexões, outras interpretações (ESTEBAN, 2003, p. 201).

Olhar para o cotidiano pressupõe esse movimento de olhar para as ações, levantar indagações, buscar na teoria proposições metodológicas específicas, não sendo suficiente apenas uma adaptação dos procedimentos instituídos. Para Esteban (2003, p. 199): “trata-se de uma pesquisa que não pretende apenas construir explicações para fenômenos encontrados, mas procura aprofundar a compreensão sobre a realidade numa perspectiva dialógica vinculada a processos de intervenção”.

Sem dúvida, o cotidiano escolar é extremamente complexo. Na escola, há um entrecruzamento de diferentes culturas – as culturas escolares, as culturas de referência dos alunos, a cultura da própria escola, a cultura profissional dos professores – o que torna complexo qualquer olhar reducionista para esse contexto.

Nesse sentido, as comunidades de investigação são extremamente importantes para que professores e acadêmicos possam compartilhar desse cotidiano. Como destaca Jaworski (2004 apud NACARATO, 2011, p. 34):

Torna-se cada vez mais óbvio para mim, que os pesquisadores acadêmicos podem teorizar, sugerir mudanças e trabalhar para entender como as teorias e sugestões podem ser realizadas no interior da cultura escolar, mas eles não podem “consertá-las”. Quão mais poderoso seria se as teorias e sugestões viessem também de *dentro* da cultura escolar, dos professores? (Grifos da autora).

Em um dos encontros do grupo OBEDUC discutiam-se algumas regras advindas da tradição escolar e o fato de elas não serem questionadas e até mesmo mudadas. Uma das regras que sempre aparece nas discussões com professores diz respeito ao uso de boné pelos alunos. Alguns participantes do grupo julgavam ser uma regra sem sentido para os alunos; no entanto, Paula se contrapôs com o seguinte argumento:

Fica muito difícil Regina [referindo-se a uma das formadoras do projeto] ... Minha mãe nunca deixou o meu irmão sair de casa com o boné porque outro dia ele foi parado pela polícia, e ele estava bem vestido. É uma convenção social isso! Ele nunca usou boné, ele nunca sai com uma bermuda rasgada, porque ele sabe o que ele vai sofrer. Isso é uma convenção social e é muito grave. Os nossos alunos já têm esse estigma, é muito complicado!!! (Profa. Paula, aud. 12/05/11).

Esse depoimento reforça o quanto, muitas vezes, não compreendemos algumas regras que as escolas estabelecem e as criticamos, sem que tenhamos participado das discussões que as comunidades escolares realizaram e dos argumentos que levaram àquelas decisões.

As escolhas entre alternativas, juízos, atos, têm um conteúdo axiológico objetivo. Mas os homens jamais escolhem valores, assim como jamais escolhem o bem ou a felicidade. Escolhem sempre ideias concretas, finalidades concretas, alternativas concretas. Seus atos concretos de escolha estão naturalmente relacionados com sua atitude valorativa geral, assim como seus juízos estão ligados à sua imagem do mundo. (HELLER, 1992, p. 14).

Não se trata de concordar com todas as regras criadas, mas de compreender o contexto de suas elaborações. Esse conhecimento só é possível quando os pesquisadores têm a possibilidade de conviver com os professores da escola básica e conhecer as dinâmicas de funcionamento desses cotidianos.

Em outros momentos dos nossos encontros, Paula compartilhava com o grupo seus saberes sobre as práticas escolares:

A escola trabalha com a linguagem, uma linguagem só voltada mesmo para o aluno passar de ano na escola, totalmente desvinculada das práticas sociais. Até o modo dos meios de comunicação que acabam incorporando a linguagem de letramento para reforçar o seu papel político. (Profa. Paula, aud. 28/04/11).

Como já destacamos em seção anterior, Paula mostrava-se bastante crítica diante das leituras realizadas e suas relações com a sua prática. Em suas poucas manifestações orais, ou em seus registros escritos, ela possibilitava que o grupo conhecesse a dinâmica dos cotidianos escolares, pois, para analisarmos todas as questões levantadas neste trabalho, faz-se necessário considerar os aspectos da cultura local da escola parceira, pois as organizações sociais, as diferenças regionais, os professores e as diferenças étnicas marcam a origem e a vida de cada escola (ROCKWELL; EZPELETA, 1989).

Entendemos que a vida cotidiana não pode ser reduzida à rotina do dia a dia, ao que se repete passivamente e sem reflexão. Enfim, a regularidade da vida cotidiana e a espontaneidade acontecem juntas, se complementam. “É difícil apreender o cotidiano, aceitando-o ou vivendo-o passivamente, sem tomar em relação a ele certa distância. Distância crítica, contestação, comparação” (PAIS, 2003, p. 78). Desse modo,

(...) o cotidiano não é entendido aqui como um simples conjunto de acontecimentos triviais no qual estaríamos inseridos, mas sim como um conjunto de memórias selecionadas por nós mesmos e ao qual atribuímos determinados sentidos. Assim, nós fabricamos o cotidiano, não apenas no sentido a programá-lo, produzi-lo e reproduzi-lo, mas no sentido de representá-lo como cotidiano. Tal representação se dá em função da memória: não é um acontecimento em si que faz o cotidiano, mas sim a memória que lembra os acontecimentos e os sequencia numa ordem temporal. (VEIGA-NETO, 2006. p. 122).

No início de 2012, Paula passou por momentos de muita angústia. Isso porque ela precisou assumir uma turma de 2º ano e sua predileção é por trabalhar com alunos mais velhos (4º ou 5º ano); além disso, sua classe era bastante numerosa no início do ano, o que dificultava seu trabalho. Sua ansiedade só se reduziu quando a sua turma foi dividida e a escola passou a contar com duas classes de 2º ano.

Nesse início de ano, o nosso subgrupo da Matemática discutia possibilidades de tarefas para a sala de aula. No entanto, constatávamos que Paula não conseguia cumpri-las, o que lhe trazia muita insatisfação profissional. Diante disso, a professora Adair sugeriu que ela produzisse, ao longo de uma semana ou mais, se quisesse, um diário no qual relataria e refletiria sobre o seu cotidiano escolar. Paula escreveu seu diário semanal,

relatando-nos os acontecimentos em sua sala de aula. Esse diário foi fundamental para que as pesquisadoras conhecessem como são as rotinas numa sala de aula e o quanto elas são quebradas por imprevistos.

No primeiro dia de seu diário, Paula registrou:

Depois que as crianças voltaram [da atividade de educação física] tive que conversar com eles sobre o sumiço dos objetos; consegui terminar as atividades de Língua Portuguesa, mas acho que deveria ter explorado um pouco mais sobre elas; enfim, consegui iniciar as atividades de Matemática sobre números. Fizemos uma breve exploração de uma estratégia de cálculo, usei o exemplo do livro didático, isso depois de auxiliar um aluno que está na hipótese silábica sem valor sonoro e de controlar um aluno que também está nessa hipótese de escrita e que estava tumultuando a aula, além de acalmar outro que estava se arrastando por baixo das carteiras e gritando ao ouvido dos colegas. Ufa! Depois de acalmar a classe, consegui realizar a atividade de Matemática, li a consigna do livro. (Profa. Paula, d.p. 26/03/12).

Sem dúvida, esse registro evidencia os desafios que um professor enfrenta no seu cotidiano escolar. Como dar conta de tantas variáveis ao mesmo tempo? Nesses momentos, a professora precisa lançar mão de seu saber experiencial para que seja capaz de, como diz Paula, “acalmar a classe”.

A um primeiro olhar e para quem está fora do cotidiano escolar, este parece ser previsível e controlável, porém faz parte do cotidiano o excepcional, a aventura, o inesperado, o sonho (PAIS, 2003, p. 82). Sabemos que a escola é um lugar de conflitos e socializações, onde os dados recolhidos do dia a dia devem trazer significados para os alunos e também para os professores.

O espaço escolar é carregado de símbolos culturais do controle social e também de função pedagógica que, a partir de pequenas ações e/ou manipulações com o ambiente as crianças acabam internalizando as regras. Segundo Camargo (2007, p. 54): “pode-se dizer que as produções discursivas em sala de aula são, simultaneamente, influenciadas e dirigidas por técnicas que exercem algumas funções, entre elas, manter a ordem e o controle dos sujeitos (alunos e professores)”.

