

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

**SILVIA MARIA MEDEIROS CAPORALE**

**ESCREVER E COMPARTILHAR HISTÓRIAS DE VIDA  
COMO PRÁTICAS DE (AUTO)FORMAÇÃO DE  
FUTUROS PROFESSORES E PROFESSORAS DE  
MATEMÁTICA**

Itatiba  
2016

**SILVIA MARIA MEDEIROS CAPORALE**

**ESCREVER E COMPARTILHAR HISTÓRIAS DE VIDA  
COMO PRÁTICAS DE (AUTO) FORMAÇÃO DE  
FUTUROS PROFESSORES E PROFESSORAS DE  
MATEMÁTICA**

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

Linha de pesquisa: Educação, Sociedade e Processos Formativos.

Orientadora: Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato.

Itatiba  
2016

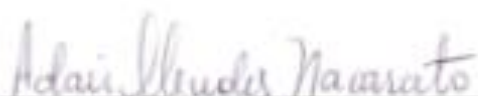
371.133 Caporale, Silvia Maria Medeiros.  
C245e Escrever e compartilhar histórias de vida como  
práticas de (auto)formação de futuros professores e  
professoras de matemática / Silvia Maria Medeiros  
Caporale. -- Itatiba, 2016.  
241 p.

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

Orientação de: Adair Mendes Nacarato.

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


Silvia Maria Medeiros Caporale defendeu a tese "ESCREVER E COMPARTILHAR HISTÓRIAS DE VIDA COMO PRÁTICAS DE (AUTO)FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES E PROFESSORAS DE MATEMÁTICA" aprovada no Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em 22 de fevereiro de 2016 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

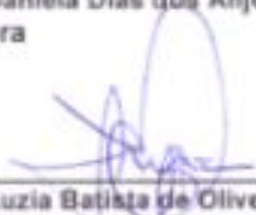
  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato  
Orientadora e Presidente

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Adriana Aparecida Molina Gomes  
Examinadora

Participação por videoconferência  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Maria Teresa Jacinto Sarmiento Pereira  
Examinadora

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Rosana Maria Mendes  
Examinadora

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Daniela Dias dos Anjos  
Examinadora

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Luzia Batista de Oliveira Silva  
Examinadora

*Dedico este trabalho à minha mãe e ao  
meu pai, por me permitirem vir a este  
mundo!*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus e a Jesus.

Aos meus irmãos, Silvio, Graciane, Silvana, Flávio e Daniel.

Aos lindos sobrinhos, Camila, David, Gabriel e Richard.

Aos amigos Renata e Marcelo.

Aos amigos Débora, Leandro e Kiara.

Aos amigos Christiane e Celso.

Aos amigos do grupo HIFOPEM.

À família Cardoso Miranda.

A Niuza, companheira de todas as horas.

A minha gata Meimei, que me acompanha desde o mestrado.

A Rosa, Ruth e Rozi, pelas aventuras em Braga.

Aos amigos José Antonio, Rosana, Evelise, Helena, Antonio Marcelo, Iraziet, Amanda, Vera, Andreia e Celeste.

À querida orientadora, Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato.

Aos membros da banca: Profa. Dra. Teresa Sarmiento, Prof<sup>a</sup>. Dra. Adriana Aparecida Molina Gomes, Profa. Dra. Rosana Maria Mendes, Profa. Dra. Daniela Dias dos Anjos e Profa. Dra. Luzia Batista de Oliveira Silva.

Aos professores e professoras Zilda, Paola, Iris, Maria, Vitor, Nilvana e Andreia, coprodutores deste trabalho.

À UFLA, pela liberação para concluir este trabalho.

À USF, pela oportunidade.

À CAPES, pelo financiamento.

CAPORALE, Silvia Maria Medeiros. **Escrever e compartilhar histórias de vida como práticas de (auto) formação de futuros professores e professoras de matemática.** 2016. 241 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

## RESUMO

Esta pesquisa, desenvolvida no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Lavras, tem como foco a constituição da identidade docente de professoras e futuros professores de matemática quando inseridos em práticas de formação compartilhadas. Optou-se pela pesquisa narrativa porque a pesquisadora atuou como professora e mediadora biográfica dos memoriais da professora supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e de seis graduandos que foram os sujeitos de pesquisa. Atuou também em outros espaços formativos desse grupo e, portanto, sua história se cruza com as dos sujeitos. Metodologicamente o trabalho se apoia no método biográfico, tendo os memoriais de formação – apropriados à pesquisa narrativa – como fonte de dados; teoricamente apoia-se nos estudos relativos à formação docente, identidade docente, histórias de vida e de formação. Buscou-se responder à questão: “Como o(a)s futuro(a)s professores(as) e a professora em exercício vão atribuindo sentido as suas experiências e constituindo a identidade docente, ao participar de práticas de (auto)formação compartilhadas?”. Elegeram-se como objetivos: 1) Compreender a constituição das identidades docentes dos sujeitos a partir das histórias de vida; 2) Identificar os elementos que contribuem para a constituição da identidade docente dos sujeitos ao participar de diferentes contextos e práticas (auto)formativas; e 3) Identificar as contribuições do memorial de formação e do grupo de socialização e reflexão, enquanto prática de (auto)formação do futuro professor e professor de matemática. A análise narrativa dos memoriais e dos encontros de mediação biográfica possibilitou interpretações sobre os modos como cada um dos sujeitos constituiu a sua identidade. As identidades profissionais foram se configurando no contexto da família, da escola de educação básica, da universidade e da atuação profissional. Os futuros professores e a professora participaram de uma prática reflexiva de (auto)formação, que pressupõe aprendizagens no âmbito pessoal e profissional, na medida em que puderam voltar o olhar para si mesmos, conhecer-se a partir da dinâmica da mediação da escrita e pelo movimento do pensar sobre o pensar.

**Palavras-chave:** Professor de matemática. Memorial de formação. Formação inicial. Identidade docente.

CAPORALE, Silvia Maria Medeiros. **Writing and sharing life histories as practices of Mathematics future teachers' and teachers' (self) teaching.** 2016. 241 p. Thesis (Doctorate in Education). Post-Graduate Program *Stricto Sensu* in Education. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

## ABSTRACT

This research, developed in the course of Mathematics Teaching at 'Universidade Federal de Lavras', has as its focus the construction of Mathematics teachers and future teachers' teaching identity when inserted into shared teaching education practices. The narrative research was chosen due to the fact that the researcher acted as teacher and biographical mediator for the memoirs of the supervising teacher from 'Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)' (an institutional program for Teaching Scholarships) and of six graduate students who were subjects of the research. The researcher has already worked in other educational scenarios with this group and, therefore, her history intertwines with the subjects'. Methodologically, the work is based on the biographical method, having the teaching education memoirs – suitable for the narrative research – as source of data; theoretically, the work is supported by the studies related to teaching education, teaching identity, life and educational histories. The aim was to try and answer the question: "How do future teachers and the teacher on the job give meaning to their experiences and build up their teaching identity when taking part in shared (self) education practices?". The chosen objectives were: 1) Understand the constitution of subjects' teaching identities as from their life histories; 2) Identify the elements that contribute to the formation of the subjects' teaching identity when taking part in different (self) teaching educational contexts and practices; and 3) Identify the contributions from the teaching education memoirs and from the discussion and reflection group, as a practice of (self) teachers' training for the mathematics future teacher and teacher. The narrative analysis of the memoirs and biographical mediation meetings enabled interpreting the way each of the subjects built up their identity. The professional identities could be configured in the context of their families, schools, universities and their professional practices. The future teachers and the teacher participated in a reflexive practice of (self) teaching education which involves learning within the personal and professional scenarios, as they could turn their eyes to themselves, getting to know themselves from the written mediation and through the act of thinking about thinking.

**Key words:** Mathematics teacher. Teaching Education Memoir. Initial teaching education. Teaching identity.



# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	11
1 REVELAR O PASSADO PARA COMPREENDER O PRESENTE E PROJETAR O FUTURO .....	15
1.1 O <i>continuum</i> das experiências tem um início .....	15
1.2 Experiências de vida nas escolas de educação básica.....	16
1.3 Finalmente a formação inicial na licenciatura de Matemática.....	20
1.4 A surpreendente entrada na carreira docente e as escolhas para subsidiar a profissão .....	23
1.5 O primeiro sucesso como professora e a total dedicação à nova profissão .....	25
1.6 O início da carreira docente no ensino superior.....	29
1.7 O mestrado: novos e instigantes desafios .....	35
1.8 Anos marcados pelos dilemas e o surgimento de uma luz no final do túnel .....	38
1.9 O que parecia ser um recomeço é a continuação de um processo .....	40
1.10 Experiências compartilhadas e a pesquisa de doutorado .....	42
1.11 Os memoriais de formação dos futuros professores de matemática.....	45
1.12 Universidade do Minho – um sonho não sonhado.....	48
2 GÊNESE E CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA .....	50
2.1 O método (auto)biográfico.....	54
2.2 A pesquisa narrativa.....	59
2.3 A pesquisadora narrativa atuando no espaço tridimensional da pesquisa .....	68
2.4 O lugar de encontro dos sujeitos e a constituição dos textos de campo .....	71
2.5 A composição do texto de pesquisa .....	79
3 AS INTERAÇÕES SOCIAIS E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL .....	83
3.1 As interações verbais/sociais .....	84
3.2 Identidade social e identidade profissional .....	90
3.3 Os contextos sociais: tempos, situações e lugares em que a vida acontece .....	94
3.3.1 A busca pela profissionalização dos professores da educação básica .....	95
3.3.2 A profissão docente em tempos de transformação social .....	102
3.4 A Licenciatura em Matemática na Universidade Federal de Lavras .....	110
4 HISTÓRIAS QUE SE CRUZAM: EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS .....	115
4.1 O memorial de formação: uma escrita de várias mãos .....	116
4.2 Os sujeitos, os fatos e as experiências que escolheram para compor os memoriais .....	119

5 SENTIR-SE PROFESSOR OU PROFESSORA DE MATEMÁTICA – PERCURSO DE TRANSFORMAÇÃO .....	180
5.1 Os contextos de socialização primária dos sujeitos: construindo identidades... 181	
5.1.2 O percurso educativo na educação básica: o passado refletido no presente 185	
5.1.3 Ser professor(a): uma escolha? .....	190
5.2 A formação docente: contexto de socialização profissional .....	192
5.2.1 As disciplinas da licenciatura como espaço formativo .....	193
5.2.2 As ações desenvolvidas no Estágio Supervisionado, aspectos didáticos pedagógicos do ensino de Matemática e o PIBID.....	196
5.2.3 A participação em uma prática (auto)formativa compartilhada: possibilidades de refletir e aprender consigo e com o outro .....	180
5.2.3.1 A mediação biográfica – uma delicada tarefa de acompanhamento ..	213
5.3 As identidades profissionais dos futuros professores e da professora Zilda se definem nas interações sociais .....	224
COMENTÁRIOS FINAIS .....	231
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	236

## APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa insere-se no campo da formação docente. Trata-se de um amplo campo de investigação, que vem crescendo significativamente desde a década de 1990. Assim, necessário se faz delimitar um foco, pautando-se em alguns construtos que marcam esse campo. André (2011), nos mapeamentos que realiza sobre as pesquisas em formação docente, constatou uma mudança de foco nas investigações dos cursos (formação inicial ou continuada) para o professor, ou seja, novos olhares começaram a ser lançados para o professor: sua história de vida, sua identidade, suas condições de trabalho docente, os processos de profissionalização, dentre outros.

O foco nas histórias de vida está relacionado à própria inserção do método biográfico e das narrativas (autobiográficas, de práticas, de vida – enfim, há toda uma polissemia que envolve as narrativas como fonte de dados) na pesquisa educacional. Nesse movimento, um gênero discursivo começa a se fazer representar nos cursos de formação de professores – principalmente no curso de Pedagogia: o memorial de formação.

Igualmente emergente era o Programa<sup>1</sup> Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), e a Universidade Federal de Lavras (UFLA) teve o seu projeto aprovado. Nele iniciei minhas atividades profissionais como professora recém-ingressada na instituição. Esse contexto de formação mostrava-se altamente potencializador da formação de professores, a partir daquilo que eu acreditava que deveria ser a formação: os graduandos inseridos nas práticas escolares, e os professores da escola – tendo assumido o papel de supervisor desses graduandos – participando de grupos de discussão na universidade. Esse espaço formativo me sinalizava para um possível contexto de pesquisa.

Paralelamente ao meu ingresso na UFLA, iniciei meus estudos de doutoramento e pude entrar em contato com as questões emergentes no campo da formação docente. Elas me despertaram para um caminho de pesquisa: entrelaçar três tendências, tendo o PIBID como contexto de pesquisa. Assim, esta pesquisa centra-se no entrecruzamento dos memoriais de formação, das histórias de vida e da constituição da identidade docente.

---

<sup>1</sup> Atualmente é uma política pública de formação docente.

O trabalho era desenvolvido no PIBID por meio de grupos de estudos que tinham inserção em uma dada escola. Assim, optei pelo grupo que eu orientava, cuja supervisora era a professora Zilda. O grupo era constituído pelos graduandos Andreia, Iris, Nilvana, Maria, Paola e Vitor, pela professora Zilda e por mim. Esses são os sujeitos da presente pesquisa.

Como nossas atividades se entrecruzaram em diferentes espaços formativos da universidade, nossas histórias também, seja nossa história estudantil, seja nossa história na graduação ou, ainda, minha e de Zilda como professoras de matemática. Constituíam-se, assim, um contexto propício ao desenvolvimento de uma pesquisa narrativa. Tomo, portanto, essa metodologia para a pesquisa, e o presente texto, em seus diferentes capítulos, está escrito no gênero narrativo.

Parti, desde o início, do pressuposto de que a formação docente é um *continuum*, e a constituição profissional se dá nas interações, nas práticas refletidas e compartilhadas. Esse compartilhamento pressupõe escrever e falar de si. A escrita dos futuros professores e das professoras foi o memorial de formação. Eles foram lidos nos encontros do grupo (em partes e de acordo com o desejo de cada sujeito), e principalmente os dos graduandos tiveram a minha mediação biográfica – conforme será discutido posteriormente neste texto.

Estabelecidos esses pressupostos, elegi a seguinte questão de investigação: “Como o(a)s futuro(a)s professores(as) e a professora em exercício vão atribuindo sentido às suas experiências e constituindo a identidade docente, ao participar de práticas de (auto)formação compartilhadas?”. Para respondê-la, elaborei os seguintes objetivos específicos:

- Compreender a constituição das identidades docentes dos sujeitos a partir das histórias de vida.
- Identificar os elementos que contribuem para a constituição da identidade docente dos sujeitos, ao participar de diferentes contextos e práticas (auto)formativas.
- Identificar as contribuições do memorial de formação e do grupo de socialização e reflexão, como prática de (auto)formação do futuro professor e professor de matemática.

O texto está organizado em cinco capítulos. No primeiro deles, “Revelar o passado para compreender o presente e projetar o futuro”, trago meu memorial de formação. Narro os diferentes espaços pelos quais me constituí, como se deu minha aproximação com o método biográfico e a escrita dos memoriais, meu processo de constituição como pesquisadora no mestrado, no doutorado e no estágio de bolsa sanduíche que realizei na Universidade do Minho, Portugal, sob supervisão da Professora Doutora Teresa Sarmiento. Busco rememorar as experiências que me constituíram, pois elas serão confrontadas com as experiências dos outros sete sujeitos da pesquisa.

No segundo capítulo, “Gênese e constituição da pesquisa”, apresento minhas reflexões teóricas sobre o método (auto)biográfico, as narrativas e os memoriais de formação. Nele também apresento a forma como se deu a constituição do grupo na UFLA, o meu papel como pesquisadora e descrevo os procedimentos metodológicos da pesquisa.

Em algumas pesquisas narrativas, a teoria que as sustenta vem tecida junto com os dados; no entanto, optei por produzir um capítulo teórico. Avaliei que isso me daria maior sustentação para o processo de análise. Apresento essas discussões no capítulo três, intitulado “As interações sociais e o processo de construção da identidade profissional”. Nele discuto três construtos que se inter-relacionam: as interações verbais/sociais como constituintes das identidades profissionais; o processo de constituição de identidades; e um breve percurso histórico da constituição da identidade profissional do professor.

No capítulo 4, “Histórias que se cruzam: experiências compartilhadas”, apresento os sete sujeitos da pesquisa: a professora Zilda e os seis futuros professores. Interpreto suas histórias presentes nos memoriais e apresento-os ao leitor. Parte dessa interpretação também teve como fonte as conversas ocorridas nos encontros do grupo, quando os memoriais eram apresentados. Nessas histórias já se localizam indícios da constituição identitária dos sujeitos.

No quinto capítulo, intitulado “Sentir-se professor ou professora de matemática – percurso de transformação”, apresento uma interpretação possível do processo de constituição da identidade desses sujeitos. Nele enfrentei o desafio analítico de separar para analisar, sem fragmentar, as histórias e os seus contextos em constantes interações e transformações. Assim, analiso os contextos que identifiquei como constituidores da identidade dos sujeitos: familiar, pedagógico, escolha da profissão e atuação profissional. Apresento a mediação biográfica realizada no memorial de formação a partir de dois

momentos e as contribuições do grupo de socialização/reflexão, como práticas de (auto)formação do futuro professor e das professoras de matemática. Finalizo esse capítulo, apontando indícios do processo de constituição identitária dos futuros professores e da professora Zilda.

Finalmente, apresento uma síntese dos principais resultados da pesquisa e algumas conclusões para refletir sobre o processo de se constituir professor de matemática.

# 1 REVELAR O PASSADO PARA COMPREENDER O PRESENTE E PROJETAR O FUTURO

*A memória é uma tessitura feita a partir do presente,  
é o presente que nos empurra em relação ao passado,  
uma viagem imperdível, uma viagem necessária,  
uma viagem fundamental, para que a gente possa trazer à tona  
os encadeamentos de nossa história,  
da nossa vida, ou da vida do outro.*

Walter Benjamin (GALZERANI, 1999, p. 8)

Desenvolver uma pesquisa na abordagem narrativa pressupõe que o pesquisador também conte a sua história, pois ela mais do que se cruza – em alguns casos, como o deste trabalho, se embaraça com as histórias dos demais sujeitos.

Escrever a história da própria vida não é uma ação simples; na hora da escrita muitos questionamentos surgem: O que escrever? O que é adequado escrever? Devo escrever apenas sobre momentos da vida voltada à formação? Mas como dissociar a vida pessoal da profissional?

Chego à conclusão de que essa dissociação não é possível, e é fundamental que seja assim, pois, como ficará evidente ao longo deste trabalho, cada pessoa escolhe, ao escrever o memorial de formação, as experiências de vida<sup>2</sup> que podem tornar-se públicas e considera representativas da sua forma de ser e pensar naquele momento. Assim, inicio este capítulo com a minha trajetória de vida, meu memorial de formação.

## 1.1 O *continuum* das experiências tem um início

Nasci e morei em São Paulo até os 50 anos (02/2011). Sou filha de Benedito Antonio Caporale (em memória – 28.07.2015), pedreiro, que saiu da escola no início do segundo ano primário, “quase analfabeto”, mas que, por conta da sua profissão, sempre soube interpretar projetos arquitetônicos, medir e fazer cálculos de áreas, perímetros, etc. Minha mãe, Emília Medeiros Caporale cursou até o quarto ano primário, dona de uma

---

<sup>2</sup> Neste trabalho o termo “experiência de vida” inclui as experiências de vida e de formação profissional. Portanto, elas não serão diferenciadas.

letra bonita e legível, capaz de fazer com rapidez cálculos com as operações básicas. A família também é composta de mais duas irmãs e dois irmãos, todos mais novos do que eu: Silvio, Graciane, Silvana e Flávio. Quanto à escolha dos nomes dos filhos, considero que meus pais foram bem criativos, principalmente para os três filhos cujos nomes se iniciam com o prefixo “Sil”.

Como irmã mais velha, sempre me preocupei muito com a vida e o bem-estar de todos, o que talvez seja uma característica de primogênitos ou minha própria.

Quando tinha 10 anos, essa composição familiar foi desfeita com a separação de meus pais. Anos depois meu pai constituiu uma nova família, e fui presenteada com mais um irmão, 34 anos mais novo, Daniel.

## **1.2 Experiências de vida nas escolas de educação básica**

Fui matriculada com 5 anos no pré-primário (atual educação infantil), em uma escola particular, “Escola da Dona Lourdes”. Não era comum para as crianças cursarem esse nível de ensino, por não ser gratuito. Nunca conversei com meus pais sobre isso, mas imagino que pagar a mensalidade de uma escola particular naquela época deve ter sido muito difícil, ainda mais com a profissão de meu pai, que na época não era valorizada. Como a minha prima de mesma idade havia começado a frequentar a escola, também quis conhecê-la.

Dessa escola tenho vagas lembranças: lembro-me da Professora Dona Lourdes, proprietária da escola e muito carinhosa com todos. Quando eu ficava cansada de fazer cópias e mais cópias do abecedário, das sílabas, por exemplo, pedia para parar e ela permitia. Acredito que nem mesmo ela aguentava tanta repetição.

Depois, lembro-me da primeira e da segunda séries do primeiro grau (atual ensino fundamental) e da professora Dona Mércia, ainda nessa escola, quando comecei a ter dificuldades em compreender os enunciados dos problemas. A terceira série cursei em uma escola estadual, com a professora Solange. Eu era considerada excelente aluna, pois sempre fui responsável e adorava estar na escola.

Ao terminar o ensino primário (1ª a 4ª série), em 1970, para continuar a estudar em escola pública seria necessário realizar o exame de admissão, que tinha por objetivo selecionar os “melhores alunos” para cursarem o ginásio, assim denominado naquela



época, o ciclo do 6º ao 9º anos. As crianças que não eram selecionadas paravam de estudar ou, se seus pais tivessem condições financeiras, iriam para escolas particulares.

No final daquele ano foi promulgada a lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), que modificou os níveis de ensino primário, ginásial e secundário (científico, normal e clássico), alterando essas denominações, respectivamente, para primeiro grau (1ª a 8ª série) e segundo grau (1ª a 3ª série). Além disso, o ensino passou a ser obrigatório e gratuito dos 7 aos 14 anos, porém, até que isso de fato ocorresse, passaram-se mais de 30 anos. Com essa lei acabaram-se os exames de admissão.

Atualmente sabemos o quanto essas mudanças trouxeram benefícios para a vida de centenas de famílias de baixa renda (quase a maioria da população). No entanto, geraram novos problemas, visto que, com a possibilidade de todos terem acesso à escola, ocorreu a massificação da educação, e, com o passar dos anos, evidenciaram-se a superlotação das escolas, a baixa qualidade do ensino e o agravamento das condições de trabalho do professor, devido à falta de investimentos.

Mas para nós, crianças, esses fatos não eram conhecidos. O que importava para mim, por exemplo, era não ter que parar de estudar, caso não passasse no exame.

Se as lembranças das primeiras séries não foram tão marcantes, o mesmo não aconteceu com as séries subsequentes. Dediquei-me muito mais à escola, o lugar em que eu mais gostava de estar.

Em todas as séries finais do primeiro grau (atual Ensino Fundamental), as disciplinas favoritas foram Ciências e Educação Física. Em Ciências, adorava a professora Leonor, os conteúdos e as experiências. Realizávamos a feira de ciências com a escola toda, era um momento muito especial.

Fortemente influenciada pela professora e pela disciplina, a minha expectativa era ser engenheira eletrônica e cientista, tinha o desejo de inventar coisas. Adquiri até o *Manual do Professor Pardal*<sup>3</sup>. Lendo esse *Manual*, escolhi construir um telégrafo, instrumento para transmitir mensagens em código Morse. Meu tio, que era mecânico, ajudou-me na montagem e na aquisição do material. Mas, por algum motivo, o aparelho funcionou pouco tempo, para minha frustração.

Deixando as inspirações de cientista de lado, a outra grande paixão foram os esportes. A professora Vanda, de Educação Física, era exigente, superdedicada ao nos ensinar esportes e atletismo, práticas que parecem ter ficado no passado. Somente para

---

<sup>3</sup> Personagem de revista em quadrinhos de Walt Disney. O professor Pardal era um cientista que inventava muitos artefatos e máquinas estranhas. No *Manual*, o professor Pardal ensinava a construir alguns inventos.

exemplificar, participei de inúmeras competições e ganhei algumas medalhas: handebol, corrida de bicicleta, corrida de resistência e salto em extensão.

Essa escola marcou a minha vida por todas as coisas boas que me ofereceu ao longo da formação nesse nível de ensino. Além disso, era um refúgio para amenizar as dificuldades e os conflitos da vida familiar. Foi lá que me encantei com a leitura do primeiro livro, *Poliana*. No entanto, foi lá também que experimentei o meu primeiro fracasso escolar. Na sétima série (atual 8º ano) tirei excelentes notas em todas as disciplinas, com exceção de Matemática, disciplina na qual fui reprovada. Foi um momento muito triste, meus professores (com exceção da professora da disciplina) e minha família, que conheciam minha dedicação, não se conformaram – afinal, em todas as outras disciplinas eu tinha nota máxima.

O motivo para a reprovação? Não conseguia aprender os produtos notáveis e toda a álgebra daquela série. Naquele tempo, pensava que o motivo para a reprovação tinha sido a morte da minha avó materna, que ocorreu na metade do ano. Ela era quem cuidava de mim e dos meus três irmãos. Porém, com o passar do tempo, percebi que o motivo não era esse, mas as dúvidas e as dificuldades que foram se acumulando, sem solução, até que não tive mais salvação naquele ano. Cursei novamente o sétimo ano. Da professora S lembro-me apenas que era muito séria e me deu o novo livro de Matemática, pois ele havia mudado e, como eu não tinha condições de comprá-lo, acredito que ela tenha se sensibilizado e doou-me o livro.

Depois disso, a cada ano que se iniciava, ficava com muitas dúvidas e receios. Minha principal preocupação era: “*Será que vou conseguir aprender os conteúdos de Matemática desse ano?*”. Ainda bem que no primeiro grau meu receio não mais se concretizou.

Terminando o primeiro grau, em 1975, a expectativa voltava-se para o fato de continuar ou não a estudar, pois não havia obrigatoriedade para a oferta gratuita do ensino de segundo grau (atual ensino médio). Havia, em São Paulo, poucas e ótimas escolas estaduais que ofereciam esse nível de ensino. Para conseguir uma vaga, tínhamos que fazer o “vestibulinho”, um exame para selecionar os “melhores alunos”. Para os não selecionados e sem condições financeiras, o que restava era parar de estudar.

Essa possibilidade causava-me pânico, pois não conseguia imaginar-me longe da escola. Arrisquei-me e fiz a inscrição para o vestibulinho em uma escola bem-conceituada, que ofertava somente segundo grau, a Escola Estadual de 2º grau “Professor Alberto Conte”, localizada no bairro de Santo Amaro, em São Paulo/SP. Na época, o

estudante podia escolher entre as áreas de ciências exatas, biológicas ou humanas. Logicamente, optei por ciências biológicas, pois adorava biologia. Consegui ser selecionada e me encantei com a escola. Ela tinha teatro, três excelentes laboratórios, biblioteca e uma quadra de esportes coberta. Nunca havia estudado em uma escola com essa infraestrutura.

Ao começar os estudos, no período da manhã, comecei a perceber o que na outra escola não era tão perceptível: a diferença de classe social. Afinal, a maioria dos alunos selecionados para estudar no Alberto Conte não era da classe desfavorecida, como eu. O primeiro impacto foi de frustração. Sentia-me muito sozinha, nenhum amigo da antiga escola havia conseguido passar no exame.

Na época, eu e meus irmãos estávamos morando em um bairro chamado Parelheiros, localizado na zona sul de São Paulo, quase na Serra do Mar. Um bairro esquecido pelos governantes. Atualmente, ainda há problemas com transporte público, porém, naquela época eram muito piores. Entrava na escola às 7 h da manhã, mas às 5 h já estava dentro do ônibus que percorria aproximadamente 35 km em 2 horas entre minha casa e a escola. Era comum que os velhos e malcuidados ônibus quebrassem pelo menos uma vez por semana.

Quanto às questões referentes ao processo de ensino e aprendizagem, percebi logo no início que não seria fácil acompanhar o ritmo da escola. A professora de inglês, por exemplo, falava somente esse idioma na sala de aula. Tive que estudar muito para ser aprovada com nota mínima nessa disciplina. Na escola anterior, havia tido como língua estrangeira o francês na quinta e na sexta séries e inglês na sétima e na oitava séries. Havia ainda um agravante: eu não gostava da língua inglesa.

Além dessas dificuldades, outra extrapolou todas as possibilidades de superação: o professor de Matemática. Ele simplesmente excluía das suas aulas os alunos que apresentavam dificuldades, mesmo que se esforçassem para aprender, como era o meu caso. Ele nos ignorava, a impressão que dava é de que ele não queria ter trabalho, ou seja, não queria ensinar, ser professor para quem não tivesse facilidade em aprender.

No início, eu e os colegas com dificuldades ainda insistíamos em chamá-lo para tirar dúvidas. Nessas ocasiões ele era tão ríspido, que beirava a falta de educação e o desrespeito.

Com o passar do tempo, fui percebendo, ao longo da minha prática pedagógica, que para ser professor é necessário ter qualidades e conhecimentos que ele, por algum motivo, não tinha: gostar da profissão, de pessoas, ser tolerante com as dificuldades dos

alunos, ser paciente para ensinar quantas vezes for necessário e, também, ter conhecimentos inerentes à profissão.

Diante desse quadro, surgiu novamente a reprovação em Matemática. Mas, apesar de todo peso e pressão daquele ano de 1976, virei a página e recomecei no ano seguinte a primeira série do segundo grau ainda no período da manhã. O medo de reencontrar o professor K não se concretizou, para meu alívio. As duas últimas séries foram realizadas com muito êxito no período noturno. Então, até hoje me pergunto: o que aconteceu nas duas séries em que reprovei, que não aconteceu nas demais em que fui promovida?

Quando estava cursando a segunda série, em junho de 1979, consegui um emprego de assistente administrativa na Philips do Brasil – divisão Walita. Naquela época era possível conseguir um bom emprego ainda cursando o segundo grau/ensino médio.

Embora, com o trabalho, as dificuldades financeiras tivessem sido amenizadas, assim que terminei o ensino médio, assumi novas responsabilidades, entre elas o ingresso na faculdade e o aluguel de uma casa. No ensino superior, em 1980, o curso escolhido foi o de Química, na Faculdade SI, em Moema. Na verdade, o curso oferecido era de Ciências Biológicas com habilitação para o magistério em Química, Matemática e Biologia, escolhido porque vislumbrava a possibilidade de trabalhar no laboratório de química da Walita. No primeiro ano transcorreu tudo muito bem: novos amigos, novas perspectivas profissionais e um curso do qual estava gostando muito.

Mas, ao começar o segundo ano, as condições econômicas do País, que já eram ruins, pioraram muito, com reflexo direto na vida da população. As dificuldades financeiras estrangularam minhas possibilidades de prosseguir: não foi possível continuar arcando com as despesas de aluguel e com as mensalidades da faculdade, além de outras.

Eu, que jamais suportei a ideia de parar de estudar, não encontrei alternativa. Foi uma época de muita decepção e tristeza. Naquele resto de ano e nos próximos três anos, passei as noites em casa, ouvindo música com a minha irmã Graciane, ou em treinos de vôlei na Walita. Voltar a estudar para mim era apenas uma questão de tempo.

### **1.3 Finalmente, a formação inicial na licenciatura de Matemática**

Em 1985, mesmo com dificuldades, apertei todos os cintos possíveis e frequentei o curso pré-vestibular Etapa. Na época já havia desistido de cursar Química, e a nova proposta era prestar vestibular para Processamento de Dados, profissão em evidência.

Os anos longe da escola pesaram na hora de cursar o Etapa. Muitos conteúdos e dificuldades, principalmente na área de ciências exatas. Lá conheci Anastácia, que se tornou uma amiga muito querida, que já trabalhava com programação de dados e estava pleiteando o mesmo curso. Após sermos reprovadas em dois vestibulares (FATEC e Mackenzie) no meio do ano, ela sugeriu que prestássemos Matemática em uma faculdade particular, renomada na área da saúde. O número de faculdades era bem reduzido, mesmo na cidade de São Paulo.

Jamais havia pensado na possibilidade de cursar Matemática. Afinal, a minha história com essa área do conhecimento não era das melhores. Mas acabei concordando, porque naquela época era uma possibilidade de ingresso na área de informática.

Em 1986 ingressamos no curso de Matemática. Meu objetivo, até o final da faculdade foi sempre o mesmo: trabalhar com informática. E, no terceiro ano da licenciatura, paralelamente, fiz um curso de processamento de dados – linguagem COBOL, aos sábados das 8h às 17h, ao longo de todo ano. Foi desgastante, mas consegui concluí-lo.

Outro fato interessante me ajudou a evitar nova interrupção nos estudos: no segundo ano consegui o crédito educativo oferecido pelo governo federal. Assim, pude estudar os três últimos anos sem me preocupar com as mensalidades.

Lembro-me de que, quando estava cursando o segundo ano, o professor Willy, de Cálculo, perguntou “*Quem quer ser professor?*”, quase ninguém – inclusive eu – levantou a mão. Depois, ele disse: “*Vocês estão fazendo um curso para serem professores, a maioria de vocês será professor*”. Sinceramente, não me incluía nesse grupo. Por algum motivo, a profissão docente não me motivava.

Na época da faculdade costumava não dar às disciplinas da área didático-pedagógica o mesmo valor que às da Matemática pura. Acredito que um dos motivos tenha sido a própria estrutura do curso, mais próximo de um bacharelado do que de uma licenciatura. Se os cursos atuais de Matemática ainda têm maior concentração nas disciplinas da matemática pura, naquele tempo essa questão era mais ostensiva. Além disso, durante os quatro anos de curso quase não tive contato com a matemática escolar e com conteúdos relacionados à escola de educação básica.

Lembro-me das disciplinas de psicologia da educação, cuja professora ficou doente e precisou parar de lecionar; didática geral, em que os assuntos eram gerais e não conseguíamos estabelecer relação com a Matemática, e o único livro que lemos sobre didática da matemática não fez sentido; prática de ensino, cujas aulas ocorriam

quinzenalmente, aos sábados à tarde, e cada aluno tinha que preparar e ministrar uma aula sem nenhuma orientação; e, para finalizar, o estágio supervisionado. A professora de matemática da escola de estágio negou-se a nos receber, mesmo depois da insistência do diretor. No final, ela se propôs a assinar as fichas, desde que não assistíssemos às suas aulas. Embora tenha me apaixonado pelo curso, infelizmente ele não conseguiu motivar-me para ser professora.

Este relato não tem por objetivo apontar apenas aspectos negativos do curso, mas parece importante expor esse tipo de formação, que ainda sobrevive, mesmo com a intensificação de pesquisas sobre formação de professores, com a ampliação do campo da Educação Matemática e apesar de leis como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, de 2002, que instituíram 400 horas de prática como componente curricular, ainda não contempladas na maioria das universidades. Uma nova Diretriz foi aprovada em junho de 2015 (BRASIL, 2015). A expectativa é de que os formadores de professores, responsáveis pela elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, se sensibilizem e reconheçam a necessidade de uma formação docente mais abrangente e não apenas focada na aprendizagem de conteúdos específicos.

Considero importante exemplificar como foi a formação docente na faculdade, que muito me fez refletir, anos depois, sobre a minha prática como professora de matemática, como coordenadora pedagógica de uma escola estadual, como assessora pedagógica de um sistema de ensino e como formadora de professores na universidade.

Um fato interessante é que, ao longo de toda licenciatura, sempre tirei ótimas notas em todas as disciplinas, e fui, inclusive, a única aluna, até aquela época, que conseguiu tirar dez em Análise Matemática. Dedicava-me em todos os momentos disponíveis. Tínhamos um grupo de estudos, éramos muito unidos, sinto muita saudade dos meus amigos. Com essa experiência de sucesso, o fantasma do fracasso em Matemática saiu da minha vida. Eu simplesmente me sentia realizada e feliz. Eu amava o curso, os amigos e os professores.

O relato acima tem por finalidade evidenciar o quanto os fracassos anteriores em Matemática e o êxito no ensino superior me fizeram refletir sobre a vida escolar, e a relação com a Matemática e com a profissão me possibilitou escolher e, às vezes, ser escolhida, pelos caminhos que me trouxeram até aqui e serão evidenciados ao longo desta escrita.

Com o passar do tempo, a prática profissional ajudou-me a encontrar respostas para algumas questões; para outras, não. Afinal, por que reprovei duas vezes em Matemática? Como, nas outras séries em que não fui reprovada e na faculdade, consegui aprender tudo que me ensinaram? O que mudou? Em que momento e como consegui superar os obstáculos? Aliás, de que ordem eram esses obstáculos?

Em 1989, aos 28 anos, formei-me em Matemática e não professora de Matemática. Como aluna, sempre mantive uma excelente relação com o ambiente escolar, porém, ser professora continuou não fazendo parte das minhas aspirações profissionais.

Na Walita fui, durante muitos anos, operadora de terminal (digitadora), o que na época tinha certo prestígio. Mas sempre havia um “vazio profissional” em mim. Eu achava que ele seria preenchido quando finalmente trabalhasse como programadora de computadores. Lembro-me de ter participado de apenas um processo seletivo para o cargo em uma indústria elétrica. Não consegui a vaga, mas não fiquei muito aborrecida, pois ainda estava empregada, em uma época em que os “facões” cortavam muitas cabeças. Havia alta inflação e desemprego.

Aprendi muito nessa empresa multinacional de primeiro mundo, que na década de 1980 e 1990 estava muito à frente de muitas instituições da atualidade, em termos de tecnologia e organização empresarial. Ali trabalhei por 12 anos e 7 meses. Fui promovida algumas vezes e outras vezes fizeram-me promessas que não foram cumpridas, principalmente e, sem dúvida, por ser mulher. Enfim, mesmo tendo um bom salário e vários benefícios, não me sentia realizada profissionalmente.

#### **1.4 A surpreendente entrada na carreira docente e as escolhas para subsidiar a profissão**

Em fevereiro de 1990, portanto, no ano seguinte ao da formatura, retornei à faculdade para solicitar o diploma e encontrei o professor Cravo, um ex-aluno da instituição que atuava então como professor. Ele perguntou-me se eu já estava trabalhando em alguma escola, respondi que não e que também não pretendia, “pois não saberia como ensinar”.

Ele me convidou para trabalhar na escola estadual em que lecionava Matemática para turmas de 5ª a 8ª séries (atual 6º ao 9º anos) no período noturno, pois estavam faltando professores para várias séries (aquela foi uma das piores épocas para a educação em São Paulo: qualquer profissional podia ser professor, os salários eram baixíssimos,

faltava tudo nas escolas, até giz). Imediatamente disse não ao convite. Mas o professor foi muito persuasivo, disse-me que, com certeza, eu sabia muito mais do que os alunos, que iria me sair muito bem e acabou me convencendo a ir à escola.

Diante de tanta insistência, combinei de, em primeiro lugar, conhecer a escola, que ficava próxima à faculdade, para depois dar a resposta. Fui muito bem recebida pelos professores (que se tornaram grandes amigos) e pela direção. Era uma escola localizada na periferia e totalmente sucateada: carteiras e cadeiras quebradas, lousas quebradas, etc. Enfim, o panorama era desanimador. Com o movimento da abertura política (fim do governo militar) em meados da década de 1980, novas esperanças em todos os contextos – e, em especial, para quem era da Educação – haviam surgido com o primeiro governador eleito pela população do estado de São Paulo (André Franco Montoro). Porém, nos próximos governos (Orestes Quéricia e Luiz Antônio Fleury Filho), época do meu ingresso na profissão, o clima era de total descrença e de revolta, por conta do descaso com as questões básicas, como Educação, Saúde e área social. Lembro-me de que alguns professores chegaram a dizer que no tempo do militarismo a situação era melhor.

Mas, ao lado de tudo isso, lá também havia pessoas. Ao voltar meu pensamento para aquele momento, consigo visualizar toda a cena: era início do período noturno, por volta de 19h, a entrada da escola dava direto no pátio, os alunos (jovens e adultos) em fila pegavam a merenda, uma rala sopa de soja; os professores estavam na sala comum a eles.

Mas, afinal, quem eram aqueles alunos, aqueles professores, aquelas pessoas em geral? O grupo de alunos era constituído por senhoras e senhores da suplência e jovens do curso regular, a maioria com defasagem idade/série, malvestidos, alguns necessitando de tratamento dentário. Estavam se dedicando a sua formação, alguns por gostar e outros por entender que a escola era uma tábua de salvação para sair daquela situação difícil. Por sua vez, os professores eram responsáveis, comprometidos, com conhecimentos profissionais dentro das possibilidades de um docente da época.

Quando paro para refletir sobre o porquê de ter resolvido aceitar o convite do professor Cravo e iniciar a carreira docente, fica evidente para mim que não foi pela profissão, que eu mal conhecia. Então, penso no que aconteceu naqueles breves instantes que mudaram toda a minha trajetória pessoal e profissional. A resposta que consigo de mim mesma é que me identifiquei com aquelas pessoas e envolvi-me emocionalmente com todo aquele contexto, de imediato. Foi isso.

Durante os dois anos seguintes convivi com o contraste dos dois ambientes de trabalho: um de primeiro mundo, com pessoas bem formadas, de diversas classes sociais



e o outro, de penúltimo mundo, com pessoas, na maioria, da mesma classe social, até mesmo os professores.

Fico pensando na composição da nossa história: até que ponto temos controle da nossa vida? Algumas coisas são desejadas e conseguidas; outras, desejadas e nunca conseguidas; e ainda há aquelas que aparecem sem nunca termos desejado.

Iniciei minha carreira de professora com turmas de suplência (atual Educação de Jovens e Adultos) e séries do ensino regular. O início foi muito difícil, por vários fatores, dentre eles, a falta de conhecimento profissional, que ficou evidente logo de início, pois a formação inicial havia me preparado para atuar no ensino superior, e não para a educação básica. Difícil, também, pela falta de recursos da escola: lembro-me de que havia apenas um velho livro – *A conquista da Matemática*, de Benedito Castrucci – nada mais.

Porém, o relacionamento com os profissionais da escola e com os alunos era intensamente gratificante. Ensinar, mesmo que de forma deficitária, dava-me prazer, ainda mais quando os alunos aprendiam. Adorava trabalhar com as turmas da suplência: havia alunos sérios que queriam muito aprender. Lembro-me de uma, com seus 60 anos, que fazia muitas perguntas. Ela queria aprender. Isso dava-me uma sensação maravilhosa! O ser humano pode ser surpreendente.

### **1.5 O primeiro sucesso como professora e a total dedicação à nova profissão**

Com exceção de uma ou duas aulas a que consegui assistir durante o estágio antes de ser impedida pela professora, nunca mais havia tido contato com alunos da educação básica. Nem imaginava como estava a educação. Afinal, durante a licenciatura não me lembro de qualquer menção à escola. Não se falava sobre escola, nem sobre alunos.

Trabalhando com uma sexta série (atual 7º ano), como sempre fiz durante toda a prática pedagógica, circulava pela sala e procurava falar ou sorrir para cada aluno, pois já tinha a convicção de que a afetividade influencia a aprendizagem<sup>4</sup>. Deparei-me com um fato que me deixou surpresa, para não dizer perplexa: estava ensinando potenciação, e durante os momentos para a realização de exercícios, passei pela carteira do aluno

---

<sup>4</sup> Convicção essa confirmada posteriormente, por estudos, principalmente com os de Chacón (2003), no campo da Educação Matemática.

Carlos<sup>5</sup>. A sensação inicial que tive sobre esse aluno era a de que ele era portador de algum tipo de deficiência mental, fato que não se confirmou. Comecei a lhe explicar a potenciação e fiquei literalmente surpresa e desesperada, quando percebi que ele não sabia nada e não entendia nada do que eu falava. Com meu pobre arsenal de recursos pedagógicos, visto que minhas aulas eram baseadas em conceito, modelo e repetição, tentei explicar-lhe algumas vezes, até que ele me falou para eu não me preocupar, pois ele era burro, era a quarta vez que fazia a sexta série e que já sabia que seria reprovado de novo.

Não me conformei com o caso, mas sabia que, na maioria das vezes, o insucesso chamava o insucesso. Conversei com a professora Isa, de língua portuguesa, e ela me contou que o aluno tinha problemas e não conseguia passar de ano. Disse a ela que iria ajudá-lo de todas as formas e que, se preciso fosse, iria dar nota para que ele se motivasse e pudesse ser aprovado na sexta série. Ela disse que também se preocupava com o aluno e gostaria de ajudá-lo. Assim, fizemos uma parceria para socorrer Carlos, um insucesso produzido pela estrutura educacional. Com o passar do tempo, ele começou a aprender. Lembro-me do primeiro sucesso, com a equação do primeiro grau. Lembro-me até da forma como ele as resolvia:

$$x + 4 = 9$$

$$x = 9 - 4 = 5$$

Eu corrigia o que estava faltando e aceitava a sua forma de raciocinar. Embora não houvesse o uso adequado da linguagem matemática, ele demonstrava que estava aprendendo. A felicidade dele era minha também. Conclusão: após o apoio que recebeu das professoras, ele passou de ano por mérito próprio, e foi aprovado também na sétima série, até onde pude acompanhá-lo.

Esses são os momentos que valem a pena na profissão: presenciar pessoas superarem suas dificuldades, pois aprender e evoluir nem sempre é fácil.

Não tenho dúvida de que as experiências de vida influenciaram na minha identificação com a docência. Em dois anos estava literalmente envolvida com a nova profissão e apaixonada pelos alunos. Se, até o término do curso de licenciatura, jamais havia pensado em ser professora, nos dois anos de início de carreira descobri-me

---

<sup>5</sup> Nome fictício.

professora, e tudo que fiz, desse momento em diante, foi investir na minha formação e no meu desenvolvimento profissional.

Dessa forma, não havia mais espaço para o trabalho na empresa. Precisava decidir o que fazer da vida, pois minha família ainda dependia financeiramente de mim. Sabia que, se fosse demitida, receberia uma boa quantia, suficiente para comprar uma casa na periferia e parar de pagar aluguel. O plano futuro era continuar na escola estadual e procurar trabalho em uma escola particular.

Quando anunciei essa decisão aos amigos, aos familiares e na empresa, quase todos acharam que era loucura. Do ponto de vista financeiro parecia isso mesmo, pois era como trocar um salário de três mil reais por um de trezentos. Mas eu nunca fui incosequente nas minhas decisões: embora sempre tivesse tido vontade de sair da empresa, permaneci ali até surgir uma oportunidade.

O gerente do departamento em que eu trabalhava, um homem muito educado, que havia cursado quatro faculdades e falava vários idiomas, embora tenha sido sensível à minha causa, tinha por princípio não demitir funcionários. O funcionário que quisesse sair da empresa deveria pedir demissão. Mas, após muita argumentação da minha parte, ele compreendeu a minha escolha e me demitiu.

Senti um enorme alívio: minha mente e o meu coração já estavam na escola. Mas, ao mesmo tempo, senti certa tristeza, pois, afinal, foram quase 13 anos da minha vida, passados na empresa. Lembro-me de que, no último dia de trabalho, fiz uma prece de agradecimento a Deus e à empresa, que me ajudaram a sobreviver por tanto tempo, a adquirir muito conhecimento e a fazer queridos amigos.

Eu nunca tive dúvidas de que havia tomado a decisão certa, e o prosseguimento da minha trajetória de vida confirmou isso. Após a demissão, em janeiro de 1992, coloquei meu plano em ação: comprei uma casa em Parelheiros, no mesmo bairro onde havia morado quando cursei o ensino médio. Mesmo gostando da escola em que estava trabalhando, resolvi procurar por uma mais próxima desse bairro. A escolhida foi a Escola Estadual “Prof<sup>o</sup>. Ernestino Lopes da Silva”, no bairro de Colônia Paulista. Essa foi a escola da minha vida, em termos de aprendizagens e realização profissional.

Entrei em 1993 e efetivei-me em 1994, em um concurso extremamente absurdo e conturbado, visto que passaram apenas 21 professoras, para mais de 1000 vagas. O exame de seleção foi realizado em duas etapas: a primeira era uma prova objetiva e a segunda, dissertativa. As provas eram difíceis, e tenho certeza de que passei na segunda prova apenas por um motivo: das quatro questões, três eram sobre Estatística (um absurdo, já

que, na maioria dos cursos de formação inicial, há apenas um semestre dessa disciplina), justamente o que eu mais estava estudando na época, pois, como relatarei mais à frente, já estava atuando no ensino superior.

Na escola estadual, como professora de Matemática e depois como coordenadora pedagógica, mantinha um bom relacionamento com os professores e, em especial, com as professoras das séries iniciais. Sempre que possível, ensinava estratégias e conteúdos, percebia que elas se sentiam à vontade em procurar o meu auxílio, porém sentia-me incomodada, pois nem sempre tinha respostas às suas dúvidas. Refletindo sobre aquela época, reconheço que meu conhecimento didático-pedagógico era muito limitado. No entanto, a proximidade com essas professoras e minha função na coordenação pedagógica despertaram em mim a necessidade de estudar cada vez mais e o desejo de trabalhar com formação de professores.

Foi na escola estadual que conheci a proposta curricular “vermelha”, as “Atividades Matemáticas” (AM) do atual Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e as “Experiências Matemáticas” (EM), do atual Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). Desde o início identifiquei-me com o tipo de atividades e estratégias das AM e EM, porém, a forma como os conteúdos eram distribuídos parecia uma colcha de retalhos, não conseguia compreendê-la. Meu conhecimento sobre currículos de matemática tinha como base, até então, apenas os livros didáticos. Foram poucas as atividades ali oferecidas que utilizei com meus alunos, devido a uma série de dificuldades, entre elas: a formação deficiente e a falta de recursos para reproduzir cópias e adquirir os materiais/anexos sugeridos nas atividades. Como coordenadora, com um pouco mais de experiência, compilei todas as atividades de geometria do Ensino Fundamental I e distribuí às professoras, que, com certeza, quase não as usaram. Naquela época, já se ouvia dizer que a geometria estava fora da sala de aula e no final dos livros didáticos<sup>6</sup>, e eu queria ajudar as professoras a reverter essa situação, mas apenas a entrega de material e conversas esporádicas não eram suficientes.

Fiz parte do primeiro grupo de professores coordenadores pedagógicos das escolas estaduais do estado de São Paulo. Tivemos que construir nossa identidade a partir de

---

<sup>6</sup> Abandono esse discutido principalmente pela professora Regina Maria Pavanello (1995), em sua tese de doutorado e em outros trabalhos. Pesquisas posteriores, como a de Nacarato e Passos (2003) reforçaram esse abandono.

quase nada, visto que a Secretaria de Educação e a Diretoria Regional pouco nos auxiliaram. Ao todo fiquei na coordenação durante oito anos, em duas escolas diferentes, e aprendi muito com essa experiência.

## **1.6 O início da carreira docente no ensino superior**

Voltando a 1992, quando saí da Walita: nesse mesmo ano consegui um emprego em uma escola particular, na qual permaneci por apenas dois meses, pois logo em seguida fui chamada para trabalhar no Colégio Lagos (o colégio funcionava no período da manhã e tarde, em dois prédios da faculdade), por indicação do professor Cravo. Não me lembro do valor da hora aula, mas era uma das melhores das escolas particulares da região. Iniciei com turmas de segundo e terceiro anos do Ensino Médio e com o quarto ano do curso Magistério. Fiquei apenas dois anos no colégio, pois fui demitida, depois que “amigos” descobriram que eu era espírita. Quando entrei, ninguém perguntou sobre a minha religião. Naquela época a mantenedora da faculdade e do colégio era adventista, mas apenas o colégio era administrado por ela. Dois colegas de trabalho, adventistas, tentaram converter-me à sua religião. Como não o conseguiram, fizeram o fato chegar até a direção. Esse é um resumo da história.

Mas ser demitida não me deixou em má situação, pois, no mesmo ano em que havia entrado no colégio, outra novidade havia acontecido quase no final do ano, em outubro: reencontrei o professor Willy, então coordenador do curso de Matemática. Ele me convidou a ingressar como professora na faculdade, para lecionar a disciplina de Estatística para uma turma do curso de Psicologia. Não acreditei no que estava ouvindo e, mais uma vez, não era algo que eu queria. Eu estava tranquila, começando a minha vida exclusivamente como professora naquele ano.

Era muita coisa acontecendo. Argumentei que não estava preparada, pois havia tido apenas um semestre de Estatística no curso de Matemática. Apesar de muita relutância de minha parte, ele foi insistente, argumentou que eu estava preparada, etc. Disse-me também que me ajudaria em tudo que eu precisasse. Não tive como sustentar minha recusa. Lembro-me de que, a partir desse momento, minha nova vida tão cheia de novidades, começou a preocupar-me. Mal conseguia dormir.

Naquele mesmo dia o professor Willy emprestou-me um livro, *Estatística não-paramétrica*, de Sidney Siegal. Um dos poucos livros traduzidos sobre esse assunto.

Descobri bem cedo que eu nunca havia estudado esse tipo de estatística e mais: eram conteúdos complexos. Recém-formada e sem os conhecimentos necessários à prática profissional, senti-me confusa.

Logo na primeira semana do novo trabalho, sofri muito para estudar Estatística e preparar as primeiras aulas. Pensei diversas vezes em desistir. Com o passar do tempo e muita, muita dedicação e horas de estudos, minhas aulas começaram a ganhar ritmo. A turma era formada por alunos do curso noturno, que iam à faculdade aos sábados à tarde para aprender estatística. Mal sabiam eles das minhas tensões e angústias, de como estava sendo difícil transpor minhas barreiras de formação. Porém, sempre que assumo uma responsabilidade, faço o possível e o impossível para dar conta da tarefa.

Para amenizar minhas dificuldades com o conteúdo, nesse mesmo ano fiz inscrição para um curso de verão na Universidade de São Paulo. Passei as férias estudando Estatística Descritiva. Embora o curso não tenha abordado o conteúdo que precisava, ele foi bem proveitoso e ainda me possibilitou divertir-me com as novas amizades.

Outra providência que tomei, já que havia entrado para a docência no ensino superior, foi matricular-me em um curso de especialização em Didática do Ensino Superior na Universidade Ibirapuera (UNIB), visto que considerava insuficiente apenas a graduação para trabalhar no ensino superior.

Depois que saí da Walita, muitos dos acontecimentos em que me vi envolvida não foram planejados nem desejados por mim. Mas sei que a vida não é obra do acaso, os fatos ocorreram e ocorrem de forma inter-relacionada. Tudo obedece a uma lógica, que, muitas vezes, foge a nossa compreensão no momento.

Com os três empregos (escola estadual, escola particular e faculdade), embora não tivesse conseguido recuperar o salário que recebia na Walita, considerava que estava no caminho certo e que poderia permanecer na profissão.

Retomo aqui a Escola Ernestino: lá aprendi muito, como profissional e como pessoa. O bairro tinha uma história bem interessante, fora colonizado por alemães e japoneses. A comunidade era muito participativa e atuante, tanto na escola como na educação dos filhos. Era a única escola do bairro, que era isolado, localizado no sul da zona sul de São Paulo, no meio da Mata Atlântica. O bairro (Colônia Paulista) era especial, a escola era especial, todos nós nos sentíamos especiais por trabalhar naquela escola. Lá estudavam alunos de todas as classes sociais.

No ano de 1995, após trabalhar com vários cursos na faculdade (Psicologia, Biologia, Matemática e Serviço Social), resolvi prestar um concurso para professor

efetivo da rede municipal de São Paulo. Estava cansada de tanta diversificação de empregos. Como não pretendia fazer mestrado para efetivar-me no magistério superior, pensava que, com dois empregos efetivos – a escola estadual e a municipal –, ficaria tranquila financeiramente e teria mais tempo livre.

Em 1996 fui aprovada em dois concursos: para professora coordenadora pedagógica da escola Ernestino e para professora efetiva na escola municipal. Escolhi ficar nas redes estadual e municipal e deixar o magistério do ensino superior. Assim trabalhei nos dois próximos anos.

Eu era coordenadora do período noturno e Maria, uma grande amiga, do período matutino; no entanto, trabalhávamos sempre juntas. Em todos os horários livres que tínhamos, também estávamos na escola. Era a profissão perfeita para mim: eu me realizava auxiliando os professores e os alunos, embora atuasse em todas as frentes da escola – administrativa, pedagógica, serviços gerais, etc.

Realizamos (eu e Maria) muitas ações pedagógicas: teatros, festivais de música, feiras, gincanas e até mesmo um desfile de 7 de setembro, com aproximadamente 1600 alunos. A direção nos dava total liberdade. Havia união e confiança mútua entre a direção, a coordenação, os professores, os funcionários, os pais e os alunos. Estávamos todos do mesmo lado. É verdade que a escola tinha muitos problemas, mas muito menos que outras escolas, que não tinham a união e o trabalho pedagógico que havíamos conseguido estabelecer.

Durante dois anos fui professora efetiva das duas redes públicas, mas comecei a me sentir incomodada com a rotina e a falta de identificação com a gestão das escolas municipais. Identificava-me mais com a escola estadual do que com a municipal; por isso, exonerei-me do cargo da prefeitura.

Mas eu tinha um novo plano: resolvi conhecer o método Kumon e, após passar por um processo seletivo, abri uma unidade em Parelheiros. No fim do ano de 1999, fechei a unidade do Kumon, pois havia chegado à conclusão de que não era essa a formação que queria para os alunos, nem a metodologia de ensino de matemática em que acreditava.

Nesse mesmo ano, também havia sido anunciada, pela Secretaria da Educação estadual, uma grande reestruturação das escolas estaduais. A Escola Ernestino, por exemplo, passaria a trabalhar apenas com o Ensino Fundamental I. Outras escolas ficariam com o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. Essas mudanças repercutiram na vida de todos que diretamente estavam ligados às escolas: profissionais da educação e famílias. Alunos foram enviados para escolas, muitas vezes, distantes de suas casas, e

nós, professores, tivemos que procurar outras escolas. Foi um momento muito triste para muitos, inclusive para mim, que nunca havia pensado em sair daquela escola.

Embora fosse professora efetiva, não me senti à vontade para reivindicar minha permanência, pois, se isso acontecesse, a professora Maria correria o risco de ficar sem sede para trabalhar, pois ela não era efetiva.

Como professora efetiva, tive apenas que procurar outra escola, e fui para a Escola Estadual “Leda Guimarães Natal”, na qual já havia professores conhecidos e cuja diretora, Estefânia, era minha amiga também de religião: frequentávamos o mesmo centro espírita. Ela foi um exemplo de competência profissional. A única diretora que conheci até hoje que se envolvia tanto com a área administrativa quanto com a pedagógica.

Sentia-me bem à vontade na nova escola. Ela era uma escola nova, muito limpa e organizada, e tínhamos respaldo da direção e da vice-direção para trabalhar da melhor forma possível. Aliás, a vice-diretora, Silvia, tornou-se também uma grande companheira de jornada.

Logo no primeiro ano surgiu a oportunidade de fazer novo concurso para a coordenação pedagógica. A novidade foi bem aceita pelo grupo de profissionais e assim, tendo sido aprovada, a partir do segundo semestre de 2000 até sair da escola, em dezembro de 2002, assumi a coordenação.

Como professora de Matemática e coordenadora pedagógica, nunca parei de estudar, sempre gostei de inovações e de ajudar os professores. Estudava constantemente Educação e Matemática, mas sem saber que existia a Educação Matemática, um campo de conhecimento que tem como objetivos questões relativas ao ensino e à aprendizagem da matemática e a investigação do próprio conhecimento matemático. Quando rememoro aquele tempo vejo uma profissional ingênua, pois não imaginava existir nada do que, depois que entrei no mestrado, descobri haver no campo da Educação e da Educação Matemática.

Sempre investi em minha formação e em meu desenvolvimento profissional: realizei vários cursos rápidos no Centro de Aperfeiçoamento do Ensino de Matemática – CAEM/USP e também participei, por mais de um ano e meio, de um programa de formação continuada (PEC), oferecido por professores ligados a esse centro. A adesão era voluntária, e o curso ocorria aos sábados o dia todo. Mas não era cansativo, e eu aprendia muito com meus queridos amigos professores.

Por incentivo de duas professoras do curso, concorri a uma vaga em um curso de especialização em álgebra e geometria no IMECC/USP. Ele teve a duração de



aproximadamente dois anos, com término no ano 2000, e exigiu muitas horas de dedicação.

Como já havia feito dois cursos de especialização e naquela época estava somente na escola estadual, achei que era o momento de voltar a atuar no ensino superior. Assim, solicitei ao professor Cravo que levasse meu currículo para a Faculdade Rios<sup>7</sup>, na qual ele estava trabalhando. O coordenador pedagógico dessa faculdade havia sido meu professor de uma ou duas disciplinas da área de ciências humanas da licenciatura em Matemática. Assim, com a experiência que tinha no ensino superior e o conhecimento que eles tinham sobre mim, não foi difícil retornar ao ensino superior.

Nessa faculdade permaneci por quase cinco anos, de 2000 a 2005. Foram momentos muito importantes para o meu desenvolvimento profissional. Trabalhei com os cursos de Pedagogia, Turismo, Comércio Exterior e *Marketing*, Administração de Empresas e Ciências Contábeis, nas disciplinas de Matemática aplicada, Estatística e Metodologia do ensino de Matemática.

No entanto, vivia um dilema na atuação profissional, como professora dos cursos nos quais ministrava disciplinas específicas de conteúdo matemático: sentia que conseguia atingir os objetivos propostos, principalmente pelo fato de procurar associar, sempre que possível, os conteúdos de matemática aos conteúdos específicos do curso que estava trabalhando e pelo retorno dado pelos alunos: as aulas eram divertidas e eles mostravam dedicação e boa vontade. Mas, quando trabalhei com a formação de professores dos anos iniciais, no curso de Pedagogia, a insatisfação começava pela estrutura do curso e se estendia à minha atuação profissional.

Nesse curso havia apenas dois créditos semanais durante um único semestre para trabalhar com a disciplina de metodologia do ensino de matemática, ou seja, tínhamos que dar conta, os alunos e eu, de conteúdos específicos, metodologias, currículos, etc.. A angústia principal era a de como fazer tudo isso nesse curto espaço de tempo. A resposta era simples: impossível! Então pensava que a saída seria ensinar o caminho das pedras, ou seja, trabalhar com algumas reflexões sobre o ensino de matemática, os quais já estava também experienciando no mestrado, procurando conscientizá-los sobre a necessidade de continuar investindo na aquisição de conhecimentos ao longo da profissão.

Naquela época a maioria dos professores já atuava nas escolas, somente com a formação em magistério (ensino médio), porém a Lei 9.394/96 (nova Lei de Diretrizes e

---

<sup>7</sup> Nome fictício

Bases da Educação Nacional), que passou a exigir formação em ensino superior, fez com que esses cursos ficassem repletos de alunos-professores. Suas dúvidas e angústias eram diversificadas e, além disso, muitos conhecimentos profissionais eram fruto mais do saber da experiência do que de outros saberes profissionais. Romper com algumas crenças sobre o ensino e a aprendizagem em matemática, em suas práticas pedagógicas de anos, em alguns casos tornava-se quase impossível.

A própria estrutura de vida dos alunos de duas salas, uma no período matutino e outra no noturno, dificultava o desenvolvimento das aulas: aqueles que estudavam na turma da manhã saíam mais cedo da aula, porque tinham que ir correndo para as escolas; e os do noturno chegavam tarde e cansados, a maioria vinda de uma jornada de dois períodos nas escolas. No entanto, deixando todas as dificuldades de lado, dentro do possível, procurávamos fazer o melhor, mas muito aquém da necessidade de formação de todos nós.

Embora estivesse no mestrado, ainda não tinha a concepção de formação docente que tenho atualmente. Já havia compreendido que também me faltavam muitos conhecimentos, principalmente relativos aos anos iniciais, para atuar na formação daqueles professores.

Historio aqui meu caminho para o mestrado: foi no ano 2000 que comecei a pensar em me preparar para ingressar no mestrado, visto que meu objetivo era permanecer no ensino superior. Eu não tinha noção do que era “fazer o mestrado” ou “elaborar um projeto”; nunca havia feito uma pesquisa, nem lido textos acadêmicos. No máximo conhecia, mas não compreendia muito bem, autores como António Nóvoa e Phillipe Perrenoud. Eles haviam, de certa forma, caído de paraquedas nas escolas estaduais, onde nos faziam ler alguns fragmentos de artigos. Infelizmente, pouco nos atingiam, não faziam sentido naquele momento. Atualmente sei que esse sentimento era devido à não compreensão do pensamento e do contexto em que tais autores estavam inseridos.

Até esse momento, contava com dez anos de profissão e diversificadas experiências profissionais. Já havia percebido que tinha mais ousadia e responsabilidade do que conhecimento. Várias questões ligadas à área da Educação preocupavam-me e interessavam-me (currículos de matemática, metodologias, didáticas, avaliação, prática docente, etc.), porém, era tudo muito confuso na minha mente e na minha formação. Meu conhecimento era muito limitado e fragmentado, mais prático do que teórico.

Preparei-me nos dois anos seguintes para entrar no mestrado. A primeira tentativa foi na PUC/SP, em 2001, quando fui aprovada na prova escrita e reprovada na entrevista.

Na segunda tentativa, na Universidade Mackenzie, também ocorreu a mesma coisa. A terceira tentativa, em dezembro de 2002 foi na Universidade São Francisco (USF). Sei que os céticos não irão acreditar, mas, quando entrei pela primeira vez na USF, senti uma paz muito intensa e percebi de imediato que lá era o meu lugar.

### **1.7 O mestrado: novos e instigantes desafios**

Assim, iniciei o mestrado na USF em 2003, um novo ciclo pessoal e profissional. Os colegas, as professoras, os debates, os textos, os congressos, enfim, tudo o que vivi a partir de 2003 mudou novamente a minha trajetória de vida.

Finalmente, consegui um caminho inicial para juntar, como em um quebra-cabeça, minha pulverizada formação. A minha mente se ‘abriu’ e eu, que já era receptiva a mudanças e inovações, passei por inúmeras experiências que foram catalisadoras do meu desenvolvimento profissional e pessoal. Sei que me empenhei muito para vencer minhas limitações, mas, sem dúvida, encontrei pessoas que me auxiliaram muito, às quais sou muito grata.

