

ELLEN MARQUES DE OLIVEIRA ROCHA PRATES



**NARRATIVAS DE GRADUANDOS DO CURSO DE  
PEDAGOGIA: REPRESENTAÇÕES SOBRE A PROFISSÃO  
DOCENTE E O SILENCIAMENTO SOBRE A MATEMÁTICA  
ESCOLAR**

ITATIBA  
2014



ELLEN MARQUES DE OLIVEIRA ROCHA PRATES

**NARRATIVAS DE GRADUANDOS DO CURSO DE  
PEDAGOGIA: REPRESENTAÇÕES SOBRE A PROFISSÃO  
DOCENTE E O SILENCIAMENTO SOBRE A MATEMÁTICA  
ESCOLAR**

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

ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. ADAIR MENDES NACARATO

ITATIBA  
2014

371.399.51 Prates, Ellen Marques de Oliveira Rocha.  
P925n Narrativas de graduandos do curso de pedagogia :  
representações sobre a profissão docente e o  
silenciamento sobre a matemática escolar / Ellen  
Marques de Oliveira Rocha Prates. -- Itatiba, 2014.  
196 p.

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

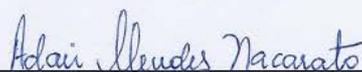
Orientação: Adair Mendes Nacarato.

1. Formação do professor polivalente. 2. Profissão  
docente. 3. Representações sobre o ensinar e o  
aprender matemática. 4. Estudos biográficos.  
5. Narrativas. I. Nacarato, Adair Mendes. II. Título.

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

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

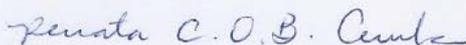
Ellen Marques de Oliveira Rocha Prates defendeu a tese “NARRATIVAS DE GRADUANDOS DO CURSO DE PEDAGOGIA: REPRESENTAÇÕES SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE E O SILENCIAMENTO SOBRE A MATEMÁTICA ESCOLAR” aprovada no Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em 05 de junho de 2014 pela Banca examinadora constituída pelos professores:



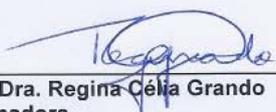
Prof. Dra. Adair Mendes Nacarato  
Orientadora e Presidente



Prof. Dra. Vivian Batista da Silva  
Examinadora



Prof. Dra. Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha  
Examinadora



Prof. Dra. Regina Célia Grando  
Examinadora



Prof. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia  
Examinadora



Dedico este trabalho

A todos aqueles que escolhem ser professores.



## **Agradecimentos**

A Deus, pela vida e por mantê-la.

A minha professora e orientadora, Dra. Adair Mendes Nacarato, sempre presente, comprometida, exigente, questionadora, paciente e generosa no conduzir-me em novas aprendizagens.

As professoras, Dra. Celi Espasandin Lopes, Dra. Márcia Aparecida Amador Máscia, Dra. Regina Célia Grando, Dra. Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha e Dra. Vivian Batista da Silva pela deferência, despendendo tempo para apresentar valiosas contribuições a fim de aperfeiçoarem este trabalho.

Aos meus queridos alunos graduandos de Pedagogia, colaboradores desta pesquisa, por tingirem as minhas vistas com novas cores, possibilitando-me ver a docência com outros olhos.

Ao meu esposo, Eli Prates, pelo incentivo e apoio. Pela disposição em acompanhar meu processo de pesquisa.

Aos meus filhos Hugo e Rafael, por serem sempre motivação para novas aprendizagens.

À mantenedora do Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP) *Campi* São Paulo e Hortolândia, pelo suporte financeiro, bem como pelo apoio para a realização desta pesquisa.



## RESUMO

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, no campo dos estudos biográficos, instrumentalizada por narrativas autobiográficas, memoriais de formação e grupo de discussão/reflexão. Tem por objeto a formação do professor dos anos iniciais da educação básica. Foi realizada com alunos do curso de Pedagogia de uma instituição de ensino particular, confessional, tri *campi*, com uma unidade na cidade de São Paulo e outras duas no interior do estado. Teve como objetivos: conhecer a trajetória estudantil de graduandos do curso de Pedagogia quando eles frequentaram a escola básica, identificar as representações que esses estudantes têm da formação que estavam recebendo no curso de Pedagogia, da profissão docente e da Matemática escolar. O texto se configura também como uma narrativa intencionando evidenciar o processo de construção da tese com suas rupturas, permanências, redirecionamentos, apropriações e achados. Sobre o referencial teórico buscamos de acordo com os muitos assuntos abordados, dialogar com diferentes autores e de diferentes áreas do conhecimento, envolvendo a formação docente, o curso de Pedagogia, os estudos biográficos e a Matemática escolar. As análises foram realizadas em dois momentos. No primeiro delas, centraram-se nas seguintes categorias: 1) O motivo do aluno graduando optar pelo curso de Pedagogia e o que pensa sobre o curso; 2) As representações que os graduandos têm da escola e da profissão docente; 3) Os saberes que os graduandos consideram necessários à prática docente; e 4) As representações que os graduandos estabelecem da relação teoria e prática no curso de Pedagogia. No segundo momento, são trazidas evidências das representações das alunas-professoras sobre o ensinar e aprender Matemática nos anos iniciais da educação básica. Os resultados apontam que muito do que o graduando em Pedagogia pensa sobre a escola, as práticas pedagógicas e a profissão docente, se baseia em suas experiências enquanto aluno da escola básica, e estas são determinantes para a sua escolha pelo curso. Ele não vê como desafio a aprendizagem dos conteúdos disciplinares que deverá ensinar nos anos iniciais, inclusive a Matemática. Sua expectativa está em aprender a compreender os interesses e as necessidades da criança evidenciando assim a importância dos saberes relacionais. Há um silenciamento sobre a Matemática escolar (conteúdos e fundamentos) inclusive por parte das alunas-professoras que já exercem a docência e em cujas narrativas fica evidente a visão reducionista do que seja ensinar Matemática na infância.

**Palavras-chave:** Formação do professor polivalente. Profissão docente. Representações sobre o ensinar e o aprender Matemática. Estudos biográficos. Narrativas.



## ABSTRACT

This is a qualitative research, in the field of biographical studies, manipulated by autobiographical narratives, memorials of training and discussion/reflection group. Has as its object the formation of teacher in the early years of basic education. It was carried out with students of Pedagogy in an institution of private school, confessional, tri campuses, with a unit in the city of São Paulo and two in the interior of the state. Had as objectives: to know the trajectory of student, undergraduate students of Pedagogy course, when they attended basic school, identify the representations that these students have the training that they were receiving in the Pedagogy course, the teaching profession and of school Mathematics. The text is structured as a narrative offers itself to reveal the construction process of the thesis with its ruptures, continuities, redirects, appropriations and findings. On the theoretical framework we seek in accordance with the many issues raised, dialog with different authors and different areas of knowledge, involving teacher training, the Pedagogy course, the biographical studies and school Mathematics. The analyses were carried out in two stages. In the first of them focused in the following categories: 1) The reason the student graduating opt for Pedagogy course and what he thinks about the course; 2) The representations that the graduates have the school and the teaching profession; 3) The knowledge that undergraduates consider necessary for teaching practice; and 4) The representations that undergraduates establish the relationship between theory and practice in the course of Pedagogy. In the second phase, are brought evidence of representations of students-teachers about teaching and learning Mathematics in the early years of basic education. The results indicate that much of what the student in Pedagogy thinks about the school, the teaching practices and the teaching profession, based on their experiences as students of the basic school, and these are crucial for its selection of the course. He does not see as a challenge to learning of disciplinary content that should teach in the early years, including Mathematics. His expectation is to learn how to understand the interests and needs of the child thus underlining the importance of relational knowledge. There is a silence regarding school mathematics (contents and grounds) including on the part of students-teachers already engaged in teaching and in whose narratives is evident the reductionist view of what Mathematics teaching in childhood.

**Keywords:** Training the versatile teacher. Teaching profession. Representations about teaching and learning Mathematics. Biographical studies. Narratives.



# Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b>	17
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>A CONSTITUIÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA</b>	25
1.1 A trajetória profissional e acadêmica da pesquisadora	25
1.2 A inserção no doutorado	31
1.3 Primeiras indagações sobre a formação inicial do professor polivalente	33
1.4 O delineamento da pesquisa	39
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>A FORMAÇÃO DO PROFESSOR POLIVALENTE EM QUESTÃO: legislação e pesquisa</b>	43
2.1 A formação do professor polivalente nos aspectos da legislação	44
2.2 A formação matemática do professor polivalente na pesquisa	55
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL: escrever, falar e escutar de si</b>	63
3.1 O trabalho e a identidade docente no atual contexto social	63
3.2 As narrativas (auto)biográficas como constituidoras da identidade profissional	71
<b>CAPÍTULO 4</b>	
<b>A CONSTRUÇÃO DO CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b>	80
4.1 Caracterização, objeto, questões norteadoras e objetivos da pesquisa	80
4.2 Colaboradores da pesquisa	82
4.3 Narrando o processo de produção da documentação da pesquisa	83
4.4 Processo de análise ou interpretação	96
<b>CAPÍTULO 5</b>	
<b>O ALUNO DO CURSO DE PEDAGOGIA: representações da docência</b>	99
5.1 O motivo do aluno graduando optar pelo curso de Pedagogia e o que pensa sobre o curso	99
5.2 As representações que os graduandos têm da escola e da profissão docente	107
5.3 Os saberes que os graduandos consideram necessários à prática docente	114
5.4 As representações que os graduandos estabelecem da relação teoria e prática no curso de Pedagogia	133

<b>CAPÍTULO 6</b>	
<b>REPRESENTAÇÕES DA ALUNAS-PROFESSORAS SOBRE O QUE SEJA ENSINAR MATEMÁTICA</b>	139
6.1 As trajetórias de formação das alunas-professoras	140
6.1.1 A aluna-professora Catarina	141
6.1.2 A aluna-professora Lika	145
6.1.3 A aluna-professora Lara	148
6.2 Representações sobre aprender e ensinar Matemática que emergiram no grupo de discussão/reflexão	151
6.2.1 <i>Não preciso ficar buscando muito as coisas diferentes porque é tudo muito fácil...</i> Representações sobre o ensino da Matemática	157
6.2.2 <i>Tudo o que eu quero eu busco em livros didáticos...</i> Representações sobre saberes necessários para ensinar Matemática	160
6.2.3 <i>As crianças aprendem brincando...</i> Representações do que seja ensinar Matemática na Educação Infantil	164
6.3 Os achados desta pesquisa sobre as práticas de se ensinar Matemática	170
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	175
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	187

## INTRODUÇÃO

O olho do racionalismo clássico examina, compara, esquadrinha, mede, analisa, separa... mas nunca exprime.

É um olho só capaz de perceber no objeto a sua objetualidade; logo tudo tratar como objeto, não sujeito.

O contexto que o rodeia é um conjunto de coisas; não é uma situação em que um sujeito reconhece outro sujeito, ou reconhece – no outro – um sujeito.

(BOSI, 1988, p. 77)

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa e tem como objeto de estudo a formação docente do professor polivalente (aquele que atua na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental até o quinto ano) no curso de Pedagogia e se guia pela seguinte questão: “Como estudantes de um curso de Pedagogia se veem como (futuros) professores e quais representações eles têm sobre a profissão docente e a Matemática escolar?”<sup>1</sup>.

Para a obtenção de dados trabalhamos com narrativas de formação na perspectiva autobiográfica (BERTAX, 2010), memoriais de formação (PASSEGI, 2011) e grupo de discussão (WELLER, 2006); instrumentos estes distintos, na verdade, textos que falados ou escritos se constituem como “narrativas” das experiências de vida, dos percursos de formação que, impregnados de sentido, compõem a história que é a vida de cada um. Sendo as narrativas uma forma de coleta de dados empíricos da trajetória de formação admitimos, assim como Bertaux (2010, p. 27), que elas nos permitem “identificar por meio de que mecanismos e processos os sujeitos chegaram a uma dada situação, como se esforçam para administrar essa situação e até mesmo para superá-la”.

Portanto, este é um estudo biográfico, que busca, no campo das ciências sociais, conhecer desprendendo-se de um modelo de ciência rígida, fria, distanciada, que na maioria das vezes concebe o humano de modo fragmentado; tratando como objeto o que não pode, ou não poderia, ser “coisificado” (FREIRE, 1996). O método biográfico, situando-se para além de toda a metodologia quantitativa e experimental, “pretende atribuir à subjetividade um valor de conhecimento” (FERRAROTI, 2010, p. 36). Pretende também o sujeito

---

<sup>1</sup> Alguns desses estudantes já atuam como professores, por possuírem o curso de Magistério. Daí nossa opção pelo uso dos parênteses.

“encarnado” (FINGER, 2010), dotado de razão e emoção e ambas operando, concomitantemente, na significação das suas experiências, na constituição dos seus saberes e na formação da sua identidade.

A tese é um texto discursivo e como tal passa pelo crivo da visão de mundo, da identidade ou da estética de quem o organiza. Dentre as muitas possibilidades de organização do texto, e até buscando consonância com o método adotado, optamos por um gênero também narrativo sem, no entanto, abandonar os cânones acadêmicos que estruturam uma tese. Consideramos, assim como Bruner (1995) que um gênero textual encerra modos de escrever (conteúdo e forma) e modos de ler, assim, por este texto se tratar de uma narrativa, talvez seja de bom tom sinalizar que cada capítulo, com seu título e subtítulos, bem pode ser visto como pausa sinalizadora de um percurso trilhado cheio de idas e de vindas, apropriações, rupturas, permanências, e não como dados fixos, distintos, desconexos. Este é um texto que, para ser mais bem compreendido, talvez precise ser lido na sua totalidade e com olhos prenhes de possibilidades de interpretações (inclusive aquelas aqui não consideradas pela pesquisadora mas que podem se evidenciar no foco das experiências dos outros que o leem) buscando ver o movimento, a consistência e a situação dos muitos pontos evidenciados nas histórias que vão constituindo a trama de um discurso composto por várias vozes.

Para Bruner e Weisser (1995, p. 142, grifo dos autores), “as ‘vidas’ são textos: textos sujeitos à revisão, exegese, reinterpretação”. As narrativas não abarcam a totalidade de uma vida, mas são contextos vividos e ainda vívidos na memória daquele que se permite desvelar-se; por isso é preciso considerá-las cuidadosamente e para além do que nelas possa conter de certo ou de errado. Estamos lidando com a interpretação dos fatos narrados e não com a veracidade do que e do como, de fato, possa ter ocorrido na vida do narrador. A maneira como um sujeito narra a sua história é, em grande parte, a verdade do como ele interpreta as suas experiências ou até mesmo o modo como ele gostaria de ser verdadeiramente interpretado. Por outro lado deve-se também considerar que a leitura dessas narrativas ou histórias de vida do outro, passa pelo crivo das experiências apreendidas na memória do leitor e do como ele interpreta ou significa a si mesmo e ao mundo. Nesse sentido Bruner e Weisser (1995, p. 145) diz ser “o objetivo último de qualquer narrativa a verossimilhança” ou seja,

semelhança ao que se considera e diz ser verdade - a possibilidade de o leitor reconhecer contornos da sua própria história na narrativa das histórias dos outros.

Quando se coloca como questão o que de novo este estudo pode trazer para a temática escolhida pensamos no que pode ser considerado como “novo” além do objeto ignorado pelo sujeito que se debruça querendo conhecer o que já é de conhecimento de outros. Talvez a melhor e mais segura resposta do novo se encontre na subjetividade, nesse caso, nas múltiplas lições ou possibilidades de ensino e de aprendizagem que as experiências de uma história de vida possa conter e promover. No quanto de original e fecundo possa haver em uma narrativa de formação ainda que esta se assemelhe às narrativas dos outros. Acreditamos assim que é o próprio método biográfico que confere um novo contínuo ao nosso objeto de estudo na medida em que possibilita, em diferentes releituras, dialogar com as razões, os sentimentos e os interesses de aprendizagem daqueles que buscam, intencionalmente, formar-se professor - as professoras pesquisadoras e os colaboradores da pesquisa.

Assim, “narrativa” aqui se configura de múltiplas formas: inicialmente, por conter as ferramentas que permitiriam os dados para a pesquisa, como método; depois dos dados produzidos percebemos que sobre eles não se pode ter controle algum; o método então muda o modo de se olhar para o objeto e às vezes até se confunde com o objeto. A narrativa passa então a ser “vista que se olha” e “olhos com que se vê”. Como gênero textual se mostra mais como a construção de um caminho e este, provisório, pois pode ser constantemente alterado no diálogo com outras leituras.

Mesmo se tratando de um texto narrativo buscando evidenciar as experiências próprias, ou seja, aquilo que “toca, forma e transforma” (LARROSA, 2002) pesquisadora e colaboradores da pesquisa, ele traz uma estrutura acadêmica delineada a seguir.

No primeiro capítulo apresentamos a trajetória profissional e acadêmica da pesquisadora e as suas aproximações com a constituição do objeto de investigação desta tese. Ainda que seja uma breve narrativa, esta se configura como um identificador dos contextos e do local de onde inicialmente se olha para o objeto da pesquisa – a formação do professor polivalente no curso de Pedagogia. O que caracteriza o texto é uma busca por compreender a formação do professor e a função do formador do professor a partir dos contextos e experiências próprias.

No segundo capítulo analisamos a formação do professor polivalente no curso de Pedagogia a partir das legislações e de leituras e críticas que estudiosos da educação fazem dessas. Começamos com uma análise, de aspecto mais geral, mostrando diferentes configurações ocorridas no curso e na habilitação do professor. Em seguida, considerando a priori como sendo a função tradicionalmente básica da docência o ensino dos conteúdos disciplinares e, tendo como contraponto para análise da formação do professor polivalente dados tais como os de Gatti e Barreto (2009), caracterizando o currículo do curso de Pedagogia, carregado de discursos teóricos dando pouca condição ao graduando de aprofundamento e problematização dos conceitos disciplinares, passamos a olhar, de modo mais específico, para a formação desse professor para ensinar os conteúdos matemáticos. Fazemos essa análise a partir de pesquisas já realizadas nessa temática e que constam no banco de teses da CAPES, bem como as dissertações já defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação, da USF, na linha de Matemática, cultura e práticas pedagógicas. Nosso objetivo é analisar o quanto essas pesquisas se aproximam e/ou se distanciam da nossa.

No terceiro capítulo consideramos o trabalho docente no contexto social e educacional atual caracterizado por contínuas mudanças. Buscamos evidenciar o quanto as funções do professor dos anos iniciais da educação básica têm sido ampliadas e como isso pode alterar a sua identidade docente. A função primeira de ensinar parece estar sendo reconfigurada exigindo do professor um vasto repertório de outros saberes antes não tão evidenciados nas práticas pedagógicas. O graduando de Pedagogia traz consigo representações do que seja o trabalho do professor; modelos construídos a partir de suas experiências como aluno e que, uma vez significadas, se constituem como marcas balizadoras das suas práticas pedagógicas. Este contexto aponta para a necessidade de uma formação inicial no curso de Pedagogia desprendida da racionalidade técnica da docência. Apresentamos então as narrativas como importante instrumento de formação na medida em que, o escrever, o falar e o escutar de si, promovam a reflexão, a conscientização das experiências e, conseqüentemente, a constituição da identidade do ser professor.

Em síntese, nesses três capítulos iniciais, buscamos construir uma narrativa que contemplasse a própria trajetória da pesquisadora e os seus modos de conceber e interpretar um texto acadêmico quando se tem como foco histórias de

vida. Assim iniciamos com a trajetória da pesquisadora e formadora e suas transformações ao longo da carreira profissional, para, em seguida, lançarmos um olhar mais amplo para o contexto de formação docente, buscando nele se inserir (ou não). Nesse movimento vislumbramos as narrativas como possibilidade de escuta daqueles que vivem o processo de formação inicial. Quais as convergências e distanciamentos entre as expectativas de formadores, elaboradores de políticas e sujeitos em formação?

Essa organização reflete o próprio percurso da pesquisadora que, ao se aprofundar nos estudos biográficos acaba identificando as narrativas como práticas de (auto)formação, ou seja, um processo no qual, segundo Catani et al (2005, p. 44), “os conhecimentos e as experiências são constantemente reelaborados mediante uma transformação contínua dos saberes e que devem ser explicitados, de modo a permitir aos sujeitos uma compreensão cada vez maior de suas estratégias de trabalho”. Tal constatação promove uma ruptura com o primeiro olhar lançado para o objeto da pesquisa; imprime-se um redirecionamento no que diz respeito ao lugar de onde se olha para a formação docente. A narrativa possibilita ao formador conhecer melhor o formando e assim intencionalmente interferir, com o ensino, no seu processo de formação partindo de onde ele se encontra, de suas experiências e vivências.

Tais reflexões e construções nos possibilitaram organizar, metodologicamente, o nosso trabalho. Assim, no quarto capítulo delineamos os contornos da pesquisa. Narramos o percurso metodológico, o movimento de construção da tese, apresentando nossos colaboradores, objetivos e instrumentos da pesquisa. Consideramos, assim como Freire (1996, p. 25), que “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. É nesse contexto formativo em “comunhão” que escolhemos denominar os 12 graduandos do curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior, no Estado de São Paulo, particular, tri-campi, confessional, que participaram da pesquisa, de colaboradores. As aprendizagens proporcionadas por este estudo estão diretamente relacionadas às aprendizagens e histórias de formação dos nossos colaboradores e da própria pesquisadora. Mais que isso, percebemos que em muitos pontos as nossas histórias de vida se cruzam, se identificam, se fundem.

No quinto capítulo apresentamos nossas interpretações dos dados produzidos ao longo da pesquisa centrando nossas análises nas seguintes

categorias: 1) O motivo do aluno graduando optar pelo curso de Pedagogia e o que pensa sobre o curso; 2) As representações que os graduandos têm da escola e da profissão docente; 3) Os saberes que os graduandos consideram necessários à prática docente; e 4) As representações que os graduandos estabelecem da relação teoria e prática no curso de Pedagogia.

Entendemos que a posição que cada sujeito ocupa, ou seja, o seu “estar no mundo” (FREIRE, 1996), seja resultante de suas escolhas, ainda que estas sejam limitadas por diferentes circunstâncias ou possibilidades. Essas escolhas carregam também visões de mundo ou representações de uma realidade experienciada pelo sujeito. Admitimos, tal qual Chartier (1990, p. 23), que as representações são como “estratégias que determinam posições e relações e que atribuem a cada classe, grupo ou meio um ‘ser-apreendido’ constitutivo da sua identidade”.

Intencionando conhecer as representações que graduandos do curso de Pedagogia têm da docência estamos conhecendo também a nossa própria função de formadoras. Conhecer tais representações possibilitam direcionamentos para o próprio curso, que pode ser organizado sempre escutando esses graduandos, de forma que, quando se tornarem professores também sejam capazes de escutar seus alunos.

Embora nossos colaboradores estivessem, na época da pesquisa, no primeiro ano do curso e pouco pudessem ter avançado nos estudos sobre educação, consideramos que eles possuíam uma ideia já bem formada sobre o magistério. Ideia esta resultante das suas experiências como alunos da educação básica e que lhes dava condição de atribuir juízos sobre o trabalho docente. Interessava-nos saber o quanto essa ideia (que bem pode ter embasado a escolha pela profissão docente) correspondia, se aproximava ou se distanciava do que é posto como parâmetros para a docência no contexto social e educativo atual.

Ao longo do processo da pesquisa não abandonamos um dos eixos que pretendíamos compreender: a formação do pedagogo para ensinar Matemática. Pesquisas já realizadas, como as de Curi (2004) e Gatti e Barreto (2009), já evidenciaram que o curso de Pedagogia não tem dado a atenção necessária ao estudo dos conteúdos ou conceitos das disciplinas que compõem o currículo dos anos iniciais da educação básica. Dentre elas, a Matemática tem se evidenciado como a disciplina com maior índice de dificuldade para aprender e ensinar. Assim,

um dos focos das discussões no grupo esteve voltado para as trajetórias escolares dos graduandos e o papel que a Matemática ocupou. No capítulo seis descrevemos e levantamos hipóteses para o processo de escuta desses graduandos no que diz respeito à Matemática escolar e o quanto o silenciamento por parte deles marcou a nossa pesquisa.

Finalmente trazemos nossas reflexões sobre a pesquisa e o quanto essa experiência nos trouxe outros olhares para a formação docente e as narrativas como práticas de (auto)formação dos professores e da própria pesquisadora.



## Capítulo 1

### A CONSTITUIÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

A frontalidade dos olhos no rosto humano remete à centralidade do cérebro. O ato de olhar significa dirigir a mente para um “ato de in-tencionalidade”, um ato de significação [...] a essência dos atos humanos.  
(BOSI, 1988, p. 65)

Neste capítulo apresentam-se a trajetória profissional da pesquisadora e as suas aproximações com a constituição do objeto de investigação desta tese.

Nos momentos em que a pesquisadora se referir a sua própria trajetória, será usada a primeira pessoa do singular; quando se referir à pesquisa, a primeira pessoa do plural, uma vez que a pesquisa é tecida a várias vozes: pesquisadora, orientadora e graduandos colaboradores da pesquisa.

#### 1.1 A trajetória profissional e acadêmica da pesquisadora

A escola primária foi para mim um tempo e um lugar extremamente significativos. As experiências nela vividas e constantemente revisitadas pela minha memória marcaram-me profundamente de modo a determinar as escolhas e o percurso de minha formação docente que começa, de modo intencional, no curso de Magistério, em nível de ensino médio, seguido da graduação em Pedagogia e pós-graduação em educação.

A minha experiência no magistério tem me levado a questionar alguns aspectos da educação formal. Essa experiência pode ser descrita em quatro atos: como professora nas séries iniciais, como coordenadora pedagógica na educação básica, como professora do ensino superior em cursos de licenciatura e como aluna. Cada ato tem sua característica própria, seus personagens e desafios, mas, todos são de igual importância para minha visão de educadora.

Em 1987, recém-formada em Pedagogia, fui trabalhar em uma instituição de ensino privada, de caráter confessional, como professora no ensino fundamental. Trabalhei com crianças de primeira à quarta série (hoje segundo ao quinto ano) e, no

convívio diário, através das muitas atividades desenvolvidas, logo percebi o quão fascinante seria o nosso percurso, pois cada criança se apresentava a mim, como um mundo novo, querendo descobrir e ao mesmo tempo desejando ser descoberta.

Enquanto ensinava, muito aprendia ao organizar os conteúdos a serem abordados nas aulas que, seguidamente, de acordo com os questionamentos que surgiam da participação de alguns alunos, tomavam um rumo diferente do que havia sido planejado. Assim, “na reflexão e na ação fui me refazendo permanentemente” (FREIRE, 1987, p. 56).

Foram grandes as experiências vividas, quando professora dos pequenos. Maravilhados com a possibilidade de aprender cada vez mais, fomos crescendo juntas: as crianças e eu, na convicção de que “toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando aprende, outro que, aprendendo ensina” (FREIRE, 1996, p. 77).

Com os relacionamentos estabelecidos, fui descobrindo que, quando a criança é desafiada, torna-se ainda mais curiosa e quando nós, professores, respeitamos o seu direito de atuar na própria aprendizagem, permitindo-lhe compartilhar seus pensamentos, o Português, a Matemática, a Geografia, a História e as Ciências são, na verdade, pretextos para aprender, vivenciando significados e experienciando situações. Isso porque “todo ser vivo aprende na interação com o seu contexto: aprendizagem é relação com o contexto. Quem dá significado ao que aprendemos é o contexto” (GADOTTI, 2005, p. 48).

E esse contexto por mim experienciado levou-me a trilhar um novo caminho.

Ao assistir um documentário produzido pela BBC de Londres sobre “Educação para o Pensar”, apresentando o programa de Filosofia para crianças de Matthew Lipman, um educador e filósofo norte-americano, fiquei impressionada com a capacidade intelectual das crianças mostradas. Impressionou-me a maneira como elas eram desafiadas e como respondiam aos desafios. As crianças demonstravam possuir uma capacidade superior à esperada da faixa etária, posicionando-se sobre as variadas questões que lhes eram apresentadas; demonstravam possuir muita autonomia de pensamento.

Aquilo assistido no documentário era um sonho que eu gostaria de ver realizado em meus alunos e parecia ser também o resultado esperado para a educação escolar idealizada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), um

documento entendido, na época, como norteador da prática educativa, elaborado pelo Ministério da Educação em 1997 e que tanto me instigava com uma repetida expressão “autonomia”.

De que autonomia se tratava? Autonomia de aprendizagem que busca o pensar por si mesmo; autonomia do ser, da pessoa, na escolha dos próprios valores ou autonomia do cidadão que respeita as leis que o consenso democrático instituiu?

Nos textos dos PCN, “autonomia se refere à capacidade de se posicionar, elaborar projetos pessoais e participar enunciativa e cooperativamente de projetos coletivos, ter discernimento, organizar-se em função de metas eleitas, governar-se, participar da gestão de ações coletivas, estabelecer critérios e eleger princípios éticos, etc.” (BRASIL, 1997, p. 33).

Interessada em aprender como as crianças aprendem e a instrumentalizar uma prática que realizasse o ideal referido nos PCN, senti necessidade de continuar a estudar, fazer um mestrado, pesquisar sobre o assunto. Busquei, no segundo semestre de 2000, como aluna ouvinte na Faculdade de Educação da Unicamp, entender como construir um projeto, conhecer as áreas de pesquisas, os professores e compreender os processos de seleção da universidade.

Pensei que, pela natureza do meu tema de interesse, devesse optar pela área da Psicologia da Educação, no entanto, a postura ética de um professor de Filosofia, o seu trato, a forma como olhava e alcançava nossos interesses de aprendizagem me fez querer ficar nessa área do conhecimento. Mais uma vez evidenciou-se em mim a importância da conduta do professor e a influência que os vínculos estabelecidos podem exercer nas nossas escolhas.

Iniciei o mestrado no ano de 2001, na área de Filosofia e História da Educação, com um projeto de pesquisa intitulado “A importância da Filosofia para o desenvolvimento intelectual das crianças”. No entanto, os estudos acabaram levando a pesquisa para outro rumo, conscientizei-me de que não era a disciplina de Filosofia em si a detentora da capacidade de desenvolver a intelectualidade e o pensamento autônomo das crianças.

Ora, os hábitos intelectuais não se ensinam através dos discursos teóricos, mas, pela criação de condições que deem às crianças a oportunidade de exercitar-se no agir de forma crítica, equânime, razoável e imaginativa; condições que as estimulem a se abrir a novas experiências e a desenvolver a coragem que precisarão para mudar seus antigos modos de ver, com base em novas experiências. (DANIEL, 2000, p. 75).

Evidenciou-se então a importância do diálogo investigativo que instrumentaliza o filosofar e que bem pode ser apropriado por todas as disciplinas ou áreas do conhecimento, no sentido de interpelar e desenvolver a capacidade intelectual das crianças; então, este passou a ser o objeto de investigação.

Assim que comecei o mestrado, em 2001, assumi a coordenação pedagógica do ensino fundamental do sexto ao nono anos atualmente, na mesma escola, tendo a função de atuar com a prática dos professores. Meu olhar, antes voltado diretamente para a criança, seus interesses e aprendizagem desvia-se então para o professor, suas atitudes e sua prática de ensino.

Para formular as linhas de ação como coordenadora pedagógica, recorri à minha experiência como professora: busquei, nas reflexões sobre as crianças, nos processos de aprendizagem e nos resultados obtidos, parâmetros.

Uma relação de trabalho foi sendo estabelecida com os professores. Fui percebendo que, mesmo no papel de educadores, assim como os adultos de modo geral, eles possuíam mundos fechados, a partir dos quais procuravam moldar o mundo das crianças. Nem sempre existia um diálogo aberto entre esses dois mundos.

Observando o trabalho dos professores e revisitando minha própria prática quando professora, pude notar uma resistência, maior ou menor, a qualquer projeto que solicitasse mudança de postura, principalmente se esta implicasse abrir mão das certezas cômodas que temos enquanto, adultos, a partir das quais decidimos o que é bom para as crianças.

Não é fácil desvencilhar-se de amarras que prendem a prática pedagógica ao que já é sabido, ao que foi por toda vida experienciado, tornando-se um hábito cristalizado. “O aprendido se agarra na gente de uma forma terrível e é o aprendido que impede que eu [professor] aprenda uma coisa de uma maneira diferente. Então é preciso desaprender o aprendido, esquecer o sabido para se lembrar do esquecido” (DIMENSTEIN; ALVES, 2003, p. 107). Passei então a olhar com mais atenção para a aprendizagem das crianças e dos adolescentes, a partir do papel que nós professores desempenhamos na educação deles.

Se fato é que muitas vezes nos fechamos para o novo, devemos aceitar que precisamos constantemente nos lembrar da necessidade de abriremos nossas ideias e questionarmos nossas certezas. “É preciso pois educarmos o nosso olhar para

enxergamos o que nossos alunos sabem, mesmo quando aparentemente não sabem nada” (WEIZ, 2001, p. 49). Essa questão e os desafios de, como professora, coordenar outros professores, orientando-os na prática em que atuavam, impulsionaram-me a sempre buscar novos caminhos, novas aprendizagens, novas formas de agir, novas perspectivas de ensino e aprendizagem.

Cada etapa diferente das minhas vivências trouxe consigo desafios e questionamentos que desestabilizaram qualquer condição de certeza ou comodidade epistemológica já anteriormente por mim conquistada. Uma condição do ser que aponta constantemente para um devir e que é gerada no confronto entre o que já sei, o que pratico e o que idealizo para a educação escolar e para a minha docência. De fato um sentimento que impulsiona a aprendizagem.

Hoje sou professora no ensino superior, em diferentes cursos de licenciatura. Atuo diretamente na formação de novos professores, o que amplia ainda mais a minha responsabilidade como educadora. É justamente pensando nas crianças tantas vezes referidas e num ideal de educação explicitado em documentos oficiais, visando mudanças no que tem sido realizado, que lanço minhas reflexões e inquietações sobre a formação do professor polivalente dos anos iniciais da educação básica, na perspectiva das políticas educacionais que regularizam os cursos de Pedagogia e alicerçam as práticas pedagógicas nas nossas salas de aulas.

Ora, toda prática pedagógica, em grau maior ou menor de consciência que o educador disso possa ter, está inserida num contexto político e pedagógico que se apresenta, na maioria das vezes, como pareceres ou diretrizes da educação escolar. Essas diretrizes apontam a necessidade de mudanças e dão o contorno do que se tem como ideal de sociedade, de escola, de ensino e de aprendizagem e acabam assim, também, se constituindo como instrumentos de prescrição ou regulamentação do trabalho docente. Na maioria das vezes esses documentos são elaborados sem que os maiores interessados, os professores, sejam ouvidos e suas necessidades sejam atendidas.

É preciso considerar que, por maior que seja o grau de autonomia de trabalho de um professor, esta é sempre constituída dentro de limites, visto haver um controle do trabalho do professor – seja em suas práticas escolares, nas quais o professor sempre responde a um gestor, seja por conta das avaliações externas. Dessa forma, é possível burlar muitas dessas prescrições, mas, no entanto, nem

sempre o professor consegue se desvencilhar delas. Com isso, muitas vezes, ele acaba por se auto-prescrever as diretrizes que emanam dos poderes públicos.

Assim, se até esse momento, os PCN nortearam minha prática como professora, passavam agora a norteá-la como formadora de professores. Com isso, passo a fazer contínuas leituras, com outros significados.

Numa consciência mais politizada sobre educação, os PCN apontam a necessidade de o sistema educacional

vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira; que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem”. (BRASIL,1997, p. 33).

Percebe-se um distanciamento entre os ideais de educação apontados nas propostas pedagógicas e as práticas de ensino desenvolvidas nas escolas públicas e particulares. Muitas vezes o “novo” não passa de uma etiqueta diferente, colocada num produto já bem conhecido. (PRATES, 2004)

Ressalta-se, então, a necessidade de se refletir, de maneira mais crítica, sobre a educação, sobre a intencionalidade e objetivos que fundamentam as propostas pedagógicas, as relações sociais estabelecidas nos espaços escolares e suas implicações na vida dos educandos e educadores, como condição para, diante das mudanças sociais vigentes e do modelo de cidadãos que a escola deseja ou precisa “formar”, traçar diretrizes para uma prática pedagógica mais coerente com o discurso.

Isto suscita questionamentos sobre a formação do professor. Qual é a concepção de educação que norteia as licenciaturas? Quando os professores são os alunos, o ensino a eles oferecido dialoga com as suas práticas pedagógicas problematizando-as ou validando-as num movimento de contínua reflexão?

Quais são os modelos de cursos que têm formado o profissional da educação? Essas questões me mobilizaram para a busca pelo doutorado, visando aprofundar teórica e metodologicamente as questões relacionadas à formação docente.

## 1.2 A inserção no doutorado

Essas indagações são próprias e legítimas do contexto educacional plural por mim experienciado como professora em cursos de licenciaturas, em especial Pedagogia, na primeira década desse século XXI, trabalhando numa Instituição de Ensino Superior (IES), particular, confessional, tri campi, na cidade de São Paulo.

Devido às políticas de formação de professores implantadas a partir da LDB/96, houve uma procura muito grande pelo curso de Pedagogia, principalmente por parte de professores formados no Magistério em nível de ensino médio, no sentido de obter qualificação em nível superior. Havia um inchaço no curso. A cada semestre novas e marcadamente heterogêneas turmas eram formadas. Havia alunos com distintos perfis de formação e experiência de trabalho, sobreposição de diferentes grades curriculares e habilitações do professor, num mesmo curso, na mesma IES. Curiosamente, numa realidade legalmente possível, na proporção que diminuía o tempo de formação do professor, de quatro para três anos, aumentava a sua habilitação, ampliava a sua possibilidade de atuação no campo da educação. Muitos alunos, com uma visão mais imediatizada, viam vantagens nesse modelo de formação reduzida, aligeirada, e com ela se contentavam, satisfiziam-se.

Parecia não haver sintonia entre o que as instâncias superiores diziam para o professor ensinar, entre o que o professor pensava ser necessário ensinar e o aluno necessitar ou querer aprender. A sensação era a de que todos (instituição, professores, alunos e até mesmo as instâncias que elaboravam as políticas de formação do professor) tateavam, procurando um melhor enquadramento no contexto novo que se abria e se mostrava ainda disforme, impreciso, confuso. Comecei a questionar a formação do professor assim como a minha função de formadora indagando o quê, o quanto e o como, de fato, nessa realidade que se delineava, eu poderia, em grau maior ou menor de um prescrito engessamento, com as minhas práticas, considerar que formava.

Olhando para o experienciado nas salas de aulas, a partir desse contexto, e para as muitas críticas que professores formadores estudiosos da educação vinham lançando sobre a formação do professor e, em especial, sobre o curso de Pedagogia (PIMENTA, 2002), comecei a supor que a tão criticada formação do professor polivalente dos anos iniciais da educação básica praticada antes da

LDB/96 pudesse, ainda assim, ser melhor do que a de então realizada. Seria esse desconforto pedagógico resultante de um suposto saudosismo? Ou seria ele fruto de uma consciência ingênua teimando em considerar o ocorrido no passado melhor do que o presente? Estaria eu alienada me apegando a certezas cristalizadas pelas experiências e assim negando-me a aceitar um contexto diferente? Talvez! No entanto, por mais que eu me esforçasse, não me era possível ver coerência entre o tanto que o contexto educacional atual solicitava do professor polivalente dos anos iniciais da educação básica e a formação que lhe era possível no curso de Pedagogia nos moldes legais vigentes.

Com esse sentimento, desprovida de certezas, querendo compreender melhor ou ressignificar a própria função docente que se desestabilizava diante das mudanças que vinham ocorrendo nas políticas de formação do professor da educação básica, busquei por um doutorado em educação, mais especificamente na área de formação de professores.

Nesta época, meu marido, Prof. Eli Prates, estava terminando o seu doutorado em Psicologia na Universidade São Francisco, Campus Itatiba, interior de São Paulo, e informou-me da abertura do doutorado em educação na mesma IES. Fui conhecer as linhas de pesquisa e os professores pesquisadores. Interessei-me pelo programa; elaborei e submeti o meu projeto de pesquisa à análise; fiz o processo seletivo e ingressei, no segundo semestre de 2010, como aluna regular no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco, na linha de Matemática, cultura e práticas pedagógicas, julgando ser esta a que melhor contemplaria, no programa, o meu interesse de pesquisa.

Um novo desafio se abriu: olhar com mais criticidade para a formação do professor - o meu aluno da graduação em Pedagogia e eu mesma, professora formadora. Se essa tarefa já vem revestida de complexidade, ela se amplia na medida em que, eu pedagoga, colocando-me num grupo que tem como base os estudos matemáticos, intencionando pesquisar a formação do professor dos anos iniciais, esta precisaria ser contemplada no contexto da sua formação para ensinar a Matemática. Algo por mim nunca pensado ou experienciado, pelo menos de modo mais atencioso, na minha formação, quer seja no curso de Magistério em nível médio ou na graduação em Pedagogia; tampouco, sentido como necessário nas diferentes funções da docência por mim exercidas até então.

Dos estudos no doutorado, para mim, a aprendizagem mais significativa ocorreu, sem dúvida alguma, na disciplina de Formação Docente, ministrada pela Profa. Dra. Adair Nacarato, onde comecei a me inteirar dos estudos autobiográficos e a importância deles para a pesquisa no campo das ciências sociais e educação.

Foi-nos solicitado, como um instrumento de avaliação da disciplina, a escrita de um memorial de formação. Eu que vinha me questionando sobre a escolha da profissão professor, considerando até que me havia faltado maturidade ou consciência da complexidade que envolve a docência, do muito que dela se exige em contraste com o pouco valor que lhe é atribuído, no exercício de escrever meu próprio memorial de formação, ressignifiquei a minha identidade profissional. No esforço de revisitar a memória, resgatar as lembranças e buscar ordenar as experiências vividas foi evidenciando-me um percurso, uma história que me fez professora. A docência reaparece para mim, não como uma escolha alienada de uma profissão, mas, como um gosto desenvolvido, um querer apropriado, uma opção desejada.

Cresceu então o interesse de experienciar, mais e melhor, esse modo de ensinar e de aprender com as autobiografias ou histórias de formação - as narrativas. Interessou-me conhecer os motivos que impulsionam os sujeitos que se colocam como alunos no curso de Pedagogia a optarem por esse trabalho, em detrimento aos muitos desafios próprios da profissão. Busquei, na orientação da Prof. Dra. Adair Nacarato, a possibilidade de instrumentalizar a pesquisa, antes já intencionada, a partir dos estudos biográficos. Nessas bases, a busca foi compreender melhor os desafios e as possibilidades que me são próprios no exercício de, enquanto professora, formar ou ajudar a outros se formarem professores.

### **1.3 Primeiras indagações sobre a formação inicial do professor polivalente**

Nas perspectivas aqui apontadas, essa pesquisa tem como eixo central a formação do professor que atuará na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa formação ocorre, atualmente, nos cursos de Pedagogia. Nosso objetivo é analisar a trajetória de formação desse profissional, chamado de

“polivalente”, uma vez que sua formação o habilita a ensinar todas as disciplinas que compõem o currículo escolar desses dois segmentos da educação básica.

No intuito de delinear a trajetória do professor polivalente dos anos iniciais, é que se busca um breve retrospecto sobre a política nacional de formação de professores. Nosso recorte, neste primeiro momento, é para a década de 1970, porque é justamente nessa época que a pesquisadora ingressa na escola primária<sup>2</sup>, ou seja, o começo do seu percurso de formação e base das suas representações de escola e de trabalho docente; também, porque é quando há a reforma da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61) que, em 1971 (Lei 5.692/71) extingue o curso Normal. Nesse sentido Palma Filho (2004) afirma que a legislação educacional vigente a partir do final da década de 1960 e início da década de 1970 produziu alterações significativas nos procedimentos universitários voltados à formação de professores, ressaltando, porém, que a formação inicial dos professores das séries iniciais continuou sendo feita em nível médio, vale dizer, não universitário, mas não mais na escola normal, e sim numa habilitação de segundo grau, especialmente criada para essa finalidade.

De fato, formação esta da maioria dos então “professores primários”, nomenclatura dada anteriormente aos educadores, predominantemente, professoras formadas no curso de ensino médio (Curso Normal e, nos anos 1970 e 1980, Habilitação Específica ao Magistério), basicamente com duração de três anos, para o exercício do magistério nas séries iniciais (hoje anos iniciais) e mais um ano de especialização para o exercício do magistério na educação infantil.

A década de 1990 marca o cenário educacional brasileiro com reformas nos diferentes níveis e modalidades de educação e estas explicitadas em documentos oficiais tais como, primeiramente em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da educação (Lei. n. 9.394/96) e conseqüentemente em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Sobre a formação docente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei. n. 9.394/96) estabelece, no artigo 62:

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação

---

<sup>2</sup> Vale ressaltar mudanças ocorridas na nomenclatura do curso: A escola primária passou a ser chamada de séries iniciais do ensino fundamental e atualmente é denominada de anos iniciais do ensino fundamental ou anos iniciais da educação básica quando incluindo a educação infantil.

plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (SAVIANI, 1997, p. 181).

Nota-se que, se por um lado, tal diretriz assegura o direito ao exercício do magistério pelo professor formado em curso de ensino médio, por outro lado, levou um grande número desses mesmos educadores a buscar formação continuada, movimentando-os no sentido de realizar a recomendação de que, em dez anos, todos os professores das séries iniciais fossem graduados em Pedagogia.

Se anteriormente o curso de Magistério em nível de ensino médio era como base para quem desejasse graduar-se em Pedagogia, dar continuidade aos seus estudos em educação, buscar refletir sobre a sua prática pedagógica, resolver questões, geradas nas salas de aulas, próprias da relação ensino-aprendizagem e da gestão, a partir de então, com a sua quase extinção<sup>3</sup>, não se faz mais necessário, possível.

Assim sendo, o retrato que se tem atualmente, de grande parte dos alunos que compõem os cursos de Pedagogia, é o de pessoas sem vivências no magistério, sem questionamentos em educação, buscando uma fórmula rápida e pronta que lhes garanta eficiência no exercício da profissão futura. Porém, “sabe-se hoje que ensinar é uma das atividades para as quais não é possível estabelecer regras garantidoras de êxito, isto é, regras tais que, mesmo quando exaustivamente aplicadas, assegurem a aprendizagem” (AZANHA, 1995, p. 50).