Paula também aproveitou a escritura do diário, para nos relatar as conversas que ocorrem num cotidiano escolar. Mais uma vez, ela se destaca pela sua postura reflexiva frente aos problemas da escola básica:

Na quarta feira de manhã, eu estive conversando com a supervisora Marilza. Estávamos relembando o tempo em que trabalhávamos no MEB, rememoramos nossas dificuldades, nossos momentos de estudo e

planejamento na escola. Fiquei feliz com a conversa, ela relatou que ao longo desses anos foi dito que o professor precisa ser mediador, mas o próprio professor não sabe o que é mediar; às vezes, ouço alguns colegas relatando as dificuldades dos alunos do 6º ao 9º ano, que muitos não sabem escrever um resumo, que os alunos escrevem com erros de ortografia e blá-blá blá... Eles se esquecem de que a Educação é um processo que não termina no 5º ano, que muitos procedimentos precisam ser ensinados ao longo da escolaridade. Às vezes, acho que nós professores – principalmente os das séries iniciais – não sabemos mais que papel temos que desempenhar em sala de aula, como a Marilza me disse, o professor ficou tão perdido que não sabe nem mediar nem ensinar. A conversa foi muito boa, lembramo--nos de várias coisas que fazíamos com os alunos e que se tornaram práticas esquecidas como incentivar mais a leitura fluente, o trabalho com os gêneros orais... (Profa. Paula, d.p. 28/03/12).

O professor, como bem destacado por Paula, vem perdendo as referências de sua profissão: qual é o seu papel? O que significa ser mediador? E como fica a questão do ensino? Pereira (2006 apud CAMARGO, 2007, p. 60) traz algumas reflexões que corroboram as de Paula:

Privado de referências, o professor se debate em busca de alguma solução. *E agora, o que é que eu faço?* Trata-se de uma estratégia que incita à necessidade por alguém que aponte, de fora, uma alternativa. Confuso e desorientado, descrente em si, o professor apela por uma ordem, um caminho, uma saída. Via de regra, contaminado por aquele imperativo de mudança, também as saídas são tomadas pontualmente e consumidas em instantes. Nada perdura. (...) O professorado, pouco a pouco, deixa de se perguntar pelo que pode fazer, pelo que sabe fazer, pelo que consegue fazer e, em lugar disso, pergunta pelo que é que deve fazer. Pouco a pouco transfere o poder de decisão e orientação para uma instância exterior a si. Fabrica uma transcendência a quem se põe a seguir. Agrega teorias, experiências de outros, palestras, leituras, programas, planos, e com tudo isso inventa uma bíblia imaginária para seguir.

Poucas são as escolas que possibilitam espaços de reflexões compartilhadas entre seus professores. Essas conversas são necessárias e muitas delas podem ser “muito boas”, como declarou Paula. Ela também se utilizou do seu diário para compartilhar com as pesquisadoras suas realizações com os alunos:

Um bom momento foi quando, na quinta-feira, um dos alunos com mais dificuldade participou da aula de Matemática. Estávamos analisando estratégias de cálculos com agrupamentos, lancei a proposta de que eles deveriam alcançar o resultado 12 a partir da junção de 3 algarismos. Esse aluno insistiu para participar e disse os seguintes números: $7 + 3$. Ele pensou um pouco, a classe toda permaneceu em silêncio, então eu disse: “Olha só, $7+3$ é igual a 10, quanto falta para chegar no 12?”

Então um dos alunos se virou para ele e levantou dois dedos, então o aluno disse bem alto: “Falta dois!!!”. Todos aplaudiram, o aluno esboçou um sorriso enorme, havia se superado, mas o aluno que ajudou não deixou por menos, se aproximou de mim e disse baixinho; “É professora, palmas pra ele e pra mim também né?!” (Profa. Paula, d.p. 29/03/12).

Mais uma vez ela expressa seu comprometimento com seus alunos e o quanto valoriza suas superações. Constata-se, também, que ela já tem uma visão diferenciada em relação ao ensino de Matemática – como destacaremos na próxima seção. Analisa as estratégias dos alunos e reflete sobre suas formas de pensamento. Ao compartilhar suas descobertas com o grupo, ela nos dá evidências de suas aprendizagens e práticas reflexivas.

Nesse último ano, principalmente no subgrupo, Paula se sentia à vontade para compartilhar seus sucessos e insucessos em sala de aula:

Adair: *O que aconteceu que não ficou legal?*

Paula: *Porque eles não entenderam a troca.*

Adair: *Quantas vezes você fez?*

Paula: *O ábaco por três vezes, disponibilizei um ábaco para cada dupla, mas a questão da troca não ficou boa.*

Adair: *São conceitos básicos, mas os registros você chegou a fazer com eles?*

Paula: *Fiz os registros, e eles conversaram entre eles a respeito, mas a maioria não se concentrava nas trocas. Para alguns a ideia de dezenas, centenas... ficaram claras, agora para outros achei que ficou a desejar.*

Adair: *Na volta das férias as crianças voltam mais maduras e dá para trabalhar, principalmente em duplas para esse jogo. As situações-problema você trabalhou?*

Paula: *Foquei mais a questão dos números. E fiquei mais nas ideias das quatro operações. Ainda tenho dois ou três alunos que não construíram a ideia de número. Eu gostaria de ter focado mais os jogos com eles antes de avançar, mas o tempo não permitiu. Deixei o semanário planejado e não consegui fazer. (Profa. Paula, aud. 26/06/12).*

Nesse compartilhamento de saberes entre ela e a formadora, é possível identificar o comprometimento da professora e o respeito da formadora pelos limites e dificuldades, os quais, muitas vezes, extrapolam o desejo do professor, em ajudar os alunos a avançarem no conhecimento matemático. Essas trocas ao longo do projeto foram contribuindo para ampliação do repertório de saberes da professora:

Em sala de aula, muitas vezes usamos de muitos pretextos para ensinar um determinado conteúdo e depois das discussões no grupo conseguimos

notar a importância de conhecermos o funcionamento interno do sistema matemático, compreendendo que a reflexão bem elaborada pelo professor promove aos alunos os conhecimentos necessários para resolução do que lhes é proposto. (Profa. Paula, rel. 2012).

Seu depoimento traz evidências da importância de um saber do conteúdo específico a ser ensinado, visto que é a partir dele que se podem planejar estratégias metodológicas para a sala de aula. Além disso, novamente Paula se coloca na categoria profissional fazendo parte de um grupo que normalmente tem as mesmas posturas. Cabe aqui ressaltar que as interpretações e ressignificações das práticas docentes acontecem diferentemente para cada professor e, sendo assim, não podemos garantir que essas “trocas” de experiências entre grupos de formação continuada cheguem da mesma forma nas salas de aula de todos os professores, uma vez que o professor é singular e a interpretação que faz dessas “trocas” depende da sua subjetividade (ROCKWELL; EZPELETA, 1989).

Enfim, a partir do depoimento de Paula, na entrevista final: *“Aprendemos também sobre o funcionamento do sistema educacional e quais os conteúdos que precisam ser trabalhados com os alunos”* (Profa. Paula, e.f. 29/11/12), podemos dizer que conhecer o cotidiano escolar de Paula, e tomar consciência de que ele não é mera rotina, nem somente um espaço de realização de atividades que se repetem, mas que esse é um lugar de inovação (PAIS, 2003), juntamente com os compartilhamentos de saberes nos encontros do grupo e do subgrupo foram essenciais para as aprendizagens, tanto dela, quanto das pesquisadoras.

4.3.5 Modos de ensinar Matemática

Optamos por iniciar esta seção com um depoimento de Paula:

O projeto voltou-se mais às questões referentes à Matemática, acredito que tenha sido mais produtivo dessa forma, um Projeto da dimensão do Observatório tornou-se mais produtivo com o encadeamento de reflexões e direcionamentos em uma área do conhecimento; pudemos, então, vivenciar e ressignificar a Matemática em nossa prática. (Profa. Paula, rel. 2012).