A professora Adair Mendes Nacarato, orientadora de mestrado, tinha muita experiência em formação docente e era atuante no mundo acadêmico. Nossas discussões, reflexões, puxões de orelha foram ricos e decisivos para o meu futuro profissional. Tudo valeu muito a pena e não tenho dúvida de que jamais encontrarei uma orientadora como ela.

Durante os créditos tomei contato com uma base teórica densa e enriquecedora: Pierre Bourdieu e suas reflexões teóricas sobre a reprodução social no sistema de ensino e o poder simbólico nas sociedades. Karl Marx e Friedrich Engels e a teoria do capital e da “mais valia”, entre outras. Apaixonei-me pela História da Educação Brasileira contada por Fernando Azevedo e da História da Educação Matemática contada por Maria Ângela Miorim. Tomei conhecimento e aprofundei-me em temas como: Etnomatemática e Modelagem, com Ubiratan D’Ambrosio, Alexandrina Monteiro, Jonei Barbosa e Gelsa Knijnik, além da Matemática Crítica, com Ole Skovsmose.

Discuti, refleti e tomei conhecimento de temas e de pesquisas sobre formação de professores; conhecimento profissional; aprendizagem profissional; desenvolvimento profissional; modalidades, espaços e estratégias de formação com Adair Mendes Nacarato, Altair Poletini, Ana Cristina Ferreira Ferreira, Andy Hargreaves, Carlos

Marcelo García, Dario Fiorentini, Donald Schön, Francisco Imbernón, Isabel Alarcão, João Pedro da Ponte, Jorge Larrosa, Lee Shulman, Lourdes Serrazina, Maria da Graça Nicoletti Mizukami, Marilyn Cochran-Smith e Susan Lytle, Maurice Tardif e Paulo Freire [...] Célia Maria Carolino Pires, Thomas Tadeu da Silva e Vera Candau, entre outros, entre outros. Pela primeira vez ouvi falar em National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) e Standards (Padrões para o ensino de Matemática). Aprofundei meus conhecimentos em temas como práticas pedagógicas, resolução de problemas, história da matemática, uso das tecnologias e dos jogos na educação matemática; com Adair Mendes Nacarato, Celi Lopes, Dario Fiorentini, Jeremy Kilpatrick, Oriosvaldo Moura, Regina Célia Grandó e Rosana Miskulin, entre outros. Conheci o percurso do Movimento Escola Nova, da Matemática Moderna e das tendências e teorias em pesquisas na Educação Matemática. Quando ‘penso’ no ontem, tento lembrar tudo o que me aconteceu, tudo o que aprendi; percebo a pessoa e a profissional que eu era e a que passei a ser. E fico, no mínimo, surpresa e ao mesmo tempo preocupada, pois, quanto mais estudo, mais percebo que ainda falta um longo caminho a percorrer. Porém, pensar assim também é motivador para seguir em frente. Foram tantas as ‘primeiras vezes’, durante os créditos e ao longo do desenvolvimento da pesquisa, que seria impossível enumerá-las.

Voltando no tempo: para poder fazer o mestrado, em 2002, tive que tomar algumas providências: resolvi transferir-me para uma escola próxima ao bairro Jabaquara, onde passei a morar, e voltei para a sala de aula. A mudança de escola foi muito difícil, pois, se nas três escolas anteriores, havia encontrado condições de trabalho favoráveis e tinha sido muito feliz, na nova escola a situação era outra. No curto tempo de um semestre, ali vivi vários conflitos, encontrei alunos desmotivados, coordenação pedagógica não atuante e professores sem respaldo e auxílio da coordenação e da direção. Enfim, nada se assemelhava às minhas experiências até aquele momento.

Logo nos primeiros meses do mestrado (2003) percebi que não seria fácil trabalhar e estudar, tendo que ausentar-me de São Paulo durante dois dias para as aulas na unidade de Bragança Paulista, onde estava instalado o Programa de Pós-Graduação em Educação<sup>8</sup>. Então, para o semestre seguinte, solicitei mais aulas na faculdade e afastamento, sem remuneração, da escola estadual. Eu sabia que a parte financeira ficaria comprometida, mas seria somente no primeiro ano, pois havia muitas leituras e produção de textos a fazer.

---

<sup>8</sup> Atualmente o Programa se encontra no *campus* de Itatiba/SP.

No mesmo ano, 2003, os mantenedores da faculdade contrataram um novo diretor. Ele prometia uma revolução: tanto na estrutura da faculdade, quanto no aumento do número de alunos. O efeito, porém, foi o contrário: a partir desse momento houve modificação nas matrizes curriculares de alguns cursos e muitas outras mudanças ruins, que culminaram com a insatisfação de professores e alunos. Como consequência, diminuíram as turmas e o número de aulas para os professores. Ao invés do aumento de 12 para 16 aulas semanais, como era meu objetivo, elas foram reduzidas para 8.

A situação ficou bem complicada. Mas, sem que eu estivesse esperando, a professora Adair indicou-me para concorrer a uma bolsa da CAPES. Quando fiquei sabendo do fato, já havia sido contemplada. Foi um momento muito importante para mim, e sou imensamente agradecida pela indicação e pela concessão da bolsa.

O Mestrado foi um período de aprendizagens intensas, a equipe de professores, (principalmente Adair e Regina) era atuante e questionadora, articulava situações que permitiam (des)construir certezas, nos fazendo refletir e motivando-nos a procurar respostas e novas experiências.

Depois de muita luta interior, do auxílio da orientadora Adair, das professoras da banca (Celi Lopes, Ana Cristina Ferreira e Regina Grando) e, em especial, da professora Celi Espasandin Lopes, que permitiu a realização da pesquisa de mestrado no curso de especialização em Educação Matemática, do qual era coordenadora no IMECC/Unicamp, finalmente, em junho de 2005 defendi a dissertação “Formação continuada de professores que ensinam matemática: possibilidades de desenvolvimento profissional a partir de um curso de especialização”.

Além de aprender a realizar uma pesquisa qualitativa, o curso me proporcionou inúmeras aprendizagens, pessoais e profissionais. Para mim, que nem imaginava existirem pesquisas sobre formação de professores e pesquisadores verdadeiramente preocupados com essa questão, foi como descobrir um mundo paralelo àquele em que eu vivia.

Finalizado o mestrado, o que sobrou foi um vazio. Em setembro terminou minha licença da escola estadual e voltei a assumir as aulas, dessa vez no Ensino Médio.

A volta não durou três aulas. As duas turmas que conheci tinham o seguinte perfil: a maioria dos alunos desinteressados, sem material, sem objetivo e alguns alunos interessados, querendo aprender. O cenário era desolador e além disso pensei o quanto estava impregnada por novas teorias e o quanto me sentia impotente diante daquela realidade. Era setembro, a professora que tinha me substituído faltava muito, o que com

certeza contribuiu para aquele clima de desmotivação. Meu contato com ela foi breve: ela foi até a sala em que estava trabalhando e me entregou quatro diários (1º A, B, C e D), cada um com um calhamaço de provas para corrigir. O conteúdo? Equações do primeiro grau. Que situação difícil! Pensei: “Estamos em setembro, terceiro bimestre letivo, e os alunos do primeiro ano do ensino médio estão aprendendo esse conteúdo ainda?”. Quanto às provas para corrigir, considerei aquele ato antiético, afinal sempre achei que quem deve corrigir as provas é o professor que trabalha com a classe, por diversos motivos: ele é que conhece os alunos, os conteúdos trabalhados, os objetivos a serem alcançados, os critérios de correção, entre outros aspectos.

No meio dessa turbulência, a secretária da escola chamou-me e informou-me que estava faltando um documento e eu não poderia assumir o meu cargo. Fiquei desanimada, pois havia ligado para a escola quinze dias antes, solicitando informações sobre tudo que era preciso fazer para assumir as aulas, e a resposta havia sido: “Basta voltar e assumir as suas aulas”.

Naquela época, eu também havia saído da Faculdade Rios, visto que ela havia se tornado parte do falso regime de cooperativa de professores, que deveria ser denominado “cooperativa de mantenedores”. A proposta de trabalho e a remuneração eram, no mínimo, desleais, uma forma de burlar as conquistas trabalhistas (férias, décimo terceiro salário, plano de saúde, etc.). Desvinculei-me do curso de graduação da Faculdade Rios, por não concordar com essa proposta, porém continuei a trabalhar com o curso de especialização em Psicopedagogia, que era independente da graduação. Ao mesmo tempo, fui trabalhar em outra faculdade.

Eu estava bem desmotivada com a carreira profissional, pois naquele momento as universidades estavam demitindo mestres e doutores para contratar professores apenas com especialização, já que a legislação assim o permitia. O que fiz diante desse contexto foi enviar currículo para outras universidades. Tudo isso aconteceu em poucos dias, de setembro a outubro de 2005.

## **1.8 Anos marcados pelos dilemas e o surgimento de uma luz no final do túnel**

Naquela época comecei a pensar, de forma recorrente, em voltar a trabalhar em uma empresa, porém me questionava: *Como voltarei a trabalhar em uma empresa, depois de tantos anos de dedicação e investimentos na Educação?*

A resposta a essa pergunta foi dada em outubro de 2005, quando recebi um telefonema da professora Adair, perguntando-me sobre o que eu estava fazendo. Encurtando os capítulos desta história, ela indicou-me para trabalhar na assessoria pedagógica de um Sistema de Ensino, uma empresa conveniada a escolas particulares e municipais, que, além de oferecer material didático, também oferecia formação continuada e assessoria pedagógica aos professores, coordenadores, diretores e mantenedores.

Aceitei. De 2005 a 2009 intensifiquei as experiências profissionais, desenvolvi projetos de formação de professores, aprofundei conhecimentos em currículos de matemática e análise de materiais didáticos. Ministrei cursos em congressos e trabalhei com a preparação de alunos para Olimpíadas de Matemática.

Ao longo desses anos assessoriei aproximadamente 250 escolas particulares e da prefeitura. Também fez parte das minhas atribuições assessorar mantenedores, diretores e coordenadores pedagógicos, além de realizar reuniões com os pais. Tudo isso me proporcionou experiência e conhecimentos diversificados em relação ao campo educacional.

Simultaneamente, realizei a leitura crítica de uma coleção de livros didáticos (Ensino Fundamental I) de uma conceituada editora, por indicação da professora Adair, e escrevi o material do professor de outra coleção da mesma editora. Ainda nesse campo, ajudei a reescrever uma coleção de Ensino Fundamental de outra editora com Maria Teresa, grande amiga e excelente professora de matemática, com quem tive o prazer de dividir alguns trabalhos.

No final de 2009 resolvi sair do Sistema, pois havia iniciado o doutorado na USF e não seria possível fazê-lo continuando na empresa, visto que viajava muito para assessorar as escolas conveniadas. Sendo assim, em 2010 trabalhei em uma escola particular muito interessante. No entanto, em março do ano seguinte fui convidada a retornar ao trabalho na assessoria pedagógica do Sistema, com a promessa de que poderia cursar o doutorado.

Em 2010 também recebi um convite muito especial: compor a equipe de autoria do material de Matemática, do Ensino Fundamental I do Sistema de Ensino para a nova edição de 2012. Novos investimentos em estudos na área de currículos de Matemática, conteúdos e metodologias foram necessários. O processo de produção do material é longo e estressante. Mas o que importa de fato é que tenho aprendido muito, e trabalhar com

profissionais como Adair Mendes Nacarato e Heimar A. Fontes está acima de qualquer dificuldade.

### **1.9 O que parecia ser um recomeço é a continuação de um processo**

No segundo semestre de 2010, cursei uma disciplina como aluna especial do doutorado: Pesquisas em Formação Docente, que teve como eixo central as narrativas (auto)biográficas. Foi nessa disciplina que conheci o método (auto)biográfico e alguns pesquisadores dessa abordagem, como: António Nóvoa, Christine Delory-Momberger, Gaston Pineau, Maria da Conceição Passeggi Mari-Christine Josso e Mathias Finger, entre outros.

Tomei conhecimento do uso das narrativas/histórias de vida como método de pesquisa e prática de (auto)formação. No segundo caso, o professor, ao contar as suas experiências de vida, mobiliza o processo reflexivo e autoformativo de forma mais ou menos intensa, dependendo das (re)significações que estabelecerá com essas experiências.

Na respectiva disciplina, uma das atividades foi a elaboração de um memorial de formação. Como escrita autobiográfica, ele é uma narrativa das experiências de vida que o autor considera memoráveis, para serem contadas com foco na sua formação.

No contexto profissional, o método (auto)biográfico era um campo novo para mim e, naquele momento, de difícil articulação com o meu conhecimento profissional. Mas, como explicitarei mais à frente, com o passar do tempo e com o aprofundamento em estudos sobre o método (auto)biográfico, fui percebendo a possibilidade de associar a Educação Matemática e o referido método. Dessa forma, as histórias de vida passaram a ter outro significado: saber que as histórias de pessoas comuns, como nós professores, eram valorizadas de alguma forma, principalmente pela academia, vinha ao encontro das minhas experiências de vida e crenças pessoais: a valorização do ser humano.

Além disso, o processo vivido na disciplina fez-me lembrar uma experiência vivida anos antes, de 1990 a 1994, quando pela primeira vez tive contato com as escritas autobiográficas. Ao terminar a faculdade, eu e as amigas Anastácia e Eloisa tínhamos como propósito estudar o espiritismo e iniciar algum trabalho assistencial. Assim, em 1990, começamos a frequentar a escola de estudos sobre o espiritismo. Uma das tarefas



da escola era a elaboração de uma breve autobiografia e depois, semanalmente, um registro reflexivo. Era-nos dado um tema, como por exemplo, ‘tolerância’, no qual tínhamos que nos observar, refletir sobre como estávamos diante dele e narrar como havia sido o exercício da semana. Depois, na aula, as instrutoras deixavam de forma voluntária que compartilhássemos nossas experiências.

Nessa época, a teoria de Santo Agostinho embasava a relevância do ato de narrar nossas histórias. Nela há a valorização da busca do conhecimento de si, com o objetivo de mobilizar o processo autoeducativo de crescimento interior. Assim, de um modo bem diferente daquele que acabara de conhecer na disciplina do doutorado, pude, anos antes, perceber, em mim mesma, o processo de olhar para si, conhecer-se e (re)significar algumas das experiências de vida.

Quando pretendia realizar o processo seletivo para o doutorado, no final de 2010, descobri que o dia da entrevista coincidia com um dos dias do processo seletivo na Universidade Federal de Lavras, para o qual havia me inscrito. Quando soube que havia passado no concurso, fiquei muito feliz, pois finalmente teria a oportunidade de poder fazer a pesquisa de doutorado, que estava difícil de se concretizar devido ao trabalho na empresa de Sistema de ensino.

Após algumas dificuldades para acertar a minha saída do Sistema, mudei-me para Lavras no dia 27 de fevereiro de 2011 e tomei posse em 2 de março. Do período que compreendeu passar no concurso, em 16 de dezembro, ao dia da mudança para Lavras, iniciou-se um processo interior de muitas reflexões, acompanhadas por medo, angústia... afinal, o que me aguardava?

No caminho para o doutorado, foi necessário, então, fazer mais uma disciplina como aluna especial e adiar para dezembro de 2011 minha participação em um novo processo seletivo.

A vida na nova cidade e na Universidade era conflitante, pensava:

*Eu não planejei estar aqui. Eu estava quietinha no meu trabalho, pensava em sair de lá somente depois que me aposentasse. De repente, recebo um e-mail da amiga Débora informando-me sobre a vaga. Resolvo fazer o concurso, passo, mudo de cidade, deixo amigos, casa, etc., para trás, para quê e por quê? Para fazer o doutorado? Será que é isso? Será que vale a pena?*

Perguntei-me durante muito tempo, por quase dois anos, para ser mais exata: “O que eu estou fazendo aqui?”. Sentia-me fora de lugar, fora de contexto... era como se aquela história não fosse a minha. Difícil de explicar, pois sempre pensei em sair de São

Paulo e até já havia tentado mudar-me para Minas Gerais anos antes, o que somente não ocorreu por não ter conseguido nenhuma oportunidade de emprego. Atualmente entendo que meus questionamentos foram fruto de falta de resignação, pois bastava dar tempo ao tempo que tudo se esclareceria.

O início das novas atividades profissionais também não foi fácil: se a identificação com a universidade, com os alunos e os colegas de profissão foi imediata e trabalhar com o ensino superior já fazia parte da minha prática, havia muitas novidades e desafios, como: compreender o novo contexto de trabalho, elaborar e desenvolver projetos de extensão, orientar trabalho de conclusão de curso e iniciação científica, orientar alunos em estágio supervisionado, participar de comissões e mais comissões, etc. Mas, o que mais me preocupou de imediato foi o fato de, logo no primeiro semestre, ministrar a disciplina de Cálculo Diferencial e Integral.

Eu não tinha contato com os conteúdos dessa disciplina há muitos anos. Precisei estudar e contar com o auxílio de colegas das disciplinas da Matemática pura para relembra alguns conteúdos. Do segundo semestre em diante, trabalhei apenas com as disciplinas da Educação Matemática, ou seja, aquelas relacionadas à formação docente.

Ao longo destes dois anos e meio fiz muitas amizades e tenho tido o prazer de trabalhar com um grupo de profissionais comprometidos e dispostos a enfrentar os desafios com responsabilidade e otimismo, apesar de todas as nossas divergências de concepções sobre formação docente.

Quanto ao trabalho com os alunos da licenciatura, não posso negar que cheguei com uma bagagem repleta de conhecimentos profissionais, porém, no dia a dia, fui percebendo o quanto ainda tinha que aprender, o quanto ainda precisaria caminhar para ajudá-los a se tornarem professores, a se conscientizarem de que aquele era um curso de licenciatura e não de bacharelado. Enfim, se para eles o desafio era tornar-se professores de matemática, para mim, era aprender a ser professora formadora de futuros professores de matemática.

### **1.10 As experiências compartilhadas e a pesquisa de doutorado**

Eu já havia trabalhado com a formação inicial de professores em duas oportunidades: na primeira faculdade, Lagos<sup>9</sup>, ministrei, por um semestre, em 1994, disciplinas de Matemática pura para alunos da licenciatura em matemática; e na Faculdade Rios, durante uns dois ou três semestres (2004 e 2005), atuei no curso de Pedagogia. No entanto, trabalhar em regime de dedicação exclusiva em uma universidade pública com a licenciatura em matemática, após todas experiências pessoais e profissionais pelas quais passei em minha vida, ganhou um novo sentido.

Um dos meus receios, ao entrar na universidade, era perder o contato com os professores e os alunos da educação básica. Mas logo fui me inteirando das possibilidades de trabalho com esse nível de ensino, por meio de projetos de extensão, do estágio supervisionado e de pesquisas, entre outros. Além de essas atividades permitirem a inserção no contexto escolar, possibilitam o acompanhamento mais próximo da formação dos futuros professores de matemática.

Com o passar do tempo, se, por um lado, encantei-me com a universidade, por sua beleza e estrutura física e pela relativa autonomia para trabalhar e desenvolver projetos, considerando as circunstâncias, por outro, fui me surpreendendo com as possibilidades, fui me decepcionando, ao constatar – o que, de certa forma, não era novidade – que a desvalorização da profissão alcançava todos os níveis de ensino na educação brasileira.

Quanto à formação inicial oferecida aos futuros professores de matemática, constatei que pouca coisa havia mudado em relação ao curso que fizera há 25 anos. Ao longo da formação profissional, o futuro professor continuava tendo pouquíssimo contato com os conhecimentos profissionais necessários à prática docente.

Meus questionamentos intensificaram-se. Afinal, depois de tantas pesquisas sobre formação de professores, o que de fato elas repercutiram na formação dos futuros professores e na estrutura dos cursos? O que mudou, afinal, com as novas diretrizes curriculares para formação de professores? E os investimentos? As políticas públicas?

Não há como negar que, mesmo com essa constatação, também ocorreram mudanças e avanços, pelo menos naquele curso. Formávamos um grupo de três professores da área específica da Educação Matemática, e, embora em número reduzido, já havia a inserção de disciplinas ligadas a essa área e de formação geral, o aumento da carga horária do Estágio Docente para 400 horas e a criação de diversos projetos e

---

<sup>9</sup> Nome fictício

programas de extensão e pesquisa. Dentre esses projetos, destaco o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, que comentarei mais à frente.

Além disso, o futuro professor, na Licenciatura da UFLA, dependendo das ações extradisciplinares com as quais se envolve e também do professor formador, tem a oportunidade de realizar pesquisas, participar de eventos, relatar experiências e, ainda, contar as próprias experiências de vida e de formação.

### **1.11 Os memoriais de formação dos futuros professores de matemática**

Ao iniciar o trabalho com as disciplinas de Estágio Supervisionado e Aspectos Didático-Pedagógicos do Ensino de Matemática (ADPEM)<sup>10</sup>, que os futuros professores cursavam simultaneamente, nos últimos quatro semestres do curso, percebi que o memorial poderia ser uma possibilidade de prática de (auto)formação de professores, pois a sua inserção foi fruto da intencionalidade pedagógica dos professores formadores.

Em comum acordo com os demais professores da área de Educação Matemática, os futuros professores iniciaram a elaboração dos memoriais no segundo semestre de 2011, em substituição ao tradicional relatório de estágio. Sendo assim, dependendo do Estágio (I, II, III, IV) que os futuros professores estão cursando, eles têm a oportunidade de escrevê-lo de um a quatro semestres.

Foi a partir da inserção dos memoriais na formação inicial dos futuros professores de matemática que as narrativas (auto)biográficas começaram a ter mais sentido para mim. Concomitantemente, iniciei as minhas próprias aprendizagens profissionais sobre as possibilidades dessa prática de formação.

Afinal, o memorial de formação possibilita aos futuros professores escrever suas memórias/experiências, a partir da escolha dos fatos que querem tornar público. Ele pode ser escrito por futuros professores em formação inicial e por professores em formação continuada e, além disso, há a possibilidade de um processo de acompanhamento por um professor formador, que Passeggi (2006) intitula “mediação biográfica”.

De acordo com a autora, com a institucionalização do memorial de formação, tomado como prática reflexiva na formação de professores, o papel do orientador/formador é essencial para a “delicada tarefa de ajudar os professores na elaboração de suas histórias de vida profissional” (PASSEGGI, 2006, p.203).

É a partir dessas ideias, que, para subsidiar a elaboração dos memoriais, no início de cada semestre da disciplina de ADPEM, temos sugerido a leitura de textos sobre essa forma de narrativa, como os de Guilherme do Val Toledo Prado e Rosaura Soligo e de Maria da Conceição Passeggi, dentre outros. E também fazemos, em classe, momentos de leitura e reflexão de memoriais, como o da professora Ana Regina Lanner de Moura

---

<sup>10</sup> Parte da orientação e do apoio ao estágio supervisionado ocorrem na disciplina de Aspectos Didático-pedagógicos do Ensino de Matemática (ADPEM).

(1998), além de outros. Essas leituras têm como objetivo possibilitar que os futuros professores se apropriem do gênero textual narrativo e de suas possibilidades formativas.

Entendo ser essencial ao futuro professor compreender que o professor formador é um professor que elabora seu planejamento e escolhe intencionalmente, como proposto por Passeggi (2006), práticas de formação. Por meio delas é possível propiciar a eles que deem vida a sua história; reflitam sobre ela; conheçam a sua própria forma de pensar, suas crenças e concepções, no que concerne às questões sociais, educacionais, etc.; e, a partir desse processo, aprendam sobre a profissão.

Por outro lado, para nós, professores formadores, há a oportunidade de conhecer as histórias dos nossos alunos, a forma como atribuem sentido às experiências vividas nos diversos contextos (família, sociedade, escola, universidade) e tomar conhecimento das necessidades de aprendizagem profissional reveladas ao longo da escrita.

Os memoriais dos futuros professores são postados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) uma ou duas vezes por semestre, dependendo do professor de estágio, para que seja realizada a mediação biográfica, com o objetivo de ajudar o futuro professor a refletir sobre a sua jornada de formação. Além disso, disponibilizamos uma ou duas aulas da disciplina de ADPEM, geralmente no final do semestre, para que ocorra a socialização voluntária dos memoriais; nesse momento, os futuros professores têm a oportunidade de compartilhar as experiências que julgam significativas e conhecer as experiências dos colegas. Pode também ocorrer a identificação com as experiências vividas por outros futuros professores, a (re)significação das próprias experiências, ou ainda, a iniciativa de expor as suas histórias.

De início essa proposta nem sempre é compreendida pelos futuros professores. Parece difícil, para eles, entender o porquê de terem que escrever sobre as suas histórias de vida numa licenciatura em matemática. Porém, apropriar-se dessa ideia também faz parte do processo de formação. Iris<sup>11</sup>, por exemplo, futura-professora, expõe suas reflexões sobre a proposta de elaboração do memorial quando iniciou a disciplina de Estágio Supervisionado I.

*No início do semestre a professora responsável pela disciplina solicitou aos alunos que fizessem uma autobiografia. Essa deveria conter toda a trajetória de vida, apontando em particular os fatos que compunham o ambiente escolar e o relacionamento com a Matemática, desde o jardim de infância à escolha de um curso superior. A princípio,*

---

<sup>11</sup> Trata-se do nome real. No capítulo 2 justifico como foi o processo de definição dos nomes dos participantes.

*fiquei intrigada com a proposta, me perguntava “por que a professora queria saber sobre nossa vida pessoal?”. Afinal, estávamos no primeiro estágio e tínhamos muitas dúvidas com relação à sala de aula e a professora solicita que recordemos o passado, ao invés de nos orientar? Não sabia qual era o intuito da proposta, mas mesmo muito intrigada realizei o trabalho pedido.*

*[...] Nesse momento, pude compreender o estranhamento que tive inicialmente, com a proposta de escrita de minhas histórias, pois não era comum para mim, uma estudante de Matemática escrever textos, afinal estudantes de Matemática deviam fazer cálculos, demonstrações e somente isso, essa era minha visão e acredito que a da maioria da turma, porque é assim que fomos acostumados a pensar desde a infância.*

Mesmo sem compreender inicialmente o porquê dessa escrita, com o passar do tempo, Iris foi uma das futuras professoras que mais se envolveu na elaboração do memorial e buscou aprofundar seus conhecimentos sobre esse instrumento, que se constituiu em seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Lá estava eu, iniciando minha própria aprendizagem, a de ser professora formadora de professores de matemática, a partir de uma prática (auto)formativa na qual também estava inserida. Ao incentivar os futuros professores a elaborar seu memorial de formação, foi dada a eles a oportunidade de voltar no tempo e refletir sobre suas experiências, especificamente de formação, do tornar-se professor de matemática; e a mim, professora formadora, a possibilidade de realizar reflexões sobre as minhas próprias experiências, conhecer e tentar levantar inferências sobre a formação de cada um e do grupo como um todo.

Dessa forma, o método biográfico foi se consolidando na minha prática pedagógica, ao mesmo tempo em que fui aprofundando estudos sobre ele, principalmente ao participar do Grupo de Histórias de Professores que Ensinam Matemática (HIFOPEM/USF), onde tive a oportunidade de estudar e refletir sobre o tema com os colegas do grupo. Inclusive, por meio de um convênio entre a USF e a CAPES<sup>12</sup> e do constante incentivo da professora Adair, participei de um doutorado sanduíche no Instituto de Educação da Universidade do Minho, em Braga, Portugal, de março a junho de 2014.

---

<sup>12</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Ministério da Educação

## **1.12 Universidade do Minho – um sonho não sonhado**

O título desta seção exprime o que de fato aconteceu. Como não sou muito ou quase nada sonhadora, nunca projetei essa possibilidade na vida profissional. Não posso negar que aceitei esse desafio não querendo aceitá-lo: senti-me insegura, com medo do que viria. Mas, no final, lá estava eu em Braga, linda cidade que jamais esquecerei.

Foram quatro meses de intensas aprendizagens e experiências inimagináveis, tanto no âmbito pessoal como no profissional. Convivi com outras três brasileiras, duas que já conhecia: Rosa, professora da Universidade Federal de São Carlos/SP, e Ruth, professora e doutoranda da USF; e Rozi, mestranda da Universidade Federal de Rondonópolis/MT.

Foi lá em Portugal que consegui perceber/compreender algumas questões relativas à cultura brasileira: a arquitetura das igrejas católicas e de casas, museus e teatros antigos de muitas cidades brasileiras; a religiosidade de muitas pessoas, principalmente dos católicos; e tantas outras coisas que não seria possível descrever neste momento. Enfim, apaixonei-me por Portugal e pelo povo português.

Na UMinho conheci muitas pessoas surpreendentes, de diferentes partes do mundo (África, China, Cabo Verde, São Tomé, Suíça, etc.); muitos alunos brasileiros e alunos e professores portugueses.

Mas o objetivo da ida a Portugal foi a realização de um estágio científico, segundo nomenclatura utilizada na UMinho, ou doutorado sanduíche, utilizada no Brasil. O estágio teve orientação da professora Dra. Teresa Sarmento, pesquisadora da área de Estudos da Criança. A pergunta que o leitor poderá fazer é: mas afinal, por que Silvia, professora de matemática, formadora de professores de matemática de alunos do Ensino fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio escolheu (com a professora Adair) a professora Teresa Sarmento como orientadora desse estágio?

A resposta é simples: além de trabalhar com a formação de professores de várias áreas, a professora Teresa Sarmento desenvolveu sua pesquisa de doutorado com foco nas histórias de vida de professores e investigou a constituição da identidade profissional de cinco educadoras da infância. Portanto, a minha pesquisa tem muito a ver com a dela, que, inclusive, serviu-me de referencial constante, tanto metodológico quanto teórico.

Portanto, sob a sua orientação pude, além de intensificar aprendizagens profissionais no âmbito da formação de professores, ao participar de duas disciplinas ministradas aos cursos de formação de professores, participar da supervisão de estágio de



suas alunas; ampliar conhecimentos sobre a constituição da identidade profissional docente e pesquisa (auto)biográfica, ao conhecer a sua pesquisa, o referencial teórico que a embasou e livros e artigos disponibilizados por ela.

Além disso, participei, na UMinho, de diversos seminários, *workshops*; fui ouvinte de duas bancas de júri de dissertações de futuras professoras do mestrado de ensino e de um grupo de estudos com pesquisadores brasileiros e portugueses sob a orientação das professoras Teresa Sarmiento e Emília Vilarinho.

Finalizando o ciclo de atividades, produzimos (professora Teresa Sarmiento e eu) o artigo “Cruzando o mar na formação e na ação: narrativas de professores portugueses e brasileiros”, que aborda a mobilidade entre professores portugueses e brasileiros. Esse trabalho foi apresentado no VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica em novembro de 2014 e publicado no número 33 da Revista *Horizontes*, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, em 2015.

A professora Teresa Sarmiento tornou-se para mim uma referência no campo da investigação e da formação de professores e uma amiga muito especial.

De volta ao Brasil, após partilhar as novas experiências em terras lusitanas com os pesquisadores do HIPOFEM e do programa de pós-graduação da USF e receber orientações da professora Adair Mendes Nacarato, prossegui com a pesquisa.

Embora o próximo capítulo contenha a continuação desta história de vida, ele aborda especificamente a gênese da pesquisa e as escolhas metodológicas.

## 2 GÊNESE E CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA

*Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.*  
(Paulo Freire)

Desde a pesquisa de mestrado escuto sempre o mesmo discurso da professora Adair Mendes Nacarato, seja durante as reuniões de orientações da pesquisa ou ao ministrar disciplinas do mestrado e do doutorado: “as escolhas metodológicas na pesquisa são fundamentais, elas devem ser bem detalhadas e justificadas...”. Embora tenha dito que o discurso é repetitivo, tenho que complementar, afirmando que o considero essencial, pois foi por meio dele e dos estudos teóricos que me conscientizei, enquanto pesquisadora, da relevância dessas escolhas. Permitindo-me fazer uma analogia com o edificante pensamento de Paulo Freire, utilizo o pesquisar com o sentido que ele atribuiu ao caminhar: entendo que ninguém pesquisa sem aprender a pesquisar, sem aprender a fazer a pesquisa pesquisando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a pesquisar.

Tendo esse pensamento como eixo norteador da construção desta pesquisa, considero que o ato de pesquisar não é simples – da definição do objeto de pesquisa ao associar /relacionar teorias, dados, análise, até a escrita do texto, há um longo caminho a ser percorrido. Um caminho rico de possibilidades de aprendizagens múltiplas, que vai desde aprender a lidar com os próprios sentimentos, o que inclui a ansiedade, a aflição, o medo de não conseguir, até o desenvolvimento de um processo de construção da pesquisa que precisa ser internalizado, para que, depois de algum tempo, seja possível criar e produzir o texto. As abordagens metodológicas para conduzir essa pesquisa foram se constituindo ao longo dos últimos dez anos, e para efetivar a escolha das abordagens investigativas procurei elaborar algumas questões, com o objetivo de refletir sobre os possíveis caminhos a serem seguidos.

A primeira delas, “O que aborda esta pesquisa e qual o seu principal objetivo?”. A resposta a essa questão foi imediata: ela trata da formação de professores de matemática e da sua constituição identitária e pretende investigar como os sujeitos atribuem sentido às suas experiências e vão constituindo a identidade docente, ao participar de práticas de (auto)formação compartilhadas. Entendo formação na perspectiva de Nóvoa (1988, p.28):

“a formação deve ser entendida como uma tomada de consciência reflexiva (presente) de todo uma trajetória de vida percorrida no passado”; e, na perspectiva de Pineau (2010), autoformação refere-se a aprender com o próprio percurso.

Busco nos trabalhos de Mikhail Bakhtin<sup>13</sup> as noções de sentido e significação, que perpassam os conceitos de dialogismo, gêneros do discurso e excedente de visão. Bakhtin/Volochinov (1997) centra sua análise nos processos de língua, fala e enunciação, tendo a palavra como signo ideológico. Para ele, “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (p. 95, grifos do autor). Ou seja, “O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis” (p.106). No caso da presente pesquisa, o contexto é a formação docente e as práticas (auto) formativas compartilhadas; há, portanto, uma esfera de circulação do discurso acadêmico/escolar, o que possibilita a produção de sentidos ao fazer docente e à profissão. Além disso, a palavra sempre procede de alguém para alguém. “Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade” (p. 113, grifos do autor).

Nas relações dialógicas, nas interações verbais entre os diferentes componentes do grupo, as significações circulam e vão produzindo nossa identidade; falamos das mesmas coisas, atribuímos sentidos para as salas de aulas e para os alunos. Os entrelaçamentos de discursos produzem subjetividades, nossas identidades. Além disso, no trabalho compartilhado, as trocas entre os participantes possibilitam o que Bakhtin (2003, p.13) chama de “excedente de visão”, ou seja, “avaliamos a nós mesmos do ponto de vista dos outros, através do outro procuramos compreender e levar em conta os momentos transgredientes à nossa própria consciência”. Levamos em conta a imagem que o outro faz de nós. “Ao olharmos para nós mesmos com os olhos do outro, na vida sempre tornamos a voltar para nós mesmos. E o último acontecimento, espécie de resumo, realiza-se em nós nas categorias da nossa própria vida” (p. 14).

A segunda questão, “Quais abordagens metodológicas viabilizam esse tipo de pesquisa?”, me fez refletir sobre os futuros professores, alunos da Licenciatura em Matemática; sobre os professores experientes que se encontram nas salas de aula das escolas de educação básica; sobre a formação que eles recebem nas universidades. E também sobre a forma como vão se constituindo professores de matemática. Portanto,

---

<sup>13</sup> As duas obras de Bakhtin aqui referidas foram lidas e discutidas no Hifopem.

uma primeira constatação é de que se trata de uma pesquisa educacional. A partir disso, rememorei pelo menos parte do que estudei sobre metodologias de pesquisa, ao longo desses últimos dez anos, período que vai do mestrado ao doutorado, quando constatei que uma pesquisa educacional pode ser desenvolvida tanto a partir de um tratamento qualitativo, quanto quantitativo.

E a última questão, consequência das anteriores, é: “Qual deve ser o fator decisivo para a escolha de um desses caminhos metodológicos?”. A partir de reflexões mobilizadas pelas teorias sobre as diferentes abordagens, entendo que essa escolha deva se basear na natureza da investigação, no seu objeto, na questão de investigação e nos seus objetivos.

A partir desses questionamentos preliminares, não tive dúvida de que a pesquisa qualitativa seria o eixo central para o encaminhamento do presente trabalho. Mas, por que não escolher a abordagem quantitativa? De imediato apresento três princípios que a sustentam e faço alguns contrapontos, como justificativas para a não adequação dessa abordagem ao trabalho de pesquisa: Primeiro princípio: o isolamento de causas e efeitos. Contraponto: considerando-se o objeto de estudo, é imprescindível relacionar as causas e os efeitos para que seja possível compreender os fenômenos que serão analisados; Segundo princípio: medir e quantificar fenômenos. Contraponto: os fenômenos estudados são de caráter subjetivo, que se edificam por meio das interações sociais Eu-Outro; portanto, não tem sentido falar em medi-los ou quantificá-las; Terceiro princípio: os estudos devem ser planejados de tal maneira que a influência do pesquisador seja quase totalmente eliminada, para garantir a objetividade da investigação, ou seja, as opiniões subjetivas do pesquisador e dos sujeitos da pesquisa praticamente não devem ser consideradas. Contraponto: dependendo da pesquisa, esse também pode ser, pelo menos em parte, um princípio a ser seguido na pesquisa qualitativa. Porém, nem sempre precisa ser dessa forma. Neste trabalho, por exemplo, os futuros professores, a professora Zilda e eu, pesquisadora, interagimos de tal modo que não seria possível a minha exclusão, mesmo que parcial, da pesquisa. Os sete sujeitos (Zilda, Iris, Vitor, Paola, Maria, Nilvana e Andreia), ou oito, se me incluir, participaram ativamente com suas vozes; do contrário, como compreender a subjetividade de cada um? (FLICK, 2009).

Ao trazer a apresentação desses três princípios e seus respectivos contrapontos, não há a intenção de desqualificar a pesquisa quantitativa, pois tanto essa abordagem quanto a qualitativa são relevantes na produção de conhecimentos educacionais; porém, o que deve ser levado em consideração no momento da escolha são os fatores que já destaquei como importantes.

Embora algumas atitudes e jornadas de vida dos sujeitos tenham aproximações, não é objetivo deste trabalho chegar a generalizações ou à formulação de leis gerais; ao contrário, o que importa é compreender a singularidade de cada um, a partir das reflexões produzidas na esfera pessoal e social e mobilizadas na escrita dos memoriais de formação e no grupo de socialização/reflexão.

Portanto, não é possível escolher em primeiro lugar o tipo de pesquisa (qualitativa ou quantitativa) para depois definir o objeto de estudo, mas o contrário: o objeto é o fator determinante para a escolha de método(s). Nesse sentido, tanto no trabalho de mestrado como na pesquisa de doutorado, a opção foi pela pesquisa qualitativa, que deve ser empregada quando se pretende buscar percepções e compreensões sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a interpretação. Além disso, o ponto de partida deve estar nos questionamentos do pesquisador (FLICK, 2009). Afinal, questões do tipo: Como o futuro professor de Matemática se constitui profissionalmente? E como as práticas formativas propiciam a (auto)formação docente? sempre estiveram presentes entre minhas preocupações/reflexões como formadora de professores e como pesquisadora.

Apropriando-me da indagação de Flick (2009, p. 21): “Por que utilizar a pesquisa qualitativa?”, além do que foi mencionado, o principal argumento é a sua adequação ao objeto de estudo, que não será transformado em variáveis e, sim, estudado em sua totalidade em seus contextos sociais. Essa abordagem é especialmente relevante para investigar as relações sociais, dado que se caracteriza por abarcar um amplo e diversificado conjunto de métodos, adaptados a um caso específico, ao invés de um método padronizado único (FLICK, 2009). Há ainda a valorização das “reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento” (p. 24).

Partindo desses pressupostos, as abordagens que confluem para a construção desta pesquisa, em que as histórias de vida dos futuros professores e professoras serão contadas e revividas, a partir do que os próprios sujeitos compartilharam de suas experiências, atendem à minha opção pela pesquisa narrativa de abordagem (auto)biográfica para a composição desse trabalho.

Tal abordagem possibilita tratar dos aspectos a serem considerados no desenvolvimento deste trabalho: definição do objeto de estudo, papel/atuação do pesquisador, escolha/acesso ao campo de investigação, questões éticas, composição da

documentação a ser analisada, análise da documentação, relação com a teoria, produção do texto de pesquisa, entre outros.

## **2.1 O método (auto)biográfico**

Se, inicialmente, tomar conhecimento desse método causou-me estranheza, com a sua adoção nas minhas práticas pedagógicas com os licenciandos de matemática e com o aprofundamento teórico, foi-se evidenciando que ele também estaria presente como método de pesquisa.

Destaco, em especial, sua utilização no campo da formação docente. A escolha desse método, em que o objeto de estudo é a subjetividade do sujeito, por meio da sua história de vida, deve-se às aproximações e às afinidades com as minhas concepções de vida e de formação.

A principal aproximação diz respeito à valorização do sujeito, por compreender que cada um de nós compõe a sua história – por um lado, tendo a oportunidade de fazer escolhas; e, por outro, sendo constrangidos a fazer certas escolhas. Como diz o ditado popular: “Estamos todos no mesmo barco”, tenho a convicção de que as experiências e as escolhas de cada um de nós, professores e professoras, no percurso da própria vida devem ser consideradas e reconhecidas, ao se tratar de questões relacionadas à sua formação e à sua forma de ser e agir.

Desde a concepção inicial até a finalização deste trabalho, tenho em mente que se trata de uma ação compartilhada entre pessoas que caminham juntas: a pesquisadora-professora Silvia; os futuros professores Iris, Vitor, Paola, Maria, Nilvana e Andreia; e a professora Zilda.

Em concordância com Finger e Nóvoa (2010), entendo que a oportunidade de narrar a própria história desencadeia processos de reflexão e (re)significação dos sujeitos, compondo, portanto, de espaços de investigação e de formação. A partir dessa perspectiva fica evidente que não é possível separar a investigação da formação, dado que as pesquisas com histórias de vida são (auto)formativas, tanto do ponto de vista dos sujeitos da pesquisa quanto para mim, como pesquisadora.

A inserção do método (auto)biográfico no domínio das ciências da educação e da formação de adultos é de certo modo recente, embora essa perspectiva metodológica tenha surgido no final do século XIX na Alemanha, “como alternativa à sociologia positivista, sendo aplicada pela primeira vez de forma sistemática pelos sociólogos americanos dos anos 1920 e dos anos 1930 (Escola de Chicago)” (FINGER; NÓVOA, 2010, p. 22). Nesse contexto, o método biográfico, no decorrer da evolução histórica, provocou importantes polêmicas epistemológicas e metodológicas, opondo-se a uma prática positivista das ciências sociais. Na atualidade mantém-se viva a luta pelo reconhecimento de um estatuto científico do método biográfico, sobretudo no campo da sociologia.

Dessa forma, experiências com histórias de vida difundiram-se, no cenário nacional e internacional, principalmente a partir da década de 1960, na França, na Inglaterra, na Suíça, no Canadá, em Portugal, entre outros.

Inicialmente esse método esteve associado à Sociologia, à Psicologia e à Antropologia, mas não pertencia somente a esses domínios. Para introduzi-lo nas ciências da Educação, foi necessário, como fez Gaston Pineau, realizar um minucioso estudo nas diferentes ciências humanas. Dessa forma, no campo das ciências da educação, a (auto)biografia assume dupla função, a de instrumento de investigação e, ao mesmo tempo, a de um instrumento pedagógico (PINEAU, 1980 apud DOMINICÉ, 2010).

No Brasil, a utilização da história de vida

[..] inscreve-se sob as influências da História Oral. Foi introduzida nos anos 60 com o programa de História Oral do CPDOC/FGV (Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil - Fundação Getúlio Vargas), com o propósito de colher depoimentos da elite política nacional, demarcando produções e expansão nos anos 90, inclusive com a criação e influência exercida pela ABHO (Associação Brasileira de História Oral – 1994), frente à realização de seminários e a divulgação de pesquisas da área. (SOUZA, 2010, p. 18)

Além disso, os estudos desenvolvidos no âmbito da pós-graduação em educação no Brasil, associados à criação de diversos grupos de pesquisa, contribuíram para o aumento das pesquisas com as histórias de vida e (auto)biografias, como prática de formação, investigação ou investigação-formação (SOUZA, 2010). Em seu estudo Stephanou (2008 apud SOUZA, 2010) mapeou 150 resumos de teses e dissertações em Educação, no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, de 1997 a 2006, e ficou evidente a multiplicação de “pesquisas sobre

memórias, histórias de vida, história oral, biografias e (auto) biografias, no âmbito da formação docente, no território da pesquisa e da pós-graduação brasileira na última década” (SOUZA, 2010, p. 19).

Dos diversos grupos de pesquisa em educação, o autor destaca o Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero (GEDOMGE-USP<sup>14</sup>), que realizou as primeiras experiências com pesquisas (auto)biográficas como práticas de formação, e o Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO – UNEB<sup>15</sup>), do qual é integrante.

A divulgação do método biográfico ocorre por meio das pesquisas e dos estudos desenvolvidos pelos grupos; de diversos eventos, como, por exemplo, o Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA), com seis edições: em Porto Alegre (2004), Salvador (2006), Natal (2008), São Paulo (2010), Porto Alegre (2012) e Rio de Janeiro (2014); e de associações, como a ANNHIVIF – Associação Norte e Nordeste das Histórias de Vida em Formação, criada em junho de 2007, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (SOUZA, 2010).

No que diz respeito especificamente ao Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA), Souza (2010) ressalta que as edições do Congresso se apresentam:

[..] como momentos significativos para o campo biográfico no Brasil, tendo em vista a sistematização de peculiaridades das produções, formas de trabalho, espaços acadêmicos onde emergem e se consolidam tais estudos com ênfase nos métodos (auto)biográficos, diversidade de estudos que se apropriam das autobiografias como prática de formação no território da formação de professores, estudos no âmbito da história da educação e das práticas de formação, por fim a re-invenção dos modos de trabalhos ancorados numa base teórica e autores que apresentam diferentes práticas de pesquisa com histórias de vida. (SOUZA, 2010, p. 19)

Essas são apenas algumas das ações desenvolvidas no Brasil e que evidenciam o crescente destaque que o método (auto)biográfico vem alcançando na área educativa.

---

<sup>14</sup> Universidade de São Paulo

<sup>15</sup> Universidade do Estado da Bahia



No campo específico da Educação Matemática, há também um avanço significativo na utilização do método biográfico. De acordo com um estudo realizado por Souza (2010) e encomendado pelo Grupo de Trabalho (GT) de Educação Matemática da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), foi possível identificar três eixos centrais que apareceram com frequência nos oito textos analisados, são eles: pesquisa narrativa, narrativas autobiográficas e história oral.

Souza (2010, p. 23) também constatou, nesse trabalho apresentado na Anped, que os oito textos foram produzidos no âmbito de três Grupos de Pesquisa: GHOEM, GEPFPM e GRIFAR<sup>16</sup>. E identificou a ausência de produções da região Norte. No que diz respeito à abordagem e ao método utilizado, “todos os textos adotam princípios e orientações da abordagem qualitativa, oscilando entre fontes orais (História Oral e entrevistas narrativas) e escritas (memoriais e diários de formação)”.

Além disso, o trajeto realizado desde o início do século passado e os embates

em diferentes campos do conhecimento têm permitido melhor compreender e reafirmar a abordagem biográfica e a utilização da narrativa (auto) biográfica e das pesquisas com história oral como opção metodológica para a formação de professores, visto que as mesmas possibilitam inicialmente um movimento de investigação sobre o processo de formação. Além disso, tornam possível, por meio das narrativas (auto) biográficas, entender os sentimentos e representações dos atores sociais no seu processo de formação e (auto)formação. (SOUZA, 2010, p. 24)

Como foi possível observar, no Brasil as histórias de vida têm ganhado cada vez mais espaço nas pesquisas, inclusive aquelas oriundas da Educação Matemática. O levantamento de Souza (2010) foi realizado até 2009; sabe-se que, após esse período, intensificaram-se as pesquisas com o método biográfico no âmbito da Educação Matemática. O próprio grupo ao qual pertencço – Histórias de Formação de Professores

---

<sup>16</sup> GHOEM: Grupo de História Oral em Educação Matemática, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp/Rio Claro.

GEPFPM: Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores que ensinam matemática, vinculado ao Cempem/FE/Unicamp.

GRIFAR: Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, AutoBiografia e Representações, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN.

que Ensinam Matemática (HIFOPEM) – vem produzindo pesquisas nessa perspectiva. Esta vem integrar esse espaço de investigação.

O método biográfico encaminha-nos para um “debate epistemológico sobre o papel da subjetividade na elaboração do conhecimento” (DOMINICÉ, 2010, p. 145), o que acarreta uma nova dinâmica entre o pesquisador e o objeto a ser investigado, uma vez que “ele não pode satisfazer-se com a neutralidade e o distanciamento, se quer ter garantias de uma “interação profunda e durável” (CATANI, 1978 apud DOMINICÉ, 2010, p. 145, grifos do autor).

A narrativa tem sido empregada como metodologia de pesquisa, instrumento de coleta de dados ou pesquisa narrativa. Porque o homem é um nato contador de histórias, a investigação de caráter qualitativo tem tido a possibilidade “de explorar e organizar o potencial humano, produzindo conhecimento sistematizado” (CUNHA, 1997, p. 5) por meio dele. Além de ouvir as histórias dos sujeitos, é possível, no momento de uma entrevista não direcionada, a interferência do pesquisador, no que diz respeito à (re)interpretação de significados. Na investigação que usa narrativa existe o pressuposto de “um processo coletivo de mútua explicação em que a vivência do investigador se imbrica na do investigado” (CUNHA, 1997).

Outras teorias sobre o método (auto)biográfico compõem este texto de pesquisa, inclusive no próximo tópico, que tratará da pesquisa narrativa.

Considero relevante deixar registrados os inúmeros dilemas que me afligiram: fiquei durante muito tempo estudando e refletindo – e vice-versa – sobre o método (auto)biográfico e a pesquisa narrativa. Afinal, são ambos a mesma abordagem de pesquisa? Se não o são, quais as diferenças entre uma e outra? Como comentei anteriormente, Souza (2010) afirma que essas abordagens parecem seguir na mesma direção; no entanto, é necessário avaliar as especificidades de cada uma delas.

No método (auto)biográfico utilizam-se histórias de vida, orais ou escritas; discute-se o papel do pesquisador e dos sujeitos; apresentam-se, como em Bolívar, Domingos e Fernandes (2001) e Bertaux (2010), reflexões sobre o que é uma narrativa, sobre as formas de coleta de dados, de análise dos documentos, sobre critérios de validade, etc. O pesquisador pode usar as histórias produzidas pelos sujeitos como um instrumento de coleta de dados e também escrever o texto de pesquisa na forma narrativa.

Refletir sobre a questão de investigação, sobre os objetivos, sobre os elementos a serem investigados (formação docente e a constituição identitária) e sobre os meios pelos quais a investigação se efetivará – a voz dos envolvidos na pesquisa por meio de suas histórias de vida, oral e escrita – leva a associar abordagens qualitativas, porém, com certas peculiaridades, com foco direcionado nas histórias de vida, como é o caso da pesquisa narrativa. Os aspectos aqui elencados, por sua vez, dependem de conceitos que lhes são inerentes: a experiência, a temporalidade, a reflexividade, as interações e os contextos em que as histórias estão inseridas.

Quanto à pesquisa narrativa, não há dúvida de que ela é de abordagem (auto)biográfica. No entanto, a perspectiva teórico-metodológica oferecida por D. Jean Clandinin e F. Michael Connelly converge para algumas das características apresentadas a partir de outros encaminhamentos, como por exemplo, o entendimento sobre o que são a narrativa e a experiência, entre outros conceitos, no território das histórias de vida.

Antes de prosseguir, acredito ser necessário explicitar minhas opções, dentre os termos empregados pelas pesquisas que utilizam o método (auto)biográfico, como: histórias de vida, escrita de si, escrita (auto)biográfica, narrativas de formação, narrativas de vida, biografia formativa, biografia educativa, entre outros. Neste trabalho, optei por usar “história de vida” ou “relato”, por ter aderido à perspectiva teórico-metodológica da pesquisa narrativa proposta por D. Jean Clandinin e F. Michael Connelly.

## **2.2 A pesquisa narrativa**

Ao participar, em 2012, da disciplina de doutorado denominada “Seminários avançados”, uma das tarefas foi realizar uma análise metodológica e um seminário sobre uma tese que tivesse aproximações com a pesquisa que pretendíamos desenvolver. Naquele momento eu já havia definido que realizaria uma pesquisa com foco na formação inicial do professor de matemática na abordagem (auto)biográfica.

Algumas dúvidas ainda persistiam sobre a forma de conduzir uma pesquisa que tinha um caráter especialíssimo: o entrelaçamento das histórias de vida de um grupo de pessoas, no qual eu estava inserida. Não conseguia vislumbrar o seu desenvolvimento sem a possibilidade de, além de ter o papel de pesquisadora, também estar incluída como

sujeito. Afinal, estava em constante interação com o grupo, que não foi constituído para a pesquisa, mas começou a fazer parte dela a partir de um dado momento.

Na ocasião, um trabalho inspirador foi a análise da tese de doutorado (2006) de Maria Teresa Menezes Freitas: “A escrita no processo de formação contínua do professor de matemática”, na qual a autora destaca o movimento de desenvolvimento profissional de um grupo de graduandos em matemática, ao produzirem escritas discursivas ao longo de uma disciplina de geometria e do estágio supervisionado. A investigação foi desenvolvida na perspectiva da pesquisa narrativa.

Procurei por teorias sobre o tema, e de imediato pensei que encontraria apenas livros e textos em inglês, como os indicados na tese de Freitas (2006), mas, ao fazer uma pesquisa sobre o assunto, deparei-me com o livro *Pesquisa narrativa: Experiência e história em pesquisa qualitativa*, de D. Jean Clandinin e F. Michael Connelly, uma tradução do Grupo de Pesquisas Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU, editado pela Editora da Universidade Federal de Uberlândia, em 2011<sup>17</sup>. Além desse livro, tive acesso a um artigo desses mesmos autores, de 1995, e a teses que utilizaram essa metodologia.

Nesse aprofundamento teórico, percebi a consonância entre a pesquisa narrativa e o trabalho que pretendia desenvolver, dentre outros motivos, porque ela “baseia-se na experiência compartilhada entre pesquisador e participantes, na qual ambos são ouvidos em suas interpretações e reflexões sobre o processo” (FREITAS, 2006, p. 89). A possibilidade de dar voz aos participantes da pesquisa e a mim mesma dá visibilidade a nossa forma de ser e de pensar sobre a vida em geral e sobre a nossa vida em particular. Essa questão não deixa de ter um viés político, por colocar o professor como protagonista do próprio processo de formação, rompendo com modelos que o tomam como um mero aplicador de teorias produzidas por especialistas de fora do contexto escolar.

D. Jean Clandinin e F. Michael Connelly desenvolveram teoricamente essa perspectiva a partir das diversas posições que foram ocupando ao longo das suas histórias no cenário educacional, ora como professores, ora como pesquisadores. Eles ressaltam que os seus enigmas de pesquisa sempre convergiram para a “ampla questão sobre o como

---

<sup>17</sup> É importante destacar que os participantes do Hifopem leram e discutiram esse livro em 2014, no período em que estive no estágio bolsa sanduíche na Universidade do Minho. Assim, minha leitura foi individual, sem a possibilidade de compartilhamento no grupo.

os indivíduos ensinam e aprendem, no como a temporalidade (contextualizando tudo em relação ao tempo) conecta-se com transformação e aprendizagem e no como as instituições interferem em nossas vidas” (2011, p. 29).

Nesse contexto, contaram com as contribuições teóricas de pesquisadores de diversas áreas. O principal deles foi o educador John Dewey, com a teoria sobre a experiência, conceito basilar da pesquisa narrativa. Além desse autor, contaram com os trabalhos de mais cinco pesquisadores que usaram narrativas em suas pesquisas.

Clifford Geertz, antropólogo, a partir de um olhar para o seu próprio percurso de quarenta anos de antropologia, contribuiu com as ideias de provisório e de metáfora da Parada. Ele afirma que não é possível “olhar para o evento ou período aninhado no todo de sua Parada metafórica” (GEERTZ, 1995 apud CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 47), que remete a uma forma de capturar a transformação ocorrida. O que somos, o que sabemos está relacionado com a posição que ocupamos na Parada; o fato de mudarmos de posição na Parada altera o nosso conhecimento. O pesquisador alerta para o fato de que o provisório acontece porque, “se a parada se transforma, nossos lugares relativos nela também mudam. O que sabíamos em um determinado ponto no tempo muda quando a Parada muda temporalmente para um outro ponto no tempo” (p. 47). Dessa forma, a contribuição de Geertz ao pensamento do pesquisador narrativo está relacionada à ideia de provisoriedade.

Mary Catherine Bateson, antropóloga, também contribuiu com o provisório, porém em relação ao modo como os pesquisadores narrativos podem escrever sobre as pessoas e os eventos. Alinha-se com a ideia de que o que o pesquisador escreve é sempre provisório e sempre passível de revisão. Ela oferece uma conexão entre a pesquisa e a vida (aspecto relacional) e traz “a noção de que para fazer uma boa pesquisa é necessário ser um bom ser humano” (BATESON, 1994, apud CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 47).

Para Robert Coles, psiquiatra (apud Clandinin e Connelly, 2011, p. 44 e p. 47), “narrativa é vida, aprendizagem e ficção”; sua contribuição aos pesquisadores está relacionada a “um crer na vida” e os encoraja a ouvir o próprio ensinar, além das histórias que eles e os outros ensinam e contam.

Bárbara Czarniawska e Donald Polkinghorne (apud Clandinin e Connelly, 2011) contribuíram com a ideia de tomar emprestados teorias, metáforas e também termos de outras disciplinas como forma de construir pontes entre a pesquisa e a prática.

A narrativa, segundo Connelly e Clandinin (1995, p. 12), é cada vez mais utilizada na investigação educacional porque nós, seres humanos, “*somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas*”. Por consequência, o estudo das narrativas é o estudo da maneira de como os seres humanos experimentam o mundo.

Como já destacado, o campo de investigação biográfica é marcado pela polissemia dos conceitos e dos termos. Dessa forma, compreender o que esses autores entendem por narrativa e experiência torna-se fundamental para o entendimento da perspectiva narrativa. Para Connelly e Clandinin (1995, 2011), a narrativa pode ser entendida como a qualidade que estrutura a experiência que será estudada e também como os padrões de pesquisa que serão usados para o estudo. Assim, a narrativa é o fenômeno que se investiga e o método de investigação; para distingui-los, os autores optaram por chamar o fenômeno de “relato” ou “história”; e de “narrativa”, a pesquisa.

O que esses autores entendem por narrativa está intrinsecamente relacionado ao conceito de experiência. Apoiando-se no pensamento de Dewey, afirmam que “a pesquisa narrativa é o estudo da experiência” e complementam: “[...] experiências são as histórias que as pessoas vivem” (p. 18). Portanto, a pesquisa narrativa constitui-se de histórias que se vivem e que se contam, uma vez que ocorre num movimento “de colaboração entre o pesquisador e participantes, ao longo de um tempo, em um lugar ou série de lugares, e em interação com *milieus*<sup>18</sup>” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 51).

O conceito de experiência é central para que se compreenda a perspectiva narrativa; por esse motivo senti necessidade de compreender de forma mais ampla o pensamento de Jonh Dewey sobre esse conceito. Esse autor desenvolveu todo um pensamento pedagógico, que influenciou e influencia o discurso educacional em diversos aspectos. O conceito de experiência permeia a sua teoria sobre educação e é a base para o desenvolvimento de diversas outras teorias, como por exemplo, a de Clandinin e

---

<sup>18</sup>*Milieus*, em francês, significa “bem no meio”, o “meio-termo”; em alemão, significa “ambiente”.

Connelly (2011) na pesquisa narrativa e de Donald Schön, no pensamento reflexivo do professor. Diante disso, apresento o desencadeamento das principais ideias deweyanas sobre a experiência.

Para Dewey, segundo Westbrook e Teixeira (2010, p. 33, grifo dos autores), “tudo existe em função das relações mútuas, pelas quais os corpos agem uns sobre os outros modificando-se reciprocamente. Esse agir sobre outro corpo e o sofrer de outro corpo uma reação, é em seus próprios termos, o que chamamos de *experiência*”. Neste sentido, a experiência não é um atributo essencialmente humano, ela também ocorre no mundo físico (mineral) e no plano da vida (vegetal e animal) e envolve dois fatores (agente e situação) que sofrem influência mútua. Se, no primeiro, a experiência acontece “sem nenhum sentido de adaptação”, ou seja, o corpo que sofre a experiência não se esforça para conservar o seu caráter, no segundo, “os corpos agem e reagem, para a conquista de um equilíbrio de adaptação”, uma vez que buscam conservar o seu “organismo” (p.33).

No plano humano, “o agir e reagir ganham mais larga amplitude, chegando não só à escolha, à preferência, à seleção, possíveis no plano puramente biológico, como ainda à reflexão, ao conhecimento e à reconstrução da experiência” (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, p. 34). Diante disso, a experiência é entendida como “um modo de existência da natureza” ou, ainda, “como relação que se processa entre dois elementos do cosmos, alterando-lhes, até certo ponto, a realidade” (p.34).

Assim, nas experiências humanas, o fato de conhecer alguma coisa implica que haja uma modificação concomitante no agente do conhecimento e na coisa conhecida, como, por exemplo:

A árvore que era apenas objeto de minha experiência visual, passa a existir de modo diverso, se entre mim e ela outras experiências se processarem, pelas quais eu a venha conhecer em outros aspectos: úteis, medicinais, de resistência, etc. Depois dessas experiências, eu e a árvore somos alguma coisa diferente do que éramos antes. Existimos de modo diverso um para o outro. Houve, por meio daquelas experiências, uma transformação que irá permitir alterar, sob certo aspecto, o mundo em que vivo. (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, p. 34)

Porém, “a simples atividade não constitui experiência” (DEWEY, 1959, apud CARLESSO, 2008, p. 71), mas vai além. Exemplificando, não existe experiência no ato

de uma criança simplesmente colocar a mão no fogo, a experiência acontecerá somente se, a esse movimento, se associar a dor que ela sofrerá, por consequência do ato. Se uma atividade não for seguida de uma consequência, que proporcione significações ao sujeito que a pratica, não poderá ser definida como experiência.

Ao referir-se ao processo da natureza da experiência, Westbrook e Teixeira (2010, p. 36) ressaltam que, para Dewey, a experiência de início vai se tornando mais significativa para a vida humana, à medida que “se completa com o elemento de percepção, de análise, de pesquisa, levando-nos à aquisição de ‘conhecimentos’, que nos fazem mais aptos para dirigi-la, em novos casos, ou para dirigir novas experiências”. Dessa forma, os autores afirmam:

Ora, se a vida não é mais que um tecido de experiências de toda sorte, se não podemos viver sem estar constantemente sofrendo e fazendo experiências, é que a vida é toda ela uma longa aprendizagem. Vida, experiência, aprendizagem – não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos. (p. 37)

Para Dewey, a experiência educativa é a experiência inteligente, em que está presente o pensamento, por meio do qual se percebem relações e continuidades ainda não notadas. E ainda,

Todas as vezes que a experiência for assim reflexiva, isto é, que atentarmos no antes e no depois do seu processo, a aquisição de novos conhecimentos mais extensos do que antes será um dos seus resultados naturais.

A experiência alarga, deste modo, os conhecimentos, enriquece o nosso espírito e dá, dia a dia, significação mais profunda à vida.

E é nisso que consiste a educação. Educar-se é crescer, não já no sentido puramente fisiológico, mas no sentido espiritual, no sentido humano, no sentido de uma vida cada vez mais larga, mais rica e mais bela, em um mundo cada vez mais adaptado, mais propício, mais benfazejo para o homem. (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, p. 37)

Clandinin e Connelly (2011, p. 30), apoiando-se em Dewey, afirmam que “a experiência é pessoal e social”. Portanto, o pessoal e o social estão sempre presentes: ao mesmo tempo em que uma pessoa deve ser entendida como um indivíduo, deve ser considerada sempre em interação, em um contexto social que está em transformação.

Nessa mesma perspectiva, Diniz-Pereira (2010, p. 89) comenta que, para Dewey, “tanto as condições objetivas quanto as condições internas são fatores igualmente



importantes em uma experiência”. No que tange à formação, nas palavras de Dewey (1997 apud DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 89), “toda experiência genuína tem um lado ativo para mudar em certo grau as condições objetivas em que as experiências acontecem”. Se toda formação genuína é oriunda de uma experiência, isso não quer dizer que todas experiências sejam formativas. Para Dewey (1997 apud DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 89), “algumas experiências são deformativas”, isto é, há experiência que limita ou distorce uma outra que está por vir.

As análises de Diniz-Pereira (2010) e Clandinin e Connelly (2011), segundo Dewey, apontam que, na constituição da experiência, há dois princípios fundamentais a serem considerados: o de continuidade e o de interação. O princípio da continuidade nos traz a noção de que uma experiência sempre ocorre a partir de outras e também traz mudanças à qualidade das experiências imediatas. Não importa o local em que o indivíduo se posicione “nesse *continuum* – o imaginado agora, algo imaginado no passado, ou um imaginado futuro – cada ponto tem uma experiência passada como base e cada ponto leva a uma experiência futura” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 30).

O princípio da continuidade e da interação são indissociáveis. Os dois princípios “providenciam a medida do significado formativo e do valor de uma experiência” (DEWEY, 1997 apud DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 91). A constante interação entre as condições objetivas e as condições internas dá origem à situação. Dessa forma,

uma experiência é sempre o que é em função da transação que acontece entre um indivíduo e aquilo que, naquele momento, constitui o seu entorno” (DEWEY, 1997, p. 43). O entorno, Dewey explica, “são quaisquer condições que interagem com necessidades pessoais, desejos, objetivos e capacidades para criar a experiência” (DEWEY, 1997 apud DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 91)

Por esse prisma, uma situação sucede a outra, o que garante o princípio da continuidade.