Nesse mesmo sentido, afirma Adorno (1995, p. 27) ser “preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não idêntico”.

Vale também ressaltar o proporcional aligeiramento dos cursos de formação docente, a redução da carga horária, o empobrecimento ou superficialidade na oferta das disciplinas e no estudo dos conteúdos, bem como a quase inexistência da pesquisa, ao mesmo tempo em que se ampliaram o campo de atuação do professor “polivalente”, dos anos iniciais da educação básica.

---

<sup>3</sup> Usamos a expressão “quase extinção” evidenciando que, ainda que raro, há instituições oferecendo o curso de Magistério em nível de ensino médio, como é o caso da Escola Municipal José de Anchieta, na cidade de Sumaré, interior de São Paulo.

Corremos o risco de superficializar a formação do docente, fato que só poderia ser aceitável se por pedagogia entendêssemos apenas o conjunto de procedimentos metodológicos do ensino, descaracterizando de seu caráter eminentemente teórico-investigativo sobre a práxis educativa, e por prática docente entendêssemos apenas o treinamento de habilidades e competências de transmissão de conteúdos, descaracterizando toda a complexidade conceitual requerida por tal formação. (FRANCO, 2002, p. 108).

Neste cenário surgem novas políticas, novos pareceres e, em Maio de 2006, com aprovação do Conselho Nacional de Educação, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCNP), licenciatura, definindo, conforme seu Art. 1:

princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de ensino superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP n. 5/2005 e 3/2006. (BRASIL, 2006).

Ou seja, as bases sobre as quais as Instituições de Ensino Superior deverão, a partir de então, elaborar o seu projeto pedagógico, de modo a promover mudanças ao que vinha sendo praticado. É claro que as diretrizes não agradaram a todos os formadores de professores, desencadeando assim debates, suscitando questionamentos e dúvidas nos mais diferentes aspectos.

Saviani (2008, p. 65) aponta paradoxos nas Novas Diretrizes do Curso de Pedagogia, afirmando serem elas “atravessadas por ambiguidades que já se faziam presentes na primeira versão”. De igual modo, Libâneo (2006) aponta várias imprecisões, destacando a falta de clareza sobre o significado de pedagogia bem como a sua redução à docência. Isto pode ser um indicativo de que nem tantas mudanças elas trouxeram para o contexto já criticado.

Chama atenção o Art. 4 que define o âmbito de formação do pedagogo:

O curso de licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006).

De fato, essa formação proposta parece demasiadamente ampla, como já se vinha anteriormente criticando e, continuando a leitura do Art. 5 que esboça o perfil do egresso de Pedagogia, evidenciam-se os muitos saberes e deveres que a

docência ampliada solicita. Tal contexto imprime questionamentos sobre a carga horária do curso estabelecida em 3.200 horas (o número mínimo recomendado, sendo este o número máximo praticado em grande parte das Instituições de ensino, principalmente as particulares), sobre os currículos e os conteúdos que deverão capacitar o pedagogo para o exercício de múltiplas funções.

As políticas educacionais que alicerçam os cursos de Pedagogia garantem a realização da sonhada mudança na educação escolar? O que se tem como objetivo da educação e perfil ideal de educador para o século XXI não seria uma ambiciosa pretensão, diante da realidade dos cursos de formação de professores?

Esta formação pretendida pelos documentos oficiais para o professor polivalente dos anos iniciais da educação básica no curso de Pedagogia, é possível ser concretizada na prática? Sabemos que nenhum documento poderá prescrever uma prática docente idealizada. Há que se levar em consideração os contextos concretos nos quais essas práticas estão inseridas.

Concordamos com Nóvoa (2009, p. 27-28) de que o campo educacional, particularmente o de formação de professores, está saturado de discursos que, na maioria das vezes não chegam até às práticas.

A educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo. Há um *excesso de discursos*, redundantes e repetitivos, que se traduz numa *pobreza de práticas*.

Há momentos em que parece que todos dizemos o mesmo, como se as palavras ganhassem vida própria e se desligassem da realidade das coisas. As organizações internacionais e as redes que hoje nos mantêm permanentemente ligados contribuem para esta vulgata que tende a vendar mais do que a desvendar.

O campo da formação de professores está particularmente exposto a este efeito discursivo, que é também um efeito de moda. E a moda é, como todos sabemos, a pior maneira de enfrentar os debates educativos. Os textos, as recomendações, os artigos e as teses sucedem-se a um ritmo alucinante repetindo os mesmos conceitos, as mesmas ideias, as mesmas propostas.

É difícil não sermos contaminados por este “discurso gasoso” que ocupa todo o espaço e que dificulta a emergência de modos alternativos de pensar e de agir (Nóvoa & DeJong-Lambert, 2003).

Mas é preciso fazer um esforço para manter a lucidez e, sobretudo, para construir propostas educativas que nos façam

sair deste círculo vicioso e nos ajudem a definir o futuro da formação de professores. (grifos do autor)

Como o curso de Pedagogia poderia ser estruturado para atender as necessidades geradas pelas mudanças sociais e anseios de formação de seus alunos? Qual é a representação que o graduando em Pedagogia faz do magistério e como é que ele percebe a sua formação docente? Tais representações se aproximam daquelas dos documentos prescritos?

Parece haver uma incongruência entre as muitas possibilidades de atuação asseguradas ao aluno de Pedagogia e a duração do seu curso – em algumas instituições restrita a três anos –, a sobrecarga de disciplinas, como apontado por Gatti e Barreto (2009) e a superficialidade dos conteúdos conceituais das disciplinas específicas que o professor polivalente terá que ensinar. Constatase, assim, que

a formação de professores no Brasil está atravessando um momento crítico de redefinições políticas e de redirecionamento de seus enfoques formativos, na perspectiva de preparar profissionais da área capacitados a responder aos desafios da docência e da gestão, num mundo globalizado, que exige múltiplas competências, em direção a mais autonomia. (NASCIMENTO, 2004, p. 236).

Nesse sentido pode-se afirmar a necessidade de se repensar o idealizado e o realizado, a teoria e a prática da formação dos professores polivalentes dos anos iniciais da educação básica, principalmente no que diz respeito ao ensino de Matemática.

Se há, como diz Nóvoa (2009) um “efeito de moda” no campo educacional, afirmamos que ele também existe no campo da educação matemática. Por exemplo, até os anos de 1990, quando foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais, não se falava em alfabetização matemática, apenas na língua materna; no entanto, nos anos 2000 os conceitos de letramento e letramento matemático passam a ser veiculados nos meios acadêmicos sem que os professores participem dessas discussões, mas apenas sentem-se pressionados a terem práticas com esses referenciais, que constam dos documentos que acompanham as avaliações externas. Esses novos construtos teóricos constituem mais uma onda de modismo ou são contributivos para uma educação matemática significativa para os alunos dos anos iniciais?

Constata-se, assim, a complexidade que envolve a formação do professor que atua nos anos iniciais do ensino fundamental e que tem sido denominado pela comunidade de educadores matemáticos de “professor que ensina Matemática” – expressão utilizada para designar o professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental que, não sendo professor de Matemática, ensina entre outras disciplinas também a Matemática.

Ao tomarmos a formação inicial do professor polivalente como objeto de estudo, pretendemos aprofundar as questões acima delineadas.

#### **1.4 O delineamento da pesquisa**

No intuito de conhecer o que se tem pesquisado sobre a formação do professor que atua nos anos iniciais da educação básica e em especial a sua formação para ensinar Matemática é que fizemos um mapeamento sobre os estudos realizados nessa área.

Tomamos como referência Fiorentini et al. (2002), que mapearam as pesquisas produzidas sobre a formação do professor que ensina Matemática. A pesquisa abarca o período de 1978, ano em que foram realizados os primeiros estudos sobre o assunto, até o ano de 2002, tendo como fontes a tese de doutorado de Fiorentini (1994); o Banco de Teses EduMat do Cempem; o CD-ROM da ANPED; o Banco de Teses da CAPES e as informações obtidas junto aos programas de Pós-Graduação do Brasil.

Do total de 112 estudos encontrados nessa temática, chama-nos a atenção que somente 24 trabalhos têm como objeto os programas e cursos de formação inicial do professor que ensina matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, ressaltando ainda que, com exceção de dois (LETELIER, 1979; DARCIÉ, 1998), são todos os demais referentes à formação no antigo curso de Magistério, dado este que evidencia a necessidade de se olhar para a formação didático-pedagógica do professor nos cursos superiores de Pedagogia.

Ao buscarmos mapear as pesquisas mais recentes sobre a formação do professor polivalente, digitamos a expressão “a formação do pedagogo e o ensino da Matemática” no *google* e identificamos a dissertação de Lacerda (2011): “O aluno concluinte do curso de Pedagogia e o Ensino de Matemática nas séries iniciais”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática

na PUC/SP. Ao fazermos a leitura do texto, constatamos que a mesma realizou uma busca no banco de dissertações e teses da Capes e mapeou as pesquisas relacionadas à temática por ela investigada.

Decidimos percorrer o mesmo caminho, acessando então o banco de teses e dissertações da CAPES e buscando por trabalhos que abordassem “a formação do pedagogo e o ensino da Matemática”. Nesse critério obtivemos 44 resultados. Fomos então delimitando cada vez mais o assunto no sentido de aproximar do nosso objeto de pesquisa; colocamos como busca “a formação de professores polivalentes para ensinar Matemática”, pois é assim que estamos nos referindo ao professor que atua anos iniciais da educação básica, graduado no curso de Pedagogia. Aparecem então 19 teses e dissertações, sendo a maior parte delas do programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da PUC/SP e correspondentes ao período de 2004 a 2010.

Passamos para a leitura dos resumos dessas teses e dissertações no sentido de verificar no que se aproximam e no que se distanciam do nosso objetivo de pesquisa. Dentre estes trabalhos, duas teses e uma dissertação de mestrado despertaram nosso interesse: as teses de Curi (2004) e Santos (2009) e a dissertação de Aguiar (2005).

No próximo capítulo trazemos o mapeamento dessas teses e dissertações e uma discussão mais aprofundada desses três trabalhos, além da dissertação de Lacerda (2011).

A leitura desses trabalhos, além daquelas propiciadas ao longo do curso das disciplinas do doutorado, possibilitou o delineamento de nosso objeto de investigação. Decidimos focar a formação mais ampla do pedagogo e, num âmbito mais específico, a formação matemática. Dentre diferentes caminhos metodológicos possíveis para a realização de uma pesquisa, optamos pelo trabalho com abordagens biográficas. Vamos utilizar narrativas autobiográficas, grupo de discussão/reflexão e memoriais de formação.

Os colaboradores desta pesquisa são graduandos de um curso de Pedagogia de uma instituição privada confessional, no interior do estado de São Paulo.

Os pressupostos até aqui anunciados nos apontam para a tese que gostaríamos de defender: a escrita de si, o falar de si e o escutar de si num grupo de discussão/reflexão, quando as vivências como estudante e/ou como profissional

são compartilhadas, constitui-se uma prática de formação para os graduandos e para a pesquisadora.



## **Capítulo 2**

### **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR POLIVALENTE EM QUESTÃO: legislação e pesquisa**

O olho, fronteira móvel entre o mundo externo e o sujeito, tanto recebe estímulos luminosos (logo, pode ver, ainda que involuntariamente) quanto se move à procura de alguma coisa, que o sujeito irá distinguir, conhecer ou reconhecer, recortar do contínuo das imagens, medir, definir, caracterizar, interpretar, em suma, pensar.  
(BOSI, 1988, p. 66)

Neste capítulo fazemos uma breve retrospectiva sobre o curso de Pedagogia no Brasil, loco de formação, na quase totalidade atualmente, do professor polivalente dos anos iniciais da educação básica. Tomamos como ponto de partida a última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, por admitirmos que, a partir dela se imprime uma intencionalidade de mudança no perfil de formação do professor e também pelo fato de já haver várias pesquisas que tecem análises do período anterior, dentre as quais ressaltamos a de Lacerda (2011).

Analizamos também o Parecer do Conselho Nacional de Educação/CP 9/2001 por ser ele o documento que vai apontar para a necessidade de se criar as Diretrizes para a formação do professor da educação básica e, por fim, atentar para as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, lei CNE/CP 3/2006.

Refletimos sobre a formação do professor polivalente em seus aspectos mais gerais. Vale ressaltar que o nosso foco de estudo não é fazer uma análise aprofundada tampouco uma crítica pontual das legislações que regulamentaram ou regulamentam a estrutura e o funcionamento do curso de Pedagogia, mas, que decidimos assim compor o capítulo e, conseqüentemente a tese, para contemplar uma lógica ou estética textual que nos apresenta como sendo necessária, ou seja, antes de tratar das representações que os graduandos da Pedagogia têm da sua formação docente, evidenciar mudanças ocorridas nas políticas de formação do professor polivalente dos anos iniciais da educação básica, a configuração e o que estudiosos da educação dizem sobre esse curso na atualidade.

Em seguida e de modo mais específico, consideramos a formação matemática do professor polivalente no curso de Pedagogia a partir de pesquisas já realizadas tais como as teses de Curi (2004), Santos (2009) e as dissertações de Aguiar (2005) e Lacerda (2011), buscando identificar aspectos em que estes estudos se aproximam do nosso interesse de pesquisa e no que deles nos distanciamos tendo como referência para confrontação das ideias ou problematização do objeto deste trabalho a pesquisa de Gatti e Barreto (2009).

## **2.1 A formação do professor polivalente nos aspectos da legislação**

A educação é uma prática social que busca intencionalmente a humanização dos sujeitos. É uma atividade desafiadora, carregada de contradições e conflitos. Dentre as diferentes instituições sociais que educam encontra-se a escola, reconhecida como sendo um espaço privilegiado para o ensino e a aprendizagem dos conhecimentos conquistados historicamente pela humanidade, bem como para a transmissão das tradições culturais e valores éticos.

A escola tem vivido crises constantes, talvez, resultantes de uma sociedade da era da incerteza, ou seja, uma sociedade em constantes transformações “nas quais o local e o global, a estabilidade e a mudança estão desempenhando um papel desestabilizador no que se diz respeito às certezas que em outras décadas caracterizaram nossas sociedades” (MARCELO, 2009, p. 114). Uma sociedade formada por grupos antagônicos, com interesses econômicos e políticos distintos que evidenciam a existência também de crises em suas bases.

A situação de crise é conflitante, desestabilizadora e pode ser vista como negativa, desconfortável, indesejada. No entanto, vale também considerar a situação de crise sob outra perspectiva. Para Rios (1999, p. 77), é preciso pensar crise não só nos seu aspecto negativo evidenciando ruptura, perigo, mas, também como uma oportunidade de superação. Para ela “é importante considerar a perspectiva de oportunidade, que nos remete à crítica, como um momento fértil de reflexão e reorientação da prática”. Nesses termos, é possível pensar crise na escola como sendo a oportunidade de se refletir sobre as práticas educativas escolares - as práticas pedagógicas?

Segundo Martins (2004, p. 245), “existe uma estreita correlação entre educação e pedagogia”. Quando se pergunta sobre a finalidade da escola,

interrogando sobre o que ensinar, como ensinar e para que ensinar, evidenciam-se questões ligadas diretamente à docência, apontando para a necessidade de se refletir sobre a formação do educador.

A pedagogia vem sendo historicamente revestida de sentidos diferentes tais como condução das crianças, modo de ensinar que perpassa as disciplinas curriculares, teoria geral da educação. Segundo Saviani (1976, apud BRZEZINSKI, 1996, p. 133) “essa multiplicidade e complexidade de significados para a pedagogia dificulta-lhe a atribuição de uma identidade própria”.

Vale então ressaltar que o nosso foco de estudo é o estudante de Pedagogia, e este, como um curso de licenciatura, também tem mudado constantemente de configuração. Um curso que tem sido objeto de reflexão e tema recorrente em debates e polêmicas suscitadas por estudiosos da educação escolar como Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta, Carmem Bissolini da Silva, Iria Brzezinski, Bernadete Gatti, Elba Sá Barreto, Marli André, dentre outros.

Para melhor compreensão da problemática que esse curso vem passando na atualidade, julgamos necessário uma breve contextualização histórica do mesmo.

A criação do curso de Pedagogia no Brasil teve origem em 1939, para o professor que cursasse o Ensino Normal obter a formação em nível superior. Quem concluísse o bacharelado neste curso se formaria técnico em educação, mas não poderia lecionar como professor da Escola Normal. Para o ensino, era preciso cursar um ano das disciplinas de Didática Geral e Didática da Pedagogia. Ser bacharel, pedagogo, era exigência para ocupar cargos especializados no Ministério de Educação. (VICENTINI; LUGLI, 2009)

O currículo previsto para o curso de Pedagogia compreendia, conforme Saviani (2008, p. 39), complementos de matemática, fundamentos biológicos da educação, história da filosofia, psicologia educacional, sociologia, para o primeiro ano. No segundo ano, administração escolar, estatística educacional, fundamentos sociológicos da educação, história da educação e psicologia educacional e, para o terceiro ano, educação comparada, filosofia da educação e a continuação da administração escolar, história da educação e psicologia educacional, essa última, como se pode reparar, está presente durante todo o curso.

Até 1961, o pedagogo tinha o direito de lecionar, nos cursos em nível médio, as disciplinas de filosofia, história e Matemática. Com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61), ocorre a regulamentação específica do curso de Pedagogia, que mantém um currículo generalista, mas não com a grade curricular fechada como anteriormente; ele passa a ter duração de quatro anos e engloba o bacharelado e a licenciatura. O currículo mínimo abrange cinco matérias: administração escolar, filosofia da educação, história da educação, psicologia da educação e sociologia geral e da educação. Além dessas disciplinas, outras duas deviam ser escolhidas dentre as oferecidas no curso. (SAVIANI, 2008, p. 42- 43).

Outra regulamentação direciona o curso de Pedagogia em 1969. O Parecer CFE 252/69, de autoria de Valnir Chagas, conferia o diploma único de Licenciado. O Artigo 1º regia a formação dos professores para o ensino normal e dos especialistas para as atividades de orientação, de administração, de supervisão e inspeção. Deste modo, como afirmam Vicentini e Lugli (2009), deixou de existir o termo “técnico em educação”.

No Artigo 2º, estipula-se o currículo comum do curso; das disciplinas apresentadas, a diferença com a outra regulamentação está na inclusão da matéria de didática. O Artigo 3º enumera as habilitações para cada área específica de atuação e o Artigo 6º cria a obrigatoriedade da realização do estágio supervisionado nas áreas correspondentes ao curso nas várias habilitações.

É válido ressaltar que a formação de professores para o primário, atual anos iniciais, até então vinha sendo realizada nas Escolas Normais, em nível de ensino médio. No entanto, a Lei 5692/71 extingue o Curso Normal e cria a Habilitação Específica ao Magistério, também em nível de ensino médio. Tal mudança de nomenclatura do curso não assegura melhorias efetivas na formação do professor que, segundo Gatti e Barreto (2009), terminou sendo reduzida e com currículo disperso no que se refere à formação específica do educador.

Na década de 80, intencionando melhorias no que até então se vinha realizando nos cursos de formação de professores das séries iniciais, outras políticas são implantadas. A partir de 1982 são criados em diversos Estados brasileiros, e de modo mais expressivo no Estado de São Paulo, os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), oferecendo cursos com

três anos de duração, ministrados em período integral e com ênfase nas práticas pedagógicas.

Mais tarde, em 1986, com a aprovação do Parecer 161/86 pelo Conselho Federal de Educação, o curso de Pedagogia é reformulado tendo como prerrogativa, além da habilitação do especialista em educação, também a formação do professor dos primeiros anos do ensino de 1º grau. Nota-se que tal medida acaba legalizando uma prática que já vinha ocorrendo, de modo ainda que experimental, em algumas instituições de formação docente.

Mudanças ainda mais expressivas na formação de professores da educação básica são esperadas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei 9.394/96). Ela determina no Art. 62 que a formação do professor da educação básica seja realizada em curso de licenciatura, em nível superior, nas universidades e institutos superiores de educação, no entanto, faz uma ressalva para a formação do professor da educação infantil e anos iniciais, admitindo-a em nível de ensino médio, na modalidade Normal. (SAVIANI, 1997)

Nota-se que o texto acima referido deixa uma abertura que pode ser interpretada como uma possibilidade ou tempo para adaptação à nova legislação, tanto das instituições de ensino, quanto de um contingente de professores formados nos cursos Normal e Magistério em nível de ensino médio e que, no período estipulado de 10 anos, deveria buscar qualificação em nível superior. Isso resultou numa corrida em massa para curso de Pedagogia, pois ainda que tenha sido criado o Curso Normal Superior para a formação específica do professor da educação infantil e anos iniciais, em muitas Instituições de Ensino Superior, este não vingou, pois muitos foram os debates contrários à criação de espaços diferenciados para a formação do professor polivalente. Um argumento consistente, como destacado por Libâneo (2002), era o de que, ao deslocar a formação da universidade para o curso Normal Superior, retirava-se a pesquisa como eixo da formação docente. No entanto, a questão se mostrou bastante complexa e as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia ficou em debate por um largo período de tempo.

Dado o tempo de adaptação às normas da LDB/96 e, ainda na vigência do decênio, muitos aspectos nela contemplados foram na prática pouco a pouco alterados e admitidos. Isso talvez decorra do fato de, como bem expressa Gatti e Barreto (2009, p. 53), “mover-se em meio à legislação educacional de formação de

professores, que comporta idas, voltas, remendos, complementos e iniciativas paralelas de poderes públicos, não é simples”.

O contexto retratado estrutura diversos debates que pautaram a discussão sobre as condições do curso de Pedagogia que, nos moldes em que se apresenta, tem sido criticado como generalista e de pretensões ambiciosas quanto à diversidade de profissionais a serem formados. Um curso que, para Pimenta (2002, p. 25), “tem se aligeirado, resultando assim em um empobrecimento na oferta das disciplinas e na impossibilidade de um aprofundamento da ciência da educação para formar o pesquisador e o especialista em educação”. Brzezinski (1996, p. 43) corrobora essa ideia, afirmando que

a pedagogia no Brasil tem sido reduzida a uma área profissionalizante, descomprometida com a produção do conhecimento, isto é, descartou-se a elaboração da teoria para enfatizar a prática da experiência, do treinamento, do domínio da técnica, do domínio da metodologia, do engajamento prático na organização coletiva.

Essa realidade bem pode ser uma consequência do fato de pouco se oferecer, como possibilidade de formação docente, o curso de Magistério em nível de ensino médio, com quatro anos de duração enfatizando o estudo dos conteúdos a serem ensinados e a formação prática do professor dos anos iniciais, como uma base para os estudos da Pedagogia, em nível de curso superior priorizando a reflexão e o questionamento sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula bem como a capacitação do educador para os trabalhos de gestão escolar.

Esse contexto é legítimo, proporcionado por políticas educacionais regulamentadas pelas Diretrizes Curriculares e/ou resoluções do Conselho Nacional de Educação que diminuíram, proporcionalmente as muitas atribuições do pedagogo, o tempo de formação do professor. Assim o curso de Pedagogia, na prática, acaba se reduzindo a uma dimensão técnica, um grave erro que, segundo Libâneo e Pimenta (1999), produz um estreitamento do conceito de pedagogia e que, para Franco (2002, p. 108), incorre no

risco de superficializar a formação do docente, fato que só poderia ser aceitável se por pedagogia entendêssemos apenas o conjunto de procedimentos metodológicos do ensino, descaracterizando essa ciência do seu caráter eminentemente teórico-investigativo sobre a práxis educativa, e por prática docente entendêssemos apenas o treinamento de habilidades e competências de transmissão de conteúdos, descaracterizando toda a complexidade conceitual requerida por tal formação.

Libâneo (2002, p. 84), aponta para a incongruência em se formar num mesmo curso, hoje reduzido a quatro ou, em muitas instituições de ensino superior, até três anos, um profissional polivalente. Em tempos que se reduz a carga horária do curso, provocando um inchaço no currículo e por isso uma superficialidade no estudo dos conteúdos, não seria mesmo uma contradição ampliar as habilitações do pedagogo? Em suas palavras,

para se atingir níveis mínimos desejáveis de qualidade da formação, ou se forma um bom professor, ou se forma um bom gestor ou coordenador pedagógico ou um bom pesquisador ou um bom profissional para outra atividade. Não é possível formar todos esses profissionais num só curso, nem essa solução é aceitável epistemologicamente falando.

Uma questão que nos leva a pensar no perfil do egresso do curso de pedagogia, o profissional polivalente que, com sua prática, refletirá diretamente na qualidade do ensino e aprendizagem das crianças. Qualidade na educação tem sido um valor largamente explicitado em documentos norteadores da educação escolar brasileira e alvo constante a ser atingido. Libâneo (2002, p. 94), enumerando desafios contemporâneos postos para o curso de Pedagogia, defende um reforço na formação teórica dos pedagogos como condição determinante para o professor perceber situações “novas e cambiantes”, podendo nelas intervir através de uma prática reflexiva.

Isso remete à necessidade de, além da formação didática e ética do professor, os cursos de Pedagogia atentarem para a formação de uma consciência pedagógica capaz de identificar as necessidades futuras da sociedade e dos seus alunos.

Segundo Nascimento (2004, p. 236),

a formação de professores no Brasil está atravessando um momento crítico de redefinições políticas e de redirecionamento de seus enfoques formativos, na perspectiva de formar profissionais da área capacitados a responder aos desafios da docência e da gestão, num mundo globalizado, que exige múltiplas competências, em direção a mais autonomia.

Também nessas bases, o Parecer CNE/CP-9/2001, admitindo inadequações na formação do professor da educação básica como um todo, aponta diretrizes para as diferentes licenciaturas buscando assim:

- Fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras;
- fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores;
- atualizar e aperfeiçoar os formatos de preparação e os currículos vivenciados, considerando as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica;
- dar relevo à docência como base da formação, relacionando teoria e prática;
- promover a atualização de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou cursos de formação. (BRASIL, 2001)

Talvez pela necessidade de, ainda que garantindo certa autonomia às Instituições de Ensino Superior na elaboração de seus cursos, tornar as práticas na formação de professor da educação básica mais claras e mais aproximadas em todo o Brasil, é que o documento acima referido visava dar, às diferentes licenciaturas, subsídios para formular o seu projeto pedagógico, definir o seu contorno, explicitar os seus objetivos. Chama-nos a atenção o fato de que, justamente no curso de Pedagogia, o tempo para a elaboração de suas diretrizes tenha se alargado tanto.

Para Saviani (2008, p. 67), o quadro de crise, apresentado pelo curso de Pedagogia, bem pode ter sido resultante dessa demora em se definirem suas diretrizes, que se efetivaram somente no ano de 2006. No entanto, como ele mesmo aponta, “as Novas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório”, sendo que por essencial ele se refere “àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos resultantes de séculos de história” e de acessório uma pluralidade de expressões usadas nos discursos educativos de hoje, tais como: “pluralidade de visões de mundo, interdisciplinaridade, contextualização, democratização, etc.”.

Saviani (2008, p. 65) aponta paradoxos nas Novas Diretrizes do Curso de Pedagogia afirmando serem elas “atravessadas por ambiguidades que já se faziam presentes na primeira versão”. Isso denota que nem tantas mudanças elas trouxeram para o contexto já criticado. De igual modo, Libâneo (2006) aponta várias imprecisões destacando a falta de clareza sobre o significado de pedagogia bem como a sua redução à docência.

No mais, um texto que, ao nosso parecer, se apresenta relativamente sucinto, mas, com ampliadas aspirações principalmente no que se refere ao perfil do egresso do curso de Pedagogia ou às muitas funções que ele deverá estar apto a desempenhar, como se lê no Art. 5:

I – Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária;

II – compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III – fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV – trabalhar em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

V – reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VI – ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

VII – relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias da informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

VIII – promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX – identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em fase de realidades complexas, com vistas a contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI – desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII – participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII – participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV – realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos, e alunas e a realidade sociocultural em que esses desenvolvem suas experiências não-escolares. Sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV – utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;  
XVI – estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes (BRASIL, 2006).<sup>4</sup>

Esse artigo explicita os saberes, habilidades e competências que se julga necessários para uma docência ampliada (ou múltiplas funções para o pedagogo) e isto ainda sem considerar os casos de atuação na educação especial como a de indígenas e escolas de remanescentes de quilombos. Nessas bases não há como não concordar com as críticas apontadas por Libâneo (2002, 2006, 2008) e Saviani (2008) com relação a essas Diretrizes.

Lendo atentamente o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia fica evidente que precisamos ainda de mais clareza sobre o nosso ofício, o nosso papel de pedagogos, professores e gestores. Precisamos também de uma aproximação entre o que se espera do professor polivalente dos anos iniciais da educação básica, do que lhe é proporcionado em sua formação inicial no curso de Pedagogia, e da realidade que se lhe apresenta através da prática educativa.

É preciso refletir sobre o futuro que se abre, sobre os rumos dessa sociedade que tem apresentado desafios constantes para a educação escolar e para o trabalho docente no sentido de compreender melhor a nossa função, os nossos desafios, as nossas possibilidades para, quem sabe assim, recuperar a nossa imagem ou auto-imagem que, por vezes, tem se mostrado confusa, deformada (ARROYO, 2000). Como é possível compreender essa complexidade diante de uma comprometida formação inicial do professor? Como as Instituições de Ensino Superior se adequaram para atender aos dispositivos dessas diretrizes?

Nesse ponto referendamos o trabalho de Gatti e Barreto (2009) que, respondendo a considerações apresentadas num documento intitulado *Recomendação Relativa à situação do pessoal Docente* e produzido a partir da conferência Intergovernamental convocada pela UNESCO em 1966, desenvolvem um amplo estudo sobre a formação inicial e continuada e a carreira dos

---

<sup>4</sup> Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

professores da educação básica no Brasil. As autoras analisam a formação docente, para diferentes aspectos do magistério e, o que é delineado na pesquisa, bem revela a realidade difusa e complexa desse universo.

No que se refere especificamente à Licenciatura em Pedagogia que forma o professor polivalente dos anos iniciais da educação básica, foram analisadas as propostas pedagógicas de 71 cursos de instituições públicas e particulares que apontaram, no geral, e mesmo sob orientação das Diretrizes de 2006 de se trabalhar por núcleos, um currículo disperso para uma mesma formação, sem muita clareza sobre a realização e condução dos estágios, evidenciando superficialização no estudo dos conteúdos, desvinculação entre teoria e prática e a quase ausência de pesquisa.

No conjunto das disciplinas ressalta-se a valorização dos fundamentos da educação, notadamente nas universidades públicas, que também não incluem em seu currículo estudos específicos das disciplinas a serem ensinadas nas salas de aulas, até mesmo de Língua Portuguesa e de Matemática. Esses conhecimentos ou conteúdos ficam sub inscritos nas disciplinas metodológicas respectivas ou “na presunção de que eles são de domínio dos estudantes dos cursos de formação” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 126). Já nas faculdades integradas ou isoladas, ainda que num percentual baixo (28%), aparecem tais disciplinas no currículo e uma tendência maior aos estudos que se referem à formação profissional específica.

No que diz respeito ao currículo, a Pedagogia é apontada como um curso que tem se caracterizado pela predominância dos discursos teóricos e que pouca condição tem dado ao aluno de aprofundamento e problematização dos conceitos disciplinares; condição essa necessária para a apropriação do conhecimento que mais tarde deverá ser trabalhado pelo professor de modo significativo na sala de aula.

Diante do quadro esboçado, que aponta insuficiência na formação dos futuros professores polivalentes para ensinar os conteúdos tradicionais escolares, questionamos as aprendizagens das disciplinas específicas e, em especial, a formação matemática do pedagogo. Considerando que, nas diferentes disciplinas, o livro didático acaba sendo o “mestre” do mestre na medida em que apresenta estratégias de ensino dos conteúdos bem como modelos de resolução de problemas (faça como o modelo) e que, desses conteúdos, o professor vai se apropriando

continuadamente na prática, ainda assim julgamos que, no caso da Matemática, seja necessária a aprendizagem de conceitos próprios que requeiram conhecimentos mais aprofundados.

A Lei 9.394/96 intencionando reorganizar a educação escolar acaba por se constituir campo fecundo para outros documentos norteadores da prática pedagógica, dentre os quais destacamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e dentre estes, o que trata especificamente dos conhecimentos matemáticos nos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2001). Nesses, a Matemática é apresentada como importante componente na formação do cidadão, na medida em que capacita o aluno para viver na sociedade da informação, apropriando-se dos conhecimentos científicos e dos recursos tecnológicos.

A partir de dados que indicam um baixo rendimento por parte dos alunos nessa área do conhecimento, os PCN voltam o olhar para as práticas pedagógicas e admitem que

parte dos problemas referentes ao ensino de Matemática estão relacionados ao processo de formação do magistério, tanto em relação à formação inicial como à formação continuada. Decorrentes dos problemas da formação de professores, as práticas na sala de aula tomam por base os livros didáticos, que, infelizmente, são muitas vezes de qualidade insatisfatória. A implantação de propostas inovadoras, por sua vez, esbarra na falta de uma formação qualificada, na existência de concepções pedagógicas inadequadas e, ainda, nas restrições ligadas às condições de trabalho. (BRASIL, 2001, p. 24).

Vale lembrar que, a formação do professor aqui criticada se dá num contexto legitimado pelas políticas educacionais do mesmo órgão governamental que, em outros documentos a critica. Não que discordemos das críticas, só não vemos muita coerência entre o muito que é idealizado para a educação escolar das crianças e o que é permitido legalmente e praticado nessas bases na formação do professor dos anos iniciais no curso de Pedagogia. Há uma culpabilização do livro didático como elemento que impede que o professor desenvolva um conhecimento matemático significativo para os alunos. Sabemos que o livro didático pode ser apenas um dos elementos que afetam (ou não) as práticas dos professores. Os documentos prescritivos, na maioria das vezes, não trazem reflexões sobre as reais condições de trabalho docente.

Numa reflexão sobre o ensino da Matemática os PCN afirmam ser de fundamental importância que o professor “tenha clareza de suas próprias

concepções sobre a Matemática, uma vez que a prática em sala de aula, as escolhas pedagógicas, a definição de objetivos e conteúdos de ensino e as formas de avaliação estão intimamente ligadas a essas concepções” (BRASIL, 2001, p. 37). Mas como o professor poderá ter essa clareza se as instâncias de formação – inicial ou continuada – não promovem problematizações tanto das políticas quanto das práticas docentes que possibilitem ao professor uma tomada de consciência do seu papel como formador de novas gerações? Acrescente-se a isso o fato de que o professor não participa da elaboração dos documentos que lhe dizem respeito; ele continua sendo visto apenas como um executor de políticas públicas.

Os lugares da formação podem reforçar a presença pública dos professores. Tem-se alargado o interesse público pela coisa educativa. Mas, paradoxalmente, também aqui se tem notado a falta dos professores. Fala-se muito das escolas e dos professores. Falam os jornalistas, os colunistas, os universitários, os especialistas. Não falam os professores. Há uma ausência dos professores, uma espécie de silêncio de uma profissão que perdeu visibilidade no espaço público. (NÓVOA, 2009, p. 23)

Tais constatações nos mobilizaram para ouvir os graduandos em Pedagogia, (futuros) professores que ensinam (ensinarão) Matemática. Nessas bases indagamos: Qual é a representação que o graduando em Pedagogia tem da profissão docente e da Matemática escolar? Como o graduando, já imerso na prática, concebe a docência e a Matemática a ser ensinada?

Essas e outras questões têm nos impulsionado a compreensão dessa complexa formação. Para isso, buscamos mapear o que foi pesquisado nesta temática.

## **2.2 A formação matemática do professor polivalente na pesquisa**

Se a constituição oficial do curso de Pedagogia foi marcada por uma série de transformações legais nas últimas décadas, por outro lado, há que se considerar como esse curso tem sido analisado do ponto de vista da pesquisa. Como destacado anteriormente, realizamos um mapeamento com base em bancos de teses, sobre as pesquisas produzidas tendo como foco o curso de Pedagogia que, em nosso entender, tem aproximações com a nossa pesquisa.

A tese de doutorado de Edda Curi sob o título “Formação de Professores Polivalentes: conhecimentos para ensinar Matemática, crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos”, foi defendida em Agosto 2004 no Programa de Estudos de Pós-Graduação em Educação Matemática da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. A pesquisadora investigou conhecimentos para ensinar Matemática, que devem ser apropriados por professores de atuação polivalente, bem como as crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos.

A autora estudou as legislações que regulamentam os cursos de Pedagogia buscando retratar historicamente a formação do professor dos anos iniciais da educação básica no Brasil. Partiu da análise de um curso de formação de professores polivalentes e de uma pesquisa de campo com 12 alunas do curso em questão, buscando, por meio de entrevistas, identificar os impactos dessa formação e analisar as crenças e atitudes desenvolvidas com relação à Matemática. Concluiu que as experiências vividas pelas alunas-professoras durante a escolarização básica, arraigadas na memória, acabam influenciando e até determinando a compreensão e a prática pedagógica ao ensinar a Matemática.

Fora do grupo de estudos de pós-graduação em Educação Matemática da PUC/SP interessou-nos a dissertação de mestrado de Maria Stefânia Rocha Aguiar, da Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, ano de 2005, área de Educação, com o título: “Professores polivalentes das séries iniciais do ensino fundamental: Concepção da formação e do ensino de matemática”.

Nessa, o objeto de pesquisa foram os conhecimentos matemáticos adquiridos pelo professor polivalente nos cursos de formação tanto do Magistério em nível de ensino médio, quanto no curso de Pedagogia; bem como a concepção que os quinze sujeitos da pesquisa, professores polivalentes com experiência no magistério nos primeiros ciclos do ensino fundamental de uma escola pública de Cáceres, tinham sobre a sua formação matemática e o ensino desenvolvido nos primeiros ciclos do ensino fundamental.

Para a coleta de dados foram aplicados questionários aos professores. Analisaram-se também todas as matrizes curriculares dos cursos Normal e Magistério (1957 – 1998) da cidade de Cáceres/MT e do curso de Pedagogia (1987 – 2004) da UNEMAT, campus Universitário de Cáceres/MT; bem como a história dos cursos de formação de professores polivalentes no Brasil, com base

nas legislações e matrizes curriculares dos cursos citados. As análises feitas apontaram que o conteúdo de Matemática necessário à formação do professor polivalente foi pouco estudado nos cursos de nível médio e menos ainda na graduação em Pedagogia. Evidenciou-se uma ênfase nas questões pedagógicas e metodológicas, resultando mais numa transposição didática do que no domínio do conteúdo. A concepção dos professores sobre a formação matemática recebida revelou uma formação fragmentada onde teoria e prática se apresentaram de modo dissociado.

Vale destacar que a pesquisa de Curi (2004) e de Aguiar (2005) foram realizadas antes da publicação das Diretrizes do curso de Pedagogia. No entanto, as constatações das autoras já nos sinalizam que a própria tradição que marca esse curso dificilmente seria superada pelas diretrizes.

Uma outra tese que muito nos chamou a atenção, inclusive por aparecer em todas as buscas que fizemos a partir dos diferentes caminhos que tomamos e já anteriormente mencionados, é a de Mercedes Bêta Quintano de Carvalho Pereira Santos, também defendida na PUC-SP, no ano de 2009, sob o título “Ensino de Matemática em cursos de Pedagogia: a formação do professor polivalente”. A pesquisa constituiu-se em um estudo de caso e especificamente sobre números naturais. Verificou-se como este conteúdo era trabalhado no curso de Pedagogia de quatro Instituições de Ensino Superior na cidade de São Paulo. Os sujeitos da pesquisa foram os professores do curso que lecionavam a disciplina de Metodologia da Matemática e dois alunos docentes de cada curso.

A pesquisa desenvolveu-se a partir de registros de observação das aulas de Matemática no curso de Pedagogia e também nas aulas dadas pelos alunos docentes nas suas escolas. Para a coleta de dados a autora analisou os planos de ensino da disciplina de Matemática dos cursos em questão, os cadernos de registros das aulas de Matemática dos alunos docentes, os planos da disciplina de Matemática da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, cadernos, pastas e livros de Matemática das crianças, além de entrevistas semiestruturadas gravadas com os sujeitos que fizeram parte da pesquisa.

A análise qualitativa dos dados coletados revelou, entre outros aspectos, que os alunos docentes não ressignificaram suas práticas pedagógicas no ensino da matemática a partir dos estudos na graduação. A pesquisa apontou também que, com exceção de dois alunos docentes, os demais explicitaram a vontade de

aprender como ensinar Matemática e de ter atividades práticas no curso. Já os professores, mesmo sabendo dessa expectativa, buscaram romper com o modelo tecnicista, trabalhando o conceito numérico, o que poderia possibilitar-lhes, segundo a autora, maior autonomia intelectual na sua formação, e, em tese, contribuir para a construção de suas práticas docentes.

Constatou-se, assim, que a formação matemática específica dessas pedagogas não foi suficiente para o exercício da profissão professor.

Por fim, porém não menos significativa, analisamos a dissertação de Mestrado em Educação Matemática, defendida em 2011 na PUC/SP, de autoria de Sara Miranda de Lacerda e intitulada: “O aluno concluinte do curso de Pedagogia e o ensino de Matemática nas séries iniciais”.

Nessa pesquisa, o objetivo era caracterizar o aluno concluinte do curso de Pedagogia da PUC/SP, implantado a partir das Diretrizes de 2006, investigando a visão dele sobre a sua formação para ensinar Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Primeiramente realizou-se um levantamento histórico de como os cursos de formação para docência foram sendo organizados desde a preparação do professor de primeiras letras até a formação pelo curso de Pedagogia, tendo por base as legislações que interferiram nessa trajetória. Estabelecido um cenário da formação de professores dos anos iniciais no Brasil, refletiu-se sobre a formação Matemática desses professores.

É uma pesquisa de abordagem qualitativa e para a coleta de dados de perfil, da visão de alunos concluintes do curso de Pedagogia sobre a sua formação e o papel das atividades acadêmico-científicas promovidas pela instituição para sua atuação como professor que ensina Matemática nos anos iniciais, aplicou-se um questionário e organizou-se um grupo de discussão. Realizou-se também entrevista com as professoras que lecionam as disciplinas do eixo de Matemática para identificar a visão dessas professoras sobre o tema.

Constatou-se haver um movimento de mudança em direção às recentes propostas na área de educação, também que os alunos estão mais críticos quanto a sua formação e que a PUC/SP, Instituição de Ensino que foi o campo da pesquisa, buscava adequar o projeto pedagógico do curso de Pedagogia às novas Diretrizes. No entanto, partindo da análise das ementas das disciplinas referentes aos estudos da Matemática, notou-se que não havia previsão de ensino dos conteúdos matemáticos necessários para o trabalho que seria desenvolvido nos anos iniciais

do Ensino Fundamental. Também aqui, parece estar suposto que esses conhecimentos sejam de domínio do aluno e o trabalho então proposto acaba sendo o estudo de questões relacionadas à metodologia, currículo e novas perspectivas na área de ensino de Matemática. Observou-se ainda que esse trabalho está previsto para se concentrar em um único semestre do curso, o equivalente a 80 horas.

A análise das ementas das unidades temáticas relacionadas à Matemática evidenciavam também a intenção de se trabalhar os conteúdos de ensino de maneira integrada, acreditando ser este um modo de proporcionar o desenvolvimento de uma visão mais ampla e crítica do estudante no sentido de que pudesse intervir positivamente na sociedade em que iria atuar. No entanto não aparece a previsão de realizar um trabalho que considere as crenças e representações sobre o ensino da Matemática, necessidade esta apontada na pesquisa realizada com os alunos.

A autora ressaltou que o curso em questão fez uma tentativa de acabar com a lógica disciplinar, mas que essa tentativa ainda não tinha atingido propriamente a dinâmica do curso. Não havia, de forma clara, uma integração que permitisse sair da lógica disciplinar para um trabalho interdisciplinar, num contexto em que as disciplinas dariam lugar aos eixos temáticos, conforme o recomendado nas Diretrizes (BRASIL, 2006). Embora o curso esteja organizado por eixos temáticos, notou-se que alunos ainda o concebiam de modo compartimentado.

Os resultados obtidos nas diferentes pesquisas acima referidas apontam um cenário de poucas mudanças na formação do professor. Eles confirmam as questões levantadas inicialmente e tão criticadas por Libâneo (2002), Saviani (2008), Gatti e Barreto (2009), etc.

É importante destacar que a linha de pesquisa Matemática, cultura e práticas pedagógicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco, na qual estamos inseridas, também tem produzido pesquisas sobre o professor polivalente que ensina matemática nos anos iniciais da educação básica. No entanto, nenhuma delas teve como foco específico o curso de Pedagogia, mas, sim, o conhecimento matemático das graduandas/professoras desse curso.

A pesquisa de Toricelli (2009) investigou como as práticas colaborativas, quando tomadas como estratégias formativas num grupo de estudos e pesquisas com alunas de um curso de Pedagogia contribuem para a (re)significação do ensino de Matemática. Para isso, a pesquisadora constituiu um grupo de graduandas, culminando na produção compartilhada do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de duas graduandas, as quais tomaram o uso de vídeos de aulas como estratégias formativas. A autora também trabalhou com a leitura e produção de narrativas de aulas pelas graduandas, as quais se revelaram importantes instrumentos de formação. Como um dos resultados aponta a importância de uma postura problematizadora da formadora e a produção de pesquisa como eixo da formação. Pode-se dizer que essa pesquisa tem aproximações com o nosso objeto de investigação ao tomar as narrativas como objeto de análise.

Nessa mesma perspectiva do trabalho com narrativas autobiográficas há a dissertação de Bolognani (2013), a qual tomou as trajetórias de formação e de atuação profissional de professoras dos anos iniciais. A pesquisadora, assim como nós, utilizou as entrevistas narrativas e o grupo de discussão como metodologia de pesquisa. Contou com a colaboração de dez professoras já atuantes, com o objetivo de conhecer suas trajetórias de formação, bem como suas percepções sobre suas trajetórias profissionais, buscando indícios de práticas que foram significativas para aprender a ensinar Matemática. Como resultados, a pesquisadora identifica nas narrativas escritas e faladas das professoras, marcas positivas e negativas da Matemática escolar, que são reproduzidas nos anos iniciais da docência, mas que foram superadas nos diferentes espaços de formação pelos quais elas transitaram.