Identificamos nesse depoimento que outro ponto marcante no desenvolvimento profissional de Paula foi o quanto ela mudou em relação ao ensino de Matemática. Como analisado anteriormente, Paula sempre carregou o peso das marcas negativas, das crenças deixadas pela disciplina dessa matéria ao longo de sua vida estudantil. Segundo Vila e Callejo (2007, p. 45) “as crenças dos professores regulam suas decisões e o planejamento,

o desenvolvimento e a avaliação dos processos de ensino/aprendizagem”. Porém, essas marcas, essas crenças podem e devem ser trabalhadas, contextualizadas, ressignificadas, ao longo de sua formação. Ainda, segundo os autores, para fortalecer a comunicação nas aulas de Matemática,

É necessário introduzir um vocabulário básico que permita falar de forma precisa, clara e correta sobre aspectos não apenas próprios dos conhecimentos matemáticos, como também da atividade matemática e dos aspectos afetivos que envolve. No contexto de uma discussão em pequenos grupos, a comunicação pode ser facilitada animando progressivamente a participação, impedindo juízos rápidos, evitando que se desfaçam de ideias, propiciando a análise de bloqueios, pedindo generalizações, etc. (VILA; CALLEJO, 2007, p. 143).

Nesse contexto é que nossos encontros no subgrupo foram se constituindo, e percebemos em todo material produzido pela professora (autobiografia, entrevista narrativa e final, registros reflexivos, relatórios, narrativas de aula, diário de campo) que cada ação, dentro desse subgrupo, lhe foi trazendo novas reflexões para a sua prática. Escrever nos faz refletir criticamente sobre o que se escreve e o que se está aprendendo; permite o desenvolvimento de critérios para monitorar seu próprio desempenho, além de trazer grande satisfação pessoal. A escrita permite a construção de significados, permite que o sujeito manipule seu próprio pensamento, expandindo ou abandonando ideias, influenciando significativamente no seu desenvolvimento cognitivo e na sua metacognição – permite-lhe pensar e analisar seu próprio processo de aprendizagem.

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p. 98-99).

Nesse sentido podemos considerar, conforme Pinto (2011, p. 74), que “a escrita, como linguagem, expressa sentidos de quem escreve”. Assim, pelas análises das escritas de Paula, podemos nos aproximar da construção de sentidos produzidos por ela em suas narrações. Não podemos deixar de levar em consideração que, ao analisar os trechos narrados pela professora, devemos

[...] tomá-los como discursos eminentemente dialógicos, que se constituem no movimento da história de modo responsivo a outros

discursos e que são marcados, portanto, por diversas vozes sociais. Assim, devem ser compreendidos nessa tensão de composição de mais de um discurso em seu interior. (PINTO, 2011, p. 74).

O discurso citado é sempre uma réplica a outro discurso que se constitui de outros discursos. Assim apresentamos um discurso de Paula, o qual evidencia que a participação nos Seminários durante o Projeto também foram importantes para suas reflexões.

Como parte das ações do projeto, o grupo de mestrandas e professoras, participamos, nos dias 1 e 2 de Junho do SELEM³⁶ – USF, A oportunidade promoveu uma divulgação do projeto e suas ações, a participação nos fez refletir sobre a educação matemática e as questões sobre como o ensino deve auxiliar no desenvolvimento da leitura e escrita em educação matemática, depois das apresentações foram várias as questões e elogios sobre o trabalho realizado com a parceria.

No segundo semestre, iniciamos uma rotina nova no projeto; as parcerias tornaram-se cada vez mais sistemáticas, o que nos fez repensar novamente nossos movimentos em sala de aula e assumir nova postura nas aulas de matemática. (Profa. Paula, rel. 2012).

Nessa fala, evidencia-se a satisfação da professora por haver participado ativamente do seminário, pois apresentou um trabalho em forma de comunicação, juntamente com a pesquisadora e parceira, o qual relatou como estava trabalhando a Geometria com seus alunos. Conforme afirma Pinto (2011, p. 67): “o professor ganha destaque no cenário da pesquisa e passa a ser considerado um profissional que, a partir da reflexão sobre sua prática, terá condições de transformá-la”.

O processo de desenvolvimento da professora foi ocorrendo ao longo do projeto. Se, no início como já explicitado, suas falas nos encontros do grupo eram muito tímidas, principalmente quando o tema era ensino da Matemática ou algo relacionado a ela, aos poucos, foi sentindo confiança no grupo e, a partir daí, foi que solicitou nossa ajuda, conforme relata:

Em setembro de 2011, resolvi trabalhar com a Mestranda Kelly no desenvolvimento de algumas atividades relacionadas à geometria. Os alunos superaram nossas expectativas demonstrando vários conhecimentos sobre o assunto. As propostas foram de análise de objetos, planificações e reconhecimento de figuras. Durante todas as atividades procuramos reforçar as interações e a linguagem matemática, o resultado foi que os alunos puderam ampliar seus conhecimentos sobre o nome de algumas figuras e sólidos geométricos bem como estabeleceram algumas relações entre eles. [...]

³⁶ I Seminário de Escrita e Leitura em Educação Matemática (I SELEM), que aconteceu na Universidade São Francisco, campus Itatiba, em 01 e 02/02/2012.

Particularmente considerei a melhor fase do projeto; a parceria me auxiliou muito nos conhecimentos sobre a Geometria junto aos alunos do 3º ano e, a cada etapa desenvolvida em sala de aula, foi possível observar a evolução dos alunos quanto às representações geométricas.

Foi muito positivo observar como é rápida a apropriação da linguagem matemática; eles aprenderam como conceituar arestas, vértices e faces estabelecendo relações entre as atividades propostas.

As terças-feiras – dia escolhido para o desenvolvimento das atividades – eram esperadas com muita ansiedade pelos alunos; houve participação e integração de todos, principalmente do aluno Juliano, que apresenta muitas dificuldades em aprendizagem. (Profa. Paula, rel. 2011).

O objetivo deste trabalho era evidenciar o papel da palavra nos processos de elaboração conceitual em Geometria. O trabalho durou dois meses, nos quais os alunos exploraram diferentes contextos geométricos. Paula, em parceria com a pesquisadora, elaborou uma sequência de tarefas para introduzir o estudo de Geometria em sala de aula. O ponto de partida foi a exploração dos sólidos geométricos, visando identificar suas características e elementos.

A professora Paula já tinha orientado os alunos de como seria a atividade, e quando cheguei ela pediu para que eu desse início às atividades. Comecei fazendo perguntas aos alunos e estes iam me respondendo com muita empolgação, pareciam estar adorando aquele tipo de aula, todos estavam participando, sem exceção. (d.c. 27/09/11).

O diálogo entre a professora e o restante da sala faz com que o aluno pense criticamente sobre suas experiências matemáticas, possibilitando que o aprendizado se torne ativo, e não passivo. Dessa forma, essa postura contrapõe-se àquela em que o aluno escuta, executa, mas não aprende a criticar e nem a ser crítico sobre suas próprias ideias; a qualidade do diálogo em sala de aula promove uma aprendizagem muito mais significativa aos alunos.

Nessa mesma direção, Oliveira (2001) afirma que o professor tem como objetivo interferir no desenvolvimento do aluno, provocando situações que não ocorriam espontaneamente. Isto é, sinaliza, utilizando-se do referencial de Vygotsky, que na escola o profissional que trabalha diretamente com os estudantes tem um papel privilegiado em relação à mediação dos conhecimentos ao interferir nos processos de reelaboração e reconstrução dos significados aos quais têm acesso através de seu grupo cultural. Como o professor representa a figura social que fornece o acesso aos conhecimentos acumulados pela espécie humana, ele ocupa uma função importante na tarefa de divulgação e de apropriação da cultura. (PINTO, 2011, p. 66).

As aulas de Matemática da professora Paula, pelo que podemos perceber, eram aulas mais expositivas, de aprendizado passivo como ela mesma declara (conforme nossa

análise em outro capítulo), pois não sabia como fazer diferente. Embora Paula seja apaixonada pelas questões da linguagem, suas lacunas conceituais em Matemática não lhe possibilitavam relacionar as teorias estudadas na linguística para o campo matemático.

Todo os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. [...] O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados³⁷ (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Essa parceria para o ensino de Geometria foi ótima também para a pesquisadora que nunca tinha dado aula para as crianças menores, devido à sua formação ser específica em Matemática; aprendemos muito com a professora Paula. A confiança e o respeito pelos saberes uma da outra ficaram mais fortalecidos e Paula ficou mais à vontade em pedir outras ajudas para trabalhar Matemática.