A experiência, em seu sentido vital, define-se por aquelas situações e episódios que chamamos espontaneamente de “experiências reais”; por aquelas coisas das quais dizemos, quando as lembramos “aquela foi uma experiência”. Pode ter sido algo de enorme importância [...]. ou pode ter sido algo relativamente insignificante – e que, talvez, por causa mesmo de sua insignificância, ilustra melhor o que é ser uma experiência. [...]. Distinguem-se como uma lembrança memorável... (DEWEY, 1980 apud DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 89).

Conhecer, pelo menos em parte, o pensamento de John Dewey sobre a experiência no campo da educação possibilitou compreender de forma mais abrangente a importância das pesquisas que consideram as histórias de vida dos professores. As situações que se constituíram em experiência formativa para um futuro professor ou professora em exercício podem não ter se constituído para outro. Afinal, experiência e formação não podem ser consideradas como sinônimos. Diante disso, Dewey (1997 apud DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 90) admite que “toda experiência é uma força motriz. O seu valor deve ser julgado em função daquilo que ela move e para que direção”. Essa concepção veio ao encontro do que já havia identificado como um dos pilares da pesquisa: as experiências de vida de cada sujeito.

Apoiando-se nos princípios de interação e continuidade de John Dewey, Clandinin e Connelly (2011) apresentam uma intrigante articulação entre o pensamento narrativo e outras formas de pensamento, que denominam de “pensamento dominante”, a partir das ideias de tensões e fronteiras.

Para exemplificar, os autores questionam: “O que é o comportamento em uma perspectiva narrativa?” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 57). Um pesquisador que pensa narrativamente, ao usar a palavra “comportamento”, é bem provável que diga ou veja algo diferente do que diria um pesquisador do pensamento dominante. Como é o caso do pesquisador Thorndike (psicólogo de tendência quantitativa), que difundiu a ideia de uma ciência educacional baseada na observação e na representação numérica do comportamento, isto é, a partir de objetivos, do comportamento observável e quantificável, efeito e causa, entre outros.

A partir do momento em que essa forma de pensar sobre o comportamento passou a ser dominante nos estudos na área de Educação, passou a ser chamada de “pensamento dominante”. Por outro lado, para o pensamento narrativo, comportamento diz respeito às expressões das histórias individuais, considerando-se um contexto em particular e em um determinado momento. Uma vez que comportamentos podem ser identificados por expressões narrativas, é importante que se considerem: “os personagens que contam essas histórias; o momento em que cada história é vivida, o tempo em que foram ou são contadas; o local no qual as histórias são vividas e contadas; e assim por diante” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 58).

Nessa perspectiva, as fronteiras são os lugares específicos em que o pensamento, na pesquisa narrativa, se encontra no território intelectual de outras formas de pensamento. Consequentemente, aprender a pensar narrativamente nas fronteiras entre

esses dois tipos de pensamento é a característica essencial ao pensamento narrativo bem-sucedido (CLANDININ; CONNELLY, 2011). Na pesquisa narrativa, enredo, personagem, cena, lugar, tempo e ponto de vista são ideias centrais.

Desse modo, as fronteiras podem ser um campo propício ao surgimento de tensões entre outras formas de pensamento e o pensamento narrativo. Questões sobre continuidade podem gerar tensões alusivas à temporalidade, a pessoas, à ação, à certeza; e questões relacionadas à interação geram as tensões denominadas “contexto”, “pessoas”, “ação” e “certeza” (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

A temporalidade é a primeira tensão na fronteira, do ponto de vista de outras formas de pensamento; eventos e coisas são caracterizados em si mesmos, como se fossem atemporais. Do ponto de vista do pensamento narrativo, quando localizamos algo no tempo, pensamos sobre isso, pois qualquer evento ou coisa tem um passado, um presente e um futuro subjacente. Em termos de formação de professores, seria algo como pensar sobre essa questão considerando a temporalidade ou vê-la como está no momento, sem considerar o tempo (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

A segunda tensão refere-se às pessoas e está conectada à temporalidade. As pessoas, nós, professores e futuros professores, estamos em constante processo de transformação; assim, torna-se relevante narrar as pessoas do ponto de vista educacional. Conhecer as nossas histórias narrativas, considerando, por exemplo, mudanças na nossa forma de pensar, o que éramos no passado, o que somos no presente e o que poderemos ser no futuro, é uma questão central para o pensamento educacional narrativo. Outras formas de pensamento podem considerar irrelevantes as histórias pessoais de cada um (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

Ação é a terceira tensão nas fronteiras. No pensamento narrativo, uma ação é concebida como um símbolo narrativo. Ações curriculares, por exemplo, devem ser interpretadas como “expressões da sala de aula das histórias narradas por alunos e professores” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 64). Há um caminho interpretativo entre a ação e o significado, em termos de histórias narrativas. Mas pode haver outras formas de pensamento, em que uma ação é tomada como evidência direta.

A quarta tensão nas fronteiras do pensamento narrativo e de outras formas de pensamento é a certeza. Ela se refere ao fato de que, no pensamento narrativo, há sempre outras possibilidades de interpretações, existe um senso de provisório, geralmente relacionado à incerteza acerca do significado de um evento. Na “perspectiva narrativa, a atitude esperada é a de se fazer o melhor, considerando as circunstâncias, consciente de

que há outras possibilidades e outros modos de explicar as coisas” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 65).

A quinta e última tensão é o contexto. No pensamento narrativo, o contexto engloba “as noções de contexto temporal, espacial e de outras pessoas” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 65). Ele é essencial para que seja possível atribuir sentido a qualquer pessoa, evento ou coisa. Em outras formas de pensamento, o contexto pode ser compreendido como sendo qualquer lugar e sendo único. No pensamento narrativo, a pessoa em contexto é o que importa (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

### **2.3 A pesquisadora narrativa atuando no espaço tridimensional da pesquisa**

Para Clandinin e Connelly (2011, p. 17), “as histórias ilustram a importância de aprender a pensar de forma narrativa, quando se desenham o problema de pesquisa, quando se compõe os textos de campo e os textos de pesquisa”. Em qualquer investigação sobre a experiência, como pesquisadora na abordagem narrativa, ao mesmo tempo em que as investigo, também as experiencio, a partir de direções/caminhos a serem seguidos.

No campo das interações, para investigar as condições internas ou pessoais de cada um de nós, sujeitos, devo realizar um movimento introspectivo para captar sentimentos, esperanças, desejos, disposições morais, entre outros. E também um movimento extrospectivo, considerando as nossas condições existenciais, que se encontram no meio ambiente e que constituem os nossos contextos de vida e de formação.

No campo da temporalidade, para que possa compreender a história presente de cada um, será necessário considerar as experiências do passado (movimento retrospectivo) e as que estão por vir (movimento prospectivo) (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

Diante disso, esses autores, tendo como base as ideias de Dewey sobre a experiência, constroem a metáfora do espaço tridimensional da pesquisa narrativa: temporalidade (passado, presente e futuro), na primeira dimensão; interação (o pessoal e o social), na segunda dimensão; e situação (lugar), na terceira. Como pesquisadora narrativa, trabalho no espaço não somente com os sete sujeitos, mas também comigo mesma: “Trabalhar nesse espaço significa que nos tornamos visíveis com nossas próprias histórias vividas e contadas” (CLANDININ; CONNELLY, 2010, p. 98).

A teoria até aqui exposta mobilizou inúmeras reflexões sobre a minha própria forma de pensar. Afinal, as experiências vividas com este trabalho de investigação, a partir das histórias de vida e de pesquisa narrativa, estavam constituindo-me pesquisadora narrativa. Acredito que, para chegar à compreensão que tenho neste momento, tive que romper com diversos paradigmas: nos campos profissionais, acadêmicos, educacionais, pessoais, entre outros. Tive que me mobilizar, ser até certo ponto ousada, aceitar desafios. Então, ao confrontar a minha história com a teoria sobre pesquisa narrativa, chego à conclusão de que o que sou, a forma como estou constituindo meu pensamento nesse momento como pessoa, professora e pesquisadora não é fruto unicamente da apropriação de teorias, mas as reflexões das experiências vividas também devem ser consideradas nessa composição.

No entanto, foi a partir dessa teoria que pude situar e compreender a minha constituição e, além disso, incorporar novos conhecimentos para continuar a mobilizar o processo de pensar narrativamente. Como pesquisadora, foi possível acertar o foco e aprender a olhar para dentro e para fora, procurando ‘enxergar’ bem mais do que a visão e a percepção me deixavam ver; para frente e para trás no tempo, na expectativa de conseguir compreender como nos tornamos o que somos. Atualmente, compreendo as histórias de vida de forma situada, a partir das infinitas interações que estabelecemos no decurso da vida.

A pesquisa do mestrado e os estudos que orientei para os trabalhos de conclusão de curso tiveram como base a concepção formalista de pesquisa, porém, o fato de estar em processo de construção do pensar narrativamente significa que me identifiquei com essa teoria.

Além dessas questões, para Clandinin e Connelly (2011) é essencial compreender o lugar da teoria em uma pesquisa narrativa. Em geral, a experiência e a narrativa estão sob suspeita, tanto para o pesquisador inserido nas perspectivas do pensamento dominante como para o formalista. A diferença entre um e outro consiste no lugar atribuído à experiência. Para o pesquisador, “a experiência é uma marca negra na parede branca que precisa ser limpa, já o formalista vê a experiência como algo a ser ignorado [...] Segundo ele, a pessoa meramente age de acordo com as hegemonias políticas, culturais, de gênero e estruturais” (p. 73).

Assim surge a primeira tensão entre a forma de pensar da pesquisa narrativa e das outras descritas, uma vez que a experiência é o conceito-chave da narrativa. Na verdade, essa tensão gerada na fronteira entre a pesquisa narrativa e a pesquisa formalista refere-

se ao lugar da teoria. O pesquisador formalista inicia a pesquisa geralmente pela teoria. O pesquisador narrativo tem a tendência de iniciá-la pela sua autobiografia associada à questão de pesquisa. A tensão vincula-se ao seguinte fato: um capítulo se tornará relevante por si próprio, independentemente de conter ou não inicialmente uma revisão teórica.

Além disso, é comum que os membros que participam de uma banca de qualificação ou defesa de uma pesquisa prefiram que a teoria seja apresentada em um capítulo separado, com o objetivo de estruturar a pesquisa, indicar lacunas de literatura, delinear eixos teóricos, entre outros. Na elaboração de um texto de abordagem narrativa é possível escrevê-lo sem um capítulo típico de fundamentação teórica; ao invés disso, a teoria permeia todo o texto, com o objetivo de possibilitar uma associação contínua entre a teoria e a prática. A tensão reside no entendimento que se tem da revisão teórica: como base de estruturação da pesquisa ou como um tipo de diálogo entre a teoria e as histórias que compõem a pesquisa (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

Outra tensão diz respeito ao resultado esperado com a pesquisa. A contribuição de uma pesquisa narrativa está associada ao fato de “apresentar uma nova percepção de sentido e relevância acerca do tópico de pesquisa, do que no de divulgar um conjunto de declarações teóricas que venham somar ao conhecimento da área” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 75).

Muitas pesquisas narrativas tornam-se relevantes ao tornarem-se textos literários, que, ao serem lidos, oferecem aprendizagens ao próprio leitor. O pesquisador narrativo não tem por objetivo, com a sua pesquisa, a prescrição e usos gerais; o texto por ele criado, se for bem escrito, oferece ao leitor a oportunidade de imaginar o lugar de seus usos próprios. Tendo como eixo metodológico essa abordagem, é possível construir conhecimentos que fortaleçam e (re)signifiquem não somente os saberes acadêmicos, mas também os saberes pessoais e profissionais dos participantes da pesquisa.

Diante dessas colocações, tenho que admitir que fazer a passagem da fronteira, ou melhor, mudar meu lugar de Parada, da pesquisa formalista para a pesquisa narrativa, gerou minhas próprias tensões. Embora Clandinin e Connelly (2011) ressaltem que, para uma pesquisadora narrativa iniciante, é comum sofrer certo abalo, diria que de início o efeito foi devastador, pois eu não conseguia mudar de posição. Durante esse evento, meu pensamento fervilhava, refletia sobre tudo que conhecia sobre forma e conteúdo de pesquisa e que parecia estar ameaçado: Como entrelaçar a teoria ao longo do texto ou escrever um capítulo teórico sem quebrar a sequência de ideias da narrativa? E a forma

do texto: depois da autobiografia o que viria? Nesse momento, senti que o meu suposto pensamento narrativo estava em xeque-mate.

Acho que essa foi, de fato, uma das maiores tensões que vivi durante todo o processo de apropriação e construção da pesquisa. Em meio a todo esse tumulto reflexivo, fui me deparando com o que realmente estava acontecendo: o meu conhecimento sobre pesquisas tinha a ver com o lugar que ocupava na Parada e, ao mudar de posição e atravessar a fronteira, o conhecimento também estava mudando, se transformando.

Aos poucos fui percebendo que a novidade que estava tentando compreender era apenas diferente, pois a pesquisa narrativa é de abordagem (auto)biográfica e qualitativa; então, o que vale para as duas últimas vale para a primeira. Porém, o inverso nem sempre é verdadeiro. A vontade de tornar-me pesquisadora narrativa, por todas as congruências estabelecidas entre essa abordagem e o que pretendia desenvolver na pesquisa de doutorado, contribuiu para que procurasse por novas experiências.

Quanto à teoria, esclareço que, ao longo do texto de pesquisa, em alguns momentos ela aparecerá entrelaçada ao texto; e, em outros momentos, em um tópico a parte, dependendo das necessidades que fui percebendo na elaboração.

Acredito que não basta apenas discursar sobre o pensamento narrativo; é preciso dar vida a ele, ao pensar sobre o problema/questão de pesquisa, ao compor os textos de campo e ao escrever o texto de pesquisa (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

## **2.4 O lugar de encontro dos sujeitos e a constituição dos textos de campo**

Como será discutido ao longo da pesquisa, a formação inicial e continuada de professores tem sido um tema assíduo nos debates sobre educação, principalmente por parte de governantes e de pesquisadores. Algumas ações provenientes de políticas públicas têm sido implementadas, com o objetivo de promover a formação de futuros professores dos cursos de licenciatura e de professores em exercício; dentre elas destaca-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Antes da apresentação do PIBID, esclareço que, embora esse espaço formativo tenha composto o cenário da pesquisa, o lugar de encontro do grupo de sujeitos, essa investigação não abrange apenas esse programa. No entanto, como ele foi o lugar de nosso encontro e no qual ocorreram significativas interações entre os sujeitos, considere necessário trazer algumas informações sobre ele.

O PIBID foi proposto pela Secretaria de Educação Superior (SESu), pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (CAPES) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), pela Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Sua finalidade é valorizar e apoiar os graduandos de licenciatura plena de instituições públicas e comunitárias, sem fins econômicos, de educação superior. Além disso, o Programa tem por principais objetivos a elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior e a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, possibilitando a integração entre educação superior e educação básica (BRASIL, 2009).

Nesse contexto surgiu o PIBID/UFLA<sup>19</sup>. Por solicitação do pró-reitor de graduação, em atendimento ao edital de dezembro de 2007 (MEC/CAPES/FNDE), alguns professores dos cursos de licenciatura (Química, Matemática, Ciências Biológicas, etc.), que se interessaram pela nova proposta, reuniram-se e elaboraram o primeiro Projeto Institucional como parte dos pré-requisitos de adesão ao Programa. (MENDES, 2013)

Inicialmente apenas a licenciatura em Química pôde participar do Programa, pois era a única que já havia passado por avaliação pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES. Essa era uma das exigências para participação do Programa, como consta no Edital MEC/CAPES/FNDE -2007. No segundo edital CAPES/DEB Nº 02/2009, já não constava essa exigência. Dessa forma, foi possível elaborar um projeto institucional unificado para as licenciaturas de Matemática, Física, Ciências Biológicas e Educação Física. Assim, a primeira versão do PIBID de matemática teve início em 2010 (MENDES, 2013).

O PIBID de Matemática, com carga horária semanal de 12 horas, iniciou suas atividades com 18 licenciandos (com bolsa mensal de R\$ 400,00), três professoras supervisoras<sup>20</sup> de três escolas públicas (duas da rede municipal e uma da rede estadual de ensino, com bolsa de R\$ 745,00) e um professor coordenador de área (da área de Educação Matemática do curso de Matemática da UFLA, com bolsa de R\$ 1.400,00). Além desses, o PIBID/UFLA contava com três professores orientadores<sup>21</sup> de grupo. Cada

---

<sup>19</sup> Uma ampla discussão sobre o PIBID e o PIBID/UFLA (Universidade Federal de Lavras) é encontrada na tese de doutorado de Rosana Maria Mendes, 2013, “A formação do professor que ensina matemática, as tecnologias de informação e comunicação e as comunidades de prática: uma relação possível”.

<sup>20</sup> Denominação dada aos professores em exercício que participam do Programa.

<sup>21</sup> Denominação dada aos professores da universidade responsáveis por um grupo de trabalho.



grupo de trabalho (GT), num total de três, era composto por seis bolsistas, uma professora supervisora e uma professora orientadora.

Além dessa estrutura, havia o coordenador institucional e o coordenador de área de gestão de processos educacionais, responsáveis pela gestão administrativa e pedagógica do PIBID na UFLA.

Logo que ingressei na UFLA, em março de 2011, o professor José Antonio Araújo Andrade me convidou para conhecer o PIBID, porém, com todas as novidades e desafios que encontrei no início da carreira na universidade pública, não pude aceitar naquele momento. Somente em maio tive a oportunidade de conhecer o grupo de professoras e futuros professores que compunham o Programa.

O local de reunião do grupo era no Laboratório do Ensino de Matemática. De imediato fui designada a assumir a orientação do grupo de trabalho (GT) da Escola<sup>22</sup> Municipal Lírio. Aceitei o convite, motivada pela necessidade que sentia de estar em contato com a educação básica, pois tinha certo receio de trabalhar com a formação inicial de professores e de, com o passar do tempo, cair em um discurso repetitivo e incoerente, não mais alicerçado em experiências nas escolas.

Lembro-me de que, nas primeiras reuniões, sentia-me deslocada, me manifestava muito pouco, pois inicialmente queria conhecer as ações e as pessoas do grupo. Até que vínculos afetivos se estabelecessem, demorou algumas reuniões. Na composição inicial estavam a professora supervisora Zilda, que trabalhava com turmas do Ensino Fundamental II, a futura professora Iris e mais outros cinco futuros professores. O grupo se reunia uma ou duas vezes por semana, em encontros de quatro horas, nos quais ocorriam momentos de estudos teóricos, (re)planejamento das tarefas a serem desenvolvidas nas escolas, elaboração de narrativas de aula, ações de formação, dentre outras atividades. As demais horas eram dedicadas ao trabalho dos bolsistas nas escolas.

Do início de minha participação até o meu afastamento temporário, por conta da pesquisa do doutorado, em agosto de 2013, ocorreram algumas substituições de bolsistas pelo motivo de terem terminado a graduação. Além disso, a coordenação de área passou a ser da professora Rosana Maria Mendes e também minha, durante um período de aproximadamente um semestre em 2013, quando a professora Rosana teve que se afastar para concluir a sua pesquisa de doutorado.

---

<sup>22</sup> Esse é um nome fictício.

No primeiro semestre de 2012, participavam do grupo, além de mim, a professora Zilda e os licenciandos, Andreia, Iris, Nilvana, Maria, Paola e Vitor. Alguns de nós também participávamos, juntos, de outras ações formativas na Universidade: disciplinas, orientação de Trabalho de Conclusão de Curso, Projeto de Iniciação Científica, etc.

No grupo de trabalho tive a felicidade de conviver com pessoas dedicadas, responsáveis e entusiasmadas com a escola e com os alunos. Muitas e significativas aprendizagens profissionais foram mobilizadas por todos nós. Sempre acreditei que, ao valorizar o sujeito, as conquistas passam a ser consequência natural do trabalho. Dessa forma, em nosso grupo havia o respeito pelas dificuldades e pelas necessidades dos participantes e o auxílio mútuo.

Todos nós, cada um com a sua história de vida, compartilhávamos de momentos de vida comuns. A nossa convivência foi marcada por muitas horas de trabalho, dilemas e conflitos: escolha de caminhos a serem trilhados, compartilhamento de responsabilidades; momentos de perplexidade diante dos fatos que ocorriam na escola ou de descobertas de conhecimentos que ainda não tínhamos; porém, a alegria e o prazer da convivência sempre foram uma marca forte do grupo.

Envolvemo-nos consideravelmente uns com os outros, inclusive com os trabalhadores da Escola Lírio e com os alunos – em especial, com os que eram da professora Zilda. Preocupava-me, como professora formadora, possibilitar àqueles futuros professores e professora em exercício ações que contribuíssem com as necessidades de formação de cada um.

À medida que tomava conhecimento das experiências escolhidas pelos participantes do grupo para compor o memorial, sentia-me fazendo parte daquelas histórias e, até certo ponto, responsável por elas. As experiências de vida do passado, associadas às experiências constituídas naqueles momentos, a partir das ações na Universidade e no doutorado, convergiram para uma questão que há muito me intrigava: como nós, professores, tornamo-nos o que somos? Que ações/fatores contribuem com a constituição da identidade profissional docente? De que forma a participação dos futuros professores em uma prática (auto)formativa que envolve a escrita do memorial, com momentos de partilha das experiências, é significativa à formação docente? Interessava-me em entender e refletir sobre a minha própria história e a deles. Foi assim que percebi, naquele grupo constituído por sujeitos mergulhados numa história mais ampla e cada qual constituindo a sua própria história, o contexto propício à realização da pesquisa de doutorado.

Em uma de nossas reuniões do PIBID, convidei Iris, Zilda, Paola, Maria, Andreia e Vitor para serem sujeitos da pesquisa. Apresentei a proposta de trabalho e as possíveis contribuições durante a produção dos dados, que consistiria na atualização periódica do memorial e na participação no grupo de socialização dos memoriais. Esse grupo seria formado exclusivamente para a pesquisa, para que pudéssemos realizar a mediação biográfica, que já ocorria nas aulas de ADPEM<sup>23</sup>, porém, a professora Zilda não participava dessas aulas e nem todos participavam do mesmo semestre da disciplina. Lembro-me que o convite gerou muita inquietação.

Na ocasião informei a Iris que esperava contar com a sua participação na pesquisa, mesmo após a conclusão do curso – o que, de fato, aconteceu no final do primeiro semestre de 2013 –, para que pudesse acompanhar as suas experiências na nova fase de vida. Dessa forma, ela continuou a participar do grupo de socialização e a escrever no memorial as experiências que considerou interessantes de serem compartilhadas, mesmo após a sua entrada no mestrado em Educação em 2015.

As nossas conversas no grupo, os memoriais e o diário se constituiriam em textos de campo desta pesquisa. Também informei que as reuniões do grupo seriam audiogravadas e, depois das transcrições, devolvidas para avaliação de todos.

Na ocasião, solicitei que escolhessem um codinome, para que se mantivessem em anonimato. Alguns deles expressaram a vontade de usar o próprio nome e, na ocasião, expliquei que, por questões éticas, por se tratar de uma pesquisa que iria se tornar pública, o ideal seria não usar o verdadeiro nome. Assim ficou estabelecido que seriam denominados da seguinte forma: Zilda (Edna), Nilvana (Rosa), Iris (Clara), Andreia (Branca), Maria (Geralda), Paola (Lola) e Vitor (Pedro). Mas, com o passar do tempo, na convivência, no ir e vir nos textos de campo, comecei a ficar incomodada com esse anonimato: como apresentar suas autobiografias, sem associá-los ao verdadeiro nome? Sem poder dizer que Maria ou Vitor pensam dessa forma e passaram por tal experiência? Parecia-me descaracterizá-los. Acredito que o nome também compõe a identidade de uma pessoa, é a sua marca forte, pela qual se reconhece na esfera pessoal e social.

O exercício de pensar e escrever na forma narrativa sobre a história de cada um, associando-os a outros nomes era difícil, impessoal. Considero importante não somente dar voz a esses sujeitos, mas também visibilidade aos saberes por eles construídos e a partir deles. Essa é uma maneira de valorizar a forma como constroem significados para

---

<sup>23</sup> Aspectos didático-pedagógicos do ensino de matemática

as suas experiências, de valorizar os saberes produzidos a partir deles e por eles. Afinal, a pesquisa iria ser desenvolvida na perspectiva narrativa, em que a exposição dos pensamentos dos sujeitos sobre a sua visão de mundo e sobre a forma como passam pelo mundo é valorizada. Porém, algumas tensões sobre esse aspecto ainda pairavam e me causavam inquietações: isso seria possível? Como seria visto pelos acadêmicos? Haveria alguma voz, além da minha, que também tivesse essa mesma percepção? Como usar o verdadeiro nome dos sujeitos, sem perder de vista as questões éticas?

Ao ler e reler os textos de campo, não encontrei nada que pudesse comprometer a integridade deles. Caso tivesse percebido algo que poderia comprometê-los, não teria nem cogitado usar o verdadeiro nome. Saí em busca de ajuda teórica e fui socorrida por Clandinin e Connelly (2011), Bolívar, Domingo e Fernandez (2001) e Fiorentini e Lorenzato (2009).

Clandinin e Connelly (2011) afirmam que questões relativas à ética e ao anonimato estão presentes durante toda a pesquisa. À medida que os participantes vão se identificando com a pesquisa, compreendendo seus papéis, eles podem decidir por querer ser reconhecidos.

No contexto do Grupo de Sábado<sup>24</sup>, foram desenvolvidas duas teses, em que, por opção dos próprios professores investigados, usou-se o verdadeiro nome. Fiorentini e Lorenzato (2009, p.199-200), esclarecem que “esta opção foi motivada basicamente por dois fatos: a confiança que eles depositavam nos pesquisadores e a riqueza de informações e saberes que os professores produziam naquele contexto de trabalho colaborativo e investigativo”. Os autores consideram que uma postura ética se baseia no fato de o pesquisador disponibilizar aos sujeitos o texto antes de sua publicação.

Bolívar, Domingo e Fernandez (2001, p. 211) discutem a questão da autoria na pesquisa narrativa. Essa autoria acaba sendo do investigador, que constrói uma representação das vozes dos participantes, muitas vezes, numa “colonização acadêmica”. Mas como ficam as vozes desses professores? Segundo os autores,

*Las voces de los profesores no solo han sido silenciadas por las reformas políticas sino también, por lo que nos concierne, por la propia investigación educativa. Así, la estrategia del empleo del seudónimo,*

---

<sup>24</sup> “O GdS é constituído por professores da rede pública e privada da região de Campinas, SP, por alunos da Licenciatura em Matemática e da pós-graduação em Educação Matemática da FE/Unicamp e por professores universitários. Este Grupo reúne-se quinzenalmente, aos sábados pela manhã, com o objetivo de realizar leituras, reflexões e investigações sobre a prática de ensino de matemática nas escolas, focalizando principalmente os problemas e experiências da prática pedagógica dos próprios docentes” (FIORENTINI; LORENZATO, 2009, p.199).

*aparte de posible medida de precaución ética, contribuye implícitamente a este silencio y a expropiar – de modo camuflado – la voz del profesor. Si la persona biografiada no pide explícitamente que se silencie su nombre real, hacerlo de antemano es un modo sutil de negar su identidad; al tiempo que el investigador practica una apropiación indebida de su discurso.*

Depois de refletir sobre essa citação, não percebi que os sujeitos de minha pesquisa quisessem negar sua identidade, já que inicialmente a sugestão de um codinome partiu de mim. Por isso, quase no final da pesquisa, em dezembro de 2015, tomei a decisão de enviar um *e-mail* aos participantes, solicitando a autorização para que seus verdadeiros nomes fossem usados e esclareci sobre o porquê do pedido. Todos concordaram.

Retomando o fio da meada, um fato interessante ocorreu quando pensei nos sujeitos da pesquisa, pois não havia incluído a professora Zilda (professora em exercício na educação básica), uma vez que o foco da pesquisa era apenas a formação inicial. Mas, ao longo do processo, era perceptível a posição de destaque que ela assumira na vida dos futuros professores e na minha. Não havia como separar as nossas histórias da dela. Inclusive, por iniciativa própria, ao tomar conhecimento dos memoriais dos alunos, sensibilizou-se e dispôs-se a elaborá-lo também.

O memorial de formação, como já comentei, havia sido adotado na disciplina de Estágio Supervisionado como meio de promover a (auto) formação dos futuros professores, oferecendo a eles a (res)significação das suas experiências do passado, que, ao serem rememoradas, se tornavam presentes. Porém, o ciclo da (auto)formação não se completa apenas com a escrita e com as reflexões sobre as experiências; é necessário que também se mobilize o pensar sobre o pensar. Por esse motivo, era necessário realizar a mediação biográfica, ou seja, o acompanhamento da escrita do memorial, o que ocorreu em dois momentos: ao fazer a leitura e deixar comentários, com o objetivo de ajudar os sujeitos a pensar sobre alguma experiência em particular, que eu julgava merecer um pouco mais de atenção; e pela forma oral, no grupo de socialização/reflexão. A mediação biográfica do memorial dos futuros professores não era feita somente por mim, pois os professores dos Estágios Supervisionados também a realizavam.

O grupo de socialização/reflexão realizou, de outubro de 2012 a junho de 2013, sete encontros, em diferentes locais: no Laboratório de Ensino de Matemática e na minha sala de trabalho na UFLA. Cada encontro tinha a duração aproximada de duas horas. A intenção inicial era de que esses encontros fossem quinzenais, mas devido a diversos fatores, em especial, à greve dos docentes da Universidade (de setembro/2012 a

maio/2013), em 2012 ocorreu apenas uma reunião e, em 2013, ocorreram seis. O Quadro 1 expõe esses encontros.

Quadro 1: Encontros do grupo de socialização/reflexão dos memoriais

Datas	Sujeito que socializou o memorial
24/10/2012	Zilda
26/02/2013	Andreia
13/03/2013	Nilvana
26/03/2013	Vitor
21/05/2013	Iris
06/06/2013	Paola
18/06/2013	Maria

Fonte: diário de campo

Desde o início deixei claro aos sujeitos que a adesão era voluntária e toda produção escrita que fosse gerada ao longo das reuniões seria enviada por *e-mail*, após a transcrição, para avaliação e autorização para a sua publicação. De fato, isso foi realizado, sem a necessidade de alterações.

Organizado o grupo de sujeitos, com os termos de consentimentos assinados por eles e demais documentos em mãos, a etapa seguinte consistiu nos trâmites para aprovação do projeto pelo Comitê de Ética<sup>25</sup> da USF e da UFLA, fato que ocorreu sem problemas.

Outro texto de campo constituído para a pesquisa foi o diário de campo. As observações, as percepções, as reflexões, as ideias e os procedimentos que emergiram no campo, ao participar do grupo de socialização/reflexão e dos mesmos espaços (aulas da graduação, projeto de extensão em escola de educação básica e estágio) nos quais os sujeitos atuavam, foram relatados no diário.

Estabelecidos esses pressupostos, saí a campo, com o intuito de responder à seguinte questão de investigação: “Como o(a)s futuro(a)s professores(as) e a professora em exercício vão atribuindo sentido às suas experiências e constituindo a identidade docente, ao participar de práticas de (auto)formação compartilhadas?”

Para orientar a pesquisa, elaborei os seguintes objetivos específicos:

1. Compreender a constituição das identidades docentes dos sujeitos a partir das histórias de vida.

---

<sup>25</sup> Número do processo: 11475112.0.0000.5514

2. Identificar os elementos que contribuem para a constituição da identidade docente dos sujeitos, ao participar de diferentes contextos e práticas (auto)formativas.
3. Identificar as contribuições e as limitações do memorial de formação e do grupo de socialização e reflexão, enquanto prática de (auto)formação do futuro professor e professor de matemática.

O campo de pesquisa, propriamente dito, não tinha uma localização geográfica, nem dizia respeito a um cenário específico. Os sujeitos do grupo constituíam o campo de pesquisa, e o PIBID era o lugar do nosso encontro. O grupo de trabalho da Escola Lírio já tinha uma história em andamento no PIBID quando foi constituído como grupo de sujeitos da pesquisa; cada um de nós tinha sua própria história de vida em andamento; o PIBID e a UFLA tinham a sua própria história; as pesquisas sobre formação de professores no Brasil e no mundo também tinham a sua história. O sentimento que me coube, durante o tempo em que estive imersa no grupo e ao analisar os textos de campo, foi de ter perdido muito dessas histórias. De fato, cheguei ao entremeio das histórias e precisei me familiarizar “ao máximo com as tantas e multifacetadas narrativas presentes no campo de pesquisa” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 107).

Nesta seção procurei evidenciar a relação existente entre pesquisa narrativa, experiência e história de vida.

## **2.5 A composição do texto de pesquisa**

Ao considerar o espaço tridimensional da pesquisa, nas dimensões temporais, sociais, pessoais e em um lugar (CLANDINI; CONELLY, 2011), senti que é uma tarefa complexa a transição dos textos de campo para o texto de pesquisa, pois não é simples compreender narrativamente as experiências de Paola, Vitor, Iris, Nilvana, Maria, Andreia, Zilda e as minhas próprias.

O objetivo da investigação biográfico-narrativa não é, em princípio, a generalização formal e, sim, a ênfase às significações específicas de determinados casos, que podem ajudar a compreender outros semelhantes, que, dessa forma, são generalizados até certo ponto (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNANDEZ, 2001).

As histórias de vida, na perspectiva narrativa, não se referem a algo externo a ser incluído na pesquisa, pois elas são a própria pesquisa. A análise dos textos não é limitada a dizer como as experiências ocorreram, ela vai muito além disso: “Mais relevante do que dizer o que e como algo ocorreu, é pensar e expressar como pesquisador e participantes vivem, contam e interpretam suas histórias e criam novas histórias a serem vividas” (MELLO, 2004, p. 91).

De acordo com Ely, Viz, Downing e Anzul (2001 apud MELLO, 2004, p.105), “Ao invés de encontrar ou ver significados ‘nos dados’, é mais produtivo compor significados a partir do que os dados nos permitem entender”. Dessa forma, a interpretação dos dados, pode ser realizada por meio da composição de sentidos, que envolve as diversas leituras dos dados; a escrita e reescrita do texto; o pensar e repensar sobre os dados; a apresentação do que foi escrito em um grupo, para que possa receber sugestões/críticas; entre outras possibilidades. Durante o processo de composição de significados, é preciso fazer escolhas e refletir profunda e continuamente sobre as histórias de vida dos sujeitos. Trata-se de um trabalho artesanal e único.

O texto de pesquisa teve início com o aprimoramento da forma da escrita e com a busca de um caminho para transformar os textos de campo em texto de pesquisa. A experiência com a forma narrativa de escrita teve início durante as disciplinas do doutorado e foi se consolidando ao longo desta pesquisa, na elaboração do diário de campo e de artigos, nas leituras dos memoriais dos sujeitos, na escrita do meu memorial e na composição do texto. Nas reuniões do HIFOPEM/USF<sup>26</sup> conversávamos sobre as pesquisas que estavam sendo desenvolvidas pelos participantes; o texto desta pesquisa foi analisado na íntegra em duas oportunidades, novembro de 2013 e dezembro de 2014. Na ocasião recebi relevantes críticas e contribuições. Entendo que aprender a pensar e a escrever narrativamente faça parte de um contínuo de experiências, e que muitas outras estão por vir.

Para compor o texto de pesquisa, era preciso interagir com os textos de campo compostos pelos memoriais, pelas transcrições das reuniões do grupo de socialização e pelo diário de campo. Procurei ter um olhar em todas as direções, retrospectiva e prospectivamente, procurando perceber cada sujeito, seus sentimentos, suas indignações e indícios de sua construção identitária, entre outras possibilidades. Procurei conhecer e compreender introspectiva e extrospectivamente os contextos de vida e de formação nos

---

<sup>26</sup> Grupo de Histórias de Professores que Ensinam Matemática – Universidade São Francisco



quais ocorreram as experiências de vida e situá-los num lugar. Nesses momentos, também não pude perder de vista que escrevia sobre pessoas e lugares em constante transformação. Era necessário tentar captar as múltiplas vozes, as explícitas e as implícitas, contidas nas histórias contadas por Zilda, Vítor, Andreia, Iris, Nilvana, Paola e Maria; e recontar essas histórias a partir de intensas reflexões e interpretações das experiências.

Nesse momento, dei-me conta de que o grupo de sujeitos continha um número expressivo, seria necessário considerar a história de cada um individualmente e, também, na intersecção com as outras histórias. Dependendo do ângulo em que se observa, pode-se pensar: por que não acompanhar as experiências de vida de um ou dois sujeitos apenas? Porque, como pesquisadora e professora-formadora, tenho interesse não apenas em pesquisar as experiências que promovem identificações pessoais e profissionais para cada um dos sujeitos e estão contidas nos memoriais, mas busco, também, considerá-las a partir das interações que ocorreram no grupo.

A constituição e a dinâmica do grupo fazem parte de uma prática de (auto)formação intencionalmente escolhida para mediar o processo reflexivo dos sujeitos para pensar sobre: a vida pessoal, de estudante universitário, como futuro docente ou como docente em exercício nas escolas e nas comunidades em que estão inseridos; as políticas públicas para educação, as condições de trabalho docente nas escolas, entre outras possibilidades. Mas, o objetivo não está na promoção da reflexão pela reflexão, e, sim, na ideia de que elas venham acompanhadas de posicionamentos e ações individuais e coletivas em prol da profissão e da sociedade.

A estratégia metodológica proposta por Bolívar, Domingo e Fernandez (2001) para o caso em que há interesse em investigar a trajetória de um grupo profissional, por exemplo, é a de colocar as histórias em paralelo, de maneira que possibilitem uma visão complementar ou de modo semelhante, compondo uma estrutura polifônica, na qual as histórias não sejam sobrepostas, mas que se combinem. Ou, ao contrário, buscar os casos mais divergentes. A opção para esta pesquisa será combinar essas possibilidades: ora considerar cada história, ora combinar as histórias.

Outra questão fundamental a ser discutida refere-se à confiabilidade e à validade da pesquisa narrativa. Embora seja necessário pensar sobre isso, deve-se fazê-lo a partir de outra perspectiva interpretativa. Para Bolívar, Domingo e Fernandez (2001), os critérios de validade e confiabilidade são fornecidos pela própria credibilidade e coerência interna das histórias, considerando-se como principal critério de verdade a

própria implicação dos participantes, sua honestidade e o interesse mútuo em chegar a conclusões consensuais. A relevância, por sua vez, está na coerência da história como construção que procura integrar o passado com o futuro. A validade da narrativa está na pertinência da análise, na seleção cuidadosa dos aspectos a observar, na justificativa dos métodos usados e também no quanto as interpretações são acessíveis e verossímeis a todos os que disponibilizaram as histórias de vida.

Na elaboração da narrativa, três dificuldades me acompanharam até o ponto final: a primeira referiu-se ao fato de que nem sempre foi possível manter a ordem e a sucessão dos acontecimentos na narrativa.

A segunda teve a ver com o uso de algumas expressões ao longo do texto, como, por exemplo, “processo reflexivo”, “mediação biográfica”, “prática de (auto)formação”, entre outras, as quais não foram acompanhadas de imediato de uma explicação detalhada ou de teorias. A opção por esperar o momento adequado para o aprofundamento teórico teve como motivo evitar a quebra de sequência do assunto em curso, que poderia levar a incoerências e a fragmentações de pensamentos. A escolha foi por apresentar uma sucinta elucidação na primeira escrita da expressão, com retomada e aprofundamento no momento oportuno. Dessa forma, procurei compor a narrativa de maneira que, ao final da sua leitura, o leitor tivesse a certeza de que as pontas soltas foram sendo unidas cada uma a seu tempo.

A terceira diz respeito à forma de produção do texto. Apesar de entender que, na pesquisa narrativa, os referenciais teóricos são construídos a partir dos dados produzidos, tive dificuldades para essa escrita. Como considero estar em processo de transformação acadêmica, optei por trazer um capítulo teórico com os principais construtos que embasarão a análise.

Durante a construção da narrativa também foram surgindo algumas dúvidas referentes às histórias dos sujeitos, que foram esclarecidas por meio da troca de *e-mails* e telefonemas. A professora Adair Mendes Nacarato e eu iniciamos um intenso movimento de ir e vir da escrita do texto de pesquisa. Foram muitas as sugestões e as revisões, confrontamos um capítulo com outro, criamos ou excluímos tópicos, até que finalmente percebemos um sentido no todo (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

Em seguida, apresento os principais eixos teóricos desta pesquisa.

### 3 AS INTERAÇÕES SOCIAIS E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

*Os sofrimentos são enormes, mas é preciso ser forte, ter nascido poeta, e eu me reconheci poeta. Não é de modo algum culpa minha. É errado dizer: Eu penso: dever-se-ia dizer: sou pensado. — Perdão pelo jogo de palavras. Eu é um outro. [...]*  
(Arthur Rimbaud)

A estrofe do poema de Arthur Rimbaud instiga reflexões: O que de fato ele quis dizer? Nem sempre é possível compreender o que querem dizer os poetas. Assim também acontece com o que dizem as pessoas em geral, mas de alguma forma é possível atribuir sentido aos seus enunciados, uma vez que estamos imersos na mesma história, em culturas com muitas intersecções e fazendo parte delas. Ao considerar esse ponto de vista, algumas interpretações são possíveis e comuns aos interlocutores; outras dependem das experiências e das vivências de cada um.

Poetas costumam falar de seus sentimentos, sofrimentos, alegrias, muito mais do que aqueles que não são poetas. O enunciado de Arthur Rimbaud está relacionando contextos, tempos, lugares, pessoas, que de alguma forma movimentaram a sua história e o ajudaram a criar e materializar, pela inscrição, as suas experiências em enunciados.

O enunciado “Eu é um outro” de imediato remete a diferentes interpretações: a mim, por exemplo, remete a pensar no papel das pessoas na minha vida, no que aprendi com elas e a partir delas, ou, ainda, que sou um outro para mim mesma, que talvez não me conheça por completo, que o que sou é uma composição de diferentes eus, alguns estranhos a mim mesma.

Provavelmente os poetas, as pessoas envolvidas com o gênero textual poesia e as que têm experiências próximas às de Arthur Rimbaud interpretem e compreendam melhor do que eu os seus enunciados. Enfim, se não é possível compreender na íntegra a essência do que ele quis expressar a partir da perspectiva dele, por me faltarem alguns elementos que pertencem somente a sua vida, posso tentar construir sentido às suas palavras a partir da minha vida, das minhas experiências. E alguns desses sentidos poderão ser coincidentes com o dele, ou com o de outras pessoas. Mesmo que consiga, sozinha, elaborar reflexões sobre essa questão, sem interagir com outras pessoas, elas estarão, de

alguma forma, na composição desse sentido, pois, nos atos de interpretação e compreensão, a palavra do outro (alheia) está sempre presente (BAKHTIN, 2003).

Ao longo deste trabalho a palavra “interação” se faz presente em diferentes momentos, relacionada às histórias de vida e às experiências que as compõem. É, portanto, componente fundamental na constituição da identidade docente, como ficará explícito. Muitas vezes, ao se fazer uso de um termo há a suposição de que, por ele ser de uso comum, seu significado seja de entendimento geral; no entanto, há aqueles que necessitam ser explorados, explicitados – como “interação”, pois, tal como “experiência”, é um conceito-chave desta pesquisa.

Assim, opto por trazer neste capítulo três construtos que se inter-relacionam: as interações verbais/sociais como constituintes das identidades profissionais; o processo de constituição de identidades; e um breve percurso histórico da constituição da identidade profissional do professor.

### **3.1 As Interações verbais/sociais**

Um dos maiores pensadores sobre as questões relativas à língua e à linguagem é Mikhail Bakhtin. Sua obra é fundamental para a compreensão, entre outras questões, das interações entre os sujeitos, considerando-se os contextos sociais e históricos. Embora não tenha desenvolvido uma teoria com foco na educação, ele traz importantes contribuições a esse campo, principalmente ao apresentar a perspectiva dialógica, segundo a qual o estudo da língua é articulado com o social pela interação verbal. Como afirma Freitas (1996, p.146), “o homem é um ser expressivo e falante e a linguagem é constituidora de sua consciência. O discurso do sujeito falante é que liberta o homem de sua condição de objeto”. Portanto, procurarei compor uma linha de pensamento apoiada em Mikhail Bakhtin e em alguns autores, como Maria Teresa de Assunção Freitas e Angel Pino, para a compreensão do que de fato vêm a ser as interações sociais.

Já foi abordado anteriormente que uma experiência é ao mesmo tempo pessoal e social e, partindo desse pressuposto, uma pessoa deve ser concebida como um indivíduo em constante interação num contexto social sempre em transformação. Pensar sobre a constituição da identidade dos futuros professores e das professoras em exercício envolve considerar as múltiplas possibilidades de interações sociais das quais participaram e irão participar ao longo das suas vidas. Freitas (1996, p. 144), tendo como base os estudos de

Mikhail Bakhtin e Lev Vygotsky, afirma que o homem é, em sua essência, um ser social e histórico, “que na relação com o outro, em uma atividade prática comum intermediada pela linguagem se constitui e se desenvolve como sujeito”, sendo a linguagem constituidora de sua consciência. Considerando esse pressuposto, pensar sobre as pessoas, os professores, os alunos nas escolas de educação básica e sobre os futuros professores na licenciatura significa tentar superar a visão dos modelos biológico ou naturalista e o empirista, em que se apoia a maioria das teorias psicológicas, nas quais se projeta uma visão de homem e de meio ambiente – isolados (PINO, 1993).

No primeiro modelo, há a concepção de homem como simples organismo, na qual não se considera sua especificidade humana. A sociedade, a partir desse modelo, também é concebida como uma organização semelhante a um organismo, ignorando-se a sua natureza histórica e cultural. Nesse contexto, “a questão da relação indivíduo-meio é concebida em termos biológicos e não culturais. Indivíduo e meio são vistos como duas realidades externas uma à outra e independentes, cujas relações devem ser pensadas em termos de adaptação” (PINO, 1993, p. 50). Por outro lado, as teorias que se situam numa perspectiva empirista enfatizam o polo “meio ambiente” em contraposição ao polo indivíduo.

Dessa forma, Pino (1993, p. 50, grifos do autor) entende que o conceito de interação social está relacionado à maneira como essas teorias entendem o homem e o seu meio. No modelo biológico, a interação é entendida como “a maneira como dois (ou mais) ‘sistemas’ interferem um no funcionamento do outro”. Essa afirmação não é suficiente para compreender o homem na sua realidade social, uma vez que ele não se define como um sistema orgânico, mas, sim, como um sujeito constituído pela linguagem.

Por sua vez, Pino (1993) afirma que o termo “social”, usado para qualificar interação, faz sentido somente quando está relacionado a uma situação social, que pode ser constituída por humanos ou animais que interagem. Faz-se necessário, dessa forma, a partir dessa concepção, que seja explicado o significado atribuído ao termo e não à interação.

Dependendo da corrente teórica adotada, “social” pode dizer respeito tanto a um “fato social”, uma situação que envolve muitos indivíduos, aplicando-se igualmente a animais ou a humanos, quanto à “natureza social” desse fato, nesse caso, aplicada exclusivamente às situações sociais humanas. De acordo com o autor, fazer confusão entre fato social e natureza social explicita uma forma naturalista de conceber os fenômenos sociais. Se “o social no mundo animal é um dado natural, regulado por

mecanismos biogenéticos, no mundo humano ele é uma característica histórica dos próprios homens” (PINO, 1993, p. 51).

Apoiando-se em diversos autores da perspectiva histórico-cultural<sup>27</sup> (BAKHTIN, 1988, LEONTIEV, 1978; LURIA, 1987; VYGOTSKY, 1987) para compor o conceito de interação social, Pino (1993, p. 51) comenta que a principal diferença entre a concepção sócio-histórica e outras correntes teóricas encontra-se “no pressuposto de partida: o ser humano se situa não na ordem do biológico e das leis naturais, mas na ordem do simbólico e das leis histórico-culturais”. Portanto, compreender o conceito de interação social a partir dessa concepção denota conhecer os seus pressupostos básicos:

(1º) O homem – tomado no sentido genérico –, no estágio atual de sua evolução, é o resultado da atividade de trabalho através da qual, ao mesmo tempo em que transforma a natureza para atender as suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo, desenvolvendo funções especificamente humanas (funções mentais e habilidades técnicas). (2º) Todas as funções psíquicas são de natureza e origem sociais. [...]. Esse pressuposto significa, de um lado, que o meio sociocultural é condição necessária para a constituição do psiquismo humano e, de outro, que essa constituição não é de ordem do biológico mas, sim, da ordem da Cultura. Isso explica-se pelo fato de que essas funções, especificamente humanas, não são um fato natural, de origem biológica, mas resultado da história social e cultural dos homens. (3º) Toda atividade humana é **mediada** semioticamente. As relações dos homens entre si e deles com o mundo (natural e cultural) são mediadas por instrumentos técnicos e por sistemas de signos. [...] Enquanto as interações sociais nas outras espécies – pelo menos as mais próximas do homem – são regidas por sistemas naturais de mediação – os sistemas sinaléticos geneticamente programados que as retêm nos limites impostos pela realidade material – a espécie humana é capaz de ultrapassar esses limites e construir uma realidade de outra ordem: a realidade simbólica. (PINO, 1993, p. 51-53, grifo do autor)

A mediação semiótica, portanto, é o pressuposto central na perspectiva histórico-cultural, pois permite articular os vários elementos dessa perspectiva. Da mesma forma que a mediação dos instrumentos técnicos é fundamental na produção material e técnica, a mediação dos sistemas de signos possibilita, por meio da comunicação, a produção e a apropriação da cultura, principalmente pela linguagem falada e escrita.

---

<sup>27</sup> Embora Pino (1993) tenha usado em alguns de seus escritos a expressão “socio-histórico”, atualmente a maioria dos pesquisadores adota “histórico-cultural”.

Em geral, um signo “é uma ‘coisa’ material (objeto, gesto, figura ou som) que serve *para representar para alguém* qualquer outra coisa (material ou imaterial), sob algum aspecto” (PINO, 1993, p. 54, grifos do autor). O signo visa ao outro, daí ser essa representação uma atividade social entre os sujeitos. O caráter convencional dos signos consiste nas relações que o homem cria entre as coisas que não são naturais delas, ou seja, “Estabelecer uma ligação quer dizer atribuir a uma coisa o poder de *significar* outra coisa. Portanto, o valor de um signo está *no que ele significa*, ou seja, naquilo ao qual ele refere: *a significação*” (p. 54, grifos do autor).

Na perspectiva de Bakhtin/Volochínov (1997), um signo não tem um significado, ele estará associado a tantas significações quantas forem as situações reais em que os sujeitos usarem a palavra/enunciado. A partir dessa abordagem, pode dizer mais do que o convencional, pois as pessoas, numa relação dialógica, podem ir além das significações convencionadas ao signo, como afirma o autor: “um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc.” (Bakhtin/Volochínov, 1997, p.32). Daí vem o caráter ideológico, isto é, toda a produção da cultura imaterial possui um significado, é um signo, e “*tudo que é ideológico possui um valor semiótico*” (p. 32, grifos do autor).

Ao considerar cada campo de criatividade ideológica (o religioso, o político, etc.), percebe-se que cada um tem seu próprio modo de orientação para a realidade e a refrata do seu ponto de vista. Assim, Bakhtin/Volochínov (1997, p. 95, grifos do autor) afirma que o que é pronunciado ou escutado não são as palavras, mas, sim,

verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.*

Além disso, a palavra está presente em todas as relações entre indivíduos. Bakhtin/Volochínov (1997, p. 41) esclarece que “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”. Dessa forma, ela será

sempre um *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma,

que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1997, p. 41, grifos do autor)

Para Bakhtin/Volochínov (1997, p.121), a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados. O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio do social que envolve o indivíduo. Nessa perspectiva, “a enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística”. O que está por trás dessa concepção é que

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. (p. 123)

O sentido é outra categoria fundamental para Bakhtin. Segundo Freitas (2010, p. 19), ele se refere “às respostas às perguntas. Aquilo que nada responde se afigura sem sentido, afastado do diálogo”, e

o sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão. Não pode haver um sentido único (um). Por isso não pode haver o primeiro nem o último sentido, ele está sempre situado entre os sentidos, é um elo da cadeia dos sentidos, a única que pode existir realmente em sua totalidade. Na vida histórica essa cadeia cresce infinitamente e por isso cada ele seu isolado se renova mais e mais, como que torna a nascer (BAKHTIN, 2003 apud FREITAS, 2010, p. 19).

No caso da enunciação completa, o sentido chama-se tema. O tema é único, caso contrário não seria possível compreender uma enunciação. Ele é, como a própria enunciação, individual e não reiterável. Além disso, é determinado, considerando-se as



formas linguísticas que estão na composição das palavras e também os elementos não verbais da situação. Somente a enunciação considerada em toda a sua “amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1997, p. 128). Porém, além do tema, a enunciação é composta por uma significação, que, por sua vez, se refere aos “elementos da enunciação que são *reiteráveis e idênticos* cada vez que são repetidos” (p. 129, grifos do autor), diferentemente do tema. Eles são abstratos e emergem de convenções, não têm existência concreta independente. No entanto, são fundamentais à enunciação. Os dois elementos, significação e tema, integram-se, formando um todo, e a compreensão da enunciação se dará somente na interação entre os sujeitos.

Para Bakhtin/Volochínov (1997, p. 131, grifo do autor), a inter-relação entre tema e significação pode ser mais bem compreendida da seguinte maneira: “o tema constitui *o estágio superior real da capacidade linguística de significar*” Daí decorre que o tema significa de maneira determinada, enquanto a significação, considerada como um “estágio inferior da capacidade de significar”, não quer dizer nada, “ela é apenas um *potencial*, uma possibilidade de significar no interior de um tema concreto” (p.131, grifos do autor).

Portanto, Bakhtin/Volochínov (1997) argumenta que compreender a enunciação de outrem significa relacionar-se com ela, para poder encontrar o seu lugar adequado no contexto a ela correspondente. Assim, “a cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão ” (p. 132). Dessa forma,

a compreensão é uma forma de *diálogo*, ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*. Não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra e sim que ela pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. Dessa forma, a significação “é efeito da *interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro*”. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois pólos opostos. Aqueles que ignoram o tema (que só é acessível a um ato de compreensão ativa e responsiva) e que, procurando definir o sentido de uma palavra, atingem o seu valor inferior, sempre estável e idêntico a si mesmo, é como se quisessem acender uma lâmpada depois de terem cortado a corrente. Só a luz da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação. (p. 132, grifos do autor)

Tendo como base os pressupostos da interação verbal (ou interação social), propostos por Mikhail Bakhtin, Pino (1993, p. 57) enfatiza que a interação social tem como sinônimo a intersubjetividade, o que, por sua vez, “equivale a falar em interação verbal, em dialogia, nos termos em que fala BAKHTIN”. Assim, a palavra deve ser compreendida como o campo comum dos interlocutores,

a interação social não pode ser vista como um fenômeno particular e esporádico, nem ela tem a ver com a relação com um meio natural. A interação social é a condição permanente de existência do sujeito, a qual se concretiza numa constante relação com os outros. A interação social, como sinônimo de intersubjetividade e não qualquer outra modalidade relacional constitui o próprio modo de ser social do homem, a expressão da sua natureza e origem sociais. (PINO, 1993, p. 57)

Pensar nos futuros professores e nas professoras em exercício, a partir da perspectiva histórico-cultural, é admitir que são sujeitos em constante construção, que, em permanente relação eu-outro, vão se apropriando de conhecimentos profissionais e se identificando ou não com a profissão, dentre outras possibilidades.

Compreender, portanto, as interações dos futuros professores e das professoras em exercício consigo mesmos, com as outras pessoas, com coisas e lugares é basilar para que se compreendam as questões relativas às identidades pessoal, social e profissional. Por esse motivo, optei por iniciar esta discussão com a ampliação e o aprofundamento sobre esse termo, que já apareceu, vez ou outra, ao longo desta pesquisa.

### **3.2 Identidade social e identidade profissional**

Apresento as concepções teóricas sobre as identidades que embasam este estudo e a forma como se dá o seu processo de construção mediado na interação social e por ela.

Fala-se na atual crise de identidade dos professores, analisando a gênese e a evolução histórica da profissão, as lutas pelo não proletarismo e pela profissionalização. Uma questão emerge: “quando é que a identidade docente não esteve em crise?”. Fazer referência a uma atividade profissional que ainda enfrenta dificuldades de se firmar no cenário mundial como profissão implica dizer que a identidade docente atravessa uma crise – como discutido por Nóvoa (1991b). Porém, há outros fatores, como as constantes transformações da sociedade e, conseqüentemente, da escola, que têm modificado o papel

social dos professores “com evidentes reflexos nas auto e hetero percepções sobre as suas identidades” (SARMENTO, 2002, p. 109).

O desenvolvimento profissional não é obra do acaso: deve ser compreendido numa perspectiva em que o próprio professor/futuro professor é o sujeito que o mobiliza, por meio das suas necessidades e de seus interesses profissionais e pessoais. Ele deve ser compreendido como um processo de contínuas aprendizagens, a partir de uma ótica ampla, que inclui, além da dimensão pedagógica e cognitiva, o conhecimento de si mesmo, uma vez que as dimensões pessoal e profissional são intrinsecamente dependentes (CAPORALE, 2005, p. 6). Esse processo contínuo abarca diversos momentos da vida do professor/futuro professor: inicia-se na experiência como aluno, durante os anos que passa na educação básica; segue na formação inicial, no caso dessa pesquisa a licenciatura em matemática; e passa pelo período de início da docência, com os diversos processos de formação continuada e as experiências profissionais (IMBERNÓN, 2001; MARCELO GARCIA, 1999).

Desenvolver-se profissionalmente implica estar aberto a novas aprendizagens, a possibilidades de transformações na maneira de ser e estar na profissão. O conhecimento que se possui num determinado momento muda temporalmente, pois o que somos e sabemos tem a ver com a posição ocupada na Parada; os lugares e os conhecimentos são provisórios, abertos a (re)significações e novos sentidos, dependendo, para isso, da ação e, até certo ponto, da vontade de cada um, dentre outros elementos.

Há fatores que influenciam o desenvolvimento profissional docente e são próprios dos professores (componente pessoal), mas há também que considerar os que lhes são externos (componente social), como ressaltam Poletini e Sabaraense (1999). As condições profissionais, a autonomia profissional, o trabalho conjunto com outros sujeitos participantes dos mesmos contextos sociais e profissionais e da formação inicial e continuada recebida nas instituições formadoras, podem limitar ou incrementar esse desenvolvimento, assim como incidir sobre a constituição da identidade docente.

Em diversos momentos deste trabalho refiro-me à identidade docente e a fatores como a profissionalização, a proletarização e a adesão a certo número de ideias e valores, por exemplo, que têm influência ampla sobre a identidade dos professores e também dos futuros professores. Como afirma Nóvoa (2000, p. 16), as questões relativas à profissionalização docente têm influência direta na constituição da identidade profissional dos professores, pois essa “não é um dado adquirido, não é uma propriedade,

não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”.

Ser e sentir-se alguém para si e para os outros; identificar-se com as outras pessoas ou com alguma atividade social ou profissional; ter o sentimento de pertença a um grupo social ou profissional são características, marcas singulares de cada pessoa, mas que podem ser comuns a muitas outras. A identidade vai sendo construída e reconstruída ao longo da vida.

Para Dubar (1997, p. 13), a “identidade é um produto de sucessivas socializações”. O conceito de identidade vem, portanto, associado ao conceito de socialização, que, ao longo da história das ciências sociais, foi utilizado com muitos sentidos, implicando, em alguns casos, em ideias já superadas, como: “inculcação das crianças, endoutrinação dos indivíduos, imposição de normas sociais, constrangimentos impostos pelos poderes tanto ameaçadores quanto anónimos...” (p. 13).

Sem dúvida, uma característica fundamental da formação dos indivíduos é a interiorização de “valores, normas, disposições que o tornam um ser socialmente identificável”. No entanto, não é possível considerar a socialização “uma qualquer forma de integração social ou cultural unificada, muito enraizada num condicionamento inconsciente” (DUBAR, 1997, p. 79). Assim, “a identidade humana não é dada, de uma vez por todas no acto do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida” (p.13). Cada indivíduo depende do outro para a construção da própria identidade, seja por meio de julgamentos, seja por suas próprias orientações e autodefinições.

A divisão intrínseca à identidade pode ser esclarecida pela dualidade: a identidade para si e a identidade para o outro, as quais são inseparáveis e estão ligadas de uma forma problemática. Inseparáveis porque a identidade para si é correlativa do Outro e do seu reconhecimento: eu só sei quem eu sou através do olhar do Outro. Problemática porque “a experiência do outro nunca é diretamente vivida por si, de tal forma que nos apoiamos nas nossas comunicações para nos informarmos sobre a identidade que o outro nos atribui... e, portanto, para forjarmos uma identidade para nós próprios” (LAING, 1961 apud DUBAR, 1997, p. 104).

Nesse sentido, de acordo com Dubar (1997, p. 118), o processo de socialização, concebido como produtor de identidades sociais, é fruto da articulação de dois processos, o biográfico (identidade para si), que

pode ser definido como uma construção do tempo, pelos indivíduos de identidades sociais e profissionais a partir das categorias oferecidas pelas instituições sucessivas (família, escola, mercado de trabalho, empresa...) e consideradas, simultaneamente, como acessíveis e valorizantes (transação “subjectiva”), [e] o processo relacional [que] diz respeito ao reconhecimento, *num dado momento e no seio de uma espaço determinado* de legitimação, das identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si propostas e expressas pelos indivíduos nos sistemas de competências e imagens de si propostas e expressas pelos indivíduos nos sistemas de acção.

Diante disso, a identidade profissional de uma pessoa deve ser entendida como uma construção social resultante de um sistema de relações entre participantes de um mesmo sistema de acção e de “um processo histórico de transmissão entre gerações, de reconhecimento institucional e de interiorização individual das condições que organizam cada biografia” (DUBAR, 1991 apud MARCELO GARCIA, 2010, p. 19).

Cabe ressaltar, com Sarmiento (2002, p. 113), que as identidades individuais, sociais e profissionais “parecem não estar dissociadas, sobretudo em determinados actores sociais, entre os quais se inscrevem os professores”.

De acordo com Marcelo Garcia (2010), a construção da identidade profissional do professor se inicia quando estudante na escola de educação básica; se consolida logo na formação inicial; e se prolonga durante todo o exercício profissional. A identidade profissional docente não é o resultado de uma titulação – é necessário construí-la e modelá-la, a partir de “um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente” (p. 18), uma vez que a identidade docente, segundo Marcelo Garcia (2010), se refere à forma como os docentes vivem subjetivamente seu trabalho e também está relacionada com as diversas possibilidades de identidades profissionais e com a percepção da atividade profissional, por parte dos próprios docentes e da sociedade em que estão inseridos. Portanto, a identidade docente engloba tanto a experiência pessoal como o papel que lhe é reconhecido/atribuído numa dada sociedade.

Para compreender como os sujeitos desta pesquisa foram constituindo-se professores, não é suficiente olhar isoladamente para as suas histórias de vida, pois elas estão em constante interação com muitas outras, que também devem ser consideradas.

Apoiando-se em Arendt (1993), Bolívar, Domingo e Fernandez (2001) afirmam que ninguém é autor e produtor sozinho de sua história de vida, pois é preciso considerar os outros fatores que, além da própria pessoa (trajetória de vida, sentimentos, vivências,

projetos futuros), constituem a trama das relações humanas: as outras pessoas (família, colegas, alunos, entre outros) e o entorno (contextos social, histórico e político) devem ser considerados nessa constituição.

Ao encontro dessa concepção, entendo ser essencial contextualizar a profissão e a formação docente; o lugar das experiências dos sujeitos durante a pesquisa e antes dela ocorrer; a Universidade, que, por sua vez, está inserida na cidade de Lavras, em Minas Gerais e no Brasil – cada qual com uma história própria. Há uma gama de contextos em que cada história está imersa e em constante relação com outras, e compreender essas relações e intersecções é essencial para entender a própria pesquisa (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

Para identificar os indícios da constituição das identidades mobilizados pelos sujeitos, ao participarem de uma prática (auto)formativa, mediada pela escrita da própria história, e refletir sobre ela, com vistas à reflexão crítica e à autonomia sobre os processos formativos, será necessário contextualizá-los temporalmente e de forma situada. Por esse motivo, parto do contexto mais amplo, da constituição da profissão, até a formação na licenciatura.

### **3.3 Os contextos sociais: tempos, situações e lugares em que a vida acontece**

Quando eu cursava o segundo grau (atual ensino médio), em 1979, os professores da rede estadual de educação do estado de São Paulo entraram em greve por quase 40 dias. O motivo? Eles reivindicavam, além de recuperação salarial, melhores condições de trabalho, entre outras coisas. Lembro-me de que alguns professores retornaram da greve com certa revolta e desiludidos, pois não haviam conseguido o que estavam pleiteando.

Nesse período, o professor de técnicas de redação ficou marcado em minha memória até aquele momento, ele havia sido atencioso e comprometido com a aprendizagem dos alunos, porém, no reinício das aulas após a greve, durante quase um semestre, nunca mais nos ensinou conteúdo algum. Ele entrava na sala e apenas conversava, não falava em outro assunto que não fosse a greve, as questões salariais, o governador e sua atuação na área da educação, etc. A imagem na minha lembrança é a de um professor revoltado, que deve ter acreditado que não trabalhar em sala de aula era uma forma de continuar resistindo.

Durante o período da licenciatura não tenho nenhuma lembrança sobre essa questão. Como mencionei, tudo que aprendia ou discutia nas aulas girava em torno dos conteúdos matemáticos. Ao terminar a licenciatura em matemática, em 1989, não tinha noção sobre o que, de fato, era a profissão docente. Naquela época, estávamos saindo de uma ditadura militar, durante a qual quase nada podia ser pesquisado ou dito. A maioria dos professores da licenciatura também havia sido formada por uma dinâmica como a que vivenciei e que foi, de certa forma, reproduzida por eles. Aquela era a maneira de formar professores de matemática que eles, como bons e comprometidos professores que eram, conheciam e na qual acreditavam.

Já na prática docente participei de todas as greves e reivindicações possíveis. Embora os resultados concretos, como: melhoria salarial, plano de carreira, maiores investimentos em qualidade de ensino e em formação continuada, não tenham sido contemplados como pretendíamos, tenho certeza de que, se não houvesse um grupo de docentes mobilizados em busca dos seus direitos e dos seus alunos, nem as poucas conquistas teriam sido alcançadas.