Outra dissertação que se aproxima da nossa pesquisa, que também teve como foco a formação matemática do pedagogo, foi a de Pereira (2012). Sua pesquisa buscou analisar o início da carreira de professoras egressas de um curso de Pedagogia. Para isso ela inicia sua pesquisa com estudantes do último semestre do curso e, dentre o grupo que respondeu ao questionário, ela selecionou seis egressas para uma entrevista e, dentre elas, duas se dispuseram a ser acompanhadas durante o primeiro ano de docência. A pesquisadora intencionava analisar as práticas de ensino de Matemática dessas professoras, considerando, assim como nós, as limitações de um curso de Pedagogia. Como resultados, a autora aponta que as egressas avaliam que o curso não lhes deu segurança para

ensinar as diferentes disciplinas do currículo, principalmente a Matemática, e que as professoras iniciantes raramente ensinavam Matemática, até mesmo pelas condições de trabalho que enfrentaram: falta de estabilidade profissional; mudanças constantes de escolas e de turmas; falta de apoio das equipes gestoras e dos pares nas escolas nas quais atuavam. Suas práticas de ensino de Matemática eram marcadas pelas representações que traziam da época de estudantes, embora uma das professoras tivesse uma postura mais crítica frente a esse modelo de ensino, mas também não sabia como fazer diferente.

A revisão desses trabalhos foi fundamental para posicionarmos a nossa pesquisa no âmbito do que já foi produzido no campo: a formação matemática do professor dos anos iniciais da educação básica.

Ao estudarmos a dissertação de mestrado de Sara de Miranda Lacerda, tivemos a impressão de que, no geral, ela coincidentemente pesquisara e estruturara o seu trabalho da maneira que vínhamos delineando em nossa mente o fio lógico condutor da nossa pesquisa. A primeira atitude foi então questionar o por quê de pesquisar esse assunto, visto já estar ele posto nesta e também em outras tantas pesquisas. Considerando, no entanto, que nem tanto de novo há fora do plano da subjetividade ou do interesse de saber de quem pesquisa, que cada realidade tem sua especificidade e sendo essa uma questão legítima da nossa docência, buscamos fazer uma comparação com as pesquisas referidas no sentido de verificar em quais aspectos o nosso objeto de estudo delas se aproxima, distancia-se e pode de novo acrescentar.

Essas teses e dissertações analisadas tiveram como objeto de estudo a formação do professor dos anos iniciais da educação básica no curso de Pedagogia, fazendo o recorte sobre a sua formação para ensinar a Matemática e isso muito se aproxima do nosso interesse de pesquisa. No entanto, trabalharam com metodologias ou focos diferentes da nossa.

Não estudamos o curso de Pedagogia de uma determinada instituição, seu projeto pedagógico, sua estrutura, seu funcionamento. Pelo movimento que a própria pesquisa proporciona ou pelo o que as experiências vividas vão imprimindo no decurso do trabalho, o nosso interesse tende para uma outra direção ou um outro olhar. Se, no primeiro momento olhamos para a formação docente, na perspectiva do professor formador que intencionalmente quer e deve ensinar de modo a alcançar ideais postos, pouco a pouco, foi se constituindo a

necessidade de saber: o que o aluno de Pedagogia pensa da docência? Quais as suas concepções sobre o trabalho do professor no contexto atual? Objetivamos assim caracterizar o aluno do curso de Pedagogia, dando voz a ele, permitindo que ele se expresse por meio de narrativas que aqui se instrumentalizam na produção de autobiografias, memoriais de formação e grupo de discussão/reflexão. Pretendemos conhecer as razões que o levaram a escolher a docência, suas representações sobre o trabalho docente, sobre o ensino e a aprendizagem principalmente no que se refere aos conteúdos matemáticos.

Embora nossa pesquisa seja com alunos de um curso específico de Pedagogia, concordamos com Ferrarotti (2010), que cada sujeito traz em si a síntese de uma história social. Nossa pesquisa poderá trazer resultados que complementem e/ou diverjam daqueles já publicados e acreditamos que ela se diferencie das demais aqui já referendadas por se caracterizar como um estudo biográfico.

## Capítulo 3

### A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL:

#### escrever, falar e escutar de si

O olhar do outro para mim não me abarca inteiramente, porque nem a sua visão nem a minha nos constituem como objetos definidos: tanto a perspectiva do outro desliza espontaneamente na minha quanto “a minha perspectiva desliza espontaneamente na do outro e, juntas, são recolhidas em um único mundo onde todos participamos como sujeitos anônimos da percepção. (BOSI, 1998, p. 82)

Nesse capítulo, primeiramente tecemos algumas considerações sobre o trabalho docente no atual contexto social buscando evidenciar o quanto seus contornos vêm se modificando e alterando também, em muito, a identidade do professor. Em seguida apontamos a necessidade de, na formação inicial do professor polivalente no curso de Pedagogia, considerar como base para o ensino e a aprendizagem, as experiências do sujeito e que as narrativas de formação, no escrever, no falar e no escutar de si, podem ser um instrumento de reflexão, conscientização e identificação do ser professor, bem como de problematização e ressignificação de práticas de ensinar Matemática.

#### 3.1 O trabalho e a identidade docente no atual contexto social

A sociedade atual, pelos diferentes contornos evidenciados, tem sido caracterizada de também diferentes modos e, dependendo da ênfase que se quer dar, é a sociedade capitalista, a sociedade do consumo, a sociedade da informação, a sociedade da informatização, a sociedade tecnológica, a sociedade global, etc.

Para Marcelo (2009, p. 110),

uma das características da sociedade em que vivemos tem relação com o fato de que o conhecimento é um dos principais valores de seus cidadãos. O valor das sociedades atuais está diretamente relacionado com o nível de formação de seus cidadãos e da capacidade de inovação e empreendimento que eles possuam [...] ingressamos numa sociedade que exige dos profissionais uma permanente atividade de formação e aprendizagem.

E isso, é claro, em muito requisita das instituições de ensino e dos professores, considerados como sendo

importantes para influir na aprendizagem dos alunos. Importantes para melhorar a qualidade da educação que as escolas e os estabelecimentos de ensino realizam cotidianamente. Importantes, em última análise, como uma profissão necessária e imprescindível para a sociedade do conhecimento. (MARCELO, 2009, p. 110).

A maioria das prescrições dos documentos que chegam à escola recai sobre o trabalho docente, sobre práticas pedagógicas que se mostram engessadas por uma cultura escolar que imprime permanências e, muitas vezes, estas prescrições restringem a autonomia do professor. Das iniciativas de mudanças delineadas para a educação escolar, chama atenção o amplo repertório de saberes que hoje se requer, ou se espera, da docência como um todo, e aqui evidenciando, a do professor polivalente dos anos iniciais da educação básica, contrapondo-se ao que lhe é possibilitado na sua formação inicial no curso de Pedagogia.

Muitas das políticas educacionais implantadas nas últimas décadas<sup>5</sup> objetivam a expansão ou a universalização da escola básica, no entanto, observa-se que isto tem resultado numa massificação do ensino afetando, em muito, a qualidade, as condições de trabalho e o salário do professor. A configuração dos sistemas educativos tem sido alterada nos seus aspectos físicos e organizacionais, sob os critérios de produtividade e excelência, expressos em regulações dirigidas às instituições de ensino públicas e particulares. A noção de justiça social, garantindo o direito de “educação para todos”, vê-se mesclada e até confundida com os princípios de eficácia do processo ensino e aprendizagem, passando a orientar as políticas educacionais, marcadas pela ingerência do setor empresarial, como afirma Freitas (2011). Segundo o autor,

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 mais espaço para os homens de negócio e seus representantes – e muito menos para educadores. (FREITAS, 2011, p. 79)

---

<sup>5</sup>Sobre esse assunto é bom considerar o trabalho de Jacques Delors, intitulado “Educação: um tesouro a descobrir. Um relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI.

Observa-se um aumento substancial das exigências em relação ao trabalho docente. Segundo Esteve (1999, p. 100),

o professor não pode afirmar que sua tarefa se reduz apenas ao domínio cognitivo. Para além de saber a matéria que leciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc.

A pesada rotina do trabalho docente implica estudar e preparar aulas; ensinar e instruir através dos conteúdos; despertar o interesse para a aprendizagem; avaliar, recuperar, cuidar e aconselhar; amparar emocionalmente os alunos, buscando atendê-los na subjetividade de seus problemas; atender pais; ocupar-se de questões ligadas à gestão; assistir e participar efetivamente das reuniões pedagógicas e atividades extracurriculares; lidar com a falta de estrutura e de materiais didáticos necessários; zelar pelo patrimônio da escola; conviver com a violência social que já invade muitas das salas de aulas, bem como outras tantas atividades e o professor, quer se multiplicando ou se dividindo para realizá-las, alcança como resultado a fragmentação de seu trabalho. Fato é que “a docência comporta diversas ambiguidades, diversos elementos informais, indeterminados, incertezas, imprevistos” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 43)

As tarefas da docência são ampliadas cada vez mais no sentido de atingir os fins da escola atual que, segundo Tardif e Lessard (2009, p. 119), não são claros, tampouco, evidentes. Estes caracterizam-se como “verdadeiros problemas hermenêuticos que se abrem a grandes debates ideológicos e políticos”. Tal situação pode produzir desestabilidade, conflitos, desajustes e até um “mal-estar docente” que Esteve (1999, p. 98) caracteriza como sendo os “efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada”.

É preciso ressaltar que, embora esse sentimento possa atingir de modo diferente os também diferentes contextos escolares ou realidades do trabalho docente, ele é legítimo, é próprio do gênero dessa atividade, pois, os professores, em geral, compartilham forma de vida e trabalho comum. Para Clot (2010, p. 125),

o gênero profissional exerce uma função psicológica na atividade de cada um. Porque ele organiza as atribuições e as obrigações ao definir essas atividades independentemente das

características subjetivas dos indivíduos que as executam em tal momento particular. Ele ajusta, não as relações intersubjetivas, mas as relações interprofissionais, ao fixar o espírito dos lugares como instrumento de ação. Por seu intermédio, é que os trabalhadores se avaliam e se julgam mutuamente, além de que cada um deles avalia sua própria ação.

E, na medida em que se multiplicam os deveres e os fazeres do professor, ampliados pela intenção ou necessidade de manter num ensino massificado, os objetivos e qualidade de um ensino para a elite, pode-se notar um distanciamento entre o que lhes é colocado pelas diretrizes educacionais vigentes como um ideal a ser praticado e o que lhes é possível de ser realizado nos contextos das suas salas de aulas. Em outras palavras, um distanciamento entre o que os outros dizem que o professor é e faz e entre o que o professor deveria melhor ser e fazer. Isto pode alterar, em muito, a imagem social do docente, bem como, a imagem que ele tem de si mesmo. Para Marcelo (2009, p. 112), “há evidências em relação ao fato de que as mudanças nas condições internas e externas das escolas produziram condições de extrema incerteza e crise de identidade dentro do que historicamente foi, para muitos professores, uma profissão estável”. Fato é que o perfil esperado do professor do século XXI tem adquirido diferentes e novos contornos e, nesse referencial, por vezes, ele não mais reconhecendo a sua própria imagem agora disforme, questiona sobre o significado do seu trabalho docente, sobre a identidade do ser professor.

É válido considerar, assim como Nóvoa (2007, p. 16), que, “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Assim, a formação do professor, tanto quanto da sua identidade profissional são um contínuo indissociável de construção e de reconstrução, um movimento complexo de ser e de vir a ser. E é por isso que Nóvoa (2007, p. 16) diz ser mais adequado, ao invés de falar em identidade docente, falar em “processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira dinâmica como cada um se sente e se diz professor”.

Tais reflexões nos suscitam questionamentos: qual é a função do professor nessa sociedade do conhecimento marcada também por incertezas e que vem imprimindo a necessidade de constantes mudanças? Nesse contexto, o que é

ensinar e aprender a ser professor? Em que bases deveriam alicerçar ensino e aprendizagem na formação inicial do professor polivalente no curso de Pedagogia?

Essas questões são aqui colocadas porque, quando se olha, com mais criticidade, para o cenário educacional, o que se vê, em grande parte, ainda é uma escola do século XIX, com professores do século XX que intencionalmente buscam educar os alunos, em especial as crianças, do século XXI. De fato, muitas das práticas hoje desenvolvidas na sala de aula são uma herança, um reflexo do que o professor vivenciou enquanto aluno na educação básica. Tem-se, na maioria das vezes, repetido gestos que ecoam do passado, marcados na memória do professor e por vezes perpetuados, até mesmo ou, inclusive, nas práticas dos professores formadores de outros professores. E nessas bases, a educação escolar é veemente criticada, por diferentes segmentos da sociedade e nos mais diversos aspectos. Desconsidera-se a trajetória histórica da constituição dessa instituição, marcada por interesses econômicos e políticos, como destacado por Freitas (2011).

Para Arroyo (2000, p. 20),

a categoria de profissionais da educação percebe que é atacada de vários lados: do lado das gestões tecnocráticas, “modernizantes”, que consideram a educação centrada no seu ofício qualificado como um lastro de tempos pré-industriais e jogaram a escola para uma comunidade difusa, amorfa. Mas também o ataque vem do lado das gestões progressistas, que abrem tanto a responsabilidade social e do trato da educação escolar que, se não dispensam, ao menos descaracterizam a centralidade da ação qualificada dos profissionais.

Ora, “educar incorpora as marcas de um ofício e de uma arte, aprendida no diálogo de gerações. O magistério incorpora perícia e saberes aprendidos pela espécie humana em sua formação” (ARROYO, 2000, p. 18). No entanto,

as políticas de formação e de currículo e, sobretudo, a imagem de professor em que se justificam perderam essa referência ao passado, à memória, à história, como se ser professor(a), fosse um cata-vento que gira à mercê da última vontade política e da última demanda tecnológica. Cada nova ideologia, nova moda econômica ou política, pedagógica ou acadêmica, cada novo governante, gestor ou tecnocrata até de agências de financiamento se julgam no direito de nos dizer o que não somos e o que devemos ser, de definir nosso perfil, de redefinir nosso papel social, nossos saberes e competências, redefinir o currículo e a instituição que nos formarão através de um simples decreto. (ARROYO, 2000, p. 24).

O trabalho do professor tem sido constantemente criticado, exaustivamente ampliado e tão pouco valorizado. Cada vez mais, novos saberes passam a ser exigidos dos professores. Evidentemente, não podemos desconsiderar saberes necessários à prática docente, tal como defende Freire (1996). Para ele, dentre os muitos saberes necessários à prática educativa, é preciso ter a consciência do inacabamento e sabendo-se inacabado colocar-se como um aprendiz. Nesse sentido, vale considerar que a formação inicial, por si só, não dá e não dará conta de formar o professor para a complexidade da prática pedagógica. Assim, a formação continuada, ou a formação contínua como tem sido defendida na literatura da área, deve ser uma constante na vida profissional do professor. Ele precisa ter direito a essa formação, não se restringindo a uma busca pessoal, mas precisa estar incorporada na jornada de trabalho do professor.

Essa ideia de inacabamento, de igual modo, aplica-se para o professor formador que ensinando aprende e para o professor formando que aprendendo ensina. Para Placco e Souza (2006, p. 21),

essa condição de aprendiz envolve subjetividade, memória, metacognição, a história de vida pessoal e profissional amalgamados nos e pelos saberes e experiências vividas pelos professores em sua formação docente. Trata-se, portanto, de um processo de formação identitária.

Não seria então, uma condição básica e necessária no processo de formação do professor, uma postura investigativa sobre si mesmo, buscando conhecer e compreender melhor o modo como se auto identifica e como representa a docência? Nem sempre o que o professor sabe que deveria ser ou agir corresponde ao como ele, de fato, é ou age, ou, nem sempre aquilo que se espera do professor é o que ele, realmente, tem condições de realizar em sua jornada de trabalho.

Ora, ensinar é lidar com o humano. “O professor trabalha com e sobre seres humanos” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 69) e, enquanto profissão de interações, a docência está condicionada a outros tais como alunos, pais, colegas de trabalho, sociedade em geral. Nessas bases, Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, chama atenção para diferentes saberes necessários à prática educativa, evidenciando também a docência para além do ensino dos conteúdos disciplinares ou didáticos. Saberes estes fundados na ética “enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana”

(FREIRE, 1996, p. 19). Ética capaz de conferir “boniteza” (FREIRE, 1996, p. 134), à docência e à discência, evidenciando, assim como Tardif e Lessard (2009, p. 267), que

o trabalho docente não se pode fundamentar exclusivamente, nem mesmo principalmente, numa ciência; ele mobilizará durante seu exercício um amplo espectro de saberes, recursos e habilidades que cobre, na verdade, várias modalidades da interação humana: afetiva, normativa, instrumental, etc.

Amplios saberes e deveres da docência, impregnados e sobrecarregados por um discurso que aponta para a necessidade de mudança constante na educação escolar e nas práticas pedagógicas como um todo e que, quem sabe, devesse ela começar pela formação inicial do professor. Este é um discurso político, é também fala recorrente entre educadores, bem como, objetivo a ser alcançado e repetidamente proposto em documentos legais da educação. E nesse sentido, se tem apontado para

a necessidade de reavaliar os currículos tradicionais e as maneiras de ensinar em resposta aos desafios educacionais produzidos pelas mudanças econômicas e sociais e pelas tendências associadas ao surgimento de uma economia do conhecimento e de uma sociedade da aprendizagem. (MARCELO, 2009, p. 111).

Na formação docente do professor polivalente vale atentar para diferentes aspectos ou conteúdos da educação formal, ensino e aprendizagens de uns com os outros intencionalmente dirigidos ao magistério dos anos iniciais da educação básica, assim como, os sentimentos, as emoções que se encarregam de conferir significado às práticas pedagógicas e que formam, no aprendiz de professor, um imaginário sobre o que venha a ser a profissão docente e a finalidade da escola, pois, “pela mediação das emoções é que se forma a ação mental” (CLOT, 2007, p. 32).

Para CLOT (2010), cada gênero de atividade tem saberes e fazeres próprios inscritos e repetidos no coletivo de trabalho. Linguagens, normas e regras não escritas desenvolvidas na ação e que, num movimento cíclico, vão sendo apropriadas, descartadas, reinventadas, tornando-se assim linguagem comum de determinado grupo. São essas, na verdade, a identidade da categoria de trabalho, do gênero da atividade.

A formação do professor não é tarefa fácil, pois lida com a complexidade da educação e do ser humano. Lida com um ideal pedagógico coletivo, um

trabalho prescrito por determinada cultura, enraizado em crenças e, por isso, na maioria das vezes, encarcerado na produção de significados e na atividade do indivíduo que ensina. Seria esta a causa de um distanciamento que se observa entre o que se tem como ideal de educação, de ensino e de aprendizagem e entre o que é, em grande parte, praticado nas salas de aulas pelo docente?

Nesse sentido podemos questionar os projetos de formação que são oferecidos aos professores. A maioria deles não considera que o professor produziu saberes nas suas práticas e os saberes advindos das pesquisas precisam dialogar com os saberes dos professores.

Para Perrenoud (2002, p. 23, grifos do autor),

os formadores não podem ignorar que sua ação modifica muito pouco as práticas se ela se limitar a fornecer informações, a oferecer saberes e a apresentar modelos ideais. Pode-se invocar as “resistências irracionais à mudança”, mas será que isso não é muito limitado? Uma parte dos formadores descobriu que sua única oportunidade de transformar as práticas dos professores consiste em criar *vínculos* entre o que eles fazem e o que lhes é proposto. A didática das ciências incita a trabalhar *a partir* das representações dos aprendizes, em vez de ignorá-las. Da mesma maneira, uma nova prática só pode substituir uma prática antiga se considerarmos a coerência sistêmica dos gestos profissionais e seu processo de transformação.

A formação do professor no contexto atual não deveria romper com a racionalidade tecnicista da docência e proporcionar situações que promovam reflexões? Não seria essa uma condição necessária para pretender, de modo mais efetivo, formar intencionando transformar práticas pedagógicas consideradas como sendo distanciadas do que se julga necessário para a realidade social vigente? Formação é processo, é trajetória e, ressignificar a docência, não demandaria considerar as experiências e os saberes constituídos do aluno que se coloca como aprendiz de professor?

Impera assim a necessidade de, num esforço hermenêutico, o professor refletir sobre o seu trabalho e a sua identidade docente, buscando, de igual modo, interpretar as crenças e/ou representações que baseiam os seus saberes, as suas práticas. Nessa perspectiva, o nosso pressuposto é de que as narrativas se constituem em práticas de (auto)formação, pois ao narrar a sua trajetória de formação, o (futuro) professor interpreta sua própria constituição identitária.

### **3.2 As narrativas (auto)biográficas como constituidoras da identidade profissional**

Estamos admitindo o curso de Pedagogia como sendo, na atualidade, o lugar e/ou tempo onde acontece, de modo intencional e legal, a formação do professor dos anos iniciais da educação básica e que “a aprendizagem do adulto resulta da interação entre adultos quando experiências são interpretadas, habilidades e conhecimentos são adquiridos e ações são desencadeadas” (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 17). Adultos que, em comunhão, ensinam enquanto aprendem e aprendem enquanto ensinam (FREIRE, 1996).

Como formar o professor? Qual a identidade docente no contexto atual, ou seja, como os professores definem a si mesmos e aos outros?

Para Marcelo (2009, p. 112),

é preciso entender a identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade se desenvolve no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto.

Consideramos obviamente que o adulto, aluno do curso de Pedagogia, traz consigo uma história constituída a partir das experiências que viveu ou vive. É ele um sujeito portador de um modelo ou de uma ideia já formada sobre a escola e sobre a prática pedagógica, fato esse que nos reporta à necessidade de ensinar e aprender de modo a desconstruir crenças ou representações pedagógicas. Pensamos ser esta uma condição para o aprender de novo, ou, aprender o novo que possa conter naquilo já experienciado e que se considera como já sendo conhecido.

Formar-se professor, mais do que apreender e reproduzir um saber técnico, demanda a constituição ou a incorporação de um saber hermenêutico que, para Finger (2010, p. 125), é

um saber resultado de uma reflexão pessoal, ou seja, a passagem de uma consciência imediata que é a de sensações, das vivências e das experiências, a uma consciência refletida. Esse tipo de saber recorre, portanto, a um processo de formação da parte da

pessoa e inclui uma compreensão dos fatores históricos, sociais e culturais que foram determinantes no seu percurso de vida.

Nessas bases, o esperado é a superação de uma consciência ingênua para uma consciência crítica; atitude esta que, para Freire (1979), é a condicional determinante da possibilidade da educação vir, de fato, cumprir o seu compromisso social educativo de promover mudança. Do professor espera-se a capacidade de constituir um saber do tipo crítico e reflexivo, capaz de, na realidade presente, continuamente repensar-se, não anulando ou excluindo a importância das experiências do passado mas, pelo contrário, delas se apropriando e transformando. Mudar a educação e as práticas docentes demanda mudar a maneira de interpretá-las, de concebê-las. As práticas pedagógicas precisam ser encarnadas numa postura interpretativa da realidade vigente, que, por não ser fixa, precisa ser constantemente reinterpretada.

A vida é o tempo e o lugar da formação do ser humano.

Para falar do curso de Pedagogia como lugar/tempo de formação do professor, adotamos aqui a ideia ou a metafísica do tempo referida por Santo Agostinho em suas Confissões, livro XI. Para ele o tempo cronológico não existe, de fato, devido à impossibilidade de apreendê-lo. Já que o passado não mais existe, o futuro ainda não existe e o presente está em vias de não mais existir,

talvez fosse mais correto dizer: “Existem três tempos: o presente do passado, o presente do presente, o presente do futuro.” Porque esses três tipos de tempo existem em nosso espírito, e não os vejo fora dele; o presente do passado é a memória; o presente do presente é a intuição direta; o presente do futuro é a espera. (SANTO AGOSTINHO, 2001, p. 273, grifo do autor)

Assim sendo, para Santo Agostinho, o tempo que existe ou que nos é perceptível, seria o “tempo da alma” ou, segundo Comte-Sponville (2006), o “tempo da consciência” que não sendo propriamente um saber precede todos os saberes, quem sabe, por selecioná-los, datá-los, identificá-los, organizá-los e significá-los.

Queremos então situar o curso de Pedagogia como o lugar/tempo da formação da consciência crítica e reflexiva do ser professor. Lugar/tempo onde as experiências apreendidas no passado devam (ou deveriam) se constituir como base para as aprendizagens do presente e projeção das ações do futuro.

Para Ricouer (2010, p. 9) “o tempo se torna tempo humano na medida em que está articulado de maneira narrativa: em contraposição, a narrativa é significativa na medida em que desenha as características da experiência temporal”.

No tempo presente, declaradamente marcado pela evolução das tecnologias, desenvolvendo e ampliando continuamente o conhecimento, é possível pensar numa tecnologia do ser humano mediando a (com)ciência do experienciado, promovendo o conhecer-se a si mesmo como base para a apropriação autônoma e crítica de novas aprendizagens? Pode a palavra dar conta de mediar de modo crítico o pensamento e a ação, o conhecer e o fazer no processo de formação docente?

Larrosa (2004, p. 16) também considera que

el tempo de nuestras vidas es, entonces, tempo narrado; es el tempo articulado en una historia; es la historia de nosotros mismos tal como somos capaz de imaginarla, de interpretarla, de contarla y de contar(nos)la. Más o menos nítida, más o menos delirante, más o menos fragmentada.

A história de vida não é dada, ela é experienciada; também não é fixa, é construída; é percurso desenrolado e ordenado como passado, presente e futuro; em movimentos de ida e de volta, em altos e baixos, erros e acertos; é reflexo e reflexão; uma trama que se forma entrelaçada na trama de outros e que a nossa memória capta, interpreta, identifica, significa. “A história de vida só começa com o trabalho de reflexão (de retorno sobre) e de análise realizado sobre a narrativa” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 98). Narrar-se é tirar do guardado na memória a própria história apreendida e significada; é contar-se, é olhar-se e explicitar-se. “Narrar é discernir pelo espírito” (RICOUER, 2010, p. 21). É saber-se, mais ou menos, (com)ciência de si mesmo.

Para Delory-Momberger (2008, p. 96, grifos da autora) “É a narrativa que dá uma *história* à nossa vida: *nós não fazemos a narrativa da nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa da nossa vida*”. Ou seja, história não é um dado inerente ao sujeito; história de vida é movimento, é capta, é apropriação. Temos uma história porque significamos as nossas experiências, reunimo-las, ordenamo-las, tematizamo-las e as narramos dando sentido ao vivido “multiforme, heterogêneo, polissêmico”.

O narrar organiza e confere sentido ao emaranhado das experiências que nos formam. Estamos assim considerando que os questionamentos que temos sobre nós mesmos, sobre os nossos saberes e a formação da nossa identidade docente, mais bem compreendidos serão, a partir do delineamento da nossa história; no desenrolar da trama que se constituem as nossas experiências, mais ou menos conscientes de que aquilo que nos passa é sempre mediado ou significado pelo reflexo das experiências ou histórias de outros, que não sendo idênticas às nossas, por aproximações, acabam nos identificando.

Como conhecer a si mesmo ou projetar-se sem se reportar ao que já foi experienciado? Como pensar na formação que pode acontecer no presente do presente sem se lembrar do que o passado do presente, com outros ou por outros, já formou, quase determinando o que ainda se acredita por formar?

Para Larrosa (2004, p. 15),

la consciència de sí en el presente es siempre consciència de quién somos en este preciso momento de nuestras vidas. Y contiene, por tanto, alguna forma de consciència de quién hemos sido y alguna forma de anticipación de quién seremos. El presente está siempre constituido en operaciones de recolección y proyección. En operaciones activas de la memoria y de la anticipacion.

Ora, “não há consciência instantânea: não há consciência sem memória” (COMTE-SPONVILLE, 2006, p. 121). Também não há consciência sem uma referência. Ter consciência de quem se foi e de quem se é, torna-se um imperativo para aquilo que se propõe ou deseja vir a ser ou formar. Então,

tomemos a memória: é preciso dotar certas imagens da capacidade de fazer referência a coisas passadas; estranha capacidade, com efeito! Por um lado, o vestígio existe agora, por outro, ele *vale pelas* coisas passadas que, nessa condição, existem “ainda” na memória. (RICOUER, 2010, p. 24, grifos do autor).

A memória, de fato, tem a capacidade de aproximar o que o passado do presente teima em distanciar. É ela que nos liberta da clausura do corpo; que nos possibilita distender do tempo presente, lugar onde hoje somos e estamos, e nos reportarmos ao que vivemos no passado, bem como, nos projetarmos para o amanhã do futuro desejado. A memória pode ser parâmetro para o ensinar e o aprender; o indicativo do que se deve lembrar e do que se deveria esquecer. Para Ricouer (2010, p. 23), “confiando à memória o destino das coisas passadas e à

expectativa o das coisas futuras, pode incluir memória e expectativa num presente ampliado e dialetizado”

Considerando a formação do professor como um processo, uma trajetória estendida no tempo da consciência, a memória nos permite revisitar as experiências vividas, quer sejam elas positivas ou negativas, e buscar, na própria história constituída, indícios de uma docência delineada como ideal mas que nem sempre corresponde à efetivamente praticada.

Na perspectiva do mundo em constante mudança, imprimindo a necessidade de uma educação escolar que situe a criança como sujeito ativo das suas aprendizagens, e que essas sejam significativas ou significadas (PRATES, 2004) é preciso certificar-se de que as aprendizagens do adulto graduando no curso de Pedagogia (futuro professor da criança) sejam também significadas pelas suas próprias aprendizagens ou saberes constituídos, ameadas e memorizadas, no decorrer do seu percurso de formação. Nessas bases, talvez seja possível alicerçar, aproximar e, quem sabe, até realizar o ideal de uma formação docente autonomizada, ativa, crítica da realidade e consciente das possibilidades. Uma formação que também promova o “aprender a aprender”, há muito apontado como condição necessária para o professor melhor posicionar-se e acompanhar contextos que não mais comportam modelos fixos de ensino e de aprendizagem.

Afirmando não iludir-se quanto à autonomia espontânea por parte do adulto-aluno, Josso (2010, p. 63) diz da necessidade de, na formação do professor, desenvolver situações de ensino que promovam o seu processo de autonomização a partir da aprendizagem da flexibilidade. Para ela,

utilizando a reflexão sobre o seu processo de formação, pretendemos pôr em evidência o que eles fizeram do que os outros quiseram que eles fossem – para retomar o discurso de Sartre. Ou seja, trabalhamos com eles para pormos em evidência o fato de que eles são os sujeitos mais ou menos ativos ou passivos da sua formação e de que podem dar a si próprios os meios de serem sujeitos cada vez mais conscientes.

A autonomia aqui referida é autonomia de pensamento, de aprendizagem. Assim como em Prates (2004, p. 97),

admitimos a autonomia pretendida como uma condição conquistada através de situações experienciadas como problemáticas e significativas, exigindo ou possibilitando um pensar autônomo. Agir com autonomia requer do sujeito capacidade de pensar reflexivamente, de fazer julgamentos, de

escolher, de decidir pela melhor solução possível, no contexto, para o problema que lhe é apresentado.

Isso coloca em questão o modelo vigente de formação, pois, a compreensão ou a aprendizagem, a partir de um trabalho de introspecção, reflexão, investigação e identificação de si mesmo, ainda não faz parte da realidade pedagógica de grande parte dos professores e alunos. Dominicé (2010, p. 95), também se reportando a Sartre, afirma que a formação depende do que cada um faz do que os outros quiseram, ou não quiseram, fazer dele. Para ele, “a formação corresponde a um processo global de autonomização, no decurso do qual a forma que damos à nossa vida se assemelha – se é preciso utilizar um conceito – ao que alguns chamam de identidade”.

As considerações que viemos tecendo, não excluem a importância dos conteúdos formais da Filosofia, da Psicologia, da Sociologia, da Matemática, da Didática e outras disciplinas curriculares que concorrem para a formação do professor. Até porque a razão, a emoção, assim como a memória, tantas vezes aqui referida, não operam num vácuo. Nós só estamos sinalizando que os conteúdos próprios da formação do professor não podem ou não poderiam ser ensinados e aprendidos de modo alienado às crenças, às representações que o aluno adulto tem fortemente constituídas sobre a docência e que se apresentam como saberes da experiência.

Para Finger (2010, p. 122, grifos do autor)

[...] o saber tal como é produzido pela ciência moderna se apresenta cada vez mais sob a forma de **informações**. No entanto, uma informação não tem significado em si; para podermos compreendê-la temos de lhe atribuir um significado, de integrá-la num saber que é outro [...] o saber moderno construído pela ciência apresenta-se cada vez mais à pessoa na forma de um saber **especialista** [...] Pergunto-me se a especificidade do ponto de vista do pedagogo não consiste em situarmo-nos ao nível da pessoa, ou seja, em admitirmos que o saber só merece esse nome se for encarnado e integrado numa pessoa. É evidente que a pessoa a que aqui me refiro é diferente dos indivíduos atomizados que acumulam informações e que repetem *slogans*.

Dentre os muitos saberes que concorrem na formação do professor, Finger (2010) parece estar chamando atenção para um saber “outro” constituído na ou da experiência de vida. Saber esse que, talvez por falta de consciência ou menor grau de importância que lhe é atribuída em comparação com os saberes

formais da escola, Delory-Momberger (2008, p. 95) denomina-o como sendo “saberes não sabidos mas que desempenham papel primordial na maneira como os sujeitos investem nos espaços de aprendizagem, e a sua conscientização permite definir novas relações com o saber e a formação”.

Nessas bases, o professor formador deve considerar então que os conteúdos de formação no curso de Pedagogia serão mais bem ensinados se forem significativos para aqueles que deverão aprendê-los. Nem sempre o que o formador intenciona ou deve ensinar corresponde ao que o formando ou graduando percebe como sendo significativo aprender. Na concepção de Lipman et al (1994, p. 111), “os significados nascem da percepção das relações entre as partes e o todo, assim como entre os meios e os fins”. Uma aprendizagem se torna significativa para o aluno quando o objeto estudado faz sentido na perspectiva das suas vivências, ou seja, do significado das suas experiências.

Reportando-se a uma **pedagogia crítica** (grifo do autor) e confrontando os seus interesses de formação emancipatória com os interesses de uma formação meramente técnica, é que Finger (2010, p. 126) questiona: “será que a educação não deve ser mais uma formação crítica da e para a pessoa do que um instrumento para um desenvolvimento que a pessoa não domina e que já não lhe pertence?”

Essa questão amplia-se ainda mais se considerarmos assim como Nóvoa (2010, p. 172), que

a formação do adulto não pode ser programada: ela não tem nada a ver com a obtenção de certos objetivos educacionais ou com a satisfação de um conjunto de exigências de avaliação. Mesmo quando uma ação educativa se revela formadora, são de fato os adultos, eles próprios, que se formam. A formação pertence exclusivamente à pessoa que se forma. É evidente que todo mundo depende dos apoios exteriores que ajudam, estimulam e inspiram os percursos individuais: a formação é um espaço de socialização e está marcada pelos contextos institucionais, profissionais, socioculturais e econômicos, em que cada indivíduo vive. Por outro lado, a história individual está em interação constante com os acontecimentos históricos que modelam o futuro de uma dada sociedade. Mas não devemos desvalorizar o fato de que pertence exclusivamente ao adulto fazer a síntese do conjunto das influências exteriores e apropriar-se do seu próprio processo de formação.

Assim, para o formador do professor, mais do que saber e ensinar os conteúdos de uma disciplina curricular, caracteriza-se como um desafio pedagógico, a apropriação de uma tecnologia do humano capaz de desenvolver a

autonomização da aprendizagem do adulto; que permita aos sujeitos que ele intencionalmente deve ensinar, construir uma rede de significados entre os saberes formais próprios da docência (e que são conteúdos da Pedagogia) e os saberes constituídos das suas experiências de vida. Além disso, uma tecnologia capaz de fazer sobre todos esses saberes pensar criticamente, reflexivamente, imprimindo um movimento de interpretação, apropriação, negação e reestruturação de aprendizagens.

É nesse sentido que aqui se olha para as narrativas autobiográficas como práticas de formação ou de (auto)formação (CATANI et al, 2005). Não estamos nos referindo a apropriação de um corpo de saberes ou competência instrumental específicos. Ao apontar as narrativas autobiográficas como práticas de formação do professor estamos falando do que é por Dominicé (1990) e Delory-Momberger (2008), designado de *formabilidade* ou seja: as narrativas formam para “a capacidade de mudança qualitativa, pessoal e profissional, engendrada por uma relação reflexiva com sua “história”, considerada como “processo de formação” (DOMINICÉ 1990 apud DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 99, grifos da autora).

Nesses mesmos termos e evidenciando que o processo de formação é realizado num investimento entre formando e formador, Passeggi (2010, p. 214, grifos da autora) aponta as narrativas autobiográficas como instrumento de *pesquisa-ação-formação*. Para ela,

a escrita de si 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 o adulto reelabora o processo histórico de suas aprendizagens (*ação*).

Em outras palavras, as narrativas formam para a capacidade de pensar sobre os saberes, sobre os próprios processos de formação. Um pensar sobre o pensamento, sobre as ações, sobre como identifica e é identificado o ser professor.

Nesse exercício de retorno sobre si, as aprendizagens formais, informais, não formais, que se realizam(ram) dentro e fora das instituições de ensino, são reavaliadas. É admissível que essa reflexão permita ao narrador compreender a ação das forças sociais sobre as suas aprendizagens ao longo de sua vida e, eventualmente, tomar consciência das representações em torno delas e do que orienta a sua ação no mundo [...] Essa ação regressiva e progressiva é o que permite falar de “si mesmo” como um “eu refletido”, reinventado pela ação da linguagem. (PASSEGGI, 2010, p. 116, grifos da autora).

No exercício de narrar-se, o escrever assim como o falar de si pressupõe um também saber escutar, nem sempre evidenciado. Escutar a si mesmo, escutar o outro e escutar-se nas experiências do outro. Um escutar que por ser silencioso e nunca silenciado, também comunica. Como diz Freire (1996, p. 132), “um escutar como sujeito e não como objeto”.

As reflexões aqui produzidas nortearam o nosso olhar tanto para a realização dos encontros no grupo de discussão/reflexão quanto para a análise do material documentado.



## **Capítulo 4**

# **A CONSTRUÇÃO DO CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

Situar o olhar [...] é descrever não só os seus limites, as suas determinações objetivas, mas também sondar a qualidade complexa da sua intencionalidade.  
(BOSI, 1998, p. 79)

Neste capítulo, reservado para descrever a metodologia da pesquisa, intencionamos, num primeiro momento, delinear os contornos da pesquisa, pensando ser este um modo objetivo de apresentar o trabalho. Em seguida, buscamos narrar o percurso metodológico, evidenciando o movimento de construção da tese, apresentando nossos colaboradores, objetivos e instrumentos da pesquisa.

### **4.1 Caracterização, objeto, questões norteadoras e objetivos da pesquisa**

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa. É um estudo biográfico, que busca, no campo das ciências sociais, conhecer despreendendo-se de um modelo de ciência rígida, fria, distanciada, que na maioria das vezes concebe o humano de modo fragmentado; tratando como objeto o que não pode, ou não poderia, ser “coisificado” (FREIRE, 1996). O método biográfico, situando-se para além de toda a metodologia quantitativa e experimental, “pretende atribuir à subjetividade um valor de conhecimento” (FERRAROTI, 2010, p. 36). Pretende também o sujeito “encarnado” (FINGER, 2010), dotado de razão e emoção e ambas operando, concomitantemente, na significação das suas experiências, na constituição dos seus saberes e na formação da sua identidade.

O objeto de estudo é a formação docente do professor polivalente (aquele que atua na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental) no curso de Pedagogia e se guia pela seguinte questão: “Como estudantes de um curso de Pedagogia se veem como (futuros) professores e quais representações eles têm sobre o magistério e a profissão docente?”.

Visando responder a essa questão, elencamos os seguintes objetivos:

1. Conhecer a trajetória estudantil de graduandos do curso de Pedagogia quando eles frequentaram a escola básica.

2. Identificar as representações que esses estudantes têm da formação que estavam recebendo no curso de Pedagogia, da profissão docente e da Matemática escolar.

#### **4.2 Colaboradores da pesquisa**

Esta pesquisa contou com a colaboração de 12 alunos graduandos do curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior particular, confessional, tri campi, do estado de São Paulo, sendo 10 do sexo feminino e 2 do sexo masculino. Quando do início da pesquisa, todos eram alunos do 1º ano do curso de quatro anos e cursavam uma disciplina ministrada pela pesquisadora. Tão logo a pesquisadora conheceu a turma, já fez o convite a esses estudantes, considerando os seguintes critérios:

1. Ser habilitado no curso de Magistério, nível médio e exercer a profissão.

2. Ser habilitado no curso de Magistério, nível médio e não exercer a profissão.

3. Não ter habilitação no curso de Magistério e não exercer a profissão.

4. Não ter habilitação no curso de Magistério e exercer a profissão como auxiliar de desenvolvimento Infantil (ADI).

Esses critérios são decorrentes de algumas hipóteses que tínhamos no início da pesquisa:

1. Alunos que se destacam nas discussões de sala de aula, trazendo situações e problematizações do cotidiano escolar são os que já estão no exercício profissional.

2. A importância das narrativas para a tomada de consciência de si como sujeito e como futuro professor que irá atuar na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental.

3. No grupo de discussão/reflexão essas experiências de formação e de prática docente poderão ser problematizadas e que, ao nosso parecer, constituem-se uma possibilidade de romper com crenças arraigadas sobre o ensino da Matemática, muitas vezes pautado na memorização, reprodução e repetição.

### 4.3 Narrando o processo de produção da documentação da pesquisa

Os dados da presente pesquisa foram produzidos a partir de três instrumentos que se complementam: Narrativas de formação (na perspectiva autobiográfica), grupo de discussão/reflexão e memorial de formação. Posteriormente descreveremos como esses três instrumentos se articularam.

Quando iniciamos os estudos referentes a esta tese, o nosso olhar de professoras formadoras objetivaram a formação do professor polivalente dos anos iniciais da educação básica, detendo-nos mais no aspecto dos muitos conteúdos de ensino e aprendizagem a serem trabalhados no curso de Pedagogia, preocupando-nos com o perfil que se espera do egresso do curso contrapondo-se ao curto espaço de tempo que se tem para essa formação. Era-nos evidente o distanciamento que há entre o que está para o curso idealizado e o que em grande parte é realizado nas Instituições de Ensino Superior.

Foi-se constituindo, como nossa base teórica, as posições assumidas por estudiosos da formação docente, tais como José Carlos Libâneo, Dermeval Saviani, Selma Garrido Pimenta, dentre outros, que têm apontado o curso de Pedagogia como sendo generalista, que se propõe a muito e que pouco forma. Imbuídas desse pensamento e de um “mal estar docente” que bem pode ser fruto da tomada de consciência da sua função e de uma quase impossibilidade de, na prática, realizar o ideal de formação posto nos documentos legais que norteiam o curso de Pedagogia e este ainda mais agravado por um olhar que por vezes se mostra cansado pelos anos de prática viciosa, buscamos entender os desafios e as possibilidades que se abrem para nós professoras formadoras.

Constantemente somos levadas a questionar o quanto de novidade possa conter uma tese para além do olhar do pesquisador que curiosamente se interessa por um dado conhecimento que, já sendo o saber de outros, se lhe apresenta como novo. E, como anteriormente já sinalizado, o novo nos ocorreu no exercício de escrever o próprio memorial de formação que, pouco a pouco, pelo resultado proporcionado, foi se constituindo um dos nossos instrumentos da pesquisa. Como me formei professora, tornou-se uma questão norteadora da nossa prática pedagógica e também objeto da nossa pesquisa.

Enquanto delineávamos os dois primeiros capítulos da tese olhando para a formação docente na perspectiva da trajetória de formação da pesquisadora, das

legislações que estruturam o curso de Pedagogia e do que delas pensam outros formadores e também pesquisadores, nos ocorreu que deveríamos olhar para essa formação na perspectiva de quem se coloca como nosso aluno. O que leva o graduando de Pedagogia a escolher esse curso tão criticado? Ele é consciente da complexidade e dos desafios da docência? O que o aluno da Pedagogia busca aprender com seus professores formadores?

Na possibilidade de conhecer muito de um universo, a partir de uma representação desse universo, é que buscamos saber um pouco mais sobre a formação docente do professor polivalente dos anos iniciais da educação básica a partir daqueles que hoje se colocam em nossas mãos, querendo a sua formação nesta área. Solicitamos então aos nossos alunos na disciplina Fundamentos Filosóficos e Históricos da Educação, primeiro semestre do curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior particular, confessional, tri campi, com uma unidade na capital e outras duas em diferentes municípios do interior de São Paulo, no ano de 2012, o exercício de narrar a si mesmo, com o objetivo primeiro de que eles, no esforço de escreverem a sua história de formação, aquilo que viveram e que aprenderam na escola, pudessem melhor compreender a educação e ou formação como um processo e este, construído historicamente pela humanidade.

Admitimos, assim como Bertaux (2010), que as narrativas de vida se constituem num eficaz instrumento de conscientização da experiência, permitindo a identificação dos meios e processos pelos quais os sujeitos chegaram a uma determinada situação, como se esforçam para administrá-la e até mudá-la. No nosso caso esses sujeitos são graduandos do curso de Pedagogia e a situação, a sua formação para atuar como professor polivalente dos anos iniciais do ensino fundamental.

As 86 narrativas autobiográficas produzidas pelos alunos chamaram nossa atenção pelo fato de, em todas, sem exceção nenhuma, o aspecto da afetividade entre professor e aluno, de modo positivo ou negativo, aparecer fortemente, mas nada nelas ser descrito sobre os conteúdos aprendidos na escola, principalmente os matemáticos que se constituíam nossa curiosidade primeira e tarefa a eles solicitada.