Houve um momento em que nós, formadoras, nos empolgamos e sugerimos a ela fazer um jogo com as crianças, na sala do 2º ano. Foi solicitado também que ela produzisse uma narrativa dessa aula. Logo no título da sua narrativa, ela deixa claro que a atividade não deu certo, apesar de relatar o quanto foi importante a sua produção: “o ato de narrar os acontecimentos em sala de aula ganhou novo sentido para o desenvolvimento de minhas ações e planejamento, ao longo do ano serão várias as produções que servirão para um melhor conhecimento sobre a realidade em sala de aula e os desafios da docência”. (Profa. Paula, rel. 2012). Trazemos, a seguir, sua narrativa na íntegra.

“Uma tentativa frustrante, aprendendo com os erros”

No dia 17 de fevereiro, realizei, pela primeira vez, com os alunos uma atividade com jogo. Primeiro expliquei como seria o seu desenvolvimento, era o Jogo do Foguete. Mostrei as peças do mesmo, destaquei o porquê estaríamos jogando. O ano passado, com a turma de 3º ano, minha rotina contemplava o jogo uma vez por semana; resolvi então permanecer com essa prática, porém tive que enfrentar vários desafios. Realizei a leitura integral do texto, questionei-os sobre as regras, o que eles haviam entendido ou não, fiz um exemplo com eles. Dividi a sala em grupos de 3 e 4 alunos. Em primeiro lugar, as crianças nunca tinham trabalhado com jogo, portanto, o barulho, brigas e desistências da atividade foram grandes; percebi que meus objetivos não seriam alcançados; queria trabalhar com as questões pós jogo e sistematizar a

³⁷ Bakhtin emprega o termo *viskázivanie*, derivado do infinitivo *viskázivat*, que significa ato de enunciar, de exprimir, transmitir pensamentos, sentimentos, etc. em palavras. Emprega o termo *quer* para o ato de produção do discurso oral, *quer* para o discurso escrito, o discurso da cultura, etc. (nota de rodapé do tradutor da obra de Bakhtin).

atividade, mas, por fim, ficou o jogo pelo jogo, quando percebi que a atividade estava fora de controle deixei-os apenas “brincarem” com as peças e fui acompanhando alguns grupos. Essa atividade me fez repensar nas questões dos procedimentos que devo utilizar com eles para que possam trabalhar em grupos; também refleti bastante sobre as questões que envolvem as adaptações das crianças para o novo ano e das condições didáticas que devo garantir antes de qualquer trabalho em grupo que será desenvolvido. Nas questões referentes à Matemática, essa não foi uma boa atividade, mas serviu como um diagnóstico sobre os desafios que terei que enfrentar nos trabalhos com jogos e/ou atividades em pequenos grupos. Pretendo retomar essa atividade com os alunos e focar mais as questões da geometria, mas para isso devo garantir que ela esteja dentro de uma sequência de tarefas. Acredito que assim haverá mais significado para exploração da linguagem e conteúdo. Em uma próxima aplicação de atividade com jogos irei refletir mais nas questões de agrupamentos, pensar mais no modo como estou organizando o ambiente para explorar sua riqueza e possibilidades das crianças, de se apropriarem de novos conhecimentos, novos modos de pensar, levantar hipóteses, confrontarem ideias, estratégias e raciocínios. (Profa. Paula, n.a. 17/02/12).

Quando a professora Paula retornou ao subgrupo e nos contou o que aconteceu, ficamos muito incomodadas pelo fato de termos sugerido a ela uma atividade de jogo, sem conhecermos o real contexto de seus alunos. Ela estava com 30 alunos na sala e não teve coragem de nos falar que esta atividade não era apropriada para a realidade daquele momento. Para nós, foi um aprendizado: não podemos fazer sugestões sem saber qual é o real contexto daquela classe a ser trabalhada. Como destacado por Jaworski (2004 apud NACARATO, 2011), os formadores não podem prescindir de ouvir sobre as necessidades dos professores em seu cotidiano; as sugestões do que trabalhar com os alunos precisam vir deles – tal como aconteceu com a Geometria, quando a professora nos solicitou ajuda – aquela era a sua necessidade no momento.

Por outro lado, apesar das dificuldades, Paula conseguiu também aproveitar esse momento para refletir sobre alguns assuntos, como ela mesma destacou e ressignificou suas ações para uma próxima atividade. Para nós, mais uma vez, ficou claro o quanto a professora era comprometida com sua prática.

Vale também destacar o papel da escrita. Provavelmente, no ato de escritura da narrativa, Paula tenha refletido sobre a experiência vivida. Concordamos com Freitas e Fiorentini (2007, p. 64):

Importante ressaltar, neste momento, que a interação e a comunicação se promovem nesses espaços de aprendizagem por meio do diálogo e permeadas por narrativas. A narrativa, neste contexto, coloca em foco o

contar sobre o processo de produção de conhecimento em busca de explicitar ou clarificar ideias e conceitos.

Paula, em um dos encontros nos subgrupo, mencionou a necessidade de trabalhar com números no 2º ano e solicitou sugestões de como ela poderia fazer isso, de uma forma que fosse mais significativa para os alunos.

Partindo da necessidade em trabalhar com os números com o 2º ano, a professora Regina Grando me orientou para iniciar o trabalho com material Cuisenaire, e o desenvolvimento desse trabalho possibilitou outra narrativa de sala de aula. Foi a primeira vez que trabalhei com o material Cuisenaire, com as primeiras orientações da professora Regina desenvolvi a primeira atividade com os alunos. Depois dessa, elaborei uma sequência de tarefas para explorar o conceito de números e cálculos com a ajuda da professora Adair e da Mestranda Kelly. Aqui reforço que o apoio dado para desenvolver as atividades tem mudado a dinâmica das aulas de Matemática com os alunos; no início, estava percebendo que meu trabalho com essa área estava desarticulado; na verdade, não estava conseguindo traçar uma linha de trabalho para o 2º ano, as tentativas iniciais foram frustrantes. O material foi uma excelente forma de trabalhar o conceito de número e medidas, além de explorar mais a linguagem matemática. (Profa. Paula, n.a. 18/04/12).

Nessa atividade, a professora Paula parece estar mais segura quanto ao trabalho na disciplina de Matemática.

Depois de várias tentativas, estou conseguindo organizar melhor minha rotina na área de Matemática e com as orientações dadas pela professora Adair nos encontros semanais do Projeto, eu me sinto mais segura em desenvolver as atividades junto aos alunos, mas ao mesmo tempo fico pensando: e se não fosse essa parceria, como eu estaria trabalhando a Matemática com esses alunos do 2º ano?

O processo de me transformar em uma professora investigativa tem sido bem desafiador e os resultados no momento de análise têm possibilitado novos direcionamentos das aulas. (Profa. Paula, n.a. set. 2012).

Após essas atividades, outras foram solicitadas e realizadas pela professora Paula, em parceria com a pesquisadora e a professora Adair, como o jogo do ábaco. Ela nos contou que “os alunos foram fazendo as trocas das cores de acordo com a quantidade 10, porém, alguns tiveram algumas dificuldades quanto às trocas e foi necessário retomar o jogo com eles, logo no início do 2º semestre” (Profa. Paula, rel. 2012). Com o material dourado a professora propôs aos alunos o jogo do resta zero e produziu a seguinte narrativa:

Nessas atividades pude acompanhar melhor os grupos e ir fazendo os questionamentos, anotando e fotografando algumas ações dos alunos. Como havia trabalhado com o material dourado em outras propostas, os

alunos conseguiram manipular e calcular bem com as peças. Foi um bom momento, pois notei que mesmo os alunos com mais dificuldades conseguiram participar com a ajuda dos colegas. [...] O importante é que nesse movimento a sala de aula tornou-se um ambiente de investigação, ao promover o espaço de troca os alunos puderam comentar o que haviam pensado anteriormente no momento da elaboração das perguntas e confirmar depois se as mesmas eram pertinentes ao problema texto, além disso, a troca de linguagem e o confronto de suas opiniões relevantes os levaram a aprender novos conceitos, procedimentos e atitudes referentes aos cálculos. (Profa. Paula, rel.2012).

Acreditamos que a professora Paula tem conseguindo dialogar mais com seus alunos nas aulas de Matemática e nesse diálogo os alunos discutem, falam, expõem seus pensamentos referentes a ideias matemáticas específicas; ela, como professora, tem conseguido captar essas ideias, examiná-las, refletir sobre elas e intervir nos raciocínios dos alunos. Acreditamos que intervenções do professor devem ser com o objetivo de um retorno direcionado às afirmações, interpretações, descobertas e enganos dos alunos. O papel da pergunta do professor é essencial nesse trabalho, no sentido de contribuir para que eles aprofundem essas ideias.