As pessoas, os lugares, as minhas próprias reflexões sobre a vida e a profissão tiveram influência sobre a professora que fui e a que sou. Da mesma forma aconteceu e acontecerá com os sujeitos da pesquisa, pois muito do que somos não tem como causa primária as nossas próprias escolhas sobre os caminhos a trilhar na vida e na profissão. Somos personagens de uma história em comum e – muito mais do que podemos imaginar – sofremos consequências dos diversos contextos (político, econômico, social e cultural), porém, não há determinismo, há uma margem de atuação na qual as escolhas e as decisões podem ser nossas, daí a importância de tomar conhecimento e nos conscientizar de todas as questões referentes à educação e não dos conhecimentos específicos da matemática. Compreender, pelo menos em parte, os contextos nos quais se desenvolveram as nossas histórias é um passo rumo à autonomia; significa tomar as rédeas do nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

### **3.3.1 A busca pela profissionalização dos professores da educação básica**

O mundo contemporâneo, marcado por inúmeros avanços nas áreas da comunicação, tecnologias e das ciências em geral, além de diversos conflitos sociais, tem promovido transformações em diferentes esferas da sociedade brasileira e mundial. No

âmbito econômico, o fenômeno da globalização dos mercados e a competitividade internacional promovem novas formas de produção e consumo.

Novas tecnologias de produção afetam a organização do trabalho, modificando cada vez mais o perfil do trabalhador necessário para esse tipo de produção. Surgem novas profissões, desaparecem outras. Há uma tendência de intelectualização do processo de produção implicando mais conhecimento, uso da informática e de outros meios de comunicação, habilidades cognitivas e comunicativas, flexibilidade de raciocínio, etc.

As mudanças na política são também visíveis, principalmente se pensarmos que os interesses políticos vão sendo subordinados às regras da mundialização da economia. Vai desaparecendo a idéia de nação, de valores nacionais, de tradições locais. Os governos dos países periféricos vão perdendo sua autonomia enquanto vão reduzindo suas responsabilidades sociais em relação às políticas públicas para a educação, saúde, previdência. (LIBÂNEO, 1998, p. 7)

Ao escolher iniciar a contextualização da atualidade com uma citação de 1998, do professor José Carlos Libâneo, tive como objetivo evidenciar que, ao mesmo tempo em que as mudanças e transformações acontecem de forma intensa, elas não passam tão rapidamente, apenas se aprofundam. Mesmo quase 20 anos se tenham passado, as ideias discutidas pelo autor são tão atuais, que parecem que acabaram de ser escritas.

Continuando com o autor, ele afirma, dentre outras coisas: “No plano educacional, a educação deixa de ser um direito e transforma-se em serviço, em mercadoria, ao mesmo tempo em que se acentua o dualismo educacional: diferentes qualidades de educação para ricos e pobres” (LIBÂNEO, 1998, p. 8).

Embora os alunos sejam essenciais à vida do professor, o objetivo, neste momento do texto é dirigir o foco à profissão docente, pois as suas condições têm impacto determinante na formação dos alunos e na constituição da identidade docente. Inicialmente lanço algumas questões, às quais venho tentando responder há algum tempo, mas até o momento tenho apenas algumas conjecturas: O que é ser professor? A docência é uma profissão? Os futuros professores em formação inicial estão se licenciando para serem profissionais ou para serem trabalhadores especializados?

As respostas não são conclusivas, mas as discussões feitas por autores como Lüdke e Boing (2010), Nóvoa (1991, 2000); Oliveira (2010), Roldão (2005), Sarmiento (2002), entre outros, oferecem uma visão geral sobre essas questões.



Ter a compreensão do contexto de construção da profissão ajudará a entender: as escolhas e a constituição pessoal e profissional dos futuros professores, que se encontram em formação inicial, e dos professores que atuam nas escolas de educação básica; o que é atualmente a profissão; e a medida em que é possível agir sobre o que está posto, uma vez que cada um de nós chegou a essa história mais ampla, já em andamento, em um momento específico.

Como comenta Nóvoa (1991b, p. 21), “a afirmação profissional dos professores é um percurso de intensas lutas, conflitos, hesitações e recuos”; portanto, a compreensão contemporânea da profissão pressupõe considerar as tensões relacionadas a ela, inclusive no que se refere ao processo de profissionalização e de proletarização (desprofissionalização), que já dura algumas décadas.

A origem e o desenvolvimento escolar fazem parte de um longo processo, “produzido num jogo complexo de relações sociais e de mudanças de representações e de orientações normativas com respeito ao mundo e aos homens, que os historiadores-sociólogos apenas começam a elucidar” (NÓVOA, 1991a, p. 111-112).

Embora Nóvoa (1991a, 1991b) tenha, em seus dois estudos, contemplado o processo sócio-histórico do desenvolvimento da profissão docente no contexto português, é possível verificar características semelhantes na construção da profissão no Brasil, em decorrência da relação entre os dois países no contexto espaço-temporal que submeteu ambos à mesma base educacional no período colonial.

A escola já existia na Idade Média, porém, não tinha como ocupação principal a educação das crianças. Com o objetivo de cuidar dela, a escola moderna surgiu, em meio ao movimento social e às interações sociais daí emergentes, que tiveram início no século XV. De opção possível, em pouco tempo a escola tornou-se um investimento social obrigatório. A partir daí, iniciou-se um longo processo de escolarização, “o qual não se completará senão na época contemporânea” (NÓVOA, 1991a, p. 112).

Chegado o século XVIII, o modelo instaurado de educação deixou de responder às necessidades econômicas dos aparelhos de produção e às demandas sociais. Nesse contexto, o Estado, que já participava do processo de escolarização, porém, num nível inferior a outras instituições, tomou o lugar da Igreja, e fez surgir um processo de institucionalização e de estatização de sistemas escolares. Essa mudança de poder sobre a escola, no entanto, não veio acompanhada de inovações: apenas se continuou a reproduzir o que já existia, em termos de formação escolar, entre os séculos XVI e XVIII (NÓVOA, 1991a).

A gênese da profissão docente reside em algumas congregações religiosas, nas quais religiosos ou leigos tomaram para si, como uma ocupação secundária, as necessidades educativas intencionais. Mas foi somente a partir do final do século XVIII, nas sociedades europeias, resguardadas as especificidades de cada país, que se iniciou um período fundamental na história da educação e, conseqüentemente, da profissão docente (NÓVOA, 1991a, 1991b).

O processo de transição de um corpo de docentes religiosos para um corpo laico, ou seja, sob o controle do Estado, se desenvolveu de maneira subsidiária e não especializada. Além disso, as pessoas que se dedicavam à docência, realizavam-na como uma ocupação secundária. Esses fatos justificam por que os docentes, diferentemente de outros grupos profissionais,

não codificaram jamais, de maneira formal, um conjunto de regras deontológicas. Isto se explica por duas razões: *primo*, o comportamento ético lhes foi ditado do exterior, em princípio pela Igreja, depois pelo Estado, *secundo*, estas duas instituições exerceram, uma após a outra, o papel de *mediadores* da profissão docente, tanto em suas relações internas, quanto nas externas. (NÓVOA, 1991a, p. 120, grifos do autor)

Por sua vez, os docentes, ao longo desse processo, se apropriaram desse discurso, tomando-o para si como um objeto próprio, ao participarem das “assembléias e dos congressos laicos de docentes que constituíram verdadeiros ‘laboratórios de valores comuns’” (NÓVOA, 1991a, p. 120, grifos do autor). O que se percebe é a perpetuação de um discurso sobre as normas instauradas na origem religiosa da profissão docente.

Com a criação dos sistemas de ensino do Estado, surgiu a profissão docente, associada à ideia de funcionário público. São funcionários de um tipo particular, pois a docência 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 ideias nacionais” (NÓVOA, 1991a, p. 122). Diante disso, foram criados procedimentos uniformes de seleção: para lecionar era necessário possuir uma licença ou autorização do Estado, concedida após um exame requerido pelas pessoas que pleiteavam trabalhar como docentes. No entanto, era necessário atender a certas condições, como: habilitações, idade, comportamento moral, entre outros. É inegável que a criação dessa licença fez parte de um “momento decisivo do processo de profissionalização da actividade docente, uma vez que facilita a definição de um perfil de competências

técnicas, que servirá de base ao recrutamento dos professores e ao delinear de uma carreira docente ” (NÓVOA, 1991b, p. 17).

Diante disso, a história da profissão deve ser compreendida a partir do lugar que seus personagens ocupam nas relações de produção e do papel que interpretam na manutenção da ordem social. De certa forma, eles são imbuídos de imenso poder, uma vez que a escola é vista como instrumento privilegiado da estratificação social. Ao mesmo tempo em que são funcionários do Estado e promotores da reprodução da ordem social dominante, os professores personificam as esperanças de mobilidade social de diferentes camadas da população. Surgiram, assim, a ambiguidade e a relevância da profissão docente: professores como agentes culturais e também como agentes políticos.

O processo de escolarização foi ampliado no século XIX e, nesse momento, a profissionalização da docência, passou a ser uma tarefa conjunta entre o Estado, que viu nessa possibilidade uma forma de controle, e os docentes, que queriam melhorar seu estatuto social. Os docentes se apoiaram em dois argumentos para as reivindicações socioprofissionais: o primeiro, baseado no fato de possuírem um conjunto de conhecimentos especializados; e o segundo, por realizarem um trabalho de alta importância social. Estão presentes nesse movimento as noções de corpo de saberes e de sistema de normas, que se modificam e evoluem tendo como base as transformações socioeconômicas e o desenvolvimento da profissão (NÓVOA, 1991a).

A segunda metade do século XIX é considerada uma época-chave para compreender a ambiguidade do estatuto docente. Com a criação das escolas Normais, o acesso à profissão docente tornou-se do interesse de diferentes camadas sociais; no entanto, a maioria dos professores vinha das classes sociais menos favorecidas. Ser professor primário significava sair desses meios sociais. Porém, ao mesmo tempo em que eram superiores aos aldeões, não conseguiam viver como a burguesia, devido aos baixos salários. Assim, os docentes se sentiam deslocados socialmente: por um lado, eram obrigados a respeitar as normas morais da burguesia e rejeitados por ela; e, por outro, eram praticamente impedidos de participar das classes populares (NÓVOA, 1991a).

As instituições de formação passaram a ocupar um “lugar central na produção e reprodução do *corpo de saberes* e do *sistema de normas* da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos *conhecimentos pedagógicos* e de uma *ideologia comum*” (NÓVOA, 1991b, p. 18, grifos do autor). Pode-se afirmar que as escolas Normais produziram a profissão docente, pois contribuíram tanto para a socialização dos professores como para a gênese de uma cultura profissional.

Um fato que contribuiu para a desvalorização relativa da profissão docente refere-se à feminização do corpo docente. Historicamente, a docência foi uma das primeiras profissões em que as mulheres recebiam os mesmos salários que os homens. Se, por um lado, essa questão é socialmente importante, por outro, com o passar do tempo, ela passou a ser uma profissão de maioria feminina. Como o salário da mulher era visto como renda complementar da família, acabou por contribuir com a desvalorização da profissão. Embora tenham reconhecimento social, os professores e professoras primários ocupam uma posição ambígua na sociedade: “mais próximos dos médicos e advogados, em virtude das características de suas funções; ao lado dos artesões ou dos operários especializados em razão de seu nível de renda ” (NÓVOA, 1991a, p. 127).

Nesse contexto, surgiram as primeiras associações profissionais, a partir de uma tomada de consciência dos docentes, como grupo profissional, rumo à busca de seus interesses, ao processo de profissionalização. No final do século XIX e início do século XX, as associações que representavam os docentes aspiravam:

- à *melhoria do estatuto* (condições de entrada mais exigentes, formação mais longa e mais reconhecida academicamente, tratamentos mais elevados, sistema de seguridade social eficaz, etc.);
- *ao controle da profissão* (participação em todas as decisões concernentes à atividade docente, autonomia nas questões escolares, liberdade com relação às escolhas pedagógicas, etc.);
- à *definição de uma carreira* (vias de promoção econômica e profissional bem estabelecidas, acesso às funções inspetoriais e ao ensino nas escolas normais, etc.). (NÓVOA, 1991a, p. 128)

Nesse momento, os docentes conseguiram certo prestígio, graças às ações propostas pelas associações, que conseguiram promover uma “*unidade intrínseca*, construída sobre a base de uma solidariedade profissional e da defesa dos interesses comuns” (NÓVOA, 1991a, p. 128, grifos do autor), mas não sem conflitos e oposição por parte do Estado, de variadas formas, à “organização autônoma dos docentes” (p. 128).

Uma questão interessante se refere às diferentes posições tomadas pelos docentes em relação à imagem da profissão com a qual se identificavam. Nóvoa reúne-as em quatro categorias. Embora não seja possível classificar de forma rígida os docentes em uma única, elas ajudam a compreender os posicionamentos da maioria. São elas: (1) Os militantes dos valores oficiais: aqueles cuja ação vai ao encontro das ideologias oficiais assumem um discurso de adesão ao Estado e são divulgadores das ideias dominantes no

grupo profissional. (2) Os militantes políticos e/ou sociais: essa categoria reúne uma minoria de docentes, que contrariam o discurso oficial e defendem a sindicalização, com a intenção “de construir uma identidade de atores, por meio de um trabalho de diferenciação: recusa do papel de servidores do Estado, recusa da ideologia dominante, etc.” (NÓVOA, 1991a, p. 129). Contestam a ordem estabelecida e visam à autonomia profissional e política. (3) Os militantes pedagógicos: são docentes que buscam a reconstrução de uma identidade profissional, por meio da “elaboração de um corpo de saberes e de *savoir-faire* próprio da atividade docente específicos da profissão, o que constituiria sua fonte primeira de legitimação” (p. 129). (4) Os militantes da indiferença ativa: trata-se do grupo majoritário, que não tem discurso próprio e, quando necessário, se apropriava do discurso de uma das outras três categorias. Essa apropriação sem um posicionamento de adesão acaba por banalizar algumas “propostas teóricas, provocando uma espécie de “amalgama conceitual”, as quais tenderão a tornar-se as ideias dominantes no seio dos docentes” (p. 130).

Nóvoa (1991a, p. 130, grifos do autor) chama a atenção para o fato de que, ao propor essa categorização, tem como objetivo “destacar a importância do estudo do fenômeno da *adesão* na análise da profissão docente, pois a aquisição de uma *identidade profissional* não se poderia se fazer sem a adesão a um certo número de idéias de valores”.

Chegou-se ao final do século XIX com a escola da forma como a conhecemos atualmente, com o processo de escolarização da infância quase integralmente edificado. Em grande parte, o sucesso desse processo coube aos diferentes grupos de docentes e às suas associações profissionais. Principalmente nos países industrializados, percebe-se uma configuração generalizada na instrução.

No início do século XX, os docentes constituíam um grupo profissional formado em instituições acadêmicas de prestígio e organizado a partir de associações, sindicais ou não. Nesse momento, eles possuíam um estatuto social elevado, já adquiriram o direito de intervir nas questões referentes à instituição escolar, embora continuassem reivindicando maior reconhecimento. O grupo profissional vivia um período de exaltação – afinal, “a escola e a instrução encarnam o progresso: os docentes são seus agentes. [...] foi a época de ouro da profissão docente” (NÓVOA, 1991a, p.131).

Simultaneamente a esses fatos, desenvolveu-se um movimento pedagógico denominado Educação Nova, centrado na criança a partir de suas necessidades. Os docentes eram solidários com essas ideias, mesmo com todas as divergências entre

teóricos e práticos, uma vez que estavam diante de uma possibilidade de legitimação profissional.

Ainda com o advento da Primeira Guerra Mundial, os ideais da Escola Nova conseguiram se manter a partir do discurso dos docentes e dos pedagogos: “unicamente a instituição de uma *Educação Nova* criará as condições exigidas para que o horror da guerra não tenha mais lugar” (NÓVOA, 1991a, p. 132), porém, com a chegada da Segunda Guerra Mundial, esse discurso não se sustentou e culminou com “a queda generalizada do prestígio dos docentes”. Instaurou-se a descrença no processo de escolarização, surgindo um movimento oposto, o da desescolarização das sociedades, que, ao final dos anos 1960, anunciava “a morte da escola” (p. 132). Esse momento veio carregado de críticas aos docentes e aos sistemas de ensino estatais. Finalizando essa parte da história, o autor ressalta que “desde o final dos anos sessenta, assistimos a uma redefinição das funções docentes” (p.133).

Hargreaves (2001) considera que a primeira metade do século XX foi marcada pelo otimismo na educação e os anos dourados da profissão docente. Os professores sentiam-se valorizados. No entanto, a escola era para poucos, apenas uma elite tinha acesso a ela. Dessa forma, os valores difundidos pelas escolas eram compatíveis com a elite que a ela tinha acesso. No início da segunda metade do século, houve a massificação do ensino, e a escola precisou abrir suas portas para todas as crianças e adolescentes. Paralelamente a isso, foi o fim dos anos dourados da profissão, pois a escola passou a ser desacreditada em sua capacidade de formar esse contingente de estudantes que a ela teve acesso. No entanto, ainda segundo Hargreaves (2001), com o movimento de globalização, a escola passou a ser uma instituição relevante como produtora de conhecimento e esse passou a ser moeda de troca. Após décadas de descrédito da escola, desvalorização do professor e aumento do número de alunos matriculados sem o respectivo aumento nos investimentos públicos, a escola e seus atores pouco têm conseguido fazer para garantir uma educação para todos. Nesse movimento, surgem as múltiplas discussões sobre a profissão docente e as condições de trabalho do professor.

### **3.3.2 A profissão docente em tempos de transformação social**

Em cada país a profissão se desenvolveu a partir de suas especificidades políticas e sociais, porém, com a mesma base histórica. No caso do Brasil, o processo de

escolarização e do desenvolvimento da profissão docente tem como matriz a educação em Portugal.

Não há um único conceito sobre profissão; como afirma Sarmiento, (2002, p. 45) há múltiplos sentidos, dependendo do mundo linguístico em que o termo é empregado. Assim,

na tradição anglo-saxônica possui um valor simbólico muito elevado, aliado ao sentido de vocação e ao desenvolvimento de um trabalho que assenta num ramo específico do saber ou da ciência; na literatura francófona possui um sentido mais laico, reportando-se a todos os que têm um trabalho não manual, uma atividade em que os saberes e as verdades constitutivas são explicitadas publicamente e sujeitas a um processo de racionalização.

A autora também comenta que em Portugal a palavra “profissão” tem sido usada para todas as atividades, independentemente de qual seja, incluindo as pessoas que realizam trabalhos manuais, conquanto que se receba uma remuneração mensal. Penso que aqui no Brasil ocorre o mesmo, pelo menos nas relações sociais, pois, ao preencher um formulário de solicitação de crédito ou abertura de conta corrente em banco, por exemplo é necessário indicar a profissão, que pode ser qualquer atividade: vendedor, médico, auxiliar administrativo, professor, etc. Porém, esse é um tema conflituoso, que tem mobilizado inúmeros questionamentos e pesquisas, por exemplo, sobre as características ou atributos que elevam uma atividade ocupacional ao grau de profissão. Bourdoncle (1991, 1993 apud LÜDKE; BOING, 2004, p. 1161), com base em estudos de diversos autores, revela que existem muitas dificuldades em conceituar profissão. Entre eles: Cogan e Barber (apud LÜDKE; BOING, 2004, p. 1161-1162), pensando em atributos essenciais dos comportamentos profissionais, indicam haver quatro critérios comuns às profissões:

a) uma profunda base de conhecimentos gerais e sistematizados; b) o interesse geral acima dos próprios interesses; c) um código de ética controlando a profissão pelos próprios pares; e d) honorários como contra-prestação de um serviço e não a manifestação de um interesse pecuniário.

Goode (apud LÜDKE; BOING, 2004) apresenta apenas dois atributos essenciais: um corpo de conhecimentos abstratos e um ideal de serviço e Maurice (apud LÜDKE; BOING, 2004) considera apenas um: a especialização do saber.

Para Oliveira (2010, p. 19), de forma geral, “profissão” se refere a “atividades especializadas, que possuem um corpo de saberes específico e acessível apenas a certo grupo profissional, com códigos e normas próprias e que se inserem em determinado lugar na divisão social do trabalho”.

Um exemplo de profissão seria a medicina, em que um grupo profissional independente “se autodetermina, se autocontrola e se autoconduz ao desenvolvimento” (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1165). Ao encontro dessa perspectiva, Roldão (2005, p. 109) salienta quatro pressupostos que devem ser atendidos, quando se considera uma profissão, como a medicina, e que continuam válidos, mesmo quando os profissionais (médicos) estão sujeitos a hierarquias e regras externas: (1) identifica-se claramente a natureza específica do que faz e a respectiva utilidade social, (2) reconhece-se que para a exercer, tem de dominar um saber próprio que os outros não dominam – aquilo que adiante denominarei por saber profissional – (3) que por isso tem o poder de decidir sobre a acção médica propriamente dita, e responde por ela perante os utilizadores dos seus serviços; (4) e que, para assegurar tudo isto, o colectivo dos praticantes desta actividade reconhece-se como uma comunidade que se revê numa pertença comum, que defende o prestígio e a exclusividade do seu saber, que é desenvolvido e produzido pelos próprios, saber que lhes garante a credibilidade da sua acção e que define quem pode ou não aceder ao exercício da actividade.

Ao relacionar a actividade docente a esses pressupostos, surge a dúvida: se ela pode ser definida como profissão, afinal, o grupo de docentes possui um corpo de saberes específico e acessível somente a ele? O saber profissional, no caso da docência, é “talvez o ‘elo mais fraco’ na construção social da sua afirmação como profissional pleno [...]” (ROLDÃO, 2005, p. 114). Mas esse componente não é o único a prejudicar a consolidação da profissão, pois, por exemplo, o reconhecimento da especificidade da função não é amplo, e outros profissionais – até mesmo o médico, na universidade de medicina – exercem também a função de professor. A autora alerta, porém, que é necessário relativizar os pressupostos que caracterizam uma profissão, pois eles também estão em constante construção e reconstrução social e histórica. Por esse motivo, muitas profissões já desapareceram, outras surgiram e outras estão em processo de proletarianização.



Parece que, no caso da docência, a maior ambiguidade situa-se entre o profissionalismo e a proletarização. Diante disso, a profissionalização do magistério pode ser concebida como um “processo de construção histórica que varia com o contexto socioeconômico a que está submetida, mas que, sobretudo, tem definido tipos de formação e especialização, de carreira e remuneração para um determinado grupo social” (OLIVEIRA, 2010, p. 19), à medida que vem crescendo e se consolidando. Essa autora compreende que esse movimento pela profissionalização pode ser considerado como

o ato de buscar transformar em profissional algo que se faz de maneira amadora, no caso do magistério, pudesse melhor designar o movimento de organização e de busca de um lugar, no sentido do reconhecimento social e do valor econômico de um determinado grupo profissional que comporta no seu interior distinções e complexidades que não lhe permitem identificar-se como profissão no seu sentido mais estrito. (p. 19)

Dessa forma, o grupo de docentes tem procurado, desde o surgimento de sua atividade, o caminho da profissionalização, o reconhecimento profissional, o fazer da docência uma profissão. Com todas as ressalvas, o trabalho dos professores tem que ser considerado como uma profissão. Porém, se for comparada a profissão docente atualmente, com o que ela já foi no passado, observam-se evidentes sinais de precarização: a perda de poder aquisitivo e de prestígio é perceptível a qualquer pessoa. Aproximadamente 30, 40 anos atrás, quando o grupo profissional era quase exclusivamente de mulheres, o salário de uma professora primária garantia-lhe vida digna, independentemente de ser solteira ou casada (LÜDKE; BOING, 2004).

Como alertam esses autores, o aspecto mais básico e que denuncia o processo de declínio da ocupação docente, não somente no Brasil, mas também na França, é a “decadência do seu salário e [...]o que isso representa para a dignidade e o respeito de uma categoria profissional” (p. 1165). O que se observa é que muitas das reivindicações de séculos passados ainda estão presentes na luta pela profissionalização pela docência no século XXI, inclusive no Brasil.

Além disso, pode-se compreender “a história dos trabalhadores da educação como um movimento resultante desta ambiguidade, de luta pela obtenção de um *status* profissional, mas usufruindo-se da condição de servidores públicos” (OLIVEIRA, 2010, p. 20). O fato de os professores da Educação Básica estarem subordinados à regularização

do sistema educacional pelo Estado impõe limitações à autonomia e às condições profissionais.

No Brasil, a separação dos professores da Educação Básica em níveis de ensino (Educação Infantil; Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano; Ensino Fundamental II do 6º ao 9º ano e Ensino Médio) fortalece diferenças profundas tanto na formação quanto na remuneração, principalmente dos dois primeiros níveis de ensino, fato que tem repercussões diversas, para os participantes de cada grupo, na concepção do que é ser professor, uma vez que a identificação profissional é elemento indispensável à constituição de uma profissão.

Oliveira (2010, p. 20) refere-se a estudos sobre a profissão, provenientes de duas vertentes: a primeira “se situa na tradição pedagógica humanista, que centra seu foco na formação docente, compreendida como um processo de constituição do sujeito no seu fazer pedagógico”. Nela a ênfase está nos saberes da experiência, na prática pedagógica e nos processos de formação. Essa questão contribui com a ideia de que a formação é o fator central da profissionalização. Nesse sentido, em meados do século XX, percebe-se, em diversos estudos, a redução da profissão docente a um conjunto de capacidades, ressaltando-se a dimensão técnica da ação pedagógica (NÓVOA, 2000 apud OLIVEIRA, 2010).

A segunda vertente, oriunda de uma perspectiva sociológica, subdivide-se em duas abordagens: os estudos feitos pela sociologia do trabalho, de matriz marxista, e a outra, orientada pela sociologia das profissões. A maioria das teses que abordam a proletarianização, a desvalorização e a desqualificação do trabalho docente foi elaborada a partir da primeira abordagem ou na convergência das duas (OLIVEIRA, 2010).

Na última abordagem, a autonomia e o controle sobre o trabalho são discussões essenciais, uma vez que o prenúncio da proletarianização se caracteriza pela perda, por parte do professor, do controle sobre o seu processo de trabalho, e se contrapõe à profissionalização como condição de preservação e garantia de um estatuto profissional que possibilite a autorregulação, a competência específica, os rendimentos, a independência, entre outros. Dessa forma, as análises críticas elaboradas nesse contexto, no que se refere à educação, evidenciam “as relações de trabalho na escola como uma reprodução das relações de trabalho fabril” (OLIVEIRA, 2010, p. 21).

Essa questão tem sido agravada ao longo das décadas pelas diversas reformas que tiveram como objetivo buscar a adequação dos sistemas escolares para atender a um número de estudantes cada vez maior e trouxeram novas normas para organizar o ensino

com ênfase na padronização de processos primordiais, como: livro didático, propostas curriculares centralizadas, avaliações externas, etc. Nos estudos oriundos da vertente sociológica de matriz marxista, as críticas a essa padronização foram intensas, uma vez que revelaram a tendência à massificação da educação, com muitos prejuízos à profissão docente, contribuindo com os processos de desqualificação e desvalorização (OLIVEIRA, 2010).

Em especial, no Brasil, essa discussão surgiu em um momento (final de 1970, início de 1980) em que a história do movimento foi intensamente marcada pela luta pela profissionalização do magistério e pelo reconhecimento de seus direitos. A maior ambiguidade situava-se entre o profissionalismo e a proletarização (OLIVEIRA, 2010).

Dessa forma, apoiando-se em Braverman (1985), Oliveira (2010, p. 23) ressalta que “o trabalhador que perde o controle sobre o processo de trabalho, perde a noção de integridade do processo, passando a executar apenas uma parte das tarefas e alienando-se de sua concepção”. A profissionalização nesse contexto aparece como um instrumento de defesa contra os processos de perda de autonomia no trabalho e de desqualificação. Para Nóvoa (1993, apud OLIVEIRA, 2010, p. 23), a profissionalização é um processo por meio do qual os trabalhadores “melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia”; por outro lado, a proletarização

provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a estandardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à atividade laboral. (p. 23)

Para Bourdoncle (1993, apud SARMENTO, 2002), há dois tipos de proletarização: a técnica e a ideológica; em ambas, há perda de controle dos profissionais, porém, elas são de natureza diferente: enquanto a primeira recai sobre o saber e sobre os processos de trabalho, a segunda se refere tanto ao nível das finalidades do trabalho como ao nível das políticas educativas.

A aflição entre as teses da profissionalização e da proletarização evidencia o grave problema da identidade do magistério: os trabalhadores da educação não se veem contemplados com esse *status*, devido às questões culturais que acompanham o magistério na noção de vocação e sacerdócio. Diante disso, acentua-se a crise de

identidade profissional, uma vez que os professores ou são funcionários públicos ou empregados, quando nas instituições privadas. Em ambos os casos, estão cada vez mais submetidos a prescrições e a controles exteriores, e precisam assumir diferentes funções para as quais não estão preparados, por exemplo: assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outros. Essas exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade e levam à constatação de que ensinar nem sempre é o mais importante (OLIVEIRA, 2010). A realidade é que há um número expressivo de pessoas que escolheram a docência como profissão e que, de acordo com as condições de trabalho e do reconhecimento social, ou da sua falta, podem ou não se identificar com a profissão, ou seja, podem ou não permanecer na profissão e tornar-se professores.

Embora a crise da profissão docente tenha se intensificado ao longo do tempo, a partir da década de 1990, o mundo se deu conta da necessidade desse profissional. Já fui professora da rede pública municipal e estadual e tenho acompanhado o trabalho dos professores da Educação Básica nas escolas. Em sua maioria são profissionais comprometidos com seus alunos e com a profissão, porém, submetidos à vontade e ao interesse político dos governantes. A cada governo (municipal, estadual, federal), uma nova política pública é implantada e, na maioria das vezes, o que se percebe é que a escola parece ser um laboratório de experiências, umas com sucesso, outras nem tanto.

Em geral, a base para a elaboração das políticas públicas para a educação tem como foco o desempenho dos alunos medido por avaliações externas, isto é, olha-se para a consequência, porém, após anos de constatação de que o ensino e a aprendizagem não vão bem, continua-se sem cuidar da causa. Aliás, o professor é tratado como o único responsável por toda a crise do sistema educativo. O grupo profissional tem reivindicações honestas e possíveis: formação digna, salário digno, condições de trabalho digno. Por “digno” entendo o que é apropriado, o que é merecido.

Hargreaves (2001) trata a docência como uma profissão paradoxal, pois, de todas as atividades que constituem ou visam ser profissão, somente ela tem a tarefa grandiosa de criar as habilidades e capacidades humanas que irão permitir a sobrevivência bem-sucedida da sociedade na era da informação. Até mesmo nos países menos desenvolvidos espera-se que os professores “construam comunidades de aprendizagens, criem a sociedade do conhecimento e desenvolvam as capacidades para inovação, flexibilidade e compromisso de mudança, que são essenciais para prosperidade econômica no século XXI (p. 1).

Além disso, ainda de acordo com Hargreaves (2001, p. 1), desses profissionais espera-se que consigam amenizar e compensar muitos dos imensos e inúmeros problemas produzidos pela sociedade informatizada, como “o individualismo, o consumismo, a perda do sentimento comunitário e a crescente diferença entre ricos e pobres”. No entanto, os gastos públicos, o bem-estar público e a educação pública são as primeiras vítimas a serem sacrificadas quando a sociedade informatizada e sua economia se veem em declínio. Os professores “estão presos em uma prensa ou armadilha – entre o ideal esperado e a escassez de recursos” (p. 1). Ao mesmo tempo em que se espera que os professores sejam catalisadores da sociedade informatizada, eles têm se tornado uma de suas vítimas, devido ao “enfraquecimento da rede do bem estar da sociedade, do gasto reduzido para o bem público, de famílias de estudantes estarem em reviravolta social e do descomprometimento geral para a vida pública” (HARGREAVES, 2001, p. 13). A problemática relativa à profissão docente, está alicerçada nessa dualidade, que se constitui em imensos desafios tanto para os professores como para aqueles que querem melhorar o ensino e a profissão.

Sinto, na prática diária com a formação inicial, a dificuldade de motivar alguns – se não a maioria – futuros professores, principalmente ao iniciarem o Estágio Supervisionado e retornarem à escola não mais como alunos nem como professores, a se darem a oportunidade de trabalhar pelo menos durante um ano com a Educação Básica. Embora, de forma ainda limitada, eles vivem algo que na minha época de licenciatura não me foi oferecido: estão tendo acesso, conhecendo, não sei em que grau de consciência, a realidade da profissão e da educação em geral, seja nas ações de que participam na própria universidade; nas conversas com alguns professores; no estágio docente; ao participar de projetos; e também pela mídia, que, de forma limitada e nem sempre favorável, tem mostrado a realidade da profissão e da vida nas escolas. O que procuro fazê-los compreender é que, mesmo diante dessa realidade, vale a pena tentar, é gratificante ser professor, quando conseguimos sê-lo. Mas é preciso também inteirar-se cada vez mais sobre as condições sociais e políticas da profissão, para poder tentar modificar o que está posto, quando chegar a sua vez de exercer a profissão. Não posso esconder que, às vezes, sinto-me impotente, mas não desisto de, pelo menos, argumentar a favor da profissão.

### 3.4 A profissão professor de Matemática no Brasil

Ao considerar as áreas do conhecimento e o professor especialista, em particular o de matemática, também se faz necessário conhecer pelo menos parte dessa história, ou seja, é importante saber como se configurou a profissão específica de professor de matemática no Brasil.

Valente (2008) afirma que, como se verifica em inúmeras profissões, o ofício de ser professor de matemática herdou práticas e conhecimentos de diferentes épocas e, no caso do professor de matemática no contexto brasileiro, relaciona-se com a história de Brasil-Portugal.

Com a necessidade de proteger a imensa costa marítima brasileira, a coroa portuguesa iniciou no Brasil a “*Aula de Artilharia e Fortificações*” (VALENTE, 2008, p. 13, grifos do autor), com o objetivo de formar oficiais para o uso de peças de artilharia, além de terem a habilidade de construir fortes. Porém no Brasil não havia material didático para o desenvolvimento dos cursos. Devido à Ordem Régia de 19 de agosto de 1738, todo oficial teria que ser aprovado no ensino militar – no caso, na aula de Artilharia e Fortificações.

O militar português José Fernandes Pinto Alpoim foi o precursor dos professores de matemática no Brasil, ele ficou responsável pelo curso de 1738 a 1765. Nesse intervalo de tempo, ele escreveu os dois primeiros livros didáticos de matemática do País, que continham basicamente conteúdos relacionados a rudimentos de geometria e de aritmética.

Após a Independência do Brasil, percebeu-se a necessidade da criação de uma universidade que atendesse aos jovens da elite. Valente (2008, p. 15) relata que em 1827 foram criados os Cursos Jurídicos e, com eles, a necessidade de exames para ingressar. A geometria era objeto de um desses exames, o que contribuiu para que a matemática ganhasse novo *status*, elevando-se à categoria de “saber de cultura geral”. Antes desse fato, seus conteúdos eram considerados de “caráter técnico-instrumental, servindo prioritariamente ao comércio e à formação militar”. (p. 15).

Os cursos preparatórios para o ensino superior, que formavam bacharéis, médicos e engenheiros, deram origem a um sistema que se manteve por aproximadamente 100 anos, passando pelo Império e pelas décadas iniciais da República. Ao professor daquela época cabia “fazer com que seus alunos fixassem os pontos” selecionados pelas faculdades para serem estudados e em apostilas elaboradas para esse fim (VALENTE, 2008).

Após essa época, nos anos de 1930, a formação profissional dos professores que ensinavam matemática, advindos dos cursos militares e das engenharias, passou a ser realizada nas faculdades de filosofia. Também foi nessa época que no Brasil se conseguiu implantar o “sistema seriado de ensino e os preparatórios foram desaparecendo” (VALENTE, 2008, p.18). Com esse novo movimento na profissão e na estrutura educacional, surgiram diversos livros didáticos nacionais, não sendo mais necessário que

os professores utilizassem traduções ou livros franceses. Em conjunto com esses avanços, houve o “nascimento de uma nova disciplina escolar: a Matemática [...], resultado da fusão da aritmética, com a álgebra e a geometria” (p.19).

Foi nessa mesma época que começaram a se intensificar os ginásios e os liceus públicos. A população escolar, que antes era composta pelos filhos da elite, passou a envolver em grande quantidade os filhos da classe média. Com isso, aumentou a produção de livros didáticos para uso pelos alunos. No campo do trabalho do professor, acirraram-se as discussões sobre conteúdos e metodologias, surgiram diversos questionamentos, dentre eles: “Como ensinar matemática como fusão de geometria, álgebra e aritmética? Como substituir antigas práticas pedagógicas pelo modo heurístico?” (VALENTE, 2008, p. 19). Diante desse quadro revolucionário, o professor que ensinava matemática optou “pela herança de seus ancestrais de profissão: dividiu as aulas semanais em partes separadas. Assim, o curso de matemática acabou reunindo – e não fundindo – a aritmética, a álgebra e a geometria” (p. 19).

Avançando um pouco mais no tempo, na década de 1960, o professor de matemática foi surpreendido com o que seria uma revolução no ensino de matemática, “uma matemática moderna” (VALENTE, 2008, p. 20). Um movimento surgido na França, que se espalhou por diversos países, chegando ao Brasil, tinha a pretensão de revolucionar o ensino de matemática. Porém, toda a expectativa de uma nova forma de ensinar e aprender de forma inovadora “parece ter frustrado o final da carreira docente de nosso pai de profissão” (p. 22). Dessa forma, iniciamos a nossa carreira profissional como professores de matemática, procurando “para o ensino da disciplina, um sentido para o aprendizado dos conteúdos matemáticos, um modo de articular a vida real e nosso trabalho cotidiano, um ensino menos formal, mais intuitivo” (VALENTE, 2008, p. 22).

Compreender o trabalho do professor de matemática, considerando-o numa dimensão histórica, ou seja, conhecendo os contextos e os tempos da ação docente, possibilita, como comenta Valente (2008, p. 22), “o entendimento do que são novidades e continuidades, na tarefa cotidiana de ensinar matemática a crianças, jovens e adultos”.

Busquei traçar o contexto social mais amplo em que os futuros professores da Licenciatura de Matemática da UFLA e as professoras em exercício (Zilda e Silvia) estão construindo as suas histórias de vida pessoal e profissional. As análises críticas realizadas pelos autores quanto à profissão, à profissionalização docente nos ajudam a perceber que o que somos, até certo ponto, está submetido a outras histórias, que também sofrem transformações a partir da nossa atuação. Porém, se consideramos que construímos experiências a partir de condições antecedentes e o que somos tem influência do modelo de sociedade em que vivemos, também podemos transformar o que está posto em termos

sociais e profissionais, se buscarmos, individual e coletivamente, a conscientização da realidade, do posicionamento político e do comprometimento social.

Por tudo isso é que nós, professores formadores, temos que pensar em uma formação inicial e continuada diferenciada, discutindo e refletindo com os futuros professores e professores em exercício toda a problemática da profissão. Para formar professores reflexivos e críticos, não basta ensinar conteúdos matemáticos e metodologias; é necessário investir na tomada de consciência, com vistas a promover a busca pela autonomia e pela profissionalização, dentre outras possibilidades.

Apresento a seguir algumas informações sobre o curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Lavras.

### **3.5 A Licenciatura de Matemática na Universidade Federal de Lavras**

Atualmente, a formação do professor de matemática é realizada em nível superior nos cursos de licenciatura. No caso específico dos futuros professores de matemática e da professora Zilda, as formações inicial e continuada, respectivamente, têm sido ofertadas pela Universidade Federal de Lavras. A UFLA<sup>28</sup> foi fundada em 1908 na cidade de Lavras, em Minas Gerais, como Escola Agrícola de Lavras e passou a ser chamada Escola Superior de Agricultura de Lavras (ESAL) em 1938; somente em 1994 a instituição tornou-se universidade. A Universidade desenvolve seu papel social no ensino, na pesquisa e na extensão e na prestação de serviços em uma das áreas mais estratégicas, a de Ciências Agrárias. Atualmente está comprometida com a inserção nos diferentes campos do conhecimento: nas áreas de ciências exatas, humanas e ciências da saúde.

Dentre os diversos cursos oferecidos, destaca-se a Licenciatura em Matemática, criada em 2007. O projeto inicial do curso foi modificado em 2009, o que implica dizer que uma nova matriz curricular foi proposta, o mesmo acontecendo depois em 2014, dessa vez com o objetivo de atender às Diretrizes<sup>29</sup> Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, de 2001, que instituiu 400 horas de prática como componente curricular, o que ainda não havia sido contemplado nas matrizes anteriores. Na elaboração desse último projeto, do qual fiz parte, o grupo de Educação Matemática propôs a inclusão de disciplinas, como: Currículos de Matemática, Avaliação da

---

<sup>28</sup> O histórico completo da Universidade está no *site* da instituição: [www.ufla.br](http://www.ufla.br).

<sup>29</sup> Disponível no Portal do Ministério da Educação e Cultura: <http://portal.mec.gov.br/>.



aprendizagem, Matemática Escolar I e II, dentre outras. Os futuros professores, sujeitos desta pesquisa, realizaram o curso com a matriz de 2009, que não incluía essas disciplinas.

Outros contextos, como as escolas de formação da educação básica e inseridos na Universidade, além de contextos próprios de cada sujeito, farão parte do próximo capítulo, em que apresento os memoriais de formação do grupo investigado.



## 4 HISTÓRIAS QUE SE CRUZAM: EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS

*Um homem nunca é um indivíduo; seria melhor chamar-lhe um universo singular”: “totalizado” e, por isso mesmo, universalizado pela sua época, “retotaliza-a” reproduzindo-se nela enquanto singularidade. Universal pela universalidade singular da história humana, singular pela singularidade universalizante dos seus projetos, exige ser estudado simultaneamente nos dois sentidos.*  
(FERRAROTI, 2010, p. 51, grifos do autor)

Partindo dessa citação do autor, pode-se pensar que cada professora e futuro professor desta pesquisa, ao se constituir, se transforma constantemente e provoca o mesmo no outro. E esse processo surge por meio das interações verbais/sociais que vão se estabelecendo ao longo da vida. Nesse sentido, para Bakhtin (1992, p. 35-36), “a alteridade define o ser humano, pois o outro é indispensável para sua concepção: é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro”.

Se, por um lado, a formação docente, os conhecimentos profissionais, a relação com os alunos e com os outros professores, além das tradições próprias da profissão, são transmitidos àquele que escolhe ser professor, por outro lado, cada docente não é um mero receptor e reproduzidor desses condicionantes, pois há de fato a possibilidade de que os (re)signifiquem e de que novos sentidos sejam atribuídos, constituindo-se em experiências singulares na construção da identidade docente.

Inicialmente, neste capítulo, apresentarei as histórias contidas no memorial de formação dos sujeitos da pesquisa; as conversas oriundas do grupo de socialização/reflexão; e uma possibilidade de interpretação, com o objetivo de apresentar indícios da constituição identitária dos sujeitos. Finalizando, procurarei identificar as contribuições e as limitações do memorial de formação e do grupo de socialização e reflexão, como práticas de (auto)formação do futuro professor e das professoras de matemática.

Porém, entendo que seja essencial trazer um aprofundamento do que já foi apresentado sobre o memorial como prática de (auto)formação, dada a relevância que ele assume nessa pesquisa.

#### 4.1 O memorial de formação: uma escrita de várias mãos

O memorial autobiográfico ou de formação é, segundo Passeggi (2006), uma prática de escrita de si, como meio (auto)formativo. Ele é um texto no qual o autor escreve suas memórias-enunciados, a partir da escolha dos fatos e das experiências de sua vida que quer tornar públicos. A escrita do memorial é uma prática social acadêmica, que nos últimos 70 anos vem se consolidando e sofrendo modificações a partir das mudanças que estão ocorrendo no ensino superior no Brasil. Especificamente o memorial acadêmico é “uma narrativa autobiográfica da vida intelectual e profissional, escrita em resposta a uma demanda institucional” (PASSEGGI, 2006, p. 205-206). Além disso, dependendo de sua finalidade e situação de elaboração, ele se subdivide em duas modalidades: o memorial descritivo e o memorial de formação.

Enquanto o memorial descritivo é caracterizado por reflexões individuais em resposta a parâmetros publicados em editais, com a finalidade de concorrer em concurso público ou processos seletivos, o memorial de formação é escrito por docentes em formação (inicial ou continuada) e pode ser acompanhado por um professor orientador, quando está sendo elaborado como trabalho de conclusão de curso.

Cada pessoa, ao narrar a sua história, procura “dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra interpretação de si: reinventa-se” (PASSEGGI, 2011, p.147). Esse é um dos princípios das escritas de si, ou seja, a dimensão *autopoietica*<sup>30</sup> da reflexão biográfica. Um dos questionamentos feitos pela autora diz respeito a que, de fato, se sabe sobre a ressignificação da experiência nas escritas de si como prática pedagógica; e é sobre esse tema que ela encaminha suas reflexões.

De acordo com ela, a expressão “a experiência em formação” tem por objetivo explorar a ambiguidade que ela sugere, “para delimitar a noção de *experiência* nas escritas de si, no contexto da formação, que nos ajude a melhor compreender as narrativas autobiográficas como prática pedagógica” (PASSEGGI, 2011, p. 148), bem como compartilhar inquietações acerca do lugar central de uma epistemologia da experiência das escritas de si no âmbito da formação.

Para refletir sobre a etimologia da palavra “experiência”, há duas abordagens possíveis: o latim *experientialae* aponta para a capacidade de entendimento, julgamento

---

<sup>30</sup>Autopoiese – do grego (autos), “próprio”; (poiésis), criação, invenção, produção. Para as ciências sociais e humanas, significa a capacidade humana de se autorregular, autoadequar, autoinventar (PASSEGGI, 2011).

e avaliação, por parte do sujeito, “do que acontece e do que lhe acontece”. E, principalmente, dois termos de origem alemã: “*Erlebnis*, ‘experiência vivida’ ou ‘vivência’, entendida como uma experiência mais imediata, pré-reflexiva e pessoal; *Erfahrung*, *associa-se a impressões sensoriais e ao entendimento cognitivo*”. Com base neles, Passeggi (2011, p. 148) conceitua: “experiência significa ter vivido os riscos do perigo, ter a eles sobrevivido e aprendido algo no encontro com o perigo”.

Outro conceito fundamental discutido por Passeggi (2010, p. 149) diz respeito à noção de consciência histórica, por ser fundamental para a compreensão da experiência em formação. Apoiando-se em Wilhelm Dilthey, que “reconceitualiza a noção de vivência, *Erlebnis* – para desenvolver sua proposta de consciência histórica”, a autora ressalta que a experiência em formação somente se justifica se “permitir à pessoa que narra compreender a historicidade de suas aprendizagens e construir uma imagem de si como sujeito histórico, situado em seu tempo”.

Neste sentido, a ressignificação da experiência vivida, durante a formação, implicaria encontrar na reflexão biográfica marcas da historicidade do eu para ir além da imediatez do nosso tempo e compreender o mundo, ao nos compreender: *Por que penso desse modo sobre mim e sobre a vida?* (PASSEGGI, 2011, p. 149, grifos da autora).

A autora acrescenta, ainda, que, para Ricoeur (1986 apud PASSEGGI, 2011, p. 149): “o texto escrito, diríamos ainda, transcrito, vídeo gravado, produz o distanciamento na relação consigo e com o outro”. Dessa forma, esse autor “focaliza a mediação da escrita como processo de distanciamento, a fim de compreender a experiência”. Mas, entre um acontecimento e sua significação, acontece o processo de dar sentido ao que aconteceu ou ao que está acontecendo e, assim, “a experiência constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou. Isso se faz diante do ato de narrar, (re)interpretar” (PASSEGGI, 2011, p. 149).

No contexto brasileiro das pesquisas autobiográficas, uma das referências na discussão sobre a experiência é Jorge Larrosa. Em um texto de 2004 (p.17), esse autor estabelece a inter-relação entre narrativa, experiência e identidade, na perspectiva temporal. Para ele:

*El tiempo de nuestras vidas está constituido por el pasar de lo que nos pasa, por nuestra experiencia. Y, en tanto que interpretada, la experiencia presupone también una articulación temporal. Lo que acontece no es un acontecimiento en el curso de una vida. Lo que*

*acontece como experiencia solo puede ser interpretado, entonces, narrativamente. Es en la historia de nuestras vidas que los acontecimientos acceden a un orden y a un sentido. Es en una trama que construimos nuestra propia continuidad, o discontinuidad, a lo largo de los acontecimientos de nuestra vida.*

Do ponto de vista da pesquisa, as narrativas se constituem em possibilidade de conhecer o outro e os sentidos que ele atribui à sua vida; e essa busca por compreender o outro leva também o pesquisador à sua tomada de consciência, à construção de sua identidade. Assim, para Larrosa (2004, p. 18),

*por otra parte, sólo comprendemos quiénes otra persona al comprender las narraciones de si que ella misma u otros nos hacen, o al narrar nosotros mismos alguna parte significativa de su historia. Y significativa quiere decir que, ahí, en esa trama, el otro aparece como un alguien particular, como un quién.*

Ao discutir a relação entre experiência e alteridade, Larrosa (2011, p. 7) afirma que o lugar da experiência é o sujeito, mesmo que ela ocorra fora dele – a isso o autor denomina “princípio da subjetividade”.

Se lhe chamo “princípio da subjetividade” é porque da experiência é o sujeito ou, dito de outro modo, que a experiência é sempre subjetiva. Contudo, se trata de um sujeito que é capaz de deixar que algo lhe passe, quer dizer, que algo passe as suas palavras, a suas ideias, a seus sentimentos, a suas representações, etc. Trata-se, portanto, de um sujeito aberto, sensível, vulnerável exposto. Por outro lado, o “princípio da subjetividade” supõe também que não há experiência em geral, que não há experiência de ninguém, que a experiência é sempre experiência de alguém, dito de outro modo, que a experiência é, para cada um, a sua, que cada um faz ou padece sua própria experiência, e isso de um modo único, singular, particular, próprio.

As experiências narradas, quando compartilhadas, são (auto)formativas, tanto para o narrador quanto para os participantes. Assim, os futuros professores e a professora em exercício, participantes desta investigação narrativa, são vistos “não como objetos de investigação, mas como pessoas que têm algo a dizer acerca de seus processos identitários” (SARMENTO, 2009, p. 1). Para a autora, o

contar-se, interpretar os seus percursos e informar sobre o(s) seu(s) contexto(s), permite reenviar cada sujeito ao seu campo social, o que aqui interessa particularmente na perspectiva de lograr uma dimensão social e cultural de um caso individual, salientando a voz de cada pessoa, que Nóvoa salienta como a possibilidade de fazer “reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído” (1992:18). (SARMENTO, 2009, p.2, grifos da autora)

Os memoriais possibilitam aos narradores esse movimento do contar-se e, a mim, pesquisadora, a compreensão do contexto social mais amplo que contribuiu para a constituição identitária desses sujeitos.

Por todas essas contribuições à formação docente (inicial e continuada) é que o memorial foi escolhido como prática de (auto)formação dos futuros professores de matemática da UFLA e também da professora de Matemática Zilda.

#### **4.2 Os sujeitos, os fatos e as experiências que escolheram para compor os memoriais**

As escritas autobiográficas de Zilda, Nilvana, Maria, Pedro, Iris, Andreia e Paola são caracterizadas como memoriais de formação. Eles contêm algumas das experiências de vida pessoal e de formação profissional dos sujeitos – aquelas que, por algum motivo nem sempre possível de desvelar, foram escolhidas para compô-lo.

Como é inviável apresentar na íntegra todos eles, optei por convidar cada sujeito a se apresentar por meio de um excerto; em seguida, apresento a história de cada um com os fatos e as experiências que julguei relevantes à compreensão dos seus percursos de vida e de formação, principalmente aqueles que os conduziram à profissão docente e à constituição da identidade docente.

#### **Zilda – professora de matemática com experiência na profissão**

O memorial de Zilda, intitulado “Minhas experiências”, é sucinto, composto por 8 páginas<sup>31</sup>. Ela nasceu em Lavras, no estado de Minas Gerais. Coursou o Ensino Fundamental I em escola pública e os demais anos da educação básica na escola particular. Era docente, há 18 anos trabalhando com Ensino Fundamental (de 6º a 9º anos), ao ingressar no PIBID como professora supervisora, em abril de 2010. Nessa época, era professora efetiva do ensino fundamental da escola municipal.

Nascida em 04 de abril de 1968, terceira filha das cinco dos meus pais, casada e mãe de dois filhos, Hugo e Túlio [...]

Recordar minha infância, adolescência e mesmo parte da vida adulta não é fácil para mim, pois tenho dificuldades em ativar minha memória. Ainda assim, lembro-me com clareza de um fato que ocorreu na minha sala de aula na 1ª série do Ensino Fundamental na Escola Estadual T.

O exercício inicial com a escrita do memorial parece não ter sido simples para Zilda, por conta da dificuldade para lembrar-se de fatos e experiências do passado. No entanto, em seguida ela enfatiza que lembrou “com clareza” de um fato que, quando era aluna, lhe chamou a atenção na 1ª série (atual 2º ano do ensino fundamental): sua professora chamou a diretora para presenciar a leitura de uma colega que já lia jornal, enquanto os outros alunos ainda iriam aprender a ler e escrever.

Sem manter a ordem cronológica, faz um paralelo entre o passado e o presente, ao comentar sobre dois programas de televisão a que havia assistido recentemente e que abordavam a violência nas escolas e a falta de interesse dos jovens pela profissão docente; isso a fez lembrar-se de mais um fato ocorrido na mesma época da primeira série: um aluno chutou a carteira e desacatou a professora, deixando todos os colegas assustados. Ao mesmo tempo, volta ao presente e afirma que os valores estão se modificando, pois agora os jovens “[...] agriem, filmam e colocam na rede para que todos vejam. O que antes nos assustava, hoje acontece com frequência nas escolas”.

Volta novamente ao seu curso do ensino fundamental e relata um fato desagradável que marcou a sua vida escolar: na 5ª série (atual 6º ano), sua professora pensou que ela estivesse colando e, além de ser grosseira, lhe deu zero. Como Zilda era muito tímida, não conseguiu se defender e sentiu-se constrangida e injustiçada. Ao rememorar esse fato, pergunta:

---

<sup>31</sup> Considerei, na contagem do número de páginas de cada memorial, apenas as que contêm a história de vida. Dessa forma, foram excluídos a capa, a contracapa, os agradecimentos e a bibliografia.



Será que é por isso que sempre tive dificuldades em aprender matérias como história, geografia e OSPB? Não sei se esse fato pode ter me prejudicado, só sei que me marcou. Será que é por isso que tenho sempre o cuidado de não ser injusta com meus alunos? Também não sei, mas procuro ouvi-los sempre antes de me posicionar em qualquer situação que seja.

Muitas das lembranças do passado, como aluna da educação básica, encontraram eco nas experiências do presente, como professora. Como a lembrança das feiras de ciências nas quais participava como aluna e os projetos desenvolvidos, posteriormente, já como docente, com os seus alunos. “Hoje pensando nos meus alunos percebo que eles sentem essa satisfação quando desenvolvemos projetos, principalmente quando estes são no contra turno. Acho que isso se dá pelo contato mais descontraído entre nós, professora e alunos”.

A primeira escolha profissional de Zilda foi pelo curso de veterinária; embora tenha deixado evidente o seu envolvimento com a feira de ciências, do Ensino Fundamental II ao Ensino Médio, não explicitou em seu memorial o porquê da escolha por essa profissão. Porém, embora tivesse se inscrito para o vestibular, acabou não o realizando, pois,

[...] quando chegou a época do concurso já tinha desistido, não teria coragem de ir morar longe da família, eu já havia feito isso quando tinha 14 anos quando decidi morar com uma tia em Cuiabá, mas fiquei lá só o 1º semestre, a saudade da família e a dificuldade de me sentir à vontade numa casa que não era a minha me trouxe de volta.

Zilda explicita seus sentimentos em relação à família de origem e à dificuldade de ficar longe deles. Voltando à escolha profissional, Zilda relata que, como precisava escolher um curso, optou pela licenciatura em matemática e acrescenta:

Apesar do curso ser licenciatura, nunca pensei em ser professora, achei que este curso poderia me favorecer para prestar algum concurso público. Pode ser que pelo salário, desvalorização da carreira, não sei bem porque nunca havia cogitado a possibilidade de estudar para ser professora. Na verdade, acho que a única certeza que eu tinha é que professora eu não queria ser.

Embora tenha demonstrado, ao longo do seu relato, satisfação com as relações estabelecidas no ambiente escolar, ao ingressar no ensino superior ainda não havia se identificado com a profissão docente. Tem dúvida sobre a causa dessa sensação: chega a arriscar um “pode ser”, por conta do salário e da desvalorização da carreira.

Outras atividades profissionais fizeram parte da sua vida. Antes de ser professora, trabalhou em uma construtora, ainda quando cursava a licenciatura; e, após o seu término, montou uma fábrica de vassouras com o namorado. A empreitada só não foi em frente, porque começou a prejudicar o futuro marido no curso de agronomia.

Ela se identifica em vários momentos como uma pessoa tímida, com dificuldades de se expressar:

[...] passei aperto quando precisei dar uma aula para meus colegas para cumprir o programa da disciplina de Didática. Depois de muita tremedeira e insegurança cumpri a árdua tarefa. Mesmo sabendo que o meu curso era de licenciatura não me conformava em ser obrigada a dar esta aula, já que tinha certeza de que não iria ser professora.

Os sentimentos parecem confundir-se, entre a timidez e a insegurança de se expor perante os colegas e a negação constante para assumir o magistério, mesmo sabendo que o curso tinha esse caráter.

Chegou finalmente o momento em que a docência literalmente bateu a sua porta. Zilda conta que, após o fechamento da fábrica de vassouras, foi convidada por um amigo, vice-diretor de uma escola estadual, para “participar de um edital para 13 aulas de ciências. Ele falou isso perto da minha mãe então, sem escolha tive que ir. Consegui as aulas, aulas essas que eu não queria. [...] Então, no dia 13 de março de 1995 iniciei minha carreira de professora”.

Mesmo sem querer exercer a docência, ela ingressou na escola estadual, onde permaneceu por sete anos. Inicialmente, começou com 13 aulas de ciências no ensino fundamental e, um mês depois, lhe foram atribuídas mais 20 aulas de matemática no ensino médio.

Foi um desafio enorme, não me sentia preparada, precisei buscar ajuda. Consegui alguns livros de atividades práticas emprestados com os professores da escola, que por um período resolveu o meu problema, mas como as experiências tinham que acompanhar as aulas teóricas esse material começou a se esgotar, então entrei em contato com alguns professores e laboratoristas da UFLA, conseguindo sugestões de atividades e até mesmo material para desenvolvê-las.

Ao continuar a sua história, ela avança para o presente e relata que, em uma das reuniões do PIBID cujo assunto era planejamento de aulas, ela pensou naquele início da profissão, quando precisou buscar auxílio fora da escola.

Durante uma das reuniões dos grupos do PIBID de Matemática, quando a discussão era planejamento de aulas, fiquei pensando no que escrevi logo acima. Para conseguir realizar as aulas práticas precisei buscar auxílio, inclusive material fora da escola, mas até quando se eu tivesse continuado com essas aulas eu poderia continuar fazendo isso? Como poderia planejar aulas interessantes que acompanhassem as do professor R. sem material necessário? Até onde o empenho e boa vontade conseguem chegar?

Sobre o relacionamento com os alunos, ela comenta:

Saí-me bem, e um mês depois consegui 20 aulas de matemática no Ensino Médio. Sempre me relacionei bem com os alunos, sendo firme, cobrando participação durante as aulas e atividades propostas, e ao mesmo tempo tratando-os com carinho e respeito. Descobri então, que era essa a minha profissão, não apenas a de formação, mas a de vocação.

Zilda casou-se em 1999 e, no mesmo ano, engravidou, realizando o sonho da maternidade. Além das experiências como professora, aceitou um convite para concorrer à vice-direção da escola em que trabalhava, com o intuito de garantir a sua permanência, uma vez que não era concursada. No ano 2000 efetivou-se na rede municipal de ensino da cidade de Lavras, continuando na escola estadual apenas como vice-diretora. Ao terminar o mandato, foi trabalhar em outra escola estadual e recusou o convite para a vice-direção da escola municipal, pois, segundo ela, o lugar na escola onde se sente bem e realizada é na sala de aula.

Ela comenta que, nas escolas nas quais trabalhou, sempre participou de vários projetos, alguns associados à secretaria da educação e outros de sua própria autoria. Apesar de sua timidez, a vontade de ampliar o conhecimento profissional, a dedicação pela profissão e pelos alunos a impulsionaram a buscar por novos desafios profissionais, como o PIBID.

Foi com muita expectativa que me inscrevi para participar da seleção de uma vaga para supervisora no PIBID de matemática. Esse interesse veio porque sempre tive vontade de estudar mais a matemática que ensino. Inclusive já tentei combinar com duas colegas da escola para marcarmos um horário de estudo, mas não conseguimos um horário comum a todas, pois as duas trabalham em dois turnos, casadas, filhos pequenos, etc.

Ela ressalta que, ao iniciar a sua participação como professora supervisora no PIBID, em abril de 2010,

a maior dificuldade que encontrei no início foi ler grandes textos para depois discuti-los e também escrever, fazer registros. Costumo brincar, dizendo que sou muito resumida.

Trabalhar nesse grupo foi para mim um desafio muito grande, uma vez que me senti várias vezes deslocada, pois os estudantes e a professora orientadora são da universidade e só eu não faço parte daquela comunidade. Além disso, para o trabalho em grupo funcionar bem, penso que é essencial que todos os integrantes do grupo tenham o mesmo objetivo e dedicação ao desempenhar suas funções. Depois de superar algumas diferenças o grupo se tornou coeso, logo a harmonia e o prazer de trabalhar juntos prevaleceram.

As suas dificuldades com práticas com as quais não estava habituada – a leitura, as reflexões sobre o texto e a escrita de registros reflexivos – e os primeiros embaraços, até que os participantes se integrassem ao trabalho comum, não a fizeram desistir do programa.

O GT da Escola Lírio era formado por Zilda e seis futuros professores, não havia um professor orientador da universidade específico para o grupo naquele momento, apenas o professor José Antônio Araújo Andrade, que coordenava os três grupos de trabalho.

O primeiro grande projeto “Colcha de Retalhos” culminava com a decoração de Natal da escola. Nesse período o nosso grupo de trabalho não contava com professor orientador e, então, passamos por muitas dificuldades, mas chegamos lá. A escola ficou belíssima e conseguimos desenvolver os conteúdos que gostaríamos, as atividades preparadas e desenvolvidas ficaram de acordo com a proposta do projeto.

No segundo semestre daquele ano, atendendo a uma solicitação da Secretaria Municipal da Educação, o GT desenvolveu o primeiro projeto, sobre a produção indiscriminada do lixo. O grupo optou por trabalhar com o aproveitamento integral de alimentos.

O projeto foi apresentado aos alunos dos 9ºs anos e aqueles que manifestaram interesse em participar foram convidados a estarem na escola uma tarde por semana para que as atividades propostas pelo grupo de trabalho fossem desenvolvidas. Neste projeto enfocamos conteúdos como unidade de medida, razão e proporção, tabelas, gráficos, entre outros.

Ela cita que, em 2012, o GT se preparou para um novo projeto, “Encaixando ideias: a geometria dos mosaicos”, que foi desenvolvido com alunos do 6º e 9º anos. Porém, antes do seu início, os participantes passaram um período estudando conteúdos relacionados à proposta do projeto. Em 2013 o GT dedicou-se ao planejamento e às atividades com os alunos envolvendo conteúdos relativos à geometria.

Sem a ajuda do PIBID não teria conseguido abordar os conteúdos de geometria da forma que foi feito. Iniciamos pelos sólidos geométricos, poliedros e não poliedros, prismas e pirâmides, particularidades do cubo, planificação dos sólidos e, então, polígonos. Esse planejamento me ajudou a entender melhor o que é construir o conhecimento e não foi só o conhecimento dos alunos, ao preparar as atividades; as discussões e questionamentos que surgiram me ajudaram a refletir e entender melhor aquilo que muitas vezes ensinei no “automático”.

Zilda reconhece que, no trabalho colaborativo com os participantes do GT, adquiriu novos conhecimentos profissionais, inclusive de conteúdos que não costumava abordar.

Para introduzir números irracionais nas turmas de 8ºs anos o livro didático traz a história de número  $\pi$ . Sempre costumava pular essas histórias, mas depois do PIBID e mais precisamente da atividade que realizamos no ano passado no projeto “Encaixando ideias – a geometria dos mosaicos” sobre círculo e circunferência, me senti bem mais preparada e à vontade para falar do assunto.

Ela se mostra apreensiva e, mesmo, indignada com a mudança de direção ocorrida naquele ano na escola.

Tenho sentido como se não fizesse parte da história da “minha escola”, ela não me é familiar. Esse sentimento não é só meu, mas também de várias colegas. A falta de liberdade para nos comunicar está trazendo desconforto no nosso ambiente de trabalho. A diretora lançou no quadro de frequência do mês de abril, um desconto de 1,5% dos salários de alguns professores alegando que demorávamos na sala dos professores [...]. Muitas vezes sentimos a falta do apoio por parte da direção.

No entanto, por ações não reveladas, Zilda alega que a história tomou um novo rumo e que a harmonia foi restabelecida.

Ela termina o seu memorial, dando notícias de que começou a dar aula (2015) em uma renomada escola particular da cidade e diz não conseguir definir diferenças entre as

redes particular e pública. E revela: “Hoje, dia 13 de março de 2015, completo 20 anos atuando como professora. E cada dia desses vinte me fez ter a certeza que estou no caminho certo. Sinto-me absolutamente realizada como profissional”.

Essa é a última reflexão do memorial de Zilda, que não está concluído, pois, enquanto participar do PIBID, irá continuar a sua elaboração.

### **Vitor – futuro professor de Matemática**

Vitor nasceu em Nepomuceno-MG em 03 de novembro de 1987. À época da elaboração de sua narrativa, era solteiro. O seu memorial contém 17 páginas e recebeu o título “Memorial”. Ele optou por não o organizar por seções, e há pouca indicação de referencial teórico.