Correntemente nos deparamos com depoimentos escritos nas autobiografias,<sup>6</sup> como:

O que mais lembro da escola são as relações que tive, tanto com professores como com colegas. Foram essas relações que fizeram diferença no meu aprendizado enquanto ser humano. Aquilo que aprendi para levar para a vida. Aquilo que ficou. (Clarice)

Com cinco anos fui para a escola X. A minha professora era muito boa e foi uma pessoa muito importante para mim. (Maria Luíza)

A escola era maravilhosa e a professora também; sempre com um sorriso nos lábios, é assim que me recordo dela [...] Mudei de série, de cidade, de escola. Começou o ano letivo e desta vez ia conhecer algo novo. Fui estudar em uma escola pública, enorme, muitos alunos, professora brava demais. Não gostei. Por ser muito tímida e vendo costumes tão diferentes, me fechei. [...] Meu emocional era frágil e os fatos desagradáveis me marcavam profundamente. Alguns professores me deixaram grandes lições; foi com eles que aprendi muitas coisas que iam além dos conteúdos e eu as trouxe para a vida. Mas nos meus sentimentos mais íntimos comecei a achar que quase ninguém se importava, estavam apenas preocupados em dar suas aulas. (Catarina)

Na primeira série tive dificuldades de aprendizado. Acho que a professora não gostava de mim! (Pedro)

[...] Ela começou a olhar a atividade de todos e quando chegou na minha ficou muito brava. Me chamou de burra! Falou que estava tudo errado. Apesar de ficar triste continuei estudando, mas nunca esqueci o modo como ela me tratou. (Aura)

Lembro-me claramente da minha primeira professora, meiga e carinhosa. (Lara)

O pouco que aqui transcrevemos são, na verdade, experiências diversas, desabafos que se repetem e que, de algum modo, delineiam a história de formação de cada um. Atos e palavras que sendo duras ou afáveis e, uma vez experienciados, se constituem como marcas que se carregam na alma. Cicatrizes deixadas por um currículo oculto por vezes praticado na escola, apreendido e não mais esquecido. Passamos então a nos interrogar sobre o que de fato, nós professores formadores, ensinamos ou, do que ensinamos, o que o aluno aprende ou se recorda? A intencionalidade do ensino alcança o interesse da aprendizagem? O que esse aluno graduando do curso de Pedagogia pensa sobre o trabalho docente ou como identifica a docência?

---

<sup>6</sup> Esses depoimentos visam ilustrar como foi o processo; nos próximos capítulos eles voltarão a ser analisados.

Com esses questionamentos iniciamos a formação de um grupo de discussão/reflexão, pois como formadoras estamos convencidas de que, para intervir de modo positivo na formação de professores, hoje os nossos alunos, é preciso conhecer a imagem que eles carregam da escola e da docência, seus saberes, suas expectativas.

A noção de grupo de discussão/reflexão originou dos trabalhos de Weller (2006), em suas pesquisas com adolescentes e instrumentalizadas pelo que ela denomina grupo de discussão. Tal noção tem sido por nós ampliada para as práticas de formação docente. Consideramos que, quando um grupo de professores em formação se reúne para discutir temas relacionados à educação, produzem reflexões sobre as suas trajetórias estudantis e profissionais e sobre as suas práticas. Nessa perspectiva, Passeggi (2008) tem denominado esse grupo de “grupo reflexivo” que, segundo ela,

pode ser definido como um grupo de pessoas que reconhecem o seu engajamento num projeto comum de pesquisa-formação através da prática de narrativas autobiográficas. A atividade reflexiva no grupo volta-se para a busca de sentido de experiências existenciais e para a compreensão de si pela mediação do outro. (PASSEGGI, 2008, p. 44)

Nessas bases, optamos por utilizar a denominação “grupo de discussão/reflexão (GDR), para nos referirmos a esses momentos compartilhados entre pesquisadora e colaboradores.

Assim, convidamos então 12 alunos, dois do sexo masculino e dez do sexo feminino que, pelos aspectos relatados em suas narrativas ou histórias de formação atendiam aos nossos critérios para fazer parte do grupo que tinha como proposta reunir-se periodicamente aos domingos pela manhã para refletir sobre a educação, a formação docente, sobre nós mesmos. Todos os alunos convidados prontamente aceitaram o convite. A partir de então, apresentamos nossos colaboradores cuidadosamente resguardados por codinomes e, ainda que a descrição aqui feita de cada um venha parecer como um pálido traço do muito que uma biografia possa retratar, acreditamos que tal iniciativa seja importante para orientar o nosso olhar para o lugar de onde cada um fala sobre a educação escolar e a sua formação docente. É importante destacar que nos próximos capítulos, algumas características do perfil desses colaboradores serão abordados com

maiores detalhes, nas categorias de análise. Por ora, trazemos uma breve caracterização de cada um deles.

1. Lara nasceu em 1991 na cidade de Sumaré, SP. Na educação básica estudou em escolas públicas no estado de São Paulo e também em escola rural no estado de Minas Gerais. No ensino médio queria cursar o Técnico em Enfermagem mas por sugestão do pai acabou optando pelo curso de Magistério. Formou-se em 2009 mas só conseguiu trabalho na área em 2011, atuando na educação infantil, como professora do maternal.

2. Aura nasceu em São Paulo capital, no ano de 1992, e, aos cinco anos, mudou-se para o interior do estado, cidade de Sumaré. É tímida e atribui muito desse sentimento ao preconceito que sofreu, por parte dos colegas de escola, durante a sua infância e adolescência. Não pensava em ser professora, pois, a partir da quarta série, hoje quinto ano, teve dificuldades de aprendizagem em algumas disciplinas, principalmente em Matemática. Cursou o Magistério em nível de ensino médio e, no período dos estágios, apaixonou-se pelo trabalho docente. Busca no curso de Pedagogia ampliar seus conhecimentos e desenvolver mais segurança para então poder futuramente exercer a profissão.

3. Tiago nasceu no ano de 1993 na cidade de Tatuí, SP. Ele é educado desde os três anos de idade pela avó materna, pois seus pais se envolveram com a criminalidade. É órfão de pai, que morreu no cárcere e a mãe ainda continua detida. Estudou em escola pública e, embora considere deficiente o ensino que lhe foi possível, sempre teve a escola como um lugar bom de estar. No primeiro e segundo ano do ensino médio fez curso noturno, no terceiro ano ganhou uma bolsa de estudos numa escola particular o que muito evidenciou sua defasagem de conteúdos. Acredita que a educação escolar é determinante na formação do sujeito e por isso quer ser professor.

4. Catarina nasceu em 1975 na cidade de Lorena, interior de São Paulo, onde viveu até os sete anos de idade. Cursou todo o ensino fundamental na cidade de Hortolândia, em escola particular e confessional, porém, o terminou tardiamente aos 17 anos de idade pois o curso era constantemente interrompido por idas e vindas de diferentes lugares que precisou morar devido questões familiares. Cursou o Magistério em nível de ensino médio no estado de Minas Gerais e já tem uma longa carreira como professora dos anos iniciais da educação básica. É uma pessoa que se mostra muito exigente consigo mesma, tem uma

visão bastante crítica sobre o sistema educacional mas é apaixonada pela profissão docente.

5. Alice nasceu em Sumaré, SP, no ano de 1993. Toda sua formação acadêmica foi em escola pública e considera que esta tenha sido muito boa. No ensino médio cursou o Magistério, no entanto, não exerce a profissão docente. Enquanto fazia o quarto ano de Magistério começou a cursar paralelamente a faculdade de Matemática na Unicamp, mas não se identificou com o curso, optando assim continuar sua formação docente na Pedagogia. Sonha em ter sua própria escola.

6. Clarice nasceu no ano de 1986 na cidade de São Paulo, é filha de mãe brasileira e pai japonês, por isso sua formação acadêmica se alternou em escolas desses dois países. Em 12 anos de educação básica passou por 11 escolas diferentes e embora isso tenha dificultado a formação de vínculos desenvolvendo-lhe o sentimento de não “pertencer a lugar nenhum”, ela tem uma visão muito positiva sobre a escola. No Brasil estudou apenas em escolas particulares, já, no Japão, em escolas públicas e de rígida disciplina. Ela considera muito boa sua formação, inclusive ressalta hoje a importância de, na infância, ter sido criada sem a mídia televisiva o que, ao seu parecer, a fez desenvolver o gosto pelos livros. Cursa Pedagogia, mas não tem experiência alguma na docência.

7. Luíza nasceu em 1993 na cidade de Campinas, SP, numa família que ela denomina como sendo de “professores frustrados”, pois, segundo seu parecer, muitos dos seus familiares exercem a profissão docente com desgosto, contando com a estabilidade e a aposentadoria do funcionalismo público. Na maior parte da sua escolarização esteve em escolas particulares e os dois anos que precisou estudar em escola pública a experiência não lhe deixou boas recordações. Sempre desejou uma profissão que lidasse mais com as crianças; pensou primeiramente em pediatria mas acabou optando pelo magistério. Hoje trabalha na escola de educação infantil de propriedade de sua mãe como ADI. Raramente ela se manifesta no grupo de discussão/reflexão.

8. Lika nasceu em Brasília, DF, no ano de 1976, é casada e mãe de um adolescente. Na infância seus pais estavam sempre mudando de uma cidade para outra, por diferentes estados brasileiros. Começou seus estudos em Salvador, BA e quando vieram para São Paulo a diferença na qualidade de ensino e aprendizagem foi tanta que, por mais que se esforçassem, ela e todos os seus irmãos foram

reprovados na escola. No ensino médio cursou o Magistério numa escola particular que ela custeava trabalhando, por meio período, no berçário. Foi assim desenvolvendo gosto pelo trabalho com as crianças. Julga a docência como uma importante profissão para a mulher que deseja ser mãe. Depois de muitos anos trabalhando como professora alfabetizadora, busca no curso de Pedagogia ampliar seus conhecimentos.

9. Helena nasceu na cidade de Jales, interior de SP, no ano de 1975; é casada e tem uma filha adolescente. Das experiências que viveu na escola guarda como negativa a postura de um professor de Matemática da oitava série do ensino fundamental que admoestava as alunas e usava a nota como moeda de troca pelo silêncio das vítimas. Parou de estudar por um bom tempo e, já casada e com uma filha bem crescida, cursou o ensino médio na modalidade de EJA (Educação de Jovens e Adultos). Redescobriu, a partir de então, a possibilidade de realizar sonhos adiados e vê na docência a oportunidade de estar com crianças.

10. Pedro nasceu em 1981, na cidade de Teodoro Sampaio, interior do estado de São Paulo. Sua história de formação é pontuada por preconceito e discriminação por parte de alguns de seus professores, no entanto, aqueles que o alcançaram de modo positivo foram determinantes para a sua visão de mundo e escolha da profissão. Cursou o CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) na cidade de São Paulo, mas ainda não exerce o magistério. É uma pessoa bastante articulada, demonstra ter uma visão positiva sobre a educação e a profissão docente que considera ser mais que um trabalho, uma missão. Agir na educação de crianças e adolescentes sempre foi a sua escolha profissional.

11. Larissa nasceu em 1992 na cidade de Campinas, SP. Sua escolarização foi em diferentes escolas da região. No ensino médio, morando na cidade de Sumaré, optou por uma escola que oferecia, junto com o ensino médio (propedêutico), o curso de Magistério. É recém-formada desse curso e ainda não ingressou na carreira docente. A Pedagogia é a continuidade da sua primeira escolha.

12. Marta nasceu em Guarulhos, SP, no ano de 1973, e traz muito viva na sua memória as experiências da educação básica vividas em uma escola pública e em plena ditadura militar. Terminando a oitava série (nono ano), fez dois cursos paralelamente: o médio propedêutico à noite e o CEFAM durante o dia, em

período integral. É professora da educação infantil, mais especificamente da pré-escola e também contadora de história no município de Monte Mor, SP. Ela participou apenas do primeiro encontro; trancou a matrícula no curso de Pedagogia.

Vale ressaltar que esses dados emergiram da narrativa autobiográfica de cada um. Do modo como eles claramente se revelam para nós em seus textos. Consideramos as narrativas, por si mesmas, como um importante e rico instrumento de pesquisa, no entanto, para nós, elas são o começo do processo de conhecimento que tem tomado uma dimensão abundantemente maior a partir do grupo de discussão/reflexão, na medida em que estes, como Weller (2006) bem considera, permitem a interação e a inserção do pesquisador no mundo dos sujeitos pesquisados, ou seja, nos possibilitam conhecer a visão de mundo dos entrevistados, explorar as opiniões coletivas, a partir das experiências de indivíduos de um determinado meio, nesse caso, alunos/professores ou alunos/futuros professores. A esses aspectos acrescentaríamos ainda a possibilidade de cada participante se conhecer ou se reconhecer nas diferentes experiências relatadas assim formando a consciência de si mesmo a partir do outro que não sendo igual, pelos interesses de formação e lugar que ocupa traz similaridades.

Realizamos uma primeira reunião do grupo de discussão/reflexão no dia 20/05/2012 e posteriormente outras três em tempos espaçados, nos dias 30/09/2012, 11/11/2012 e 01/12/2012.

No primeiro encontro havia, por parte da pesquisadora, certa ansiedade ou preocupação excessiva no sentido de que suas intervenções pudessem apontar os contornos da conversa, mas que não determinassem as respostas. Por parte dos alunos havia inicialmente um acanhamento evidenciado por um silêncio incomum que predominava no ambiente, mas que foi se quebrando pouco a pouco. Iniciamos as reflexões colocando-os a par da pesquisa que estávamos desenvolvendo e do nosso objetivo. Perguntamos-lhes primeiramente: como foi a experiência de escrever sobre si mesmo, buscando nas lembranças o que viveu na escola? Isso porque durante o período dado para o exercício da escrita de si, no geral, muitos alunos se demonstraram ansiosos ou apreensivos com a tarefa, chegando até ao caso de alguns solicitarem a devolução do trabalho já entregue

para acertos ou reescrita. Este sentimento se confirma nas respostas de alguns dos que fazem parte do grupo de discussão/reflexão:

*Foi um pouco complicado porque tinha que colocar ali coisas que realmente aconteceram comigo e que às vezes a gente quer omitir para o outro não ver. Falar sobre nós é complicado.* (Lara)

*É... eu sofri bastante para fazer essa minha biografia. Foi muito complicado. Eu tive momentos muito bons na escola mas também eu tive momentos muito difíceis [...] Para mim foi um desafio muito grande.* (Catarina)

*Para mim foi um pouco mais fácil embora seja complicado falar de si [...] foi muito bom lembrar o que eu fazia na escola, parei para pensar o que dizer. Foi muito bom.* (Larissa)

*Para mim, escrevendo a narrativa eu fui descobrindo coisas que até então eu não sabia de mim mesma.* (Clarice)

*Quando eu estava escrevendo senti assim uma sensação de libertação. A gente passa muito tempo pensando em coisas do presente e isto foi um resgatar das lembranças...* (Pedro)

Continuamos nossas reflexões com outros três questionamentos previamente elaborados por nós, pesquisadoras, na intenção de obtermos informações que não apareceram claramente nas narrativas. Nossa curiosidade aguçou-se no sentido de sabermos:

1. o que o levou a cursar Pedagogia, a escolher a profissão docente?
2. Nas narrativas produzidas curiosamente você não fala sobre os conteúdos disciplinares aprendidos na escola e muito evidencia as relações afetivas entre professor e aluno, quer sejam no aspecto negativo ou positivo. Por que acha que tal fato tenha ocorrido?
3. Qual a ideia ou concepção que você tem sobre o trabalho docente ou seja, o que é ser professor no contexto atual?

A partir destes questionamentos outros tantos surgiram no movimento provocativo dos discursos fazendo-nos assim olhar para aspectos importantes da formação do professor polivalente mas que não havíamos considerado anteriormente no início da pesquisa. Aspectos tais como a formação dos vínculos afetivos entre professor e aluno como facilitadores da aprendizagem e até determinante das nossas escolhas profissionais. Muitos dos nossos colaboradores, pelas experiências vividas enquanto alunos da educação básica, trazem de modo

arraigado a ideia de que está nas mãos do professor a condição de mudar a educação; de que as dificuldades da aprendizagem não estão nos conteúdos disciplinares em si, mas na forma como o professor os ensina ou no modo como ele se relaciona com os alunos assim, eles sempre voltam ao aspecto da afetividade.

Constantemente e de modo intencional reformulamos e retomamos questões que poderiam trazer nas suas respostas indícios daquilo que queríamos ver. Assim, no segundo encontro (30/09/2012), insistimos em perguntar:

- baseando-se no perfil do egresso explicitado nas diretrizes de 2006 para o curso de Pedagogia, quais as funções do professor polivalente, para além da de ensinar os conteúdos disciplinares, que lhe chama a atenção?
- Admitindo que a criança mudou, o que dizer das práticas pedagógicas? Elas acompanham os interesses de aprendizagem do perfil de aluno que temos hoje?
- O que você pensa da formação inicial do professor polivalente no curso de Pedagogia, nesse modelo de quatro anos de duração e sem estudos antecedentes no curso de Magistério em nível de ensino médio?
- Você considera que o seu curso o tem ajudado a formar uma consciência crítica sobre a docência?
- Das disciplinas curriculares dos anos iniciais qual a que lhe foi mais difícil ou desafiadora?
- Como será para você trabalhar a Matemática nos anos iniciais?

Esse segundo encontro demorou em torno de uma hora e dez minutos.

No terceiro encontro (11/11/2012), alguns participantes faltaram, por conta de alguns eventos que aconteciam na faculdade. Inicialmente retomamos a proposta de escrita do memorial, esclarecendo dúvidas que ainda existiam. O foco da discussão foi a relação teoria e prática e os desafios da docência. Nossas indagações giraram em torno de questões como:

- o que o curso de Pedagogia tem lhe acrescentado? Quais as aprendizagens conquistadas?
- Vocês estão conscientes dos desafios que irão enfrentar como docentes?

- O curso tem contribuído para a tomada de consciência desses desafios?

No quarto encontro (02/12/20123), previamente fizemos um trabalho de sedução para que os alunos que tinham faltado no encontro anterior, não deixassem de comparecer. Retomamos as questões do encontro anterior, visando que todos pudessem refletir sobre elas. Em alguns momentos fizemos questões específicas para as graduandas que já atuavam na docência, como:

- quem está fazendo Pedagogia e já tem Magistério, considera que o curso de Pedagogia tem contribuído para aqueles alunos, sem essa formação anterior, desenvolver uma visão crítica da profissão?

Como, nos encontros anteriores, a ênfase sempre se voltou para os vínculos afetivos ou saberes relacionais, apesar de sempre voltarmos a instigá-los sobre os conteúdos específicos dos anos iniciais (saberes formais). Assim, várias vezes retomamos a questão:

- a formação do professor precisa se centrar no olhar para os alunos ou para os conteúdos? Vocês se sentem mais seguros quanto aos conteúdos que deverão ensinar do que com a relação professor-aluno?

Considerando que a questão dos conteúdos, principalmente os matemáticos, raramente aparecia nas respostas ou nos diálogos, decidimos marcar um quinto encontro do grupo de discussão/reflexão, mas apenas com as três graduandas que já atuavam no magistério. Esse encontro ocorreu no dia 24/06/2013 e foi nortado por questões como:

- vocês têm autonomia na preparação das aulas ou elas já vêm determinadas restando-lhes apenas seguir o prescrito?
- Como vocês trabalham a disciplina Matemática?
- Vocês acham difíceis os conteúdos matemáticos a serem trabalhados?
- A que vocês se reportam para ensinar os conteúdos da Matemática?

Todos os encontros do grupo de discussão/reflexão foram áudio-gravados e transcritos.

As narrativas autobiográficas nos apontaram o começo, o fio de uma meada que se desenrolou surpreendentemente nos encontros do grupo de discussão/reflexão por diferentes sentidos que as questões apresentadas podiam

nos levar. Por pontos que se diferem e que se repetem, por idas e voltas na trama que se constitui a experiência de cada um e, ao mesmo tempo, a de todos nós.

Pelo que esse trabalho tem nos apontado, queremos aqui ressaltar a importância de, ao se conduzir um grupo de discussão/reflexão, atentar para que as questões provocativas do diálogo não tenham um tom constrangedor. Os alunos precisam estar à vontade para expor as suas opiniões, as suas verdades, ainda que estas não sejam as que nós pesquisadoras esperamos escutar. Nosso papel ao interpelar deve ser o de querer ouvir atentamente a voz do outro, buscando até mesmo no silêncio de uma palavra negada ou de um olhar que se desvia, insistindo em algo ocultar, sinais que também não deixam de ser respostas para as muitas questões que nos são objeto de pesquisa.

É preciso inclusive estar preparado para um constante desequilibrar de posições que temos como seguras e aceitar um outro olhar ou um outro pensamento que por ser diferente não significa que seja errado. Nem sempre tem sido simples para nós pesquisadoras formadoras de outros professores lidar com as ditas verdades alheias, mas temos aprendido que é justamente no inesperado do subjetivo que está o maravilhamento do trabalho com narrativas e grupo de discussão/reflexão: a possibilidade de, por meio da experiência dos outros aprender, conhecer, enxergar-se como professora no passado do presente, no presente do presente para constituir-se como um ser e um profissional melhor no futuro do presente.

Cabe aqui esclarecer que adotamos o conceito de experiência, já várias vezes citado, a partir de Larrosa (2011), como sendo algo que me passa, que me toca, me forma e me transforma.

A experiência é um movimento de *ida* e *volta*. 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 quero, etc. (LARROSA, 2011, p. 7, grifos do autor.)

Nos encontros do grupo de discussão/reflexão, as participações eram muito ricas. Considerando que, no exercício de rememorar e escrever as experiências de aprendizagens (fossem elas formais e/ou não formais), os

graduandos poderiam, em muito, romper com a visão linear da formação, solicitamos a produção do memorial de formação de pelo menos dois anos, período de que dispúnhamos para a realização da pesquisa. Era nossa expectativa que eles produzissem esse memorial dos dois primeiros anos de curso.

Para Passeggi (2011, p. 25), “um memorial não é, ou não deve ser escrito para falar propriamente de si, mas para compreender o que cada um entendeu das experiências, fatos, acontecimentos que contribuíram para a formação”. Pressupúnhamos que os alunos conseguiriam registrar nos memoriais as reflexões que emergiam nos diálogos, acrescidas pelos conhecimentos apropriados no curso de Pedagogia; ressignificando assim seus percursos e identificando melhor as razões que os levaram a escolher a docência como profissão.

Vale ressaltar que pelo pouco tempo de que dispúnhamos, não fizemos a mediação biográfica na escrita dos memoriais que, na perspectiva de Passeggi (2008) seria trabalhar com a tríplice mimese proposta por Paul Ricouer: 1) prefiguração, quando é solicitado ao sujeito para falar de si interrogando os fatos que marcaram a sua vida; 2) configuração que é o momento em que o sujeito toma consciência de falar de si e produz a sua história a partir do que os fatos experienciados fizeram de si; 3) reconfiguração, que é o momento em que o sujeito faz a projeção da sua experiência para a prática, indagando o que fazer com o que fizeram com ele.

Excluindo a ideia de cópia e de idêntico, por mimese, Passeggi (2008, p. 48) define “imitação ou representação de uma ação que se torna autônoma com relação ao modelo e o recria”. Consideramos importante compreender este conceito já que, no trabalho docente, muito do que é praticado é a apreensão da ação de outros professores. Julgamos que qualquer que seja o modelo de práticas adotadas, este deveria superar a repetição acrítica e descontextualizada das práticas dos outros.

Visto ser o memorial uma produção de colaboração conosco, fornecemos aos alunos alguns exemplos de memoriais e, em cada reunião, retomávamos o que seria o processo de sua escrita. No entanto, apontando como justificativa a dificuldade de autobiografar-se e esta bem pode ser interpretada como uma falta de leituras necessárias para embasamento da escrita de um texto, ao final da pesquisa, apenas dois colaboradores entregaram os seus memoriais. Mesmo assim, um deles se limitou a reproduzir no seu memorial o que havia escrito na narrativa

autobiográfica e relatar o que ocorreu nos encontros do grupo de discussão/reflexão. Assim, optamos por considerar apenas um memorial, o de Catarina, até pelo fato de se tratar de uma graduanda com experiência de sala de aula.

Ainda que a mediação biográfica não tenha sido deliberadamente realizada, constatamos que as entrelinhas dos textos produzidos a partir dos diálogos do grupo de discussão/reflexão, são pautadas nos questionamentos: que fatos marcaram minha vida? O que esses fatos fizeram comigo? O que faço agora com o que isso me fez? Evidenciando o que é para Passeggi (2008) a dimensão iniciática da rememoração, a dimensão maiêutica da reflexão, a dimensão hermenêutica da interpretação que evidenciam o movimento da tríplice mimese e estruturam o trabalho biográfico.

A partir desses textos que são recortes da experiência de nossos colaboradores, escolhemos interpretar ou analisar os dados a partir de categorias que emergem das falas de cada um e que condizem com os nossos interesses de pesquisa.

#### **4.4 Processo de análise ou interpretação**

Para Bruner, “narrativa é discurso e a principal regra do discurso é que deve haver um motivo para que o mesmo se distinga do silêncio” (BRUNER, 2001, p. 119). Narrativa é texto que, falado ou escrito, de modo intencional ou não, desvela e revela aquele que se pronuncia. É contexto impregnado de significados que constitui a história de formação de cada um. História essa construída, significada e por isso sujeita à interpretação e não à explicação.

Para além de intencionar o que possa ser de fato verdadeiro, a narrativa e a sua interpretação se configuram como uma negociação de significados das experiências vividas e que colam na pele do sujeito como marcas particulares de uma história constituinte da sua individualidade, mas que muito se assemelham com a particularidade ou individualidade da história do outro que se encontra num mesmo contexto. Nesse sentido Bruner (2001, p. 92) ressalta: “os significados são intransigentemente múltiplos: a regra da narrativa é a polissemia”.

Buscamos então, nas diferentes vozes que ecoam como sons significantes de um mesmo discurso, um encontro de mentes. Queremos pela análise do texto

particular, que somos cada um de nós participantes da pesquisa, refletir sobre como pensamos, na coletividade, a formação docente do professor polivalente; exercício que acreditamos possível na medida em que, discursivamente, nos aproximamos do que possa ser aceito como resposta para as questões que se colocam como nosso objeto de pesquisa.

Visto a amplitude de interpretação que cada discurso possa conter, escolhemos analisar os textos por categorias, indicando assim de modo objetivo o nosso interesse. A análise será realizada em dois eixos. O primeiro deles abrange todo o material produzido com os doze colaboradores. Quer seja das autobiografias ou narrativas de formação, do memorial e das transcrições das falas produzidas nos encontros do grupo de discussão/reflexão, buscamos saber:

1. O motivo do aluno graduando optar pelo curso de Pedagogia e o que pensa sobre o curso.
2. As representações que os graduandos têm da escola e da profissão docente.
3. Os saberes que os graduandos consideram necessários à prática docente.
4. As representações que os graduandos estabelecem da relação teoria e prática no curso de Pedagogia.

No segundo eixo (capítulo 6), analisamos como as três alunas-professoras (Catarina, Lika e Lara) concebem a prática de ensinar Matemática. Para isso utilizamos os dados produzidos em todos os instrumentos usados, acrescidos das discussões do último encontro do grupo de discussão/reflexão, momento em que somente essas três professoras estiveram presentes. Esse momento se fez necessário pelo silenciamento dos participantes quanto à representação da Matemática escolar durante o processo de produção dos dados.

No momento de apresentarmos as vozes dos colaboradores utilizaremos as seguintes siglas:

- Narrativa autobiográfica: NA. Por se tratar de um texto escrito, os excertos serão apresentados em letra normal.
- Transcrições dos encontros do grupo de discussão/reflexão: GDR, precedido do número do encontro (1GDR, 2GDR, ...). Como o texto foi produzido a partir das falas, utilizaremos a letra tipo itálico.

- Fragmentos dos memoriais de formação da graduanda Catarina:  
MF. Nesse caso também utilizaremos letra normal.

## Capítulo 5

### O ALUNO DO CURSO DE PEDAGOGIA: representações da docência

*Contemplar* é olhar religiosamente.  
*Considerar* é olhar com maravilha.  
*Respeitar* é olhar para trás (ou olhar de novo), tomando as  
devidas distâncias.  
*E admirar* é olhar com encanto movendo a alma até a  
soleira do objeto.  
(BOSI, 1988, p. 78, grifos do autor)

Neste capítulo apresentamos nossas interpretações dos dados produzidos ao longo da pesquisa. Como já anunciado no capítulo metodológico, nossas análises se centram nas seguintes categorias:

1. O motivo do aluno graduando optar pelo curso de Pedagogia e o que pensa sobre o curso.
2. As representações que os graduandos têm da escola e da profissão docente.
3. Os saberes que os graduandos consideram necessários à prática docente.
4. As representações que os graduandos estabelecem da relação teoria e prática no curso de Pedagogia.

#### **5.1 O motivo do aluno graduando optar pelo curso de Pedagogia e o que pensa sobre o curso**

Essa primeira categoria nos é pertinente pelas críticas que o curso de Pedagogia vem recebendo veementemente, e com razão, por diferentes estudiosos da formação docente e nos mais distintos aspectos (PIMENTA, 2002; BARBOSA, 2004). Aliás foi esta a questão primeira ou o motivo gerador dessa pesquisa. De fato este curso tem evidenciado na história de sua trajetória (SILVA, 2006) uma busca constante de identidade; sentimento este provocado, em grande parte, pelo distanciamento entre o que se espera e o que é possível à docência, ao ofício de mestre (ARROYO, 2000). Como professoras formadoras, conscientes da complexidade de uma docência ampliada e muito bem evidenciada pelo perfil do egresso delineado no texto das atuais Diretrizes do curso (BRASIL, 2006), sempre

nos questionamos sobre o grau de consciência que o ingressante no curso possa ter dessa realidade.

Diante dos tantos desafios que o magistério impõe, de uma carga de trabalho na maioria das vezes extenuante e da desvalorização da profissão docente, por que cursar Pedagogia?

Notamos que são diferentes as circunstâncias da vida que colocam o sujeito no lugar que ocupa. Para alguns dos nossos colaboradores, a Pedagogia é escolha e esta, motivada pela identificação com a profissão de alguém que lhes é próximo ou de alguém que lhes tenha marcado a memória de modo positivo imprimindo o desejo de ser professor:

*Eu resolvi fazer Pedagogia por causa da minha tia. Ela é professora e desde pequenininha eu a via preparando as atividades para as crianças e ficava admirada com aquilo.*  
(Alice, 1GDR)

Ou até, marcado de modo tão negativo, que a Pedagogia se reveste da possibilidade de ressignificação das práticas pedagógicas, de um fazer diferente:

*[...] na quinta série o meu professor de Matemática disse que eu era burro e tinha outros dois alunos que ele também considerava burros e deixava isso bem claro. Numa avaliação, que era individual, ele disse para a classe ouvir: - olhem vocês três aí do canto, podem se reunir e fazer a prova com consulta porque eu sei que vocês não vão conseguir mesmo! Aquilo me chamou atenção, me marcou muito e então nas aulas dele eu tinha pouco interesse. Um dos meus interesses com a Pedagogia é a ressignificação. Eu posso mostrar para as crianças um jeito diferente de ensinar: olha você é capaz! Você tem potencial! Acho que é assim que tem que ser.* (Pedro, 1GDR)

Há quem escolha a docência, considerando-a como ponte para alcançar um sonho maior tal como a possibilidade de conciliar carreira profissional, responsabilidades de dona de casa e maternidade, confirmando a ideia do magistério nos anos iniciais como sendo uma profissão basicamente feminina:

*Eu era muito nova e não sabia direito o que fazer e pensei na Pedagogia porque o meu sonho desde criança era ser mãe.*  
(Lika, 1GDR)

Este modo de pensar soa como ecos de um passado, herança histórica e cultural de uma sociedade marcadamente dominada pelos homens e que acreditava na inferioridade da mulher para aprender e para desempenhar tarefas que não estivessem ligadas às prendas domésticas e à sua vocação de ser mãe (por isso sua inserção no mercado de trabalho era bem restrita). Realidade esta que se evidencia

nas palavras do discurso proferido pelo Professor José Feliciano, catedrático da Escola Normal da Capital, SP, durante a cerimônia de inauguração do edifício da Praça da República em Agosto de 1894 e que tomamos conhecimento a partir de Demartini e Antunes, (1993). Lê-se:

“Senhores e sobretudo excelentíssimas senhoras!

A instrução primária é a usurpação ao sacratíssimo mister de esposa e mãe.

Depois que a dignidade feminina foi esboçada pela antiguidade polítheca, depois que foi completada pelo catolicismo, medieval, e foi por fim definitivamente sistematizada pela filosofia, pela política positiva, - não há mais duvidar que à mulher cabe a instrução primária das crianças, não há mais discutir que das mães depende a formação em geral dos cidadãos futuros. Sistema social em que tal missão for desprezada, é impossível subsistir, demanda prompta e total regeneração. A mulher, assim, é parte de todo poder espiritual, indispensável à direção da sociedade.

(...)

E vós, excelentíssimas senhoras, a quem o passado já aureolou como - a melhor porção da Humanidade.

Vós em cujos íntimos coroáveis palpita um coração de Mãe, um coração de Esposa, um coração de Filha -, sabeis que a vós impende hoje o melhor esforço em prol da regeneração de nossa espécie. Preparando-vos para tomar a vossos santos cuidados a cultura completa de vossos filhos, a instrução primeira dos tenros movediços que tantos deveis estremecer, preparando-vos para ser Mães integrais, Mães educadoras, para ser verdadeiras Mestras, não de bendizer-vos os séculos porvir, e haveis de colher os frutos, cujo sabor divino é para algumas egrégias apreciarem. (RODRIGUES, 1930 apud DEMARTINI; ANTUNES, 1993, p. 8)

Pensamento este que se mostra tendencioso, ligado à ideia de que as pessoas são vocacionadas ou portadoras de aptidões inatas para certas ocupações. A mulher, por sua vocação de ser mãe é então considerada como sendo mais sensível, afetuosa, paciente, detalhista e, por isso, mais apta a desempenhar a “santa missão” do magistério; ideia que parece perdurar no imaginário de muitas das que hoje escolhem a docência dos anos iniciais como profissão.

Para outros graduandos, a restrição das possibilidades de escolha resultante de diferentes fatores que podem ser percebidos nas entrelinhas do texto que é cada um, e dentre estes fatores o econômico como sendo o mais recorrente, o Magistério a nível de ensino médio acaba sendo a melhor opção possível e a Pedagogia uma consequência da aderência à profissão docente, a partir das

vivências em sala de aula no período dos estágios ou práticas de ensino e que acabam lhes cativando:

*Primeiramente o meu sonho era fazer enfermagem [...] era o sonho do meu pai ter as filhas professoras [...] quando eu fui fazer a inscrição para a enfermagem eu estava com quatorze anos e só podia cursar o técnico com quinze anos completos e então eu optei pelo Magistério [...] assim que comecei os estágios me apaixonei pelo curso. (Lara 1GDR)*

*Eu pensava em ser tudo, menos professora; até pela minha história com os meus professores, todo o meu drama antigo [...] estudava em uma escola que tinha o Magistério [...] de repente surgiu a oportunidade de ir para o Magistério e como não tinha outra opção fui para lá [...] resolvi fazer Pedagogia porque acho que ainda falta muito para mim. Me sinto frágil e insegura para entrar em uma sala de aula e trabalhar com crianças. (Aura, 1GDR)*

Essa fala de Aura nos remete à sua própria história. Curiosamente ela começa a sua autobiografia relatando um episódio ocorrido no começo da sua escolaridade: “[...] Ela começou a olhar a atividade de todos e quando chegou na minha ficou muito brava e me chamou de burra [...] nunca esqueci o modo como ela me tratou”. Ao refletir sobre a fenomenologia do olhar, Alfredo Bosi (1988) afirma que “a frontalidade dos olhos no rosto humano remete à centralidade do cérebro. O ato de olhar significa um dirigir a mente para um ato de intencionalidade, um ato de significação” (BOSI, 1988, p. 65). De fato, o olhar é uma poderosa expressão daquilo que se pensa ou daquilo que se sente. Ele explicita o que por vezes as palavras intencionalmente conseguem ocultar. Alves (2002) convida o professor a prestar mais atenção ao próprio olhar, pois considera que este tem um poder bruxo: “pode fazer murchar ou florescer a inteligência do aluno” (ALVES, 2002, p. 37). Inferimos que a insegurança demonstrada pela graduanda bem pode ser decorrente da forma como ela foi olhada, tratada ou considerada. Poucos são aqueles alunos que, quando rotulados, teimosamente se negam a apropriar e a arrastar pela vida as sentenças que o olhar ou as palavras de um professor podem atribuir. Aura se mostra tímida e silenciada. O pouco que pronunciou nos encontros do grupo de discussão/reflexão precisou ser arrancado da clausura do seu constrangimento.

Na escolha do curso de Pedagogia há também o aspecto da continuidade da formação básica ou ampliação da titulação do professor que se torna cada vez mais necessária a partir da Lei n. 9.394/96.

*Faço Pedagogia porque tenho experiência no magistério, tenho a prática da sala de aula, tenho perfil de professora mas me falta a titulação (graduação). Hoje são os títulos que provam a sua habilidade. Embora eu já seja professora tenho que cumprir uma exigência. (Marta, 1GDR)*

Destacamos que, antes dessa LDB, muitos professores dos anos iniciais ingressavam no curso de Pedagogia visando ampliar a sua própria formação, a possibilidade de atuar também na coordenação pedagógica ou na gestão da escola e não como uma obrigatoriedade para a regência de classe. Nossa experiência como docentes do curso de Pedagogia nos possibilita atestar o quanto o perfil desse curso mudou; antes havia um número significativo de professores já atuantes nas turmas de Pedagogia, o que possibilitava boas reflexões sobre as questões da prática. Atualmente, passados 16 anos dessa LDB, a maioria dos professores que só tinha o Magistério já possui a graduação. Assim, grande parte dos alunos nas turmas atuais não tem experiência alguma na docência e, muitos dos que estão na prática, atuam como Assistentes do Desenvolvimento Infantil (ADI).

Há também aqueles graduandos na busca por redefinição da própria identidade, muitas vezes despedaçada por mandos e desmandos de gestores impositivos e retrógrafos que, na maioria das vezes, sem conhecer e considerar o contexto da sala de aula ou os alunos, exigem do professor um tipo de trabalho burocratizado e alienado dos interesses do ensino e da aprendizagem:

*[...] quando a professora perguntou porque escolhemos cursar Pedagogia eu não falei nada porque estava emocionada. Mas eu estou fazendo Pedagogia porque com aquele diretor eu comecei a achar que eu é que estava errada, comecei a acreditar que era uma péssima professora... (Catarina, 1GDR)<sup>7</sup>*

Esses motivos se assemelham aos motivos de muitos outros professores do Brasil (GATTI; BARRETO, 2009); apontam para similaridades com a história de outros professores, mas não revelam o grau de consciência que o ingressante no

---

<sup>7</sup> Catarina se refere às dificuldades enfrentadas no exercício do magistério devido divergências de pensamento sobre as práticas pedagógicas com o diretor da escola onde trabalhava. Experiência que lhe foi marcadamente alienante e que desestabilizou, em muito, o seu emocional. Fato este que a afastou, por um período de tempo, da docência.

curso de Pedagogia possa ter sobre a complexidade do trabalho docente. Destaca-se, ainda, a ausência de uma representação da docência como sendo uma profissão.

Segundo Tardif (2002, p. 126),

historicamente, os professores foram, durante muito tempo associados a um corpo eclesial que agia com base nas virtudes da obediência e da vocação. No século XX, eles se tornaram um corpo estatal e tiveram que se submeter e se colocar a serviço das missões que lhes eram confiadas pela autoridade pública e estatal. Portanto, seja como corpo eclesial ou como corpo estatal, os professores sempre estiveram subordinados a organizações e a poderes maiores e mais fortes que eles, que os associavam a executores.

É preciso considerar a dimensão política da educação; a profissão docente é “muito ligada às *finalidades* e aos *objetivos*; ela é fortemente carregada de uma *intencionalidade política*. Os docentes são portadores de *mensagens* e se alinham em torno de *ideais nacionais*” (NÓVOA, 1991, p. 132, grifos do autor). Desde a sua gênese, a função da escola e conseqüentemente da docência vêm mudando de acordo com as necessidades sociais produzidas pelas circunstâncias do momento histórico vigente. Quer seja em escola pública ou particular; nos mais variados níveis ou modalidades de educação; como professor polivalente ou especialista nas distintas disciplinas do currículo escolar, os conteúdos ensinados e aprendidos bem como as práticas docentes devem concorrer para alcançar os objetivos ou fins propostos para a educação escolar que, no contexto brasileiro, com base na Constituição Federal de 1998 são: “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2002).

O professor tem assim um papel a desempenhar na sociedade. “A profissão docente é indissociável do lugar que seus membros ocupam nas relações de produção e do papel que eles jogam na manutenção da ordem social” (NÓVOA, 1991, p. 132). A questão é o quanto o graduando de Pedagogia criticamente se percebe como um profissional com uma função política definida a desenvolver na sociedade, e esta, para além de só vocação ou realização do sonho próprio ou de alguém que lhe é próximo. Mais do que isso, o pedagogo deve se conscientizar que cabe à docência não somente responder a uma necessidade de educação, mas também criá-la.

Como já apontado anteriormente no capítulo 2 , diferentes críticas têm sido feitas a atual configuração do curso de Pedagogia:

conceber o curso de Pedagogia destinado apenas à formação de professores, é, a meu ver, uma ideia muito simplista e reducionista. A pedagogia ocupa-se, de fato, da formação escolar de crianças, com processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos; diz respeito ao estudo e à reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo. (LIBÂNEO, 2002, p. 63).

Pode-se dizer que são considerações consistentes, próprias e comuns a muitos outros formadores de professores e estudiosos da educação; são elas carregadas de crítica e, ao mesmo tempo, reveladoras do contorno que o curso de Pedagogia hoje apresenta.

Aquilo que nos é possível conhecer, a partir da prática docente vivenciada por anos a fio no curso de Pedagogia, impossibilita-nos discordar das considerações de Libâneo (2002) e de outros tantos estudiosos e críticos da formação docente, no entanto, vale ressaltar que, nosso interesse não é o de analisar a constituição do curso de Pedagogia como um todo, tampouco, realizar um estudo de caso do curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior específica.

No caminhar da pesquisa, o nosso olhar foi desviando-se no sentido de querer conhecer o que o graduando em Pedagogia pensa sobre a docência e como deseja a sua formação para trabalhar como professor polivalente na educação infantil ou nos anos iniciais da educação básica, e assim podermos, como formadoras, pretender participar de modo mais eficiente desta formação.

A partir dos discursos produzidos nas reuniões do grupo de discussão/reflexão, ficou claro que os graduandos, colaboradores desta pesquisa, não reconhecem o curso de Pedagogia a partir de críticas que lhe são atribuídas (PIMENTA, 2002), dentre elas apontando-o como sendo um curso generalista, que se propõe a muito e que pouco prepara o professor dos anos iniciais para exercer múltiplas funções, inclusive, trabalhar as também múltiplas disciplinas nos anos iniciais da educação básica. De modo contrário, o graduando considera que grande parte das suas expectativas tem sido atendidas e o que ele tem aprendido se mostra coerente com a concepção que tem de criança, de educação escolar e de trabalho

docente no contexto atual e então, nesse sentido o curso de Pedagogia parece cumprir a função que lhe é atualmente proposta:

*Eu cursei dois anos de Letras mas para mim não agregou nada comparado a seis meses do curso de Pedagogia, que tem me levado a refletir sobre a vida, sobre o ser humano, e isso tem sido extremamente importante para mim. (Catarina, 4GDR)*

*Eu não concordo com essas críticas. O curso tem me ensinado muito e me levará a muito mais. As vezes a gente até acha que é muito conteúdo e o que a gente tem assimilado é extremamente importante; só acho que teoria e prática deveriam andar juntas. (Lara, 4GDR)*

Essa percepção é mais comum por parte daqueles graduandos que cursaram o Magistério em nível de ensino médio e que, por isso, têm referenciais e, talvez, mais condições de pensar criticamente sobre a docência. No entanto, as palavras da Lara acima transcritas, apontam para a necessidade de aqui se estabelecer uma distinção entre: a ideia crítica do formador quando considera que o curso “prepara pouco”, referindo-se assim à qualidade da formação e a consideração da graduanda de que *é muito conteúdo*, denotando assim quantidade na formação.

Ora, é sabido que nem sempre quantidade traz consigo qualidade na obtenção dos resultados idealizados. Uma questão pertinente da formação do professor polivalente, em curso de quatro anos de duração, é justamente a qualidade e esta torna-se um grande desafio, diante dos muitos conteúdos a serem ensinados e aprendidos, bem como dos muitos saberes a serem constituídos. As graduandas que têm uma outra experiência de formação chegam a comparar o curso de Pedagogia com outros cursos de licenciatura pesando, consideravelmente, o aspecto do humano na aferição de valor e escolha da profissão docente:

*Comigo também aconteceu a mesma coisa só que o curso era Matemática. Não deu! E eu quis voltar rapidamente para a Pedagogia mesmo. (Alice, 4GDR)*

*Acho que isso é por causa da preocupação que se dá (nas licenciaturas) aos conteúdos que devem ser ensinados, pouco se pensando na pessoa que deve aprendê-los. (Lara, 4GDR)*

Quem não cursou o Magistério em nível de ensino médio até se diz surpreender com a Pedagogia e, se, nas entrelinhas, admite que possa haver lacunas na formação do professor, ainda assim se diz satisfeito com o curso:

*[...] o curso de Pedagogia está sendo mais do que eu imaginava, está sendo muito mais amplo, abrangendo mais do que eu pensava. (Clarice, 4GDR)*

Alguns parecem considerar que a qualidade da formação depende, em grande parte, do sujeito que se forma e que, dos cursos que preparam para a docência, a Pedagogia é o que mais dá condições de conhecimento para o professor lidar com o ser humano, principalmente a criança, em seus diferentes aspectos:

*Acredito que em todas as profissões vai haver o medíocre. Acredito que o pedagogo é mais bem preparado para ensinar, para lidar com a criança e ampará-la em diferentes aspectos. (Pedro, 4GDR)*

Estando nossos colaboradores, na época da pesquisa, no segundo semestre do curso e com um esperado aprofundamento nos estudos sobre a docência, interessava-nos conhecer as representações que eles têm da escola e da profissão docente. Por isso nossa segunda categoria de análise é no sentido de compreender as representações que o graduando do curso de Pedagogia tem sobre a escola e a profissão docente.