A todo o momento, em suas narrações, Paula fala do novo olhar que está tendo para as aulas de Matemática. Isso evidencia que suas crenças e atitudes negativas em relação à matéria estão se modificando. Em sua entrevista final, ela ainda reforça:

Paula: *Basta ter disposição para trabalhar a Matemática com o aluno valorizando o pensamento e o caminho que ele percorre para chegar no resultado final. Trabalhei com o Cuisenaire, o Ábaco e o Material Dourado, e percebi que o uso desses materiais contribuiu para a criança fazer relações. As estratégias criadas nas atividades com material concreto possibilitaram o entendimento do conceito pelos alunos. O professor precisa saber o que será preciso ter em mãos para cada momento em sala de aula, conforme as necessidades de seus alunos.*

Kelly: *Paula, se no próximo ano você pegar uma sala com crianças do 5º Ano, acha que precisaria de ajuda ou conseguiria trabalhar sozinha?*

Paula: *Precisaria de ajuda, porque nosso trabalho foi voltado para anos iniciais. Sinto a necessidade de alguém me orientando, pois existem casos de alunos que vieram do trabalho de ótimas professoras e cobram muito, em relação à Matemática. Em algumas questões estaria tranquila com o 5º ano. (Profa. Paula, e.f. 29/11/12).*

Para Pinto (2011, p. 66): “o professor é aquele profissional que tem condições de analisar o contexto do trabalho pedagógico que realiza e escolher as atividades que considera as mais adequadas a favorecer o desenvolvimento de seus alunos”. Essas ideias aproximam-se das noções de zona de livre movimentação, discutidas por Goos (2012).

Paula explicita isso em seus depoimentos sobre as experiências vividas com o 2º ano, mas, ao mesmo tempo, declara que ainda se sente insegura para realizar um trabalho semelhante com alunos de anos posteriores.

Acreditamos que nossa parceria foi significativa, pois levamos em consideração as três zonas apontadas por Goos (2012). O compartilhamento de saberes e práticas possibilitou a ativação de zonas de desenvolvimento próximo, promovendo aprendizagens docentes às três professoras envolvidas no subgrupo. As pesquisadoras aprenderam com a Paula, principalmente quando esta trazia seus contextos de trabalho, revelando-nos a importância de se levar em consideração a zona de livre movimentação da professora – somente a professora seria capaz de nos dizer o que seria possível desenvolver em seu contexto escolar. Por outro lado, ao propormos e analisarmos com Paula possibilidades de sequências de ensino para a sua sala de aula, estávamos promovendo ações (zona de ação promovida) que mobilizaram novos saberes, novas aprendizagens.

Acreditamos ter conseguido mobilizar a dinâmica proposta por Goos (2012): “pessoa-na-prática-na-pessoa”. Ao elaborar propostas para as aulas de Matemática, conseguíamos mobilizar Paula para se assumir como protagonista de sua prática e, quando ela sistematizava suas experiências nas suas narrativas ou relatos orais, já estava impregnada dos saberes da prática.

Consideramos que ao final deste projeto a professora Paula é outra profissional, ou seja, todo esse processo que vivenciou ao longo desses dois anos pode ser chamado de experiência autêntica, pois segundo Larrosa (2011, p. 10):

a experiência é “isso que me passa” significa, então aqui, três coisas:”
 - Primeiro, que a experiência é uma relação com algo que não sou.
 - Segundo, que a experiência é uma relação em que algo tem lugar em mim. Neste caso, que minha relação com o texto, digo, minha leitura, é de condição reflexiva, volta para dentro, subjetiva, que me implica no que sou, que tem uma dimensão transformadora, que me faz outro do que sou. Por isso, depois da leitura, eu já não sou o mesmo de antes, já não posso olhar-me impávido no espelho.
 - E terceiro, que a experiência é uma relação em que algo passa de mim a outro e do outro a mim. E nesse passa, tanto eu como o outro, sofremos alguns efeitos, somos afetados.

Fomos realmente afetadas, no sentido de que mudou alguma coisa dentro de nós professoras e parceiras, as trocas de saberes, as discussões no grupo OBEDUC, as leituras, as reflexões a partir de tudo isso realmente aconteceu e nos transformou.

4.4. O desenvolvimento profissional da pesquisadora

Como descrevi³⁸ em minha trajetória, já havia trabalhado com parceria num trabalho desenvolvido na Iniciação Científica – parceria esta com um professor; porém, neste trabalho no Grupo OBEDUC, considero que a parceria não foi apenas com uma professora, a parceria foi com todo o grupo da escola Benno, com as outras mestradas que fizeram parte do projeto, com as professoras pesquisadoras, além de minha orientadora e, mais efetivamente, com a professora Paula.

Então, as trocas num grupo grande como esse, as concordâncias e também as discordâncias de ideias, as relações pessoais que se criam, o respeito pelas pessoas, pela cultura e pelos saberes de cada um, as relações de poder existentes não são fáceis de conciliar, confesso que tudo isso foi aprendido, foi experiência, foi desenvolvimento profissional. Por mais complicado que seja interagir com colegas de trabalho, por causa da falta de tempo e também pelas divergências de opiniões, depois de vivenciar essa experiência, não consigo mais imaginar o trabalho docente como um processo solitário e individualista. Por isso é que a pesquisa foi caracterizada como “abordagem qualitativa”, com dimensão colaborativa, e esta parceria universidade-escola, desde o seu início, foi pensada como uma possibilidade de formação continuada para todo o grupo.

Assim, este trabalho foi modificando a cara das nossas quintas-feiras pela manhã; a cada quinta-feira, uma nova discussão que, aliada às disciplinas cursadas no mestrado, foram me transformando em pesquisadora, com muito esforço, sufoco, muita energia gasta, muita dedicação, mas sempre com curiosidade pelo saber, entusiasmo e prazer.

Fazer parte de um projeto que acredita nas potencialidades da profissão docente, na parceria universidade-escola, refletindo sobre as práticas de aprender e ensinar Matemática foi, além de prazeroso, uma experiência única. Muitos saberes foram construídos ao longo do projeto e, romper com atitudes naturalizadas e acolher novas experiências, acredito que seja a parte mais difícil do processo.

Com este trabalho, consigo hoje entender melhor a dissonância que há entre os cursos de licenciatura (voltados à formação de pedagogos e especialistas), no que diz respeito ao tipo de formação, e estudar a história da constituição docente foi de suma importância para esse entendimento e para dar início a este trabalho, pois, sem situar-me

³⁸ Esta seção será redigida na primeira pessoa do singular, visto que a pesquisadora, autora do texto, fará reflexões sobre o processo vivido durante a parceria com a professora Paula.

no tempo em que ocorreram os acontecimentos, sem ter presente a dimensão histórica da formação docente, não há como pensar no presente e nos prepararmos para o futuro que vem ao nosso encontro.

Não posso deixar de falar das contribuições que o subgrupo (orientadora, eu e a professora Paula) trouxe para minha prática docente, visto que auxiliar a professora Paula em algumas atividades fez com que eu inserisse na prática de minha sala de aula ideias com as quais antes eu nem imaginava ser possível trabalhar.

O uso do material manipulativo é recomendado para os anos iniciais do ensino Fundamental I, mas não para os anos do ensino Fundamental II (material dourado, Cuisenaire, ábaco); a minha formação não contempla esse tipo de aprendizagem, pois faz subtender que os alunos a partir do 6º ano não necessitam mais desse tipo de material.

Meu questionamento é: quem garante que todos os professores dos anos iniciais trabalham com esses materiais com seus alunos? Existe um tempo determinado para se trabalhar com esse ou aquele material? Não podemos incorporar em nossa prática materiais como esses (destinados aos anos iniciais) se acharmos necessidade de fazê-lo? Mas como usá-los se em nossa formação não somos nem apresentados a eles? Em minha formação estudantil, por exemplo, que aconteceu na década de 1980, eu nunca tive contato com nenhum tipo de material manipulativo nas aulas de Matemática. Daí a necessidade, sempre, da formação continuada, das trocas com os pares.