Meu nome é Vitor [...], e estou cursando o quarto período do curso de Licenciatura em Matemática. Moro em Nepomuceno-MG que fica a trinta e cinco quilômetros de Lavras. Tenho cinco irmãos, mas atualmente moro com meus pais e meu irmão mais novo. Minha mãe é dona de casa, meu pai pedreiro, meu irmão estuda em uma Escola Federal de Ensino Técnico [...]

Ele afirma que a vida na escola sempre foi muito agradável e que a vontade de aprender o levou a adquirir prazer em ensinar, porém, diz que nem sempre foi assim. Relata com detalhes vários momentos da sua vida em duas escolas de educação básica. Cita um fato desagradável, quando estudou a primeira série (atual 2º ano) do ensino básico com a irmã na mesma classe: por ela ser dedicada e atenciosa, ele acabou deixando as lições de casa para ela fazer; a professora descobriu e o resultado foi a reprovação no final do ano. Vitor ressalta que essa experiência teve seu lado bom:

No ano seguinte, minha turma estava totalmente diferente, mas a matéria era a mesma com isso tive uma pequena vantagem sobre meus novos colegas e passeia a ajudá-los. Acredito que essa experiência tenha uma grande contribuição em minha formação, pois com ela fui me interessando cada vez mais pela profissão e adquirindo métodos para me fazer ser entendido pelos meus colegas, buscando novas formas de explicar cada conteúdo ao qual me era ensinado.

Ao terminar as séries iniciais (atual 2º ao 5º ano), teve que mudar de escola, o que o deixou assustado. Com a mudança, surgiram algumas dificuldades de adaptação ao novo ambiente escolar. Ele compara as duas escolas e avalia que a primeira (municipal)

era mais organizada em relação a questões de disciplina. Na outra (estadual), única na cidade que atendia o Ensino Fundamental e Médio, havia muitos estudantes, o que dificultava o controle do fluxo de alunos por parte da direção. “Quando me deparei com o primeiro dia nessa escola, o sentimento que tive era de ir embora daquele lugar e não voltar mais, mal cheguei à escola e já fui assaltado por um aluno da oitava série que parecia ter uns vinte anos”.

Além dessa experiência de assalto logo no primeiro dia, ele relata que as aulas eram tumultuadas: mesmo sentando na primeira carteira, não conseguia ouvir o que o professor falava. Porém, aos poucos foi se acostumando, “e em pouco tempo aquilo tudo foi se tornando normal, mas a sala de aula se tornou para mim apenas um local para buscar copiar, pois por não escutar as explicações era necessário ao chegar em casa tentar deduzir tudo o que a professora tentava explicar”.

Embora tenha boas lembranças dos professores, principalmente com os de matemática, relata que havia uma professora que o deixava irritado, porque “pegava muito no seu pé”. No entanto, ao trazer para o presente a experiência do passado, pondera que

na época achava que a intenção da minha professora era simplesmente de implicar, hoje percebo que ela só queria contribuir na minha formação. Considero importante esta etapa de minha vida porque não entendia qual a razão do professor insistir tanto em querer que um aluno aprenda. Hoje vejo que realmente existe uma satisfação em alcançar os resultados esperados, e venho aprendendo que, não é a pessoa do aluno que te faz se encontrar como professor, mas o tamanho das mudanças que se consegue na postura desse aluno.

Como futuro professor, diz considerar frustrante quando se depara com alunos considerados inteligentes que, depois de passar o ano todo com o professor, não mudaram sua forma de resolver as atividades, ou seja, “você percebe que não somou em nada na formação de nenhum deles”.

Ainda sobre essa questão, Vitor reflete sobre o desempenho dos alunos, quando esses não atingem os objetivos propostos pelo professor que tem a vontade de fazer diferença na vida de seus alunos.

Venho notando que, como alunos, nunca deixaremos nossos professores 100% satisfeitos, pois como aponta Moura (2001, p.144), “ter a profissão de professor é organizar situações cujos resultados são

as modificações dos sujeitos a quem intencionalmente visamos modificar”.

O que entendo nessa citação é que se não houver mudanças no aluno não há como haver um professor.

Voltando à escola de educação básica, ele diz que, ao terminar o ensino médio, trabalhou durante três anos com o objetivo de fazer o curso pré-vestibular, o que ocorreu em 2009. Em 2010 ingressou na Universidade Federal de Lavras.

Ali ele se deparou com uma maneira totalmente diferente de ensino: no começo pareceu-lhe confuso, pois os professores pareciam distantes dos alunos, não davam liberdade para perguntas e questionamentos. Relata um episódio que ocorreu em sala de aula:

([...]) me lembro de uma vez que uma colega disse ao professor que não estava conseguindo entender a matéria e ele respondeu grosseiramente perguntando o que ela estava fazendo na universidade, fiquei assustado com a postura do professor. Mas aos poucos fui me acostumando.

Suas maiores dificuldades ocorreram naquelas disciplinas relacionadas à área da educação, uma vez que ele tinha muitos conceitos do senso comum, e era difícil se desligar deles. Ele faz uma avaliação do seu próprio desempenho no curso até o momento da escrita:

Tenho certeza que estou progredindo e pretendo conseguir me tornar um bom professor e buscar ajudar meus futuros alunos a construírem de forma lógica e agradável uma visão crítica e analítica do mundo, utilizando a matemática. Escolhi o curso de Licenciatura porque gosto muito de ensinar Matemática, adoro aprender coisas novas e fico deslumbrado com a infinidade de coisa que envolve o raciocínio lógico, e minha alegria e poder compartilhar com o próximo aquilo que me foi ensinando ou que consegui compreender.

Em 2012 Vitor ingressou no PIBID. Embora não tivesse uma visão mais ampla do programa, acreditava que pudesse contribuir com a sua formação; além disso, era uma oportunidade de conseguir um bolsa para continuar a estudar em tempo integral, visto que suas economias estavam se esgotando.

Minha expectativa era conseguir com essa oportunidade tentar construir minha postura de professor, aprender a como me comportar diante dos alunos e das situações diversas que podem ocorrer em uma sala de aula, pois aprendi nas aulas de educação, e concordo com meus professores que ser um bom professor é bem mais que, simplesmente, saber matemática ou qualquer outra ciência.



Relata que foi muito bem recebido pelos outros participantes do GT da Escola Lírio, porém, os seus sentimentos parecem contraditórios ou misturados, pois, ao mesmo tempo que explicita que estava contente com a nova oportunidade, sentia-se desconfortável, ao se sentir “mais fraco” na realização das atividades. Com a ajuda dos colegas e com o desenvolvimento das atividades, foi superando essa fase inicial. Porém, mais um desafio o aguardava.

[...]veio mais uma etapa difícil na minha caminhada, ficar a frente da lousa e conduzir uma atividade, quando cheguei na sala de aula estava muito afobado, quase não conseguia falar, tive muitas dificuldades, e como sempre pude contar com a ajuda de meus colegas e com o apoio de todos consegui ter minha primeira experiência com uma turma de estudantes. Nesta experiência pude perceber que é muito difícil pensar enquanto se conduz uma atividade, por isso, um bom planejamento faz toda a diferença. Depois desta tive outras oportunidades e novas experiências que me ajudaram a superar o medo de assumir uma sala de aula.

Vitor afirma que a experiência de assumir a sala de aula como professor o ajudou a compreender muito do que antes não lhe fazia sentido, como o fato de seus professores ficarem repetindo os mesmos assuntos várias vezes. Inclusive essa mesma postura foi percebida nos colegas do PIBID, ao participar como observador das aulas conduzidas por eles. Mas,

quando chegou a minha vez de tomar a frente da aula e que percebi que aquela postura era fundamental, falei por alguns minutos de uma forma que acreditava ser entendido, mas para minha decepção percebi ao tentar ajudá-los a resolver a atividade, que os alunos não haviam entendido nada. Com o tempo aprendi que deveria falar frase por frase com bastantes detalhes e exemplos voltando sempre que necessário em cada palavra dita, e percebi que era possível fazer isso sem que os alunos se sentissem ofendidos com as repetições.

Após um ano de participação no programa e de avaliar que muitas reflexões e mudanças aconteceram ao longo da vida acadêmica, algumas vezes pensou em desistir, pois sentia que suas dificuldades pessoais iriam comprometer o seu desempenho profissional. Uma delas refere-se a sua maneira de se comunicar com os alunos em sala de aula:

acho que estou até aprendendo a falar um pouco mais alto, pois nas primeiras atividades que participei, muitos alunos reclamavam que não conseguiam escutar o que eu falava.

Hoje já consigo perceber que estou comunicando com os alunos mais facilmente, procuro colocar alguns exemplos nas minhas falas para ter mais convicção de que eles estão me compreendendo, sinto-me bem mais à vontade ao falar de educação, venho adquirindo mais facilidade de escrever e estou conseguindo me encontrar mais no grupo e com isso minha relação com os participantes está bem mais agradável, por me sentir que realmente faço parte do grupo.

Após falar de suas experiências como participante do PIBID, volta o foco para o estágio docente. Relata que, em 2013, no segundo semestre, estagiou na mesma escola do programa, em Lavras, porém, com uma professora que havia sido sua colega na graduação e que estava iniciando a carreira docente na escola naquele momento.

([...] o que aparentemente seria mais confortável devido já conhecer a escola e alguns alunos, mas em uma das turmas eu tive uma experiência inesperada, pois a turma era muito indisciplinada, muito diferente das que eu já havia acompanhado, tanto no PIBID quanto no estágio anterior [...])

Naquele momento tive receio de atrapalhar ainda mais aquele ambiente que já estava agitado e aparentemente incontrolável. Enquanto aluno, já estive em salas de aulas agitadas e desinteressadas mas não me lembro de tamanha indiferença dos alunos pelos conteúdos ministrados, apenas alguns alunos escreviam no caderno, e quando pensei que esses se interessavam pelas aulas, notei que estavam totalmente desmotivados, anotavam os conteúdos mas não se apropriavam das relações entre eles.

Ele se surpreende com a postura dos alunos diante da professora, em uma das turmas. Mostra-se surpreso com a indisciplinada e com o fato de um aluno, em especial, que não comparecia havia três meses, ter sido autorizado pela diretora a voltar a estudar, alegando que escola não pode impedir o aluno de participar das aulas. Em seu relato diz ter lido artigos sobre indisciplinada e que a relacionam com o modelo de ensino das escolas. Em seguida, faz alguns questionamentos.

Mas como chegar a uma sala no meio do ano e tentar mudar uma metodologia? Onde os alunos já estão convencidos que a matemática é desinteressante e chata, e como o professor resistir tal ideologia diante das dificuldades do ambiente de trabalho? Quando os próprios colegas professores vivem repetindo na secretaria que não aguentam mais dar aula, que os alunos são casos perdidos, que devem ser punidos, mas o sistema protege demais por isso, como já sabem que não vai acontecer nada com eles, eles não dão a mínima para as regras.

Em seguida reflete sobre a postura dos próprios professores, que associam a disciplina a “uma relação entre ditar e acatar ordens”. Dessa forma, “[...] como podemos

esperar dos alunos que compreendam que a disciplina em sala de aula deve ser adotada como respeito aos colegas e professores e como métodos de organizar a sala de aula para que todos tenham oportunidade de aprender?”.

Em seguida, talvez com o objetivo de pensar sobre respostas a essas questões, apresenta duas citações: de Paulo Freire e de José Carlos Libâneo. Os autores argumentam sobre a relação professor e aluno e a autoridade profissional que se manifesta a partir dos conhecimentos profissionais do professor. Vitor parece refletir sobre as citações, ao dizer que acredita em metodologias que ajudem a trabalhar com esses casos de indisciplina. Porém, assim se manifesta:

[...] confesso que quando me deparei com aqueles alunos me deu medo de estar no lugar da professora e até então não sei conseguiria trabalhar com uma turma semelhante, pois acredito que conduzir uma turma que não tem motivação pelos conteúdos talvez com algumas atividades diferenciadas podemos alcançar resultados mas como fazer isso em uma turma que não te deixa o professor nem começar a aula.

Logo após, Vitor traz uma longa reflexão sobre a sua experiência no estágio. Ele comenta que, embora tenha escolhido a outra turma da professora, por já ter trabalhado no ano anterior no PIBID, para desenvolver uma atividade do estágio, também enfrentou problemas, pois o resultado não foi o esperado: mesmo após o prolongamento do tempo da atividade e outras ações em conjunto com a professora, diz não ter conseguido atingir o objetivo; ou seja, os alunos não colaboraram como esperava e não aprenderam a contento o que foi trabalhado com eles. Ao avaliar a situação como um todo, expõe suas impressões:

[...] mas me consolo em entender que não é apenas a atividade que trará os resultados de aprendizagem, existem vários outros fatores como a própria disposição de cada aluno. Recordo-me que também acontece o mesmo com as atividades do PIBID. Às vezes saímos da sala de aula achando que os alunos compreenderam tudo, mas quando chegam as avaliações ficamos chocados, pois não alcançamos os resultados esperados. Talvez tenha faltado algo que chamasse mais a atenção deles ou um pouco mais de tempo para que a nossa comunicação tivesse sido mais ampla ao discutir os assuntos trabalhados.

O próximo estágio docente foi desenvolvido em 2014, em sua cidade, Nepomuceno. Ele assim justifica essa escolha:

Minha escolha se deu por conta de que estudei todo meu ensino fundamental e médio nessa escola, e queria muito voltar, e ver como se encontra o ensino e as locações da escola. Nesses últimos anos havia

escutado da comunidade muitas críticas sobre a escola, quase todas por conta da indisciplina dos alunos.

Novamente, o problema da indisciplina dos alunos ressurgiu. Logo no primeiro dia em que foi à escola solicitar autorização para realizar o estágio, presenciou o diálogo entre alguns professores sobre casos de desrespeito de alunos aos colegas e aos professores.

Uma professora relatou que, ela teve que sair da sala por uns instantes, pedindo aos alunos que lessem um texto que ela havia entregado em uma folha, e quando voltou um aluno havia ido de carteira em carteira e amassado a folha de todos os colegas, outra professora disse que eles fazem isso porque sabem que não há punição, outra argumentou que isso ocorre pela falta de educação dada pelos pais.

Diante do que havia ouvido sobre a conduta dos alunos e depois, ao constatar na fala dos professores os relatos sobre a indisciplina dos alunos, ele diz ter ficado com receio da escolha feita para o estágio. Mas, logo no primeiro dia de estágio, Vitor foi surpreendido pela professora, que havia planejado uma aula sobre sólidos geométricos com materiais manipulativos e mídias, e pelos alunos, que demonstraram interesse e participaram ativamente da aula, fato que aconteceu nas quatro turmas do segundo ano do ensino médio.

Simplesmente não entendia, pois não estava esperando essa reação deles, pude perceber que a professora tinha com eles uma relação bem agradável e descontraída, o que talvez tenha conquistado o respeito dos alunos. Foi uma experiência muito agradável, pois pude mais uma vez confirmar que a postura com que o professor se apresenta pode mudar totalmente a atitude dos alunos, e que a escola em que estudei não retrata os comentários que as pessoas relatam sobre ela. Nesse momento vejo que, muitas vezes a própria comunidade contribui para uma desvalorização da escola, com comentários maldosos e sem fundamentos, generalizando a atitude de uma minoria de estudantes.

Se essa constatação foi surpreendente, outro fato chamou a atenção de Vitor ao perceber as condições da estrutura física das salas de aula: carteiras sem encosto e inutilizadas e lousas rachadas. Ele diz não saber o motivo ainda: “a escola não tomou as devidas providências”, porém, em seguida pondera e comenta desconhecer se há o que ser feito, visto que se trata de uma escola estadual que depende exclusivamente de verbas. Ele acrescenta que percebe o quanto os alunos também se sentem incomodados.

Na segunda semana de estágio presenciei uma conversa entre os alunos e a supervisora da escola no momento em que ela pedia para que fossem

para a sala de aula e eles responderam perguntando onde iriam sentar, já que na sala de aula não tinha carteira. A supervisora não teve resposta e nem argumentos para continuar a discussão, mesmo que ela soubesse que o motivo deles estarem do lado de fora da sala não fosse esse, ela teve que deixá-los ali e sair, alguns minutos depois ela conseguiu arrumar algumas carteiras e entregou para eles e assim foram para a sala.

Diante de tal situação, Vitor reflete sobre as diversas situações com que infelizmente o professor e os alunos estão sujeitos a lidar. Menciona também o fato de haver muitas escolas estaduais em piores condições do que aquelas. Elas foram abandonadas pelos poderes públicos na distribuição de verbas; no entanto, há intensa cobrança diante de índices

supostamente qualitativos, esse se percebe que não dá folga aos professores, quase todos os dias que estou na escola vejo uma novidade diferente sobre as exigências da secretaria de educação, tive uma surpresa ao saber que existe até uma recuperação diagnóstica onde os alunos que não atingiram a média recebem toda semana questões para resolverem e apresentarem à supervisora no final de trinta dias. Os professores passam mais tempo seguindo as exigências da secretaria do que preparando aulas.

Mesmo diante dessa constatação, Vitor avalia que aquela foi uma experiência favorável a sua formação; ele compara as características dessa escola com as duas anteriores nas quais estagiou (uma particular e outra municipal) e percebe que

essa estadual que atende uma quantidade de alunos bem maior que as anteriores, contendo conseqüentemente um número maior de professores e funcionários. O que gera um ambiente com maior conflito de ideias. Nesse estágio estou gostando mais das discussões que acontece na sala dos professores do que as da sala de aula, sempre aparecem temas polêmicos e as opiniões são diversas que abordam diferentes pontos de vistas. Assim tenho um ambiente muito rico para tentar conhecer os professores e a estrutura da escola.

O memorial de Vitor termina com essa reflexão. Ele ainda não está finalizado, pois, enquanto estiver participando do estágio supervisionado (falta-lhe mais um no ensino médio) e como participante do PIBID, continuará a sua elaboração.

**Paola – futura professora de matemática**

Paola era solteira. Seu memorial contém 54 páginas e recebeu o título “Relatório de estágio: memorial de formação”. Ele é organizado em seções e apresenta referencial teórico. “No dia 7 de outubro de 1989, nasceu às 10 horas da manhã, minha irmã Pâmella, às 10 horas e 1 minuto eu, Paola [...], nasci filha de Ângela e Belchior”.

Aos seis anos, Paola foi matriculada na pré-escola do SESI<sup>32</sup>, que, segundo ela era uma escola de qualidade. Em 1997 foi matriculada em uma escola estadual para fazer o ensino fundamental. Ela afirma em vários momentos que sempre gostou de ir à escola e de estar com os amigos.

Ela e a irmã Pâmella estudaram durante nove anos na mesma sala. Segundo Paola, havia algumas discordâncias entre elas, uma vez que ela gostava de estudar e era mais quieta e a irmã nem tanto.

Paola se diz apegada aos seus professores, principalmente a uma professora dos anos iniciais considerada muito especial.

(...) lembro-me da aula dela como se fosse hoje, uma ótima professora de Matemática sabia como causar interesse nos alunos, era uma professora de postura sabia como ter a atenção de todos na classe, conversava várias coisas com a turma, não chegava à sala e tacava matéria no quadro, ela queria saber da nossa vida, o que nós alunos gostávamos, tendo uma melhor aproximação, fazendo com que se perdesse o medo, o bloqueio do contato com o professor.

Ao entrar na quinta série (atual 6º ano), ela se separou dos amigos, que foram para outras salas e, ao invés de um professor, passou a ter nove. No início estranhou a mudança, mas, com o tempo, se adaptou, pois continuava na mesma escola. Passou a ter interesse maior pela matemática por causa de um professor que conduzia bem as aulas: aprendeu com ele as equações do 2º grau, na sétima série (atual 8º ano). Segundo Paola,

o professor fazia com que essa disciplina se tornasse mais interessante e proveitosa para mim, conseguia ter a atenção de todos no momento da aula, era sempre carismático, brincalhão, mas sabia o momento certo de parar e quando tínhamos dúvidas voltava com a matéria e explicava outra vez. Eu gostava de sentar na frente para prestar mais atenção.

Ao terminar o ensino fundamental, tinha como objetivo estudar em um colégio militar da cidade; no entanto, era necessário ter algum parente militar para poder ingressar nessa escola. Assim, continuou na mesma escola, na qual também cursou o ensino médio.

---

<sup>32</sup> Serviço Social da Indústria

Logo no início do primeiro ano, em 2005, a professora de matemática preparou os alunos para a Olimpíada de Matemática. Segundo Paola, havia muito interesse por parte dos alunos, que queriam saber como estava o ensino na escola. Passado algum tempo após a prova, ela recebeu parabéns da professora por ter sido classificada para a semifinal, o que a deixou surpresa e alegre.

Paola não desistiu de estudar no colégio militar e relata:

Fui falar com a diretora e expliquei tudo o que se passava e me informaram que não tinha mais vagas e se aparecesse me ligaria. Foram dias esperando o telefonema e nada, estava angustiada com a situação e resolvi orar. Depois de alguns dias o telefone tocou e o tenente do colégio disse que era para ir lá naquele instante preencher a minha vaga, pois deu um jeito de me ajudar, fiquei feliz com a vaga.

O ano seguinte, na nova escola, foi além do que esperava: os professores eram “espetaculares”, gostavam de ensinar e dominavam a matéria. Aprendeu com as normas do colégio militar a ter disciplina e a ser mais exigente consigo mesma. Trabalhou em uma loja nesse mesmo ano, mas por um curto período, pois optou por se dedicar somente aos estudos.

Em 2007 preparou-se para o vestibular, sem ter certeza do que escolher no ensino superior: pensou em química, matemática e até mesmo em história. No final do ano inscreveu-se para química na Universidade Federal de São João Del Rei e na UFLA, mas não foi aprovada. “[...] mas não foi dessa vez. Então fui trabalhar em uma clínica veterinária, mas a vontade de estar cursando uma faculdade não saía de minha mente, a todo instante o desejo do meu coração era fazer uma faculdade”.

No final de 2008 foi aprovada para cursar licenciatura em matemática na UFLA, área com a qual se identificava. Logo no início percebeu que seria difícil conciliar o trabalho e o curso, então resolveu sair da clínica em que trabalhava. Ela reflete sobre essa situação: “[...] vejo que nem todo licenciando tem essa opção de parar de trabalhar, o que tiro disso para a minha formação é a compreensão do professor com esse aluno, conversando e dando suporte no que for preciso”.

Na universidade conseguiu uma bolsa atividade para suprir sua necessidade financeira, porém, devido a algumas disciplinas difíceis, desanimou com o curso no seu início. Ao mesmo tempo em que comenta que nem todos os alunos têm uma boa base na educação básica, também opina que, no início, o curso deveria oferecer disciplinas

introdutórias. As disciplinas da educação não a empolgaram no início, devido aos temas estudados, mas, com o passar do período,

[...] percebi o quanto essa área me interessava, deparando com as dificuldades em salas de aula, lidando com pessoas e a educação, mudou minha visão no âmbito educacional, notei a importância de minha futura profissão para contribuir com o ensino nas escolas fazendo com que me adaptasse cada vez mais com a educação e suas aplicações na Matemática tendo uma contínua mudança no conhecer, aplicar e em fazer de maneira correta e sensata as funções de um professor que não é algo tão simples como, mostrando várias maneiras de aplicar um exercício, de demonstrar um problema, planejamento do que será dado em sala, às metodologias e muitas outras coisas.

Por mais difícil que pareça ser, vejo que é esse caminho que desejo seguir, tenho orgulho no que serei quando formada. A UFLA contribuiu muito para minha formação, com professores capacitados e uma infraestrutura excelente.

Com o interesse pela área da educação, veio a vontade de procurar por mais conhecimentos, e ingressou no Programa Institucional Voluntária de Iniciação Científica da universidade (PIVIC). A pesquisa desenvolvida recebeu o título “Educação Matemática e Psicologia da Educação: Possibilidade de Trabalho”. O objetivo de pesquisa era elaborar um registro sistematizado das atividades didático-pedagógicas da disciplina Psicologia da Educação, desenvolvida durante o primeiro semestre de 2011, para os cursos de Matemática e Educação Física na UFLA. Paola apresenta uma série de autores – tanto do campo específico da educação, como da educação matemática – nos quais embasou a sua pesquisa.

Por intermédio de algumas colegas bolsistas do PIBID, se interessou pelo programa, uma vez que as atividades desenvolvidas tinham como objetivo a preparação do futuro professor e eram desenvolvidas na escola pública, com professores e alunos.

Ingressou no PIBID no início do primeiro semestre de 2012 e foi designada a atuar no Grupo de trabalho (GT) da Escola Lírio. Dessa forma, participou desde o começo da elaboração do projeto “Mosaico”. Paralelamente, a professora Rosana Maria Mendes, que orientava outro GT, estava desenvolvendo um curso sobre tecnologias da informação e comunicação aos bolsistas em parceria com a Universidade Estadual Paulista (UNESP), e a proposta era desenvolver o projeto “Mosaico”, utilizando, dentre outros recursos, o *software* GeoGebra. Inicialmente foi desenvolvida uma série de atividades com os alunos em sala de aula, com o objetivo de introduzir conteúdos de geometria; e, logo após, os alunos foram levados para a sala de informática.



Essa atividade foi muito produtiva, os alunos se interessaram, pois gostavam de ir para a sala de informática, o resultado dessa atividade foi muito satisfatório para o grupo. Tinham quatro pessoas, a professora e três integrantes do PIBID, na sala de aula de informática para ajudar e auxiliar os alunos nos momentos de dúvidas. Durante o tempo da atividade refleti como deve ser difícil trabalhar sozinha com uma turma utilizando a sala de informática. [...] Essa experiência me fez crescer como futura professora, mostrando-me que é possível trabalhar com novas metodologias de ensino, com planejamentos e objetivos que devam ser alcançados, a consciência de que nem sempre dará certo e de que você estará sozinha na sala sem ajuda de outros.

Essa reflexão de Paola está relacionada ao fato de que, além dela, havia mais dois bolsistas e a professora Zilda para auxiliar os alunos no desenvolvimento da atividade com o *software* GeoGebra.

Outras experiências relacionadas ao projeto “Mosaico” foram citadas por Paola como enriquecedoras e como tendo contribuído significativamente com a sua formação.

Uma das experiências foi estar em sala de aula somente com a professora, confesso que fiquei insegura, pois estava sem o grupo e por não dominar o conteúdo, passei por momentos de incertezas em como trabalhar com os estudantes os conteúdos e na elaboração das atividades, mas a partir de alguns textos lidos e estudados, nos auxiliou no planejamento, na elaboração e na socialização de determinada atividade.

Paola também valoriza o relacionamento entre os integrantes do grupo: ressalta que houve uma boa interação entre todos, além de muitas indagações, conflitos psicológicos, que serviram de base para o surgimento de companheirismo, mobilizando o grupo a trabalhar mesmo fora do horário estipulado.

Em maio os professores da universidade entraram em greve, mas esse fato não interrompeu as atividades do PIBID. Em agosto de 2012, após as férias, os trabalhos foram retomados, com estudos teóricos sobre a metodologia de resolução de problemas, com o objetivo de desenvolver

as tarefas ou atividades para os estudantes de maneira que não dê à eles tudo 'pronto', mas que os instiguem a questionarem e a pensarem em 'como resolver' determinado conteúdo. Foi difícil, pois é preciso um estudo detalhado do que pretende trabalhar com os alunos; planejamento das atividades; plano de aula; estudos relacionados aos conteúdos propostos antes de ir para a sala de aula.

Dando continuidade ao projeto “Mosaico”, após esses estudos, o grupo retornou à Escola Lírio, tendo detalhado momentos do desenvolvimento de atividades com os alunos. Paola relata suas percepções sobre a sua atuação ao longo do projeto:

Foi um tempo muito difícil tanto nos momentos da elaboração das atividades quanto na parte artística, muitas vezes eu me perguntava em como fazer, recriar e desenvolver certa atividade envolvendo Resoluções de Problemas tratada por Van de Walle. Muitos conteúdos que foram trabalhados, de início eu não sabia as definições, ou como explicar, o que levar para a sala de aula para iniciar certo conceito com a turma, eram questões que sempre me instigava. Mas, pelo tanto que dedicamos ao projeto, não podia ser diferente, tivemos um aprendizado e crescimento sem igual, foram momentos valiosos e que levarei para minha vida.

Além de participar do PIVIC e do PIBID, Paola integrou um projeto de extensão sobre cálculo mental com alunos do 6º ano considerados pela escola como tendo dificuldades de aprendizagem em matemática. Inicialmente esse era um projeto de iniciação científica, coordenado por mim, com a participação de Andréia e de outro futuro professor. Com a conclusão do PIVIC, resolvemos continuar com o trabalho na escola, e Paola se prontificou a participar.

Mostramos a eles que o cálculo mental não funciona apenas mentalmente, como raciocínio lógico, mas de forma escrita, ou seja, todo raciocínio, tudo que você pensa pode ser escrito e assim foi mostrado para os alunos que cada um pode resolver determinada operação de maneira totalmente diferente, mas que chega a uma única solução. Foram utilizados jogos, material dourado e o matematicando, um dos que mais gostavam, passávamos as fichinhas com as operações e eles tinham que resolver rápido usando a estratégia que eles pensavam no momento.

O que achei de encantador durante esse tempo na escola foram as diversas maneiras de trabalhar/desenvolver as operações de modo que os alunos compreendessem melhor em como resolvê-las. É gratificante ver crianças que sonham e acreditam que podem ir além, foi o que vi crianças felizes, contentes com o projeto, animadíssimas quando levávamos jogos, atividades diversificadas.

A partir desse momento Paola passa a relatar as suas experiências com a disciplina de Estágio supervisionado no primeiro semestre de 2011. Ela realizou o estágio I e II em dupla com uma colega da licenciatura, na mesma escola em que havia cursado todo o ensino fundamental.

Ela relata ter sido uma experiência incrível, porém, percebeu a realidade da educação na rede pública naquele momento: pontos negativos, situações nunca vistas no seu tempo de estudante. Além disso, comenta sobre a condição da educação e as condições de trabalho e formação do professor.

Percebo que a falta de investimento na educação tem trazido problemas e tornado a educação precária, o salário dos professores não aumenta fazendo com que desanimem com a profissão, a má formação de professores de licenciaturas, que muitas vezes se encontram em uma sala de aula e não sabem o conteúdo a ser dado e também há vários fatores que contribuem para a educação de um estudante.

Demonstra ter ficado assustada ao iniciar o estágio com turmas de 8º e 9º ano, cada uma com 35 alunos, muitos dos quais demonstravam desinteresse pelas aulas. Porém, segundo Paola, esses fatores não foram suficientes para desmotivá-la de seguir com a profissão. Percebe que, para mudar o rumo do ensino e da aprendizagem, é preciso tempo, dedicação e a vontade de cada pessoa envolvida nesse processo.

Constata que os alunos tinham dificuldades em conteúdos considerados básicos, como

[...] soma subtração e fração. Para obter melhores resultados nas aulas de matemática é necessário paciência, pois o processo de mudança leva um tempo. Trago para minha vida uma nova discente disposta a lutar por uma educação melhor, para uma formação contínua e de qualidade e realizada profissionalmente.

No segundo período de estágio, os professores da rede estadual entraram em greve, reivindicando melhores salários, condições de trabalho, etc. Nas atividades de ADPEM houve a oportunidade de planejar e ministrar uma aula para a turma da escola de estágio. O conteúdo escolhido foi operações com polinômios a partir de um jogo, em que os alunos revelavam dificuldade. Porém, logo após a elaboração do plano de aula, ele deve ser apresentado a mesma turma da disciplina, com o objetivo de que os colegas se ajudem uns aos outros a fim de melhorá-lo. Paola relata que,

quando aplicamos o jogo no dia 7 de outubro na aula de aspectos, foi muito produtivo, pois conseguimos ver o que precisávamos fazer para melhorar nossa maneira de ensinar o conteúdo. Por exemplo, na explicação sobre propriedade de potenciação, na parte onde se diz que “qualquer número diferente de zero, elevado a zero é igual a um”, houve uma dúvida de um aluno, do porquê dessa resposta, e vi que isso me afetou no presente momento, devido à falta de preparação da aplicação dessa atividade, também percebi que cada aluno da turma de aspectos tem uma visão diferente de como dar um jogo em sala de aula e de explicar, o que me ajudou muito a pensar e rever como aplicar esse jogo em sala de aula para os oitavos anos.

Após essa discussão com a turma, o plano de aula foi executado com os alunos da escola estadual. Paola comenta que os alunos deixaram de ficar desinteressados e participaram mais.

Nos dois estágios no ensino médio, em outra escola estadual da cidade, voltou a perceber falta de motivação dos alunos pela disciplina de matemática e notou também o quanto a professora lhe pareceu desconectada das turmas. Dessa percepção emergiram diversos questionamentos: “Como os estudantes terão uma aprendizagem significativa do conteúdo dado, se não há ligação do professor com o aluno? Como deve ser o Currículo nas escolas, de modo que colabore com o professor e com o aluno?”.

Ela acredita que o tipo de relacionamento do professor com os alunos se justifica pelo fato de ele lecionar há muito tempo na escola, com o mesmo currículo, o que o desestimulou de preparar com mais cuidado as suas aulas, além de não investir em formação continuada.

Paola acrescenta que ser professor não significa pegar um livro e abri-lo somente no momento de ensinar. Diz ser necessário planejar e levar algo diferente para trabalhar com os alunos, além de ter o domínio do conteúdo a ser dado e procurar lecionar de forma clara.

Ela finaliza seu memorial, relatando uma experiência na aula de ADPEM IV, em que elaborou em dupla com uma colega um seminário sobre Educação Inclusiva, com foco em alunos com deficiência visual.

Focando nos alunos com deficiência visual, percebemos nas leituras realizadas que não há nas escolas públicas livros didáticos em Braille, o que dificulta o processo de leitura do aluno com deficiência visual, outro fator importante é o cuidado na elaboração de provas, atividades, dentre outros para alunos com baixa visão, pois estes materiais devem ser confeccionados de maneira adequada para a necessidade deste.

### **Nilvana – futura professora de matemática**

Nilvana nasceu em 05 de setembro de 1974. Quando escreveu seu memorial, era casada e mãe de três filhos. Seu texto contém 42 páginas e recebeu o título de “Relatório de estágio: memorial de formação”. Ela utilizou diversas referências bibliográficas e o organizou em seções. “Eu, Nilvana [...], nasci em Itumirim-MG, uma cidade bem próxima a Lavras-MG. Ao completar oito anos mudei-me para Lavras, onde moro há quase trinta anos [...]”.

Ela inicia seu memorial, lembrando a escola de sua época de criança.. Relata que ela não era para todos, havia um reduzido número de alunos e dependia de os pais enviarem ou não seus filhos para estudar, pois alguns precisavam trabalhar para ajudar no orçamento familiar. Já, na escola atual ressalta o relacionamento do professor com os alunos: atualmente há alunos que querem a atenção do professor e este não corresponde, e o contrário também acontece. Além disso, na escola atual os professores podem propiciar aos alunos aulas mais dinâmicas, os livros didáticos são mais interessantes e apresentam conteúdos relacionados com outras disciplinas. Ela afirma que

não é aquele livro que propunha que os alunos trabalhassem exaustivamente automatizados como se fossem robôs. Onde os exercícios eram apenas “copie e faça” ou “resolva”, ou seja, aquelas aulas não permitiam que os alunos refletissem sobre o que estavam fazendo. Tornando as aulas entediantes.

Nilvana volta ao passado e relata que sempre gostou de estudar, apesar das dificuldades, pois era de uma família grande e muito pobre, mal tendo como se alimentar. Mas ela e os irmãos puderam contar com uma mãe guerreira, que assumiu duplo papel, já que o pai era ausente.

Quando iniciei a primeira série, como era dito naquele tempo, passávamos por momentos muito difíceis, mas como éramos apenas crianças, não tínhamos muita consciência do que estava acontecendo. Ficávamos felizes com muito pouco. Quando começavam as aulas e minha querida mãe comprava nossos materiais escolares, que por sinal eram bem simples. Sempre me lembro das vezes em que dividia uma caixa de lápis de cor com minha irmã mais nova. Era uma caixa de lápis pequena, mesmo assim nós ficávamos muito felizes em tê-los. Às vezes ainda sinto o cheirinho daqueles materiais, e sinto muita saudade daquele tempo difícil, mas que me traz muitas lembranças gostosas.

Nilvana se lembra com carinho de suas professoras dos anos iniciais na escola estadual. Quanto à matemática, diz não ter muitas lembranças, mas se lembra que aprendeu com facilidade a ler as horas e que foi elogiada pela professora da 1ª série (atual 2º ano). Cita um caso mais recente em sua vida, que a deixou sensibilizada.

[...] há pouco tempo encontrei com outra professora que havia me dado aula na quarta série. E ao contar a ela que havia voltado a estudar, ela ficou muito feliz. No momento em que eu falei que estava fazendo graduação em Matemática ela lembrou de algo que eu nem lembrava mais. Eu fiquei um pouco surpresa, pois ela disse que de suas turmas eu fui a primeira aluna a aprender as quatro operações, principalmente as divisões.

Ao terminar os anos iniciais, quando tinha 11 ou 12 anos, viu-se obrigada a trabalhar para ajudar a família e teve que estudar à noite. Recorda que teve amadurecer

em relação à responsabilidade com o trabalho, mas naquele período não levava a escola muito a sério. Ao ser reprovada na 5ª série (atual 6º ano), sua mãe resolveu puni-la, tirando-a da escola, o que contribuiu para que percebesse que era necessário ter responsabilidade com os estudos. No ano seguinte pôde voltar à escola com mais maturidade e comprometimento.

Lembra-se que, naquela época, a educação também passava por dificuldades, pois ficavam semanas sem professores, além da greve que acontecia com certa frequência. Nilvana acredita que a criação de leis e ações do governo colaboraram para mudar o quadro da educação do passado, pois na atualidade há um esforço conjunto para que todas as crianças estejam na escola. No entanto, sugere a criação de políticas públicas,

que desenvolvesse programas que atendessem e valorizassem mais alunos da rede pública teríamos mais jovens nas escolas e menos jovens nas ruas cometendo crimes. Além de garantir uma nação mais justa para todos. Pois a partir do momento em que são dadas oportunidades apenas para uma minoria, acreditamos que a democracia de um país está condenada.

Quando estava na 7ª série (atual 8º ano), começou a namorar e engravidou. Conseguiu terminar o ensino fundamental, porém, teve que parar de estudar: “Foi nesse momento que me vi obrigada a escolher entre o casamento e a escola”.

Passado o tempo, com os filhos pequenos, sentiu necessidade de aprender a dirigir, fato que a motivou a aprender coisas novas. A partir daí resolveu que voltaria a estudar. Era preciso, no entanto, convencer seu marido de que ela seria capaz de conciliar escola, família e trabalho.

Então voltei a estudar, tudo era muito novo para mim. Eu não sabia se sentia vergonha por ser mais velha e estar em uma sala de aula ou se sentia orgulho de mim mesma por estar ali. Afinal, consegui convencer meu marido, apesar dele ficar a maioria do tempo emburrado e inseguro, pois eu estava no meio de pessoas diferentes. Coisa que não acontecia desde o nosso casamento.

Nilvana estava matriculada em uma escola particular, onde cursou o primeiro ano do ensino médio, numa turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA). No início sentiu muita dificuldade, talvez por vergonha, e pedia para a irmã mais nova, que também havia voltado a estudar, que fizesse as perguntas ao professor. Com essa nova experiência redescobriu o quanto gostava de matemática.

Porque apesar das dificuldades era uma matéria que proporcionava muito prazer. Adoro números e fórmulas. Além de achar muito interessante encontrar as relações existentes nos conteúdos matemáticos. Saber que a Matemática está presente em tudo que nos

rodeia é excepcional. Como descobrimos coisas novas através dela. O fato de ter um ótimo professor me fez apaixonar ainda mais pela matemática.

Os dois próximos anos foram cursados numa escola da prefeitura de Lavras, que abriu turmas de EJA. Ela relata que no início havia muita confusão, falta de professores, chegou a ter, no dia, apenas 3 aulas de 30 minutos cada. Se no 1º ano do ensino médio estudou com um professor que muito admirava, pois “a matemática transbordava em seus olhos e gestos”, nos dois anos seguintes, porém, o mesmo não aconteceu.

Infelizmente não tive a mesma sorte nessa nova escola, pois meu professor me decepcionou muito. Ele confundia muito as coisas e pelo que parecia ele não respeitava sua profissão. [...] Mas nem tudo é como a gente quer. Pelo menos esse professor serviu de exemplo para que eu buscasse ser uma profissional mais comprometida, independente da profissão que escolhesse. E não me deixar levar pelas atitudes incoerentes com o contexto em que estiver atuando, bem como nas escolas que vier a trabalhar.

Já no final do 3º ano, Nilvana sofreu um acidente de trabalho, o que a afastou da escola durante um mês, mas, com ajuda das amigas, conseguiu acompanhar a turma e concluir o curso. Sem querer parar de estudar, pensou em fazer um curso técnico sobre Meio Ambiente e Segurança no Trabalho, porém o valor da mensalidade era alto e não foi possível levar esse projeto em frente.

Tomou conhecimento de um cursinho pré-vestibular, uma parceria entre a UFLA e a prefeitura da cidade, e resolveu, junto com uma colega, inscrever-se. O objetivo naquele momento não era entrar na universidade e, sim, estudar para prestar o concurso para o cargo de auxiliar administrativo da prefeitura. Por insistência da amiga e por curiosidade, “somente para ver se realmente dava aquele frio na barriga que todo mundo dizia”, após conseguir isenção da taxa de vestibular, ela e a amiga inscreveram-se para o vestibular. A primeira opção era matemática; a segunda, engenharia ambiental.

No dia do vestibular, ao se deparar com as salas repletas de jovens, Nilvana sentiu que não teria nenhuma chance de passar. No entanto, resolveu que ficaria calma e realizou a prova.

Como nem tudo são flores e um amigo já dizia, é muito fácil entrar em uma UFLA da vida, o difícil é sair formado! Ele tinha toda razão. Quando vi o resultado fiquei extremamente feliz. Sem acreditar, pois achava que jamais iria passar em um vestibular, principalmente se tratando de uma Universidade bem conceituada como a UFLA.

Nilvana relata que, ao entrar na universidade, sofreu um grande impacto, pois não imaginava que fosse tão diferente de tudo que já havia passado na escola. Apesar de todas

as dificuldades e algumas reprovações, conseguia avançar no curso (licenciatura de matemática). Com o passar do tempo foi percebendo mudanças na sua forma de pensar e agir, até mesmo com seus familiares: começou a compreender coisas que não compreendia anteriormente, “conseguia ver mais além, ser mais crítica em minhas opiniões, não era mais tão ignorante”. Se, por um lado, as novas experiências na graduação mudaram o seu jeito de ser, o mesmo não parecia acontecer em relação aos conteúdos aprendidos nas disciplinas.

Era tudo muito diferente, eu não imaginaria como aqueles conteúdos poderiam ser úteis no momento em que iria lecionar. As aulas de humanas pareciam fazer mais sentido para mim, pois se tratava de comportamentos, como se construía o conhecimento, histórias relacionada a educação, bem como uma disciplina diretamente relacionado a metodologias de ensino. Essa foi a que mais me remeteu ao Ensino Básico. No entanto, eu estava na metade do curso e acreditava que ainda havia muito o que aprender.

Ao iniciar o Estágio Supervisionado, a diretora da escola na qual o realizava a convidou para substituir uma professora de matemática pelo período de uma semana. Nilvana relata que a diretora disse ter medo de colocar estagiários na escola, pois, ao defrontarem-se com tantos alunos indisciplinados, poderiam desistir da profissão.

Aceito o desafio, veio a frustração, pois nem todos os alunos a receberam como ela esperava. Além disso, disse ter ficado impressionada com a indisciplina dos alunos e com a composição das turmas, alunos com 12 anos junto com os de 15 anos, uma vez que os alunos mais velhos tinham outra maturidade e eram mais maliciosos.

Durante aquela semana esforçou-se por manter o controle das turmas – mesmo com a falta de respeito por parte de alguns deles, outros poucos se sobressaíram e conseguiram entender o conteúdo trabalhado. Ao aplicar uma atividade avaliativa, percebeu que

[...] os alunos não tinham o hábito de reler o que havia sido passado nas aulas anteriores. Eles deixavam nítido que não se interessavam por aquele tipo de trabalho. Onde tinham que fazer certo tipo de pesquisa ou leitura. Pois mostraram preguiça em até folhear o caderno, para verificar as regras que foram passadas para serem utilizadas na execução da atividade.

Nilvana mostrou-se preocupada com a situação dos meninos e das meninas da escola, diz não saber lidar com essas situações de desmotivação dos alunos em relação à



escola e à educação: “Gostaria de aprender a lidar com essas crianças e se possível, fazê-las acreditar em seu potencial, elevar sua autoestima, para que nossa educação faça valer”.

No estágio, Nilvana sentiu dificuldade em auxiliar os alunos, pois não se lembrava de como resolver determinados exercícios. “Isso me deixou muito frustrada, me senti incapaz e burra”. Porém, ao conversar sobre essa questão com a professora orientadora do estágio da universidade, ela lhe fez o seguinte questionamento: “Qual seria o motivo que contribuiu para que uma aluna da graduação em Matemática tenha dificuldades com o conteúdo do ensino fundamental?”.

Isso a ajudou a refletir sobre alguns aspectos que determinaram para suas dificuldades.

Um deles estava relacionado ao fato de ter ficado muito tempo sem estudar, pois se passaram quase vinte anos. Praticamente reaprendi toda a matéria na graduação, na qual se tratava do ensino bem diferente do que se ensina no Fundamental II. Pois na graduação criamos nossas próprias maneiras de resolver um determinado problema ou exercício, ou seja, desenvolvemos nosso raciocínio. Tendo um ensino mais formal e conceitual. [...] Pois na graduação os professores pressupõem que os alunos já possuem um nível maior de abstração. Outro motivo: pode ser que tenha pulado algumas etapas no Ensino Fundamental II, além dos planos pedagógicos terem mudado. Afinal o Ensino Matemático daquele tempo era voltado para resolução de exercícios algébricos e mecanizados, pouco se estudava sobre conceitos. Um outro agravante foi por eu ter feito o Ensino Médio na EJA (Educação para Jovens e Adultos), pois a matéria e o tempo em sala de aula eram bem reduzidos. Desse modo fui privada de alguns conteúdos, além de ter esquecido muitas coisas que iriam me auxiliar hoje.

Nilvana também relata as condições do espaço físico da escola: faltavam cadeiras, a escola estava em reforma. Observou também que faltava apoio mútuo entre os profissionais da escola, pois pareciam distantes uns dos outros. Ressalta que a união de um determinado grupo e o compromisso com ele são fundamentais para proporcionar o interesse, o respeito e a aprendizagem dos alunos. Nesse primeiro estágio, também foi designada a trabalhar com o “reforço” de alunos com dificuldades em matemática.

Nem todos os alunos conseguiram se envolver com as aulas. Mesmo assim, fiquei feliz, pois houve aqueles que se entregaram e sobressaíram muito bem. Como foi o caso de uma aluna do reforço que já se mostrou mais confiante e até conseguiu responder algumas perguntas em sala de aula. Assim percebi o quanto a autoestima influencia no aprendizado do aluno.

Após realizar uma avaliação diagnóstica com os alunos, Nilvana e a professora orientadora do estágio resolveram iniciar um projeto com foco no sistema de numeração decimal, usando, dentre outros, o material dourado e o ábaco de pinos. Para ajudá-la a compreender os conteúdos e os métodos que seriam trabalhados, a professora orientadora sugeriu-lhe a leitura de um livro sobre materiais didáticos para as quatro operações.

Tendo estudado e preparado o plano de reforço, Nilvana sentiu-se mais segura, porém, problemas de horário e falta de local para a execução do projeto dificultaram a sua execução.

Com o material em mãos, faltava resolver o problema em relação ao horário. Porque no início a supervisora permitiu que esse reforço fosse realizado no mesmo horário das aulas, ou seja, já que iam para escola de qualquer jeito, então achavam melhor ficar no reforço do que na sala de aula. Mas aquela situação não era correta, afinal não podiam perder as outras aulas, que no caso eram aulas de História e de Português e que eram tão importantes quanto as de Matemática. Infelizmente alguns profissionais preferem se livrar do problema em vez de tentar resolvê-los. Nesse caso, o problema se tornaria cada vez maior, pois estavam apenas se iludindo. Pois temos que ter a consciência de que a educação não pode ser estruturada de qualquer jeito.

Após transpor os primeiros obstáculos, o projeto teve início em horário contrário ao das aulas. A professora orientadora do estágio se propôs a ajudar Nilvana na primeira aula.

[...] a orientadora de estágio foi comigo para a escola. Foi uma experiência muito boa, principalmente quando iniciamos o projeto com os alunos, fiquei admirando como ela fazia aquilo bem. Parecia que ela já nasceu sabendo dar aula, pois se preocupava em ensinar tudo nos mínimos detalhes. Coisas que eu, como estagiária, nunca iria conseguir fazer, pois pressupomos que os alunos já sabem muita coisa. Além de tentarmos repetir a maneira com que os professores da faculdade nos ensinam, sem pensar que esses alunos ainda não têm um grau de abstração formado. Descobri que cada um tem seu tempo e precisa de uma didática diferente. Na introdução do material dourado, consegui ver como os alunos realmente precisavam trabalhar com material concreto. [...] Somente agora pude entender alguns estudos que havia feito em Psicologia da Educação.

Nilvana sentiu-se insegura com a ideia de conduzir sozinha o projeto a partir da segunda aula, pois pensou que os alunos haviam se interessado pela primeira aula por causa da sua professora, mas logo percebeu que o interesse deles estava relacionado ao fato de estarem aprendendo. Sobre uma das alunas do projeto, relatou que

[...] bastava ter um pouco de paciência e uma didática diferente, que ela aprendia tudo [...] Parece que o tempo que vamos gastar com

determinadas atividades vai ser bem menos do que planejamos, pois não é assim. Aprendi que não basta trabalhar um conteúdo correndo, atropelando o tempo de cada aluno. É necessário que se faça direito. Assim vamos ter um bom aproveitamento e aprendizagem dos mesmos. Fiquei muito feliz em trabalhar com esses alunos, confesso que foi um dos meus maiores desafios depois que entrei na faculdade. Porém me senti útil e isso é muito bom.

No segundo estágio resolveu mudar para uma escola municipal em busca de novas experiências. Embora comente que não tivesse o objetivo de comparar as duas escolas, percebeu que as diferenças eram muito evidentes, dentre inúmeras delas relata que a direção era presente e atuante, a escola era organizada, os alunos mais disciplinados, o professor conseguia ter controle das turmas e possuía domínio do que estava ensinando. Nilvana comenta que os alunos dessa segunda escola quase não solicitavam a sua ajuda, ao contrário do que acontecia na primeira escola de estágio. “Pensei muito sobre essas atitudes dos alunos, porém não consegui entender quais eram os motivos que levaram as duas escolas a terem essas diferenças”. Nessa escola conseguiu trabalhar a sua aula de regência, sobre simetria, com o envolvimento dos alunos e do professor.

Nilvana comenta sobre os diversos projetos oferecidos pela universidade, dos quais inicialmente não se sentia com capacidade para participar. Mas, com o tempo, começou a perceber que seus colegas mais novos também tinham suas dificuldades; resolveu inscrever-se para seleção do PIBIB e foi selecionada para atuar no GT da Escola Lírio.

Com as Universidades em greve, foi possível dedicar-me ao máximo no PIBIB. Este momento me proporcionou novas experiências. Uma delas foi a participação em um Seminário em Educação Matemática que aconteceu em uma Universidade no estado de São Paulo. O qual contribuiu para que pudesse aprender muito sobre Escritas e Leituras em Educação Matemática. Com esse Seminário foi possível perceber como podemos usar diversas metodologias ao trabalhar com os conteúdos matemáticos.

Embora tenha se sentido deslocada nas primeiras reuniões, ela afirma que a interação com as pessoas do grupo a ajudou a superar as dificuldades iniciais no programa. As novas experiências, os estudos teóricos sobre conteúdos e metodologias, o desenvolvimento das atividades na escola, contribuíram para a sua formação.

Devido a isso, me senti mais confiante ao adentrar uma sala de aula assumindo a postura do professor. Pois a insegurança e o medo da frustração tornou menor diante as adversidades existentes na mesma.

Além da oportunidade de vivenciar de perto a complexidade de um ambiente escolar. Esta experiência tem sido muito significativa, pois através dela aprendemos como é importante a elaboração de um bom planejamento e com ele a oportunidade de colocar em prática novas metodologias e didáticas em sala de aula. O que é possível ou não para ser usado com um determinado conteúdo. E até mesmo para determinada cultura escolar.

Ela dá uma pausa nas suas reflexões sobre o PIBID e começa a relatar a socialização do memorial de formação, que aconteceu tanto em algumas aulas de ADPEM como nas reuniões do grupo de pesquisa do doutorado da orientadora do seu GT, do qual também fazia parte. Dessa experiência, ela comenta:

Esta apresentação tinha como objetivo fazer uma reflexão sobre as vivências que cada aluno havia tido na educação. Pois nós poderíamos problematizar os aspectos positivos e negativos citados em cada memorial. E assim aprendermos uns com os outros, usando a prática de cada um.

Outro assunto compartilhado nas discussões do memorial estava relacionado com a aplicação de uma atividade, a qual foi realizada durante o estágio no período anterior. Essa experiência foi vivenciada por mim. Um dos motivos que contribuiu para que sentisse vontade de falar sobre ela, foi a grande frustração que me envolveu ao término da realização da mesma. Naquele momento, percebi que nem tudo havia saído como o planejado, pois faltou algumas explicações para que os alunos pudessem realizar a atividade com êxito.

Ao reler o trecho do memorial que narrava esse acontecimento, senti novamente aquelas sensações que havia sentido após a aplicação da atividade, ou seja, a mesma frustração. Durante nossas reflexões, compreendi que a partir do momento que estamos em uma sala de aula, tudo pode acontecer inclusive perceber que não estávamos preparados o suficiente para estar ali.

Nilvana volta a falar do estágio que iniciou no ensino médio e das dificuldades em encontrar uma escola para a sua realização, pois logo na primeira escola percebeu resistência em aceitar estagiários. Dessa forma, conseguiu realizá-lo na escola do primeiro estágio.

Como havia feito estágio nesta escola em outro momento, fiquei observando algumas mudanças. Uma delas foi o comportamento dos alunos na escola. Os alunos estavam aparentemente mais calmos. Não sei o que influenciou isso, mas pretendo descobrir até o final do estágio [...] a professora que ministra as aulas parece ser bem eficiente.

Percebemos que ela está aberta para os desafios da escola atual. Procura sanar as dúvidas dos alunos dando atenção aos mesmos, se movendo pela sala de aula e quando é necessário ela é firme com os

alunos. Porém a maneira na qual ela distribui os alunos pela sala de aula acontece de forma linear. Como se eles estivessem em um exército.

O PIBID retorna às suas reflexões, visto que ocorria simultaneamente ao último período de estágio. Ela relata a sua participação no II Seminário de Escritas e Leituras em Educação Matemática.

Porém em alguns momentos pensei que havia escolhido palestras incoerentes com a minha formação. Já que as mesmas eram direcionadas para a educação infantil. Isso me deixou um pouco frustrada naquele momento, pois não iria trabalhar com ela. No entanto ao conversar com a professora de estágio e orientadora do PIBID, pude perceber que toda experiência que vivenciamos em nossa formação pode ser transposta para o nosso desenvolvimento.

Outro fato relevante em minha formação foi em relação à apresentação do projeto no II SELEM, pois me senti muito frustrada ao terminar aquela apresentação. Sabia que não havia saído bem, por mais que meus colegas me parabenizassem não sentia que aquele momento foi positivo. Afinal era pra ser uma apresentação, mas a impressão que ficou foi de algo decorado. Talvez não fosse o meu forte falar para outras pessoas, e pior não consegui identificar esse problema em mim. Isso foi como se estivesse lutando contra algo que eu não teria chance de vencer e não venci. Espero conseguir trabalhar melhor essas dificuldades, e tentar superar esses desafios.

Novamente volta ao último estágio no ensino médio e relata os problemas enfrentados pela professora supervisora, com a falta de interesse e de respeito por parte dos alunos, mas também com os alunos entediados com o tipo da aula da professora.

Realmente é uma situação complicada, em que nós como estagiários vivenciamos tais condições e tentamos levar algo de positivo para nossa formação. Além de todos esses problemas, a professora se encontra muito angustiada com a desvalorização da carreira docente. Alegando que não se trata apenas do salário, mas também da falta de respeito que envolve todas as instâncias da educação. Levando-a passar por cima de seus princípios a partir do momento em que se sente obrigada a dar notas aos alunos que não conseguem alcançar o aprendizado esperado daquele determinado ano. Ela tem consciência de que suas ações contribuem para uma educação falida, mas não consegue lutar contra isso.

Após muitas reflexões sobre diversas ações vivenciadas no PIBID e no grupo de pesquisa, Nilvana comenta sobre uma muito especial para ela: o fato de ter sido avaliada pela professora orientadora de estágio da universidade no dia de sua regência de aula na escola. Ressalta que esse acompanhamento foi fundamental, porém, reconhece que os professores que orientam estágio na licenciatura em matemática não têm tempo para

acompanhar mais de uma regência de cada futuro professor, devido ao reduzido número de professores da universidade e ao número elevado de estagiários em algumas turmas.

Nesse momento percebi o quanto a autoestima é um fator importante para que possamos vencer os desafios que envolvem a carreira docente [...]. Durante os momentos de reflexão, percebi que as experiências vivenciadas no PIBID, bem como nas disciplinas de Educação Matemática contribuíram muito para minha formação, preparando-me para trabalhar naquele contexto.

Ela termina o memorial, relatando a última experiência no III SELEM. Disse ter sido questionada por uma de suas professoras da universidade sobre o que havia acontecido para que estivesse tão segura e disse-lhe que ela estava desenvolvendo muito bem o seu trabalho.

Naquela hora não consegui responder quais aspectos influenciaram para que eu conseguisse vencer tal desafio, pois não consegui falar o quanto ela contribuiu para que eu perdesse o medo e conseguisse coragem para estar ali diante de outras pessoas apresentando um trabalho, uma experiência vivenciada, e, além disso, assumir outra postura diante meus colegas. Fiquei pensando na oportunidade que perdi em não falar o que sentia naquele momento, afinal ela era uma das pessoas que mais contribuíram para meu crescimento profissional.

Ao ter outra oportunidade de conversar com a professora, Nilvana disse não ter perdido tempo.

Então tive a oportunidade de responder a pergunta que ela havia feito no III SELEM. A pergunta se resume no seguinte: O que aconteceu para que eu pudesse ter conseguido mudar meu modo de ser e vencer meus desafios com mais facilidade? Então pude responder que a maior responsável por isso havia sido ela, pois a partir das nossas aulas eu sentia menos vergonha até mesmo para responder as questões que eu não sabia direito ou sabia intuitivamente. Com ela aprendi que cada um aprende de uma maneira e ela respeitava o tempo de cada um. Que nem todo mundo tem facilidade em tudo e que isso não faz com que uma pessoa seja inferior a outra.

Acredito que precisamos de mais professores assim que acreditam no aluno, mesmo nos que têm mais dificuldades, pois com isso aprendi que todos têm capacidade de aprender, mesmo que seja de maneira diferente e cada um no seu tempo.

Seu memorial termina com algumas reflexões sobre a sua escrita, uma vez que nessa época ela estava em fase de conclusão da licenciatura.

Com o memorial foi possível aprender com os meus erros e acertos, assim percebi o que era possível melhorar e aperfeiçoar minha

atuação como docente. Compreendi que escrever não é tão ruim e expor nossos sentimentos nos leva a olhar para nós mesmos, além de envolver e dialogar com o mundo o qual estamos inseridos.

Durante estes momentos senti muitas e diferentes emoções, algumas de alívio e de revolta, outras de nostalgia, o que me trouxe a consciência de que posso ser um bom profissional atuando no que gosto, mesmo com todos os desafios a serem enfrentados. A partir disso, acreditando que posso ser uma professora, mas com a consciência de que falta muito que aprender, pois estamos em constante formação.

## **Maria – futura professora de matemática**

O memorial de Maria recebeu o título “Relatório de estágio: memorial de formação” e contém 38 páginas. Ele foi organizado em seções e apresenta referencial teórico.

Oi, sou Maria Aparecida Teixeira de Siqueira nasci em 03 de junho de 1991 na cidade de Lavras em Minas Gerais, com 3,850 kg e 47 centímetros de comprimento. Sempre fui considerada “a mais alta da turma, a última da fila”. Meus pais chamam-se Maria do Carmo [...] e João Lafaiete [...], tenho dois irmãos: Luciana [...] e o Lafaiete [...], tenho muitos primos (as), tios (as) amigos (as) e um cachorro muito querido que está comigo há 10 anos, um pastor alemão chamado Ducky que só me traz alegrias.

Maria inicia seu memorial falando sobre a sua mãe, que é professora do ensino fundamental I, mas estava trabalhando como bibliotecária em uma escola próxima a Lavras. Desde pequena ajudava sua mãe a fazer “trabalhinhos” de datas comemorativas, o que lhe dava muito prazer; no entanto, não pensava em ser professora.

Em 1996 acompanhava a mãe até a escola em que trabalhava e começou seus primeiros desenhos e escrita sem nexos. Por ter nascido no meio do ano, diz que foi prejudicada no ingresso da vida escolar. Antes de iniciar a 3ª série (atual 4º ano), comenta que rezava todas as noites para permanecer na turma A e ser aluna de uma professora rígida, brava e inteligente que havia na escola, cuja turma era sempre considerada a melhor. Ela reflete sobre essas características da professora, “[...] ela não precisava ser vista pelos alunos como a mais brava da escola, que todos temiam, principalmente porque ela não perderia suas qualidades se fosse uma professora calma e serena”.

Além disso, ao atuar no PIBID no GT da Escola Lírio, onde não havia separação dos alunos em “adiantados” e “atrasados”, Maria percebeu que essa separação não

contribui com os alunos, ao contrário, pode colaborar para que fiquem bloqueados, desinteressados e desanimados.

Maria volta ao passado e comenta que teve que sair dessa escola para acompanhar a mãe, que estava trabalhando em outra cidade.

Neste período, sofri muito preconceito, pois, como minha mãe dava aula na mesma escola que estudava diariamente ela ia à escola conversando com a minha professora, e eu sempre ao lado dela, e pude perceber que o ensino neste povoado era um pouco atrasado com relação ao de Lavras, fazendo com que me destacasse na sala de aula, gerando assim intrigas e fofocas dos alunos, talvez pensassem que só porque eu era filha de uma professora da escola, a minha professora me elogiava mais, dava notas maiores, etc.

Conta que foi uma época de muito sofrimento, por sair de uma escola que amava para estudar em uma em que alguns alunos não gostavam dela. No ano seguinte, voltou para a escola municipal em que tanto gostava de estudar e concluiu os anos iniciais.

Esta escola me proporcionou o gosto pelo estudo, sempre amava minha turma e meus professores, além de conversar e dar atenção a todos os funcionários.

Às vezes encontro com minha professora do pré de cinco e ela me dá a maior atenção, me chama pelo nome.

O ensino fundamental II e o ensino médio foram cursados em uma escola estadual. Essa escola também marcou a vida de Maria, que relata ter muito carinho por todos os seus funcionários. Porém, ela reconhece que o ensino que recebeu, comparado ao de seus colegas da licenciatura, foi fraco. O interesse pela matemática surgiu na 7ª série (atual 8º ano) por conta do seu professor de matemática.

[...] um excelente profissional, bastante rígido e inteligente, e ao mesmo tempo divertido, me inspirou a ser uma professora de Matemática. Sempre fazia suas listas de exercícios, que não eram obrigatórias, e normalmente fazendo além das listas pedidas, sempre era convidada a resolvê-las no quadro, estimulando cada vez mais esse lado de me apresentar à frente, explicar o que foi feito [...]. Minha admiração por ele é tão grande que sempre falava que gostaria de ter todas as aulas, de todas as matérias com um único professor: Edson. Além de ser um excelente profissional, é um exemplo de homem, terminou o Ensino Médio e se formou depois de muitos anos sem estudar, já com uma idade que naquela época muitos não se graduavam mais, na maioria das vezes por vergonha ou até mesmo por falta de oportunidade.

Aos 15 anos conheceu o namorado, que foi pedi-la em namoro para o seu pai. Como a resposta foi negativa, eles resolveram continuar namorando escondido. Reconhece que, a partir desse dia, seu rendimento escolar caiu um pouco, pois, depois



desse episódio com o pai, ela sempre chorava na escola, sendo confortada pelos colegas e professores.

Nesse mesmo período (2006) começou a jogar em um clube da cidade e, como sempre acontecia com tudo que fazia, levou muito a sério os treinamentos.

Minha postura como atleta não tinha como intenção ser a chata, mas sempre amei o vôlei e nunca saí de casa para ir brincar no ginásio, queria certamente melhorar meu voleibol. Acredito que serei assim na sala de aula, não irei à escola para brincar de ensinar, e sim melhorar minha profissão docente, resultando no aprendizado dos alunos.

No 9º ano, teve uma excelente professora de matemática, que considera um exemplo de calma, paciência e sabedoria. “Suas qualidades resultavam em uma turma de mesmas características, pois, quando um professor grita em sala de aula, seus alunos tendem a gritar ainda mais alto”. Por indicação dessa professora, em 2007 participou do Programa de Iniciação Científica Junior, BIC – JUNIOR, na UFLA, onde desenvolveu projetos durante três anos no Departamento de Medicina Veterinária, uma vez que gostava muito de animais, porém, não realizou o projeto na Matemática porque não havia professor para orientá-la.

Nesse período dedicou-se e destacou-se no programa, recebendo vários convites remunerados para ajudar mestrandos e doutorandos no trabalho prático. Afirma que conseguia conciliar essa atividade com a escola e o vôlei, mesmo tendo que comparecer à UFLA todos os dias, inclusive nos finais de semana.

Em 2009 concluiu o ensino médio e fez o ENEM, porém, sua intenção não era fazer medicina veterinária.

[...] mesmo tendo experiências muito agradáveis neste ramo, porque mesmo amando os animais, não tenho forças para cuidá-los quando estiverem doentes, machucados e pior ainda se tiver que sacrificá-los, sei que iria sofrer muito, que levaria os problemas do trabalho para casa, principalmente porque me apeguei muito rápido com os animais, os cães então, sem se fala.