## **5.2 As representações que os graduandos têm da escola e da profissão docente**

A escola é uma instituição social e como tal não é um espaço neutro, suas práticas carregam uma intencionalidade política e pedagógica e é nesses termos que ela literalmente forma. Grande parte dos alunos da Pedagogia, até mesmo aqueles que não cursaram o Magistério em nível de ensino médio, carrega consigo uma representação, um modelo de professor forjado a partir das experiências que viveu na escola, enquanto aluno da educação básica. São essas experiências, “são esses esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço decifrado” (CHARTIER, 1988, p. 17). As representações que os graduandos trazem sobre a escola e sobre a docência são como as “matizes de discursos e de práticas diferenciadas [...] que têm por objetivo a construção do mundo social, e como tal a definição contraditória das identidades – tanto a dos outros como a sua” (CHARTIER, 1988, p. 19). Será que os conteúdos até então estudados no curso de

Pedagogia ou o modo como eles foram estudados contribuiriam para o alargamento da compreensão do que seja o trabalho docente no contexto atual?

*Eu também pensava que a função do professor era só abrir o livro e dar a matéria para a criança. Até estive em sala de aula substituindo professor e foi assim, só passando conteúdo na lousa e sentindo se a criança estava entendendo... (Aura, 3GDR)*

A fala bem denota a força imperativa de uma concepção conteudista e magistrocêntrica da educação que é apreendida a partir das tradicionais e repetidas práticas pedagógicas (como diz Aura, *só passando conteúdo na lousa e sentindo se a criança estava entendendo*) que não mais contemplam a função da escola na atualidade, mas que persistem encarnadas e representadas por gerações de professores que se formam ou se reformam.

Evidencia-se, o que é para Tardif (2002), uma visão tecnicista da docência, na medida em que os professores são considerados, e muitos assim na prática se mostram, como técnicos e cuja atividade profissional consiste na aplicação rigorosa dos conhecimentos admitidos como científicos, produzidos por outros:

*Antes eu tinha aquela visão de que eu vou estudar, entender os conteúdos, dar as minhas aulas no quadro, às vezes usar o Power Point, e vou ensinar, passar para os meus alunos o que aprendi, só que agora na faculdade surgiu a questão de como eu vou ensinar a um aluno que, muitas vezes, não quer aprender aquele conteúdo? De que maneira eu vou chamar a atenção do aluno para aquilo ali? Qual a didática entende? Como fazer com que ele se interesse e perceba que aquilo é necessário para ele? Tenho agora muitas questões que complicam e que, ao mesmo tempo, tornam o curso mais interessante para mim. Percebi que é algo bem mais amplo. (Luiza, 2GDR)*

De fato, o como fazer ou a técnica, tem sido questionamento constante por parte do graduando e principalmente daquele que ingressa no curso de Pedagogia sem vivência alguma da prática docente e que, aos poucos, vai se surpreendendo com a complexidade que envolve a profissão escolhida. Há uma notável preocupação em identificar os recursos e os procedimentos que poderiam ser usados com mais eficiência na resolução de supostas e futuras questões que surgem na sala de aula. Esta necessidade é tão evidente que, por vezes, tem levado alguns a compreender, erroneamente, a didática como sendo uma receita pronta que, se seguida corretamente, garante a eficiência do ensinar. Segundo Monteiro

(2002), a racionalidade técnica tem ainda aprisionado escolas e muitos professores, reproduzindo assim as práticas tantas vezes denunciadas e esvaziando a educação da sua dimensão política e cultural.

No entanto, as entrelinhas dos discursos sinalizam uma consciência que começa a mudar, a partir dos estudos no curso de Pedagogia, levando os futuros professores a compreender as dimensões de uma docência ampliada para além do ensino dos conteúdos disciplinares:

*Nunca imaginei que o professor tinha que fazer um planeamento de aula. Eu achava que ele abria o livro, pegava a matéria, dava a aula e pronto. Mas não é assim. Fui fazer um estágio de um dia só e já começo a enxergar os problemas de uma sala de aula. Fiquei analisando o que devia acontecer e o que não estava correto, a partir do que tenho estudado. Tenho uma outra visão, não só a de mãe de aluno ou de aluna. (Helena, 3GDR)*

Se, há um tempo atrás, era senso comum considerar que a família educava e o professor ensinava, indicando assim uma diferenciação de conceitos, hierarquia de responsabilidades e espaços bem definidos, hoje, a função das instituições família e escola se complementam, mesclam-se, fundem-se e, às vezes, até se confundem. Não que a escola e a profissão docente solicitassem para si mais encargos ou responsabilidades na educação das crianças; tal fato é consequência de um incontestável e legítimo processo de mudança social que requisita, cada vez mais, a participação da escola na educação das novas gerações.

*[...] a educação vinha do lar. A primeira educação recebida era em casa. Hoje, com o desenvolvimento e essa necessidade da mulher trabalhar fora e deixar o filho desde cedo, houve necessidade de mudança dentro da sala de aula [...] a educação escolar tem que ser muito mais abrangente. (Catarina, 2GDR)*

O processo de globalização, que ocorre desde a antiguidade com a expansão dos territórios conquistados pelas guerras entre os diferentes povos (destacadamente os Gregos e os Romanos) e do período das grandes navegações marítimas empreendidas pelas diferentes nações do velho mundo, torna-se hoje mais evidente com o avanço das novas tecnologias, proporcionando cada vez mais o alargamento das fronteiras. Esta realidade vem imprimindo uma outra forma de enxergar e de dimensionar o mundo, modificando também, aceleradamente, as diferentes instituições sociais nos seus aspectos econômicos, culturais e estruturais.

No contexto de uma sociedade considerada como “informatizada” (HARGREAVES, 2001), o conhecimento e a informação se tornam moeda de grande valor. A educação é então assunto global e recorrente nos discursos políticos; ela é apontada como condição primordial para o desenvolvimento das nações e para a manutenção de uma ordem social mundial que muito interessa aos grupos que detêm historicamente o poder. Nessas bases, a escolarização passa a ser um direito de todos os cidadãos; meta quantificada a ser alcançada pelos governos.

O modelo de docência que o graduando de Pedagogia guarda em sua memória parece não preencher as demandas atuais da profissão e ele fica então sem referência. A necessidade de constituir outras práticas acaba gerando o mal estar docente.

A situação dos professores perante a mudança social é comparável à de um grupo de atores, vestidos com os trajes de uma determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior. Uma nova encenação pós-moderna, colorida e fluorescente, oculta a anterior, clássica e severa. A primeira reação dos atores seria a surpresa. Depois, tensão e desconcerto [...] Que fazer? [...] As reações perante esta situação seriam muito variadas; mas, em qualquer caso, a palavra mal-estar poderia resumir os sentimentos desses atores. (ESTEVE, 1999, p. 97).

Educadores têm criticado a escola qualificando-a, muitas vezes e nos moldes em que se apresenta, como insuficiente no cumprimento da função de educar cidadãos no perfil que o contexto atual demanda: um cidadão que saiba posicionar-se bem diante das mudanças e competitividade do mercado, que seja autônomo nas escolhas e decisões que deve tomar, crítico da realidade e participativo na construção da sociedade (PRATES, 2004). Renovar é uma expressão que se torna cada vez mais comum no vocabulário dos educadores: novos rumos, uma nova educação, reencantar a educação são termos utilizados para definir, de um modo geral, a busca por algo novo e que se considera melhor. Mas mudar para que? Para atender a que tipo de interesses?

Percebe-se um distanciamento entre os ideais de educação apontados nas propostas pedagógicas e as práticas de ensino desenvolvidas nas escolas públicas e particulares.

O sentido das coisas torna-se difuso e, todavia, em cada um de nós coexistem, em cada momento, memórias do passado e expectativas de futuro que se combinam na forma como vivemos o presente e contribuimos para o modelar, projetando-o no devir [...] De forma quase generalizada considera-se a escola em crise. Para muitos evidencia-se a sua dimensão conservadora, de reprodução do sistema, geradora de esquemas normalizadores de adaptação que conduzem ao conformismo, à anomia, à aceitação acrítica de constrangimentos e sujeições. (CAVACO, 1999, p. 157-158).

Nessa realidade apresentada, qual é o papel da escola? E a função do professor? Qual é a sua identidade neste contexto que se mostra dinâmico e em constante transformações?

Muito do que o graduando de Pedagogia pensa sobre o trabalho do professor se apresenta como um modelo cristalizado e se baseia na história de vida ou de formação de cada um. Podemos até considerar como sendo o maior desafio na formação das novas gerações de professores a necessidade de desconstruir crenças arraigadas, tanto do professor formador quanto do aluno que se forma, e que não correspondem mais ao que se espera da escola e dos professores.

A educação escolar traz consigo marcas profundas de uma visão racionalista e técnica que pouco considera a amplitude dos saberes profissionais hoje requeridos à docência. Seria nesse sentido que urge o imperativo do professor reflexivo, crítico e re-criativo da sua práxis?

Para Tardif (2002, p. 115),

um professor não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta.

Na atual sociedade do conhecimento, a docência toma, cada vez mais, o contorno de uma profissão complexa e paradoxal na medida em que:

espera-se dos professores, mais do que qualquer outro grupo profissional, que construam comunidades de aprendizagens, criem a sociedade do conhecimento e desenvolvam a capacidades para inovação, flexibilidade e compromisso de mudança, que são essenciais para prosperidade econômica do século XXI. Dos professores também se espera que atenuem e compensem muitos dos imensos problemas que a sociedade informatizada cria – tais como o individualismo, o consumismo,

a perda do sentimento comunitário e a crescente diferença entre ricos e pobres. (HARGREAVES, 2001, p. 1).

Ora, para educar de modo a desenvolver capacidades de inovação, flexibilidade e mudança, espera-se que os professores, de todos os níveis e modalidades da educação, tenham um amplo repertório de saberes. Espera-se deles a capacidade de se reinventarem mudando a forma de conceber a docência, forjada nas muitas experiências vividas num contexto escolar, histórico e socialmente diferente daquele onde atua ou atuará. Mudar-se pode ser um procedimento em demasia doloroso e compreensivelmente, para muitos, de submissão quase impossível, visto demandar um evasivo despojar da pele que reveste a essência própria do ser professor.

Entre o que é para o trabalho docente hoje idealizado e o que de fato lhe é possível realizar diante da escassez dos recursos, destacadamente material e humano, os professores acabam prensados pelas circunstâncias em que se encontram:

espera-se que eles sejam líderes catalizadores da sociedade informatizada e também serem aqueles que confrontam essa mesma sociedade, entretanto eles têm se tornado também suas vítimas primordiais. Esta dualidade apresenta imensos desafios para os professores e para aqueles que querem reformar e melhorar o ensino. (HARGREAVES, 2001, p. 1).

O trabalho docente torna-se cada vez mais ampliado e vulnerável às questões sociais. Na medida em que a docência vai recebendo outras atribuições, os professores percebem um desvio na sua tradicionalmente função primordial de ensinar, uma sobrecarga no seu trabalho, um considerável aumento no número de regras e de burocracias que lhes são agora devidas:

*Eu trabalho numa escolinha de educação infantil, então é de 0 a 6 anos, e hoje nós professoras nos sentimos como babás porque os pais, simplesmente, se pudessem levar os filhos aos sábados e domingos eles levariam. Chegam até a nos perguntar em particular: Você não pode ficar com o meu filho no sábado ou domingo que a escola vai fechar? Então eu me sinto como babá e não como professora entendeu? Parece que alguns pais só querem depositar as crianças dentro da escola. (Lika, 2GDR)*

As falas de Catarina e de Lika soam como ecos da realidade por elas experienciada e trazem implícitos outros papéis atribuídos à escola e à profissão docente. No contexto social e econômico da inserção cada vez maior das mulheres no mercado de trabalho, “as socializações das crianças deixam de se ancorar

apenas na vida familiar para passarem a ser realizadas por uma rede de socializações plurais” (BARBOSA, 2007, p. 1064). Na sociedade contemporânea, de fato, a criança é colocada cada vez mais cedo na escola para ser guardada, cuidada, amparada emocionalmente, ensinada e, diante da complexidade que reveste o educar, neste contexto, fazem-se necessários outros tipos de especialidades, concorrendo para o bom desenvolvimento da tarefa, no entanto, como a escola não contempla esse excessivo, diversificado e necessário número de outros profissionais, acaba atribuindo ao professor as funções que seriam deles.

*Achei interessante que o professor tem que ser psicólogo, orientador, muitas outras funções. Quando a gente leu o texto das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, o perfil do egresso, e estávamos discutindo, o grupo até ficou dando risada! Como a gente vai conseguir ser tudo aquilo? (Lara, 2GDR)*

Essa realidade exige mudanças nos sistemas educacionais, novos saberes e um outro perfil de professor em todos os níveis e modalidades de educação. “A imagem do docente ‘fonte e fornecedor de conhecimentos’ torna-se caduca; ela é substituída por uma concepção multifuncional do docente, em que muitos papéis se misturam” (NÓVOA, 1991, p. 143, grifo do autor). Ele precisa orientar, cuidar, dar afeto e entre muitas outras atribuições da profissão, também ensinar os conteúdos disciplinares. Percebe-se que são justamente essas novas funções da docência, postas pelo atual contexto social, que causam desconforto ou ansiedade em quem já exerce ou busca exercer a profissão professor. Novos tempos, novos desafios. Novos contornos na identidade da escola e da profissão docente:

*Eu costumo dizer que ser professor é ter amor porque se você não ama o que você faz, não vai conseguir desenvolver um bom trabalho. Então eu acho que a palavra que define a educação é amor. Você tem que amar o que faz até mesmo porque vai estar lidando com criança pequenininha que se espelha em você. As vezes o pai diz para fazer algo de um jeito e ela diz que não porque a professora disse que é de outro jeito. Ela acredita as vezes até mais no professor do que nos pais. (Larissa, 1GDR)*

*Eu acredito que todo educador seja um romântico e o que o faz permanecer na profissão é o amor e a esperança. (Pedro, 4GDR)*

Por vezes, os discursos dos nossos graduandos aparecem pontuados de um “romantismo” que nos leva a questionar sobre o quanto esse possa ser o resultado de um gosto, de uma vocação, de uma visão mais otimista e esperançosa

sobre a educação escolar e o trabalho docente ou se são frutos de uma consciência ingênua produzida pela falta de experiência com o magistério e que por isso, como bem explicita Freire (1979, p. 40),

revela uma certa simplicidade, tendente a um simplismo na interpretação dos problemas, isto é, encara um desafio de maneira simplista ou com simplicidade. Não se aprofunda na casualidade do próprio fato. Suas conclusões são apressadas, superficiais [...] Tem forte conteúdo passional.

Na profissão docente há uma tensão constante entre o que é para ela idealizado e entre o que lhe é possível realizar dentro do contexto social, político e educacional vigente. Por considerar a sociedade em constante transformação e a educação um processo carregado de complexidade é que o professor precisa assumir uma postura investigativa, crítica e reflexiva sobre o seu trabalho, admitindo, assim como Perrenoud (2002, p. 57), que só “a prática reflexiva não é suficiente, mas é uma condição necessária para enfrentar a complexidade”. Amor pelo que faz e afeto para com os educandos são atributos importantes e necessários, no entanto, seriam suficientemente capazes de aplacar os desafios que se abrem à docência?

### **5.3 Os saberes que os graduandos consideram necessários à prática docente**

Evidenciou-se também, em muitas das falas dos graduandos, que eles têm consciência da necessidade de outros saberes necessários à prática educativa para além dos saberes formais dos conteúdos disciplinares do currículo escolar. Ora, “ensinar exige conhecimento do conteúdo a transmitir, pois evidentemente não se pode ensinar alguma coisa cuja significação não se domina” (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 483), no entanto, como diz Freire (1996, p. 15): “Formar é muito mais que treinar o educando no desempenho das destrezas” e, nesses termos, com vistas para uma “prática-progressiva em favor da autonomia do ser” (FREIRE, 1996, p. 10) ele convida os docentes a refletirem sobre saberes imprescindíveis tais como: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, corporeificação das palavras pelo exemplo, aceitação do novo, consciência do inacabamento, apreensão da realidade, alegria e esperança, curiosidade, saber escutar, comprometimento, alegria e esperança,

diálogo e outros saberes mais que perpassam pela ética e pela estética do ser professor (FREIRE, 1996).

O graduando de Pedagogia, quer tenha cursado o Magistério em nível de ensino médio ou não, em grau variado, vai se conscientizando de que o trabalho docente é muito mais complexo do que ele pensava, exigindo-lhe portanto “conhecimentos, competências, habilidades e atitudes, ou seja, o que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 212). O saber docente é assim caracterizado como sendo plural, distinto, heterogêneo, na medida em que demanda saberes das disciplinas, saberes curriculares, saberes da formação profissional e saberes da experiência e todos estes influenciando no modo como o professor interpreta, compreende e orienta as suas práticas (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991).

No entanto, os graduandos sinalizam que a formação para ensinar os conteúdos das diferentes disciplinas nos anos iniciais, o “saber” e, em parte, até mesmo o “saber-fazer” propriamente ditos, objetos de questionamentos constantes por parte dos formadores de professores, não são para ele o desafio maior, pois ele tem a ideia de que, se aprendeu e em detrimento ao modo como aprendeu quando criança lá nos anos iniciais da sua escolarização, melhor com esses saberes lidará agora adulto na graduação em Pedagogia, ou então, na pior das hipóteses, pensamos que ele reproduzirá, com os seus alunos, o modelo incutido pelas práticas próprias da cultura escolar, por ele significada, apreendida, conhecida, incorporada.

*Eu vejo que hoje o maior desafio não é dar a aula em si. O desafio é como lidar com o comportamento das crianças hoje em dia. Elas são muito mais agitadas, são ligadas a 220 V. Então isso para mim é o desafio de ser professora, não a matéria em si. (Lika, 2GDR)*

É importante aqui considerar que entendemos como cultura escolar “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (JULIA, 2001, p. 9). Cada escola desenvolve uma cultura situada no seu espaço social e no seu tempo econômico e político, nos valores que defende, nos objetivos que lhes são propostos; uma cultura pulsante que lhe é própria e sujeita sempre a modificações. Esta cultura variada é produzida a partir de uma cultura mais ampla e comum a toda e qualquer

instituição escolar. Nesse sentido e de modo a diferenciar os conceitos é que Candau (2000) se refere à existência de uma “cultura da escola” como sendo o específico, o próprio, o particular e de uma “cultura escolar” como sendo o amplo, o geral e o comum. Muito do que hoje se ensina e do como se ensina é a apropriação de uma herança cultural escolar, reflexo das imagens comuns significadas e gravadas na memória de todos aqueles que frequentaram a escola e que nela hoje atuam.

Para o graduando, o desafio então é lidar com o que se mostra para ele novo, diferente: a criança de hoje, curiosa, inquieta, carente de atenção, de afeto e que chega cada vez mais cedo à escola, trazendo saberes construídos nas vivências de uma realidade bem diferente da que ele, o futuro professor, viveu quando criança. O que mais o preocupa é a dificuldade em “saber-ser”, em saber como acolher psicologicamente e afetivamente os alunos e as famílias desses; saber do qual, fora do embate da prática, não se pode ter segurança se está sendo ensinado e aprendido de modo satisfatório:

*Fico pensando que quando uma criança chegar na sala de aula e eu tiver que descobrir o problema dela: - ah! meu pai bateu na minha mãe a noite inteira... Como eu vou lidar com este tipo de problema, essa situação? Esse tipo de coisa nós não estamos aprendendo. Porque a aula, nós vamos pegar o plano da escola e vamos dar a aula dentro daquilo, agora, o lidar com a criança que é terrível, que é calada, que tem problema [...] É disso que eu tenho medo! Com a matéria é mais fácil de lidar. (Helena, 2GDR)*

Novamente a consideração de que o domínio dos conteúdos não é o aspecto mais importante da docência. O conformado e submisso pensamento de que “Vamos pegar o plano da escola e vamos dar a aula dentro daquilo”, admite o ensino como sendo uma prescrição técnica, restritiva e imposta a ser pontualmente seguida e baseado em híbridos saberes que Gauthier e Tardif (2002) consideram como sendo o saber da tradição pedagógica. Para os autores,

a tradição pedagógica contemporânea é feita de uma curiosa mistura de pedagogia tradicional e de experiências inovadoras. Ela ainda habita, não só nas nossas lembranças da infância, mas também uma boa parte do cotidiano das escolas atuais. Essa tradição pedagógica é o “saber fazer a escola”. Cada docente tem uma representação da escola que o determina, antes mesmo que ele tenha estudado na universidade, no curso de formação de professores, essa representação do ofício, não sendo desvelada e criticada lhe serve de matriz para guiar os

seus comportamentos (GAUTHIER; TARDIF, 2002, p. 485, grifo dos autores).

Desconsidera-se, na maioria das vezes, os imprevisíveis desafios que aparecem no embate das muitas situações vivenciadas em uma sala de aula e que exigem autonomia e um amplo espectro de saberes por parte do professor para com essas questões lidar:

*Conhecer o aluno de fato é muito difícil! Por mais que nós professores queiramos é muito difícil penetrar no mundo dos nossos alunos, até porque eles são muitos. Nós só os conhecemos dentro da sala de aula e queremos que sejam uniformes. Todo mundo sentadinho, quietinho e eu dou a minha aula [...] De repente tem um aluno com problema e eu quero que ele se porte igual ao outro que está tudo bem! (Catarina, 4GDR)*

Nota-se que, por mais conscientes que sejam da necessidade de rever as crenças que em muito determinam os seus saberes e conseqüentemente as suas práticas, muitos professores ainda têm em si encarnada a imagem do sujeito que transmite, que doa e que inculca saberes. Esta imagem que transparece nos discursos dos nossos colaboradores é até compreensível, visto que, tradicionalmente, o professor tem sido “formado para homogeneizar, para transformar o diferente em igual, para ensinar, transmitir conhecimentos, orientar atitudes, procurando transformar em algo controlável aquilo que não pode ser controlado” (CORACINI, 2000, p. 8).

*Eu nunca pensei em falar isto antes de entrar mesmo no magistério. Agora estou com crianças de três aninhos e ser professora é ser também um pouco mãe porque a gente molda mesmo as crianças [...] Na hora de dormir, de comer, de ensinar, eles nos querem sempre por perto. Eles exigem muito amor da gente até porque algumas ficam o dia inteiro na escola. Eles sentem falta muito mais de amor e atenção do que dos conteúdos, das atividades que passamos; eles estão lá para aprender mas eles querem muito mais que isso hoje em dia. Você não pode ser só professor, às vezes tem também que ser pai e mãe. E as crianças maiores também exigem esse afeto, esse estar perto, a sinceridade da gente. (Lara 1GDR)*

Notadamente as expressões de Catarina e Lara: “queremos que sejam uniformes” e “a gente molda mesmo as crianças” ainda que apontem, pelo tom do discurso, sentidos diferentes tais como crítica e concordância, elas trazem a ideia transmitida pela tradição pedagógica de que a escola é padronizadora dos comportamentos, disciplinadora dos corpos e das mentes (JULIA, 2001). É nesses

termos que podemos dizer que a escola forma? O formar aqui significa colocar o aluno no contorno intencionado por instâncias exteriores?

Outra questão: pelos muitos papéis nos quais a professora tem, forçosamente pelas circunstâncias, se desdobrado, qual é a sua identidade? Tem sido insistentemente chamada de tia e agora poderá ser também considerada como uma segunda mãe? Enfim, situações desafiadoras que a atual conjuntura social coloca à docência. Fato é que, “o contexto real da classe, longe de ser simples, unívoco, límpido e unidimensional, apresenta todas as características de um sistema altamente complexo” (GAUTHIER; TARDIF, 2002, p. 482). O graduando em Pedagogia, e principalmente aquele que já está atuando no magistério, percebe que,

os professores, por mais que declarem que suas atribuições são as de transmitir o conhecimento escolar, têm se mantido muito ocupados com a ordem moral. O currículo oculto opera significativamente nas salas de aula e é evidente a atenção às questões sociais e pessoais dos alunos”. (BARBOSA, 2007, p. 1074).

A escola e o professor estão sempre a ensinar. A questão é saber o que têm ensinado e, dos saberes que procura intencionalmente ensinar, o que o aluno de fato aprende?

A escola e a prática docente trabalham a partir de um currículo e este é aqui considerado como “um texto ou uma prática discursiva que não apenas explora e trabalha com questões do mundo natural e social, como também forma subjetividades, identidades, despertando interesses, sensibilidades e desenvolvendo certas formas de raciocínio” (SANTOS, 2002, p. 50). O que é na escola ensinado nem sempre aparece de modo explícito no seu currículo, tampouco, pode ser seguramente dimensionado, avaliado; contabilizado nas pesquisas sobre a educação escolar.

Aparece então nos discursos, e de modo insistente, um aspecto da docência ampliada que não havíamos considerado, ou que não era nosso objeto de atenção, quando iniciamos a pesquisa: a força ou a importância dos vínculos afetivos estabelecidos entre professor e aluno e estes como sendo facilitadores das aprendizagens escolares. Vale explicitar que,

o que os alunos e, às vezes os próprios professores interpretam como relação afetiva, é, de fato, uma relação antropológica: o jovem precisa do adulto, está a espera da palavra deste, da

transmissão de uma experiência humana, enquanto o próprio adulto se sente comovido frente à nova geração, quer cuidar dela, precisa transmitir uma herança humana. (CHARLOT, 2005, p. 77).

Achamos apropriado usar a expressão “força”, buscando evidenciar com que grau de intensidade um professor pode marcar, com a sua prática, de modo positivo ou negativo, os seus alunos:

*Eu acho que a relação professor aluno é muito forte. A professora acaba sendo a segunda mãe, não é? Então isto acaba sendo muito mais forte tanto na cabecinha das crianças como na gente. O que a gente aprendeu parece que fica num segundo plano. (Lika, 1GDR)*

A formação do professor é processo e este “múltiplo, não linear, com uma pluralidade de vozes e práticas e de saberes acumulados em todo percurso histórico-social-ideológico do sujeito” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 43). Os graduandos, olhando para a própria experiência ou história de vida ou formação, elegem, separam e até hierarquizam os saberes da docência:

*Até porque os vínculos são mais importantes que os conteúdos que a gente aprende. O que a gente vai carregar? As coisas que a gente vive!, o conteúdo não importa muito, pelo menos para mim. (Larissa, 1GDR)*

Apontando assim para a existência de saberes que podemos considerar como formais, os tradicionalmente referentes aos conteúdos disciplinares e, como saberes relacionais os que perpassam pela ética ou pelo modo como o professor olha, alcança e trata o aluno:

*Como venho falando, a gente não se lembra muito dos conteúdos, a gente se lembra dos vínculos, mas sabemos que aprendemos, pois fizemos nossas avaliações e fomos progredindo na escolarização. A partir da quinta série (sexto ano) já nos lembramos mais, e em grande parte das frustrações de aprendizagem, das dificuldades. Agora, na base (anos iniciais), o que fica mesmo são os vínculos estabelecidos entre professor e aluno. (Catarina, 4GDR)*

Os graduandos parecem admitir que, o “aprender não é apenas adquirir saberes, no sentido escolar e intelectual do termo, dos enunciados. É também apropriar-se de práticas e de formas relacionais e confrontar-se com a questão do sentido da vida, do mundo, de si mesmo” (CHARLOT, 2005, p. 57). Até porque eles estão cientes de que, nem sempre, a priorização do ensinar, e este, baseado na

transmissão impositiva e descontextualizada dos conteúdos disciplinares, tem alcançado, com o êxito esperado, a aprendizagem dos alunos, inclusive a deles própria. Assim, consideram que, quem intencionalmente busca como profissão o ensinar, precisa atentar-se para outros aspectos como “concepções alternativas, senso comum, experiências pessoais e coletivas, emoções e desejos, como elementos constituintes dos processos de aprendizagem” (SANTOS, 2002, p. 53).

Parece ser justamente dessa perspectiva que Pedro olha para si mesmo, revisita a sua memória, analisa a sua história, reencontra-se e reidentifica-se nos parâmetros dos discursos, da história de vida ou formação de outros – os seus pares:

*Hoje fica mais claro para mim porque no meu relato [autobiografia ou narrativa de formação] não mencionei nada daquilo que aprendi, mas o que mais me impactou foi a relação professor aluno. Era porque aquilo que eu estava aprendendo não estava relacionado comigo, não fazia sentido para mim, era uma coisa que estava assim alienado da minha realidade, entende? Eu gostava de pipa, gostava de bolinha de gude, gostava de brincar de esconde-esconde, gostava de desenhar, escrever versinhos, mas, pelo o que me lembre, nenhum professor tenha elogiado um desenho que eu fiz. Então eles vinham com a aritmética, um mais um são dois, a tabuada e eu odiava aquilo. Sabe, escrever numeral de um a cem e depois até mil? Aquilo não fazia sentido e como o cérebro capta e descarta, acho que acabei descartando isso. Agora, esse lance entre professor e aluno, tanto positivo quanto negativo, eu vou levar para sempre. (Pedro, 1GDR)*

A escola educa e também forma. De igual modo é verdadeiro dizer que a escola marca de modo intenso e eficaz também o emocional da criança que, com pouca condição de detectar as arbitrariedades que determinadas práticas educativas possam conter, não se vendo enquadrada no modelo de normalidade imposto, começa a acreditar que ela é um problema constituído. Há crianças que carregam indefinidamente pela vida o peso de não se conhecer e de não acreditar em si mesma. Vivem uma crise de identidade, aqui compreendida como sendo as

*configurações e reconfigurações que balizam um trajeto, em suas transformações, retificações, metamorfoses, possibilidades e impossibilidades, provocando uma perturbação identitária, pelos mundos estrangeiros que habitam em nós mesmos. (ECKERT-HOFF, 2008, p. 69).*

O professor sempre ensina e, às vezes, o conteúdo aprendido pelo aluno precisa ser custosamente também por ele esquecido. Considerando que toda forma

de violência tem em comum a intolerância para com o diferente, pode-se dizer que a escola se torna extremamente violenta quando tenta, por imposição de práticas educativas autoritárias, enquadrar as singularidades dos alunos numa mesma fôrma violando o seu direito de ser simplesmente diferente. Para Restrepo (1998, p. 65),

a escola é violenta quando ela se nega a reconhecer que existem processos de aprendizagem divergentes que entram em choque com a padronização que se exige dos estudantes. Haverá violência educativa sempre e quando continuarmos um sistema de ensino que obrigue a homogeneizar os alunos na aula, a negar as singularidades, a tratar os alunos como se todos tivessem as mesmas características e devem, por isso, responder às nossas exigências com resultados iguais.

Para os graduandos colaboradores da pesquisa, os saberes relacionais são determinantes para aprendizagem dos outros conteúdos de ensino. Na maioria das vezes eles falam, e principalmente aqueles que ainda não atuam no magistério, na perspectiva da prática de outros educadores, os seus professores:

*Acho que uma coisa é saber as fórmulas ou os conteúdos de química e a outra é saber ensinar química aos alunos. Em relação aos meus professores do primário [hoje anos iniciais do ensino fundamental] todos os meus anos foram ótimos, já quando entrei no fundamental II, que é quando temos muitos professores, com alguns a coisa já ficava difícil e quando fui para o ensino médio, Deus do céu! Quem me marcou de fato foi uma professora que acreditou em mim e hoje ela é até coordenadora da escola. Os professores de matérias específicas no ensino médio, em comparação aos professores do ensino fundamental, você vê realmente uma grande diferença. (Tiago, 4GDR)*

Compreendemos que, pela falta da prática na docência e pelo fato de os estágios no curso de Pedagogia se iniciarem tardiamente a partir do quinto semestre, os professores que eles tiveram no decorrer de toda a experiência escolar, tornam-se a referência para a reflexão ou tomada de consciência do que devam, ou não, praticar no seu magistério. Nos limites de interseção entre a ingenuidade que a falta de experiência pode produzir e uma consciência mais crítica sobre a profissão docente que se começa a formar a partir dos estudos em educação, os graduandos tomam para si mesmos, futuros professores, as responsabilidades do ensino e da aprendizagem e, pelo tom dos seus discursos, acreditando que podem desenvolver uma prática pedagógica diferenciada:

*O professor é que faz a diferença!* [a aluna cita o professor de português da graduação dando como exemplo positivo a sua aula] *O modo como ele explica, como mostra, como fala, como escreve na lousa, tudo isso é que faz com que o aluno aprenda.* (Helena, 2GDR)

Eles admitem os muitos desafios que permeiam a docência, mas acreditam que a consciência do dever e o querer realizar por parte do professor é que podem mudar de fato a situação vigente:

*O professor tem muitas dificuldades, tem que trabalhar muito, a escola não ajuda, mas eu acho que na educação tudo parte do professor, é uma questão de postura sabe? Se ele quiser fazer, ele faz. Mesmo que não vá mudar tudo, que não vá salvar o mundo, mas é uma questão de postura, de visão de mundo.* (Clarice, 2GDR)

Aqueles que cursaram o Magistério em nível de ensino médio, e principalmente aqueles que já são professores na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental, acreditam no poder transformador da educação, no entanto, demonstram possuir uma visão mais realista sobre os desafios e as possibilidades da docência no enfrentamento das questões que lhes apresentam como sendo próprias.

*Eu penso assim também: que hoje nós estamos fazendo o curso de Pedagogia e achando que tudo é fácil, que nós vamos mudar o mundo e eu acredito que até podemos, mas não é fácil.* (Catarina, 2GDR)

*[...] às vezes fico ouvindo a participação de colegas e penso: coitados! Não é essa a realidade; as coisas não são bem assim. Ficam, às vezes, na ilusão de que dar aula é tudo bonitinho e que vai dar tudo certo se fizer do modo que foi discutido na faculdade. O professor da disciplina põe um determinado assunto para debate e os colegas ficam na ilusão de que tudo depende dele e que ele pode fazer dar certo. Mas não é só o professor; as coisas na escola dependem de uma equipe.* (Lara, 4GDR)

Existe, por parte de alguns dos participantes do grupo, a consciência de que o trabalho docente implica vários sujeitos e é condicionado a diferentes fatores e, muitos destes, além das possibilidades de escolha ou decisão do professor. Para Tardif e Lessard (2009, p. 70), um professor trabalha com e sobre seres humanos;

enquanto profissão de interação com seres humanos, portanto, a docência confronta-se, de repente, com a problemática do poder, com a coordenação das ações coletivas de indivíduos tão diferentes, autônomos e capazes de iniciativas, algumas das

quais, até, potencialmente perigosas para os projetos do professor.

E os autores complementam: “O ensino é um trabalho burocratizado cuja execução é regulamentada” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 112). O trabalho docente é, portanto, uma atividade coletiva, compartilhada de uns com os outros, para o outro. É trabalho baseado, dependente e determinado por relações humanas. É regulamentado pelas políticas públicas e por regras administrativas que exigem cada vez mais da atuação do professor que, dentro dos limites impostos, deve ser de forma comprometida, autônoma e responsável. A docência “é um trabalho de limites imprecisos e variáveis de acordo com os indivíduos e as circunstâncias, e também segundo os estabelecimentos e os bairros e localidades” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 112).

Mas a maioria dos alunos acaba mesmo projetando, em grande parte, no professor, os seus êxitos e os seus fracassos, os seus gostos e os seus desgostos. No entanto, a maioria dos discursos que revelam uma prática pedagógica negativa ou desprovida do componente relacional, o saber ser, são produzidos a partir das marcas instaladas na memória e direcionados, na maioria das vezes, aos seus professores do ensino fundamental II e médio. Isso se evidencia no seguinte excerto de diálogo ocorrido no quarto encontro do grupo de discussão/reflexão:

Catarina:

*- Concluí a oitava série tardiamente aos dezessete anos. Minha infância foi tumultuada por mudanças demais e atrasei-me na escola. Quando eu terminei o fundamental escrevi um texto que não mostrei pra ninguém mas o guardo até hoje. Nele eu pergunto assim: - e você se importa?<sup>8</sup> Porque até a quarta série eu sentia que as professoras se importavam comigo mas da quinta em diante...*

Pedro:

*- Aí acabou!...*

Catarina:

*- Quando eu terminei, mais ou menos depois de um mês, eu estava refletindo sobre o que eu passei da quinta à oitava e fiz o poema destinando-o aos professores. Você se importa? [a aluna se emociona e continua a fala em meio ao choro]. Quem deles se importou em saber o que se passava comigo?*

Entre os muitos atributos que identificam o ser humano, ele bem pode ser considerado como um feixe de emoções. São justamente as lembranças do

---

<sup>8</sup> Esse poema será apresentado no próximo capítulo.

experienciado que povoam a memória, que despertam os mais distintos sentimentos, caracterizando a escola e o professor de diferentes maneiras. Por vezes esses têm sido encarnados na figura da pessoa má, no bicho papão que aflige, que devora ou, na figura da bondosa senhora, na madrinha que protege e que acolhe.

Predomina então a ideia de que o grau de facilidade ou de dificuldade que possa haver na aprendizagem dos conteúdos disciplinares pode ser minimizado ou maximizado de acordo com a abordagem de ensino ou do modo como o professor se relaciona com os alunos. E como diz Charlot (2005), na maioria das vezes, o aluno acaba estabelecendo uma relação com o professor e não com o saber:

*Tenho aversão à história por causa de um professor. A professora de história que eu tive na quinta série (atual sexto ano) era uma carrasca! Eu detestava história por causa dela e até hoje eu tenho dificuldade em história porque vem na minha cabeça aquela professora [...] fui reprovada por meio ponto que ela não quis dar no conselho de classe porque ela tinha implicância comigo. (Lika, 2GDR)*

Um outro aspecto que aparece como sendo fator determinante das aprendizagens, ainda que em grau bem menor de insistência, é a bagagem cultural que a criança traz para a escola; saberes resultantes das experiências que a família lhe proporciona, ou seja, o seu capital. Parece ser justamente do contexto cultural, onde o sujeito está imerso, que ele retira as referências com as quais interpreta a realidade percebida e formula as suas ações. Para Bruner, (1997, p. 41) “é a cultura e não a biologia, que molda a vida e a mente humanas, que dá significado à ação, situando seus estados intencionais subjacentes em um sistema interpretativo”. E nesse caso, quando falamos em um capital cultural estamos nos referindo ao acesso, muitas vezes inviável à população de baixa renda, a bens de uma cultura mais elitizada tais como a literatura, o teatro, o cinema, etc.

*Para mim a mais difícil é português; até hoje, e acho que isso vem de família porque meus pais não estimulavam a leitura, eu não tinha contato com muitos livros, os professores também não cobravam muito e quando eu vim a perceber eu estava com grande dificuldade na escrita, mais do que na leitura. Se a família é uma família que lê acaba incentivando os filhos e isso eu não tive em casa. (Lara, 2GDR)*

*[...] a família tem que ter gosto pelas coisas da escola. Lá em casa ninguém tinha o hábito da leitura. A única coisa que aprendi em casa, com uma tia, foi escrever o meu nome, o resto, nunca tive nenhum hábito desenvolvido. Eu fui desenvolver o*

*gosto pelo estudo na escola. Lá a gente já vai com a ideia de que vai aprender, vai crescer, vai virar um homem.* (Tiago, 2GDR)

É preciso considerar que grande parte dos graduandos de Pedagogia são provenientes das classes sociais menos favorecidas<sup>9</sup>. Normalmente, na família, eles são a geração que acaba dando o salto qualitativo na educação, cursando uma faculdade. Para os pais, a quem pouca ou nenhuma escolarização foi possível, ter uma filha ou um filho professor é uma grande realização, um verdadeiro triunfo e, por mais deficitário que possamos considerar o salário do professor, o que de fato é, comparavelmente com o nível socioeconômico de alguns dos familiares, o trabalho docente acaba sendo profissão de ascensão social<sup>10</sup>:

*Eu penso que terei uma condição melhor que a dos meus pais, mas mesmo que não seja tão maior penso que meu filho terá uma condição melhor e assim gradativamente.* (Tiago, 2GDR)

*É, no meu caso, meu pai é analfabeto e minha mãe aprendeu a ler sozinha, não foi à escola, não estudou. Ela sempre nos incentivou a ler, então hoje, cursar Pedagogia é um troféu para mim e para eles [a aluna se emociona e também a todos do grupo pondo assim o ponto final do encontro].* (Helena, 2GDR)

Os discursos evidenciam que a experiência de vida, aquilo que marca o sujeito se torna para ele referência na atribuição de significados e fator determinante das suas aprendizagens escolares, da construção dos seus saberes. Assim admitindo, interessava-nos conhecer a relação que nossos graduandos estabelecem com as disciplinas do currículo escolar dos anos iniciais. Qual a disciplina que para ele se apresenta como sendo a mais desafiadora? E por quê?

*A Matemática foi muito difícil! Pelo professor e pela matéria.* (Helena, 2GDR)

*Matemática também. Eu sempre tive dificuldade em pegar aquela teoria e por em prática.* (Clarice, 2GDR)

---

<sup>9</sup> É muito expressivo o percentual de alunos com renda familiar de até três salários mínimos (39,2%), e escassa a frequência de sujeitos nas faixas mais elevadas de renda. O fato pode sugerir como o faziam Pucci, Oliveira e Sguissard (1991), que estaria havendo um processo de proletarização dos trabalhadores em educação, mas pode ser igualmente interpretado como uma forma de ascensão de certos extratos populacionais a carreiras mais qualificadas. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 164)

<sup>10</sup> [...] a formação para a docência agrega, e em particular, no caso brasileiro, um capital cultural aos estudantes que, ainda mais do que a renda, parece constituir um importante distintivo social. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 167)

*Para mim foi Matemática também [risos... evidenciando a repetição de experiência de aprendizagem negativa com a Matemática] Eu não via sentido! Na hora do quadro, tudo bem! Mas passava para a prova, na hora dos probleminhas nossa! Eu ficava desesperada porque na sala de aula, na hora de nos ensinar, ela não era contextualizada. (Luiza, 2GDR)*

Dentre as várias disciplinas do currículo, a Matemática, para nossos colaboradores da pesquisa, destaca-se como a que apresenta o maior grau de dificuldade para a aprendizagem. Resultado este até esperado, pois confirma o que a experiência na docência tem mostrado e que bem pode ser decorrente de um modelo de ensino da Matemática tradicionalmente centrado nos interesses do ensino onde o sistema educacional, a escola e, ainda que em escala menor de autonomia, o professor decidem o que, o como e o quando o aluno deve aprender, pouco considerando os seus interesses e o seu ritmo de aprendizagem. É como diz Chacón (2003, p. 71):

*na tendência tradicional o professor é transmissor de conhecimentos matemáticos, é o especialista em conteúdos. O aluno se esforça para apreender tudo aquilo que o professor lhe transmite. A disciplina está orientada basicamente para a aquisição de conceitos, dando-lhe uma finalidade exclusivamente informativa.*

As falas dos colaboradores são o rememorar das suas experiências passadas enquanto alunos da educação básica e, dessa perspectiva, eles consideram que as dificuldades de aprendizagem que tiveram não lhes são próprias, mas sim, uma condição decorrente de práticas de ensino hoje reconhecidas como sendo descontextualizadas; ou seja, as dificuldades ou facilidades de aprendizagem não são inerentes ao objeto de estudo mas ao como o sujeito que deveria aprender foi ensinado:

*Eu também tenho dificuldade em Matemática. Eu me lembro que era muito abstrato, sabe? Para eu aprender multiplicação na prática demorou. Foi difícil conciliar a tabuada com as coisas que eu precisava resolver no dia a dia. Nas séries iniciais me lembro de treinar a tabuada, fazer continhas, mas quando tinha algum exercício que eu tinha que colocar aquilo em prática, era muito difícil! Matemática acaba sendo mais abstrata que as outras matérias. Em ciências você tem curiosidade, o aluno fica encantado com as coisas e é mais fácil então para aprender porque decorar é colocar no coração, então você aprende aquilo que gosta. (Tiago, 2GDR)*

Chacón (2011, p. 26), ao tratar da influência que a afetividade exerce na aprendizagem ou conhecimento da Matemática afirma que,

o estudante, ao aprender matemáticas, recebe contínuos estímulos associados com as matemáticas - problemas, atuações do professor, mensagens sociais, etc. - que lhe geram certa tensão. Diante desta tensão ele reage de forma positiva ou negativa. Esta reação está condicionada por suas crenças acerca de si mesmo e acerca das matemáticas. Se o indivíduo se encontra com situações similares repetidamente produzindo-se o mesmo tipo de reações afetivas, então a ativação da reação emocional (satisfação, frustração, etc.) pode ser automatizada, e se solidifica em atitudes. Essas atitudes e emoções influenciam nas crenças e colaboram na sua formação.

Ao falar das suas experiências de aprendizagem da Matemática, os colaboradores da pesquisa revelam crenças sobre a Matemática, crenças sobre a aprendizagem da Matemática, crenças sobre o papel dos professores e metodologias de ensino e também crenças sobre eles próprios como aprendizes de Matemática. Ora, o que se entende aqui por crença?

Para Silva (2005, p. 31),

crença é um termo que pode ser definido a partir de diferentes enfoques.

Do ponto de vista psicocultural, o termo aparece sob o nome de pensamento, representação, orientações cognitivas, teorias implícitas, saberes, além de valores, expectativas, perspectivas e atitudes. São categorias vistas como parte da cultura e são estruturadoras de formas de pensamento e comportamentos. Do ponto de vista filosófico ou sociológico, o termo crença pode se tornar circular, pois, além de se diluir dentro das correntes de pensamento, ele aparece junto a outros termos para explicá-lo, como o conceito de ideologia, por exemplo. Nesse caso ideologia pode ser explicada como um sistema de crenças e o conceito de crença pode ser considerado um tipo de pensamento que é ideológico. Cada corrente tem uma linguagem própria para se referir ao pensamento humano ou ao conhecimento; podemos então, entender o termo crença subjacente a outros termos, de acordo com as visões de mundo e de ser humano. Para nós, a palavra crença não se contrapõe ao termo saber e nem significa um conhecimento pouco elaborado. Ela é uma das formas do pensamento humano.

Assim considerando e, no contexto dos argumentos até aqui firmados, definimos crença como sendo a forma de pensar sobre determinado objeto, assunto, realidade; e as crenças são produzidas a partir das experiências que o sujeito vive; aquilo que lhe passa, que lhe toca e que acaba por determinar a sua

forma de compreender e de se portar no mundo ou seja, de agir. Há assim uma estreita relação, até uma interdependência entre experiência, memória e crenças, nesse caso, crenças pedagógicas.