Outro fato importante a ser destacado é que, em minha prática de sala de aula, sou muito questionadora – devo esta contribuição à minha prática docente à professora de graduação Regina Grando, que nos questionava muito nas aulas de Geometria – e na primeira vez que fui à sala da professora Paula, não consegui me conter e acabei pedindo licença a ela para fazer algumas perguntas aos alunos sobre o conteúdo matemático que ela estava ensinando no momento, que era Geometria. Essa atitude que perdurou durante todas as aulas da professora que eu acompanhei, causou mudanças na postura dos alunos e também da professora Paula que, a cada aula, mostrava-se mais questionadora perante a classe.

Quanto à postura dos alunos que eram da sala de Paula, em 2011, e no ano de 2012, passaram a estudar com outra professora, estes cobraram da nova professora uma postura questionadora nas aulas de Matemática como fora no ano anterior, segundo seus comentários na escola. Isso evidencia o quanto as práticas investigativas e questionadoras possibilitam novos perfis de alunos, que deixam de ser passivos e passam a assumir o

protagonismo da própria aprendizagem por meio da palavra. Para Bakhtin (2010, p. 36) “a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social”.

Quero evidenciar aqui, o que para mim ficou muito forte durante todo o processo de mestrado: o papel da palavra, tanto nos processos de elaboração conceitual das atividades desenvolvidas, como também nas trocas de saberes com nossos pares. Segundo Vygotski, o movimento de elaboração dos conceitos científicos se dá a partir do desenvolvimento articulado com o desenvolvimento do significado das palavras; assim, o movimento de elaboração conceitual passa a assumir uma função generalizadora.

Há uma circulação de significados nos momentos de interações orais. Cada enunciação gera novos sentidos.

A palavra veicula, de maneira privilegiada, a ideologia; a ideologia é uma superestrutura, as transformações sociais da base refletem-se na ideologia e, portanto, na língua que as veicula. A palavra serve como “indicador” das mudanças. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 17).

Os momentos de interação com os diferentes sujeitos, nos diferentes ambientes sociais, seja nas interações por meio da fala ou da escrita, para Larrosa (2011)

Pode[m] ajudar-me a formar ou a transformar meu próprio pensamento, a pensar por mim mesmo, em primeira pessoa, com minhas próprias ideias. [...] Pode[m] ajudar-me a formar ou transformar minha própria sensibilidade, a sentir por mim mesmo, na primeira pessoa, com minha própria sensibilidade, com meus próprios sentimentos.

Foi neste cenário de interações com o grupo OBEDUC, com os colegas e as professoras do Programa de Pós-Graduação, com os pares e autores nas disciplinas cursadas, nos seminários dos quais participei, é que fui me formando e me transformando. Hoje, entendo que minhas palavras são palavras constituídas das palavras de outros; compreendo que, realmente, passei por uma experiência, que, de acordo com as palavras de Larrosa,

De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobre tudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação. Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação, do sujeito da experiência. Daí o sujeito da experiência não seja o sujeito do saber, ou o sujeito do poder, ou o sujeito do querer, senão o sujeito da formação e da transformação. (LARROSA, 2011, p. 7).

É neste contexto coletivo que me sinto estar desenvolvendo profissionalmente, embora esse desenvolvimento seja contínuo e o meu esteja apenas começando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que um professor – para tornar seus alunos leitores/escritores vivos – precisa ser ele mesmo leitor e escritor, buscamos compreender sua prática, levando em conta não só os fatores econômicos, políticos e sociais, não só os aspectos psicológicos e antropológicos, como ainda as dimensões ética e estética da experiência humana, na história e na cultura. Sobretudo, procuramos entender essa prática articulando – no cotidiano dos professores – vida e trabalho. (SOUZA; KRAMER, 2003, p. 9).

Foi com essa perspectiva que iniciamos nossa pesquisa e, para que conseguíssemos atingir nosso propósito, solicitamos a escritura de autobiografias dos professores, pois o ato de narrar, além de trazer conhecimentos próprios de cada um, faz com que o narrador estabeleça relações com espaços, tempos e contextos que lhes foram marcantes. As autobiografias foram complementadas com as entrevistas narrativas que, juntamente com os demais registros, permitiram tecer o nosso texto, possibilitando-nos refletir sobre as condições da profissão docente que carrega consigo, não só os aspectos profissionais da formação, mas também os aspectos pessoais e familiares, os aspectos culturais, as crenças e os tipos de formação recebidos.

Partimos da seguinte questão de investigação: “Quais são as contribuições para a prática de ensinar Matemática que um grupo de estudos e pesquisas, pautado nos estudos sobre letramentos, numa parceria universidade-escola, pode trazer a uma professora que atua nos anos iniciais do ensino fundamental?” E foi nesse contexto que optamos por trazer as falas dos professores para ir compondo os capítulos desta pesquisa e fundamentando-as teoricamente.

Inicialmente, planejávamos olhar para o desenvolvimento profissional de todo o grupo, porém, por questões descritas na introdução, optamos por analisar apenas o desenvolvimento da professora Paula, sem deixar de levar em conta a importância que o grupo teve na sua constituição dentro do projeto.

O início do trabalho foi marcado por minha dificuldade em separar meu projeto pessoal de pesquisa do projeto maior OBEDUC, no qual está inserido. Foi difícil fazer esse distanciamento, uma vez que estava mergulhada no projeto como um todo, participando de todas as leituras e discussões, até mesmo daquelas que não fariam parte do meu trabalho,

mas que, de modo geral, perpassam por ele, pois todas as discussões envolviam as práticas docentes.

Trazer minha trajetória estudantil foi uma opção, pois, além de situar o leitor sobre quem é a pesquisadora, não seria justo e nem respeitoso da minha parte pedir aos professores parceiros suas autobiografias e não disponibilizar a minha. Foi a primeira vez que trabalhei com autobiografias de professores e senti que escrever sobre si é como fazer um exercício de reflexão crítica do passado, com o olhar do presente. Como já descrevi, eu já havia trabalhado com a escrita, em relação às aulas de Matemática, mas notei que a escrita, seja em qualquer circunstância, nas narrativas, nos relatórios, nos registros reflexivos, possibilita que o escritor explicita suas crenças, seus valores e concepções, o que, muitas vezes, o autor não consegue fazer verbalmente. A escrita possibilita dar sentido à experiência vivida, dar significado e ressignificar uma prática.

As entrevistas e as reuniões audiogravadas também foram de suma importância para a pesquisa; as entrevistas complementaram as autobiografias, além de trazer novos fatos que iam surgindo no momento do diálogo e as audiografações, nos momentos de discussão do grupo, foram fundamentais; se não tivéssemos gravado as falas muito significativas, as discordâncias, as concordâncias, as crenças, os valores, os debates de opiniões que se evidenciaram naqueles momentos, se teriam perdido. O problema das audiografações – não posso deixar de relatar – é no momento de fazer as transcrições, pois num grupo de muitas pessoas, as falas se misturam na gravação e o processo, por ser difícil, torna-se também moroso.

As aulas no primeiro ano de mestrado foram importantíssimas para dar início à escrita deste trabalho, pois o concluo trazendo um pouco do que aprendi em cada uma das disciplinas cursadas. Iniciando pela disciplina “Processos de produção e análise de pesquisas em Educação”, pois foi com base nela que elaborei o capítulo metodológico e selecionei os documentos com os quais iríamos trabalhar, tenho a seu lado, a disciplina de História da Educação, que me ajudou a compreender os espaços de formação docente ao longo dos tempos, história essa marcada pela descontinuidade e pela pouca valorização da profissão docente.

No capítulo 2 deste trabalho, tecemos uma breve história da profissão docente nos anos iniciais; em seguida, analisamos os modelos de formação e a constituição da identidade e a formação matemática desse professor que atua nos anos iniciais, os desafios que esse profissional enfrenta hoje e quais são as convergências e singularidades nas

histórias dos professores parceiros desta pesquisa. Constatamos o quanto eles são vítimas dessa descontinuidade vivida no processo de formação docente; quando alunos, aprenderam pelo método tradicional, ou seja, tecnicista, no qual o aluno aprende pela técnica, pela memorização; as aulas eram expositivas e sem diálogos e seus professores eram autoritários. Quanto à Matemática, ela era a disciplina que ou o professor [enquanto aluno] tinha pavor pela aula, ou relata que nem se lembra direito, preferindo, talvez, um apagamento. De um modo ou de outro notamos que essa disciplina não deixou marcas positivas em nenhum dos professores.