Sua opção foi a licenciatura em matemática, por ter sido a disciplina que sempre gostou de estudar na escola, principalmente por conta do professor Edson, que lhe despertou o gosto pela matemática. Em 2010 recebeu a notícia de que havia sido aprovada no processo seletivo da UFLA, uma das melhores universidades do Brasil. “[...] eu ainda assustada com a aprovação fiquei sem reação, não sorria, não chorava, só sentia medo, o que eu faria em uma federal com uma base escolar tão ruim?”

Ao comentar com as pessoas que fazia licenciatura em matemática, o que mais ouvia era “*Você é louca?*”. Por isso, Maria diz ter vontade de fazer um trabalho abordando “o porquê de tantos rótulos dados a área exata, por que as pessoas têm tanto medo, tanto ódio da matemática? Entristecia-me muito quando eu ouvia isto”.

No primeiro período do curso, Maria se interessou por um dos projetos oferecidos pela universidade, o Projeto de Iniciação Científica (PIBIC), e desenvolveu uma pesquisa, orientada por uma professora do curso, sobre Álgebra Linear, encerrando-o com a apresentação de um trabalho em um congresso interno.

Sobre as disciplinas cursadas, relata que não se identificou com Filosofia, devido a um conflito com a professora. Das disciplinas que mais gostou, destaca a Psicologia da Educação I.

[...] aprendi muito, fazíamos muitas pesquisas, trabalhos, discussões e leituras, tive um rico conhecimento com excelentes referenciais teóricos. Para concluir a ementa, fizemos uma avaliação, esta diferente de todas as que já haviam feito na Universidade, a avaliação foi fazer um trabalho manual, manipulativo sobre tudo o que aprendemos e lemos. Acredito que foi uma forma inteligente de avaliar, já que exigia muito conhecimento de nós, alunos, de recordar tudo o que aprendemos durante o semestre e criatividade para criar um objeto referente a este aprendizado.

Depois de ter feito diversas disciplinas de Matemática e Educação Matemática, Maria diz que alguns professores desanimam os futuros professores quanto ao curso.

[...] enquanto os de Educação nos incentivam e nos mostram que estamos no caminho certo, nos cultivam a ser professores, ou seja, nos mostram que realmente vale a pena, mostrando-nos como algo de orgulho. Penso que isto ocorre principalmente pela formação de cada professor atuante na universidade, pois, os professores que atuam na área de Educação Matemática tiveram na maioria das vezes uma graduação voltada para a licenciatura, para a formação de professores.

Além de alguns professores da própria licenciatura não a motivarem para a profissão, o professor da escola de estágio também questionou a sua escolha profissional, sugeriu que fizesse outro curso, por não valer a pena fazer a licenciatura, pois os alunos são desinteressados, e a profissão é mal remunerada. Maria afirma ter ficado triste em ouvir isso em pleno estágio, de que tanto estava gostando. E continua a relatar as suas experiências com as disciplinas do curso.

Entristece-me no curso de Licenciatura em Matemática a falta de comunicação entre o professor x aluno, pois fazemos contas enormes, exercícios muito difíceis e nunca sabemos a sua aplicação, ou ao menos para que serve determinada matéria, onde e como posso usá-la futuramente. [...] Observo que muitos professores da UFLA não

preparam suas aulas antes de lecioná-las, acontecendo inclusive de não saberem resolver os exercícios quando chegam ao quadro.

Maria relata outro fato que a fez muito refletir, uma vez que os futuros professores são incentivados por alguns professores a trabalhar na rede pública. Em um momento de revolta e desabafo, uma professora da universidade disse aos licenciandos que os professores das escolas públicas estão lá por falta de competência e oportunidades.

Foi um momento de tensão na sala de aula. Ficamos horrorizados sem saber o que fazer e falar. Isto ajudou na minha formação porque percebo a responsabilidade das conversas e desabafos, aprendi que temos que pensar muito antes de falarmos algo, e principalmente medir as palavras em determinados lugares, pois qualquer pronunciamento indevido poderá acarretar em futuros problemas.

Maria volta a falar dos projetos com os quais se envolveu. Em 2011 participou de um grupo de pesquisa, em que também obteve bolsa, no Departamento de Educação, com um projeto denominado “Relações entre filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente”, que incluía diversas atividades em escolas de educação infantil nas cidades do Sul de Minas. Ela comenta que foi a partir da sua participação no projeto que

[...] tive a certeza que meu caminho era realmente a licenciatura, e até o presente momento me identifico com os “pequeninos (as)”, quanto mais novos (as) os (as) alunos (as), maior é minha satisfação. Percebi que estaria ajudando ainda mais a população proporcionando um ensino e educação de qualidade, algo mais importante e relevante, além de ser o que gosto de fazer que é falar em público, algo que sempre me destaquei nas escolas onde estudei.

Nesse momento do seu memorial começa a relatar as experiências com a disciplina de Estágio Supervisionado. A primeira delas realizou em uma escola particular. “Estou amando-o, cada dia chego mais apaixonada na sala, com vontade de estar no lugar do professor, fico lisonjeada ao ensinar algo, tirar dúvidas dos alunos e perceber que eles realmente entenderam o que disse é muito prazeroso”.

Maria compara a escola pública e a escola particular e comenta que os alunos vão para aula tendo lido o conteúdo que irá ser desenvolvido; diz que o interesse dos alunos é bem diferente daqueles que estudam em escola pública.

O suporte que a escola particular dá aos seus estudantes é muito desproporcional com relação à escola pública, é disponibilizado aos alunos livros atuais, provas de

vestibulares, infraestrutura em toda escola, como por exemplo a quadra de esportes é coberta, possui sala de vídeo, de informática, laboratório de ciências, entre outros.

Em duas ocasiões o professor pediu que ela conduzisse as aulas, pois ele precisou sair mais cedo. Com essa experiência aprendeu que não se deve dar aula sem prepará-la antes.

Fiquei com a turma, mas tive uma sensação horrível, pois não havia preparado a aula, o professor deixou uma lista de exercícios do livro, mas estes eu ainda não tinha resolvido por não saber que ficaria responsável pela turma naquele dia. [...] por isso não gostei na experiência que tive.

Após fazer o segundo estágio, então em uma escola municipal, ela retornou à escola particular para o estágio de ensino médio, porém, não justificou essa transição. Ela estagiou em uma sala de 3º ano com apenas dez alunos e percebeu que:

[...] facilita o andamento da aula e a compreensão destes alunos, uma vez que a professora dá atenção a todos, mesa a mesa, fazendo com que todos caminhem juntos no decorrer dos exercícios. Percebo que as condições de trabalho do professor afeta no processo de ensinar e aprender matemática, ou seja, um professor que leciona sua aula em uma turma com dez alunos e em outra turma com trinta alunos, é provável que a menor turma se deslanchará, poderá obter melhores resultados, pois, facilita todo o andamento da aula, fazendo toda diferença no planejamento da mesma.

Na atividade sobre Estatística que ela e seu colega de estágio prepararam para trabalhar com os alunos, perceberam que não atingiram os objetivos alcançados, pois faltou, da parte deles, estagiários, mais estudo dos temas abordados. Dessa forma, tiveram que replanejar a aula e trabalhar o tema novamente com os alunos.

Mas, ao (re) planejarmos a aula me senti um pouco agoniada, com medo e receio dos alunos perceberem que estávamos ali porque erramos, porque confundimos alguns conteúdos ao explicá-los. Mas durante a aula, fiquei tranquila, mais esperançosa porque percebi que os alunos sabiam o conteúdo, que mesmo tendo explicado algumas definições confusas na aula anterior, eles aprenderam, e as dúvidas que ainda restavam foram supridas naquele momento. Cheguei a essa conclusão porque eles respondiam às nossas perguntas confiantes e corretas.

O último estágio foi realizado numa escola estadual da cidade. Como simultaneamente participava do PIBID na escola municipal, comparou as duas escolas,

avaliando que o município possibilita melhores condições de trabalho aos professores e alunos, o que determina melhores condições de ensino e aprendizagem.

Maria ressalta que considerou relevante uma prática da professora com a qual estagiava: ela ditava a matéria ao invés de passar na lousa; dessa forma, os alunos ficavam em silêncio. Outro fato que chamou a sua atenção foi a interação dos alunos e dos professores, ao participarem de uma gincana.

Presenciei que os alunos ficavam extremamente felizes com os professores responsáveis pelo seu time, que agitavam, que vestiam a camisa e os ajudavam no que precisavam [...]. Pretendo ser como estes professores, estar com os alunos e não à frente deles, de forma que me respeitem, mas que gostem da minha presença, além disso, admirei muito a postura desses profissionais.

Destaca também as importantes discussões que tiveram na disciplina de ADPEM, principalmente sobre a Educação Inclusiva, embora comente que faltou espaço para socializar as diferentes experiências que os colegas tiveram ao longo do estágio sobre esse tema. Ela entende que um dos estágios deveria ser realizado,

obrigatoriamente no Centro de Educação e Apoio às Necessidades Auditivas e Visuais (CENAV) ou na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Lavras (APAE), pois, somente assim poderíamos aprender como trabalhar com alunos com deficiência, preparando-nos para uma possível necessidade.

A última seção de seu memorial traz suas reflexões sobre o PIBID. Ela ingressou no programa no primeiro semestre de 2012, no GT de uma escola estadual, com alunos do ensino médio. Dentre as atividades desenvolvidas pelo grupo, ela enfatiza uma que envolvia trigonometria.

[...] os ângulos e o arco trigonométrico ganharam movimento com a utilização do *software* Geogebra exposto no *datashow*. Os olhares, sorrisos e o interesse da turma foi gratificante, ficaram vidrados na tela, achando tudo maravilhoso. Pude observar a diferença após esta aula nas atividades propostas, quando havia dúvidas, falávamos da aula do Geogebra e logo se lembravam do assunto.

No ano seguinte foi remanejada para o GT da Escola Lírio, no qual já estava sendo desenvolvido o projeto “Encaixando ideias: a geometria dos mosaicos”, em que ensinamos a Geometria.

Ao longo de sua participação no PIBID, Maria refletiu sobre a sua vivência enquanto aluna da escola pública e diz que gostaria de ter tido o que os alunos da escola municipal estão tendo.

Tenho momentos de sofrimentos, pensando que não tive nada parecido com o que o PIBID proporciona aos alunos da escola pública, penso que deixei de obter conhecimentos que me fazem falta hoje, talvez, ou na maioria das vezes por falta de recursos e materiais que os professores poderiam utilizar, e principalmente por não quererem usar, ou não serem preparados para isso. Em algumas ocasiões em que estou lecionando, sinto vontade de estar na sala de aula como aluna, e não como professora, para ouvir o que eu mesma e os demais integrantes do PIBID temos a dizer [...]. As experiências que adquiro com o PIBID são de extrema importância para o meu desenvolvimento não só como aluna e futura professora, mas também são conhecimentos que levo para a minha vida, são experiências que não tenho em lugar nenhum.

Maria também aponta a importância do planejamento, da diferença do planejar em conjunto e das principais discussões sobre o que fazer, como fazer e, depois de feito, o que deu certo e o que poderia mudar. Ressalta como deve ser importante para a professora supervisora trabalhar uma atividade e discuti-la posteriormente com um grupo em que todos têm um único objetivo, a aprendizagem do aluno.

A versão finalizada do seu memorial foi enviada por ela ao término do curso. Conclui a sua escrita com algumas reflexões sobre a sua elaboração:

Ao escrever este memorial percebo a importância de relatar e refletir sobre o que já vivenciei, pois, somente assim percebo atitudes e acontecimentos relevantes para o meu aprendizado como professor. Ao iniciar esta escrita, pude perceber quantas coisas nos acontecem na sala de aula e não refletimos sobre isto.

### **Andreia – futura professora de matemática**

O memorial de Andreia tem 58 páginas, traz inúmeras referências bibliográficas e está organizado em seções. Ele recebeu o título de “Relatório de estágio: memorial de formação”.

Nasci no dia 21 de novembro de 1977, em uma cidade chamada Caratinga-MG, mais conhecida como a “Terra das Palmeiras”. Sinto-me feliz por ter nascido lá, terra de gente bacana [...]. Era uma criança forte, pesava 3.950 kg quando me trouxeram ao mundo, com os cabelos bem pretinhos e muito clarinha, sinto saudades dos meus cabelos pretos. Minha mãe se chama Iracema [...] mora comigo, sendo ela meu apoio incondicional na luta pela conquista do meu sonho e meu pai Francisco

[...] já desencarnado há 4 anos. Tenho um irmão 11 anos mais velho, que se chama Aelsson [...]. Quando tinha cinco anos morei em um lugar muito especial, porque foi lá, naquele grotão, em uma casinha de barro batido como dizem, que aprendi a escrever minhas primeiras letrinhas e a pessoa que me deu esse grande presente foi a minha querida mãe.

Andreia conta que a sua mãe tem apenas o segundo ano do ensino fundamental I, mas que, apesar de todas as suas deficiências, ensinou-a a contar, a ler e a escrever. A situação financeira da família era muito difícil, chegaram a passar necessidade do básico para se alimentar.

Porém, no meio dessa vida turbulenta, minha querida genitora encontrava ânimo e tempo para me ensinar, delicadamente ia me mostrando esse mundo novo. Primeiro aprendi a contar de 1 a 10, depois aprendi como escrevia estes números, fui assimilando aos poucos, depois me ensinou a ler e escrever o alfabeto. [...] Minha mãe foi a melhor e maior de todas as professoras de minha vida, me ensinou tudo o que precisava e com todo amor que uma criança merece no início de seu aprendizado escolar, tinha satisfação de pegar meu caderninho de manhã, levá-lo comigo para o meio da mata. Chegando lá o colocava em um tronco qualquer de árvore cortada e ali entrava em um mundo que estava começando a conhecer e era o meu mundo, o mundo das letras, dos números, aquele caderninho no meio da mata era o meu céu.

Ao mudar de cidade foi matriculada na 1ª série (atual 2º ano). Ela acredita que o carinho com que foi tratada pela professora dessa série fez sobressair o seu lado afetivo. Três meses antes do término do ano, teve que mudar novamente de cidade, e foram morar em um local no meio do mato em que não havia escola.

Mas a persistência de sua mãe, apesar de todas as dificuldades, a conduziu a Ipatinga/MG, no ano seguinte, para morar com uma tia, com o objetivo de voltar a estudar. Dessa forma foi novamente matriculada na 1ª série, com 8 anos. Dessa escola não consegue se lembrar nem da turma, nem da professora.

Voltou a morar com os pais seis meses depois, pois haviam se mudado para Ubaporanga/MG e, na nova residência, não havia nem água encanada, nem energia elétrica; além disso, tinha que andar oito quilômetros por dia para frequentar a escola. Estudou apenas um mês na primeira série e depois foi remanejada para a segunda, uma vez que a professora percebeu que ela já sabia muitas coisas.

Minha professora do segundo ano era também uma boa professora, no primeiro dia de aula, ela pediu que escrevêssemos de 0 a 1000 como dever de casa. Fiquei tão aterrorizada porque não havia feito um dever como este ainda, cheguei em casa aos prantos porque não sabia fazer. Minha mãe como sempre com muita paciência me ajudou a fazer. Lembro que fiquei até tarde da noite fazendo este dever com uma

lâmpada de querosene, chorava muito com medo de não conseguir terminar o dever, mas sempre fui muito esforçada e realizei a tarefa.

Na escola também havia a separação dos alunos por turmas, de acordo com o desempenho escolar de cada um. Andreia traz essa lembrança para o presente e pondera que todas as crianças merecem ser tratadas como capazes, pois não podem ser rotuladas de atrasadas somente por não terem facilidade com conteúdos.

Ela cursou o ensino fundamental II na mesma cidade. Recorda que ficou chocada com o professor de história, quando ele afirmou que as pessoas eram descendentes do macaco, pois não tinha maturidade para compreender como funcionavam esses conceitos. Porém, nova mudança surgiu, para a cidade de Ipatinga/MG.

No começo fiquei meio tensa, porque a escola era muito grande, me sentia um pouco perdida e sem colegas. Não esqueço da minha professora Glorinha que dava as aulas de matemática. Ela havia voltado dos Estados Unidos onde havia morado por longos anos, mas o que me chamava atenção nela era seu carisma e seu carinho pelos alunos. Era o tipo de professora que amava ser educadora. É interessante a forma como ela ensinava porque condiz muito com o que ensina e defende a educação matemática hoje: o aluno tem que desenvolver o próprio conhecimento.

Reprovada na 6ª série (atual 7º ano), em matemática, pela professora Glorinha, embora tenha ficado triste, acredita que não merecia ser aprovada, pois não conseguiu a nota na prova de recuperação, ficou reprovada por meio ponto. Mas nem por isso deixou de gostar da professora.

Avaliando melhor o meu pensamento sobre esta professora, percebe-se que a atitude dela foi baseada no contexto da educação da época, porém é fato que não é dessa forma que se deve avaliar um aluno, reprovar um aluno somente por meio ponto, não deveria ser uma conduta de um professor.

Em 1993, ainda quando cursava o ensino fundamental, Andreia enfrentou uma situação difícil na vida familiar: seu pai decidiu sair de casa, deixando a todos numa situação bastante difícil. Assim, ela foi trabalhar em uma padaria e continuou a estudar. Embora tenha enfrentado dificuldade de se adaptar à nova rotina, conseguiu ser aprovada e concluir a oitava série (atual 9º ano). Porém, não pôde cursar o ensino médio por ser no mesmo horário do seu trabalho.



Depois da experiência profissional na padaria, foi trabalhar em um posto de gasolina, primeiro como garçom e depois como frentista. Nessa época, “sonhava em fazer um curso de informática, fazer um curso técnico, mas infelizmente não conseguia alcançar meus sonhos devido a falta de condições financeiras”.

Os dois anos longe da escola a deixaram desmotivada. Em 1998 casou-se com Reginaldo e mudou-se para a cidade de São Sebastião do Maranhão/MG. Uma nova fase iniciou-se: voltou a estudar empenhando-se em ser uma excelente aluna. Teve a oportunidade de ler diversas obras literárias, uma vez que sempre gostou de ler. “O meu Ensino Médio foi muito bem feito dentro dos padrões de uma escola pública, afirmo com muita convicção que esta escola estadual em que estudei em São Sebastião do Maranhão, em termos de ensino, foi a melhor”.

Remetendo-se ao presente, como aluna da licenciatura em matemática, Andreia reconhece o quanto lhe faltou de conhecimento, principalmente em matemática, mesmo com todo empenho de seus professores e o seu.

Ao terminar o ensino médio, sentiu-se perdida, sem perspectivas de poder continuar a estudar, uma vez que na cidade não havia curso superior presencial e também porque naquele momento não teria nenhuma condição de se mudar de cidade. Dessa forma, passou algum tempo ajudando o marido nos trabalhos do sítio e, nas horas de folga, gostava de pegar os cadernos e estudar, principalmente matemática. “No fundo tinha uma intuição de que não viveria naquele lugar para o resto de minha vida, sentia que tinha um tempo para cumprir ali e quando este tivesse acabado, tudo em minha vida mudaria”.

Em 2002, devido à falta de professores na escola em que estudou, teve a oportunidade de trabalhar ali com a disciplina de história. Embora se sentisse insegura, conseguiu atuar a contento com as turmas. Em cada sala sentia uma sensação diferente. Novamente Andreia se remete ao presente e analisa esse momento da sua história.

Analisando a minha conduta de professora substituta hoje como estudante de um curso de Licenciatura, penso que fiz este trabalho mais por desconhecimento do que é realmente ser um professor, qual o papel dele em sala de aula. Pois o curso superior nos dá um conhecimento acerca da docência, nos fazendo ver o quão sério é este trabalho que se fosse para fazer hoje o que fiz no passado, seria totalmente diferente. Na verdade sinto que a minha conscientização da docência veio através do PIBID, mais do que pelo curso [licenciatura] em si, porém, é o curso que nos dá essa oportunidade de vivenciar vários tipos de aprendizados.

Depois dessa experiência na escola, resolveu abrir uma loja de artesanato na cidade e, em seguida, começou a fazer o curso de Tecnólogo em Gestão de Negócio, a distância, realizado uma vez por semana na sua cidade, onde assistia às aulas pela televisão com mais dois colegas. Ela enfrentou algumas dificuldades durante o curso, principalmente por não ter com quem compartilhar as suas dúvidas. “Os professores eram muito competentes mas de que me adiantava ter professores com currículos tão bons, se não podia tirar dúvidas quando as tinha?”.

Andreia terminou o curso com ótimo desempenho, porém, avalia que, embora o ensino a distância traga certo benefício a quem quer estudar, a falta de contato com os professores e com outros alunos dificulta a compreensão de alguns conteúdos.

Em 2008 mudou-se para Ipatinga/MG, e o ano seguinte foi de muita felicidade, pois ficou grávida. Quando estava com cinco meses de gravidez, seu marido a convenceu a fazer o vestibular da UFLA, para avaliar como andava o seu conhecimento, porque já fazia nove anos que havia terminado o Ensino Médio. “Mas para minha surpresa meu nome constava na lista dos aprovados de 2009/02, não acreditei no que estava ouvindo, era muita felicidade, pois Deus me deu tudo que mais desejei em um ano apenas: a minha filha e a UFLA”.

Em agosto de 2009 a família mudou-se para Lavras. Mas ela não pôde iniciar o curso com os demais colegas, pois havia uma epidemia de gripe suína na cidade, e ela foi orientada a ficar em casa por 15 dias. Devido a outros fatores, conseguiu trancar o curso naquele semestre. Ela voltou a Ipatinga e lá nasceu a linda Maria Eduarda.

Em março de 2010, finalmente, deu-se o início da vida acadêmica na UFLA. Não foi fácil, e Andreia acredita que o motivo deve ter sido a sua falta de conhecimentos por ter estudado em escola pública. Embora tenha gostado da maioria das disciplinas dos primeiros semestres, comenta:

[...] observei também que os conteúdos nos são despejados na Universidade e não temos tempo nem sequer para estudar com calma e maior aprofundamento o que nos é passado. Percebo que nossas aulas aqui são simplesmente uma forma de nos mostrar que se quisermos estudar qualquer assunto mais profundamente vamos saber onde e como procurar. Mas será que este é o melhor caminho? Será que nos formamos realmente com alguma bagagem, se passamos por todas as disciplinas de forma superficial?

No terceiro semestre do curso foi convidada por uma professora da universidade para participar de um projeto, no qual precisou estudar um livro sobre demonstração

matemática; ressalta que se sentiu lisonjeada com o convite, porém, não conseguia entender como trabalhar com demonstração. No entanto, os estudos ajudaram-na a ampliar seus conhecimentos sobre o assunto.

Após essa experiência, foi selecionada a atuar no PIBID, a partir de agosto de 2011, como integrante do GT da escola Lírio. No primeiro contato com os alunos do 9º ano, após anos longe da escola de educação básica, sentiu-se insegura.

[...] sem saber como agir, sem preparo, fiquei bastante agradecida por minha colega ser solidária comigo e explicar a matéria, Equação do Segundo Grau, a fórmula de Bhaskara. Fiquei observando o tamanho desinteresse dos alunos em prestar atenção no que a aluna explicava, muito menos em escrever o que havia escrito no quadro, poderia citar uns três ou quatro entre 20 alunos que estavam prestando atenção e sabendo do que estava sendo falado.

Logo percebeu que, além de ter o conhecimento do conteúdo, o professor precisa saber lidar com alunos desestimulados. Dessa forma, Andreia diz ter percebido a importância do PIBID, pois é possível saber quais serão as dificuldades a serem enfrentadas na vida docente e pensar em meios para poder lidar com essa questão.

Ela participou do projeto sobre aproveitamento integral de alimentos e comenta sobre a sua participação:

Durante o tempo em que trabalhei neste projeto vivenciei experiências fantásticas, aprendendo muito com os meus colegas de PIBID, com os alunos e em especial com a professora supervisora. Sua dedicação e seu companheirismo conosco e com os alunos era muito grande [...]. Nós futuros educadores temos que saber não só a ensinar nosso conteúdo, mas também a lidar com o ser humano, tanto com os alunos como professores, porque vivemos em uma sociedade que vive em grupos, seja no trabalho, no lazer, na religião e outros.

Em vários momentos Andreia expõe a sua admiração pela professora supervisora no programa:

Observei o quanto a professora é dedicada aos seus alunos, paciente na maioria das vezes e senti também por parte dos alunos que ela é muito bem vista por eles. Pelo que entendo, ela tem adquirido a atenção deles através do respeito e não pela rigidez e autoridade. Porque pelo que vivencio hoje na educação como estudante de Licenciatura, aquela forma rígida, ou seja, grosseira de antigamente não funciona mais na sala de aula. O respeito sempre foi infalível em qualquer segmento da sociedade pois através dele somos capazes de construirmos uma relação duradora e afetiva, pois a rigidez gera medo e o medo atrapalha.

No ano de 2012 iniciou o estágio e um projeto de iniciação científica. Dessa forma, desenvolveu diversas atividades ao longo da licenciatura, além das disciplinas do curso.

[...] quanto proveito tirei deste momento vivido no curso que fará muita diferença em minha formação docente, porque o estágio nos traz experiência, mas sempre aprendemos muito com as discussões dos colegas que também estão fazendo a disciplina e a contribuição da professora do Estágio sempre acrescenta muito em nossa formação.

Ela revela enfrentar muitas dificuldades com algumas disciplinas da licenciatura, diz-se desanimada em alguns momentos, porém em seguida afirma: “Penso que tudo é para o meu bem e aprendizado”.

Volta a falar sobre o PIBID e o projeto “Encaixando ideias: a geometria dos mosaicos”. A respeito da sua participação no projeto, comenta que “sentia necessidade de ajudá-los, na maioria das vezes não conseguia progredir muito e me sentia mal por isso, pois gostaria de colaborar muito mais para crescimento do meu grupo”.

Mas, ao longo do projeto, parece ter conseguido superar, pelo menos em parte, as dificuldades e conseguiu apropriar-se de diversas aprendizagens.

Apesar de todas as minhas dificuldades íntimas que tenho enfrentando no decorrer deste ano, dentro do PIBID, tenho aprendido muito, porque em nossas atividades desenvolvidas para o projeto sempre pensamos no conteúdo a ser abordado com os alunos, o planejamento escrito do que será trabalhado, definimos quem trabalhará a atividade predeterminada e ao final desta, fazemos um relatório. Foi muito importante esta nova forma de se trabalhar, pois me ensinou muito sobre plano de aula, até pelo fato de ter entrado agora no Estágio.

Ela faz importantes reflexões a respeito do seu primeiro ano de PIBID:

Por exemplo, antes pensava que só aprenderíamos a matemática de forma efetiva através de muitos exercícios, também não havia pensado que se pode ensinar matemática fazendo receitas, reformando uma escola, coisas que só o PIBID me mostrou, mas fico preocupada com a minha carreira docente, apesar de todo este aprendizado, questionando-me sempre, como será quando estiver lecionando para uma turma e sozinha sem ajuda de colegas, de universidade e de programas como o PIBID? Como farei para trabalhar tudo que tenho aprendido hoje, porque em grupo tudo fica mais fácil, agora quando estiver sozinha como fazer? Sei que só dependerá do meu esforço e do meu querer fazer diferente. Porém, o fato é que na realidade em se tratando de lidar com o ser humano, nem sempre o sucesso depende única e exclusivamente de um indivíduo somente.

No PIBID hoje posso dizer que com todas as minhas dificuldades que são muitas, vivemos em um jardim com flores. Mas e amanhã como será? O meu futuro como educadora me assusta, devido a minha

preocupação em tentar sempre dar o melhor de mim, mesmo sabendo que há alunos desinteressados e desmotivados para os estudos.

Andreia também passou por uma situação interessante, ao participar do curso sobre Tecnologias da Informação e Comunicação desenvolvido com os participantes do PIBID. Ela pensava sobre o uso de TIC em sala de aula “de forma pessimista”, mas, depois do curso e de ter a oportunidade de trabalhar na escola com tecnologia, disse que “a questão de vivenciarmos a tecnologia na prática escolar foi interessante, pois fica uma situação mais palpável do que se estivéssemos em uma sala debatendo apenas situações teóricas que não nos mostra uma realidade”.

Enquanto estava refletindo sobre trabalhar com tecnologia sem necessariamente ser um especialista no assunto, lembrou um fato que aconteceu no primeiro módulo do curso.

[...] quando a professora que coordenava o curso deixou claro que ela não tinha muito domínio do que se propusera a fazer, fiquei a princípio impressionada por dois motivos: o primeiro pela coragem dela em estar ali e não saber quais dificuldades poderia enfrentar, isto por si só já me deixou preocupada. O segundo por se tratar de um assunto que eu, por exemplo, via de forma pessimista [...]

Mas tenho absoluta certeza que foi gratificante para ela poder constatar que é possível quebrar barreiras e vencer preconceitos, assim como foi para mim um grande aprendizado no sentido de que devemos fazer a nossa parte da melhor maneira possível, sem nos preocuparmos se algo dará errado, pois tudo pode ocorrer em uma sala de aula e definitivamente não terei nunca domínio de tudo, pois o conhecimento se constrói ao longo da vida e ainda partirei para uma nova jornada sem nada saber, como disse o Sócrates “ Sei que nada sei”.

De volta ao PIBID, ela comenta sobre o estudo que fizeram sobre a metodologia de resolução de problemas, para darem conta do projeto sobre os mosaicos. Ela expõe os sentimentos daquele momento.

E este estudo foi me dando um certo desespero à maneira que ele se desenrolava. O meu medo era como iria trabalhar a matemática a partir da resolução de problemas e ensinar os conteúdos necessários para o feitiço dos quadros e mesas que serão construídos com mosaicos?

Ao ter a oportunidade de trabalhar com os alunos a partir dessa perspectiva, novos sentimentos surgem:

Fiquei muito apreensiva, tanto que no dia em que fui para a sala de aula trabalhar com os alunos não me sentia segura para falar de homotetia. Senti-me uma idiota explicando para os alunos conteúdos que não

estava compreendendo bem ainda, como foi difícil para mim lidar com esse sentimento íntimo que me perturbava a todo momento, tentei não transparecer para os alunos mas não sei se obtive sucesso na minha descrição, porém os alunos entenderam bem processo de homotetia que eu ajudei a explicar [...]

Embora ressalte as contribuições dos projetos realizados no PIBID para a sua vida profissional, ela diz preferir algo mais focado no planejamento de aulas e em sua execução com os alunos.

quando se trabalha com conteúdos em sala de aula como projeto que foi desenvolvido dos sólidos geométricos, em que planejamos aulas, estudamos, damos a aula e replanejamos a mesma, o aprendizado é mais prático e fica mais próximo do que um professor irá fazer em sala de aula ao se formar.

De fato, em seu no próximo semestre no PIBID (2013), o projeto a ser desenvolvido tinha como objetivo o desenvolvimento de ações inerentes à prática pedagógica do professor de matemática.

Porém, antes de prosseguir seu relato sobre esse assunto, ela apresenta uma série de reflexões, expondo seus sentimentos perante as dificuldades que estava enfrentando naquele momento. Um deles devido à nota recebida em uma prova de Física I.

Mas o meu sentimento de fracasso naquele dia era enorme, não pelo comentário útil a meu respeito, mas pelos meus problemas que já trazia comigo naquele momento, principalmente na fragilidade que sentia diante daquele mundo acadêmico que exige cada vez mais de mim. Tento ultrapassar as barreiras, pensar positivo, mas o sistema vez ou outra me mostra que “ali é para os que têm condição de estar lá”. E aí eu me pergunto: onde fica meu esforço? Qual política de educação que existe dentro do ambiente acadêmico para este aluno assim como eu e muitos outros? [...]

Assim, fico pensando no fracasso em relação às minhas avaliações nas disciplinas cursadas neste período, no final da história o problema é única e exclusivamente meu, por exemplo, posso não estar sabendo estudar.

De volta ao PIBID, Andréia expõe suas experiências durante o desenvolvimento da nova fase do programa, ao participar de uma das reuniões semanais, na qual estavam estudando e planejando conteúdos sobre os sólidos geométricos.

Esta semana na reunião do PIBID percebi o quanto é importante questionar o aluno, quando a nossa orientadora em um pequeno momento, fez uma atividade conosco sobre sólidos geométricos. Foi muito interessante, porque em certos momentos ou em vários, ela gerou tantas dúvidas com os seus questionamentos sobre o assunto que me

sentia até aturdida. [...] o fato é que não questionamos nada, não fazemos ligações entre os assuntos, deixando-os fragmentados.

Na sequência, sem manter a ordem cronológica, Andréia apresenta uma série de reflexões sobre o estágio, o PIBID, as disciplinas da licenciatura e outras ações vivenciadas na universidade. Algumas delas serão apresentadas em outro momento da pesquisa.

Finalizando, ela traz algumas significativas reflexões sobre a leitura que realizou dos memoriais de alguns colegas, uma vez que, em seu trabalho de conclusão, analisou as reflexões contidas nos memoriais dos futuros professores sobre a formação inicial.

Observei, a partir da leitura do memorial da M., que o meu memorial não está tão rico quanto o dela com relação aos estágios e que os meus estágios não foram tão proveitosos quanto poderia ter sido, talvez por mim ou pelas professoras que eu escolhi. [...]

Uma outra reflexão que me veio ao ler o memorial da Iara é quando ela conta a história de um aluno que fazia muita bagunça e perturbava muito a aula, daí quando ela e sua colega de estágio foram pesquisar o porquê dele fazer aquilo, disse-lhes que era para chamar a atenção da professora para que trocasse ele de lugar. Pois ele não gostava de se sentar no fundo da sala. [...]

São tantos os problemas presentes em uma sala de aula para um professor observar e resolver que fico me perguntando como agir e reagir a tudo isso.

O memorial de Andreia foi concluído no segundo semestre de 2013, ao término da licenciatura.

### **Iris – futura professora até junho de 2013**

O memorial de Iris tem 84 páginas, está organizado em seções e apresenta diversas referências biográficas. Seu título é “Memorial de formação: tornando-me professora de matemática”. Iris foi a primeira futura professora da licenciatura em matemática da UFLA a elaborar o memorial de formação como trabalho de conclusão de curso.

Sou a primeira filha de Sebastiana [...] e Samuel [...], nasci em 2 de maio de 1990, na cidade de Nepomuceno, Minas Gerais. Com um ano e meio ganhei o maior de todos os meus presentes, a minha irmã, Iara [...].

Sempre fui uma criança muito curiosa, sonhava incessantemente com a escola, pois desde muito cedo minha mãe, mesmo tendo pouca formação escolar, buscava instigar minha imaginação e curiosidade, por meio das histórias que me contava e das palavras que me ensinava a escrever.

Iris foi matriculada na escola aos 5 anos. Ela relata que toda aquela vontade de aprender que a mãe “plantara” nela estava sendo realizada. O primário (ensino fundamental I) foi cursado em uma escola rural próxima a sua casa. Sobre a sua forma de ser ela comenta:

Eu não era uma criança muito comunicativa, com os meus colegas, devido à timidez, que me acompanha até hoje, mas não hesitava em ir à escola e participar ativamente das aulas e atividades propostas, já que aquele mundo de descobertas se mostrava tão deslumbrante e fascinante.

Das professoras da escola rural, lembra-se que inicialmente pediam carona para chegar à escola, fato que perdurou alguns anos, até conseguirem transporte até a escola.

Este primeiro contato com a rotina das professoras até hoje me intriga muito, pois somente quem possui um verdadeiro amor pela profissão se dispõe a enfrentar tantas dificuldades para chegar ao local de trabalho e ainda assim desempenhar tudo com tanto carinho, zelo e profissionalismo.

A matemática começou a lhe chamar a atenção logo na primeira série (atual 2º ano) e, ao presenciar os pais a fazer cálculos mentais, quis aprender também. Logo na segunda série, já auxiliava os colegas com as dúvidas em matemática. Iris acredita que foi nessa época que surgiu o desejo de lecionar. Na quarta série, um desafio:

[...] minha escola enfrentava um grave problema com a falta de professores, o município não dispunha de profissionais habilitados e interessados em lecionar na zona rural e as quatro séries do Ensino Fundamental I contavam com apenas uma professora, ou seja, eram salas multisseriadas. Acredito que tal situação ocorreu pela falta de condições adequadas de trabalho, como a precariedade do transporte e pouco espaço das salas de aula. Foram tempos bem difíceis e os alunos eram divididos em duas salas, que tinham a supervisão de uma mesma educadora.

Nessa época Iris ajudava a professora, auxiliando os alunos mais novos. Fazia as suas atividades com rapidez ou as deixava para fazer em casa, para poder ajudar os colegas. Portanto, desde muito cedo experiências com o ato de ensinar estiveram presentes em sua formação. Por outro lado, reconhece que a forma como cursou essa série não lhe favoreceu aprender o que deveria ter aprendido naquele ano.



Ao término desse ciclo de estudos, como a escola rural não oferecia o ensino fundamental II, começou a frequentar outra escola em uma cidade próxima a sua. Foi ali que teve a sua primeira decepção na escola e o seu “trauma” com a matemática.

Durante alguns anos, convivi com uma professora que tinha uma proposta didática muito fechada, utilizava-se do medo para forçar a aprendizagem, ou melhor, para induzir a uma fixação de conteúdo. Na época eu me indagava, será que todo professor de Matemática é assim tão duro com seus alunos?

Hoje, vejo que mesmo não sendo a maneira mais adequada de ensinar, foi assim que ela aprendeu e era como conseguia conduzir suas aulas e obter o respeito da turma.

Por gostar de matemática, sempre pedia para resolver os exercícios na lousa, com exceção de quando não conseguia chegar à solução.

E era sempre quando eu não sabia fazer, que ela me pedia para ir ao quadro. Uma das experiências que me marcou muito, e que está relacionada a este fato, foi quando ao responder que não sabia resolver um exercício, ela pediu que eu fosse ao quadro e o resolvesse. Sem nenhuma ajuda, deixou-me alguns minutos parada em frente ao mesmo e somente depois me auxiliou. Este fato causou-me muito constrangimento, uma vez que a turma toda ria da circunstância, aumentando ainda mais minha timidez e inibição. Por muito tempo tive medo de manifestar minhas ideias, dúvidas e questionamentos durante as aulas.

Ao trazer essa experiência para o presente, ela reflete sobre como as palavras e atitudes dos professores podem criar barreiras à aprendizagem dos alunos. Afirma que as experiências que estava tendo na licenciatura a ajudaram a perceber que,

assim como em qualquer outra profissão, os profissionais da educação são seres humanos, constituídos de erros, acertos, limitações, qualidades e defeitos. Sendo assim, como futura professora, devo me posicionar de modo a não julgar, mas buscar compreender o motivo de certas posturas e se possível buscar soluções, não me esquecendo de que futuramente estarei em situações muito parecidas e se não tiver uma formação sólida, posso cometer os mesmos erros, ou até mesmo piores.

Foi na 7ª série (atual 8º ano) que Iris começou a vencer os obstáculos criados com a matemática na época dos anos iniciais, graças a uma professora que, com seu jeito atencioso, “reconstruiu meu modo de pensar e até mesmo de ser”. A professora costumava levar recursos didáticos para as aulas; o teorema de Pitágoras, por exemplo, ela ensinou-o aos alunos por meio de uma música.

A professora a acompanhou até o ensino médio e influenciou a sua decisão de ser professora de matemática.

Sua didática e paixão pela profissão cada vez mais me contagiavam e eu via que era possível ser uma boa professora e uma profissional realizada, mesmo trabalhando em uma área que acredito ser tão desvalorizada. O segredo está em fazer o que se gosta e fazê-lo com carinho e dedicação. Tenho certeza de que ela não faz ideia de como foi importante na escolha de minha profissão [...]

Para poder cursar o ensino superior, mudou-se da zona rural para a cidade de Nepomuceno, com o objetivo de trabalhar e se preparar para o vestibular. Ao aproximar-se a data do vestibular, resolveu que não iria fazê-lo, pois se julgava despreparada; porém, com o apoio da família e do namorado, mudou de ideia. “Quando recebi o resultado fiquei surpresa, já que desta vez havia passado no tão sonhado vestibular e agora, era a mais nova estudante do curso de Licenciatura em Matemática de uma das mais conceituadas universidades federais do país”.

Iniciou-se assim uma nova etapa na vida de Iris. Relata as dificuldades que teve no início do curso e as atribui à formação matemática que teve na educação básica na escola pública. Ela acredita que na escola particular a formação dos alunos tem mais qualidade, carga horária maior, programas de reforço, mais cobrança dos pais.

Nos primeiros períodos do curso universitário, Iris passou por tratamento psicológico, pois,

os traumas vividos no Ensino Fundamental (com a professora de Matemática) e outros adquiridos no primeiro emprego, quando passei por muitas dificuldades, vieram a se manifestar agora na universidade. Por um bom tempo, não conseguia resolver nada nas provas, toda vez que me via diante desta situação esquecia todo o conteúdo e o nervosismo tomava conta de mim, era como se revivesse toda aquela situação de constrangimento da aula de Matemática, que relatei anteriormente. Tinha muito medo de fracassar, de não conseguir terminar o curso e decepcionar as pessoas que acreditavam em mim e em meu potencial.

Porém, além dessas, outras dificuldades estavam presentes, como a dificuldade de locomoção até a universidade, que ficava em outra cidade, e o fato de trabalhar, inclusive aos sábados. Decidiu reduzir a carga de trabalho para meio período e iniciou uma monitoria de Estatística na universidade, para aproveitar o que realmente lhe dava prazer em fazer: ensinar o que sabia para outras pessoas. Depois de um tempo resolveu buscar

novos desafios e inscreveu-se para concorrer a uma vaga no PIBID. “Pelos comentários que ouvia, o PIBID organizava-se de maneira bem distinta dos estágios, uma vez que oferecia um contato bem mais amplo com alunos, professores e escola”.

Após ingressar no programa, Iris sentiu-se insegura com o trabalho no grupo, mas aos poucos foi se habituando; no entanto, não colocava suas ideias e opiniões, pois, segundo ela, o grupo já tinha uma dinâmica e ela não queria parecer autoritária.

Vários integrantes já possuíam o “instinto de liderança”, traziam as ideias estruturadas para as reuniões, algumas já em andamento e isto muitas vezes fazia com que me sentisse sem voz nas decisões, não por culpa apenas dos integrantes do grupo, mas por minha falta de iniciativa, me deixava tomar pela inibição e insegurança. Isto somente começou a mudar com a saída de alguns integrantes do grupo, pois tive que assumir uma postura mais participativa e firme, já que começava a crescer o número de integrantes novatos e eu já havia adquirido uma experiência dentro do programa. Assim, pude perceber o meu amadurecimento quando assumi algumas responsabilidades a mais dentro do grupo.

Ela relata que, com a saída de alguns componentes do grupo e a entrada de outros, na nova composição todos tinham voz ativa nas decisões, davam suas opiniões e ajudavam-se mutuamente.

O primeiro estágio foi cursado na mesma escola em que participava do PIBID. Iris ressalta características que diferenciam esses dois contextos:

O contato com a professora supervisora. Este é bem mais profundo, uma vez que interagimos não somente dentro da sala de aula, mas também nas reuniões realizadas durante a semana, sendo que as atividades são elaboradas com o auxílio e supervisão da professora da escola. A presença ativa de um professor orientador é outro fato que diferencia muito o PIBID dos estágios. Nos estágios isso geralmente não acontece, já que são vários alunos por turma e fica difícil uma atuação mais ativa [...], também auxilia muito com relação ao direcionamento teórico que devemos tomar, às vezes temos boas ideias, mas não sabemos como desenvolvê-las, a presença de um profissional com subsídio teórico é então de extrema importância, para o desenvolvimento dos bolsistas e do professor supervisor da escola, já que ele também é responsável por desencadear o processo reflexivo no grupo, instigando-nos a pensarmos sobre tudo que desenvolvemos, se obtivemos ou não os resultados esperados e o porquê.

Ela faz diversas reflexões sobre o uso da tecnologia em sala de aula. Acredita que, mesmo que a escola não tenha sala de informática, o professor não deve ficar alheio à qualificação necessária para a sua utilização. Afirma que essa sua reflexão é fruto das experiências que teve no PIBID e que todos os licenciandos deveriam ter essa

oportunidade, pois assim “poderiam começar a compreender em sua essência, a amplitude da profissão docente”.

Ao iniciar as primeiras experiências em sala de aula no PIBID e no estágio, tinha consciência das condições

enfrentadas pelos professores e escolas e fui como que preparada para os obstáculos que viriam, já que desde cedo tive experiências com as dificuldades enfrentadas pelas professoras da escola rural em que estudava, além de sempre ouvir comentários de professores, dentro da universidade e fora dela, a respeito das situações atuais das escolas públicas.

Embora tenha sido muito bem recebida pelos alunos e pelos professores supervisores das escolas, no primeiro contato com a sala de aula sentiu insegurança, e além disso, “era como se fosse uma intrusa, pois não era aluna, tampouco professora”. Com o passar do tempo, esse sentimento foi se modificando, e ela foi se sentindo mais à vontade como futura professora.

Lembra-se, em especial, de dois alunos que a fizeram pensar muito sobre os desafios da profissão, durante o estágio. O primeiro tinha baixa visão, e enfrentava problemas para copiar as atividades. A esse respeito, ela faz a seguinte reflexão:

Hoje, quando relembro esta experiência penso: será que colocar um aluno com necessidades especiais na sala de aula sem nenhum tipo de acompanhamento é realmente uma inclusão, ou é apenas mais um tipo de exclusão, realizada disfarçadamente? Como poderia utilizar o termo incluir, se nada era feito para que aquele aluno pudesse acompanhar seus colegas, mesmo que minimamente? Colocá-lo no meio de outros alunos sem nenhum tipo de ajuda poderia gerar muitos outros obstáculos, como o constrangimento por não conseguir acompanhar a turma e até mesmo o sentimento de fracasso, levando-o a abandonar a escola.

O segundo era usuário de tóxicos. Ela, ao perceber que um aluno da sala em que estava estagiando estava quieto, com comportamento diferente do habitual, foi perguntar-lhe o que havia acontecido.

[...] fui surpreendida pela professora, que em particular me contou que o aluno estava drogado. Foi uma experiência muito forte, já que não esperava deparar-me com este tipo de situação no primeiro estágio. Isto mudou meu pensar sobre uma sala de aula. Acredito que infelizmente este tipo de situação está se tornando muito comum, pois cada vez mais cedo os adolescentes têm se envolvido com drogas e isto acaba sendo refletido no ambiente escolar e nas salas de aula.

Quanto ao conhecimento matemático dos alunos, Iris percebeu que muitos apresentavam dificuldades com conceitos básicos, como as operações. Atribui essa realidade à forma como os conteúdos são trabalhados, pois acredita que não são dadas aos alunos oportunidades para o desenvolvimento de estratégias pessoais e para a compreensão de forma significativa, pois a preocupação docente está centrada na memorização de algoritmos que, aparentemente, traz resultados mais rápidos. Foi a partir dessa experiência que percebeu

que havia também em minha formação uma carência com relação a conceitos básicos da divisão. Quando percebi a dificuldade dos alunos, minha tentativa era ajudá-los, não sendo isto o que inicialmente aconteceu, já que realizava as operações de maneira mecânica e não sabia como ensiná-las. Sendo assim, pude vivenciar que realmente as “profissões forjam-se no fazer” (Moura, 2001, p.143) e que o ensino se aprimora com a prática.

Essa constatação a fez refletir sobre o porquê de, mesmo cursando a licenciatura em matemática, não conseguir ensinar ao aluno um conteúdo básico. Assim, diz ter compreendido que as deficiências de formação não provinham somente da educação básica:

Estando no oitavo período do curso e terminando as disciplinas por ele ofertadas, já posso dizer que são pouquíssimas as disciplinas em que tratamos de situações de sala de aula e de conteúdos que lá deverão ser desenvolvidos. Não que os conteúdos trabalhados no curso sejam inúteis, mas, até que ponto eles me darão subsídio em sala de aula?

Iris procurou a professora orientadora do seu trabalho de conclusão de curso, que lhe indicou alguns artigos e materiais manipulativos para que pudesse estudar e, somente então, pôde auxiliar os alunos. Experimentou ainda no estágio outras situações que lhe trouxeram o sentimento de derrota, como, por exemplo, quando planejou uma atividade diferente, buscando agradar aos alunos, e não foi bem recebida por eles.

Por isso, acredito que a maioria das pessoas que se decepcionam com a sala de aula não tem consciência de que, da mesma maneira que os professores são seres humanos suscetíveis a falhas, a variações de humor, a problemas, assim também são os alunos. E foi o que aconteceu comigo, estava acostumada com os alunos participativos, interessados e na primeira atividade em que fui surpreendida pelo desinteresse deles, me decepcionei. Nem cheguei a pensar se poderia existir um motivo para que naquele dia eles não se interessassem pela atividade, talvez a

própria tarefa não tivesse sido motivadora, mas naquele momento não consegui pensar em nada disso, apenas julguei os alunos.

Já no PIBID diz ter tido mais oportunidades de regência de sala de aula do que no estágio, além de trabalhar com o desenvolvimento de projetos. O primeiro deles foi sobre o aproveitamento integral de alimentos e, ao longo do seu desenvolvimento, pôde perceber que o processo de estudos e planejamento de atividades e aulas requer muito trabalho e dedicação, e não somente vontade.

Realizávamos reuniões semanais com o grupo de alunos que se propôs trabalhar. Nelas desenvolvíamos atividades que favoreciam o desenvolvimento do projeto e o aprendizado matemático e a partir da produção de receitas, vários conceitos iam sendo construídos, como por exemplo, os referentes à proporcionalidade (razão, fração, proporção). Buscamos ainda, trabalhar a conscientização quanto à produção indiscriminada de lixo.

Com o projeto “Aproveitamento integral de alimentos: fora do lixo, dentro do prato”, percebi que muitos alunos necessitam de situações diversas para que possam desenvolver estratégias que favoreçam sua aprendizagem, cada aluno tem sua particularidade, seu tempo e modo de apropriação de um conceito.

Pude compreender estas coisas quando me deparei com o desenvolvimento de alguns alunos, depois de seu ingresso no projeto. A maioria era tida como desmotivada, com baixo rendimento nas aulas de Matemática, e tal situação mudou completamente quando a eles foi oferecido um novo ambiente de aprendizagem. [...]

Além disto, buscamos trabalhar com a metodologia de resolução de problemas e com a investigação, assim os alunos eram os protagonistas das aulas, saíam da passividade e se tornavam exploradores e questionadores. A função única do professor era direcionar e problematizar, todo o resto dependia dos alunos, sendo assim eles se sentiam valorizados, pois produziam conhecimento, criavam suas próprias estratégias, não eram meros assimiladores de conteúdos, mas construtores de conhecimento.

Com o início de mais um período de estágio na mesma escola, Iris observou uma situação que a deixou “intrigada”: a professora do estágio, que também era supervisora do GT do PIBID, tirou férias prêmio e deveria ser substituída por outro professor contratado para esse fim. No entanto, após duas semanas sem surgir nenhum candidato e de seus alunos terem ficado sem aula de matemática, a professora resolveu retornar das férias.

Sendo ela muito comprometida e preocupada com o futuro de seus alunos, mesmo contra a vontade da diretora, voltou de suas férias antes do tempo previsto.

Presenciando todo este acontecimento, comecei a dar uma maior atenção às atitudes dessa professora e pude perceber o quanto o futuro de seus alunos a preocupava. Ela se interessava pela rotina, por suas perspectivas e sonhos. Procurava auxiliá-los não somente na disciplina ministrada, mas também em todas as situações a ela apresentadas. O que fazia com que cada vez mais, conquistasse-os por meio da confiança.

Talvez falte nos professores este tipo de atitude, que mostre a seus alunos que o estar em sala de aula, não é meramente uma atitude de ganho financeiro, mas um compromisso com a formação intelectual, profissional e humana dos mesmos. Lembro-me de alguns comentários feitos pelos alunos diante da situação, alguns diziam que ela era muito comprometida com a escola, e outros que deveria gostar muito de dar aulas e também de seus alunos, isto pelo fato de ter abdicado suas férias para não deixar os alunos sem aula de Matemática.

No próximo estágio, o primeiro no ensino médio, ela e sua colega foram muito bem recebidas pela direção. Elas acompanharam dois professores para poder compor o horário disponível para o estágio: um em início de carreira, que ela havia conhecido na universidade, e outro que estava prestes a se aposentar. Sobre essa experiência, Iris comenta que “esta relação com dois extremos de professores foi muito proveitosa, uma vez que pudemos observar diferentes atitudes e posturas dentro de um mesmo contexto, em busca de soluções para situações similares, como a falta de motivação dos alunos”.

Segundo ela, sentiu dificuldades com os conteúdos do ensino médio, pois há muito tempo não tinha contato com eles, e na universidade não havia disciplinas que os contemplassem.

O professor que já estava para se aposentar pediu a sua ajuda e da outra estagiária para treinar os alunos para a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) e disse a elas

[...] que não precisávamos nos preocupar porque os alunos não conseguiriam resolver nada, portanto era para selecionarmos as questões mais fáceis que encontrássemos. A impressão que tive é que ele não acreditava na capacidade de seus alunos e dava sua aula como uma obrigação, para descargo de consciência.

Além disso, parece-lhe que a escola atribui muita importância às provas externas e às olimpíadas e se preocupa mais com a mecanização do que com a aprendizagem dos alunos. Porém, Iris afirma que a culpa não é somente da escola, que depende de verbas e gratificações, enviadas de acordo com o desempenho nessas atividades.

Mas, é no mínimo revoltante e frustrante saber que a escola, primeiramente tenha que se preocupar com resultados e não com o aprendizado.

Buscamos (eu e minhas colegas de estágios), então, atender ao pedido do professor dos terceiros anos e preparamos algumas questões da OBMEP, mas sem que a aula fosse apenas uma aula de exercícios comum. Selecionamos algumas questões que focassem o raciocínio lógico, bem como a utilização de expressões básicas. Não fornecemos nenhum tipo de informação para a realização das mesmas, deixamos que eles desenvolvessem suas próprias estratégias.

Ao trabalhar conteúdos de Geometria Espacial com os terceiros anos a pedido também desse professor, ela e a colega de estágio optaram por utilizar materiais manipulativos, para facilitar a visualização e a apropriação dos conceitos. A dinâmica da aula foi bem diferente daquela a que os alunos estavam acostumados.

Neste dia, percebi que aqueles alunos apáticos e desinteressados, haviam se transformado em alunos participativos e questionadores. Acredito que faltava ali, uma maior abertura àquelas turmas. Percebi ainda, o quanto é importante que o professor não desista de seus alunos, não menospreze suas capacidades. Eles podem! E se for dada uma oportunidade, vão nos surpreender.

Com o professor dos segundos anos e que fora seu colega na licenciatura, elas percebiam que, apesar de todas as dificuldades, ele,

mesmo percebendo que os alunos não o respeitavam como deveriam e que suas condições de trabalho não eram as melhores possíveis, ainda sim, procurava fazer de suas aulas, momentos interessantes e diversificados. Era perceptível sua preocupação com a aprendizagem de seus alunos. Acredito que isso acontecia pelo fato de ser recém-formado.

Iris volta a falar do PIBID, quando ela e mais dois futuros professores trabalharam com os sextos anos da professora supervisora. Relata que, de todos os momentos vivenciados no estágio e nesse programa, o trabalho com as operações fundamentais foi o que mais a envolveu e lhe deu segurança.

O contato com os alunos mais novos me envolveu muito, já que esta era a turma com a menor faixa etária que já trabalhei. Outro fato que pode ter contribuído para meu maior envolvimento com as atividades e turma, é que estas (as atividades sobre operações básicas) foram as primeiras que conduzi de maneira individual. Era necessária uma postura mais firme, pois naquele momento a aula estava sob minha responsabilidade. Senti-me pela primeira vez, depois de mais de três anos na universidade, professora de Matemática. O que não havia acontecido até então.



Após essa constatação, Iris passa a relatar os acontecimentos no projeto “Encaixando ideias: a geometria dos mosaicos”:

Inicialmente elaboramos um plano de conteúdo, no qual primeiro iríamos trabalhar todo conteúdo sobre polígonos e somente depois iríamos trabalhar com os mosaicos. Porém, após uma discussão com a professora orientadora, o grupo percebeu que seria possível trabalhar a partir da perspectiva da resolução de problemas, ou seja, problematizaríamos situações, nas quais os conteúdos seriam explorados. Lembro-me que fiquei um pouco incomodada com a discussão, porque ainda não tínhamos e acredito que ainda teremos que estudar muito para termos o domínio sobre a metodologia de resolução de problemas. Além disso, a proposta de trabalhar os conceitos paralelamente à construção dos mosaicos parecia inviável. Mas, após muita discussão, dúvidas e questionamentos aceitamos a ideia e ainda assim continuei incomodada e insegura com a proposta, somente após o início do desenvolvimento das atividades é que o incômodo começou a passar, pois percebi que a proposta não era tão inviável como pensei.

Além dessa possibilidade, outras estratégias foram exploradas com os alunos, como a produção escrita.

Ao final de quase todas as aulas, pedíamos para que escrevessem o que entenderam sobre o conteúdo trabalhado, o que não compreenderam, se gostaram da aula e por que. [...] E este contato com tantas metodologias tem me feito crescer muito profissionalmente, a cada tarefa planejada percebo que existem inúmeras estratégias e metodologias que podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, não há por que as aulas de Matemática serem rotuladas como as mais chatas e monótonas da escola.

Iris cita outro acontecimento que chamou a sua atenção durante o projeto:

Algo muito interessante e que vale a pena ser citado aconteceu no decorrer de uma das atividades quando fomos sistematizar as ideias levantadas pelos alunos e conceituar as isometrias (reflexão, translação, rotação). Percebemos que eles ficaram muito confusos durante a aula, a impressão que tive é que eles não estavam compreendendo nada. Quando voltamos para a universidade e fomos discutir a atividade com o restante do grupo e com a professora orientadora percebemos o porquê. Mesmo tendo levado animações que representavam os movimentos de rotação, translação e reflexão, não havíamos notado que existiam nas definições alguns termos que ainda não estavam presentes no vocabulário de um aluno de sexto ano, como deslocamento, distância, direção e sentido. Chegamos a esta conclusão por conta da dinâmica de trabalho do grupo, que consiste em planejamento e discussões coletivas; se não tivéssemos partilhado nossas dúvidas, inseguranças e refletido coletivamente, não teríamos chegado a essa conclusão. Daí a importância da discussão, planejamento e reflexões coletivas. Em grupo, alcançamos resultados que individualmente não

conseguiríamos, o trabalho em grupo permite que um mesmo fato, uma mesma dúvida seja analisado por olhares e focos distintos.

Foi a partir disso que vimos a necessidade de retomar os conceitos referentes as isometrias, construindo antes, de maneira intuitiva, os significados de direção, sentido e deslocamento.

Esta foi uma das experiências mais importantes que vivi nestes três anos de universidade, pude ver que uma aula mesmo sendo bem estruturada e planejada pode não ter os resultados esperados se não tomarmos cuidado com alguns detalhes. Se não tivéssemos percebido nossa falha - fruto de nossa falta de conhecimento - durante as discussões, planejamentos e estudos do grupo as aulas de isometria teriam sido uma perda de tempo, um fracasso, pois os alunos não iriam compreender nenhum daqueles conceitos.

Logo após o retorno das férias, o grupo fez novo investimento em estudos sobre a resolução de problemas. “Esse momento foi importante para minha formação, pois pude perceber, de maneira mais profunda, que a escolha de uma metodologia requer muito estudo e dedicação. É como minha orientadora sempre diz ‘uma aula deve ser nossa obra-prima!’”.

Iris aborda a greve dos professores da universidade e sobre isso emite a seguinte opinião:

Portanto, não é apenas um direito, mas também um dever a luta por condições melhores de trabalho. Se a função docente está ligada à formação de cidadãos críticos e não acomodados, é necessário que o professor seja o exemplo de como isto deve acontecer, pois como exigir dos alunos a fuga do comodismo se os próprios professores permanecem estagnados e conformados?

Assim Iris se refere ao término do curso:

Quando saí da universidade parecia que aquela menina que lá um dia entrou, havia lá mesmo sido sepultada e dela só sobraram a essência, os valores, a moral, a ética, o restante se perdeu por lá e sei que nunca mais será encontrado. Mas, uma nova pessoa nasceu no momento em que a menina Iris foi enterrada. Uma pessoa que tem como meta ser uma excelente educadora, que pretende se aperfeiçoar cada vez mais em seu trabalho, que quer focar em sua carreira.

Ela termina o seu memorial, declarando: “Sou professora!”.

Após esta síntese das histórias contidas nos memoriais de formação dos futuros professores e da professora Zilda, apresentarei, no próximo capítulo, uma possível análise dessas histórias.



## 5 SENTIR-SE PROFESSOR OU PROFESSORA DE MATEMÁTICA – PERCURSO DE TRANSFORMAÇÃO

*Não repouses na estrada... Segue à frente,  
Ontem, hoje, amanhã... Constantemente,  
Marcha ao doce clarão que te ilumina...*  
(Auta de Souza)

Seguir à frente, esse é o nosso ideal. A profissão docente é um constante seguir em frente. Seguir à frente, mas a partir daquilo que já se vivenciou.

No capítulo 2, apresentei a pesquisa narrativa como abordagem teórico-metodológica deste trabalho, que tem como foco o estudo das experiências, entendidas como as histórias vividas e contadas pelos sujeitos em seu memorial/grupo e recontadas por mim, com o objetivo de evidenciar o percurso de constituição da identidade profissional docente. Portanto, elementos como interação, continuidade, temporalidade, contextos e situações serão considerados no desafio a que me propus.

No capítulo 3, tratei das interações verbais/sociais nas quais se constroem as histórias de vida e as identidades. Dessa forma, a identidade profissional docente dos sujeitos desta pesquisa, como produto de sucessivas socializações que ocorrem/ocorreram a partir de interações em diferentes contextos (a vida familiar, as relações sociais e escolares, a formação inicial, o início de carreira, o desenvolvimento da carreira) foi inscrita e mais – ou menos – evidenciada no memorial de formação e na sua extensão, o grupo de socialização/reflexão. Além disso, focalizei o contexto social mais amplo em que a profissão e a formação docente foram se desenvolvendo.

No capítulo 4, apresentei teoricamente o memorial de formação e recontei as histórias dos sujeitos a partir dos contextos, dos acontecimentos e das reflexões que considerei relevantes e que, de certa forma, propiciam uma representação de cada um deles. Outros excertos serão utilizados na análise, incluindo os diálogos estabelecidos no referido grupo.

Neste capítulo exponho uma análise interpretativa das histórias dos sujeitos, procurando compreender o percurso dos processos de socialização e constituição da identidade docente nos contextos: familiar, pedagógico e profissional – todos, contextos

sociais –, tendo em vista os seguintes pressupostos: a identidade docente é constituída de duas dimensões: uma comum a todos os professores e outra específica, em parte individual e em parte ligada aos diversos contextos de trabalho (MARCELO GARCIA, 2010), e cada história é constituída a partir dos sentidos que cada sujeito atribui às suas experiências; portanto, a partir das histórias, procurarei evidenciar o que é singular de cada sujeito, além das convergências entre as histórias de vida, com vistas à constituição da identidade profissional docente.

Para organizar o capítulo, a análise foi estruturada a partir dos seguintes contextos: familiar, pedagógico, escolha da profissão e atuação profissional. Finalizando, faço algumas considerações sobre o processo de constituição identitária dos futuros professores e da professora Zilda. Embora esses contextos sejam apresentados separadamente, com o objetivo de estruturar a análise, todos eles constituem o contexto social em constante interação e transformação em que todos estiveram imersos.

Com base nesses pressupostos, evidenciarei as interações dos sujeitos nos principais contextos que emergiram das histórias contadas por eles nos memoriais de formação em um momento singular de suas vidas.

## **5.1 Os contextos de socialização dos sujeitos: construindo identidades**

Na pesquisa narrativa, o contexto engloba as noções de contexto, temporal e espacial, de outras pessoas. Como afirma Sarmiento (2009, p. 304), ao olharmos para a vida dos professores, é necessário “atender à sua inscrição no grupo geracional dos adultos, às interações que, enquanto tal, estabelecem entre os seus diferentes papéis sociais, nos diferentes contextos que habitam, nos seus valores, nas suas crenças e nas suas atitudes”.

Com essa perspectiva, retomo o memorial de formação como um gênero discursivo acadêmico autobiográfico, em que os futuros professores e a professora Zilda narraram os fatos e as experiências de vida que foram significativos e que escolheram tornar públicos a partir do processo reflexivo movimentado pelas interações estabelecidas entre eles, as pessoas e as experiências que trouxeram à tona no momento da escrita. Cada sujeito traz inúmeros momentos do passado, (re)interpretados com o olhar do que são no presente, uma vez que vão se tornando professores num *continuum* de aprendizagens nos

contextos nos quais, ao longo de suas vidas, atuaram e foram desenvolvendo/assumindo diferentes papéis: filhos, alunos, futuros professores, professores, dentre outros.

### **5.1.1 Contexto familiar: início da socialização e da formação**

Esse primeiro contexto foi o menos abordado pela maioria dos sujeitos. Ele diz respeito aos momentos vividos na infância, às pessoas, aos fatos, às interações ocorridas no âmbito familiar e à forma como ocorreram.

Ao considerar esse contexto de socialização primária e fazer o levantamento das experiências dos sujeitos que envolvem o âmbito familiar, não há a pretensão de realizar a interpretação abrangente dessa questão, nem há dados para que isso ocorra. O intuito é trabalhar com as histórias contidas nos memoriais.

Cabe ressaltar que os futuros professores e a professora Zilda foram orientados pelos professores orientadores do estágio docente e do PIBID a registrar no memorial as experiências que considerassem importantes no seu percurso de vida (incluída a formação) e que pudessem tornar-se públicas.

Dessa forma, não havia obrigatoriedade de abordar a relação familiar no memorial de formação, a menos que, de fato, essas relações tivessem sido percebidas pelo autor como essenciais à composição da sua história; no entanto, é certo que para mim, professora formadora e pesquisadora, tomar conhecimento das relações familiares dos sujeitos pode enriquecer a interpretação dos processos identitários.

Em seus memoriais, Vitor e Paola apenas apresentam os pais e os irmãos, pois o foco da escrita foi dirigido às questões relativas à formação na educação básica e no ensino superior.