Corroborando o pensamento de Silva (2005), para Sadalla (2002, p. 3, grifos da autora), “*crenças e sistemas de crenças* são conceitos [...] que podem assumir diferentes formas, conforme o enfoque a ser dado ou a linguagem utilizada”. Nessas bases, a autora destaca o termo representação, apropriado por diferentes áreas científicas do conhecimento, tais como a sociologia, a arte, a psicologia e mais especificamente a psicologia social a partir dos estudos de Serge Moscovici (1996), com a noção de Representações Sociais. Desde então vários autores têm estudado esse termo, dentre muitos, Pereira de Sá (1993), para quem “as Representações Sociais poderiam ser uma modalidade específica de conhecimento que têm por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos, no quadro da vida cotidiana” (Sá, 1993 *apud* SADALLA, 2002, p. 4).

Queremos também retomar o já citado na introdução dessa tese, Chartier (1990, p. 23, grifo do autor), considerando as representações como “estratégias que determinam posições e relações e que atribuem a cada classe, grupo ou meio um ‘ser-apreendido’ constitutivo da sua identidade”.

Vale ressaltar que, nesse trabalho, às vezes usamos o termo crença e às vezes usamos o termo representação entendendo-os até como sinônimos, no entanto fazendo uma pequena distinção: entendemos crença como sendo a forma de pensar apropriada e própria do sujeito, do singular; e representação entendemos como sendo a forma de pensar própria de um coletivo, de um grupo social. Ou seja, Consideramos que as crenças do sujeito em muito determinam as representações de um grupo e vice-versa.

Para Sadalla (2002, p. 4) “as Representações Sociais têm se destacado nas atenções dos educadores pelas contribuições que podem fazer ao entendimento de conceitos que estão socialmente vinculados e mantidos”. Na formação inicial do professor polivalente que atuará no magistério da educação infantil e nos anos iniciais da educação básica e que, no contexto político pedagógico atual, acontece de modo intencional no curso de Pedagogia, concorrem muitas e variadas crenças e ou representações. Crenças e ou representações sobre o mundo, sobre a sociedade, sobre a educação do cidadão, sobre a escola, sobre o trabalho docente,

sobre a formação docente, etc. Sobre esse vasto universo conceitual próprio da educação existem as crenças do sistema educacional, da sociedade em geral, de cada instituição escolar, dos pais, dos professores, dos alunos. Pelas diferentes formas de pensar que se cruzam, mesclam-se, sobrepõe-se, diferem-se, pode-se considerar legítimo o caráter de complexidade que permeia a educação como um todo e também o processo de formação docente.

Iniciamos esta pesquisa questionando o modelo “aligeirado” de formação do professor no curso de Pedagogia, justamente por acreditarmos que os quatro anos dispendidos para o estudo e a apropriação de conceitos, bem como o desenvolvimento das tantas habilidades e competências que se espera do egresso do curso, seja um espaço de tempo demasiadamente curto. No entanto, acreditamos que nenhum curso de formação docente dará conta de suprir todas as necessidades do futuro professor. Tal fato já tem sido reconhecido nas pesquisas (GATTI; BARRETO, 2009; PEREIRA, 2012; BOLOGNANI, 2013, dentre outras) e o conceito de formação contínua tem prevalecido nas discussões teóricas. A formação é um processo que se inicia nos primeiros anos de escolarização e se prolonga por toda a vida. A licenciatura, portanto, é apenas uma etapa da formação. Evidentemente, ela precisaria ser capaz de problematizar e gerar reflexões sobre as experiências anteriores vivenciadas pelos licenciados. Ela precisaria ser o espaço para reflexões e ressignificações de práticas pedagógicas, e a formação da crença de que a aprendizagem é um processo contínuo.

Dentre os saberes necessários à prática educativa, ressaltamos ser imprescindível o conhecimento dos conteúdos disciplinares que o professor deverá, com eficiência, ensinar. Considerando que os livros didáticos do professor, das diferentes disciplinas do currículo, trazem como suporte explicações do conteúdo a ser trabalhado bem como repetidas técnicas de como ensiná-lo, questionamos: como o graduando de Pedagogia tem se apropriado e até trabalhado os conceitos matemáticos, visto que o ensino e a aprendizagem destes requisitam um esforço intelectual para além do prescritivo “faça como o modelo”?

Neste aspecto, o curso natural e surpreendente da pesquisa deixa uma lacuna e nos impõe um limite: os discursos, produzidos primeiramente na escrita de si ou história de formação e, posteriormente, no falar de si nas quatro reuniões do grupo de discussão/reflexão previamente planejadas, textos estes desenrolados na tessitura das questões norteadoras do diálogo por nós pesquisadoras propostas e

das experiências de vida e crenças ou representações dos graduandos colaboradores da pesquisa, não dão conta de responder tal questão. Isto talvez decorra do próprio perfil dos nossos graduandos. Vale lembrar que boa parte deles não cursou o Magistério em nível de ensino médio e daqueles que têm esta habilitação, muitos ainda não exercem a docência.

Suas representações sobre o ensino e, principalmente, o ensino da Matemática têm em muito se baseado na prática pedagógica de terceiros. Suas falas evidenciam as marcas, positivas ou negativas, que carregam das suas experiências de aprendizagem, no entanto, estas são destituídas de uma consciência sobre a realidade da sala de aula, na perspectiva dos desafios e possibilidades que se abrem ao professor que ensina, entre muitos outros conteúdos, os matemáticos.

Para os graduandos, diante de discursos esperançosos de uma educação para todos e considerando que muitos acreditam que esta só se efetivará a partir de uma mudança também nas práticas pedagógicas, recai sobre o professor o imperativo dever de romper com crenças e práticas de ensino hoje consideradas como inadequadas, distantes dos interesses dos alunos. É também do professor o desafio de promover, independente das circunstâncias, o gosto ou as situações que possibilitem a construção de significados e a aquisição dos saberes disciplinares por parte dos seus alunos; ideia que se evidencia no diálogo entre Tiago e Helena, no segundo encontro do grupo de discussão/reflexão:

Tiago:

*- Tem que levar também em consideração as faculdades de cada um porque tem alunos que não são bons em exatas, mas são bons em humanas. Eu adorava as matérias do primário, principalmente as histórias. A gente aprendia porque tinha vontade (talvez o aluno quisesse dizer interesse, motivação). Tinha colegas que eram ótimos em Matemática, então tem que ver o desejo que o aluno tem, suas expectativas porque a partir dessas faculdades que ele vai decidir o que vai ser lá no futuro.*

Helena:

*- A questão é: como cultivar a faculdade de cada aluno numa sala de quarenta alunos? Como eu vou passar o conteúdo no contexto da cada um? Eu trabalho o dia inteiro, não tenho tempo de preparar aula para tantos mundos diferentes! Como eu vou fazer isso?*

Tiago:

*- Será que o professor precisa mesmo trabalhar todos os horários? Assim: manhã, tarde e noite? O aluno da noite tem a*

*mesma expectativa de aprender que o aluno da manhã tem. Será que o professor está sendo honesto com o aluno?*

Chama-nos a atenção o depoimento de Helena. Ela se coloca no lugar de uma professora, visto que ela ainda não tem a prática de sala de aula. Quando diz: “*eu trabalho o dia inteiro, não tenho tempo de preparar aula para tantos mundos diferentes*”, ela já assume a identidade docente e fala como se já estivesse atuando na docência.

Na função do professor como o mediador das aprendizagens, notadamente, “destacam 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” (CHACÓN, 2011, p. 75). Em raras situações o foco da conversa parece querer mudar de direção, apontando para uma consciência que admite a existência de outros fatores que influenciam no processo de ensino e de aprendizagem, para além do querer ou dever do professor. Mas o fato é que, pelas idas e pelas voltas em que os discursos transitam, vai ficando claro que os interesses de aprendizagem do graduando de Pedagogia nem sempre condizem com os interesses de ensino do Sistema, das Instituições de Ensino e dos professores formadores de outros professores:

*Uma impressão que eu tenho sobre a Pedagogia é a de que se dá muita importância aos conteúdos relacionados ao ensinar, mas o alvo da Pedagogia deveria ser o lidar com as crianças. Penso que as disciplinas que abordam o desenvolvimento infantil deveriam ser estudadas de modo mais aprofundado, pois deveríamos saber esses conteúdos como um médico deve saber para tratar os seus pacientes. (Clarice, 4GDR)*

Evidencia-se, uma vez mais, que os saberes dos conteúdos disciplinares dos quais o graduando deve se apropriar para depois ensinar, não se lhes apresentam como questão. Ele vê o magistério dos anos iniciais como uma profissão de relações. Os conteúdos a serem ensinados aparecem como pretexto para uma função que ele julga ser bem mais ampla que o “*só ensinar*” (Expressão usada pelo Tiago no 1GDR). Ele compreende que nos anos iniciais do ensino fundamental os vínculos estabelecidos entre o professor e o aluno determinam o processo de ensino e as aprendizagens que se estendem por toda a vida. Isto não significa que os saberes formais não sejam importantes, eles só não podem ser priorizados em detrimento aos saberes relacionais:

*O que vamos deixar marcado na criança? O nosso trato? O que ensinamos? Enfim, precisamos nos preocupar com isso! Temos sim que ensinar os conteúdos mas é preciso olhar para o lado humano e respeitá-lo. O curso de Pedagogia precisa focar mais na necessidade de se compreender o aluno como um todo. (Catarina, 4GDR)*

O que esses graduandos parecem considerar como necessário para a prática docente é um saber “desvelo”. Um saber que também cuida e que segundo Noblit (1995), nasce do uso ético do poder (não repressivo, não dominador) do professor; um adulto que, diante da criança, tem a autoridade do saber e por isso a responsabilidade de educar, de estabelecer limites, de alcançar interesses e necessidades, pelo desenvolvimento do aluno se interessar e zelar.

Ou seja, julga-se como sendo necessário, ainda na formação inicial do professor, despertar o seu olhar para o todo singular que é o ser humano criança, bem como, ajudar o pedagogo a se conscientizar da complexidade do trabalho docente para além das tradicionais formalidades da escola e metodologias clássicas se, de fato, o ensino quiser alcançar de modo eficiente a aprendizagem. Restrepo (1998, p. 33) considera que:

o aniquilamento da singularidade se torna patente na incapacidade da escola de compreender a existência de modelos divergentes de conhecimento, em sua obsessão pelo método e pela nota, na incapacidade de captar as tonalidades afetivas que dinamizam ou bloqueiam os processos de aprendizagem. A escola se mostra resistente a aceitar que a cognição é cruzada pela paixão, por tensões heterônomas, a tal ponto que são as emoções e não as cadeias argumentativas que atuam como provocadoras ou estabilizadoras das redes sinápticas, impondo-lhes fechamentos prematuros ou mantendo uma plasticidade resistente à sedimentação

Nessa perspectiva o graduando parece acreditar que se errar no ensino dos conteúdos disciplinares estes podem, mais à frente e até mesmo por um outro professor, ser recuperados. No entanto, as marcas que o seu trato, o saber-ser, imprime na criança, estas podem ser profundas e permanentes; nesse sentido, assegurado está de que não deve errar pois teme carregar consigo o pesado ônus da culpa, a mesma que hoje ele destina à sua escola e a alguns de seus antigos professores:

*Em algum momento o sistema tem falhado! Se o processo de aprendizagem é gradativo, a criança no começo passa e depois não acompanha!!! Mas ainda afirmo que o professor determina, em muito, o processo. Eu me sinto lesado pelo tempo que fiquei*

*na escola e aprendi menos do que poderia ter aprendido, no entanto, me sinto privilegiado por alguns professores que fizeram os conteúdos terem sentido para a minha vida. (Pedro, 4GDR)*

Percebe-se que o graduando (principalmente o pertencente às classes sociais menos favorecidas economicamente e, por isso, dependente da educação pública), na medida em que vai se inteirando dos direitos de cidadão que lhe são devidos na Constituição Brasileira, olha para si mesmo, para o que ele hoje é nos limites daquilo lhe foi possível e pensa no muito mais que poderia ser se também a sua “escola para todos” lhe garantisse o direito de uma educação escolar de qualidade. Ele pesadamente toma conhecimento de que “a escola quantitativamente ampliada permanece excludente. Ao desenvolver um ensino aligeirado, impossibilita uma inserção social das crianças e dos jovens em igualdade de condições com aqueles dos segmentos economicamente favorecidos” (LIBÂNEO; PIMENTA, 2002, p. 43). Numa consciência mais crítica sobre a sua condição se vê à margem do ideal discursado pelas políticas de educação pública e assim se vê “*lesado*”. Ele se percebe como vítima do sistema, da escola e também daquele professor que não o ensinou tanto quanto ele poderia ter aprendido.

#### **5.4 As representações que os graduandos estabelecem da relação teoria e prática no curso de Pedagogia**

Uma questão se ressaltou de modo pertinente na formação inicial do pedagogo: a dissociação entre a teoria e a prática. O graduando que cursou o Magistério em nível de ensino médio, tomando-o como referencial, olha agora para o curso de Pedagogia de uma maneira mais crítica e o percebe, a princípio, como sendo muito teórico e uma repetição ampliada daquilo que ele já estudou anteriormente. Ele distingue aquilo que é posto pelo professor formador como um ideal nem sempre possível, uma “teoria” e as suas vivências em sala de aula, ainda que mediadas pelo professor responsável pelos estágios, como a realidade, a “prática”.

*[...] Na teoria tudo é muito lindo, mas, na hora da aula, na prática, é mesmo daquele modo que acontece? Eu estou dando aula e consigo assimilar a teoria mas nem sempre é o que acontece na prática. (Lara, 4GDR)*

Aparece então uma questão, um nó difícil de se desatar na formação do docente e aqui notadamente identificada por alguns alunos graduandos: tratar ou conceber de modo separado o saber e o fazer. De fato, percebe-se que

a formação para o ensino ainda é enormemente organizada em torno das lógicas disciplinares. Ela funciona por especialização e fragmentação, oferecendo aos alunos disciplinas de 40 a 50 horas. Essas disciplinas (filosofia, psicologia, didática etc.) não têm relação entre elas mas constituem unidades autônomas fechadas sobre si mesmas e de curta duração e, portanto, de pouco impacto sobre os alunos. Essa formação também é concebida segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos “assistindo aulas” baseadas em disciplinas e constituídas, a maioria das vezes, de conhecimentos disciplinares de natureza declarativa; depois ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicar” esses conhecimentos; finalmente, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos disciplinares estão mal enraizados na ação cotidiana. (TARDIF, 2002, p. 125).

O que aqui se explicita é o modelo realizado em grande parte dos cursos de Pedagogia em diferentes Instituições de Ensino Superior do país, quer sejam elas públicas ou particulares, onde é evidente “o desequilibrar na relação teoria-prática, em favor do pretensio tratamento de fundamentos e teorizações [...] o que leva a pensar numa formação de caráter abstrato e pouco integrado ao contexto concreto em que o profissional deve atuar” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 130). Vale ressaltar que nem mesmo um modelo mais renovado de formação, trabalhando os conteúdos disciplinares por eixos temáticos, de modo interdisciplinar, pensado como mais eficiente e aproximado das necessidades sociais e educativas do contexto atual, indicado nas Diretrizes do curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) dá conta de romper efetivamente com essa estabelecida dualidade: teoria e prática.

Para Tardif (2002, p. 126),

o que é preciso não é exatamente esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas pelo menos abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não apenas como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações.

Tanto a formação quanto o trabalho docente devem se basear na relação pensamento e ação de modo conjunto, indissociável; ou seja, o pensamento gerando ação e esta gerando cada vez mais pensamento ou conhecimento sobre a prática pedagógica numa atitude sempre investigativa ou reflexiva desse processo contínuo e cíclico do ser professor. Para Sacristán e Gómez (1998, p. 101),

a dissociação habitual entre a teoria e a prática desvirtua o caráter educativo da investigação, já que impede ou dificulta o vínculo enriquecedor entre o conhecimento e a ação, para desenvolver uma ação informada e reflexiva ao mesmo tempo que um conhecimento educativo, comprometido com opções de valor e depurado nas tensões e resistências da prática.

Assim admitindo, a docência deve ser forjada no calor da ação e na força da reflexão sobre os saberes supondo, nessa base, a condição necessária para romper com a concepção tradicional da relação entre a teoria e a prática. Até porque seria uma ilusão, um erro “acreditar teorias sem práticas, conhecimentos sem ações, saberes sem enraizamentos em atores e em sua subjetividade” (TARDIF, 2002, p. 120). Para o graduando que cursou o Magistério, as teorias discutidas na graduação produzem sentidos para as suas práticas.

*É, de fato no Magistério tivemos muita prática e pouca teoria, agora, nesse ano, tivemos muita teoria. Estamos aprofundando naquilo que aprendemos e isso é muito importante para nos fazer refletir sobre a nossa prática. (Alice, 4GDR)*

Esse é também o caso de Catarina que reconhece o curso de Pedagogia como um lugar de análise, de reconhecimento, de reflexão e esta como sendo condição necessária para a construção de uma prática docente diferenciada, consciente da realidade vigente e inovadora das possibilidades concretas.

*Eu também fiz o curso de Magistério e vejo que nele tivemos mais prática de sala da aula e agora percebo como é importante a base teórica pois ela nos faz pensar, tomar consciência do nosso trabalho. (Catarina, 4GDR)*

Pode-se dizer que, para essas graduandas, o curso se constitui num espaço de formação continuada e eles tomam as suas práticas como instâncias de validação dos estudos teóricos.

*Eu acredito num curso de Pedagogia em tempo integral. Teoria e prática precisam estar juntas. O Magistério precisa ser inserido na Pedagogia, assim a formação do professor seria mais adequada e, de fato, poderia efetivar as mudanças desejadas para a educação escolar. (Catarina, 4GDR)*

Considerando que a “análise da prática é inseparável de inovação, já que só podemos inovar a partir da detecção das dificuldades ou carências do que queremos mudar” (ZABALA, 1998, p. 223) é preciso pensar na condição daquele graduando que não tem vivências no magistério. Como pode dele se esperar reflexivo sobre uma docência ainda não praticada? Nessas bases e sem uma experiência própria, tornam-se compreensivas e até legítimas suas considerações sobre o trabalho docente a partir de bases teóricas e na perspectiva da prática de outros, na maioria das vezes, os seus professores:

*Eu também concordo que com a parte teórica a gente consegue aprofundar mais e ficar com os olhos mais abertos para alguns pontos que ficaram de lado. (Larissa, 4GDR)*

O graduando, até mesmo aquele que pouca experiência tem na docência, já consegue olhar para o modelo da sua formação no curso de Pedagogia e atribuir seus juízos dando pistas daquilo que para ele seria, de fato, o ideal: Teoria e prática precisariam andar juntas, por isso, na perspectiva de alguns, o Magistério, no seu parecer, a prática, deveria ser restituído, de algum modo, na formação do professor polivalente; quem sabe, como base ou pré-requisito para os estudos mais aprofundados sobre a educação no curso de Pedagogia.

*Eu acho que deveria voltar o Magistério pois eu acho que sou privilegiada por ter feito o Magistério antes. Consigo colocar mais em prática as coisas que aprendemos agora na Pedagogia. Acho muito importante ter o Magistério para fazer Pedagogia ou então a Pedagogia deveria ser mais voltada à prática. (Lara, 4GDR)*

*Com certeza é muito importante o Magistério antes da Pedagogia porque lá nós vemos muita coisa da parte prática como da teórica. O primeiro semestre foi muita repetição do que eu havia aprendido no Magistério mas, no segundo semestre, as coisas já mudaram. Até mesmo o que eu já sabia é mais aprofundado. Quem faz o Magistério tem uma base; é bem diferente de quem termina o ensino médio e ingressa na Pedagogia. (Alice, 4GDR)*

Há que se considerar também a ideia contrária, ainda que essa tenha sido a única manifestada no grupo daqueles que, no ensino médio, cursaram o Magistério. Pedro, admitindo que as aprendizagens proporcionadas na Pedagogia têm lhe dado uma condição maior de pensar criticamente a prática docente, avalia

também como sendo positiva essa diversidade de formação dos alunos do curso e aponta vantagens dos colegas que somente agora ingressam nos estudos sobre educação: “*são recipientes vazios, sem vícios, sem maneirismos*”. (Pedro, 4GDR).

Ora, Pedro parece não levar em conta que, assim como ele, “os aspirantes a professores não são vasos vazios quando chegam a uma instituição de formação inicial docente. Já têm ideias e crenças fortemente estabelecidas sobre o que é ensinar e aprender” (MARCELO, 1999, p. 116). E mais, vale lembrar que

as crenças são como proposições, premissas que as pessoas mantêm acerca do que consideram verdadeiro. As crenças, ao contrário do conhecimento proposicional, não requerem uma condição de verdade contratada e desempenham duas funções no processo de aprender a ensinar. Em primeiro lugar, as crenças influem na forma como os professores aprendem; e, em segundo lugar, as crenças influem nos processos de mudança que os professores possam tentar. (MARCELO, 1999, p. 116).

Constata-se que nem sempre o que é idealizado, delineado ou permitido pelas políticas de formação do professor polivalente consegue abarcar ou dar conta daquilo que se julga necessário para se efetuar as mudanças na educação das crianças. É como se, também nesse aspecto, houvesse uma dissociação entre o idealizado, o permitido e o possível de ser praticado. É notório o desafio de trabalhar com a heterogeneidade dos graduandos que compõem, no contexto atual, as turmas de Pedagogia:

*Ouvindo a fala das meninas que estão na prática dá a impressão de que falta alguma coisa no curso. Eu não faço ideia do que seja a prática [risos...] mas parece que os professores sentem esse distanciamento entre o que aprende e a realidade. Eu não tinha essa ideia pois sempre achei tudo bom na escola. (Clarice, 4GDR)*

Sendo jovens ou de idade mais avançada; tendo cursado o Magistério e já atuarem ou não como professores ou sendo, na maioria, alunos que começam agora a se inteirar da realidade da profissão docente, nesse contexto plural de alunos que hoje compõe grande parte das turmas do curso Pedagogia, qualquer que seja a postura, o ritmo ou a ação pedagógica adotada pelo professor formador, ele estará sempre prejudicando ou priorizando uns em detrimento de outros:

*Para mim este ano está sendo uma continuidade do Magistério mas de modo aprofundado, mais ampliado e está sendo bom, pois coisas que os colegas estão achando complicado para mim está tranquilo. (Lara, 4GDR)*

Fato é que são muitos os desafios que se abrem à docência, e esses parecem mudar na mesma intensidade e rapidez com que muda a realidade social. Isto muito difere do ritmo efetivo em que ocorrem as mudanças nas práticas pedagógicas quer seja do professor formador ou do professor que atua nos anos iniciais do ensino fundamental. As distintas práticas pedagógicas experienciadas ao longo da escolarização parecem fixar nos sujeitos que aprendem e que ensinam, de tal modo que, qualquer inovação esperada se torna um imperativo e moroso exercício de repensar e desconstruir a própria essência do ser professor. Não há como desconsiderar que as inovações nas práticas docentes são lentas e demandam rupturas com crenças já construídas. Qualquer inovação requer a tomada de consciência daquilo que se quer renovar. Para Zabala (1988, p. 223, grifo do autor), isso demanda um constante analisar da prática.

“Analisar a prática” é uma expressão que ouvimos com tanta assiduidade que, como tantas outras em nosso campo profissional, corre o grave perigo de perder o sentido. Análise da prática é inseparável de inovação, já que só podemos inovar a partir da detecção das dificuldades ou carências do que queremos mudar. É inseparável de formação; nós profissionais avançamos na medida em que compreendemos e fundamentamos o que fazemos, na medida em que podemos refletir sobre isso e encontrar os motivos de nossa atuação. Mas também é inseparável de referenciais, de marcos que permitam fazer estas análises, que a façam superar o nível puramente descritível, que não se contentem com a constatação do que se faz, mas que permitam avaliar sua pertinência e adequação.

Nesse sentido, o resultado obtido no exercício de interpretar, nos discursos dos graduandos em Pedagogia, as crenças e ou representações que, em muito, determinam a sua formação, não deixa de ser um indicativo da necessidade de repensar também as crenças e ou representações que, em muito baseiam as práticas pedagógicas daqueles que atuam na formação docente. Mais do que afirmativas categóricas daquilo que se possa ser considerado como certo ou errado, espera-se que as análises provoquem outras leituras; que elas se revistam de outros significados e que apontem para outras possibilidades de ação por parte daqueles que intencionalmente devem formar promovendo inovações.

## Capítulo 6

# REPRESENTAÇÕES DAS ALUNAS-PROFESSORAS SOBRE O QUE SEJA ENSINAR MATEMÁTICA

É preciso partir do mundo para o sujeito: é nas imagens  
que parece residir o princípio da visão, e sem elas nenhum  
objeto nos pode aparecer.  
(BOSI, 1988, p. 67)

Ao se trabalhar com interpretação de textos, falados ou escritos, produzidos no grupo de discussão, nas narrativas ou memorial de formação, é preciso cuidar para que o tom norteador, dado por parte do pesquisador, não seja disciplinador ou cerceador dos discursos.

No entanto, intencionando conhecer práticas pedagógicas próprias dos graduandos no ensino da Matemática e representações que permeiam estas práticas, perguntamos, cuidadosamente, por várias vezes e de diferentes maneiras, como é ou como seria para ele trabalhar com os conceitos matemáticos na educação infantil e ou nos anos iniciais do ensino fundamental. Tentamos obter nas respostas indícios que nos permitissem saber como o graduando de Pedagogia tem se apropriado e até trabalhado os conceitos matemáticos, visto que o ensino e a aprendizagem destes requerem um esforço intelectual para além do prescritivo e tradicionalmente repetido “faça como o modelo” de alguns livros didáticos.

Conforme dito no capítulo anterior, os textos produzidos no curso natural da pesquisa, não deram conta de responder esta pertinente questão. Fez-se necessário ampliar a pesquisa, estender um pouco mais o cronograma previamente planejado. Realizamos então uma quinta reunião, no dia 24/06/2013 e, esta, somente com as três participantes do grupo de colaboradores que já atuam no magistério: Catarina, Lika e Lara.

Catarina, nessa época, trabalhava numa escola da rede pública, na cidade de Monte Mor, interior do estado de São Paulo, do segundo ao quinto ano, no que é chamado de aula diferenciada, ou seja, aula de reforço, nas disciplinas de português e Matemática.

Lika trabalhava na educação infantil, numa escola particular, na cidade de Campinas, SP, com crianças de cinco anos – período de pré-alfabetização.

Lara trabalhava em uma escola particular, na cidade de Sumaré, interior de São Paulo, com crianças de cinco, seis e sete anos; estes são alunos da rede pública que, após o horário regular das aulas, não tendo com quem ficar, vão para uma escola particular onde são cuidadas enquanto estudam todas as disciplinas do seu currículo, de modo interdisciplinar, a partir de projetos de aprendizagem. No momento da reunião estava sendo desenvolvido um projeto sobre o tema “meio ambiente”.

Ressaltamos que um dado que emerge dos discursos dos colaboradores, e este já analisado no capítulo anterior, é o de que a maioria deles apresenta uma dificuldade maior de aprendizagem nos conteúdos matemáticos. Curiosamente este não é o caso destas três graduandas agora em questão. Pelo contrário, Catarina e Lara apontam como desafio de aprendizagem a disciplina de português e Lika encontra dificuldades em história e geografia. Partimos então do pressuposto de que aquilo que nós gostamos de aprender também vamos ensinar melhor. E, nessas bases, interessou-nos conhecer os desafios e as possibilidades que se apresentam no cotidiano do trabalho docente dessas graduandas, as práticas que elas desenvolvem no ensino da Matemática e as crenças e/ou representações subjacentes das suas experiências de formação que permeiam ou até determinam o ensinar.

Optamos por trazer, inicialmente, a narrativa de formação de cada uma dessas alunas-professoras. Para isso consideramos as suas autobiografias, suas falas nas reuniões do grupo de discussão/reflexão e o memorial de formação de Catarina. Após as narrativas, apresentamos os achados desta pesquisa sobre as práticas de ensinar Matemática.

### **6.1 As trajetórias de formação das alunas-professoras**

Quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma  
combinatória de experiências, de informações, de leituras,  
de imaginações?

Tudo pode ser continuamente remexido e cada vida é uma  
enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos,  
uma amostragem de estilos reordenados de todas as  
maneiras possíveis.

(CALVINO, 1990, p. 138)

### 6.1.1 A aluna–professora Catarina

Optamos por iniciar a apresentação de Catarina pela sua própria voz: um poema que ela produziu ao término do ensino fundamental. No capítulo 5 Catarina fez uma referência a esse texto.

Uma criança caminha sozinha  
 A mãe? Se foi, a abandonou  
 O pai sucumbindo em dor e tristeza  
 Não há esperança, o sonho acabou.  
 Espere um pouco!  
 Ninguém se importa?  
 Na sala de aula a criança vagueia  
 Se isola, não brinca, por dentro só chora  
 Procura carinho, afeto, atenção  
 Mas olha ao redor e ninguém se importa.  
 Na noite escura deita para dormir  
 Espera um beijo, uma história encantada  
 O pai pobrezinho, chorando calado  
 Espera o futuro sem ser consolado.  
 Os dois se abraçam não tem mais saída  
 Se entregam à dor, que sorte! que vida!  
 E tudo porque ninguém se importou  
 Onde estava pergunto, você, professor?  
 A criança cresce na hipocrisia  
 Sorri sem vontade, não há alegria  
 O pai continua na vida sem rumo  
 Ninguém se importa com seu amargo futuro  
 A criança aprendeu a dividir e somar  
 Na faculdade chegou, já vai se formar<sup>11</sup>  
 Mas quanta tristeza no seu interior  
 Conheceu muitas coisas, mas, pouco do amor.  
 Andou por muitos caminhos, por muitas escolas  
 Conheceu professores de todas as formas  
 Onde estava, porém, você, professor?  
 Que se importa, que cuida, que vive o amor?  
 Ensinando Ciências e problemas resolver?  
 Porém, professor, não estava ali  
 Se importando, amparando, ensinando a viver.  
 O pai já velhinho exclama baixinho  
 Você já cresceu e orgulho me traz!  
 Mas quem se importou nesse longo caminho?  
 Em nos dar carinho e um pouco de paz?  
 Os dois se abraçam como antigamente  
 Com tristeza choram, pois ninguém se importou  
 Onde estava, porém, você, professor?  
 Não viu? Não sentiu? Por que não se importou?

---

<sup>11</sup>Visto que Catarina escreve esse poema no final do ensino fundamental, essa expressão “Na faculdade chegou, já vai se formar” nos pareceu uma contradição. No entanto, quando questionada sobre esta frase, Catarina explica que assim escreve hipoteticamente lembrando o passado e, ao mesmo tempo, projetando um futuro. Embora Catarina fosse a única pessoa, na sua família, a conseguir concluir a oitava série (nono ano) e por isso ter a possibilidade de cursar o ensino médio, a faculdade lhe era um sonho distante e que ela considerava difícil de ser realizado.

Catarina iniciou o curso de Magistério em nível de ensino médio no ano de 1994, na cidade de Pouso Alegre, interior de Minas Gerais e, antes mesmo de concluí-lo, começou a dar aulas, imprimindo assim um ritmo de vida bastante apertado e bem próximo do experienciado por milhares de outros professores pois,

trabalhava durante o dia todo e estudava à noite. Ganhava pouco e não sobrava dinheiro para pagar nem o ônibus para realizar os trajetos que eu fazia. Assim eu tinha que andar muito, de casa para o trabalho, depois do trabalho para a escola e da escola para casa novamente, chegando quase à meia noite. Almoçava na escola para economizar “pernada” e estava feliz da vida e me sentido profissionalmente realizada, apesar de todos os sacrifícios e dificuldades que enfrentava. (NA)

Os muitos anos de magistério na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental (17 anos) lhe possibilitaram desenvolver uma visão crítica, realista, mas também muito positiva sobre a educação escolar e a profissão docente. Ela é uma pessoa que se mostra comprometida com a função de educar o cidadão e confiante de que *“é na educação que vamos encontrar solução para muitos problemas”*. (2GDR)

Catarina é bastante articulada, demonstra coerência entre pensamento e ação; é extremamente exigente consigo mesma e dotada de uma admirável honestidade intelectual, aquela do tipo que impossibilita a pessoa de mascarar-se e de faltar com a verdade, para com os outros e para consigo mesma:

Escrever minha história, tarefa difícil! Depois de várias tentativas, buscando as melhores palavras, mostrar apenas o belo, causar boa impressão [...] me dei conta de que se mudasse alguns fatos e ignorasse outros, o que ficaria registrado no final não seria minha história, seria apenas uma ilusão de um passado não vivido, que não faz parte de mim. O que sou hoje eu não seria se a minha história não fosse assim como ela é. (NA)

Quer seja na sala de aula ou no grupo de discussão/reflexão seu comportamento é exemplar; ela é sempre muito ponderada ao manifestar as suas crenças e cuidadosa no trato com as pessoas. Reconhece-se como sendo *“emocionalmente frágil”* (NA) e inferimos que isso decorra de uma imposta dificuldade de, ainda muito criança, ter de dividir-se sentimentalmente pois

após a separação dos meus pais, pouco antes de completar oito anos, ficando longe da minha mãe e irmãs mais velhas, minha vida nunca mais foi a mesma. Os anos que se seguiram foram para mim muito infelizes, surgindo um desejo constante de ser

cuidada e amada e ninguém conseguia preencher o vazio que aquela separação deixava [...] uma dor desesperada. (MF)

Sua infância foi bastante tumultuada. “Estava constantemente mudando de cidade e de escola” (MF). A escola “primária” parece ter sido boa, pois atendia, em grande parte, a sua necessidade de amparo e convívio, na medida em que seus “professores, colegas e pessoas próximas faziam com que, por alguns momentos, esquecesse a dor” (MF). Talvez seja por isso, e compreensivelmente, que as suas considerações sobre as aprendizagens escolares e o trabalho docente sejam sempre pautadas na afetividade, no desvelo. Sobre os anos iniciais, considera que: “*a gente não se lembra muito dos conteúdos, a gente lembra dos vínculos [...] na base o que fica mesmo são os vínculos estabelecidos entre o professor e o aluno*” (4GDR). Ora, considerando que o sujeito se constitui na relação com o outro, na interlocução com o meio sócio-histórico (CORACINI, 2000), as experiências vividas atestam que este sentimento se modifica na medida em que vai progredindo na escolarização e experimentando outros tipos de relacionamentos, uma outra realidade educativa: “*a partir da quinta série já nos lembramos mais, e em grande parte, das frustrações de aprendizagem, das dificuldades*” (4GDR) [...] nos meus sentimentos mais íntimos comecei a achar que quase ninguém se importava, estavam apenas preocupados em dar suas aulas. (NA)

Esse sentimento de abandono ou falta de atenção para com as suas questões pessoais lhe é tão forte que vale também destacar a expressão registrada em seu poema “a criança cresce na hipocrisia”. Catarina, já na adolescência, parece olhar para a criança que um dia foi, para o percurso trilhado na escola e, baseada nas suas experiências de até então, inferir que o futuro não seria muito diferente.

Ora, admitindo que a escola forma, o que se entende por formação? O que de fato significa a expressão constitucional “pleno desenvolvimento da pessoa” (BRASIL, 2009, Cap. III, Art. 205, p. 66) colocado como sendo um dos objetivos da educação? Tem, por ventura, a escola formado um sujeito fragmentado? Qual é a hipocrisia da escola, referida por Catarina?

Catarina reconhece que a “necessidade de ser amada e cuidada o tempo todo foi passando, dando lugar ao desejo de cuidar de outras pessoas”. E foi justamente, cuidando de outras crianças, “*nessa fase da adolescência que comecei a tornar-me professora*” (MF). De fato, é preciso considerar que,

a formação do professor começa muito antes da escolha profissional, nas primeiras experiências na escola, nos primeiros cursos [...] e é por isso que, não raro, são as experiências e representações anteriores à prática de ensino, anteriores mesmo ao curso de graduação que determinam o desempenho do professor: ora é um mestre que, de alguma maneira, tenha marcado a infância ou a adolescência, ora são as primeiras experiências com aulas que se revelam os principais responsáveis pela construção de imagens que, embora em constante movimento, permanecem no inconsciente. (CORACINI, 2000, p. 6).

E hoje, cursando Pedagogia e com uma experiência maior, Catarina olha com mais criticidade para a docência e vê que:

Os primeiros anos de exercício do magistério foram, em grande parte, imitação das professoras do primário em sua atuação cotidiana e das marcas deixadas por elas em minha memória, além de minhas convicções e ideias próprias que haviam sido formadas até o momento. (MF)

A identidade profissional do professor vai sendo construída desde o começo da sua escolarização. É um constante embate consigo mesmo. A história de cada um é texto constantemente reescrito. É um faz e um desfaz contínuo.

Por mais que o sujeito tente camuflar e fixar uma identidade de professor, depara-se com a alteridade-estranheza que o constitui e denuncia desejos, frustrações, devaneios, sabores e dissabores, verdadeiras confissões que revelam a multiplicidade de identificações que formam a identidade do eu, sempre híbrida, complexa, heterogênea, perdendo-se na metamorfose camaleônica da subjetividade. (ECKERT-HOFF, 2008, p. 31).

Embora se identifique com a profissão docente; que goste muito de ser professora, Catarina já passou por situações difíceis no seu magistério, principalmente com um autoritário e impositivo diretor de escola na qual trabalhou. Ela considera que,

muitas vezes, na ânsia de fazer a educação dar certo complica-se o ensino e a aprendizagem e engaiolam tanto educadores como educandos [...] um ano! Tempo suficiente para temer o que fiz tão bem [...] Frustração total. Eu engaiolada por um programa e meus alunos engaiolados por mim. (MF)

Tem plena consciência da sua incompletude: *“Eu tenho uma facilidade sobre os conteúdos, mas na parte psicológica, de repente, eu fui criada de uma forma que não me deu um leque de opções para trabalhar com meus alunos, então eu preciso pesquisar e me formar”* (2GDR). Vê-se como “um projeto inacabado,

produzindo-se de maneira interminável, apresentando-se sempre como uma finitude face aos seus impasses, confrontado ao que lhe falta e ao que não é”. (BIRMAN, 1997 apud ECKERT-HOFF, 2008, p. 480)

Sabe da importância de, continuamente revirar a memória e tentar “unir o que está disperso” (PERRISSÉ, 2003, p.7); de fazer um “exercício de autoconhecimento na tentativa de decifrar os verdadeiros motivos e intenções de nossas escolhas, pois sem essa análise continuaríamos inconscientes de nós mesmos, não nos descobrindo como seres únicos num todo” (MF), ou seja, é preciso refletir sobre si mesma e sobre as próprias práticas.

O curso de Pedagogia é para ela a oportunidade de novas aprendizagens, tempo de reflexão e ressignificação da identidade do ser professora:

*Então eu acho que estava com uma visão muito limitada sobre a educação. Eu tinha perdido o sonho, eu tinha perdido a identidade profissional. Eu me sentia desmotivada a continuar no magistério pela questão de permitir que outros dissessem que eu não era boa. E hoje eu percebo que dentro de uma sala de aula existem muitas crianças, histórias diferentes, vidas diferentes e isso também vai influenciar no momento da aprendizagem e que tudo não vai ser da minha culpa. Se o aluno aprende ou não aprende, não é tudo culpa do professor. Além disso eu acho que a formação que a gente tem aqui (curso de Pedagogia) nos possibilita enxergar quem somos, qual o nosso papel, a nossa função e isto tem aumentado a minha visão de magistério. (3GDR)*

Nesses contornos Catarina se revela, identifica-se e é identificada.

### **6.1.2 A aluna-professora Lika**

Lika é professora na educação infantil e se mostra extremamente segura das suas práticas pedagógicas. Quer seja nas aulas ou no grupo de discussão/reflexão, é ela quem sempre se posiciona com exemplos, como se quisesse dar, principalmente para os colegas que ainda não têm experiência na docência, um referencial do cotidiano da sala de aula. Se no falar ela é extremamente participativa, o mesmo não ocorre nas situações que exigem a escrita. Sua autobiografia é sintética, pouco de sua história de formação revelando.

Iniciou seus estudos aos 7 anos de idade, na cidade de Salvador - BA, mas, nunca se fixou por muito tempo em uma mesma escola, pois, esteve sempre mudando de cidades, devido ao trabalho do pai. Considera como fraco o ensino na

sua primeira escola, acarretando assim dificuldades em acompanhar os estudos posteriores, principalmente em escolas do estado de São Paulo:

Com as muitas diferenças de ensino, eu e meus irmãos, tivemos muitas dificuldades no aprendizado e todos nós reprovamos, foi muito triste pois, por mais que nos esforçássemos, o ensino era muito mais forte e não tínhamos conteúdo para avançar. (NA)

Curiosamente Lika se detêm, ainda que superficialmente, narrando as suas vivências nos primeiros anos escolares, pouco se referindo à formação docente no curso de Magistério - ensino médio. Tal fato pode ser mais bem compreendido considerando que o exercício de intencionalmente narrar a si mesmo implica revolver as lembranças, buscando os contornos da auto imagem apreendida na memória e esta não opera de modo linear, tampouco consegue resgatar, na totalidade, o que foi experienciado. A memória “faz e refaz, afasta e aproxima [...] filtra, distorce, seleciona e, por vezes, cuida afetivamente melhor de algumas coisas do que de outras” (PLACO; SOUZA, 2006, p. 29).

Lika não fala dos seus laços familiares nem das aprendizagens escolares, mas, pontua os relacionamentos, principalmente os de tom mais negativo, com alguns de seus professores: “tive uma professora na quarta série e ela pegava muito no meu pé, porque eu escrevia com a letra muito pequena [...] Na sexta e na sétima séries eu tive uma professora que me fez detestar história até hoje” (NA). Da escola lembra-se com saudades “do pátio, do lanche e das brincadeiras com os amiguinhos” (NA), configurando-a como um lugar bom de estar.

Lika escolheu ser professora por considerar que a docência seja a profissão mais apropriada para a mulher que deseja ser mãe: “*porque eu tenho chances de trabalhar meio período e o outro período ficar com as crianças. Eu particularmente sou contra uma mãe ter um filho e depois deixar o dia inteiro na escola*” (1GDR). Ela começou a exercer a profissão docente bem cedo:

*Comecei a fazer o Magistério e, no quarto ano, eu já comecei a lecionar na mesma escola que eu fazia Magistério. Eu não fiz muito estágio, meu estágio já foi a sala de aula [...] então eu estudava de manhã e à tarde eu dava aula para uma turma de primeira série. Eu alfabetizava e na alfabetização eu fiquei cinco anos. Quis trabalhar com a segunda série, mas lá fiquei só um ano e voltei para a alfabetização.* (1GDR)

Sempre que fala das crianças ou das suas práticas, os discursos de Lika são permeados por diminutivos tais como: “*palavrinhas*” (1GDR), “*escolinha*” (2GDR), “*aluninho*” (2GDR). Parece que os muitos anos de magistério na

educação infantil imprimiram, também em Lika, um modo de falar recorrente e comum a muitas outras professoras que trabalham com crianças bem pequenas.

Lika se diz satisfeita com a profissão que escolheu: “*é isso que eu gosto de fazer, acho emocionante pegar uma criança sem saber até mesmo escrever o nome e ver que no final do ano ela lê e escreve algumas palavrinhas*” (1GDR). Considera importante o trabalho do professor, no entanto, às vezes fica indignada com a atitude de alguns pais de alunos que demonstram não compreender muito bem a função docente:

*Chegam até a nos perguntar no particular: Você não pode ficar com o meu filho no sábado ou no domingo que a escola vai fechar? Então eu me sinto como babá e não como professora entendeu? Parece que alguns pais só querem depositar as crianças na escola.* (2GDR)

Devido a esse tipo de situação, ela sente que o trabalho do professor não é valorizado tanto quanto o deveria e com isso se decepciona:

*Esta semana eu ouvi de uma aluninha de cinco anos uma coisa que parece ser tão boba, mas, que me doeu lá dentro. Ela escreveu uma palavrinha e disse: Olha tia o que o meu pai me ensinou! Como o pai dela ensinou se eu estou, desde o começo do ano ensinando aquilo para ela? Então eu me senti um pouco frustrada [risos no grupo] O que é que está acontecendo? Por que o pai ajudou na lição de casa ele leva a fama e eu que estou desde o começo do ano com ela? Uma coisa tão boba mas me senti frustrada.* (2GDR)

Lika parece reconhecer o professor como o sujeito que ensina e reivindica então, para si mesma, os méritos das aprendizagens de seus alunos. Como trabalha na educação infantil considera “*tudo muito fácil*” principalmente os conteúdos da Matemática que, para ela, se apresentam de maneira “*muito claros*”; a dificuldade então não está em dar a aula em si, mas, em mudar as próprias práticas: “*para mim, a preocupação maior é fazer o mesmo, mas, de modo diferente porque, para mim, tudo já é tão comum, já é rotina*” (5GDR) e também “*lidar com o comportamento das crianças hoje em dia*” (2GDR).

Cursa Pedagogia porque quer ampliar os seus conhecimentos e porque tem consciência do contexto educacional atual que exige do professor, cada vez mais, qualificação:

*Hoje, como todo mundo tem Pedagogia, eu vejo que me falta alguma coisa. Às vezes, se você vai procurar emprego e só tem o Magistério, mesmo tendo experiência mas sem a Pedagogia, fica difícil. O papel é mais importante que a experiência. Então*

*vim fazer Pedagogia para ter o diploma e também porque senti que o que sabia já não era suficiente, tinha que me aperfeiçoar mais um pouco. (1GDR)*

Assim como outros de seus colegas que cursaram o Magistério em nível de ensino médio, ela sente que, no curso de Pedagogia, teoria e prática estão dissociadas e admite isso como sendo mesmo natural:

*Quando eu fui tirar a carta de motorista eu aprendi todas as regrinhas, mas, quando eu pego o carro é que eu vou praticar aquilo, então, às vezes, eu vejo o curso de Pedagogia desse jeito: eu aprendo a teoria, mas eu vou aprender mesmo é na prática. Só depois que eu pegar a sala é que eu vou começar a lembrar tudo aquilo que aprendi e aplicar. Eu vou ter o diploma de Pedagogia mas vou aprender mesmo é na prática. (2GDR)*

E é assim, com a propriedade e a segurança de quem tem catorze anos ininterruptos de vivências no magistério, que Lika afere seus juízos sobre a educação das crianças, a prática pedagógica na sala de aula e o curso de Pedagogia.