Continuando a tecer nossas ideias e relações, trouxemos no capítulo 3 uma discussão acerca dos modelos de formação docente e as potencialidades da parceria universidade-escola. Para discutirmos esses modelos nos apropriamos das ideias de Cochran-Smith e Lytle (1999) sobre o conhecimento para a prática (racionalidade técnica), conhecimento na prática (racionalidade prática) e conhecimento da prática (racionalidade crítica). Defendemos em nosso trabalho que o desenvolvimento profissional se constitui a partir da racionalidade prática e da racionalidade crítica, numa relação mais dialética entre prática e teoria. As experiências do professor em exercício, quando compartilhadas, discutidas e refletidas com os pares sob múltiplos aportes teóricos possibilitam o desenvolvimento profissional, defendido neste trabalho em consonância com o trabalho de Passos et al. (2006), entre outros autores.

Acreditamos que a análise desenvolvida nesses dois capítulos nos permitiu atingir nosso primeiro objetivo da pesquisa: “Discutir os modelos de formação docente a partir das trajetórias narradas pelos professores do grupo OBEDUC”. Apontamos as fragilidades de alguns projetos de formação, mas também trouxemos evidências a partir das falas dos professores, de projetos que tiveram algum sucesso. Aproximamo-nos de um modelo de formação que se realiza em projetos micros – as comunidades de investigação –, mas que se revela potencializador de aprendizagens docentes.

Buscamos evidenciar, no processo de análise, as potencialidades de um grupo de dimensão colaborativa, mas também os seus limites. Reafirmamos que num grupo, tal como o constituído no projeto OBEDUC, em parceria com professores acadêmicos e formadores e professores da escola básica, não há como desconsiderar a assimetria existente. Embora a heterogeneidade seja importante para a multiplicidade de olhares para as questões educacionais, muitas vezes, ela também cria desafios, quando os objetivos do grupo não são totalmente compartilhados ou aceitos pela coletividade. Esse desafio pode

ser maior ainda quando há apoio financeiro para a participação, pois ele (no caso, a Bolsa Capes) pode retirar a voluntariedade do professor em participar de espaços formativos nos quais haja o interesse recíproco em aprender e compartilhar saberes. Assim, entendemos que as aprendizagens ocorridas no grupo foram diferenciadas para cada um de seus participantes.

Complementando e afinando nossa pesquisa, trouxemos no capítulo 4 uma análise do desenvolvimento profissional da professora Paula e da pesquisadora. Esse desenvolvimento implica levar em consideração os aspectos pessoais e profissionais do professor. Nesse sentido, buscamos construir as trajetórias estudantil e profissional da professora, destacando, a partir de suas falas, o que foi marcante nelas. Podemos dizer que os valores pessoais e familiares trazidos por Paula foram e têm sido fundamentais para que ela se constitua profissionalmente, mesmo com todas as dificuldades impostas pela profissão. Em todas as suas narrativas, ficou evidente o seu comprometimento com os alunos e com a educação pública.

Entendemos, também, que não há como discutir a constituição identitária de um professor de forma desarticulada das questões mais amplas. Para isso, trouxemos algumas reflexões acerca das políticas públicas, as quais foram muito discutidas em nosso grupo de pesquisa, e o quanto elas interferem nos cotidianos das escolas e nas práticas dos professores. Considerando o próprio foco do projeto OBEDUC, as avaliações externas se sobressaíram como políticas que têm influenciado diretamente o fazer pedagógico do professor. Acreditamos que as discussões e leituras realizadas no grupo contribuíram para que a professora Paula mudasse algumas formas de conceber o processo avaliativo, o qual deve estar a favor do aluno e não contra ele. Nesse sentido, em vários de seus registros ela sinalizou o quanto, cada vez mais, se convenciu de que sua prática não poderia ser norteadas pelos resultados dessas avaliações, mas que o seu papel como professora é o de garantir que todos os alunos tenham avanços em suas aprendizagens.

Como já destacado no início destas reflexões finais, a pesquisadora também se transformou no processo, tanto pela participação no projeto OBEDUC quanto na sua parceria com a professora Paula. Assim, acreditamos que também atingimos nosso segundo objetivo de pesquisa: “Identificar as contribuições de um grupo de dimensão colaborativa para o desenvolvimento profissional de professores (a professora Paula e a pesquisadora)”.

Ressaltamos que pudemos ter um olhar analítico para nossas aprendizagens pelo apoio teórico dos autores que deram sustentação ao nosso estudo: Cochran-Smith e Lytle (1999, 2002); Larrosa (2011), Goos (2012), Tardif e Raymond (2000), Tardif (2002), Passos et al. (2006), dentre outros. Esses autores foram fundamentais para que compreendêssemos o estatuto do saber docente e o quanto uma comunidade de investigação pode trazer contribuições a todos os participantes, principalmente quando ela leva em consideração a articulação três zonas defendidas por Goos (2012).

Nessa perspectiva, entendemos que a parceria com a professora Paula evidenciou o quanto é possível aprender com o outro (zona de desenvolvimento próximo), levando em consideração o contexto social e cultural no qual se desenvolve o trabalho docente (zona de livre movimentação), com ações planejadas, refletidas, elaboradas colaborativamente e sistematizadas (zona de ação promovida).

Tal articulação possibilitou-nos compreender o quanto o grupo foi fundamental para o nosso desenvolvimento profissional, mas também o quanto a nossa participação contribuiu para o próprio grupo. Isso evidencia que o desenvolvimento profissional ocorre num movimento contínuo entre o coletivo e o singular.

Nas falas da professora Paula, constatamos suas angústias e suas crenças, os desafios enfrentados no seu cotidiano escolar, os constrangimentos provocados pelas avaliações externas e pelas prescrições ao trabalho docente. Mas também identificamos suas transformações, as ressignificações que conseguiu fazer; identificamos, ainda, as transformações de suas crenças do que seja aprender e ensinar Matemática e o olhar mais crítico que passou a ter em relação às políticas educacionais. Houve, sem dúvida, contribuições do grupo, mas não se pode desconsiderar o seu próprio perfil: alguém que se identifica com a profissão, está sempre em busca de novas aprendizagens e comprometida com as aprendizagens de seus alunos.

Acreditamos que o desenvolvimento profissional docente só acontece com a reflexão crítica, com a troca de experiências entre os pares, com os estudos teóricos orientando as práticas e que a parceria universidade-escola é uma possibilidade desejável de formação continuada. Assim, acreditamos ter atingido nosso terceiro objetivo da pesquisa: “Compreender o desenvolvimento profissional de uma professora para a prática de ensinar Matemática, no movimento entre o coletivo e o singular”.

O foco do projeto OBEDUC era sobre os letramentos, no entanto, entendemos que o mais marcante para os professores envolvidos tenham sido as discussões relativas às

políticas públicas, em especial, as avaliações externas, talvez pelo fato de a rede municipal de Itatiba já realizar um trabalho de formação continuada voltada às questões da linguagem e dos letramentos.

Quanto à Matemática, neste momento de finalização, já começo a me perguntar: “E agora, como fica”? Como ficará a professora Paula sem nossa parceria, se ela não conseguir ficar lecionando nas séries iniciais? Retomamos sua fala concedida em entrevista:

Kelly: *Paula, se no próximo ano você pegar uma sala com crianças do 5º ano, acha que precisaria de ajuda ou conseguiria trabalhar sozinha?*

Paula: *Precisaria de ajuda, porque nosso trabalho foi voltado para anos iniciais. Sinto a necessidade de alguém me orientando, pois existem casos de alunos que vieram do trabalho de ótimas professoras e cobram muito, em relação à Matemática. Em algumas questões estaria tranquila com o 5º ano. (Profa. Paula, e.f. 29/11/12).*

Outra reflexão que vem à tona, no momento é: “e se os gestores que participaram desse projeto mudarem de escola, como ficará a escola Benno Claus que já vinha conquistando sua identidade, antes mesmo do projeto e que está melhorando visivelmente a cada dia?” Voltará a ser a escola mal vista pela comunidade?