Zilda relata um acontecimento idealizado que se concretizou logo após ter se casado, em julho de 1999: ela engravidou, e ter filhos era um sonho que estava sendo realizado. Ela relata também que não queria ser professora e, mesmo após ter concluído a licenciatura em matemática, optou por outras atividades profissionais. Porém, um momento charneira modificou o decurso da vida: por um lado, porque acabara de fechar a fábrica de vassouras em sociedade com o namorado e, por outro, por ter recebido um convite de um amigo, vice-diretor de uma escola estadual, para concorrer a um edital para professor de matemática em uma escola estadual. O convite inesperado, feito na presença da mãe, não lhe deixou alternativa, e, sem poder recusá-lo, ingressou na profissão docente.

Nilvana relata uma infância vivida em uma família numerosa, que passou por inúmeras dificuldades. Ela sempre pôde contar com a presença da mãe, a quem qualifica como uma “mulher guerreira”, uma vez que o pai não era uma figura presente. Relembra as dificuldades da época de criança, não com pesar; pelo contrário, ressalta o que havia de bom naqueles momentos, como os materiais escolares que sua mãe comprava no início do ano letivo. Nilvana começou a trabalhar aos 11 anos para ajudar a mãe nas despesas da casa. O fato de não levar a escola com seriedade resultou em reprovação na 5ª série (6º ano), o que levou sua mãe a não deixá-la estudar no ano seguinte. Isso, segundo Nilvana, a ajudou a dar importância aos estudos, a mudar de conduta no ano seguinte, quando retornou à escola. Ainda muito jovem, cursando a 7ª série (atual 8ª ano), o casamento e a primeira gravidez surgiram em sua vida. Ela conseguiu concluir a 8ª série (atual 9ª ano) e precisou escolher entre o casamento e a escola. Optou pelo primeiro. Para poder voltar a estudar, muitos anos depois de ter se dedicado à família e ao trabalho, Nilvana teve que convencer o marido de que daria conta da família, do trabalho e da escola.

Maria relata alguns fatos que ocorreram no âmbito familiar e pessoal. O primeiro, aos 15 anos, quando começou a namorar, mas não obteve o consentimento do pai, a entristeceu muito e gerou reflexos no seu rendimento escolar. Ela conta que nessa época chorou muito, mas não desistiu do namorado. E comenta que sentia falta de mais diálogo em sua casa e tinha dificuldades de relacionamento com a irmã. A mãe de Maria era professora do ensino fundamental I e, por esse motivo, ela conviveu desde cedo com a rotina da vida de um professor.

O memorial de Andreia é repleto de referências à infância e à vida pessoal. A mãe ocupa em todos os momentos uma posição de destaque em sua história. Ela relembra com detalhes os valores que os pais ensinaram a ela e ao irmão. Valores que eles consideravam importantes para a vida de uma pessoa, como não ser miseráveis, ajudar as pessoas em dificuldades, entre outros. Andreia lembra-se com carinho de um lugar onde morou aos 5 anos de idade, por ter sido lá presenteada pela mãe com um caderninho, um lápis e uma borracha. Ali também a mãe – que tinha apenas o 2º ano do ensino fundamental – começou a ensiná-la a ler, a escrever e a contar. Andreia faz uma ponte entre essa experiência do passado e o presente: relata que as atitudes da mãe, de delicadeza e amor ao ensiná-la, fizeram dela sua melhor professora. Essa conduta a fez refletir o quanto é

edificante o papel de um educador, pois ele tem a oportunidade de tornar a vida de uma criança melhor. Ela acrescenta ainda a sua pretensão de agir como a mãe, quando for professora.

A família mudou-se várias vezes de cidade, fato que, de certa forma, prejudicou o início do percurso escolar de Andreia, porém a mãe, sempre cuidadosa com a sua formação, encontrava um jeito de contornar a situação, mesmo que a solução implicasse em separá-la da convivência com a família temporariamente, como aconteceu quando teve que morar por alguns meses na casa de uma tia, em outra cidade, para poder estudar, pois onde moravam não havia escola. O casamento dos pais entrou em crise, e o inevitável aconteceu: ocorreu a separação do casal, o que repercutiu, inclusive, na vida escolar de Andreia – ela precisou começar a trabalhar e não pôde cursar naquele momento o ensino médio.

Iris traz com carinho a lembrança da mãe, que, segundo ela, mesmo tendo pouca formação escolar, procurava instigar a sua imaginação e a curiosidade e a ensinou a escrever as primeiras palavras. O contato com o início da vida escolar fez com que a vontade de aprender que a mãe plantara nela se realizasse.

As pessoas mencionadas nas histórias dos sujeitos foram aquelas que, segundo Dominicé (2010), participaram em momentos importantes do percurso de vida deles: os pais, os irmãos e os filhos foram os evocados ao longo da escrita das suas histórias. Não há descrições detalhadas sobre os familiares citados: cada um desempenhou seu papel na composição da história de acordo com as características e os sentimentos percebidos e vividos pelo autor.

A figura da mãe prevaleceu em relação aos demais membros da família, sendo-lhe atribuídas diversas qualidades: cuidadora, amorosa, delicada e guerreira. As mães também foram inspiradoras para que as filhas (Andreia, Maria e Iris) escolhessem a profissão de professora no futuro. Ou, ainda, foi aquela que impôs respeito e não deixou margem para que a filha (Zilda), já adulta, recusasse o ingresso na profissão, o que evidencia a influência da mãe sobre a filha.

No caso de Nilvana, ao querer voltar a estudar, ao olhar novamente para si, para os próprios desejos e necessidades, após anos de dedicação à família, evidencia-se a autonomia que ela vai conquistando nas relações até então estabelecidas com os filhos e com o marido.



A família exerceu e exerce um papel fundamental na construção das identidades e das histórias de vida dos sujeitos, mesmo daqueles que não mencionaram nenhum fato relevante da relação com seus familiares. Com as pessoas da família, cada sujeito teve acesso a uma multiplicidade de experiências que se constituíram em aprendizagens que os ajudaram a se posicionar e a atuar na vida: ao terem um sonho realizado; ao sentirem-se acolhidos, amados; ao sentirem-se incomodados; ao não terem suas vontades acatadas; ou ao terem sofrido os mesmos momentos de conflitos e dificuldades.

Dessa forma, como afirma Dominicé (2010, p. 87), as relações no âmbito familiar são caracterizadas como um processo de formação, semelhante a um processo de socialização, uma vez que “aquilo que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda. Na narrativa biográfica, todos os que são citados fazem parte do processo de formação”. Da mesma maneira, é importante ter em conta que cada adulto, nesse caso os futuros professores e a professora Zilda, construiu as suas histórias a partir do material relacional herdado da família.

As histórias em família dos futuros professores e da professora Zilda têm aspectos convergentes e outros que se distanciam. Identifiquei-me com algumas das experiências vividas por eles que, embora tenham ocorrido em contextos e tempos diferentes, envolvendo personagens distintos, remeteram-me às minhas próprias experiências em família, às dificuldades financeiras, à separação dos pais – enfim, ao tomar conhecimento das histórias deles, voltei no tempo e me lembrei de situações muito parecidas, capazes de desencadear as mesmas sensações e os sentimentos que vivenciei no momento da escrita do meu próprio memorial. Percebo o quanto ler essas histórias constitui-se em um processo formativo também para mim, pois a história alheia remete-me à minha própria história.

### **5.1.2 O percurso educativo na educação básica: o passado refletido no presente**

De acordo com Marcelo Garcia (1999), a docência é a única profissão em que o futuro professor participa de um longo período de socialização prévia, que tem início na escola de educação básica. A experiência como aluno “faz com que os professores desenvolvam padrões mentais e crenças sobre o ensino a partir dessa tão grande etapa de observação que experimentam” (LORTIE, 1975 apud MARCELO GARCIA, 2010, p. 12).

Dessa forma, a identidade profissional docente, nessa fase, vai se constituindo continuamente e de maneira pouco reflexiva, em que prevalecem os aspectos emocionais sobre os racionais (MARCELO GARCIA, 2010). Os futuros professores e a professora Zilda, a partir das suas experiências como alunos da educação básica, foram conhecendo a profissão de seu ponto de vista, nas interações com o professor em sala de aula, com os outros colegas-alunos, com o ambiente de trabalho, identificando-se com aspectos inerentes à profissão e rejeitando outros.

Reproduzo abaixo as experiências vividas e relatadas na educação básica, aquelas que, de alguma forma, pareceram-me ter contribuído ou se relacionado com as experiências futuras, em suas ações como futuros professores ou professoras de matemática. Essa questão encontra respaldo em Dominicé (2010, p. 91), ao afirmar que, diferentemente dos aspectos relacionais referentes ao sujeito e à sua família, as relações descritas no ambiente escolar não são da mesma natureza: de certa forma, muitas delas “só intervêm pontualmente e apenas possuem um potencial formador à medida que modificam o decurso da escolaridade”.

Zilda relata uma experiência desagradável como aluna da 5ª série (atual 6º ano), que lhe causou sentimentos de constrangimento e injustiça, pois a professora, durante uma prova, pensou que ela estivesse colando. Reinterpretada no presente, a partir da escrita do memorial, essa experiência a fez refletir sobre as dificuldades que enfrentou em algumas disciplinas e considerar se o cuidado que procura ter em não ser injusta com seus alunos tem a ver com esse episódio. Outra experiência do passado que ela trouxe para reflexão no presente refere-se a uma atividade anual da escola, a feira de ciências, que sempre a entusiasmou e da qual participava ativamente. Como professora, pensa nos seus alunos e percebe neles a mesma satisfação que sentia, ao vê-los participando dos projetos propostos agora por ela; acredita que esse sentimento seja fruto de um relacionamento mais próximo e descontraído entre professora e alunos. Essa sua forma de pensar sobre essa questão, provavelmente, tem como causa a relação dela própria com seus colegas e com o professor responsável pela feira no ensino médio, que ela percebe reproduzir-se na sua prática como professora.

Vitor relata um fato que também considerou desagradável, ocorrido na primeira série (atual 2º ano), quando ele estudou com a irmã na mesma sala. Por ela ser uma irmã atenciosa com ele, deixou que ela fizesse as lições de casa durante todo o ano; por algum

motivo não mencionado, ele afirma que a professora descobriu o que se passava e o reprovou. Ao lembrar-se dessa experiência, ele diz acreditar que ela tenha “uma grande contribuição” em sua formação. Ao refletir sobre a experiência do passado, ele percebeu que foi se interessando cada vez mais pela profissão e, como consequência da reprovação, pôde ajudar os colegas, ao cursar pela segunda vez a mesma série, o que lhe causou satisfação. Ele acredita que esse fato o ajudou a procurar cada vez mais por formas de facilitar a aprendizagem dos colegas, a quem sempre gostou de ajudar.

Paola parece ter tido uma passagem mais tranquila pela educação básica, com exceção de ter estudado com a irmã na mesma sala por nove anos, o que contribuiu para algumas discordâncias entre elas, pois embora fossem gêmeas univitelinas, tinham formas bem diferentes de agir na escola. Além disso, ela relata a sua persistência em cursar o ensino médio em uma escola militar da cidade, pois essa escola tinha fama de ter um ensino de qualidade. Ela e a mãe foram tantas vezes à escola, que era bem concorrida e prioritariamente atendia aos filhos ou aos parentes de militares, que conseguiram a vaga.

Nilvana relatou diversas experiências relacionadas ao tempo em que estudou na educação básica. As dificuldades financeiras enfrentadas pela família numerosa não foram motivo para que não estudasse, pois, com o apoio da mãe guerreira, ela e os irmãos, mesmo tendo que dividir os materiais escolares, puderam estudar. Quando foi cursar a 5ª série (atual 6º ano), teve que estudar à noite, pois começou a trabalhar; como não levou a escola a sério, foi reprovada e, como consequência, sua mãe a retirou da escola no ano seguinte. Ela reconhece que a atitude da mãe, mesmo sem ela saber, a ajudou a entender o quanto estudar era importante. Ela parece querer justificar-se ou tentar encontrar uma justificativa para a sua conduta baseada na situação difícil à qual estava submetida. “Eu era apenas uma criança de onze ou doze anos, mas sendo obrigada a amadurecer cedo. [...] E graças a Deus consegui entender que a escola era algo que me fazia falta”.

No final desse relato, ela parece agradecer a ela mesma, além de Deus; ou, talvez, ao olhar para o passado, tenha se sentido aliviada por constatar ter conseguido, mesmo com todas as dificuldades, mudar de rumo naquele momento. Um acontecimento no âmbito pessoal a fez interromper os estudos após o 9º ano e ficar anos fora da escola: havia ficado grávida no ano anterior e iria se casar. Com os filhos ainda pequenos, a vontade de estudar que estava apenas latente começou a incomodar. Após convencer o marido de que poderia dar conta da casa, da família e da escola, foi fazer o ensino médio

em um curso de Educação de Jovens e Adultos. O 1º ano foi cursado sem problemas em uma escola particular, mas o 2º e 3º (cursados em um só ano) foram dificultados em razão das condições oferecidas pela escola e da falta de professores.

Dentre as experiências vividas na educação básica por Maria, destacarei duas: a primeira diz respeito ao preconceito que ela sofreu por parte dos colegas, por ser filha de professora, principalmente porque se destacava pelo seu desempenho durante as aulas; a segunda refere-se aos dois excelentes professores de matemática com os quais estudou: um professor do 7º ano que a fez se interessar pela matemática e uma professora do 9º ano, qualificada por ela como calma, paciente e plena de sabedoria.

Andreia teve o início da vida escolar um pouco tumultuado por conta das constantes mudanças de cidade da família. Porém, a mãe sempre procurava uma solução para contornar a situação, com o objetivo de não atrapalhar a sua vida escolar. Uma reprovação em matemática na 6ª série (atual 7º ano) a deixou muito triste, pois acreditava que não merecia ser reprovada, mas nem por isso deixou de gostar da professora. Quando cursava o 9º ano, deparou-se com uma situação familiar complicada, que culminou com a separação dos pais. Esse fato modificou o rumo de seu percurso escolar, uma vez que, como já comentado aqui, ela não pôde cursar o ensino médio, pois precisou trabalhar. Esse período longe da escola a deixou desmotivada. Porém, logo encontraria um novo rumo: casou-se, mudou de cidade e pôde finalmente cursar o ensino médio em uma escola que, segundo ela, foi a melhor de todas as que frequentou.

Iris relata algumas experiências interessantes ao longo da educação básica. Lembra-se da dedicação das professoras da escola rural na qual cursou os anos iniciais do ensino fundamental, que dependiam de carona para chegar até a escola. Devido à falta de professores nessa escola, em que o ensino era multisseriado, por ter mais facilidade, começou a ajudar a professora com os alunos, o que para ela era muito prazeroso.

Ao mudar para outra escola para cursar o ensino fundamental II, logo de início vivenciou uma situação difícil com uma professora, o que a fez criar trauma com a matemática. Como ela não soube resolver um exercício proposto, a professora a fez ficar de frente para a lousa por alguns minutos, sem ajudá-la. Esse sentimento foi modificado com a atuação de outra professora na 7ª série (atual 8º ano). Segundo Iris, o jeito de ser

dessa professora, distinta e atenciosa, a fez reconstruir seu modo de pensar e até mesmo de ser.

Alguns elementos interessantes e, de certa forma, comuns a muitos deles, foram observados nos relatos: os professores da educação básica foram praticamente os únicos mencionados; não há referência a outros funcionários das escolas em que os sujeitos estudaram; os colegas foram citados apenas quando fizeram parte de alguma atividade, sem nenhum detalhe sobre eles; os professores citados foram apenas aqueles que, de alguma forma, causaram-lhes algum sentimento mais profundo e que resultou em gostar ou deixar de gostar da matemática, de outra disciplina, de suas aulas ou da sua forma de ser. Em geral, os futuros professores e a professora Zilda avaliam-se como tendo sido bons alunos e afirmam que gostavam do ambiente escolar.

Para Dominicé (2010, p. 90), a verdadeira importância da relação no âmbito escolar se respalda nas consequências a ela atribuída para o prosseguimento do curso da vida. A mediação que uma relação oferece pode induzir a uma mudança de conduta singular, que só adquire sentido na “dinâmica do percurso de socialização e de escolarização”. Nos relatos sobre o contexto da educação básica de cada sujeito é possível perceber que, de fato, algumas experiências mudaram o decurso da relação com algum componente do espaço escolar.

O sentimento de injustiça vivido por Zilda como aluna é, provavelmente, a causa de querer agir de forma justa com seus alunos, para que não sintam o que ela sentiu no passado. Ela também relaciona o vivido no passado com as experiências do presente: a satisfação ao participar da feira de ciências e ao perceber esse mesmo sentimento em seus alunos, a partir de uma prática pedagógica parecida com a de seu professor.

Vitor e Nilvana, reprovados, percebem as contribuições de ações não aceitáveis ou não coerentes com a cultura escolar para a sua mudança de conduta em relação ao compromisso e à dedicação aos estudos. Já Andreia, que também passou pela experiência da reprovação, sentiu-se triste, não concordou com a decisão da professora, pois acreditava que não merecia, mas não modificou seu sentimento por ela.

Paola e Maria passaram por algumas turbulências, nada que modificasse o rumo de suas vidas escolares, mas que se constituíram em conflitos quando ainda eram crianças. Depois, Paola lutou por um ideal: estudar em uma escola de qualidade, e alcançou seu objetivo. Maria conviveu com dois professores nos quais percebeu várias qualidades.

Iris foi a única que diz ter ficado traumatizada com a matemática por conta da ação indevida de uma professora, mas conseguiu reverter a situação a partir da conduta contrária de outra professora de matemática.

Vitor e Iris passaram por experiências agradáveis com o ato de ensinar, que parecem ter refletido na escolha da profissão.

### **5.1.3 Ser professor(a): uma escolha?**

Zilda não escolheu ser professora, mas escolheu a licenciatura em matemática, que tem o objetivo de formar professores de matemática. Ela demonstra que estava decidida sobre essa questão, principalmente, ao relatar que, mesmo sabendo que o curso que escolhera era de licenciatura, “não me conformava em ser obrigada a dar esta aula, já que tinha certeza de que não iria ser professora”. Somente um acontecimento muito forte em sua vida poderia mudar a sua convicção, como de fato ocorreu e já mencionei na seção anterior.

Vitor escolheu ser professor de matemática e apresenta diversos motivos para a sua escolha:

[...] porque gosto muito de ensinar Matemática, adoro aprender coisas novas e fico deslumbrado com a infinidade de coisa que envolve o raciocínio lógico, e minha alegria é poder compartilhar com o próximo aquilo que me foi ensinado ou que consegui compreender.

Paola terminou o ensino médio sem saber ao certo o que gostaria de cursar no ensino superior: pensou em química, matemática e até em história. Só não fez química porque não foi aprovada no primeiro vestibular. Na próxima oportunidade, escolheu a licenciatura em matemática, por ser, segundo ela, uma área com a qual se identificava. A escolha inicial de Paola pode até não ter sido pela matemática, mas fica evidente que foi pela profissão docente, uma vez que todas as áreas que pensou em cursar no ensino superior formavam professores.

Nilvana, ao terminar o ensino médio, pretendia fazer um curso técnico, mas não levou o projeto em frente devido à sua situação financeira. Depois, inscreveu-se em um curso pré-vestibular (parceria prefeitura e UFLA), com o objetivo de poder continuar estudando e concorrer a uma vaga de um concurso da prefeitura da cidade. Por insistência

de uma amiga, resolveu inscrever-se para o vestibular na UFLA: a primeira opção era matemática e a segunda, engenharia ambiental. Ela não explicita o motivo da escolha da profissão, mas, em diversos momentos de seu relato, enfatiza que tinha facilidade com os conteúdos matemáticos.

Maria escolheu ser professora e fazer a licenciatura em matemática, porque diz ter sido a disciplina que sempre gostou de estudar, principalmente por causa de um professor, que lhe despertou o gosto pela matemática.

Andreia não comenta o motivo que a fez escolher ser professora e optar pela licenciatura em matemática. No entanto, ela já havia tido experiência com a docência ao concluir o ensino médio, pois substituiu uma professora de história. Ela relata que o marido a motivou a fazer o vestibular da UFLA, com o objetivo, naquele momento, de apenas verificar seus conhecimentos, uma vez que havia concluído o ensino médio há nove anos. Para sua surpresa, foi aprovada.

Iris explicita a razão que a levou a escolher ser professora e cursar a licenciatura em matemática. Durante todo o ensino médio estudou com uma professora de matemática que muito admirava.

Em todo meu ensino médio tive o auxílio desta professora, até mesmo na decisão de que realmente queria ser professora de Matemática. Sua didática e paixão pela profissão cada vez mais me contagiavam e eu via que era possível ser uma boa professora e uma profissional realizada, mesmo trabalhando em uma área que acredito ser tão desvalorizada. O segredo está em fazer o que se gosta e fazê-lo com carinho e dedicação. Tenho certeza de que ela não faz ideia de como foi importante na escolha de minha profissão.

Os sujeitos têm histórias de vida diferentes, porém, em alguns momentos, entrelaçadas com experiências comuns, embora com sentidos que podem ser diferentes, de acordo com a historicidade de cada um. Seja como for, o que foi acontecendo na vida de cada sujeito, decorrente ou não de suas escolhas, resultou na escolha ou no direcionamento para a mesma profissão.

Iris e Maria explicitaram a escolha da profissão pela relação com um determinado professor ou professora; Vitor e Paola, por gostarem de matemática. Embora Andreia e

Iris tivessem como referência quem primeiro as ensinou a ler e a escrever – a mãe –, e Maria, também a mãe, professora dos anos iniciais, esse personagem não foi reconhecido como causa da escolha profissional. No entanto, é bem possível que as relações familiares tenham influenciado de algum modo a escolha da profissão.

Os dados biográficos, como denomina Dominicé (2010, p. 88), são “resultado de uma tomada de consciência, de uma espécie de maturação relacional que permite voltar à infância ou à adolescência”; dessa forma, cada sujeito selecionou do seu passado o que parece ter sido formativo em sua vida. Os futuros professores e a professora Zilda contaram e trouxeram para seus relatos as experiências, as pessoas e os fatos que acreditam terem contribuído com a escolha ou o direcionamento para a profissão docente.

Uma última questão relacionada à escolha da profissão é a que se refere ao que, de fato, diferencia um professor que escolhe ser professor daquele que, embora não queira, acaba se tornando um. E, quando digo tornar-se professor, digo como sendo aquele ou aquela que se identificou com a docência de forma surpreendente, quase por inteiro, eu diria – como é o caso de Zilda e o meu próprio caso. Porém, também pode acontecer que um dos futuros professores que escolheram a profissão não consiga constituir-se professor ao longo do seu processo de socialização profissional. Desejo que isso não aconteça.

Enfim, parece-me que a questão não é somente ter como ponto de partida a escolha ou não da profissão, mas, sim, considerar o que mobiliza uma pessoa a constituir a identidade docente.

## **5.2 A formação docente: contexto de socialização profissional**

Nas duas seções anteriores foi possível ter uma ideia das histórias contadas pelos sujeitos em seus memoriais que envolveram as relações com a família e a escolha da profissão, continuando com seus percursos de vida e de formação. É o momento de apresentar as experiências que tiveram com a formação inicial (futuros professores) e a continuada (professora Zilda), que se efetivam como um componente fundamental do processo de constituição das identidades docentes.

A formação inicial oferece, embora nem sempre de forma satisfatória, a possibilidade de dinamizar a socialização profissional dos futuros professores, por meio



das interações que eles vão estabelecendo com professores e alunos da educação básica e com inúmeras práticas escolares. Esse movimento propicia a identificação progressiva com a docência, à medida que os futuros professores avançam no curso e vão intensificando as aprendizagens profissionais.

Para a professora Zilda, no entanto, o contato com o contexto acadêmico, com os professores da universidade e com os futuros professores permitiu que intensificasse o seu desenvolvimento profissional, pois trata-se de um processo contínuo, que ocorre ao longo da carreira docente (a experiência como aluno, a formação inicial específica, o período de iniciação à docência, as experiências profissionais e os processos de formação continuada), na qual atualiza seu saber profissional, (re)significa práticas, além de ter a oportunidade, assim como os futuros professores, de participar de uma prática (auto)formativa mediada pela escrita do memorial.

A busca por novos horizontes partiu da própria Zilda, dos seus anseios e necessidades. Ela relata:

Foi com muita expectativa que me inscrevi para participar da seleção de uma vaga para supervisora no PIBID de matemática. Esse interesse veio porque sempre tive vontade de estudar mais a matemática que ensino. Inclusive já tentei combinar com duas colegas da escola para marcarmos um horário de estudo, mas não conseguimos um horário comum a todas, pois as duas trabalham em dois turnos, casadas, filhos pequenos, etc.

Além de procurar por novas aprendizagens – no caso, conteúdos matemáticos –, ela também procurou sair do isolamento característico da profissão docente, ao propor a seus pares a formação de um grupo de estudos e ao inscrever-se no PIBID.

A seguir, apresento as experiências e as reflexões, dentre as diversas relatadas no memorial de formação, que melhor representam o pensamento dos futuros professores e da professora Zilda, a partir dos espaços formativos mais mencionados. No caso da professora Zilda, escola e PIBID; e dos futuros professores: as disciplinas, o estágio e o PIBID.

### **5.2.1 As disciplinas da licenciatura como espaço formativo**

Vitor compara o ensino que conheceu na educação básica com a universidade. Sobre essa questão ele diz: “parecia um pouco confuso, professores distantes dos alunos, não havia muita liberdade para perguntas”; além disso, se deparou com uma cena que o deixou no mínimo chocado. Uma colega que disse ao professor não estar conseguindo entender recebeu uma resposta grosseira. Mas ele diz que, aos poucos, foi se acostumando. Quanto às disciplinas, suas maiores dificuldades se concentraram na área de Educação, pois, segundo ele, “trazia muitos conceitos do senso comum e foi difícil me desligar deles”.

Paola, logo de início, se desanimou com o curso por causa de algumas disciplinas difíceis, pois “nem todos os alunos universitários tiveram uma base de qualidade no ensino básico”. As disciplinas da Educação, no início, não a empolgavam, ela não se interessava pelos assuntos abordados. Com o passar do tempo, foi percebendo que os conteúdos dessas disciplinas eram de suma importância para a formação de professores. Comenta que, com as disciplinas dessa área, aprendeu sobre as dificuldades nas salas de aula, lidando com pessoas e com a educação, e começou a perceber a importância da futura profissão.

Nilvana relata que não imaginava que a educação pela qual havia passado fosse tão diferente da que estava sendo oferecida na UFLA. Apesar de algumas reprovações nas disciplinas da licenciatura, conseguiu avançar no curso. Mesmo percebendo que as experiências vividas na licenciatura muito contribuíram com a sua formação, ela afirma que “[...] não conseguia relacionar nada do que estava aprendendo nas disciplinas voltadas para a matemática em si. Era tudo muito diferente, eu não imaginava como aqueles conteúdos poderiam ser úteis no momento em que iria lecionar”.

As disciplinas da Educação pareciam fazer mais sentido, pois abordavam assuntos relacionados a comportamentos, à construção do conhecimento, e uma disciplina relacionada à metodologia de ensino a remeteu ao ensino básico.

Maria relata que, dentre as disciplinas cursadas no início do curso, não se identificou com Filosofia e, dentre as de que mais gostou, está a Psicologia da Educação I, devido às pesquisas, às discussões e às leituras interessantes. Quanto às disciplinas da Matemática e da Educação Matemática, ela comenta que alguns professores da área de Exatas desanimam os licenciandos quanto à futura profissão, enquanto os da Educação

os incentivam a serem professores de matemática. A voz do outro, no caso seus professores da licenciatura, a fez refletir sobre a profissão e também sobre a diferença de opiniões de seus professores sobre a própria profissão, o que Maria procura justificar pela formação de cada um.

Andreia revela que o início do curso não foi fácil, devido aos conhecimentos não adquiridos na escola pública básica. Dentre as disciplinas iniciais, a que mais a interessou foi Filosofia da Educação, pois aprendeu muito conteúdo interessante. Relata ter tido muita dificuldade com as disciplinas de Matemática no decorrer do curso, não por culpa dos professores que, segundo ela, eram bons e explicavam bem, mas falta-lhes didática em relação aos conteúdos. Porém, também ressalta a disciplina de Cálculo III, cuja professora explicava muito bem e sempre procurava aplicações para os conteúdos.

Iris, no início, teve um pouco de dificuldade, devido à escassa bagagem de conteúdo fundamental relativo à educação básica. Ela comenta que, por mais que se esforcem, as escolas públicas deixam a desejar, quando comparadas às instituições particulares.

Ao ingressarem na licenciatura em matemática, os futuros professores vêm impregnados das relações estabelecidas na escola de educação básica, no que diz respeito às relações seja com os professores, seja com o conteúdo matemático. Costumam apontar, como causas principais das suas dificuldades iniciais com os conteúdos das disciplinas, sua formação matemática na educação básica e a atuação profissional dos professores que ministram algumas dessas disciplinas na universidade. Além disso, para esse grupo de futuros professores, as disciplinas da área da Educação e Educação Matemática parecem fazer mais sentido à formação profissional do que as disciplinas da área da Matemática.

Seja como for, como expressou Vitor, com o passar do tempo, eles acabam se acostumando com a dinâmica do curso e cada um vai encontrando estratégias para amenizar as dificuldades e continuar, seja recorrendo aos colegas, aos monitores<sup>33</sup> ou aos próprios professores das disciplinas. As dificuldades podem ser muitas, mas a persistência e a vontade de concluir o curso parecem ser bem maiores.

---

<sup>33</sup> Diversas disciplinas contam com monitores, que são licenciandos com melhor desempenho na disciplina e têm por atribuição ajudar os demais licenciandos na compreensão dos conteúdos que não entenderam.

### 5.2.2 As ações desenvolvidas no Estágio Supervisionado, Aspectos Didáticos Pedagógicos do Ensino de Matemática e o PIBID

As disciplinas de Estágio e de Aspectos Didáticos Pedagógicos do Ensino de Matemática, embora façam parte do curso, serão apresentadas junto com o PIBID, pelo fato de terem sido os espaços formativos mais mencionados pelos sujeitos.

Sobre o PIBID, Zilda afirma que, no início de sua participação, enfrentou um grande desafio: por várias vezes sentia-se deslocada, pois os futuros professores e os professores orientadores eram da universidade, e somente ela não fazia parte daquela comunidade. Com o passar do tempo, esse sentimento foi se modificando, e a harmonia e o prazer de trabalhar com o grupo prevaleceram.

Durante uma das reuniões do PIBID, em que a discussão era planejamento de aulas, Zilda refletiu sobre uma experiência vivida no início da profissão, quando começou a trabalhar com as aulas de ciências e precisou buscar ajuda, inclusive na UFLA. “[...] mas até quando se eu tivesse continuado com essas aulas eu poderia continuar fazendo isso? Como poderia planejar aulas interessantes que acompanhassem as do professor R. sem material necessário? Até onde o empenho e boa vontade conseguem chegar?”.

Ela relata que não teria conseguido abordar os conteúdos de geometria da forma que foi feito no projeto sobre os mosaicos e, tampouco, o conteúdo sobre o número  $\pi$  ( $\pi$ ), se não fosse pelo trabalho desenvolvido pelo grupo.

Iniciamos pelos sólidos geométricos, poliedros e não poliedros, prismas e pirâmides, particularidades do cubo, planificação dos sólidos e então, polígonos. Esse planejamento me ajudou a entender melhor o que é construir o conhecimento e não foi só o conhecimento dos alunos, ao preparar as atividades as discussões e questionamentos que surgiram me ajudaram a refletir e entender melhor aquilo que muitas vezes ensinei no “automático”.

Para introduzir números irracionais nas turmas de 8º ano, o livro didático traz a história de número  $\pi$ . Sempre costumava pular essas histórias, mas depois do PIBID e mais precisamente da atividade que realizamos no ano passado no projeto “Encaixando ideias – a geometria dos mosaicos” sobre círculo e circunferência me senti bem mais preparada e à vontade para falar do assunto.

Vitor revela que, ao ingressar no PIBID, sua expectativa era conseguir construir a sua postura de professor, aprender a se comportar diante dos alunos e das situações

diversas que podem ocorrer em uma sala de aula, pois aprendeu nas aulas de educação – e diz concordar com seus professores – que ser um bom professor é bem mais que, simplesmente, saber matemática ou qualquer outra ciência. Ele também comenta que sempre teve dificuldades em compreender o currículo escolar, como a distribuição de conteúdos trabalhados em cada ano e o pouco tempo para trabalhar com cada um deles, mas que, com a experiência que estava tendo no programa, começavam a ficar mais claras algumas situações sobre esse assunto.

Embora ressalte, em outro momento de seu relato, que o seu maior receio, ao sair da universidade e ir para a sala de aula, está relacionado à maneira de transformar conceitos que lhe parecem óbvios em conteúdo que o aluno compreenda.

Ainda sobre a sua participação no PIBID, Vitor relata:

Quando entrei na universidade e escolhi estudar para me tornar um professor tinha comigo que deveria ensinar a todos, muitas vezes cheguei a criticar atitude de professores que pareciam dar mais atenção para determinados alunos, e agora percebo que não há como fazer diferente. Nas atividades que presenciei venho notando que tem sempre aqueles alunos que terminam as atividades, muito rápido e outros que não conseguem terminar nem utilizando toda a aula [...] Confesso que é uma compreensão um tanto quanto frustrante, mas encontrei também vários fatores que fazem valer a pena querer lecionar, como quando percebo que nossos trabalhos estão tendo resultados mesmo que pequenos, a gratificação de poder fazer a diferença na vida do outro é minha maior motivação.

Tenho vivenciado grandes experiências no PIBID e tenho aprendido muita coisa, uma delas é como se torna difícil manter o planejamento diante das diversas situações inesperadas que surgem no decorrer da aula, muitas vezes questões que não havíamos pensado e analisado. De fato, posso dizer que aprendo mais na aplicação da atividade do que quando estamos fazendo o planejamento, vejo que é preciso uma ampla revisão e análise sobre o que se deseja levar para a sala de aula, devido às imensas possibilidades de interpretação que cada aluno pode fazer dos conceitos e exercícios propostos. Em cada aula aprimoramos mais nosso olhar sobre nossas atividades e tentamos diminuir essa distância entre nossos pensamentos e os dos alunos.

Vitor traz diversas reflexões também sobre o período de estágio nas escolas. Embora acredite ser possível ter metodologias que ajudem a trabalhar com casos de indisciplina, afirma:

[...] quando me deparei com aqueles alunos me deu medo de estar no lugar da professora e até então não sei conseguiria trabalhar com uma

turma semelhante, pois acredito que conduzir uma turma que não tem motivação pelos conteúdos, talvez com algumas atividades diferenciadas podemos alcançar resultados, mas como fazer isso em uma turma que não deixa o professor nem começar a aula?

Para o estágio no ensino médio, Vitor escolheu a mesma escola em que havia estudado. Ele diz que já havia ouvido diversos comentários negativos sobre como estava a escola na atualidade, mas, ao iniciar o acompanhamento das aulas da professora supervisora, diz-se surpreso com a conduta e com a relação entre os alunos e a professora. Ela estava desenvolvendo conteúdos sobre sólidos geométricos e utilizou material manipulativo.

Simplesmente não entendia, pois não estava esperando essa reação deles, pude perceber que a professora tinha com eles uma relação bem agradável e descontraída, o que talvez tenha conquistado o respeito dos alunos. Foi uma experiência muito agradável, pois pude mais uma vez confirmar que a postura com que o professor se apresenta pode mudar totalmente a atitude dos alunos, e que a escola em que estudei não retrata os comentários que as pessoas relatam sobre ela. Nesse momento vejo que, muitas vezes a própria comunidade contribui para uma desvalorização da escola, com comentários maldosos e sem fundamentos, generalizando a atitude de uma minoria de estudantes.

Paola, a partir de uma atividade desenvolvida na Escola Lírio pelo grupo do PIBID, na sala de informática, afirma:

Essa atividade foi muito produtiva, os alunos se interessaram, pois gostavam de ir para a sala de informática, o resultado dessa atividade foi muito satisfatório para o grupo. Tinham quatro pessoas, a professora e três integrantes do PIBID, na sala de aula de informática para ajudar e auxiliar os alunos nos momentos de dúvidas.

Durante o tempo da atividade refleti como deve ser difícil trabalhar sozinha com uma turma utilizando a sala de informática. Essa experiência me fez crescer como futura professora, mostrando-me que é possível trabalhar com novas metodologias de ensino, com planejamentos e objetivos que devam ser alcançados, a consciência de que nem sempre dará certo e de que você estará sozinha na sala sem ajuda de outros.

A participação no Projeto Mosaico causou certa ansiedade em Paola, como ela relata.

Foi um tempo muito difícil tanto nos momentos da elaboração das atividades quanto na parte artística, muitas vezes eu me perguntava em como fazer, recriar e desenvolver certa atividade envolvendo

Resoluções de Problemas de Van de Walle. Muitos conteúdos que foram trabalhados, de início eu não sabia as definições, ou como explicar, o que levar para a sala de aula para iniciar certo conceito com a turma, eram questões que sempre me instigavam. Mas, pelo tanto que dedicamos ao projeto, não podia ser diferente, tivemos um aprendizado e crescimento sem igual, foram momentos valiosos e que levarei para minha vida.

Sobre o Estágio, Paola relatou que no início foi assustador ter trabalhado com turmas de 8º e 9º anos com 35 alunos e

ver o desinteresse deles com a aula, mas não foi o suficiente para me desmotivar em seguir a profissão de docente. Isso me fez ter mais disposição de prosseguir, não desanimar e sempre persistir naquilo que quero para minha vida profissional que é ser uma professora e contribuir para uma melhora na educação desses alunos.

Além dessa experiência, ela reporta outra, ocorrida na época em que fez estágio:

Neste mesmo ano, segundo semestre, na disciplina de Aspectos Didáticos foi proposta a dupla de estágio que elaborasse uma regência, que seria aplicada primeiramente para a turma de aspectos para discutirmos e aprimorarmos a atividade, logo marcaria outra data para ser aplicada na sala de aula da escola onde estagiamos. Durante o estágio percebemos que os alunos tinham muitas dificuldades em operações com monômios (adição, subtração, divisão, multiplicação e potenciação) daí passamos a pesquisar, procurar alguma atividade ou jogo, para aplicarmos para os alunos dos oitavos anos, encontramos Danômio um jogo que tem como objetivo aperfeiçoar o conhecimento de multiplicação de monômios.[...]

Quando aplicamos o jogo na aula de aspectos, foi muito produtivo, pois conseguimos ver o que precisávamos fazer para melhorar nossa maneira de ensinar o conteúdo. Por exemplo, na explicação sobre propriedade de potenciação, na parte onde se diz que qualquer número diferente de zero, elevado a zero é igual a um, houve uma dúvida de um aluno, do porquê dessa resposta, e vi que isso me afetou no presente momento, devido à falta de preparação da aplicação dessa atividade, também percebi que cada aluno da turma de aspectos tem uma visão diferente de como dar um jogo em sala de aula e de explicar, o que me ajudou muito a pensar e rever como aplicar esse jogo em sala de aula para os oitavos anos.

Nilvana conta que o PIBID foi uma experiência significativa para a sua formação, pois aprendeu como é importante elaborar o planejamento, colocar em prática novas metodologias e didáticas em sala de aula e perceber o que poderia ser usado com qual conteúdo. Ela também acredita que os futuros professores devem ter uma formação mais consciente dos problemas que se fazem presentes na educação e comenta que não basta

apenas conhecer diferentes metodologias, mas também é preciso saber lidar com os problemas e os desafios que permeiam a educação.

Por isso aproveitamos o máximo a aprendizagem que o PIBID nos proporciona. Através dele percebi como são importantes as experiências vivenciadas nas escolas e o quanto elas contribuem para minha formação. Isso se deve ao tempo a mais que disponibilizamos aos estudos, pois se não fosse por ele, com certeza não dedicaria esse tempo à minha formação. Outro aspecto importante é o conteúdo estudado, pois podemos realizar um estudo mais aprofundado das metodologias, conseguindo resultados mais positivos em nossa aprendizagem.

Outra experiência relatada por ela ocorreu durante a sua participação no II Seminário de Escritas e Leituras em Educação Matemática, promovido pela própria universidade:

[...] em alguns momentos pensei que havia escolhido palestras incoerentes com a minha formação. Já que as mesmas eram direcionadas para a educação infantil. Isso me deixou um pouco frustrada naquele momento, pois não iria trabalhar com ela. No entanto ao conversar com a professora de estágio e orientadora do PIBID, pude perceber que toda experiência que vivenciamos em nossa formação pode ser transposta para o nosso desenvolvimento. Basta termos uma visão mais crítica do que nos é proposto. Com essa visão é possível perceber o que ocorre com as situações problemas que podem ser direcionadas a qualquer idade, desde que sejam planejadas intencionalmente pelo professor.

Refletindo sobre o início do seu período de estágio, Nilvana diz ter sentido muita dificuldade em auxiliar os alunos em determinados conteúdos, pois não se lembrava como resolver alguns exercícios da maneira que a professora resolvia.

Isso me deixou muito frustrada, me senti incapaz e burra. Mas ao conversar com minha orientadora, sobre esse assunto ela me fez a seguinte pergunta: Qual seria o motivo que contribuiu para que uma aluna da graduação em Matemática tenha dificuldades com o conteúdo do ensino fundamental?

Logo após esse relato, ela diz que percebeu que havia vários aspectos que contribuíram para que estivesse passando por aquela situação; um deles era ter ficado muito tempo sem estudar. Um outro agravante foi ter feito o ensino médio na EJA (Educação para Jovens e Adultos), pois a matéria e o tempo em sala de aula eram bem reduzidos.



Sobre as diversas experiências que viveu no estágio, Nilvana ressalta uma que parece ter sido muito especial:

Ao iniciar o projeto propriamente dito, a orientadora de estágio foi comigo para a escola. Foi uma experiência muito boa, principalmente quando iniciamos o projeto com os alunos, fiquei admirando como ela fazia aquilo bem. Parecia que ela já nasceu sabendo dar aula, pois se preocupava em ensinar tudo nos mínimos detalhes. Coisas que eu, como estagiária, nunca iria conseguir fazer, pois pressupomos que os alunos já sabem muita coisa. Além de tentarmos repetir a maneira com que os professores da faculdade nos ensinam, sem pensar que esses alunos ainda não têm um grau de abstração formado. Descobri que cada um tem seu tempo e precisa de uma didática diferente.

Em outro momento do estágio, quando ela era a responsável pela regência da aula, diz ter ficado insegura ao perceber que, mesmo após a sua explicação, alguns alunos usaram o livro e o caderno para responder às questões.

Nesse momento fiz uma pequena reflexão, fiquei um pouco insegura ao pensar que minha explicação não havia sido o suficiente para que eles conseguissem resolver as questões. Porém a interação foi tanta que minha insegurança logo passou. E nesse momento percebi que apesar dos alunos quererem resolver os problemas, eles necessitavam muito da intervenção do professor. Essa necessidade promoveu a interação com os alunos e com o conteúdo. Pois pude colocar em prática tudo aquilo que havia estudado, além de aprender que não é possível preparar uma aula como se fosse para robôs, pensando que ela sairá como planejamos e que não haverá surpresas.

Maria reporta a sua participação no PIBID e diz ter momentos de sofrimentos, ao pensar que, quando era estudante, não teve a oportunidade que os alunos da escola pública têm ao participarem do programa.

[...] penso que deixei de obter conhecimentos que me fazem falta hoje, talvez, ou na maioria das vezes por falta de recursos e materiais que os professores poderiam utilizar, e principalmente por não quererem usar, ou não serem preparados para isso. Em algumas ocasiões em que estou lecionando, sinto vontade de estar na sala de aula como aluna, e não como professora, para ouvir o que eu mesma e os demais integrantes do PIBID temos a dizer, penso que ficaria encantada com as atividades que hoje tenho acesso como professora e não como aluna que está no processo de adquirir novos conhecimentos. Também obtenho muita aprendizagem, mas ainda assim, percebo a diferença deste conhecimento como professora atuante e como aluna.

Ela valoriza, dentre as várias atividades desenvolvidas no PIBID, o planejamento, a diferença do planejar em conjunto e as principais discussões com relação ao que fazer, como fazer e, depois de feito, o que deu certo e o que poderia mudar. Dessa forma, diz julgar interessante a dinâmica entre a professora supervisora e os futuros professores, pois ela pode discutir uma atividade com um grupo no qual todos estão interessados em um único objetivo: a aprendizagem do aluno.

Durante o período de estágio um fato chamou-lhe a atenção: a interação dos alunos e dos professores ao participarem de uma gincana.

Presenciei que os alunos ficavam extremamente felizes com os professores responsáveis pelo seu time, que agitavam, que vestiam a camisa e os ajudavam no que precisavam [...]. Pretendo ser como estes professores, estar com os alunos e não à frente deles, de forma que me respeitem, mas que gostem da minha presença, além disso, admirei muito a postura desses profissionais.

Quanto a um dos estágios do ensino médio realizado em uma escola particular, Maria conta que a turma era composta apenas por dez alunos, o que facilitava o andamento da aula e a compreensão dos alunos, pois a professora conseguia atender a todos. Ela diz ter percebido que a condição de trabalho do professor afeta o processo de ensinar e aprender matemática.

Em outro momento do estágio, ao conversar com a professora supervisora, percebeu o descaso com a educação, pois ela lhe contou que não poderia reprovar nenhum aluno. Se, depois de todas as oportunidades, o aluno ainda assim não conseguisse a nota necessária, a professora deveria montar um portfólio contendo tudo o que foi trabalhado com esse aluno, para justificar a sua reprovação. Finaliza, dizendo que, mesmo se o aluno só foi para escola para brincar e não levou a sério os estudos, a culpa será sempre da professora.

Andreia, ao longo da sua participação no PIBID, ressalta a relação da professora supervisora com os alunos.

Observei o quanto a professora é dedicada aos seus alunos, paciente na maioria das vezes e senti também por parte dos alunos, que ela é muito bem vista por eles. Pelo que entendo, ela tem adquirido a atenção deles através do respeito e não pela rigidez e autoridade.

Em outro momento, ela diz perceber o quanto há alunos que não fazem o mínimo de esforço para se interessar pelas aulas. Inicialmente, ao realizar o estágio, pensou que essa conduta de alguns alunos acontecesse porque a professora não fazia nada de diferente nas aulas, porém, no PIBID,

[...] com toda a dedicação da professora supervisora em levar algo diferente, ensinar por formas atrativas os conteúdos matemáticos, ainda assim, tiveram diversos alunos que não tinham o mínimo de interesse, que levavam na brincadeira uma aula preparada pela professora e por nós bolsistas do PIBID com todo zelo e carinho.

Andreia também comenta que mudou o seu modo de pensar acerca da educação: conceitos que antes achava válidos percebeu que não funcionavam na sala de aula.

Por exemplo, antes pensava que só aprenderíamos a matemática de forma efetiva através de muitos exercícios, também não havia pensado que se pode ensinar matemática fazendo receitas, reformando uma escola, coisas que só o PIBID me mostrou. Mas fico preocupada com a minha carreira docente, apesar de todo este aprendizado, questiono-me sempre, como será quando estiver lecionando para uma turma e sozinha sem a ajuda de colegas, da universidade e de programas como o PIBID? Como farei para trabalhar tudo que tenho aprendido hoje, porque em grupo tudo fica mais fácil, agora quando estiver sozinho como fazer? Sei que só dependerá do meu esforço e do meu querer fazer diferente. Porém, o fato é que na realidade, em se tratando de lidar com o ser humano, nem sempre o sucesso depende única e exclusivamente de um indivíduo somente.

Em outro momento, no qual participava do Projeto Mosaico, no PIBID, ela expõe seus medos e dúvidas, ao estudar no grupo sobre a metodologia de resolução de problemas, capítulos 4 e 5 do livro de John Van de Walle.

Este estudo foi me dando um certo desespero [...]. O meu medo era como iria trabalhar a matemática a partir da resolução de problemas e ensinar os conteúdos necessários para o feitiço dos quadros e mesas que seriam construídos com mosaicos? Fiquei muito apreensiva, tanto que no dia em que fui para a sala de aula trabalhar com os alunos não me sentia segura para falar de homotetia. Senti-me uma idiota explicando para os alunos conteúdos que não estava compreendendo bem ainda, como foi difícil para mim lidar com esse sentimento íntimo que me perturbava a todo momento, tentei não transparecer para os alunos mas não sei se obtive sucesso na minha descrição, porém, os alunos entenderam bem processo de homotetia que eu ajudei a explicar, ressaltando que este projeto está sendo realizado com as três turmas de nonos anos e uma turma de sexto ano.

Outra experiência significativa para Andreia ocorreu em mais uma das reuniões do PIBID:

Esta semana na reunião do PIBID percebi o quanto é importante questionar o aluno, quando a nossa orientadora em um pequeno momento, fez uma atividade conosco sobre sólidos geométricos. Foi muito interessante, porque em certos momentos ou em vários, ela gerou tantas dúvidas com os seus questionamentos sobre o assunto que me sentia até aturdida. Foi muito interessante, pois o fato é que não questionamos nada, não fazemos ligações entre os assuntos, deixando-os fragmentados. Assim, quando estes são inter-relacionados, nos leva a raciocinar, ficamos respostas, pois nos falta, pelo menos a mim, a rede rica de ideias que citei acima.

Sobre as experiências vividas no estágio, Andreia relata a primeira regência de aula, que ela e o colega com quem formava dupla ficaram responsáveis em desenvolver.

O objetivo da nossa aula era trabalhar o conceito de divisores através do jogo denominado como “Jogo dos Divisores”; como a professora responsável pelo nosso Estágio não pode comparecer por motivo de força maior, ela nos pediu que apresentássemos a atividade na disciplina de Aspectos. Foi muito bom fazer esta atividade em dois ambientes totalmente diferentes porque na disciplina de Aspectos o que menos importava era o conceito acerca do que é um divisor de um número. Naquele momento nossos colegas estavam mais interessados em entender como fizemos para elaborar a atividade e quais foram os resultados obtidos em sala e qual foi a reação dos alunos diante da atividade. Houve vários questionamentos e observações a respeito da nossa atividade, que foram bastante pertinentes para a minha formação e de meu colega.

Fiquei feliz ao terminar esta etapa que me foi solicitada e quanto proveito tirei deste momento vivido no curso que fará muita diferença em minha formação docente, porque o estágio não nos traz experiência, mas sempre aprendemos muito com as discussões dos colegas que também estão fazendo a disciplina e a contribuição da professora do Estágio sempre acrescenta muito em nossa formação.

Ela comenta que percebeu, durante o período que conviveu na escola, que ser professor vai muito além de ensinar o conteúdo, pois é preciso ser educador de coração.

Que estejamos sinceramente dispostos a fazer alguma diferença na vida das pessoas que estão ali necessitando de atenção, lembrando que não só o intelectual, mas principalmente o emocional e moral têm nossa parcela de contribuição para com eles, ainda que seja indiretamente.

Andreia, como futura professora, questiona a forma como está estruturada a disciplina de Estágio Supervisionado e o modo como os futuros professores participam na escola.

[...] é sobre como deveria ser para o nosso real aprimoramento profissional. Será que está sendo útil para o nosso futuro profissional ficar sentados em uma sala de aula avaliando a postura de um professor? Entendo que isto pode ser uma influência ruim ou pode ser boa, ou pode também não fazer a menor diferença em nossa vida profissional. Até porque na realidade penso que é a prática que nos ensina, ou projetos como o que participo como o PIBID, porque através dele nós vivenciamos a prática docente.

Iris relata que o contato com a professora supervisora no PIBID era bem mais profundo, uma vez que a interação entre ela e os futuros professores ocorria não somente na sala de aula, mas também nas reuniões realizadas durante a semana; além disso, as atividades eram elaboradas com o seu auxílio e supervisão. Iris também ressalta a importância da relação da professora orientadora (professora da universidade) no grupo.

Nos estágios isso geralmente não acontece, já que são vários alunos por turma e fica difícil uma atuação mais ativa [...], também auxilia muito com relação ao direcionamento teórico que devemos tomar, às vezes temos boas ideias, mas não sabemos como desenvolvê-las, a presença de um profissional com subsídio teórico é então de extrema importância, para o desenvolvimento dos bolsistas e do professor supervisor da escola, já que ele também é responsável por desencadear o processo reflexivo no grupo, instigando-nos a pensarmos sobre tudo que desenvolvemos, se obtivemos ou não os resultados esperados e o porquê.

Para Iris, a experiência com a metodologia de resolução de problemas foi marcante.

No decorrer das reuniões do grupo de trabalho começamos a estruturar como seria de fato o desenvolvimento do projeto. Apoiamo-nos no livro *Geometria dos mosaicos* da série “Vivendo a Matemática”, de Luiz Márcio Imenes. A ideia era montar uma sequência de atividades, que abordasse temas da Geometria Plana e que levassem à construção de mosaicos [...]. Porém, após uma discussão com a professora orientadora, o grupo percebeu que seria possível trabalhar a partir da perspectiva da resolução de problemas, ou seja, problematizaríamos situações, nas quais os conteúdos seriam explorados. Lembro-me que fiquei um pouco incomodada com a discussão, porque ainda não tínhamos e acredito que ainda teremos que estudar muito para termos o domínio sobre a metodologia de resolução de problemas. Além disso, a proposta de trabalhar os conceitos paralelamente à construção dos mosaicos parecia inviável. Mas, após muita discussão, dúvidas e questionamentos, aceitamos a ideia e ainda assim continuei incomodada e insegura com a proposta, somente após o início do

desenvolvimento das atividades é que o incômodo começou a passar, pois percebi que a proposta não era tão inviável como pensei.

Iris compara as relações estabelecidas no estágio e no PIBID, e diz ter percebido que a responsabilidade pela aprendizagem cabe não somente ao professor, mas também aos próprios alunos.

Os alunos do projeto somente conseguiram melhorar seu desempenho, porque também resolveram se envolver e assumir uma postura mais participativa, não foi responsabilidade apenas da professora, que oportunizou novos ambientes de aprendizagem, mas também dos alunos que optaram por aproveitar tais ambientes.

Das experiências vividas no estágio, ela ressalta uma que a sensibilizou profundamente:

Primeiramente, constatamos a presença de um aluno com baixa visão. Percebi que ele apresentava dificuldades em interagir com o restante da turma, já que sempre que chegava para as aulas de Matemática o encontrava copiando conteúdos de outras disciplinas, e isso muitas vezes lhe gerava certo constrangimento. Hoje, quando relembro esta experiência, penso: será que colocar um aluno com necessidades especiais na sala de aula sem nenhum tipo de acompanhamento é realmente uma inclusão, ou é apenas mais um tipo de exclusão, realizada disfarçadamente? Como poderia utilizar o termo incluir, se nada era feito para que aquele aluno pudesse acompanhar seus colegas, mesmo que minimamente? Colocá-lo no meio de outros alunos sem nenhum tipo de ajuda poderia gerar muitos outros obstáculos, como o constrangimento por não conseguir acompanhar a turma e até mesmo o sentimento de fracasso, levando-o a abandonar a escola.

Ela também percebeu o quanto lhe faltava de conhecimento de conceitos básicos de divisão: quando tentou ensiná-la aos alunos, percebeu que não conseguiu ajudá-los a contento, já que ela própria realizava as operações de maneira mecânica e não sabia como ensiná-las. Essa experiência a fez refletir sobre o tipo de formação que estava tendo na licenciatura.

[...] comecei a refletir o porquê de mesmo estando no quinto período do curso de Licenciatura em Matemática não conseguir explicar com propriedade um conteúdo tão básico. Então pude compreender que as deficiências não provinham apenas de minha formação inicial (Ensino Fundamental e Médio), mas também de minha formação como professora.

Estando no oitavo período do curso e terminando as disciplinas por ele ofertadas, já posso dizer que são pouquíssimas as disciplinas em que tratamos de situações de sala de aula e de conteúdos que lá deverão ser

desenvolvidos. Não que os conteúdos trabalhados no curso sejam inúteis, mas, até que ponto eles me darão subsídio em sala de aula?

Ao chegarem ao curso de formação profissional, os futuros professores já têm noção do que é ser professor, suas bagagens foram se constituindo de conhecimentos e crenças, oriundos da observação e da experiência adquirida como aluno e acumulados durante um longo período de exposição à futura profissão docente. Esse contato prolongado afetou ou afetará de forma mais ou menos intensa o entendimento sobre o que é ser professor e sobre as suas práticas de ensino. Lortie (1975 apud FLORES, 2010, p. 183) enfatiza que a cultura latente proveniente da aprendizagem pela observação, “associada às predisposições pessoais, às imagens sobre o ensino, sobre a aprendizagem e sobre o que significa ser professores, constitui um elemento central para a compreensão do processo de aprender a ensinar”.

No caso de Vitor e Andreia, por exemplo, ficam evidentes algumas crenças originárias do período como observadores na educação básica e a maneira como concebiam as questões relativas ao ser professor: ter que ensinar a todos os alunos, independentemente das condições de trabalho e pensar que só se aprende matemática fazendo muitos exercícios. Porém, ao passarem por situações que foram de encontro com as suas convicções e ao terem a oportunidade de refletir sobre elas, parece ter havido uma ruptura, ou, melhor dizendo, uma transformação na forma de pensar sobre a docência mediada por experiências que se configuraram formativas. Paola, Andreia e Iris sentiram-se incomodadas com o desafio de trabalhar com metodologias que não dominavam, como a tecnologia e a resolução de problemas. Mas, após estudarem, planejarem e perceberem as possibilidades de aprendizagens para os alunos e para elas mesmas, reconheceram, nessas perspectivas, meios para efetivar a prática pedagógica.

Roldão (2005, p 114, grifos da autora) comenta uma experiência pessoal com futuros professores, em que eles, após passarem por situações de maior exigência, ao longo do percurso formativo, descobrem “estupefactos – e considero isso muito bom da parte deles – que ‘afinal para ser professor é preciso saber imenso...’ e eles supunham que era muito mais simples...”

É exatamente esse o sentimento – de espanto, de perplexidade – que os futuros professores com os quais convivi durante esse tempo explicitaram tanto no memorial, quanto nos nossos encontros presenciais. Perceber que, para ser professor, é preciso

“saber imenso” resulta em dizer que o saber profissional, além do conhecimento<sup>34</sup> profundo do conteúdo matemático com o qual irá trabalhar, engloba muitos outros. Como enfatiza Tardif (2002, p. 36), o saber docente é um saber plural, “formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Assim como Roldão (2005), também considero essencial que os futuros professores tenham percebido/constatado a necessidade de outros conhecimentos; com certeza, isso fará diferença no desenvolvimento profissional deles e na ação pedagógica, à medida que essa constatação os impulsiona em busca do que não aprenderam na formação inicial.

Parece-me que a constatação realizada pelos futuros professores sobre a condição de professor é de tripla natureza: a primeira refere-se a ser um fato inerente ao processo de formação, ao interagirem no ambiente escolar com os alunos e professores; a segunda, e que também foi percebida, pelo menos por alguns dos futuros professores, tem como causa a formação oferecida na educação básica, que nem sempre tem atendido à necessidade de aprendizagem dos alunos; e, a terceira, a formação recebida na própria universidade.

A problemática da formação oferecida na licenciatura não se constitui somente pelo elenco de disciplinas, mas também se refere à forma como aquelas que tratam mais especificamente da formação estão organizadas, à formação dos professores formadores em geral e também, às suas condições de trabalho.

Os futuros professores sempre compararam o PIBID ao estágio. O relato de Andreia representa o pensamento de muitos dos futuros professores, ao compararem as ações do PIBID com as do estágio. De fato, a estrutura, já mencionada, do PIBID é mais dinâmica e propicia inúmeras possibilidades de aprendizagem, tanto no âmbito pessoal, quanto no profissional; já a estrutura da disciplina de Estágio Supervisionado, embora já tenha sido alterada a partir de 2011, ainda não atende a todas as expectativas de formação que nós, professores formadores, temos a intenção de oferecer aos futuros professores. E, por outro lado, embora os futuros professores também reconheçam a importância do estágio nas escolas de educação básica, é inevitável a comparação com o PIBID, visto que todos participavam de ambos os contextos.

As ações e as orientações do Estágio Supervisionado ocorrem em dois momentos: em reuniões individuais ou em grupo, em horário agendado de acordo com a necessidade

---

<sup>34</sup> Os termos “saber” e “conhecimento” serão usados sem distinção.



dos futuros professores, ou nas aulas de Aspecto, de apenas dois créditos, das quais, na medida do possível, considerando os conteúdos a serem trabalhados, são reservadas algumas, no semestre, para orientações, esclarecimentos e socialização do memorial. Preferencialmente o estágio deve ser realizado em duplas, que têm as seguintes atribuições: o cumprimento de 408 horas de estágio na escola; a preparação de um plano de uma ou duas aulas com o acompanhamento/orientação do professor orientador, de acordo com o conteúdo disponibilizado pelo professor supervisor da escola de educação básica. Antes da regência na escola, a dupla deve apresentar o plano de aula à turma de Aspectos, para ser avaliado e receber críticas e sugestões para melhorá-lo. O agendamento da aula é feito com o professor supervisor e com o professor orientador de estágio. Este irá acompanhá-los a execução do plano, com o objetivo de melhor orientar e avaliar a dupla em ação. Além disso, as duplas devem elaborar o memorial de formação, englobando, além das experiências do estágio, aquelas que julgarem importantes e que queiram relatar.

Durante o estágio, dependendo do professor supervisor que os acompanha, haverá mais ou menos interação entre ambos e com os alunos. No caso de Andreia, ela se sente incomodada em não ter uma participação mais ativa e mais próxima aos professores supervisores e com os alunos. Esse é um caso sobre o qual o grupo de professores responsáveis pela disciplina de Estágio Supervisionado vem conversando e com o qual se incomoda também; e já se planeja uma nova configuração para dinamizar as aprendizagens nesse contexto fundamental de formação docente.

De um lado, é preciso ponderar que, de fato, a formação inicial não é capaz de propiciar aos futuros professores todas as aprendizagens profissionais necessárias – e nem é essa a sua finalidade, é impossível que o fosse –; por outro lado, é preciso perceber, na voz desses futuros professores, a emergência de suas necessidades e constatações. Afinal, se eles, que não têm o conhecimento que os professores formadores têm ou deveriam ter, já perceberam, pelo menos em parte, os saberes profissionais necessários à prática docente, fica a questão: por que a formação de professores de matemática nas universidades ainda continua não atendendo, segundo seus próprios participantes, o que é possível oferecer em termos de formação inicial?

De qualquer forma, o nível de consciência dos futuros professores está bem acima do meu, quando estava na licenciatura e mesmo ao término dela, pois a única constatação que havia feito na época era que me faltava conhecimento de conteúdos da educação básica. Acredito que, por não ter tido experiências diversificadas e significativas como

esses futuros professores – e é essa uma das diferenças entre a minha formação e a deles –, não consegui perceber, naquela época, o que agora eles já perceberam. Isso significa dizer que, mesmo tendo uma formação inicial que poderia ser diferente, alguns elementos, como participação em projetos e eventos, realização de pesquisas, desenvolvimento da prática da escrita (relatos de experiências, narrativas), participação em práticas de (auto)formação mediadas pela escrita da própria história de vida, dedicação exclusiva ao curso, entre outras possibilidades, lhes proporcionam importantes reflexões sobre a prática do professor e a aquisição de aprendizagens profissionais que vão bem além do que é ensinado nas disciplinas.

Além do exposto, os futuros professores evidenciaram em suas reflexões algumas aprendizagens relacionadas à profissão, como: conteúdos matemáticos; elaboração de planos de aula; organização curricular; conhecimento didático-pedagógico do conteúdo; postura do professor perante seus alunos; importância da afetividade na relação professor e aluno; valorização de uma aula dialogada, da parceria entre eles, os professores supervisores e os professores orientadores de estágio e do PIBID.

Há, portanto, especificidades próprias da profissão, que vão sendo explicitadas pelos futuros professores e pela professora Zilda ao longo do percurso de formação, ao participarem dos mesmos espaços formativos oferecidos na universidade, com o acompanhamento de professores formadores/pesquisadores da área de formação de professores.

A antiga frase, “o professor ensina como aprendeu”, precisa ser superada, pois, como afirma Flores (2010, p. 183), é emergente que no contexto da formação inicial sejam criados espaços que possibilitem a explicitação das crenças e das teorias que os futuros professores trazem ao ingressar na universidade, com o objetivo de propiciar reflexões e “questionamentos fundamentados sobre o processo de tornar-se professor”.

Um desses espaços é a participação em práticas de (auto)formação como o próprio PIBID e da escrita do memorial, além de tudo que a envolve no sentido de mobilizar o processo reflexivo individual e coletivo, com vistas à aprendizagem profissional.

### **5.2.3 A participação em uma prática (auto)formativa compartilhada: possibilidades de refletir e aprender consigo e com o outro**

O relato da própria história de vida no memorial de formação não é uma produção solitária, há um processo de acompanhamento; de parceria entre o autor do memorial e a professora formadora/pesquisadora, que assume o papel de mediar a escrita; e também de construção coletiva, com a participação de todos os integrantes do grupo de socialização/reflexão, que ali compartilham seus memoriais. Dessa forma, apresento a mediação biográfica como uma possibilidade de coprodução dos memoriais de formação.

Com a institucionalização do memorial de formação, tomado como prática reflexiva na formação de professores, o papel do orientador/formador é essencial para a “delicada tarefa de ajudar os professores na elaboração de suas histórias de vida profissional” (PASSEGGI, 2006, p.203). Nesse sentido, a autora discute a noção de mediação biográfica, com o objetivo de interrogar os processos mediadores postos em jogo ao longo da elaboração do memorial de formação e seu impacto (trans)formador sobre a pessoa que narra.

Passeggi (2006, 2011) concebeu, a partir principalmente da tríplice mimese proposta por Paul Ricoeur, três dimensões da mediação biográfica: mediação iniciática (que toma como base a noção de acompanhamento), mediação maiêutica (estruturada em torno da explicitação biográfica) e mediação hermenêutica (que se inspira na conduta clínica).