### **6.1.3 A aluna-professora Lara**

Lara é uma pessoa que se auto define como “tímida” (NA). Ela pouco se comunica com as palavras, no entanto, seu olhar extremamente expressivo claramente denuncia sua negação, concordância ou surpresa diante daquilo que está sendo tratado nas aulas ou nas reuniões do grupo de discussão/reflexão.

Nos três primeiros encontros do grupo ela adotou uma postura mais de observação e escuta; somente depois e, principalmente quando se tratando de questões referentes ao curso de Pedagogia e das suas experiências na sala de aula, é que ela se pronuncia. Seu tom de voz é sempre baixo, mas, transmite tranquilidade e segurança no que fala.

Lara ingressou na escola aos seis anos de idade e dela parece ter boas recordações, principalmente de uma escola rural que estudou no interior de Minas Gerais. Seu sentimento em relação aos professores é bastante positivo exceto as impressões que guarda da sua professora da segunda série porque:

*Ela dava a sua aula monótona e sem motivação. Eu era uma aluna quieta e com aquela aula tornei-me mais ainda. Ela vendo que eu e mais alguns alunos não prestávamos atenção na aula porque não nos interessávamos pelo assunto, colocou-nos nas primeiras carteiras, bem próximo à sua mesa e, quando nos*

*distraíamos, ela jogava água no nosso rosto. Deve ser por isso que não gosto de sentar nas primeiras carteiras (NA)*

No ensino médio, seu desejo era cursar o técnico em enfermagem, mas, suas possibilidades a fizeram decidir pelo Magistério e, na medida em que vai se envolvendo com as crianças, acaba aderindo à profissão docente:

*Já no primeiro ano de Magistério as professoras começaram a falar sobre as crianças, fazer as oficinas de material didático, teatro e eu me interessei muito pelas aulas de artes que eram voltadas para a educação das crianças. Aquilo me despertou muito e quando eu comecei a fazer os estágios tive a certeza de que nunca mais queria a área de saúde. (1GDR)*

Lara concluiu o curso de Magistério em 2009, mas só conseguiu trabalho na área da educação no ano de 2011, como professora do maternal, numa escola particular de educação infantil na cidade de Sumaré, interior do estado de São Paulo. Ela está segura de que a docência é a profissão desejada: “*é isso que eu quero ser: professora!*” (1GDR). Está também consciente de que “*é uma profissão difícil, sempre vai haver desafios, mas eu quero continuar sim no magistério*” (4GDR). Ela cursa Pedagogia para “*aprender mais e assim poder ensinar melhor*” (NA). Sobre o primeiro ano do curso de Pedagogia, considera-o como “*sendo uma continuidade do Magistério, mas, de modo mais aprofundado, mais ampliado*” (4GDR).

Entre as três alunas graduandas agora em questão, Lara é a que menos tempo de experiência tem na profissão docente, no entanto, esta parece lhe ser suficiente para que possa fazer comparações entre o que é na Pedagogia por ela estudado e o que é depois na sala de aula, para ela, possível de ser trabalhado. Nessas bases é que questiona sinalizando já saber a resposta daquilo que pergunta: “*na teoria é tudo muito lindo, mas, na hora da aula, na prática, é mesmo daquele jeito que acontece?*” (4GDR). Lara sabe que o trabalho docente depende de muitos fatores que extrapolam os limites da sala de aula e que ele não pode ser pensado como apropriação e depois aplicação de uma técnica:

*Às vezes fico ouvindo a participação de colegas e penso: coitados! Não é essa a realidade; as coisas não são bem assim. Ficam, às vezes, na ilusão de que dar aula é tudo bonitinho e que vai dar tudo certo se fizer do modo que foi discutido na faculdade. O professor da disciplina põe um determinado assunto para debate e os colegas ficam na ilusão de que tudo depende dele e que ele pode fazer dar certo. Mas não é só o*

*professor; as coisas na escola dependem de uma equipe.* (Lara, 4GDR)

Ela também enxerga o saber e o fazer de modo dissociado. Considera que *“seria melhor, principalmente para quem não tem o Magistério, que teoria e prática fossem juntas”* (4GDR) no curso de Pedagogia. Ela olha para as suas experiências em sala de aula; olha para os seus professores na graduação e os analisa a partir dos seus discursos e das suas práticas. Considera que *“tem professores que são mais teóricos, outros passam uma visão mais bonitinha da educação e outros que procuram nos colocar a par da realidade”* (4GDR) e, disso tudo, conclui que, na formação inicial do professor, *“melhor seja dosar”* (4GDR).

Lara parece ter identificado, por contraste entre a sua prática na sala de aula e a prática educativa de seus professores no curso de Pedagogia, que *“a formação inicial dos professores tende a fomentar uma visão idealizada do ensino, que não corresponde à situação real da prática quotidiana”* (ESTEVES, 1999, p. 109). Tal fato pode gerar o que tem sido considerado por estudiosos da educação como choque de realidade ou seja *“ruptura da imagem ideal do ensino: o colapso das ideias missionárias forjadas durante a formação de professores, em virtude da dura realidade da vida quotidiana na sala de aula”* (VEENMAN, 1984 apud ESTEVES, 1999, p. 109).

Lara se acha privilegiada por ter cursado o Magistério antes da Pedagogia. Evidencia compreender o Magistério como o local e o tempo de aprender a prática, desenvolver o fazer e o curso de Pedagogia, como o local e o tempo da reflexão, de saber o porquê fazer, o porquê praticar. Ela olha para a sua condição e comparavelmente à de muitos de seus colegas se vê em posição de vantagem pois *“consigo colocar mais em prática as coisas que aprendemos na Pedagogia”* (4GDR), ou seja, por ter um referencial da prática docente, ela consegue ver mais sentido naquilo que é estudado ou analisar com mais criticidade a sua função na sociedade: *“você não pode ser só professor”* (1GDR). Ela identifica que além de saber os conteúdos disciplinares que ensina *“o professor tem que ser psicólogo, orientador, muitas outras funções”* (4GDR) que a atual conjuntura social requer da docência.

Lara também acredita no poder transformador da educação, vê o trabalho docente como fator determinante na efetivação das desejadas mudanças sociais e por isso julga que o professor deveria ser mais bem valorizado:

*Acreditamos, de fato, que a educação possa mudar e mudar também a sociedade, a economia; fazer o Brasil crescer como um todo e que o governo deveria, para isso, fazer um projeto onde o professor fosse mais valorizado. Que ele tivesse ajuda de custo para não precisar trabalhar tanto e poder se dedicar mais aos estudos, que tivesse ajuda para livros. Que tivesse condição de preparar-se e mudar a educação. (2GDR)*

O discurso de Lara não é pautado em idealismos. Notadamente as suas palavras soam como eco das suas experiências de formação quer seja como aluna na educação básica, como aluna no curso de Pedagogia e como professora nos anos iniciais da educação básica transparecendo que, embora goste muito de ser professora, longe dela está a possibilidade de conceber a profissão docente como simples de se exercer.

## **6.2 Representações sobre aprender e ensinar Matemática que emergiram no grupo de discussão/reflexão**

Inicialmente, havíamos planejado fazer um recorte das falas das três alunas-professoras, visando compor suas representações sobre a Matemática e seu ensino – objeto de discussão no quinto encontro do grupo. No entanto, além de constatarmos que seria uma tarefa extremamente difícil, avaliamos que o movimento discussão/reflexão produzido por elas e com elas acabaria, em muito, perdendo-se. Assim, optamos por trazer aqui, na íntegra, a transcrição do encontro para, em seguida fazermos considerações.

Pesquisadora:

*- Vocês têm autonomia na preparação das aulas ou elas já vêm determinadas restando-lhes apenas seguir o prescrito?*

Catarina e Lara:

*- Não! (Respondem ao mesmo tempo).*

Lara:

*- Nos temos que correr atrás de tudo!*

Lika:

*- Eu tenho autonomia para fazer o que eu quiser. Tem o livro pedagógico e a gente segue mais ou menos. Eu posso ir lá no final, acrescentar aquilo que achar necessário a criança aprender. Como é pré-alfabetização eu não posso dar muita coisa que eles não conhecem, mas, eu tenho liberdade.*

Pesquisadora:

*- Você trabalha com eles Matemática e português?*

Lara:

- *Eu trabalho todas as disciplinas, de forma interdisciplinar.*

Pesquisadora:

- *Como vocês trabalham a disciplina Matemática?*

Lara:

- *Eu faço o planejamento semanal e o que eu acho mais difícil de fazer interdisciplinaridade é a Matemática, por exemplo, no projeto “meios de transportes” foi difícil colocar de forma interdisciplinar. Os alunos já conhecem os numerais e alguns já fazem adição. Só agora que eu já me sinto mais segura em trabalhar a Matemática de modo interdisciplinar. Trabalho mais jogos, brincadeiras.*

Pesquisadora:

- *Deixa-me entender: Você não acha difícil os conteúdos da Matemática e sim o modo de trabalhar. Um modo “mais novo”, interdisciplinar?*

Lara:

- *É! Por exemplo: no projeto “meios de transportes” como as crianças estão sendo alfabetizados, posso pedir em português para eles encontrarem a letrinha A ou a letrinha C dos meios de transportes que estão ali; e em Matemática? Só contar quantos carrinhos? Esta é a minha dificuldade.*

Pesquisadora:

- *Então a dificuldade está no modo de ensinar diferente do modo que você aprendeu?*

Lara:

- *É! De forma interdisciplinar é mais fácil para eles aprenderem, mas é mais difícil para o professor.*

Pesquisadora:

- *Por que vocês acham mais difícil trabalhar nesse contexto?*

Catarina:

- *Porque a gente aprendeu diferente.*

Pesquisadora:

- *Aprendeu onde?*

Catarina:

- *Na educação básica!*

Pesquisadora:

- *Mas vocês três fizeram Magistério!*

Catarina:

- *É! Mas lá também aprendemos a metodologia de modo bem tradicional.*

Lara:

- *É! Não tinha nada de interdisciplinaridade.*

Lika:

- *A gente até aprende interdisciplinaridade em alguma atividade, mas não envolvendo todos os conteúdos. Assim é bem mais complicado.*

Pesquisadora:

- *Intencionalmente até queremos ensinar assim mas, na prática, persistimos em métodos mais tradicionais não é mesmo?*

Lika:

- *É! O ideal seria assim, já que as crianças aprendem melhor, mas...*

Pesquisadora:

- *E você Lika? Como trabalha os conteúdos da Matemática com os pequenos?*

Lika:

- *Eu trabalho tudo separado!*

Pesquisadora:

- *E o que eles aprendem de Matemática?*

Lika:

- *Eles aprendem em cima, em baixo, maior, menor, contar até cinquenta... Podemos trabalhar até cem, mas só reconhecendo. Eles não têm que aprender escrever até cem. É mais contar... falar... Aprendem continhas simples de mais e de menos, nada de número composto.*

Pesquisadora:

- *Eles têm livros?*

Lika:

- *Têm!*

Pesquisadora:

- *E vocês também têm livros didáticos? Livro do professor?*

Lika:

- *Eu tenho!*

Pesquisadora:

- *E como são esses livros do professor?*

Lika:

- *A gente trabalha com o material do Positivo, então é um material bom.*

Pesquisadora:

- *Eles dão suporte para o professor? Explicam os conteúdos?*

Lika:

- *Sim, eles trazem a dica de como trabalhar aquela matéria.*

Lara:

- *Dão sugestões de como explicar?*

Lika:

- *Dão.*

Pesquisadora:

- *E vocês acham os conteúdos a serem por vocês trabalhados fáceis?*

Lika:

- *Eu trabalho há muitos anos na alfabetização então, para mim, a preocupação maior é fazer o mesmo mas de modo diferente porque, para mim, tudo já é tão comum, já é rotina. Então eu procuro mudar. Por exemplo: vou ensinar sistema monetário brasileiro, vou ensinar reconhecer as notas, o dinheiro. Pensei como ensinar e fiz como uma brincadeira mesmo. Pedi para os pais mandarem embalagens de produtos e então coloquei numa estante todos os produtos e dei dinheirinho de brincadeira para eles fazerem as compras. Mas eu só coloquei valores inteiros: um real, dois reais... valores baixos também, mesmo que os produtos, na realidade, sejam bem mais caros. Mas assim, para eles aprenderem brincando. Foi um sucesso! Eles amaram!*

Pesquisadora:

- *E essas sugestões têm no livro do professor?*

Lika:

- *Não. Isso eu criei.*

Pesquisadora:

- *Vocês dizem que não acham difíceis os conteúdos que trabalham, mas, na hora de ensinar vocês se reportam às aprendizagens lá de traz, dos anos iniciais, as do curso de Magistério ou as de agora, do curso de Pedagogia?*

Catarina:

- *Na Pedagogia nós não estamos ainda estudando metodologia.*

Lika:

- *É, a gente ainda não viu nada disso, nada de metodologia.*

Pesquisadora:

- *Então vocês se reportam a quê?*

Catarina:

- Olha professora, sinceramente, eu procuro nos livros. Tudo o que eu quero eu busco em livros didáticos, livro do professor, que geralmente têm explicações. Eu me lembro muito pouco dos conteúdos estudados no Magistério; pouco mesmo. O pouco do material que guardei percebi que já estavam defasados então deixei de lado; então é livro didático mesmo.

Lika:

- No meu caso, que é educação infantil, as crianças aprendem muito brincando então eu procuro ensinar com diferentes joguinhos. Por exemplo: fugindo da Matemática; no ano passado eu tinha um aluno com muita dificuldade para juntar as sílabas e formar palavras e ele gostava muito de futebol, então, eu coleí sílabas num jogo de botões e eu ia falando e ele tinha que procurar. Ele só fazia gol quando encontrava a sílaba certa. Assim foi formando palavras. Este foi um jeito que eu achei de alcançar na dificuldade dele.

Lara:

- Para ensinar aos alunos eu procuro muito nos livros mas, ainda assim, tenho lembranças de quando estudei. Mesmo que tradicional os meus estudos lá de traz, lembro como minha professora me ensinou primeiro e se foi bom eu uso, se não foi bom, eu descarto. Aquilo que eu não lembro então procuro nos livros didáticos.

Catarina:

- Às vezes, quando eu estou procurando nos livros didáticos, eu me lembro de situações que vivi nas aprendizagens da escola.

Pesquisadora:

- Então a metodologia do Magistério?

Catarina:

- Pouco recorro.

Lika:

- Eu me lembro de muita coisa!

Lara:

- Eu também me lembro de muita coisa. Até para trabalhar no projeto sobre o meio ambiente eu me lembrei de um planejamento que fiz no Magistério onde trabalhava “água” em todas as disciplinas.

Pesquisadora:

- Estes projetos você recebe pronto de alguém?

Lara:

- Não, sou eu quem tem que montar. Faço de acordo com o mês ou tempo que tenho para trabalhar o assunto.

Pesquisadora:

- E o tema do projeto?

Lara:

- Sou eu também quem escolhe a partir daquilo que vejo que eles estão precisando. Às vezes trabalho corpo humano, relacionamentos... eles são muito curiosos!

Catarina:

- No meu caso são conhecimentos específicos, então a professora vê a necessidade do aluno naquele determinado conteúdo e me passa. Se a dificuldade é em divisão, eu vou ensinar só divisão.

Pesquisadora:

- Você tem alunos de todas as séries numa mesma turma?

Catarina:

- Não! São duas horas por semana para cada turma. Por exemplo: eu pego o segundo ano e trabalho as dificuldades dos alunos do segundo ano. Agora, na alfabetização, se tiver aluno do terceiro ano sem alfabetizar, ele vai junto com o

*segundo ano na alfabetização. Se a dificuldade é divisão trabalho também com jogos mas com turmas, disciplinas e conteúdos específicos.*

**Pesquisadora:**

*- E no geral qual é a maior dificuldade de aprendizagem que os alunos apresentam?*

**Catarina:**

*- Olha professora, normalmente o aluno que vai para reforço tem problemas de aprendizagem. Tenho aluno hiperativo, tem aluno com déficit de atenção, então são alunos que deveriam estar sendo levados para especialistas e estão sendo guiados para o reforço. Aí eu tenho que buscar, de todas as maneiras, alcançá-los.*

**Pesquisadora:**

*- Você tem o desafio dos desafios!*

**Catarina:**

*- Tem semanas que levo uma coisa legal, dinâmica e aí parece que vai. No entanto, tem semana que não dá nada.*

**Pesquisadora:**

*- Você pergunta para a professora as dificuldades do aluno e depois tem alguma coordenação ou acompanhamento para desenvolver o trabalho?*

**Catarina:**

*- Não. Eu é que decido o que fazer. Tenho total autonomia para isso. Se o aluno tem dificuldades em divisão eu vou trabalhar, através de jogos, o raciocínio do aluno, estratégias, ou seja, não adianta chegar com operações e colocar para ele resolver.*

**Pesquisadora:**

*- E você acha que essa forma do sistema ou da escola trabalhar é produtiva?*

**Catarina:**

*- Olha professora, eu estou só com alunos que apresentam dificuldades. Estou com alunos de quinto ano que não sabem fazer uma operação de divisão simples. Essas divisões mais simples, de dois números, eles não sabem! Então... Eu não posso falar pela sala toda mas, os que eu pego, são complicadinhos!*

**Pesquisadora:**

*- Lika, você disse que gosta muito de Matemática, então, você não tem dificuldades em trabalhar esta disciplina, não é mesmo?*

**Lika:**

*- Eu trabalho na educação infantil, então, é tudo muito fácil. Para as crianças é um bicho de sete cabeças mas pra gente é coisa fácil, a gente domina; Não preciso ficar buscando muito as coisas diferentes porque é tudo fácil e também gosto de Matemática.*

**Pesquisadora:**

*- E os alunos gostam de Matemática.*

**Lika:**

*- Eu tenho alguns aluninhos que ainda nem ensinei continhas mas só de ficar falando, por exemplo: vinte mais vinte... Eles aprendem. Ficam brincando entre eles, perguntando: um mais um... Dois mais dois... Também não sei se a escola particular cobra mais e, os pais também falam algumas coisas em casa. Não acho que eles têm tantas dificuldades não. Mas eu tenho dois alunos especiais na sala. Um a mãe não sabe muito bem o que ele tem. Ele tem sete anos mas é como se tivesse quatro, então, ele está aprendendo mas está mais atrasado, ele é mais devagar. Eu acredito que cada criança tem o seu tempo de aprendizagem. Eu posso até ensinar de forma uniforme, igual para todos mas cada um vai ter seu tempo certo de aprender. Com o tempo é que eu fui entendendo isto. No começo eu cobrava muito de mim se a criança não conseguia aprender mas hoje estou mais relaxada porque entendo que cada*

*criança tem o seu tempo. Não adianta eu fazer mil explicações que a criança vai aprender no seu tempo. Vai ter, como é que fala? Insight?*

**Pesquisadora:**

*- Lika falou que os pais também ajudam, acabam ensinando e você Catarina? acha que os pais dos seus alunos também ajudam?*

**Catarina:**

*- Não ajudam. De todos que vão comigo, nenhum tem ajuda em casa. Às vezes mando um livrinho para ler em casa e na semana seguinte pergunto: você leu? não! não consegui.*

**Pesquisadora:**

*- Mas você dá aula de Matemática também para esse aluno?*

**Catarina:**

*- Basicamente todos precisam de reforço em português e em Matemática. Mas eu percebo que estou conseguindo evoluir mais em português do que em Matemática. Não sei se é porque eu gosto muito de português, a bagagem é maior e quando vou ensinar acabo dando mais ênfase, gosto mais. Eu não sei mas, de alguma forma, com a língua portuguesa estou atingindo mais que com a Matemática.*

**Lara:**

*- O que a gente mais gosta a gente vai estudar mais e aplicar para os nossos alunos. Eu gosto de artes e em tudo que posso acabo envolvendo artes.*

**Pesquisadora:**

*- Eu pedi para ter esta reunião com vocês porque a maior parte dos participantes do nosso grupo diz ter dificuldades com a Matemática, mas, a dificuldade que aparece está relacionada à forma como o professor ensinou. E agora eu professora? Como trabalho? A Catarina acaba abordando esta questão!*

**Catarina:**

*- Olha, eu já me peguei em situação de não trabalhar Matemática naquele dia isto de tão assim... parece que não vai... o aluno não está evoluindo...e aí eu começo no português e vou as duas aulas inteiras. Na outra semana eu tenho que trabalhar Matemática de qualquer jeito mas em vez de dar duas aulas de Matemática para repor, acabo dando só uma.*

**Pesquisadora:**

*- Mas não porque você tem dificuldade com os conteúdos, não é mesmo?*

**Catarina:**

*- Não! É porque a aula de português desenvolve melhor.*

**Pesquisadora:**

*- Interessante!*

Esta conversa, com duração de apenas 23 minutos e 56 segundos, está permeada por representações pedagógicas que se fazem norteadoras e até determinantes das práticas de ensino das professoras graduandas e também confirmam crenças comuns de formadores de professores e estudiosos da educação, no que se refere aos processos de ensino e de aprendizagem da Matemática no curso de Pedagogia.

Pelo ritmo da conversa é possível constatar que o assunto se esgotou, visto que não conseguíamos aprofundar nas questões postas pela própria dinâmica

de um pretendido diálogo. Como as falas ficam repetitivas, cabe então à pesquisadora decidir pelo momento do encerramento da reunião. Identificamos algumas representações sobre a forma como essas alunas-professoras compreendem o que seja ensinar Matemática na educação infantil e nos anos iniciais da educação básica.

### **6.2.1 Não preciso ficar buscando muito as coisas diferentes porque é tudo muito fácil... Representações sobre o ensino de Matemática**

Evidencia-se que, na docência dos anos iniciais da educação básica, muito do que se pratica no ensino da Matemática é o rememorar de práticas tradicionais experienciadas e que, como diz Lara, se “*boas*” são insistentemente repetidas; se não, “*eu descarto*”. Assim, para ela, o que deve ou não ser ensinado passa pelo filtro seletivo da professora.

Para Bachelard (1996, p. 18) “aquilo que cremos saber com clareza ofusca o que deveríamos saber”. Persiste a ideia de que naquilo que *a gente domina não é preciso ficar buscando muito as coisas diferentes porque é tudo fácil* (Lika). Ora, fácil para quem? Quanto aqui há de profundidade no dominar um determinado conhecimento? O desafio é então problematizar e, talvez, desconstruir o olhar do professor no sentido de romper com o ponto de vista “adultocêntrico”, ou seja:

a forma pela qual se costuma conceber a aprendizagem das crianças a partir da própria perspectiva do adulto que já domina o conteúdo que quer ensinar. Dessa forma, não é possível compreender o ponto de vista do aprendiz, pois não se pode “enxergar” o objeto de seu conhecimento com os olhos de quem ainda não sabe. (WEISZ, 2001, p. 19).

Confirma-se também a ideia, a priori inferida, de que, para o êxito ou o fracasso do processo de ensino e aprendizagem da Matemática, concorrem os interesses ou facilidades de aprendizagem do professor, ou seja: “*o que a gente mais gosta a gente vai estudar mais e aplicar para os nossos alunos*” (Lara); assim como a sua disposição para superar os desafios do ensinar: “*tem semanas que levo uma coisa legal, dinâmica e aí parece que vai. No entanto, tem semana que não dá nada*” (Catarina).

Nos discursos dessas graduandas de Pedagogia, o sujeito que fala parece dividir-se em dois tempos, dois lugares ou duas personagens distintas. Nas suas

palavras carregadas de crítica sobre as práticas pedagógicas de seus professores evidencia-se o “eu” aluno/graduando, por vezes, vítima; no entanto, nas suas palavras que revelam, as suas próprias crenças ou apropriadas representações pedagógicas, evidencia-se o “eu” professor/graduando, algoz repetidor das mesmas práticas por ele tão criticadas. Mas, ainda assim, é possível notar a existência de uma consciência pedagógica que deseja mudanças: *“Eu trabalho há muitos anos na alfabetização então, para mim, a preocupação maior é fazer o mesmo mas de modo diferente porque, para mim, tudo já é tão comum, já é rotina”* (Lika).

Não seria este um conflito constante e próprio da docência? Como aproximar o ideal do real? O desejado do praticado? Rubem Alves, num diálogo com Dimenstein considera:

o aprendido se agarra na gente de uma forma terrível e é o aprendido que impede que eu [professor] aprenda uma coisa de uma maneira diferente. Então, é preciso desaprender o aprendido [...] esquecer o sabido para se lembrar do esquecido. É preciso ter olho novo para ver as coisas velhas de maneira diferente. (DIMENSTEIN; ALVES, 2003, p. 107).

Há também que se considerar que o pesquisador e/ou formador precisa se despojar de sua arrogância intelectual e reconhecer que muito do que foi aprendido pelos professores precisa ser valorizado; o saber da prática desses professores precisa ser a base para um diálogo com outros e novos saberes. Esse é, no nosso entendimento, um dos maiores desafios em contextos de formação docente: como estabelecer esse diálogo, problematizando as práticas vividas e as expectativas de formação, diante de novas perspectivas para o ensino das disciplinas escolares?

As ideias reveladoras das práticas de ensino da Matemática das colaboradoras da pesquisa em muito se assemelham, se completam. Às vezes, essas ideias também se mostram contraditórias, pois, na mesma medida em que as professoras demonstram buscar estratégias de ensino para alcançar a aprendizagem do aluno, elas evidenciam também um conformar-se no que se refere a um possível atraso ou fracasso do processo; como declarado por Lika:

*No começo eu cobrava muito de mim se a criança não conseguia aprender mas hoje estou mais relaxada porque entendo que cada criança tem o seu tempo. Não adianta eu fazer mil explicações que a criança vai aprender no seu tempo. Vai ter, como é que fala? Insight?* (Lika)

Esse modo de pensar seria resultante de estudos superficiais ou interpretações equivocadas de teorias da aprendizagem largamente difundidas em alguns cursos de formação, inicial e continuada, de professores? Será mesmo que a escola e o professor devam esperar que a criança amadureça e que, por si mesma, como que num encantamento, venha, então, aprender? Assim como Zabala (1998, p. 97), é preciso considerar que

a elaboração do conhecimento exige o envolvimento pessoal, o tempo e o esforço dos alunos, assim como a ajuda especializada, estímulos e afeto por parte dos professores e dos demais colegas. Ajuda pedagógica ao processo de crescimento e construção do aluno para incentivar os progressos que experimenta e superar os obstáculos que encontra. Ajuda necessária, porque sem ela os alunos por si sós dificilmente conseguiriam aprender o mais significativamente possível.

Ora, não seria uma função própria do professor, sujeito que dele se espera detentor de saberes, ensinar, ajudando a criança a superar os seus limites de aprendizagem? E no caso dos conteúdos matemáticos, que colocamos como questão, pode-se mesmo esperar que a criança, sozinha, por insight, deles se aproprie? Para Nacarato (2011, p. 38),

no que diz respeito à formação inicial, o desafio consiste em criar contextos em que as crenças que essas futuras (ou já) professoras foram construindo durante a sua 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.

No geral, os graduandos não falam propriamente de conteúdos matemáticos mas de metodologias de ensino da Matemática. As alunas que já estão na prática docente na educação básica, quando insistentemente questionadas sobre uma possível dificuldade no saber dos conteúdos da Matemática que elas deverão intencionalmente ensinar, afirmam esta não existir. O desafio que se lhes apresenta é trabalhar os conteúdos de um outro modo, mais especificamente, nas palavras de Lara “*colocar de forma interdisciplinar*”. Um modo de ensino e aprendizagem que, embora conceitualmente não seja novidade, é diferente do modelo identificado como “*tradicional*” (Catarina) e por elas experienciado enquanto alunas da Educação Básica. Um modelo de ensinar apreendido até mesmo na prática pedagógica de professores que, assim como Lika, acreditam-se

livres para escolher o que, o como e o quando ensinar: “*Eu tenho autonomia para fazer o que eu quiser. Tem o livro pedagógico e a gente segue mais ou menos. Eu posso ir lá no final, acrescentar aquilo que achar necessário a criança aprender*”.

No entanto, na prática muito ainda se vê que

a maioria dos professores “autônomos” escolheu ou ignorar as oportunidades inovadoras ou traduzi-las para práticas convencionais [...] Por trás de toda autonomia e expansão, uma gramática básica de ensino e aprendizagem persiste. (HARGREAVES, 2001, p. 3, grifo do autor).

Nessas bases, é válido considerar que as representações que aqui emergem sobre o que seja ensinar e aprender Matemática não são exclusividade desse grupo, mas perpassam a cultura profissional da maioria dos professores que ensinam Matemática.

### **6.2.2 Tudo o que eu quero eu busco em livros didáticos... Representações sobre os saberes necessários para ensinar Matemática**

Como a questão do livro didático foi tema de discussão das três professoras, optamos por trazer a presente seção de análise, com algumas reflexões sobre o papel que esse recurso didático tem assumido para as práticas de sala de aula. Partimos da afirmativa de que

é preciso considerar que “um dos problemas no processo de formação do professor – tanto a inicial quanto a continuada- é a consequente dependência deste em relação ao livro didático, o qual muitas vezes tem qualidade insatisfatória” (BRASIL, 1997 apud NACARATO, 2011, p. 19).

É importante destacar que não é nosso objetivo analisar o livro didático, mas evidenciar o quanto ele é importante para essas professoras. É como diz Catarina:

*Tudo o que eu quero eu busco em livros didáticos, livro do professor, que geralmente têm explicações. Eu me lembro muito pouco dos conteúdos estudados no Magistério; pouco mesmo. O pouco do material que guardei percebi que já estava defasado então deixei de lado; então é livro didático mesmo (Catarina).*

De fato, muitos dos chamados “livro do professor” trazem a dica de como trabalhar aquela matéria (Lika) e assim bem se caracterizam como sendo o “mestre” dos mestres; um modelo a ser seguido, copiado. Pouco esforço intelectual,

criatividade ou criticidade são solicitadas do docente. Para Trentin, (2006, p. 76) “O livro didático tem assumido o papel de trazer informação ao professor que, por deficiências em sua formação e em suas condições de trabalho, apoia sistematicamente a preparação de suas aulas no livro”.

O livro didático se configura também como norteador da prática presente e um rememorar das experiências passadas confirmando a ideia de que na escola e nas práticas pedagógicas, as mudanças são limitadas e demoradas: *Às vezes, quando eu estou procurando nos livros didáticos, eu me lembro de situações que vivi nas aprendizagens da escola* (Catarina).

Muitas vezes, a atitude investigativa que se espera do professor e que se considera como determinante para gerar reflexões e novas aprendizagens, parece se restringir na procura, em diferentes livros didáticos, de um modelo a ser copiado. Para Marcelo (2009, p. 119),

o conhecimento da maioria dos professores principiantes é fragmentado, compartimentalizado, pobremente organizado, o que dificulta o acesso eficiente a esse conhecimento enquanto se está ensinando. Como consequência muitos professores principiantes se veem forçados a ensinar algoritmos e fatos de que se recordam dos seus anos escolares. Um baixo nível de conhecimentos pobremente organizados influi no ensino de várias formas. Quando os professores principiantes planejam, geralmente se baseiam nos livros de texto como ponto de partida para o ensino. Ensinar se equipara a recordar informação. Esse conhecimento superficial prejudica os alunos, limitando-lhes uma compreensão dos conceitos, levando-os a representações errôneas da disciplina.

Em outras palavras, na carência de estudos mais aprofundados sobre os conteúdos curriculares, este professor acaba reproduzindo em suas aulas, tal e qual, as explicações e os exercícios contidos nesses livros. Assim, “o livro é visto como material de apoio que concretiza a ação docente, sendo fonte tanto de questões teóricas quanto metodológicas” (TRENTIN, 2006, p.76).

No diálogo, as professoras afirmam possuir autonomia para elaborar as suas aulas:

**Pesquisadora:**

*- Você pergunta para a professora as dificuldades do aluno e depois tem alguma coordenação ou acompanhamento para desenvolver o trabalho?*

**Catarina:**

*- Não. Eu é que decido o que fazer. Tenho total autonomia para isso. Se o aluno tem dificuldades em divisão eu vou trabalhar, através de jogos, o raciocínio do aluno, estratégias.*

Autonomia é uma condição necessária, mas nem sempre constituída pelo sujeito, no caso, o professor, que muitas vezes vê a sua liberdade de atuação condicionada a diferentes instâncias e fatores externos e, por isso, fora da sua possibilidade de escolher por si mesmo, de deliberar. O interessante é que, em muito “supõe-se que os professores estão tendo mais autonomia escolar precisamente no mesmo momento em que os parâmetros com que se espera que trabalhem, e mediante os quais serão avaliados, estão sendo cada vez mais severos e limitados” (MARCELO, 2009, p. 115).

Talvez seja importante pensar o que significa ter autonomia e o quanto dela pode o professor, de fato, exercer na escola e na sua sala de aula, principalmente em situações como a experienciada por Catarina, uma professora que dá aulas de reforço de diferentes conteúdos disciplinares que não foram aprendidos pelos alunos de diferentes turmas; e na realidade de

*duas horas por semana para cada turma. Por exemplo: eu pego o segundo ano e trabalho as dificuldades dos alunos do segundo ano. Agora, na alfabetização, se tiver aluno do terceiro ano sem alfabetizar, ele vai junto com o segundo ano na alfabetização. Se a dificuldade é divisão trabalho também com jogos mas com turmas, disciplinas e conteúdos específicos.*

Nesse contexto as palavras do diálogo acima evidenciado nos soam mais como sendo a falta de um acompanhamento, de um compartilhar, de um planejamento conjunto com outros professores e com o coordenador pedagógico da escola, no sentido de alcançar melhor as aprendizagens do aluno.

Notadamente, as práticas de ensino aqui representadas, longe estão de ser uma apropriação de saberes resultantes de uma atitude docente crítica, reflexiva, conscienciosa. É como diz Lara:

*Para ensinar aos alunos eu procuro muito nos livros mas, ainda assim, tenho lembranças de quando estudei. Mesmo que tradicional os meus estudos lá de traz, lembro como minha professora me ensinou primeiro e se foi bom eu uso, se não foi bom, eu descarto. Aquilo que eu não lembro então procuro nos livros didáticos.*

Essas práticas são, em grande parte, um recorte de variadas atividades sugeridas sobre um conteúdo a ser repetidamente ensinado e fixado pela criança. São indícios de que a formação que receberam no curso de Magistério não possibilitou reflexões sobre o uso do livro didático nem sobre a epistemologia do

conhecimento matemático. Dessa forma, elas vão se apoiando nos livros didáticos, que se tornam fonte do saber a ser ensinado.

Arruda e Moretti (2002, p. 435), ao analisarem como os livros didáticos de Matemática para os anos iniciais veiculam o conceito de cidadania, apontam a influência desse recurso junto à cultura escolar. Segundo eles,

os exercícios propostos pelo livro didático de matemática, podem ser vistos como agentes que propagam determinadas visões de sociedade e de conhecimento, conseqüentemente um educar para a cidadania geralmente aceito pelas políticas dominantes.

E complementam:

dito de outra forma, a maneira como o conhecimento matemático é concebido vai estimular um determinado ensino, que ora pode se apresentar pautado na padronização e repetição ou numa reconstrução da matemática para instrumentalizar o cidadão. (ARRUDA; MORETTI, 2002, p. 436).

Constata-se assim que o livro didático pode ser utilizado de diferentes maneiras, dependendo do professor.

Ao tratar das séries iniciais, parece ser preciso considerar o fato de esse recurso desempenha um papel preponderante, na medida em que vai prover esse professor de conteúdos legitimados culturalmente e exercícios que atuarão como um dos caminhos para a apreensão do conhecimento. (ARRUDA; MORETTI, 2002, p. 436).

Esses apontamentos nos instigam a refletir se o pedagogo que ensina Matemática sem ter formação matemática tem a percepção de que a forma como essa disciplina é ensinada pode contribuir (ou não) para a cidadania. Para a própria pesquisadora, a produção desta pesquisa possibilitou a descoberta do papel que a Matemática escolar tem na sociedade para além do aprender e ensinar conteúdos propriamente matemáticos.

Os depoimentos das alunas-professoras nos sinalizam que são grandes as lacunas existentes na formação para ensinar Matemática. Assim, se a disciplina de Metodologia de ensino da Matemática, no curso de Pedagogia, não trabalhar os fundamentos dessa disciplina escolar e não problematizar as práticas utilizadas (MENGALI; NACARATO, 2012), provavelmente elas continuarão com tais procedimentos de ensino.

### **6.2.3 *As crianças aprendem brincando...* Representações do que seja ensinar Matemática na Educação Infantil**

Nesta sessão analisamos apenas os depoimentos de Lika, visto ser ela a única do grupo das alunas-professoras que atua na educação infantil.

Prates (2004) considera que ao educar uma criança, o que se pretende é que ela realize plenamente as suas potencialidades, que transponha os seus próprios limites, que aprenda, que se desenvolva. As aprendizagens que a criança conquista, e o como as conquista, interferem no seu modo de agir e de responder aos desafios da vida.

Lev Vygotsky (1896-1934), estudando o desenvolvimento cognitivo das crianças afirma que aprendizado e desenvolvimento estão relacionados e são processos contínuos. Para ele o desenvolvimento do ser humano é resultante das interações com o meio social em que ele vive, sempre mediado pelas outras pessoas. Em suas palavras,

desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (VYGOTSKY, 1998, p.40).

Vygotsky (1998) identifica dois níveis de desenvolvimento mental: um que ele denomina de desenvolvimento real ou efetivo e que corresponde às capacidades que a criança já conquistou, aprendizagens que lhe permitem executar tarefas sozinha, sem a mediação ou assistência de alguém mais experiente. O outro nível é o que ele chama de desenvolvimento potencial que corresponde àquilo que a criança é capaz de fazer, no entanto, com a ajuda de uma outra pessoa.

A distância estabelecida entre o que a criança sabe fazer sozinha e entre aquilo que ela realiza necessitando da ajuda de outros Vygotsky chamou de “zona de desenvolvimento proximal”, definindo assim as funções mentais que ainda estão num processo de maturação. A essas funções que estão por amadurecer ele as compara a brotos ou flores do desenvolvimento. Nesse sentido o

desenvolvimento é visto como sendo progressivo, ou seja, gradual e também prospectivo, previsto, estimulado, esperado.

Não seria este o real propósito do ensinar? A partir do desenvolvimento real da criança, do que ela já sabe, apresentar-lhe sempre desafios cognitivos para que ela desenvolva o seu potencial? Como instrumentalizar esses desafios cognitivos?

A criança possui uma infinidade de interesses e, por sua curiosidade espontânea incorporada como atitude investigativa, pode-se observar que um deles é aprender aquilo que ainda não sabe. A sua curiosidade é instrumento fundamental para o desenvolvimento das suas potencialidades. Com a curiosidade ela explora a realidade percebida, explica fatos, compreende a relação entre as coisas e faz hipóteses sobre o mundo, as quais vão confrontando, modificando e enriquecendo através das suas experiências e das informações que adquire na interação com outras pessoas.

O brincar é a principal das ocupações da criança e ela demonstra gostar de aprender brincando. Observando as práticas educativas na escola, percebe-se que as atividades desenvolvidas na educação infantil favorecem a participação ativa da criança no processo de aprendizagem. É como afirma Lika: “*No meu caso, que é educação infantil, as crianças aprendem muito brincando*”.

De fato, nessa fase da escolaridade a intervenção pedagógica, até mesmo em escolas mais tradicionais, está voltada para o desenvolvimento da criança, tomando como ponto de partida para o processo de ensino e aprendizagem aquilo que ela experiencia através da sua curiosidade e dos seus interesses, às vezes, mais, outras vezes menos lúdicos.

Essa perspectiva pedagógica parece ser assumida por Lika:

*Por exemplo: vou ensinar sistema monetário brasileiro, vou ensinar reconhecer as notas, o dinheiro. Pensei como ensinar e fiz como uma brincadeira mesmo. Pedi para os pais mandarem embalagens de produtos e então coloquei numa estante todos os produtos e dei dinheirinho de brincadeira para eles fazerem as compras. Mas eu só coloquei valores inteiros: um real, dois reais... valores baixos também, mesmo que os produtos, na realidade, sejam bem mais caros. Mas assim, para eles aprenderem brincando. Foi um sucesso! Eles amaram!*

Quanto de reflexão epistemológica da importância do brincar para o desenvolvimento da criança pode conter nas repetidas práticas de ensino? Para

muitas professoras da educação infantil, aprender brincando tem o tom de um discurso consensual, largamente difundido. Discursos sobre as formas de ensinar Matemática circulam pelas escolas e muitos professores deles se apropriam sem consciência do que possam representar nas suas práticas de ensino.

A brincadeira ou o brincar é tema largamente considerado em educação e isto bem pode ser confirmado em Kishimoto (1998), onde são apresentadas diversas teorias sobre o caráter pedagógico e a importância do brincar nos mais diferentes aspectos do desenvolvimento da criança (cognitivo, afetivo, motor, etc.). No campo filosófico, a autora considera as contribuições de Froebel e Dewey; entre as teorias psicológicas que investigam o brincar, destaque para as ideias de Wallon, Bruner, Vygotsky e Lacan.

Com vistas para uma aprendizagem significativa, baseada nos interesses da criança, diferentes autores no campo da Matemática têm apontado perspectivas para o ensino dessa disciplina na educação infantil. Carvalho e Bairral (2012, p. 186), por exemplo, consideram que

o trabalho com a matemática na EI [Educação Infantil] pode acontecer de diferentes maneiras. Com maior frequência, elas ocorrem em atividades com jogos e brincadeiras, leitura e dramatização de histórias infantis, exploração e movimentação no espaço e organização de informações.

Sobre os diferentes modos de trabalhar Matemática na educação infantil acima citados, interessa-nos destacar a expressão “Jogos e brincadeiras”, comum também em outros autores como Lopes e Grandó (2012). Ela parece indicar uma diferenciação e, ao mesmo tempo, uma junção entre os dois termos que aqui têm o caráter de metodologia de ensino. Para Dantas (1998, p. 111) “brincar é anterior a jogar, conduta social que supõe regras”. Poderíamos, nessas bases, entender o “brincar” como sendo uma atividade individual e livre, e, o “jogar”, uma atividade coletiva e regrada? Seria o jogar uma brincadeira mais intelectualizada revestida de intencionalidade pedagógica? Parece ser nessas bases, reconhecendo o interesse e o prazer da criança pelo brincar assim como o valor pedagógico do jogar que Lika, professora na educação infantil, afirma: “[...] *então eu procuro ensinar com diferentes joguinhos*”.

Sem dúvida, o jogo tem sido apontado como potencializador de aprendizagens e, por isso, do desenvolvimento da criança. Para Grandó (2004, p. 25),

o jogo, pelo seu caráter propriamente competitivo, apresenta-se como uma atividade capaz de gerar situações-problema provocadoras nas quais o aluno necessita coordenar diferentes pontos de vista, estabelecer várias relações, resolver problemas e estabelecer uma ordem.

As crianças, desde bem pequenas e brincando, fazem naturalmente uso da Matemática em diferentes situações do seu cotidiano. Segundo Lika: - *Elas aprendem em cima, em baixo, maior, menor, contar até cinquenta ...* Ou seja, elas classificam, indicam quantidades, também têm noção de tempo e de espaço, identificam formas e cores e até demonstram, com seus desenhos, entender (ou não) de proporção.

É com base nesses contextos experienciados pela criança que Carvalho e Bairral (2012, p. 185) chama a atenção da docência ressaltando ser

preciso que o professor tenha uma formação matemática que lhe permita identificar, no cotidiano da criança, quais situações podem ser exploradas matematicamente. No contexto dessa formação implica perceber que o conhecimento matemático pode ser explorado e trabalhado a partir de situações cotidianas, bem como a partir dos materiais, brinquedos, brincadeiras e jogos que são típicos durante a infância.

Entretanto, no que se refere à real capacidade de aprendizagem das crianças, ainda é possível notar a persistência de representações pedagógicas equivocadas permeando as práticas de ensino, e que em muito podem limitar o potencial dos alunos: *Podemos trabalhar até cem, mas só reconhecendo. Eles não têm que aprender escrever até cem. É mais contar... falar... Aprendem continhas simples de mais e de menos, nada de número composto* (Lika).

Não seria este proceder um reducionismo das práticas na educação infantil retirando da criança o acesso ao pensamento mais elaborado, científico?

Grando e Moreira (2012), ao analisarem a prática do registro em contextos de resolução de problemas com crianças de 4-5 anos, apontam que explorar problemas não convencionais

possibilita que a criança se aproprie de um modo de pensar matematicamente envolvendo o levantamento de hipóteses, a experimentação e análise, a socialização das diferentes formas de resolução e a validade de procedimentos e estratégias. (GRANDO; MOREIRA, 2012, p. 141).

No entanto, muitas professoras que atuam na educação infantil nem sempre têm consciência da presença da Matemática nas mais variadas e

corriqueiras atividades que realizam com as crianças, inclusive nas histórias da literatura infantil que os pequenos tanto gostam de ouvir (GRANDO; MOREIRA, 2012). Para muitas, trabalhar com a Matemática é “escrever até cem”, ensinar “continhas de mais e menos”.

Embora pesquisas apontem que as crianças lidam constantemente com operações matemáticas, números, contagens, é preciso investigar o que sustenta ou baliza as suas atividades. É muito comum no cotidiano escolar das crianças situações como a narrada por Lika:

*Eu tenho alguns aluninhos que ainda nem ensinei continhas mas só de ficar falando, por exemplo: vinte mais vinte... eles aprendem. Ficam brincando entre eles perguntando: um mais um? Dois mais dois? Também não sei se a escola particular cobra mais e os pais também falam algumas coisas em casa. Não acho que eles têm tantas dificuldades não.*

Podemos considerar esses procedimentos da criança como sendo a apreensão de conhecimentos matemáticos? É a criança autossuficiente na aprendizagem dos conceitos matemáticos? Podemos de fato esperar que elas, como que por uma lógica espontânea produzida por um ouvir repetidamente, aprendam e ensinem-se Matemática? A criança da escola particular tem mesmo mais vantagens na aprendizagem da Matemática? Ora, como Carvalho (2012) aponta, é preciso atenção para o fato de que

essa exposição diária das crianças aos números não significa, necessariamente, que elas saibam contar e entendam o significado deles e do sistema de numeração decimal, porque a contagem, além de requerer a coordenação de atividades visuais, manuais e vocais, também envolve dois esquemas de ação: a correspondência termo a termo [...] e a adição. (CARVALHO, 2012, p. 147).