Encerramos este trabalho, cientes de que o texto traz as nossas interpretações. Elas vêm carregadas de contribuições da nossa formação enquanto pessoas, enquanto profissionais e enquanto pesquisadora, ou seja, carregadas de tudo o que nos constitui e que queremos partilhar com quem se interessa pela Educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marli. Pesquisas sobre formação de professores: tensões e perspectivas do campo. In: FONTOURA, H. E.; SILVA, M. (Org.). **Formação de professores, culturas: desafios à pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: Anped Nacional, 2011. p. 22-33. (*E-book*).
- BAKHTIN, Mikhail (V.N. Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Iara Frateschi Vieira. 14 ed. – São Paulo: Hucitec, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, Maria Carmen S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer das culturas. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, out. 2007, p. 1059-1083.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BONTEMPI, Bruno Junior. A Presença visível e invisível de Durkheim na historiografia da educação brasileira. In: FILHO, Luciano Mendes de Faria. (org.). **Pensadores sociais e História da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.47-61.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Observatório da Educação – Edital 2010**. Brasília, DF: 2010.
- CAMARGO, Ana Maria Faccioli. Sala de aula e cotidiano escolar. In: CAMARGO, A.M.F.; MARIGUELA, M. (orgs.). **Cotidiano escolar: emergência e invenção**. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007, p. 53-72.
- CANDAU, Vera Maria. Cotidiano Escolar e Cultura(s): Encontros e Desencontros. In: CANDAU, V.M. (org.). **Reinventar a Escola**. Petrópolis/RJ, Vozes, 2000, p. 61-78.
- CHACÓN, Inés Maria Gómes. **Matemática Emocional**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- CHARLOT, Bernardo. **Relações com o Saber, Formação dos Professores e Globalização: Questões para educação hoje**. Porto Alegre. Artmed, 2005.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, Susan L. **Dentro/Fuera: Enseñantes que investigan**. Madri: Ediciones Akal, 2002.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, Susan L. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, USA, n. 24, p. 249-305, 1999.
- CURI, Edda. **A matemática e os professores dos anos iniciais**. São Paulo: Musa Editora, 2005.

CURY, Carlos R.Jamil. **A formação docente e a educação nacional**. s.d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/conselheiro.pdf>>. Acesso em 11 de setembro de 2012.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na Formação de Professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro 2003.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

ESTEBAN, Maria Teresa. Dilemas para a pesquisadora com o cotidiano. In: GARCIA, R.L. (org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 199-212.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 31-57.

FINGER, Matthias; NÓVOA, António. Introdução. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 21-29.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Conceito(s) de Numeramento e Relações com o Letramento. In: LOPES, C.E.; NACARATO, A.M. (orgs.). **Educação Matemática, leitura escrita: armadilhas, utopias e realidades**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 47-60.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set/dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30ª edição. São Paulo Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação Adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação de (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 965-987, out. 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais da Educação: a consolidação do neotecnismo no Brasil. IN: FONTOURA, Helena Amaral da. **Políticas públicas, movimentos sociais: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011, p. 72-90. (Ebook)

FREITAS, Maria Teresa Meneses; FIORENTINI, Dario. As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática. **Revista Horizontes**. Bragança Paulista, SP, v. 25, n. 1, p. 63-71, jan/jun 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) Política da Formação de Professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – especial, p. 1203-1230, out. 2007.

GATTI, Bernadete A., BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (Coords.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Trad. Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOOS, Merrilyn. Sociocultural perspectives on research with mathematics teachers: a zone theory approach. V Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática. Petrópolis, RJ: SBEM, 2012. **Anais...**

HARGREAVES, Andy. Teaching as a paradoxical profession. In: **ICET – 46th World Assembly: Teacher Education** (CD-Rom). Santiago, 2001. Tradução: Rosana G. S. Miskulin; Maria Teresa M. Freitas (GEPFPM).

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. 4^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa: Investigação, Formação e Produção de Conhecimentos**. Liber Livro, Série Pesquisa, v. 17. Brasília, 2008.

JOSSO, Marie-Christine, As da formação do sujeito...Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 4^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 90-113.

KLEIMAN Angela B.. **Os significados do Letramento**. Modelos de letramento e as Práticas da Alfabetização na Escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LARROSA, Jorge. **Experiência e alteridade em educação**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, jul./dez. 2011.

MACHADO, Anna Rachel. Ensino de gêneros textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho. In: Silvana Serrani. (Org.). **Letramento, Discurso e Trabalho Docente: uma homenagem a Ângela Kleiman**. 1^a ed. Vinhedo: Horizonte, 2010, v. 1, p. 148-156.

MANRIQUE, Ana Lúcia; ANDRÉ, Marli E. D. A. Relações com Saberes na Formação de Professores. In: NACARATO, A.M.; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela. (orgs.). **A Formação do Professor que ensina Matemática: perspectivas e pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. **Caderno de Pesquisa**, n. 118, p. 89-117, março/2003. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.

MENDES, Jackeline Rodrigues. Matemática e práticas sociais: uma discussão na perspectiva do numeramento. In: MENDES, J.R.; GRANDO, R.C. (orgs.). **Múltiplos olhares: matemática e produção de conhecimento**. São Paulo: Musa Editora, 2007, p. 11-29.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. In: NACARATO, A.M.; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela. (orgs.). **A Formação do Professor que ensina Matemática: perspectivas e pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 213-231.

NACARATO, Adair Mendes; GRANDO, Regina C.; TORICELLI, Luana; TOMAZETTO, Miriam. Professores e futuros professores compartilhando aprendizagens: dimensões colaborativas em processos de formação. In: NACARATO, A.M.; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela. (orgs.). **A Formação do Professor que ensina Matemática: perspectivas e pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 197-212.

NACARATO, Adair Mendes; GRANDO, Regina Célia; ELOY, Thiago Augusto. Processos formativos: compartilhando aprendizagens em geometria com diferentes mídias. In: FIORENTINI, D.; GRANDO, R.C.; MISKULIN, R.G.S. (orgs.). **Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 189-210.

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

NACARATO, Adair Mendes. A formação do professor de Matemática: práticas e pesquisa. **Rematec**. Ano 6, n. 9, junho de 2011, p. 27-48. Natal: UFRN.

NACARATO, Adair Mendes; PASSEGGI, Maria da Conceição. Olhar para si e superar marcas deixadas pela matemática escolar: reflexões de uma futura professora sobre seu percurso de formação. In: OLINDA, Ercília Maria Braga de (org). **Artes de Sentir: Trajetórias de Vida e Formação**. Fortaleza: Edições UFC, 2012, p. 208-225.

NÓVOA, António. Para o Estudo Sócio Histórico da Gênese e Desenvolvimento da Profissão Docente: A reaparição da preocupação educativa e a produção do modelo escolar. **Teoria & Educação**, 4, p. 109-139, 1991, RS.

PAIS, José Machado. **Vida Cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, M.C.; SILVA, V. B. **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 103-130.

PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglion; et al. Desenvolvimento Profissional do Professor que Ensina Matemática: Uma meta-análise de estudos brasileiros **Quadrante Revista de Investigação em Educação Matemática**. Vol. XV, nº 1 e 2, 2006, p. 193-219, Lisboa.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. M. **A Pesquisa na Formação e no Trabalho Docente**. Belo horizonte: Autêntica, 2002, p.11-42.

PEREIRA, Cristiane Cardoso Maia. **A formação matemática de professores polivalentes em início de carreira nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2012. 116p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Itatiba, SP: Universidade São Francisco, 2012.

PIMENTA, Selma G, GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, Ana Lúcia Guedes. **O Ensino na Educação Superior: dimensões da linguagem escrita na formação de professores. Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 20, n. 21. p. 63-80. Set./dez. 2011. Presidente Prudente: Unesp.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. A escola: relato de um processo inacabado de construção. In: EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. 2ª ed. São Paulo: Cortes; Autores Associados, 1989, p. 9-30.

SAVIANI, Demerval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SOARES, Magda. **Letramento: Um Tema em Três Gêneros**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sonia. Experiência humana, história de vida e pesquisa: Um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores. IN: KRAMER, S.; SOUZA, S. J. (orgs). **História de Professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática, 2003, p. 13-42.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004. (Série pesquisa; vol. 4).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Daniel. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho do magistério. **Educação & Sociedade**. Campinas, ano 21, n. 73, 2000, p. 209-244.

VEIGA, Cynthia Greive. **História Política e História da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Memória, tempos, cotidianos. In: GARCIA, R.L.; ZACCUR, E. (orgs.). **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006, p. 111-124.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da Profissão Docente no Brasil**: representações em disputa. Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira. São Paulo: Cortez, 2009.

VILA, Antoni; CALLEJO María Luz. **Matemática para Aprender a Pensar: o papel das crenças na resolução de problemas**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Armed, 2006.

VYGOTSKY, Lee S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.