No primeiro momento da escrita do memorial, o formando enfrenta alguns desafios, que, simbolicamente, podem ser representados por duas ideias: a de luta e a de luto. A ideia de luta está associada às suas dificuldades de escrita, de ter que apropriar-se de um gênero discursivo pouco conhecido e revelar-se, ao narrar a sua história. Já a ideia de luto está associada à morte de si mesmo e o ao renascer como um outro. Segundo Passeggi (2006, p. 211, grifos da autora), “o papel do formador é partilhar com o adulto ‘o pão e o passo’, acompanhá-lo na viagem que ele inicia na busca de si mesmo”, auxiliando-o a se apropriar de um gênero discursivo pouco conhecido a desvelar-se primeiramente a si mesmo, por meio de questionamento, como: Que fatos marcaram a minha vida?

Dessa forma, essa fase é correspondente à primeira da tríplice mimese proposta por Ricoeur (1994 apud ARAUJO; GASPAR; PASSEGGI, 2011, p. 6), e refere-se à prefiguração do tempo, à existência do que antecede a narração, isto é, a pré-narração.

No segundo momento da escrita, o formando faz sucessivas versões do seu memorial e vai se apropriando dele como gênero acadêmico. Na mediação maiêutica, cabe ao formador ajudar o formando a descrever com detalhes, a explicitar e a refletir

sobre suas experiências de vida, para que elas se tornem formadoras por meio de um processo da reconceitualização. Essa dimensão da mediação é essencial para que o formando se conceba, se reinvente, como

um momento de passagem do saber-fazer com o outro, *Heteroformação*, para o saber-fazer sozinho, *autoformação*. “Conhece-te a ti mesmo e conhecerás os deuses e o universo”, tal é a máxima do modelo socrático e por extensão da *mediação maiêutica*. (PASSEGGI, 2010, p. 3, grifos da autora)

Nesse segundo momento, o narrador partilha com o formador, no grupo reflexivo, as diversas versões da escrita de sua história. A mediação maiêutica refere-se à mimese II, configuração do tempo; é nessa fase que o narrador transforma em história as suas memórias.

Por “promover a mediação entre acontecimentos individuais e uma história considerada como um todo”; segundo, ela “promove a composição e a mediação de elementos heterogêneos como agentes, intenções, circunstâncias, meios”; e, terceiro, por seus elementos temporais: a história com um conjunto de acontecimentos e a síntese configurante que transforma esses acontecimentos em histórias (ARAÚJO; GASPAR; PASSEGGI, 2011, p. 7, grifos das autoras).

No terceiro e último momento da escrita do memorial, cabe ao formando, com a ajuda do formador, “a interpretação e ressignificação do sentido da vida e da reinvenção de si”. Dessa forma, a mediação hermenêutica consiste na negociação do sentido sobre as experiências revisitadas, reconceitualizadas. Pode-se dizer que o processo de mediação obteve êxito “quando o mediador se retira de cena e o adulto toma em suas mãos, mesmo provisoriamente, os rumos de sua vida” (PASSEGGI, 2010, p. 3-4).

Esse terceiro momento refere-se à mimese III, que corresponde à refiguração: “é o momento de interpretação do texto produzido, o processo de interpretação da experiência” (ARAÚJO; GASPAR; PASSEGGI, 2011, p. 7). Para Ricoeur (1994, p. 110, apud ARAÚJO; GASPAR; PASSEGGI, 2011, p. 7), é nesta fase que “a narrativa tem seu sentido pleno quando é restituída ao tempo do agir e do padecer”.

A partir da perspectiva de mediação biográfica apresentada pela autora, evidenciam-se os desafios postos ao formador e aos narradores no processo de escrita do memorial. Trata-se da inter-relação da escrita e da mediação da escrita por meio de um movimento de reciprocidade entre dois personagens. Na próxima seção abordarei o

processo de mediação biográfica nas produções dos memoriais dos futuros professores e da professora Zilda.

### 5.2.3.1 A mediação biográfica – uma delicada tarefa de acompanhamento

Como esclareci anteriormente, os memoriais de formação dos futuros professores foram produzidos a partir da disciplina de Estágio Supervisionado. As orientações e os momentos de compartilhamento das histórias ocorriam nas aulas da disciplina de Aspectos Didáticos Pedagógicos do Ensino de Matemática. Já o memorial da professora Zilda foi produzido por iniciativa dela própria, ao tomar conhecimento dos memoriais dos futuros professores.

Quando o grupo de socialização/reflexão foi constituído, os futuros professores e a professora Zilda já haviam produzido algumas versões do memorial; portanto, a partir desse momento, a mediação de todos os participantes passou a ser realizada também por mim.

O processo de acompanhamento da produção dos memoriais instaura, de acordo com Araújo, Gaspar e Passeggi (2011, p. 8), a “dinâmica dialógica de co-construção de sentido –, é uma ação com o outro”, uma vez que a ação de acompanhar o outro tem por objetivo superar os obstáculos iniciais. Dessa forma, apresento a dinâmica de acompanhamento dos memoriais de duas futuras professoras – Iris e Andreia –, em dois momentos: o primeiro no próprio texto do memorial em arquivo digital e o segundo, no grupo de socialização/reflexão, do qual trago dois episódios.

#### 1º momento: memorial de Iris e Andreia

Nesse momento, ao realizar a leitura do memorial fiz questionamentos e comentários<sup>35</sup>, à medida que fui percebendo que poderia mobilizar o processo reflexivo dos sujeitos sobre alguma experiência ou fato que merecesse mais atenção.

**Memorial de formação de Iris – 2011:** as reflexões mobilizadas após os questionamentos eram incluídas na próxima versão, sem os meus comentários. Portanto, eu trouxe o antes e o depois da escrita.

#### 1. Memorial com comentários da professora formadora/pesquisadora

*Como gostava muito de Matemática, sempre pedia para resolver os exercícios no quadro, quando não havia conseguido fazer não me manifestava durante a aula e isto, fazia com que a professora percebesse que eu não sabia fazer o exercício. E era sempre quando eu não sabia fazer, que ela me pedia para ir ao quadro. Uma das experiências que me marcou muito, e que está relacionada a este fato, foi quando ao respondê-la que não sabia resolver um exercício, ela pediu que eu fosse ao quadro e o resolvesse. Sem nenhuma ajuda, deixei-me alguns minutos parada em frente ao mesmo e somente depois me auxiliou. Este fato causou-me muito constrangimento, uma vez que a turma toda ria da circunstância, aumentando ainda mais minha timidez e inibição. Por muito tempo tive medo de manifestar minhas ideias, dúvidas e questionamentos durante as aulas.*

Silvia M. M. Caporale Caporale  
Pense sobre essa forma de agir da professora, e situação atualmente.

## 1. Memorial após revisão da autora

*Ao viver esta situação, percebi que muitas vezes agimos por impulso e não fazemos uma reflexão a respeito das circunstâncias e fatos que nos rodeiam. O professor deve tomar muito cuidado ao responder questionamentos dos alunos, ao fazê-los vivenciar certas situações, pois dependendo do contexto, suas palavras e atitudes podem trazer traumas gravíssimos, podendo até mesmo criar barreiras que dificultarão o processo de ensino e aprendizagem.*

*Ao passar por algumas experiências com professores na escola de Educação Básica, discussões nas disciplinas da área de Educação Matemática e recordando este fato, percebi que muitos deles referentes à postura e didática dos professores provêm do seu processo de formação*

## 2. Memorial com comentários da professora formadora/pesquisadora

*Muitas vezes senti-me derrotada diante de algumas situações que compõem as salas de aula. Quando estamos do outro lado, ou seja, quando somos alunos temos inúmeros ideais, que ao serem colocados em face da prática, muitas vezes não se fazem de fato realidade, por falta de condições adequadas, sejam elas do espaço físico, dos alunos, ou mesmo por falta de atitude nossa.*

yh  
Lembra-se de alguma em especial? Já pensou no porquê desse sentimento?

## 2. Memorial após revisão da autora

*Muitas vezes senti-me derrotada diante de algumas situações que compõem as salas de aula. Este sentimento é muito comum quando preparamos uma aula, com uma atividade diferenciada buscando agradar os alunos e somos mal recebidos por eles, que nem se preocupam em realizar a tarefa proposta. Quando estamos do outro lado, ou seja, quando somos alunos temos inúmeros ideais, que ao serem colocados em face da prática, muitas vezes não se fazem de fato realidade, por falta de condições adequadas, sejam elas do espaço físico, dos alunos, ou mesmo por falta de atitude nossa.*

**Memorial de formação de Andréia – 2013:** as reflexões foram destacadas em vermelho, pois Andreia mantinha os comentários ao enviar a nova versão.

## 1. Memorial com comentários da professora formadora/pesquisadora

*No outro ano, em 1988, fui para a quarta série (quinto ano), a minha professora continuava sendo a mesma da terceira série. Fiquei ~~fiou~~ feliz por estar com ela de novo, era uma boa profissional da educação. Talvez hoje com as mudanças que a educação vem tendo, acredito que os recursos que utilizava para que aprendêssemos sofresse algumas alterações, mas era uma professora dedicada.*

*Porque na época em que esta professora trabalhou, ela valorizava muito os alunos que tiravam as melhores notas, gerando de certo modo uma competição em busca da melhor nota e não da compreensão do conhecimento, outro fator que questiono depois do meu curso de professora, é que ela oferecia prêmios para os três primeiros lugares do bimestre, então era uma loucura na sala para alcançar os três primeiros para ganhar presentes, deixando os outros alunos muito desmotivados, por exemplo quando fiz a terceira série com esta professora fui classificada em segundo lugar, depois em terceiro lugar e no final do ano fiquei com o primeiro lugar, fiquei muito feliz. Lembro-me que ganhei um estojo dos ursinhos carinhosos, para uma criança que morava na roça e sem grandes recursos era um presente. Porém quando fui para a quarta-série “hoje quinto ano” não consegui ser classificada em nenhum bimestre devido ao nível de alunas e alunos que eram muito estudiosos, gerando em mim uma certa frustração.*

Usuário  
Andreia

Você ficou feliz ou foi ela, não está claro.

Usuário

Explique melhor essa ideia.

## 2. Memorial com comentários da professora formadora/pesquisadora e da autora

Foi um professor que me recordo com alegria pois o pouco que aprendi daquelas disciplinas foi graças a dedicação dele.

*Porém e Ele* começou a sua vida de docente cheio de ideias e projetos, *porém*, com o passar dos anos foi se tornando um professor desmotivado, já não gostava de dar aulas, preferia a sua segunda opção que era a farmácia. A minha turma ainda teve sorte de tê-lo como professor no auge de sua motivação.

Como o meu curso foi feito entre 2005 e 2008 deve ter havido muitas mudanças desde então, pode ser que o lugar em que morava também contribuiu muito para a minha decepção em um curso a distância o que não significa que seja uma regra geral. Por morar em cidade muito pequena e sem recursos, não tinham acesso a uma boa internet e por isso não podia tirar muitas dúvidas com os professores da instituição de ensino, ficando muito a desejar nosso aprendizado no sentido de poder sanar possíveis dúvidas que tinha.

**Usuario**  
Andreia

O que será que o desmotivou... será somente o fato de ter outra profissão?

**USER**

Se tornou um professor desmotivado foi o fato de não ter um espaço do jeito que ele gostaria de trabalhar, como ter um laboratório adequado, para que pudesse ensinar melhor biologia, química e física. E depois também entrou a parte dos alunos que não tinham tanto interesse em aprender. Outro fato que observo é que como ele tinha muita facilidade em aprender e sendo ele um bioquímico não tinha algumas didáticas que deveria para ensinar e por isso alguns sentiam dificuldades por serem alunos que vem de uma situação financeira difícil, provenientes do campo e que não tinham acesso a tecnologia e internet. Mas ele no inicio tinha muita boa vontade

Nem todas as perguntas eram respondidas, ou melhor, elas podem não ter provocado reflexões sobre aquelas experiências, como parece ter ocorrido com Andreia e Iris.

### Memorial da Andreia com comentários da professora formadora/pesquisadora

O meu primeiro ano do Ensino Médio foi muito bom, tinha excelentes professores, os que menos me adaptava era com História e Geografia, pois era a mesma professora que dava as duas disciplinas e ela não cativava muito com suas disciplinas, mas era uma pessoa agradável, não gostava dela como professora.

**Usuario**

Andreia tem ideia do porquê?

### Memorial da Iris com comentários da professora formadora/pesquisadora

Em todo meu ensino médio, tive o seu auxílio, até mesmo na decisão de realmente ser professora e de Matemática. Sua didática e paixão pela profissão cada vez mais me contagiavam e eu via que era possível ser uma boa professora e uma profissional realizada, mesmo trabalhando em uma área tão desvalorizada. O segredo está em fazer o que se gosta e fazê-lo com carinho e dedicação.

**yh**

Em que sentido?

S

deixados aos futuros professores, com o objetivo de contribuir com a formação sobre determinado assunto. Como destacado nos excertos a seguir:

### Memorial da Iris com comentários da professora formadora/pesquisadora

Nesta perspectiva, com a supervisão da professora que me orienta no projeto de conclusão de curso, iniciei um estudo sobre noções básicas de números e suas operações, subsidiada em materiais encontrados no site da Universidade de São Paulo (USP), que provinham do Projeto Educar implantado pela USP. Neste contexto pude experimentar que, "basta interagirmos para que tenhamos aprendizagem" (Moura, 2001), uma vez que foi por meio da carência dos alunos que encontrei vácuos na minha formação e pude começar a supri-los.

**yh**

Olha só que experiência e reflexão interessantes e profundas. Parabéns!

Criamos então uma atividade em que os alunos pudessem trabalhar os conceitos de soma e subtração, bem como a resolução de uma situação-problema envolvendo a compreensão de extratos bancários e saldos de caixas comerciais. Apoiamo-nos na descrição de uma circunstância, onde uma operadora de caixa via-se prestes a perder o emprego por conta de um erro apresentado no fechamento do caixa.

**yh**

Ótima ideia!

## Memorial da Andreia com comentários da professora formadora/pesquisadora

*Percebi também nessa discussão acerca do meu memorial que me culpo totalmente pelo meu fracasso nas disciplinas, porém, não devo cultivar este pensamento, pois o sistema que me integro colabora para esse problema também.*

*É por isso que valorizo cada segundo dos meus estudos hoje, porque sei o que é andar quilômetros para estudar, sair com fome de casa, ter que andar descalço no barro para ir à escola, chegar à escola molhado porque o guarda-chuva não tampava a chuva.*

Silvia M. M. Caporale Caporale  
Repensando a própria culpa.

Usuário  
Assista o documentário 'a caminho da escola'...

USER  
Ok vou assistir

O acompanhamento da escrita do memorial é de dupla natureza. A primeira e mais importante diz respeito ao conteúdo, refere-se às interações entre a professora formadora-pesquisadora e os sujeitos da pesquisa, com o objetivo de mobilizar o processo reflexivo quanto às experiências, que possivelmente podem ser ressignificadas, reinterpretadas; e o segundo diz respeito a uma orientação sobre a forma, que inclui a questão da correção ortográfica, a estrutura do texto e sugestões de leituras, filmes, etc.

A intenção, neste momento, não é realizar a análise dos excertos com os relatos de Iris e Andréia, e, sim, analisar a mediação biográfica da escrita do memorial, como uma prática de acompanhamento do ato de biografar-se.

No movimento de escrita, mediação e reescrita do memorial, está em questão a relação dialógica entre os dois participantes da mediação. Nesse sentido, ao ler a história de Iris e Andreia, também é possível refletir sobre minha própria história.

Ao trazer para o presente as lembranças/experiências do passado mais distante, da infância; ou mais recente, das ações práticas no processo da formação inicial, é possível que os futuros professores se situem, se percebam nas ações que já são próprias da profissão e que envolve, desde a relação professor-alunos aos saberes profissionais que já estão em construção. O papel da mediação biográfica nesse primeiro momento é procurar ajudar, no caso de Andreia e Iris, a refazer o trajeto percorrido em busca de novos olhares, novos sentidos e novas direções para o próprio processo formativo.

Como foi possível perceber, nem sempre as “cutucadas” em Iris e Andreia parecem ter provocado eco, pois nem todos os comentários receberam respostas concretas, ou seja, materializadas com a sua inscrição. No entanto, para Bakhtin (2003), o ouvinte, independentemente de ser o texto escrito ou falado, sempre assume uma posição ativa e responsiva, ao discordar do enunciado do falante ou concordar com ele. Nesse momento, a compreensão do enunciado, de natureza ativamente responsiva,



mesmo quando o outro silencia, é prenhe de resposta. Dessa forma, a compreensão passiva é o momento em que o ouvinte prepara a sua resposta, que pode permanecer como uma compreensão responsiva silenciosa, ou que, mais cedo ou mais tarde, será respondido nos discursos posteriores ou no comportamento do ouvinte.

A pergunta ou o comentário deixado no memorial para os futuros professores e a professora Zilda, como por exemplo: “Pense um pouco mais sobre essa ou aquela situação”, não há dúvida de que sempre irá gerar uma resposta/reflexão, porém, nem sempre ela será inserida no memorial naquele momento, pois pode ser escrita em outro momento de releitura do texto ou pode nunca ser inserida. Dessa forma, não há obrigatoriedade de escrever a resposta/reflexão a uma pergunta ou comentário: tudo irá depender do quanto o autor do texto quer, ou não, que o outro tome conhecimento dela ou de outro motivo que somente o autor poderá apontar.

A escrita do memorial supõe conversar com o outro, mesmo que ele não esteja presente fisicamente. Além disso, essa escrita não é solitária, ela é produzida em constantes interações sociais, visto que esta é uma condição permanente da existência de cada sujeito.

Essa discussão também é pertinente ao segundo momento, quando a mediação é realizada no grupo de socialização/reflexão.

## **2º momento: A mediação no grupo de socialização/discussão**

### **Episódio 1: socialização do memorial de Zilda – 24/10/2012**

**Silvia:** *Pessoal, então é o seguinte, vamos compartilhar os nossos memoriais, é para focar, ser bem sincero, colocar nossas emoções, não é só para ouvir, é para participar, à medida do possível, o que vocês quiserem estar pontuando para a pessoa...*

[...]

**Zilda:** *E, então, por falta de opção eu decidi fazer o curso de ciências físicas e biológicas, na [...] hoje Unilavras. Achei que este curso poderia me favorecer para prestar concurso público, jamais pensei que seria professora. Na verdade, eu acho que a única certeza de que eu tinha era que não seria professora. [...]*

**Zilda:** *Depois que me formei, arrumei um namorado, hoje meu marido, ele e eu abrimos, ah essa também vocês não sabem...*

**Todos:** *Hum...*

**Zilda:** *uma fábrica de vassouras...*

[...]

**Silvia:** *O que é isso te traz, que sensação, Zilda?*

( Zilda está chorando)

**Silvia:** *Depois que você conseguir falar...*

**Andreia:** *Eu não posso ver a Zilda chorar, dá vontade de chorar também, porque ela nunca chora...*

**Zilda:** *Eu sou chorona...*

**Silvia:** *É emoção da gente lembrar o passado...*

[...]

(Todos estão falando ao mesmo tempo).

**Silvia:** *Mas isso não é coisa ruim, é coisa boa...*

**Zilda:** [...] *é, mas na verdade essa época não me traz muita emoção não... acho que é porque estava falando de mim mesma...*

**Silvia:** *...da vida, relembrando o seu passado...*

**Zilda:** *É... trabalhávamos muito, então as atividades da nossa fabriquetinha começaram a prejudicar o curso de agronomia que ele fazia.*

**Silvia:** *Querem parar agora? A gente para...*

**Zilda:** *NÃO! Então decidimos...*

[...]

**Zilda:** *Eu já me recuperei.*

**Andreia:** *Eu queria fazer uma pergunta.*

**Andreia:** *Pode?*

**Zilda:** *Pode!*

**Andreia:** *Quando você fala que é a sua vocação eu acho que “eu realmente fui conduzida por Deus, porque realmente é, o seu jeito [...]”. Agora é a parte engraçada, outro dia o Elias estava me ensinando...*

**Zilda:** *Quem?*

**Andreia:** *Sabe o Elias, seu aluno?*

**Zilda:** *Sim*

**Andreia:** *Ele faz engenharia de automação e estava me ensinando geometria, ontem eu recebi minha nota, fui bem na prova, então ele me falou: “Está vendo, não teve aula com a professora Zilda [...]”*

(Zilda está rindo...)

**Andreia:** *Achei muito legal. Zilda, você está de parabéns!*

[...]

**Íris:** *Tem uma parte do meu memorial que eu cito essa coisa que você está falando de [...], lembra quando eu estava fazendo estágio com você? Voltou das férias prêmio, porque não tinha professor? Eu citei isso no meu memorial, depois eu vou ler ele.*

(Zilda está rindo.)

[...]

**Silvia:** *Gente, deu para perceber que, na fala da Andreia e na fala da Iris, algumas questões que elas foram pontuando sobre a atuação da Zilda que é uma professora que já tem muita experiência e que já está na sala de aula há muito tempo, que significado isso tem para vocês? Hoje, que a Zilda já passou por tanta coisa, porque ela mesma afirma que não queria ser professora, não é?*

**Zilda:** *É, sim.*

**Silvia:** *E ela percebe que é isso que quer fazer o resto da vida, porque sentiu [...] e hoje ela tem reconhecimento profissional, tanto por parte dos alunos dela, quanto por parte de vocês, então tem uma confluência de compreensão e de atuação da vida profissional*

da Zilda. O que vocês percebem nisso? Qual é a importância do professor nesse contexto de vida do aluno? O que podem perceber enquanto futuros professores?

Silêncio...

**Íris:** [...]

**Silvia:** *Eu fui clara como uma nuvem...*

[...]

**Íris:** *Então, eu acho que é o que eu entendi mesmo, eu estava mexendo no meu memorial, corrigindo algumas coisas desse último estágio, acrescentando algumas reflexões, e voltei lá na parte que fiz estágio com você.*

**Zilda:** *Hum rum...*

**Íris:** *Eu ainda não fiz comparações porque acho que não é legal, mas, mesmo não escrevendo, acabamos fazendo alguns comparativos.*

**Zilda:** *Hum...*

[...]

**Íris:** *Algumas coisas eu não coloquei porque achei que iria ficar um pouco antiético.*

**Silvia:** *Ela não é de crítica, e, sim, é de formação.*

**Íris:** *Então, eu coloquei umas coisas, mas fiquei pensando a diferença da postura, foi quando li essa parte que me lembrei da fala dos meninos quando você voltou das férias porque eles não tinham professor, falaram assim para mim e a Simone: “Ah, mas a Zilda deve gostar demais de nós e de dar aula porque...”.*

(Zilda está rindo.)

**Íris:** *Pelo amor de Deus, abrir mão das férias prêmio para poder dar aula...*

(Zilda continua rindo.)

**Íris:** *Pensei na postura do outro professor, que ele ficava na sala de aula, considerando os alunos um objeto, parecia ser obrigado a estar ali. A sensação que eu tinha era essa, que ele era obrigado e que estava cumprindo uma coisa por obrigação e que os alunos não tinham nenhum significado para ele e era isso que eles sentiam também...*

[...]

**Zilda:** *É mesmo, meu diário gente [...] eu não conseguia sentar para fazer a chamada, era triste, eu sei que deveria fazer, porque se acontecesse algo pegariam o diário do professor para ver se o aluno estava na sala de aula naquele dia, então tenho que fazer a chamada diariamente, mas tem dias que não consigo porque passo a maior parte do tempo na carteira dos alunos...*

**Íris:** *Hum rum...*

**Silvia:** *Percebemos que é um dilema para o professor, porque tem as questões administrativas para cumprir, mas sinceramente na sala de aula, o mais importante é o quê?*

**Silvia:** *É o aluno e atenção que lhe damos. É realmente um professor que se relaciona bem com o aluno, não tem tempo de sentar, ainda mais de matemática.*

**Silvia:** *Não tem tempo, raramente ele se senta em um dia que não seja o da prova.*

**Zilda:** *É...*

(Todos estão falando ao mesmo tempo.)

[...]

**Íris:** *Eu acho que só o reconhecimento da profissão tanto pelos alunos quanto pelas outras pessoas que estão ali ao seu redor, só vai acontecer se você vai construindo aquilo,*

*então não é do nada que a pessoa é reconhecida, que um aluno fala bem de um professor, não é por causa de um bom dia na hora ali que chegou, não é só porque um dia deu atenção, mas é porque foi construindo [...]*

**Silvia:** *E o que é essa construção? Em que campo que ela se dá?*

*(Todos estão rindo ao mesmo tempo).*

*[...]*

**Silvia:** *Porque, se você der carinho, cria um laço afetivo...*

**Maria:** *É verdade...*

**Silvia:** *Você tem isso de volta e o professor, como a Iris colocou, que tem resistência à sala, não tem carinho, afetividade, ele vai receber isso também, não é? É uma troca...*

*[...]*

**Silvia:** *Amor é uma troca? Não é algo assim que..., quem dá tem de volta. Parece até uma coisa assim meio romanceada, mas é uma realidade que a gente percebe claramente. Agora, o aluno percebe ou não quando o professor gosta do que faz e da turma?*

**Íris:** *Com certeza...*

**Zilda:** *Sim.*

*[...]*

**Andreia:** *Eu tenho a seguinte convicção, Silvia: penso que no caso da Zilda, por exemplo, ela uniu as duas coisas, os dois lados. Descobriu que tinha a vocação e se dedicou ao que faz, porque, na maioria das vezes, a gente não faz o que gosta, mas eu penso que nós temos a obrigação de se dedicar a qualquer coisa que formos fazer. Você, por exemplo, teve a sorte de fazer o que gosta e é dedicada, porque às vezes a pessoa até faz o que gosta e é preguiçosa, entendeu? Leva de qualquer forma. Então eu penso que tem que ter os dois lados, certo?*

**Silvia:** *Com certeza.*

**Andreia:** *E isso você tem...*

**Silvia:** *E ainda mais quem trabalha com o ser humano.*

**Zilda:** *É...*

*(Todos estão falando ao mesmo tempo).*

*[...]*

**Silvia:** *Tem uma coisa que quero ressaltar a respeito do que a Andreia tocou, que para mim já era algo inserido, mas é bom até pontuar. Quando falamos em afetividade, o professor pode ser muito legal, mãezona e não exercer sua responsabilidade profissional docente; o aluno também vai perceber que ele é bacana, da risadinha, abraça e beija, mas não ensina nada...*

## **Episódio 2: socialização do memorial do Vitor – 26/03/2013**

**Silvia:** *Vamos deixar o Vitor, está certo, nós vamos inverter a ordem, primeiro o Vitor, depois, se é que a Iris vai falar.*

*[...]*

**Vitor:** *Vou ler o início desse ano.*

*Nas reuniões gerais foram feitas apresentações de memoriais dos integrantes dos grupos, uma dessas apresentações gerou discussões sobre a dificuldade de se sair da faculdade e ir para uma sala de aula e se deparar com assuntos a serem trabalhados e não saber como explicar os conceitos. Às vezes sabemos resolver, mas não sabemos passar para os alunos. Isso me deixa muito preocupado, porque tenho muita*

*dificuldade de detalhar as coisas, tento que explicar da maneira que eu mesmo entenderia se estivesse na condição de ouvinte, percebo que essa maneira não é adequada, pois os alunos nem sempre estão socializados com as ferramentas que utilizo para construir minhas interpretações, por terem experiências vivenciadas em espaços distintos dos meus. Por isso tenho notado que é necessário toda uma contextualização do vocabulário que será utilizado nas explicações. [...] Talvez essa seja minha maior dificuldade de sair da universidade e ir para a sala de aula: saber como transformar esses conceitos que me parecem óbvios em conteúdos ou como levar o aluno a compreendê-los. Na primeira atividade que participei em sala de aula no projeto, fiquei surpreso com a didática utilizada para se ensinar divisão, pois não fazia ideia de como fazê-la. Nesta atividade foi utilizado material dourado, o qual também não conhecia, mas o que me chamou atenção foi o fato de utilizar os conceitos de unidade, dezena e centena, nem me lembrava que um dia teria utilizado em minha formação, me senti muito feliz de reencontrar esses passos que foram tão importantes na minha vida e eu simplesmente havia esquecido. Hoje percebo a diferença que a escrita tem na formação do sujeito, estou no meio de uma graduação e ainda não me apropriei da linguagem matemática que deveria ter aprendido no sexto ou sétimo ano. É como se tivesse aprendido, mas não pudesse retirá-los de dentro dos meus pensamentos, estão lá, mas não sei como expor. E, quando algum aluno me pergunta, eu fico parado imaginando a resposta, mas sem poder fazer nada para transmiti-la. Sinto que há o mesmo sentimento por parte dos alunos, às vezes tenho certeza que eles sabem as respostas, mas não sabem como dizer, pois ainda não se apropriaram desta linguagem que também me falta. Às vezes, mesmo quando os alunos não conseguem responder, tento confirmar as respostas que eles ainda não me disseram, ao ver suas caras de frustração ao tentar falar e não conseguirem.*

**Silvia:** *O que vocês gostariam de discutir com o Vitor, vocês têm os mesmos sentimentos?*

**Todos:** *Sim.*

**Andreia:** *Eu tive o mesmo, até fiz uma cara assim, quando ele falou da divisão, porque eu tive essa mesma impressão quando fizemos a atividade da divisão com material dourado.*

**Iris:** *Acho que essa foi a atividade que ela vai estar de novo na apresentação amanhã. Mas foi tão assim, porque a gente não está acostumado a aprender do jeito que a gente estudou para ensinar, usando material dourado, eu ia e voltava. É o que ele falou, às vezes a gente sabe e não sabe ensinar, o que eu escrevi no meu memorial em vários momentos: fazer mas não sei ensinar como se faz.*

**Silvia:** *Exatamente.*

**Andreia:** *É assim em quase todas as disciplinas aqui. Você já olha para aquilo e fica pensando em como você ensinaria ...*

**Paola:** *Nossa, agora que eu parei para pensar, é verdade. Antes eu não estava tendo essa preocupação e agora, dependendo da disciplina, eu falo: “Nossa, como que eu vou passar isso? Dá um branco às vezes.*

**Andreia:** *Para falar a verdade, em todas as disciplinas no ensino fundamental que eu me deparo com essa condição me pergunto: “Jesus, como que eu vou ensinar isso?”.*

**Todos:** *(Risos)*

**Andreia:** *Silvia, você fala assim que, às vezes, nem todo dia, nem sempre vai levar uma atividade diferente, porque às vezes você vai usar o quadro mesmo, exercício[...] Se eu fosse ensinar um conteúdo novo, iria levar uma atividade diferente (risos), ou seja, seria sempre ?*

*[...]*

**Silvia:** *Então a minha intenção é essa, eu não sei nada (risos). Estou falando que a coisa mais importante para aprenderem nesse momento é que vocês têm que ter consciência,*

*que terão que estudar muito, não sabem tudo, porque, quando o aluno, a pessoa se forma achando que já sabe tudo, fecha todas as portas para aprender qualquer coisa, não se preocupará com o como fazer, como disse o Vitor: como é que eu faço para ensinar o aluno, me colocando no lugar dele? Isso é muito importante, se colocar no lugar do aluno.*

*[...]*

**Silvia:** *Quando acontecer com vocês “não deu pra preparar a aula, trabalho com qualquer coisa, vou matar essa aula hoje”, a consciência de vocês vai doer.*

**Paola:** *Falei pra Daiana isso também.*

*[...]*

**Paola:** *O dia que estiver atarefada, chega lá, abre o livro e dá a matéria...*

**Andreia:** *É muito simples, para falar a verdade, Silvia, eu penso assim, aqueles professores que vão lá e abrem o livro, até pecam menos na educação do que nós amanhã, por que eles aprenderam daquela forma.*

*[...]*

**Andreia:** *Nós que estamos saindo daqui vindo, vimos um monte de coisas diferentes e sabemos como que deve ser, e chegar lá e sermos iguais, com certeza a consciência vai pesar.*

**Silvia:** *E se dar aula é isso, eu não queria ser professora não, preferia mudar de profissão*

*[...]*

Como propiciar ao futuro professor ou à professora Zilda a intensificação da interpretação e da reinterpretação, ou, ainda, a ressignificação das suas experiências de vida? Compreendo que uma das possibilidades para que isso ocorra seja a participação no grupo reflexivo, associada à mediação biográfica, ambos propostos por Passeggi (2006, 2010).

Passeggi (2010) descreve os sete princípios éticos que foram estabelecidos para o contexto da formação na pós-graduação, com base na Carta da ASIHVIF-RBE<sup>36</sup>, e que podem ser ampliados de acordo com as necessidades do grupo.

- *liberdade* para falar, ou não, de si, permanecer, ou não, no grupo. [...]
- *convivibilidade*, o qual se baseia na ajuda mútua, ancorada na adoção de uma atitude de *simpatia* tanto pela experiência do outro, quanto por suas próprias experiências, com o objetivo de melhor compreender a si mesmo e ao outro, evitando-se qualquer atitude de julgamento.[...]
- *confidencialidade*, sobre o qual não precisamos nos deter, apenas firmar-se um pacto ético de sigilo quanto ao que é dito no grupo. [...]
- *autenticidade* nos relatos e na escrita de si. O grupo não busca uma verdade escondida, já que desde o início, sabe-se que não há história antes de ser narrada. [...]

---

<sup>36</sup>Association Internationale des Histoires de Vie e Formation et de La Recherche Biographique em Education.

- *direito à autoria* do que foi escrito ou, eventualmente, transcrito, videogravado. Os participantes têm o direito de guardar para si suas narrativas e de reescrever eventuais transcrições de sua fala. [...]
- *formação do formador*, trata-se de uma exigência ética e experiencial que o formador tenha vivenciado no processo de formação mediante a escrita autobiográfica, para melhor desempenhar o processo de mediação e de acompanhamento. [...]
- *contratualização* entre os pares com base nos princípios acima descritos e/ou acrescentados pelo grupo. O contrato pode ser formal ou informal. (PASSEGGI, 2011, p, 151, grifos da autora)

O objetivo do grupo de socialização/reflexão dos memoriais é atender, na medida do possível, a mediação biográfica proposta por Passeggi (2006, 2010), visto que apenas busquei aproximações, pois ela trabalha com os ateliês de escrita autobiográfica, com alunos de pós-graduação. Nessa perspectiva, o grupo constituído tinha como objetivo não apenas compartilhar as experiências vividas, mas provocar interações que pudessem contribuir com o processo reflexivo de todos. E essa reflexão, muitas vezes, tinha implicações na escrita dos memoriais.

Ao encontro dessa perspectiva, Sarmiento (2009) comenta que as experiências narradas, quando compartilhadas, são (auto)formativas, tanto para o narrador quanto para os participantes. Assim, os (futuros) professores e professoras em exercício, participantes de uma investigação narrativa, são vistos “não como objetos de investigação, mas como pessoas que têm algo a dizer acerca de seus processos identitários” (SARMENTO, 2009, p. 1). Para a autora, o

contar-se, interpretar os seus percursos e informar sobre o(s) seu(s) contexto(s), permite reenviar cada sujeito ao seu campo social, o que aqui interessa particularmente na perspectiva de lograr uma dimensão social e cultural de um caso individual, salientando a voz de cada pessoa, que Nóvoa salienta como a possibilidade de fazer “reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído”. (SARMENTO, 1992, p. 18, grifos da autora)

Incluindo os momentos de descontração, as interações sociais que ocorreram com os participantes do grupo têm como base a relação eu-outro: o ato de compartilhar uma história, isto é, contar a própria história e ouvir a história do outro, constrói a memória de fatos ainda não lembrados, dispara reflexões sobre situações vividas, muitas vezes, no mesmo espaço formativo e ainda não percebidas; propicia aprender com a história contada e com as dúvidas e os questionamentos dos demais participantes – enfim,

mobiliza a tomada de consciência do próprio percurso de formação e do percurso dos demais colegas.

Como ressalta Chené (2010, p. 132), “a prática de formação é reforçada por uma prática de comunicação”. Dessa maneira, ao tornar possível que “o autor da formação seja também autor de um discurso sobre a sua formação, este último terá acesso, pela sua palavra, ao sentido que dá à sua formação, e, mais ainda, a si próprio”.

### **5.3 As identidades profissionais dos futuros professores e da professora Zilda se definem nas interações sociais**

No capítulo 1 contei a minha própria história de vida e, no capítulo 4, recontei momentos das histórias de vida de Zilda, Vitor, Paola, Nilvana, Maria, Andreia e Iris, contidos nos memoriais de formação e nas transcrições das reuniões do grupo de socialização/reflexão. Outros momentos foram acrescentados ao longo da análise, com o intuito de que, ao final do texto de pesquisa, fosse possível compreender o percurso de vida dos sujeitos e a forma como se foram tornando professores e professoras.

Tornar-se ou sentir-se professor ou professora de matemática não é algo que aconteça da noite para o dia, é um processo contínuo e longo, que sofre influências de uma série de fatores sócio-históricos. A identidade profissional da professora Zilda e dos futuros professores, a partir do que foi possível compreender na leitura dos memoriais, foi se construindo em três momentos: as experiências vividas antes do ingresso na universidade, as experiências ao longo das ações desenvolvidas a partir das interações ocorridas no espaço formativo nela oferecido e as reflexões sobre essas experiências na produção do memorial de formação.

Os futuros professores e a professora Zilda não contaram muitos detalhes da vida familiar, porém, ela foi retomada em alguns momentos de escrita, ao darem vida às suas histórias. Não foram apenas lembranças o que se destacou do passado; foram sentimentos, que até podem ter sido mais dolorosos ou mais felizes no tempo em que ocorreram, mas, ao serem trazidos para o tempo presente, podem ter gerado novas sensações, outras compreensões, outros sentidos ao vivido.

Assim, os futuros professores e a professora Zilda passaram por dificuldades de várias ordens: os conflitos e as tensões vividas no ambiente familiar; o levar o caderninho para o cafezal quando o pai e a mãe iam trabalhar; os ensinamentos dos valores que os



pais acreditavam importante transmitir aos filhos; o sentir o cheirinho do material escolar novo, mesmo tendo que dividi-lo com a irmã; a identificação da mãe como primeira professora, com quem aprendeu a ler e a escrever, com delicadeza e amor, apesar da pouca escolaridade; a necessidade de começar a trabalhar quase na infância, tendo que amadurecer mais cedo; a importância dada ao pai e o quanto a sua postura em relação à família foi percebida pelos filhos; o início precoce da composição de uma nova família; e, depois de anos longe da escola, a tarefa de convencer o marido de que seria capaz de cuidar de tudo ao mesmo tempo e de tantas outras experiências que não foram contadas.

A família, conforme analisa Dominicé (2010), é um lugar de confronto, que muitas vezes nos obriga a posicionamentos, oposições e enfrentamentos. As circunstâncias da vida em família e as relações interpessoais deixam marcas, e algumas precisam ser superadas, se ainda não foram, para que seja possível seguir em frente. Outras, porém, se refletem no futuro, ao se tomar a vida nas próprias mãos e escolher os próprios caminhos, ao buscar a autonomia progressiva ante a família.

Mas, até que isso aconteça, há um longo caminho a ser percorrido, que passa por novas experiências relacionais, como as que ocorrem no espaço escolar e, mais tarde, na profissão. Por tudo isso é que o processo de socialização iniciado na família provocou identificações e repercutiu na constituição dos futuros professores e da professora Zilda, e no reconhecimento deles próprios, como pessoas, com reflexos na sua vida adulta e na sua atuação como profissionais da educação.

Dessa forma, é possível perceber, a partir do que foi contado pelos futuros professores e pela professora Zilda, que a identidade social começou a afirmar-se na infância, quando começaram a aceitar ou não os valores transmitidos pelos pais, ao se espelhar nos familiares projetando a vida futura, ao valorizar os acontecimentos, independentemente das dificuldades dos momentos vividos ou ao se colocar contra outros.

Já as experiências que fizeram parte do percurso de socialização na esfera escolar e foram mobilizadoras do contínuo processo de constituição da identidade profissional dos futuros professores e da professora Zilda, se evidenciam, ao longo das suas histórias, com intensidade bem maior do que a vida familiar, possivelmente porque, no memorial de formação, o foco se direcionou para o percurso de formação escolar e profissional. No entanto, não se excluiu a vida familiar. Eles trouxeram diversos elementos, que podem ser caracterizados como articuladores da construção da identidade profissional e que emergiram das experiências vividas na escola de educação básica.

Zilda, a única com experiência na docência, edifica as experiências vividas na sua prática pedagógica, pois agora tem alunos e preocupa-se em não proporcionar a eles os mesmos sentimentos que viveu como aluna, como o de sentir-se injustiçada. Por outro lado, demonstra sentir-se satisfeita quando percebe que seus alunos têm sentimentos de prazer como os que ela mesma teve, ao participar de ações educativas interessantes.

Outro elemento que define a identidade profissional dos futuros professores e da professora Zilda surge, quando em seus relatos aparece certa aproximação com a matemática, como aluna, a partir de expressões do tipo “sempre gostei de matemática”, “passei a gostar de matemática” e “sempre tive facilidade em aprender matemática”. Evidencia-se a dimensão da importância que eles procuraram dar, talvez até querendo justificar terem escolhido estudar matemática no ensino superior para depois ensiná-la aos seus alunos, ao atuarem como profissionais da educação. Gostar de matemática ou deixar de gostar, para voltar a gostar, fez-se presente em praticamente todos os relatos. Esse movimento esteve relacionado à sua facilidade para aprender os conteúdos ensinados e à identificação com os professores – uns porque “ensinavam bem o conteúdo”, outros porque eram exigentes, outros, calmos e pacientes e outros, ainda, porque tinham “uma boa didática”.

Essas questões também perpassam pela própria cultura escolar e social e vão sendo transmitidas de um aluno para o outro, geração após geração, sem muita reflexão, porém, em geral, o bom professor é aquele que faz com que o aluno aprenda. Outra questão também proveniente dessa mesma cultura refere-se a rotular o “bom aluno” como aquele que tira boas notas e é bom em matemática; e o “aluno fraco”, o contrário de tudo isso. Muitas vezes, essa supervalorização ou desvalorização também é reforçada pelos próprios professores. Embora essas questões estejam ainda presentes nas escolas e na sociedade, não foi possível perceber sua evidência no que foi contado pelos sujeitos.

O aspecto de identificação com o professor ou com a prática do professor da escola de educação básica pode ter uma ascensão profunda na prática profissional no futuro profissional. Como Zilda, que, ao iniciar suas aulas de ciências, tenta recriar as práticas e o ambiente de aprendizagem propiciado pelo professor de ciências da educação básica, que lhe serviu de modelo para o início da sua própria prática como professora de ciências.

A reprovação escolar também foi um elemento fundamental atravessado na vida de três futuros professores, que conseguiram superar os motivos que os levaram a essa consequência e retomar o caminho das aprovações. A inter-relação entre a vida familiar

e a vida escolar, em alguns relatos, apareceu como aspecto motivador e, em outros, foi apresentada como aspecto dificultador da dinâmica escolar.

O que aprendeu na escola, o modo como aprendeu ou deixou de aprender, a relação estabelecida com os professores, os valores transmitidos com os conteúdos das disciplinas, a organização curricular, enfim, no campo das interações humanas, todos esses elementos refletem no que cada sujeito é ou virá a ser, pois deixam marcas que permanecem ao longo dos seus percursos de vida.

Terminada a fase da escolarização básica, é chegada a hora de continuar a caminhada rumo à universidade, local de formação inicial da profissão escolhida.

A transição de aluno da educação básica a futuro professor, no curso de formação profissional, isto é, o processo de tornar-se professor, engloba uma série de perspectivas, incluindo a socialização profissional. Essa transição é marcada, segundo Flores (2010, p. 182), pelo reconhecimento evolutivo “de um novo papel institucional e pela interação complexa entre perspectivas, crenças e práticas distintas, e por vezes, conflituais, com implicações ao nível de (trans)formação da identidade profissional”.

Em seus relatos, os futuros professores e a professora Zilda expressaram crenças, sentimentos, emoções, frustrações, satisfações e aprendizagens profissionais, projetando-se para o futuro. Eles trouxeram das suas vivências as relações que tiveram com seus professores e com a escola em geral.

O cotidiano na universidade, para os futuros professores, tem uma base comum organizada pelo projeto pedagógico do curso, porém, cada um procurou catalisar o desenvolvimento profissional, ao participar, por livre escolha, de espaços formativos como projetos, pesquisas e eventos. O ponto de intersecção deles com a professora Zilda foi o PIBID, lugar de aprendizagens e de conflitos, de emoções e sentimentos compartilhados.

Após a entrada na licenciatura, novas experiências aguardavam os futuros professores – algumas agradáveis, outras nem tanto. Logo de início a constatação: nem todos os professores poderiam lhes oferecer o que eles e os colegas precisavam em relação às dificuldades que surgiriam.

Houve conflitos iniciais para se inserirem em um espaço – a universidade federal em que estudavam – que, embora lhes causasse satisfação, parecia não lhes caber. A identificação com algumas disciplinas e alguns professores e a não identificação com outros parece um processo natural, ou melhor, naturalizado nesse nível de ensino. Porém, os futuros professores se dão conta com mais clareza de que serão professores e de que o

curso de licenciatura é para formar professores, quando iniciam a disciplina de Estágio Supervisionado, no quinto semestre do curso, ou quando ingressam no PIBID, momento em que, de fato, retornam ao espaço escolar. Porém já não são alunos, são futuros professores.

No decorrer do curso, o contato com os saberes profissionais mobilizados pelas aprendizagens com os alunos das escolas; com os professores de matemática da escola e da universidade; com a matemática escolar e a acadêmica, entre outros, foi se intensificando e, pelo que ficou evidente em seus relatos, promoveu identificações progressivas com a profissão.

Muitas surpresas e constatações, vividas principalmente nos espaços formativos estágio e no PIBID, aconteceram ao longo do curso: indisciplina e desmotivação dos alunos, desmotivação dos professores, motivação e interesse dos alunos e dos professores, aprendizagens de novas formas de ensinar e de conteúdo matemático, percepção de que a condição de trabalho do professor afeta o processo de ensinar e aprender matemática, a relação professor-aluno quando é formadora e promove aprendizagens, a valorização do contato com os alunos e com a escola, a valorização e a compreensão do planejamento como componente de organização, fundamental à prática pedagógica, dentre outras.

De acordo com Zeichner e Gore (1990 apud FLORES, 2010, p. 184), “a análise da influência socializadora da formação inicial deve ter em atenção a natureza, o modelo e a estrutura do curso bem como as perspectivas individuais que os alunos futuros professores trazem consigo”.

Dessa forma, é possível afirmar, com conhecimento de causa, que a formação inicial oferecida na licenciatura de matemática da UFLA já incorporou diversas ações, como a nova matriz curricular do curso, que contempla as 400 horas de prática como componente curricular e a implantação do PIBID e de outros projetos de formação oferecidos pela instituição ou pelos professores do curso. Por outro lado, ainda há muito a fazer para que o curso ofereça ao futuro professor uma formação que contemple boa parte das necessidades de formação profissional, principalmente no que se refere à apropriação dos diferentes saberes profissionais e ao estreitamento da relação entre teoria e prática.

A formação inicial é um elo a ser fortalecido na dinâmica da (re)construção da identidade profissional, ao se considerar o intercâmbio entre as práticas formativas que

relacionam a teoria com a prática pedagógica e promovem aprendizagens profissionais, o que tem ocorrido principalmente no estágio docente e no PIBID.

A construção da identidade docente dos sujeitos está sendo definida, a partir de um momento histórico crítico, em que a construção da profissão está envolvida no binômio profissionalização-precarização; além disso, os futuros professores têm conhecimento das condições de trabalho docente e das adversidades da profissão. Mas, apesar desses fatos, eles também conseguem perceber as suas conquistas pessoais, a aquisição de conhecimentos profissionais, as possibilidades de trabalho com os alunos e com os professores, principalmente com a professora Zilda, que é uma referência para eles. Todos esses elementos, não favoráveis e favoráveis, da profissão docente, são fundamentais para quem, de fato, quer integrar o grupo de profissionais docentes, uma vez que, entre as conquistas e as adversidades, eles vão se conscientizando, preparando e fortalecendo para assumir a profissão à qual tanto têm se dedicado.

Zilda, Maria, Andreia, Paola, Nilvana, Iris e Vitor, embora tenham várias convergências em suas histórias de vida, principalmente a partir do encontro no PIBID/UFLA e da escrita do memorial de formação, têm procurado autonomia profissional, cada um à sua maneira, por meio do investimento em si. Tornaram-se protagonistas no processo de formação e no sentir-se, tornar-se professor.

Ser professor de matemática é diferente de ser professor de outra disciplina, visto que cada área do conhecimento tem as suas especificidades. Além de outros conhecimentos, o professor de matemática deve saber em profundidade o conteúdo que ensina, pois isso lhe trará segurança, incidindo na sua prática pedagógica e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos. Marcelo Garcia (2009, p. 118), enfatiza que “uma das chaves de identidade profissional docente é proporcionada, sem sombra de dúvida, pelo conteúdo que se ensina”.

Importa, certamente, a participação em uma prática reflexiva de autoformação mediada pela escrita da própria história. Nacarato e Passeggi (2012, p. 211) enfatizam que, se as experiências mobilizam mudanças identitárias, é fundamental que durante a formação docente se busque colocar os futuros professores e professores em exercício no “movimento de olhar para si mesmos e para a sua formação, a partir de situações de reflexão e problematizações dos contextos históricos e políticos”, com o objetivo de refletir sobre determinadas práticas e projetar-se para outras. Esse movimento, que implica em autoconhecimento, pode configurar-se também em autoformação, na medida

em que propicia, a cada sujeito, aprender com o próprio percurso e procurar por processos formativos de acordo com as suas necessidades e com seus interesses.

Ao olhar para as histórias de vida dos futuros professores e da professora Zilda, é preciso considerar a subjetividade como característica própria de cada um em constante constituição,

construída nas relações sociais, que permite à pessoa um modo próprio de funcionar, de agir, de pensar, de ser no mundo, modo que a faz atribuir significados e sentidos singulares às situações vividas. É o que faz cada um ser diferente do outro, diferença que tem origem nas significações atribuídas às experiências vividas, que por sua vez são produzidas no social. (PLACO; SOUZA, 2006, p. 42)

Diante disso, ao contar a sua história, cada sujeito expressou a sua singularidade e foi evidenciando o percurso de constituição da identidade profissional que se definiu a partir das interações sociais propiciadas pelos diferentes contextos socializadores, porém, mais intensamente na formação inicial: ao participarem dos diversos espaços de formação, nos quais tiveram a oportunidade de apropriar-se de diversas aprendizagens, ressignificaram outras, compreenderam que ainda há um longo caminho de aprendizagens profissionais a ser conquistado, inclusive no que se refere à matemática escolar, que, para a surpresa deles, não é tão simples como parecia: deve ser aprendida em profundidade por eles e ensinada aos alunos pelos meios mais apropriados possíveis.

As identidades profissionais dos futuros professores e da professora Zilda de matemática, como processo evolutivo, continuarão a se configurar nas histórias de vida de cada um.

## COMENTÁRIOS FINAIS

*Um girassol olha para o sol, fica bronzeado e cai,  
Outros nascem, olham para o sol e vivem para sempre.  
(Graciane Caporale)*

Chegar às últimas páginas parecia impossível, o tempo cronológico passando bem rápido e o meu tempo, bem devagarinho. Enfim, as últimas páginas!

Ao iniciar esta pesquisa, tinha como ponto de partida as minhas próprias experiências profissionais com a formação de professores de matemática e com a pesquisa qualitativa. Ao ingressar no doutorado, em conjunto com a professora Adair Mendes Nacarato, traçamos um projeto de ação, que foi se modificando, ao longo dos últimos quatro anos, até ser edificado na presente pesquisa. Enquanto aluna do doutorado, identifiquei-me com o método (auto)biográfico e com a pesquisa narrativa, em virtude da valorização das histórias de vida de pessoas como os professores e os alunos, com foco no estudo da experiência de cunho individual e social.

A proposta, a partir dessa abordagem, era que, ao longo da pesquisa, fosse me constituindo como pesquisadora narrativa, o que envolve o pensar de forma narrativa, desde a elaboração do problema de pesquisa, da composição dos textos de campo e do texto de pesquisa. Inicialmente consegui traçar um percurso nessa direção e pensar narrativamente. Iniciei o texto com a minha autobiografia (memorial), e a escrita do texto fluía, até que me deparei com a tensão relativa ao lugar da teoria, pois nem sempre conseguia apresentá-la entrelaçada à narrativa, objetivo que gostaria de ter alcançado; por fim, optei por elaborar várias seções teóricas. Outra dificuldade referiu-se à apropriação do gênero discursivo narrativo. Embora já tivesse algumas experiências com a escrita de artigos, na escrita do texto de pesquisa senti-me fugindo desse propósito em alguns momentos. Porém, entendo que tornar-me pesquisadora narrativa faz parte de um processo progressivo que se intensificará ao longo da profissão.

Ao compor o grupo de pesquisa com Zilda, Iris, Paola, Andreia, Maria, Vitor e Nilvana, a convivência, que já era regular devido às disciplinas e ao PIBID, se intensificou no período de outubro de 2012 a junho de 2013. Assim, a partir da produção dos memoriais de formação e das reuniões do grupo de socialização/reflexão, foram produzidos os textos de campo. Conduzida pela pesquisa narrativa, considerando as dimensões de temporalidade (passado, presente e futuro), sociais e pessoais e situando-

me em um lugar, me propus a compreender narrativamente as experiências daqueles que aceitaram o desafio de tornar-se sujeitos da pesquisa. Abro um parêntese para esclarecer que inicialmente não queria usar essa denominação – “sujeito” –; pensei em “participantes”, “colaboradores”. Porém, refletindo com Freire (1997), percebi que esse seria o termo adequado, se sujeito for compreendido como ser pensante, dinâmico, transformador, coparticipante no seu processo formativo. Assim compreendo os sujeitos dessa pesquisa.

O objetivo inicial era investigar como os futuros professores e a professora Zilda foram atribuindo sentido às suas experiências e constituindo a identidade docente, ao participar de práticas de (auto)formação compartilhadas. Diante disso, procurei apresentar de forma concisa as histórias de vida contidas nos memoriais, os momentos mais marcantes, conflituosos, felizes, surpreendentes. O ideal seria que cada interlocutor pudesse ter lido na íntegra todos os memoriais, para conhecer a riqueza das experiências e reflexões relatadas.

A identidade do professor de matemática constitui-se por meio das interações sociais estabelecidas nos diferentes contextos e tempos da vida. Ela não é dada por alguém e nem é algo que se possui, nem é imutável. Ao contrário, está em constante transformação, às vezes pela nossa própria vontade, às vezes pela vontade do outro. A partir das histórias contadas pelos sujeitos, foi possível perceber o quanto cada uma delas compõe um universo único, embora com aproximações, devido ao momento histórico e aos contextos sociais: família, escola de educação básica, formação e atuação docente.

A interação e a produção de sentidos puderam ser percebidas a partir dos enunciados efetivamente ditos pelos sujeitos na escrita dos memoriais e na participação no grupo de socialização/reflexão. Cada um dos sujeitos, a sua maneira, significou, nos diferentes contextos, as relações com outros sujeitos (família, colegas da escola, professores) e espaços formativos constituintes da construção da identidade docente

Conforme apontei no capítulo dois, a pesquisa narrativa pressupõe o movimento de como a pesquisadora aprende a olhar para dentro e para fora, procurando ‘enxergar’ bem mais do que a visão e a percepção deixariam ver; para frente e para trás no tempo, na expectativa de conseguir compreender como os sujeitos foram se tornando professores por meio do contar da própria história. Os futuros professores e a professora Zilda, ao participarem de uma prática de (auto)formação mediada pela escrita – que, por sua vez, mobilizou o processo reflexivo sobre as experiências vividas –, produziram saberes para



eles próprios e para a comunidade científica, compartilhando voluntariamente as suas histórias.

Dentre os contextos nos quais as identidades profissionais foram se configurando, destacam-se: a família, a escola de educação básica, a universidade e a atuação profissional. Na Universidade, os espaços formativos que mais contribuíram com as aprendizagens da profissão foram o Estágio supervisionado e o PIBID, por meio das ações desenvolvidas pelos sujeitos, a partir de ações formativas construídas por eles e pelos professores da Universidade.

Atuando nos diferentes contextos em que a prática pedagógica acontece, os sujeitos demonstraram ter conhecimento das condições de trabalho do professor e ter se apropriado de saberes profissionais na relação com a prática pedagógica dos professores com os quais conviveram. As crianças e os jovens, personagens centrais neste percurso, propiciaram intensas aprendizagens aos futuros professores e à professora Zilda, pela postura desafiadora, de indignação, de encantamento, que os instigou a procurar por mais conhecimentos e a investir em sua condição docente, quando, em suas interações em sala de aula, foram se sentindo professores.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), uma importante política pública de formação de professores, evidenciou-se como espaço de formação de professores, pelas múltiplas possibilidades de aprendizagens e identificações profissionais propiciadas aos futuros professores e professores – por um lado, pela sua estrutura e organização; por outro, pelo trabalho incessante dos sujeitos e dos professores orientadores da Universidade. Porém, o estágio supervisionado também foi um relevante espaço que implicou na formação profissional dos futuros professores. É necessário ressaltar que o curso oferecido aos futuros professores e a formação dos professores formadores também são elementos a serem considerados nesse percurso, porque a construção da identidade profissional é uma ação coletiva, na qual todos os envolvidos influenciam no processo de formação de cada um.

Ao longo deste percurso, que se explicitou por meio das histórias de vida contadas no memorial de formação, os futuros professores e a professora Zilda tiveram a oportunidade de participar de uma prática reflexiva de (auto)formação, um espaço formativo que pressupõe aprendizagens no âmbito pessoal e profissional, à medida que puderam voltar o olhar para si mesmos, conhecer-se dentro do que foi possível, a partir da dinâmica da mediação da escrita e do movimento do pensar sobre o pensar. Ao buscar as experiências do passado, algumas num tempo cronológico mais distante, outras

ocorridas no dia da própria escrita, trazendo-as para o presente, num movimento de idas e vindas, puderam (re)significá-las, transformar os sentimentos, projetando-se para o futuro.

As identidades dos sujeitos foram se definindo na constante tensão entre o que eles dizem que são (atribuição) e o que eles pensam e sentem ser (pertença). A identidade profissional também se define pela resiliência perante os desafios impostos pela profissão. Nesse aspecto, os futuros professores e a professora Zilda têm-se demonstrado resilientes: apesar de todas as adversidades e dos desafios postos pela profissão e pela sociedade, eles estão conseguindo superá-los, permanecer na profissão e desenvolver-se progressivamente.

Iniciei este texto de pesquisa contando a minha história como sujeito e, ao longo dele, fui assumindo a posição de pesquisadora: dei lugar às histórias dos sete outros sujeitos, para que, juntos, produzíssemos conhecimentos sobre a constituição do tornar-se professor. Retorno para contar que estive, de forma implícita, presente em todas as interações e aprendizagens profissionais que emergiram dos contextos e espaços formativos comuns, porém, com os sentidos possíveis de serem estabelecidos a partir do meu lugar de Parada, lugar provisório em constante transformação.

Últimas notícias:

Zilda, professora referência para os futuros professores e para mim, continua trabalhando intensamente com seus alunos e participando do PIBID. Ela é a participante com mais tempo de atuação no programa, desde a sua criação em 2010.

Paola, professora da educação básica, atuando em três escolas (ela ainda é jovem), terminou a licenciatura em julho de 2014.

Nilvana, professora de matemática da educação básica, terminou a licenciatura em julho de 2015.

Vitor, futuro professor de matemática, terminará a licenciatura em março de 2016.

Maria, professora de matemática da educação básica, terminou a licenciatura em julho de 2015.

Andreia, professora de matemática, terminou a licenciatura em julho 2015.

Iris, professora de matemática, terminou a licenciatura em julho de 2013, trabalhou na educação básica até ingressar no mestrado em 2015.

Silvia defendeu a tese de doutorado no dia 22 de fevereiro de 2016.

Aproprio-me da expressão que Iris usou para finalizar o seu memorial:

**Somos professores e professoras de matemática!**

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Pesquisas sobre formação de professores: tensões e perspectivas do campo. In: FONTOURA, Helena Amaral da; SILVA, Marco (Org.). *Formação de professores, culturas: desafios à Pós-Graduação em Educação em suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011. p. 24-36.

ARAÚJO, Maria de Fátima; GASPAR, Mônica Maria Gadêlha de Souza; PASSEGI, Maria da Conceição. Memorial – Gênero textual (Auto) biográfico. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – SIGET, 6., 2011, Natal. *Anais...* Natal: UFRN, 2011. p. 1-13.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail/VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BERTAUX, Daniel. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. São Paulo; Natal: Paulus, 2010.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ Manuel. *La investigación biográfico-narrativa em educación*. Madrid: Editorial La Muralla, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em:

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em: 10 nov. 2015.

CAPORALE, S. M. M. *Formação continuada de professores que ensinam matemática: possibilidades de desenvolvimento profissional a partir de um curso de especialização*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2005.

CARLESSO, Dariane. *John Dewey e a educação como “reconstrução da experiência”*: um possível diálogo com a educação contemporânea. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2008.

CHACÓN, Inés Maria Gómez. *Matemática emocional: os afetos na aprendizagem matemática*. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CHENÉ, Adéle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, A; FINGER, M. (Org.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p.129-141.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge et al. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Laertes. 1995. p.15-59.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, v. 23, n. 1- 2, jan. 1997 . Disponível em: Acesso em: 22 fev. 2009.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Belo Horizonte, v.2, n.2, p.83-93. 2010.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A; FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 81-95.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método autobiográfico. In: NÓVOA, A; FINGER, M. (Org.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FINGER, Mathias. Introdução. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, P. 19-29, 2010.

FIorentini, Dario; LOrenzato, Sergio. Ética na pesquisa educacional: implicações para a Educação Matemática. In: FIorentini, Dario; LOrenzato, Sergio. *Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos*. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 193-206.

FIorentini, Dario; NAcARATO, Adair Mendes; PINTO, Renata Anastácio. Saberes da experiência docente em Matemática e educação continuada. *Quadrante – Revista Teórica e de Investigação*, Lisboa, n. 8, p.33-59, 1999.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, Maria Assunção. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Maria Teresa Assunção. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de. (Org.). *Diálogos com Bakhtin*. 3. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 1996. v. 1, p. 165-187.

\_\_\_\_\_. Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico-cultural. In: FREITAS, Maria Teresa Assunção; RAMOS, Bruna Sola (Org.). *Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção*. Juiz de Fora: UFJF, 2010. p. 13-24.

FREITAS, Maria Teresa Menezes. *A escrita no processo de formação contínua do professor de matemática*. 250p. Tese (Doutorado em Educação: Educação Matemática) — FE, Unicamp, Campinas (SP). Orientador: Dario Fiorentini. 2006.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 2, n. 03. p. 11-49, 2010.

GALZERANI, M. C. *O almanaque, a locomotiva da cidade moderna* [tese]. Campinas (S.P.): Faculdade de Educação/UNICAMP, 1999.

HARGREAVES, A. Teaching as a paradoxical profession. In: *ICET*, 46th World Assembly: Teacher Education. Santiago, Chile, 2001, 22p. (CD-ROM).

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2001.

LANNER DE MOURA, Anna Regina. Memorial: fazendo-me professora. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n. 45, jul. 1998. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: ago. 2011.

LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidade. (A modo de presentación). In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2004. p. 11-22.

\_\_\_\_\_. Experiência e alteridade. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, jul./dez. 2011.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora? – novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 1998.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 5, n. 89, p. 1159-1180, 2004.

MARCELO GARCIA, Carlos. *Formação de professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. A identidade docente: constantes e desafios. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, 2009.

MELLO, Dilma Maria de. *Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de letras*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

MENDES, Rosana Maria. *A formação do professor que ensina matemática, as tecnologias de informação e comunicação e as comunidades de prática: uma relação possível*. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista – Unesp, Rio Claro, 2013.

NACARATO, Adair M.; PASSEGGI, Maria C. Olhar para si e superar marcas deixadas pela matemática escolar: reflexões de uma futura professora sobre seu percurso de formação. In: OLINDA, Ercília Maria Braga de. *Artes de sentir: trajetórias de vida e formação*. Fortaleza: Edições EFC, 2012. p. 208-225.

NACARATO, Adair Mendes; PASSOS, Cármen Lúcia B. *A geometria nas séries iniciais: Uma análise sob a perspectiva da prática pedagógica e da formação de professores*. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991a.

\_\_\_\_\_. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991b. p. 15-21.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN; EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, número especial, 1., p. 17-35, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p.203-218.

\_\_\_\_\_. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista (Org.). *Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.103-130.

\_\_\_\_\_. Experiência e alteridade em educação. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, 2011.

\_\_\_\_\_. *A experiência em formação*. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697>. Acesso em: 10 set. 2013.

PAVANELLO, Regina Maria. O abandono do ensino da geometria no Brasil: causas e conseqüências. *Zetetiké* – Cempem/FE/Unicamp, Campinas, SP, ano 1, n. 1, p.7-17, 1993.

\_\_\_\_\_. *Formação de possibilidades cognitivas em noções geométricas*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

\_\_\_\_\_. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A; FINGER, Mathias. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PINO, Angel. *A interação social: perspectiva sócio-histórica*. FDE: São Paulo, 1993. (Série Idéias, v.20, p. 49-58).

PLACO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de Souza. *Aprendizagem do adulto professor*. São Paulo: Loyola, 2006.

POLETTINI, Altair F. F., SABARAENSE, Neide Cristina. Inovações e mudança e o desenvolvimento profissional do professor de Matemática. *Quadrante – Revista Teórica e de Investigação*, Lisboa, v. 8, p.189-212, 1999.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação*, Presidente Prudente, ano XI, v. 12, n. 13, 2005.

SARMENTO, Teresa. *Histórias de vida de educadores de infância*. Lisboa: IEE, 2002.

\_\_\_\_\_. Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In: FORMOSINHO, J. (Org.). *Sistemas de formação de professores: saberes docentes, aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, 2009.

SOUZA, Eliseu Clementino de. Pesquisa narrativa, (auto)biografias e história oral: ensino, pesquisa e formação em educação matemática. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, Seropédica, v. 32, n.2, p. 13-27, 2010.



TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Quem somos nós, professores de matemática? *Cad. Cedes*, Campinas, v. 28, n. 74, p. 11-23, jan./abr. 2008

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. *John Dewey*. Tradução e organização de José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues. Brasília, DF: MEC; Recife/PE: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).