Carvalho (2012, p. 146), considera que, notadamente,

o processo de contagem muitas vezes é desenvolvido em sala de aula de maneira pouco satisfatória, pois, como os números fazem parte do cotidiano das crianças, acredita-se que elas os conhecem, ou por falarem a sequência numérica (1, 2, 3, 4...) corretamente, sabem contar. Via de regra o trabalho numérico desenvolvido na escola prioriza a função ordinal, em detrimento da cardinal, e em relação aos problemas matemáticos alguns professores demonstram resistência em trabalhá-los, sob a alegação de que as crianças ainda não estão alfabetizadas e, conseqüentemente não conseguirão ler os enunciados dos problemas. (CARVALHO, 2012, p. 146).

A maioria das professoras parece desconsiderar que a vida, nas suas diferentes etapas, é permeada por problemas. A criança, assim como o adulto e em devidas proporções, convive com problemas e busca nas suas capacidades uma forma de interpretá-los e resolvê-los. A resolução de problemas é também um caminho promissor para o ensino e a aprendizagem da Matemática e precisa ser assim considerado na prática pedagógica das professoras da educação infantil; até mesmo daquelas que trabalham com os de menor idade: - *Como é pré-alfabetização eu não posso dar muita coisa que eles não conhecem, mas, eu tenho liberdade* (Lika).

Muitas professoras demonstram ainda manter a ideia de que a criança pequena é imatura e não tem condição de resolver problemas matemáticos e por isso deixam de desafiá-la, de estimular novas aprendizagens e de promover o seu desenvolvimento. Ao agir assim, Lika, provavelmente desconsidera que

propor problemas matemáticos favorece a contagem e o desenvolvimento do pensamento matemático. Não há motivos para que as crianças primeiro aprendam a ler, a escrever e as operações aritméticas, para depois resolverem problemas matemáticos. Quanto mais problemas elas resolverem, maior será a possibilidade de compreensão dos conceitos matemáticos. (CARVALHO, 2012, p. 159).

Procurando superar a visão de que a educação infantil seja uma fase preparatória para a aprendizagem dos conceitos matemáticos no ensino fundamental, Lopes e Grando (2012, p. 4) vão além, ampliando e especificando os conteúdos matemáticos que podem ser abordados na educação infantil: “números e operações; grandezas e medidas; análise de dados e probabilidade; espaço e formas”; contanto que estes conteúdos sejam trabalhados de modo significativo, em diferentes situações da cultura infantil, considerando a curiosidade e os interesses de aprendizagem da criança.

As questões aqui apontadas não podem ser consideradas descontextualizadas da história da formação de professores para atuarem na educação infantil. Podemos questionar como é possível com uma carga tão reduzida de Metodologia de Matemática – no caso da Instituição onde Lika cursa Pedagogia, 72 horas – dar condições ao futuro professor de se apropriar dos fundamentos da Matemática, desconstruindo práticas historicamente solidificadas,

para que esse profissional possa atuar tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais do ensino fundamental.

Trazer a prática narrada por Lika não significa que estamos avaliando-a, mas buscamos evidenciar que são representações de se ensinar Matemática que se fazem presentes nas escolas de educação infantil.

### 6.3 Os achados desta pesquisa sobre as práticas de se ensinar Matemática

É possível identificar nas falas das graduandas crenças e/ou representações sobre a Matemática, e em especial sobre o ensino da Matemática, que são o rememorar de práticas que elas vivenciaram ao longo da sua escolarização. Fato esse até compreensível considerando que

ao longo de sua história de vida pessoal e escolar supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores etc., os quais estruturam a sua personalidade e as suas relações com os outros (especialmente com os alunos) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 218-219)

Práticas pedagógicas essas, segundo Mengali e Nacarato (2012, p. 84), “mecanicistas e desprovidas de significação, que pouco têm contribuído para o desenvolvimento de processos matemáticos na maioria dos estudantes que têm passado pela escola”. Práticas que, na maioria das vezes, se baseiam na resolução de exercícios exaustivamente aplicados pelo professor acreditando que a aprendizagem do aluno acontece pela repetição de procedimentos algorítmicos.

Notadamente essas tradicionais e repetidas práticas dificultam a apropriação, por parte das novas gerações de professores, de um modo novo ou diferenciado de perceber, ensinar e aprender Matemática. Fato esse que se evidencia no excerto do diálogo entre Lara e Pesquisadora:

Pesquisadora:

- *Você trabalha com eles Matemática e português?*

Lara:

- *Eu trabalho todas as disciplinas, de forma interdisciplinar.*

Pesquisadora:

- *Como vocês trabalham a disciplina Matemática?*

Lara:

- *Eu faço o planejamento semanal e o que eu acho mais difícil de fazer interdisciplinaridade é a Matemática, por exemplo, no projeto “meios de*

*transportes” foi difícil colocar de forma interdisciplinar. Os alunos já conhecem os numerais e alguns já fazem adição. Só agora que eu já me sinto mais segura em trabalhar a Matemática de modo interdisciplinar. Trabalho mais jogos, brincadeiras.*

Pesquisadora:

*- Deixa-me entender: Você não acha difícil os conteúdos da Matemática e sim o modo de trabalhar. Um modo “mais novo”, interdisciplinar?*

Lara:

*- É! Por exemplo: no projeto “meios de transportes” como as crianças estão sendo alfabetizadas, posso pedir em português para eles encontrarem a letrinha A ou a letrinha C dos meios de transportes que estão ali; e em Matemática? Só contar quantos carrinhos? Esta é a minha dificuldade.*

Pesquisadora:

*- Então a dificuldade está no modo de ensinar diferente do modo que você aprendeu?*

Lara:

*- É! De forma interdisciplinar é mais fácil para eles aprenderem, mas é mais difícil para o professor.*

Longe está de se considerar como fácil perceber Matemática permeada nas mais variadas situações da vida, principalmente no cotidiano das crianças, inclusive daquelas bem pequenas e que ainda não foram alfabetizadas. Nessas bases, a professora deixa de explorar a oportunidade de, nos mais diferenciados contextos, ensinar e aprender Matemática. Será mesmo que essa disciplina poderia ser reduzida ao “só contar”? Essa situação, por mais consciência que o graduando dela possa ter, se apresenta como uma genuína e apropriada, nas palavras de Lara, “*dificuldade*”.

Parece que o salto qualitativo no ensinar e aprender Matemática nos anos iniciais da educação básica, para algumas professoras, está em instrumentalizar o ensino dessa disciplina através da brincadeira, dos jogos: *se o aluno tem dificuldades em divisão eu vou trabalhar, através de jogos, o raciocínio do aluno, estratégias, ou seja, não adianta chegar com operações e colocar para ele resolver* (Catarina). Elas procuram um modo ou uma técnica para ensinar Matemática aos seus alunos e esperam que um curso de formação lhes forneça estratégias diferenciadas, no entanto, nessa busca elas muito recorrem é ao livro didático: *“tudo o que eu quero eu busco em livros didáticos, livro do professor, que geralmente têm explicações”* (Catarina).

É válido ressaltar que as práticas de ensino dessas professoras também vão, em muito, influenciar o modo como seus alunos se relacionarão com a Matemática. Isto porque

[...] as crianças reproduzem e interpretam a cultura, criam práticas e reflexões entre pares, brincam e refletem sobre suas experiências, estão inseridas num contexto maior de referências sociais e de relações com os adultos, imaginam e relacionam experiências aos sentimentos, implica opções pedagógicas, apostas metodológicas, formas de relacionamento entre o professor e a criança, e entre a criança e o conhecimento. (CARVALHO; BAIRRAL, 2012, p.185).

É preciso então refletir sobre as práticas pedagógicas evitando manter, indefinidamente, um ciclo reprodutivo de experiências negativas com o ensino e a aprendizagem dessa disciplina do currículo escolar.

Romper com essa condição nos remete à necessidade de vivenciar no curso de Pedagogia, local e tempo onde intencionalmente acontece a formação inicial do professor polivalente que ensinará, também, Matemática nos anos iniciais da educação básica “uma prática pedagógica pautada nos momentos de comunicação, interação, intervenção pedagógica, problematizações, trabalho coletivo e colaborativo” (MENGALI; NACARATO, 2012, p. 85). Isto em muito mudaria a configuração das salas de aulas que, segundo as autoras devem ser concebidas como

ambientes de aprendizagem, ou seja, um cenário no qual a prática pedagógica não esteja centrada na transmissão de conhecimentos, e, sim, na configuração de um modelo que permita aos alunos assumirem-se como responsáveis pelos seus próprios processos de aprendizagem e serem capazes de refletir, comunicar ideias bem como negociar significados, falando e agindo matematicamente, inserindo-se nos momentos de discussões matemáticas. (MENGALI; NACARATO, 2012, p. 86).

Ora, se a intenção aqui explicitada como objetivo a ser alcançado é que o graduando aprenda a pensar de maneira reflexiva tornando-se capaz de agir com autonomia e de maneira eficiente diante de variadas situações problema, os conteúdos de formação do professor deverão ser tratados de um modo a instrumentalizar esse pensar e agir.

Nesse mesmo sentido e com vistas a um ensino e aprendizagem significativos, Prates (2004, p. 87) também defende esse processo numa perspectiva dialógica, investigativa, problematizadora:

O problematizar aqui significa criar possibilidades ou situações que levem o aluno a pensar por si mesmo sobre o objeto tomado para estudo e, mais que isto, refletir e investigar seu próprio pensamento e também o pensamento dos outros. Uma educação

problematizadora trabalha os conteúdos numa perspectiva ampliada. Ela ultrapassa os limites impostos pelas disciplinas, buscando no todo que é o conhecimento, conexões significativas entre passado, presente, futuro, entre causas e efeitos, entre teoria e prática.

Ou seja, o graduando deverá ser desafiado a pensar historicamente, matematicamente, cientificamente. Pensar através do processo como esses conhecimentos, que pela lógica na qual foram ensinados podem para ele se apresentar de forma compartimentada no currículo, foram pensados, gerados. Como eles surgiram de uma situação problema e como eles se integram num todo unificador que é o conhecimento.

Vale ressaltar que as pesquisas de Curi (2004), Aguiar (2005), Santos (2009) e Lacerda (2011), por nós referendadas no segundo capítulo dessa tese, no geral, apontam para uma realidade que parece se repetir. As pesquisas evidenciam que as experiências vividas pelas alunas-professoras durante a educação básica influenciam a compreensão e as práticas de ensino da Matemática; Que o conteúdo de Matemática é pouco estudado nos cursos de formação do professor polivalente, dando-se mais ênfase nas questões pedagógicas e metodológicas; Os alunos docentes não ressignificam as suas práticas pedagógicas no ensino de Matemática a partir dos estudos na graduação.

Sobre as disciplinas “metodológicas” que trabalham especificamente os conteúdos que o professor polivalente deverá intencionalmente ensinar nos anos iniciais da educação básica, Gatti e Barreto, (2009. p. 128) consideram que estas

propiciam um panorama sobre os conteúdos específicos sem o aprofundamento necessário para a contextualização de formas de construção de determinado conceito no campo disciplinar, bem como da problematização dos significados passíveis de serem construídos pelos professores.

Nessas bases reforçamos nossos questionamentos:

- Como será a formação matemática dessas alunas-professoras, nossas colaboradoras da pesquisa, no curso de Pedagogia? Quanto se pode ensinar e aprender de Matemática (conceitos e metodologias) em 72 horas aula? Qual é a lógica curricular que coloca a disciplina de Metodologia da Matemática somente a partir do quinto semestre do curso? Como a Matemática é

trabalhada na perspectiva de um currículo que se pretende integrado?

- Essa formação dependerá do formador, ou seja, do professor da disciplina de metodologia de Matemática? Esse professor tem formação matemática ou é um Pedagogo que gosta e ensina Matemática? O quanto esse Pedagogo professor de metodologia de Matemática é capaz de romper com o tradicional, reproduzido e criticado modelo tecnicista de ensino e de aprendizagem dessa disciplina curricular?

Finalizando, ressaltamos os resultados da pesquisa de Pereira (2012), apresentada no capítulo 2 que, ao acompanhar duas professoras em início de carreira, as quais tinham estudado em um curso de Pedagogia com uma grande carga horaria na disciplina Fundamentos e Metodologia do ensino de Matemática, cuja professora era uma educadora matemática, largamente reconhecida pelo seu trabalho, os quais apontam que essas duas professoras ou não ensinavam Matemática aos seus alunos ou quando ensinavam, o faziam da forma que haviam aprendido anterior à graduação.

Isso evidencia o desafio posto à formação de professores: como romper com as representações historicamente construídas sobre como ensinar Matemática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A percepção do outro depende da leitura dos seus fenômenos expressivos dos quais o olhar é o mais preñado de significações.  
(BOSI, 1998, p. 77)

Este estudo pretendeu analisar a formação do professor polivalente dos anos iniciais da educação básica no curso de Pedagogia. Essa análise não foi referente a um curso e/ou instituição de ensino superior específicos. Os questionamentos que orientaram a pesquisa foram evidenciados na prática docente da pesquisadora formadora que, diante de uma realidade formativa que se mostrava diferente da até então por ela experienciada, começa a questionar a própria função - desafios e possibilidades - no contexto das políticas que aligeiravam a formação ao mesmo tempo em que ampliavam as habilitações e funções do professor dos anos iniciais. Tomamos como referências a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Lei n. 9.394/96) e depois as Diretrizes para o curso de Pedagogia, de 2006 que, de certa forma, são documentos que prescrevem o trabalho docente.

As questões que geravam o “mal estar docente”, expressão esta que, segundo Esteves (1999), bem pode resumir “o sentimento dos professores diante de mudanças profundas na concepção e desempenho da sua profissão”, são confirmadas e até ampliadas por leituras feitas a partir de estudiosos e críticos da educação tais como Saviani (2008), Libâneo (2002), Pimenta(1999), Gatti e Barreto (2009).

Esse é o contexto ou o sentimento que motivou a pesquisa. Embora sempre conservando o objeto, o percurso, foi modificando o modo de olhar para a formação do professor no curso de Pedagogia. Notadamente isso ocorre de acordo com as circunstâncias impostas pelas escolhas tomadas desde o início do doutorado em educação, a começar pela inserção num grupo de estudos sobre formação docente mas com ênfase em Educação Matemática. Passamos então a pesquisar, necessariamente, a formação docente do professor polivalente no curso de Pedagogia dando enfoque na sua formação para ensinar, entre as diferentes disciplinas curriculares, a Matemática. Assim, o primeiro título que demos ao

trabalho, até para orientar a pesquisa, foi: “A pedagogia e os pedagogos: entre os muitos saberes e deveres, o ensino da Matemática”.

Esse foi o primeiro desafio e revestido de genuína novidade, pois, em toda a trajetória profissional de pedagoga, quer seja atuando como professora dos anos iniciais da educação básica, coordenadora pedagógica e agora professora no curso de Pedagogia, a formação matemática do professor dos anos iniciais nunca lhe havia sido questão. Ao fazer um mapeamento no banco de teses da CAPES, encontramos vários trabalhos nessa temática. Interessou-nos, pela proximidade do assunto, a dissertação de Aguiar (2005) e, do grupo de Pós-Graduação em Educação Matemática da PUC/SP, os trabalhos de Curi (2004), Santos (2009) e Lacerda (2011).

Nesses trabalhos foram utilizados instrumentos diversos para a produção dos dados sobre a formação do professor polivalente no curso de Pedagogia e mais especificamente a sua formação para ensinar os conteúdos matemáticos: análise de legislações regulamentadoras do curso de Pedagogia, entrevistas com alunos do curso de Pedagogia, aplicação de questionários a professores dos anos iniciais da educação básica, análise de matrizes curriculares de cursos (Normal e Magistério em nível de ensino médio e Pedagogia), registro de observação das aulas de Matemática no curso de Pedagogia, entrevistas com professores da disciplina metodologia de Matemática no curso de Pedagogia, observação das aulas de Matemática dadas por alunos do curso de Pedagogia que já exercem a profissão docente, e análise de diferentes materiais produzidos por professores e alunos como plano de ensino, registro de aulas e cadernos.

Diferentemente das pesquisas acima referidas, nós escolhemos trabalhar com narrativas de vida ou narrativas de formação considerando que a formação do professor polivalente, que atualmente ocorre de modo intencional e legal no curso de Pedagogia, é um processo que se desenrola num antes, durante e depois da graduação. Nosso interesse pelos estudos biográficos se intensificaram justamente pela possibilidade de, em educação, produzir conhecimento de modo aproximado do humano, pela possibilidade de fazer, assim como diz Nóvoa (2007, p. 18), “reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído”.

Passamos então a pesquisar sobre o curso de Pedagogia e a formação do pedagogo na perspectiva do olhar do próprio graduando. Começando com um

exercício de identidade ou identificação de si, através da narrativa de formação ou história de vida, posteriormente interessou-nos conhecer os motivos que o levaram a escolher um curso que tem sido largamente criticado por formadores e estudiosos da educação. Partimos das narrativas autobiográficas dos graduandos para os encontros do Grupo de discussão/reflexão. Queríamos saber o que o graduando estava achando da sua formação no curso de Pedagogia, e, principalmente, as suas representações sobre a profissão ou trabalho docente e a Matemática escolar, os saberes que considera necessários à docência nos anos iniciais da educação básica e a relação que estabelecem entre teoria e prática no curso de Pedagogia. Consideramos que o “dar voz” (GOODSON, 2007) ao graduando nos possibilitaria, inclusive, compreender melhor a nossa função de formadoras e assim pretender intervir com o ensino de modo mais significativo na aprendizagem do aluno.

Vale lembrar que o que norteia a pesquisa é a necessidade de identificar, saber ou compreender: “Como estudantes de um curso de Pedagogia se veem como (futuros) professores e quais representações eles têm sobre o magistério e a profissão docente?”. Buscando responder essa questão, colocamos como objetivos:

1. Conhecer a trajetória estudantil de graduandos do curso de Pedagogia quando eles frequentaram a escola básica.
2. Identificar as representações que esses estudantes têm da formação que estavam recebendo no curso de Pedagogia, da profissão docente e da Matemática escolar.

Os textos produzidos no escrever, falar e escutar de si, instrumentalizados por narrativas (auto)biográficas, grupo de discussão/reflexão e memorial de formação de Catarina, uma de nossas colaboradoras da pesquisa, introduziram inovações, produziram silenciamentos (consequentemente limites) e apresentaram similaridades com dados apresentados nas pesquisas de Aguiar (2005), Curi (2004), Santos (2009), Lacerda (2011), Gatti e Barreto (2009), referendados no capítulo II dessa tese e tomados como parâmetros para os nossos estudos.

Constatamos que a escolha pelo curso é determinada, em parte, pelo vínculo afetivo com algum professor ou professora no decorrer da sua escolarização e, em parte, pelas condições de vida que lhe são possíveis. Assim como apontado em Gatti e Barreto (2009), a maioria dos graduandos em

Pedagogia é do sexo feminino e proveniente de classes sociais menos favorecidas financeiramente. Muitas já são mães, donas de casa, trabalham durante todo o dia, estudam à noite e veem a profissão docente como a mais adequada à sua realidade. Para muitos, o curso de Pedagogia é a custosa possibilidade (financeira e tempo) de realizar o sonho de cursar uma faculdade e a profissão docente, ainda que pouco valorizada, via de ascensão social. Para os poucos alunos do sexo masculino que escolhem o curso, ele se configura mais como uma ponte para aspirações a cargos de gestão em educação.

O graduando não concorda com críticas que formadores ou estudiosos da educação têm lançado sobre o curso; tampouco o reconhecem como sendo generalista ou como um curso que se propõe a muito e pouco prepara o docente. Ele se diz satisfeito e até o considera “bem puxado”, evidenciando confundir o significado de conceitos distintos tais como quantidade de conteúdos, superficialização do ensino e qualidade das aprendizagens.

Notadamente existe um distanciamento entre o ensino e a aprendizagem, entre a experiência do formador e a expectativa do formando. É como que olhar para um mesmo objeto, mas enxergá-lo e sobre ele atribuir juízos a partir de um ponto de vista diferente. Fato esse que pode ser mais bem compreendido se aceitarmos essas representações ou sentimentos distintos como sendo próprios e legitimamente produzidos pelas experiências nas diferentes fases do ciclo de vida profissional dos professores que, segundo Huberman (2007) vai desde um entusiasmo observado na entrada da carreira docente, podendo passar por fases outras como estabilização, diversificação, pôr-se em questão, serenidade e distanciamento afetivo, conservantismo e lamentações. Pensamos assim fazer-se necessário identificar os contextos ou o local de onde se olha, formador e formando, e compreender do que e do quanto se pode, desde então, ter ou desenvolver consciência.

Assim encontra reforço o pensamento de que pretender interferir na formação do outro de modo a promover autonomia de pensamento, criticidade e reflexividade, exige do formador a capacidade de aceitar o aluno, nas condições concretas das suas experiências, como um ser capaz de, com razão, julgar e fazer as suas escolhas, ou seja, nas palavras de Freire (1996, p. 124), “um ser de opções e decisões”.

Os diálogos desenvolvidos nos encontros do grupo de discussão/reflexão produzem um texto pontuado por idas e vindas, e até algumas contradições. Fato este bem compreendido considerando que trabalhamos com subjetividades e também heterogeneidade dos alunos que compõem as classes de Pedagogia e que aqui é representada pelos nossos colaboradores. É evidente que quem mais participa das discussões, quem mais problematiza, quem sugere e até determina o assunto da conversa, são aqueles alunos que cursaram o Magistério em nível de ensino médio e, principalmente, as três alunas que já estão exercendo a docência. Nisto se mostra a força ou a importância da experiência significando as novas aprendizagens. Para essas três alunas-professoras o curso de Pedagogia é também lugar/tempo de reflexão, ou seja, o curso proporciona o que para Libâneo (2002, p. 63) não pode ficar preterido a outros objetivos: “a reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas”. Ou seja, as questões “o que ensinar” e “o como ensinar”, preocupações constantes da docência, não podem estar desvinculadas de uma reflexão: “para que ensinar?”.

Os graduandos que têm o curso do Magistério como referência, consideram o curso de Pedagogia como sendo muito teórico. E, grande parte daquilo que lhes é ensinado, e talvez pelo modo como é ensinado, soa-lhes como um ideal difícil de, na “prática”, se realizar. Claramente se faz uma separação entre teoria e prática evidenciando que a orientação de trabalhar o currículo de formação do pedagogo de modo integrado ainda não tem possibilitado romper com essa dissociação, tal como idealiza as Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia.

Esses dados até aqui apresentados são a confirmação de resultados apontados em outros estudos por nós considerados e então questionamos: Qual é a contribuição dessa tese para os estudos em educação e mais especificamente para a formação do professor polivalente dos anos iniciais da educação básica? O que se evidencia como novo ou, por nós, achado novo na formação matemática do professor polivalente em comparação com outras pesquisas aqui referendadas?

Trazemos três considerações que são significativas para este momento de finalização do trabalho.

Primeiramente, o eloquente silenciamento, por parte dos graduandos, no que se refere à sua formação matemática e esta como sendo um saber necessário para o exercício do seu magistério. Por mais que tenhamos cuidadosamente insistido, não obtivemos respostas claras para a questão que se configura como

sendo um dos objetivos da pesquisa. Nesse ponto nos deparamos com um limite, e este, produzido pelo imperativo “dar voz”, necessário e próprio aos estudos biográficos. Um limite que desestrutura a intencionalidade da pesquisadora e que a faz experimentar, na prática, a necessidade de, ao se trabalhar com narrativas, preparar-se para o inesperado que o escrever, o falar e o escutar de si, pode trazer.

Ora, o quanto se pode, de fato, estar preparado para o que não se espera ou não se quer esperar?

Interessante notar que, ainda que Matemática tenha sido apontada como a disciplina curricular mais difícil de aprender, aqui ela não se apresenta, para o graduando de Pedagogia, como um o desafio no desempenho da sua função de ensiná-la nos anos iniciais da educação básica. Não se trata de considerar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos matemáticos como sendo mais ou menos importantes. O que se evidencia é que o graduando, reportando-se às suas experiências, enquanto aluno da educação básica, considera ter aprendido satisfatoriamente esses conteúdos visto chegar onde chegou e, por isso, se sente na condição de agora, enquanto adulto, melhor saber ensiná-los nos anos iniciais. No entanto nenhum dado aparece sobre o que o graduando sabe e como sabe Matemática.

Como (co)responder o objetivo posto?

Insistimos na busca pela resposta pensando encontrá-la nas vivências das alunas colaboradoras da pesquisa que já estavam atuando como professoras, daí o capítulo VI da tese. E mais uma vez nada aparece de diferente, daquilo que vem sendo apontado nas pesquisas referendadas anteriormente, nas narrativas das suas práticas. Nenhuma informação sobre saberes matemáticos (conteúdos ou fundamentos) que tenham sido por elas apropriados durante a formação pedagógica no Magistério.

O que emerge nas narrativas dessas três alunas-professoras são pálidos exemplos de metodologias de ensino de Matemática, e essas, mais apontando para a compreensão do ensinar como sendo uma reprodução acrítica de reconhecidas e tradicionais práticas de outros – os seus primeiros professores. Ou seja, nem mesmo os estudos na disciplina de Metodologia de Matemática, no curso de Magistério, parecem ter sido capazes de provocar nessas alunas-professoras, reflexões, rupturas e apropriações de outras e diferenciadas práticas. Nesses

termos, o livro didático se confirma como sendo o “mestre” do mestre, base conceitual e metodológica na qual o professor se apoia para ensinar.

Onde está a Matemática?

Ao nosso ver, ela não aparece como sendo significativa ou significada nas práticas de ensino e aprendizagem das graduandas; ela não se apresenta como um desafio cognitivo; ela não se configura como necessidade desestabilizadora da profissão docente; e nessas bases, a resposta que mais uma vez obtivemos sobre como o graduando de Pedagogia percebe a sua formação para ensinar, e mais especificamente ensinar a Matemática, está justamente no silenciamento.

Atitude esta que, não sendo a desejada, pode ser vista como o reflexo da condição da própria pesquisadora. Por isso, a possibilidade de identificação e interpretação de si mesmo nas narrativas de muitas das práticas de ensino de Matemática das suas alunas-professores.

Uma segunda consideração aponta que, diferentemente do aspecto ou direção que intencionávamos ver, o que aparece insistentemente nas narrativas como sendo para o graduando um saber necessário e até imprescindível na docência dos anos iniciais é: conhecer a criança nos seus aspectos psicológico, social, afetivo; conhecer os seus interesses de aprendizagem, a realidade por ela experienciada, assim como, saber ampará-la em suas dificuldades.

Olhares que parecem se sobrepor. Se a direção do olhar do formador pesquisador esteve, em grande parte, para a formação do pedagogo e, em especial, para os conteúdos de ensino de uma disciplina curricular, as narrativas evidenciam que o interesse do graduando está mais na expectativa de aprender a se relacionar com a criança e esta relação sempre pautada no afeto.

O graduando, também revisitando na memória as experiências que viveu na escola enquanto criança, pensa no que lhe foi proporcionado e no que lhe foi negado nas e pelas práticas educativas de seus professores. Nessas bases ele considera que, os vínculos afetivos estabelecidos com os professores são determinantes para as aprendizagens dos conteúdos disciplinares. Eles não veem as dificuldades ou facilidades da aprendizagem como sendo inerentes ou próprias aos conteúdos de ensino, mas, ao como o professor os ensina; ao como o professor trata ou alcança o aluno.

A aprendizagem (ou não) de um determinado conteúdo não é, para ele, uma questão de capacidade intelectual maior ou menor; a aprendizagem dos

saberes disciplinares por parte do aluno está assim diretamente vinculada aos saberes relacionais por parte do professor. O graduando parece considerar que na sua prática vai, e até pode, deixar a desejar no ensino dos conteúdos disciplinares e que estes podem ser depois recuperados, no entanto, o que ele não deseja é marcar de modo negativo, o emocional da criança. De certa forma, eles reforçam a necessidade do desvelo nas práticas educativas (NOBLIT, 1995), um cuidado que nasce na responsabilidade e da autoridade, com base no saber e que o coloca a serviço dos alunos, para o seu desenvolvimento.

Visto que esse assunto se tornou uma constante nos encontros do grupo de discussão/reflexão, determinando o rumo do diálogo e revolvendo as emoções (para alguns até de modo mais intenso), interpretamos que para o graduando de Pedagogia, os anos iniciais da educação básica são o lugar/tempo de se estabelecer e desenvolver vínculos afetivos entre o ensino e a aprendizagem. Notadamente as emoções balizam as crenças e/ou representações que o professor tem do que seja o aprender e o ensinar; do que ele considera mais importante ou necessário aprender para atuar na docência dos anos iniciais da educação básica.

Evidencia-se então um desencontro de mentes; um distanciamento entre o que as políticas de formação, as instituições de ensino e o formador consideram importante e assim devem intencionalmente ensinar e entre o que o graduando percebe como necessário e imprescindível aprender.

Finalmente, as narrativas e os memoriais de formação, assim como também o grupo de discussão/reflexão, apoiando-se nos estudos biográficos, produzem um texto que não pode ser quantificado, esquadrinhado; um texto prenhe de diferentes possibilidades de leituras e interpretações. Um texto do qual não se tem controle e por isso sujeito a rupturas, redirecionamento. Isto, para nós, se evidencia na construção da tese, principalmente nos contornos dos capítulos I e II (que são escritos antes do último encontro do grupo de discussão/reflexão) em comparação aos outros capítulos consecutivos.

Os primeiros capítulos seguem uma intencionalidade ou uma formatação produzida em parâmetros já postos e sob outras perspectivas. Uma escrita baseada nas experiências docentes da pesquisadora e suas leituras em legislações e visões de outros estudiosos da educação e da formação docente no curso de Pedagogia. Esses capítulos são um pré-texto às narrativas. São como um objeto antes olhado se abrindo para uma nova perspectiva.

As narrativas dos alunos provocam uma ruptura fazendo necessária a escrita de um terceiro capítulo intencionando olhar com mais atenção para o trabalho docente, as funções do professor polivalente no contexto social atual e a sua formação no curso de Pedagogia, no entanto, redirecionados na visão daqueles que buscam tal formação. E mais, a necessidade de compreender melhor a importância da própria narrativa como um instrumento de formação docente na medida em que proporcionam um olhar reflexivo sobre a educação escolar e as práticas pedagógicas; um olhar “retorno” que permite o ver e o rever; um olhar que nasce de um olhar para si mesmo e para o outro. É nesse sentido que nos referimos às narrativas como olhos com que se vê e vista que se olha. Por mudar completamente o lugar de onde se olha e o como se olha para o sempre posto objeto da pesquisa – a formação do professor polivalente no curso de Pedagogia.

É a força da linguagem, nesse caso a palavra, indicando por onde e como se deve olhar ou provocando um olhar atencioso, mais cuidadoso querendo ver as palavras e nas palavras; um olhar “através” permitindo ver pela reflexão. Consideramos assim haver uma estreita relação entre pensamento e linguagem; entre narrativas e visão de mundo. Ora, o que é a história de cada um se não a interpretação das próprias experiências e essa pautada nas representações e/ou visão de mundo do sujeito?

Constantemente (no grupo de discussão/reflexão e proferidas pelos graduandos ou pesquisadora) nos deparamos com expressões tais como: eu pensava que... eu considero que... hoje vejo que... eu nunca pensei em falar isto antes... é interessante o que ele diz... fico pensando... como venho falando... etc. indicando-nos a presença de um pensamento que se constroi no diálogo; um pensar a partir do pensamento do outro e produzido no movimento de sair e retornar-se para si mesmo mediado pelas palavras. Um repensar em como si pensa e porque assim pensa para poder pensar de uma outra forma. Um repensar em como se age e porque assim age como base para um agir de outra forma.

Essas expressões evidenciadas no movimento de escrever, falar e escutar de si não denotam reflexão? Não são elas pautadas num constante questionar-se: que fatos marcaram minha vida? O que esses fatos fizeram comigo? O que faço agora com o que isso me fez?

Seria esse movimento do pensar evidenciado pelas narrativas o que Catani et al (2005) denominam de (auto)formação?

É nesse sentido que Dominicé (1990) e Delory-Momberger (2008) falam das narrativas como instrumento de formabilidade ou seja: “a capacidade de mudança qualitativa, pessoal e profissional, engendrada por uma relação reflexiva com sua “história”, considerada como “processo de formação” (DOMINICÉ, 1990 apud DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 99).

Não é nessas bases que temos considerado a necessidade de alicerçar a formação do professor polivalente para atuar em contextos educativos em constantes mudança?

As narrativas de formação dos graduandos estão pontuadas do que é para Passeggi (2008) a dimensão iniciática da rememoração, a dimensão maiêutica da reflexão, a dimensão hermenêutica da interpretação que evidenciam o movimento da tríplice mimese e estruturam o trabalho biográfico. Nessa perspectiva, as narrativas se constituem em práticas de formação – pesquisadora e colaboradores – tal como desejávamos defender neste trabalho.

Houve, em certo momento, nosso desejo de acompanhar esses graduandos até o curso de Metodologia de ensino de Matemática. No entanto, ao constatarmos que essa disciplina só seria oferecida quando estivéssemos finalizando nossa pesquisa, dados os prazos para o doutorado, isso não foi possível. Isso nos sugere que um estudo longitudinal com esses graduandos, durante todo o curso, com essa abordagem do grupo de discussão/reflexão e escritas de si, poderá nos trazer indícios se ela contribui para uma formação que rompa com algumas representações, aqui destacadas, bem como construa novas do que seja ensinar e aprender Matemática, assim como as demais disciplinas do currículo da escola básica, as quais eles terão que ministrar quando estiverem na docência.

As questões que ficam sem uma resposta satisfatória bem podem ser vistas como sendo limites e/ou possibilidades. Limites estes que são desenhados pelo trabalhar com narrativas que, contrárias a um enquadramento de produção de dados por questionários fixos e quantificáveis, constroem um texto provocado e provocador de novas interpretações e que parece não aceitar objetivações pré-determinadas. Possibilidades de outros olhares, outros estudos a serem desenvolvidos, quer seja pela própria pesquisadora ou para outros que ao lerem este texto, se sintam provocados pelas vozes dos muitos que narrando-se conhecem e permitem conhecer...

Conhecer é clarear a vista como se o  
saber permitisse, em fim, olhar.  
(CHAUI, 1999, p. 35).



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AGUIAR, Maria Stefânia Rocha. **Professores polivalentes das séries iniciais do ensino fundamental**: concepção da formação e do ensino da matemática. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2005.
- ALMEIDA, L. R. Diretrizes para a formação de professores: uma releitura. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria de Souza (Org.). **As relações interpessoais na formação do professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 21-33.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho; MAHONEY, Abigail Alvarenga (Org.). **Afetividade e aprendizagem**: contribuições de Henry Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- ALVES, R. **Por uma educação romântica**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.
- ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Moderna 2006.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- ARRUDA, Josiane Pinto; MORETTI, Méricles Thadeu. Cidadania e Matemática: um olhar sobre os livros didáticos para as séries iniciais do Ensino Fundamental. **Contrapontos**. Ano 2 – n. 6 – p. 423-437 – Itajaí, set./dez. 2002.
- AZANHA, J. M. P. **Educação**: temas polêmicos. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1059-1083, out. 2007 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em maio de 2013.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo, Paulus, 2010.

BOLOGNANI, Marjorie Samira Ferreira. **Narrativas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental: marcas da escola e da matemática escolar**. 2013. 168p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP, 2013.

BOSI, A. Fenomenologia do olhar. In: NOVAES, A. (org.). **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 65-87.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática**/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**/Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília, DF : MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – DCNCP. Brasília, 15 de maio de 2006.

BRASIL. **Código civil**. Obra coletiva de autoria da Editora Saraiva. São Paulo: Saraiva, 2002. – (Legislação brasileira)

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. In: **Vade Mecum**: Obra coletiva de autoria da Editora Saraiva. São Paulo: Saraiva, 2009, p. 1-111.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

BRUNER, Jerome; WEISSER, Susan. A invenção do ser: a autobiografia e suas formas. In: OLSON, D.; TORRANCE, N. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995, p. 141-161.

BRUNER, Jerome. **Realidade Mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRUNER, Jerome. **A cultura da Educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BRZEZINSKI, Íria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CANDAU, Vera. M. Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros. In: CANDAU, V. M. (org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 61-78.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia da Letras, 1990.

CARVALHO, Mercedes; BAIRRAL, Marcelo A. (Org.). **Matemática e Educação Infantil**: investigações e possibilidades pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CARVALHO, Mercedes. Aprender a contar e resolver problemas matemáticos na Educação Infantil. In: CARVALHO, M.; BAIRRAL, M. A. (Org.). **Matemática e Educação Infantil**: investigações e possibilidades pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 145-161.

CATANI, Denice B. et al. O que eu sei de mim narrativas autobiográficas, história da educação e procedimentos de formação. **Educação & Linguagem**. Ano 8. N. 11. P. 31-50, jan./jun. 2005.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão professor**. Porto. Portugal: Editora Editora, 1999, p. 155-191.

CHACÓN, Inés Maria Gómes. **Matemática emocional**: Los afectos en el aprendizaje matemático. Madrid. España: Narcea Ediciones, 2011.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro/RJ: Editora Bertrand Brasil, 1990.

CHAUI, Marilena. Janela da Alma, Espelho do mundo. In: NOVAES, A. (org.). **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 31-63.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

COMTE-SPONVILLE, André. **O ser-tempo**: algumas reflexões sobre o tempo da consciência. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CORACINI, M. J. Autonomia, poder e identidade na sala de aula, in: PASSEGI, L; OLIVEIRA, M. S. (orgs.) **Linguística e educação**: gramática, discurso e ensino. São Paulo: Terceira Margem, 2000.

CURI, Edda. Formação de professores polivalentes: uma análise de conhecimentos para ensinar Matemática e de crenças e atitudes que interferem na

constituição desses conhecimentos. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Programa de Educação Matemática, PUC/SP, 2004.

DANIEL, M-F. **A filosofia e as crianças**. São Paulo: Editora Alexandria, 2000.

DANTAS, H. Brincar e Trabalhar. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998, p. 111-121.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério Primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993.

DIMENSTEIN, Gilberto; ALVES, Rubem. **Fomos maus alunos**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns de seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 81-95.

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

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto - Portugal: Editora Porto, 1999, p. 93-124.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 31-57.

FINGER, Matthias. As implicações socioepistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 119-128.

FIORENTINI, Dario et al. Formação de professores que ensinam **Matemática**: um balanço de 25 anos da pesquisa brasileira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 36, dez. 2002.

FRANCO, Maria Amélia S. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002, p. 99-127.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da Educação: a consolidação do neotecnismo no Brasil. In: FONTOURA, H. A. **Políticas públicas, movimentos sociais: desafios à Pós-Graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: Anped Nacional, 2011, p. 72-90. (*Ebook*).
- FURLANI, Lúcia Maria Teixeira. A parceria e a aproximação na relação professor-aluno na universidade. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N.S. (Org.). **As relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo: Edições Loyola, 2004, p. 51-64.
- GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Curitiba: Positivo, 2005.
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- GATTI, Bernadete Angelina; NUNES, Marina Muniz Rossa (Coord.) **Formação de professores para o Ensino Fundamental: Instituições formadoras e seus currículos. Relatório final: pedagogia**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, 2008. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0216/aberto/Bernadete1.pdf>. Acesso em: 9 de out. 2010.
- GAUTHIER, Clermont; Tardif, Maurice. **A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 2007, p. 63-78.
- GRANDO, R. C. **O jogo e a matemática no contexto da sala de aula**. São Paulo: Paulus, 2004.
- GRANDO, Regina C.; MOREIRA, Kátia G. Como crianças tão pequenas, cuja maioria não sabe ler nem escrever, podem resolver problemas de matemática? In: CARVALHO, M.; BAIRRAL, M. A. **Matemática e Educação Infantil: investigações e possibilidades de práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 121-143.

HARGREAVES, Andy. A docência como uma profissão paradoxal. **ICET – 46 World Assembly Teacher Education** (CD-ROOM), Santiago, Chile, 2001.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 2007, p. 31-61.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação** n. 1 jan./jun., p. 9-43, 2001.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 59-80.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

LACERDA, Sara Miranda de. **O aluno concluinte do curso de Pedagogia e o ensino de Matemática nas séries iniciais**. 2011. 147p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Matemática. PUC/SP, 2011.

LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidade (A modo de presentación). In: ABRAHÃO, M.H.,M.B. (org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2004, p.11-22.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n.2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais de educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**. Campinas, n.68, p. 239-277, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia In: PIMENTA, S. G. (org.) **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 59-97.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita. **Educação & Sociedade**, Campinas, Vol. 27, n. 96, Especial, p. 843-876, out. 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 63-93.

LOPES, Celi Espansandi; GRANDO, Regina Célia. Resolução de problemas na educação matemática para a infância. XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE, UNICAMP, Campinas, 2012, p. 2-14.

MAHONEY, A. A; ALMEIDA, L. R. A dimensão afetiva e o processo ensino-aprendizagem. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; MAHONEY, Abigail Alvarenga (Org.). **Afetividade e aprendizagem**: contribuições de Henry Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2007, p. 15-24.

MARTINS, Maria Anita Viviani. Pedagogia: um estudo das mudanças sofridas na sua significação In: BARBOSA, R. L. L. (org.) **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004, p. 241-254.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**. Belo Horizonte, v.01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acessado em fevereiro de 2014.

MENGALI, Brenda Leme da Silva; NACARATO, Adair Mendes. A problematização na formação docente possibilitando a problematização na sala de aula da Educação Infantil: a análise de um caso de ensino. In: CARVALHO, M.; BAIRRAL, M. A. **Matemática e Educação Infantil**: investigações e possibilidades de práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 83-100.

MONTEIRO, Ana Maria. A prática de ensino e a produção de saberes na escola In: CANDAU, Vera Maria (org.) **Didática, currículo e saberes escolares** – Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 129-147.

NASCIMENTO, Dalva Rachel Coelho do. O profissional pedagogo: Desafios e perspectivas. In: BARBOSA, R. L. L. (org.) **Trajetórias e perspectivas da formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004, p. 231-239.

NACARATO, Adair Mendes; MENGALI, Leme da Silva; PASSOS, Cármen Lucia Brancaglioni. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**: tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

NOBLIT, George W. Poder e desvelo na sala de aula. **Revista Faculdade de Educação**. São Paulo, v.21, n.2, p.119-137, jul./dez., 1995.

NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**: Porto Alegre, 4, 1991, p. 109-142.

NÓVOA, Antônio. Os professores e a história da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto. Porto Editora, 2007, p. 11-31.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, Antônio. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 157-187.

PALMA FILHO, J. C. A política nacional de formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (org.) **Trajetórias e perspectivas da formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004, p. 145-167.

PASSEGGI, M. C. Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, PUCRS, 2008, p. 43-59.

PASSEGGI, M. C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, M. C.; SILVA, V. B. (orgs.) **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 103-130.

PEREIRA, Cristiane Cardoso Maia. **A formação matemática de professores polivalentes em início de carreira nos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação), 2012, 116 p. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PÉREZ GÓMEZ. **La cultura escolar en la sociedade neoliberal**. Madrid: Morata, 1999.

PERISSÉ, Gabriel. **A arte da palavra: como criar um estilo pessoal na comunicação escrita**. Barueri, SP: Manole, 2003.

PLACCO, Vera Maria de Souza. Relações interpessoais em sala de aula e desenvolvimento pessoal de aluno e professor. In ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M.S. (orgs.). **As relações interpessoais na formação do professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 7-20.

PLACCO, Vera Maria de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PRATES, Ellen M. O. R. **O diálogo investigativo e a aprendizagem significativa**. 2004. 105p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

RESTREPO, Luis Carlos. **O direito à ternura**. Petrópolis, RJ. Vozes, 1998.

RICOUER, PAUL. **Tempo e Narrativa**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. Coleção Questões da nossa época. São Paulo: Cortez, 1999.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão; SARETTA, Paula; ESCHER, Carolina de Aragão. Análise de crenças e suas implicações para a educação In: AZZI e SADALLA. **Psicologia e formação docente desafios e conversas**. São Paulo: casa do psicólogo, 2002.

SANTO AGOSTINHO. **Confissões**. São Paulo, SP: Martin Claret, 2001.

SANTOS, Lucíola L.C.P. Pluralidade de saberes em processos educativos In: CANDAU, V. M. (org.) **Didática, currículo e saberes escolares** – Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 46-59.

SANTOS, Mercedes Bêta Quintano de Carvalho Pereira dos Santos. **Ensino de Matemática em cursos de Pedagogia**: a formação do professor polivalente. 2009. 205p. Tese (Doutorado em Educação Matemática). PUC/SP, 2009.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação (LDB)**: trajetórias, limites e perspectivas. Campinas: Autores associados, 1997.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Rita de C. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERE, M. R. (org.) **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 24-44.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TARDIF; LESSARD; LAHAYE. Os professores em face do saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**. N. 4. Porto Alegre: Pannonica Editora, p. 215-233, 1991.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, p. 209-244, Dezembro/00.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática, e saberes no magistério In: CANDAU, Vera Maria (org.) Didática, currículo e saberes escolares – Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 112- 128.

TORICELLI, Luana. **A colaboração em um grupo de alunas da Pedagogia que ensinam (ou ensinarão) Matemática**. 2009. 184p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba/SP, 2009.

TRENTIN, Paulo Henrique. **O livro didático na constituição da prática social do professor de matemática**. 2006. 173 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação *Stricto-Sensu* em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba.

VICENTINI, Paula P. & LUGLI, Rosario G. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo, SP: Cortez, 2009. (Biblioteca básica da história da educação brasileira; v.4).

VYGOTSKY, Lev S. (1896-1934). **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Editora Ática, 2001.

WELLER, Vivian. Grupo de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teóricos metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 240-260, maio/ago. 2006.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.