

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

CARLOS ANDRÉ BOGÉA PEREIRA

**COMO NOS TORNAMOS FORMADORES DE PROFESSORES:
PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL**

Itatiba-SP
2017

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

CARLOS ANDRÉ BOGÉA PEREIRA

**COMO NOS TORNAMOS FORMADORES DE PROFESSORES:
PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL**

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

Linha de pesquisa: Educação, Sociedade e Processos Formativos.

Orientadora: Prof^a Dra. Adair Mendes Nacarato.

Itatiba-SP
2017

371.13 Pereira, Carlos André Bogéa.

P49c Como nos tornamos formadores de professores:
processo de constituição profissional / Carlos André Bogéa
Pereira. – Itatiba, 2017.
209 p.

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

Orientação de: Adair Mendes Nacarato.

1. Formação de professores. 2. Narrativas. 3. Formação
continuada. 4. Identidade profissional. I. Nacarato, Adair
Mendes. II. Título.

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



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

Carlos André Bogéa Pereira, defendeu a tese “**COMO NOS TORNAMOS FORMADORES DE PROFESSORES: PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL**” aprovado no Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em 11 de agosto de 2017 pela Banca Examinadora constituída pelos professores

Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Silvia Maria Medeiros Caporale
Examinadora

Profa. Dra. Carmen Lucia Brancaglioni Passos
Examinadora

Profa. Dra. Daniela Dias dos Anjos
Examinadora

Profa. Dra. Milena Moretto
Examinadora

*À minha mãe, pela dedicação
em minha criação.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por me proteger e me guiar em todos os momentos.

À minha mãe, Maria de Fátima Bogéa, aos meus irmãos, Dulcely, Eduardo (in memorian), Anderson, e sobrinha Natália, pelo apoio durante esses quatro anos.

Aos meus avós Celina Honorina (in memorian), Sebastiana (in memorian), Paulo Gabriel (in memorian), pela ternura existida em qualquer dimensão.

Em especial, a minha noiva, Waléria Soares, por estar ao meu lado, em cada noite não dormida, em cada sonho desejado, sempre me ajudando neste trabalho.

À toda minha família, pela torcida em todos os momentos, em especial ao tios Zenália e Arão Cordeiro.

Aos meus amigos parceiros das viagens pelo Brasil e exterior: Wyrllenson, Wanessa, Dona Bitinha, Seu Wilson, Rildenir, pelo incentivo, e em especial a Carol pelas traduções cuidadosas dos meus textos em inglês.

Aos meus colegas da SEMED de São Luís, em especial: Moacir Feitosa, Janilma Ferreira, Áurea Prazeres, Ilma de Jesus, Ana Champoudry, Rosinete Furtado, Eliana Lapis, Pedro de Alcântara, Marcos Souza, Patrícia Gilmar, Arsênia Sousa, Modestina, Maria Antônia, Eliane, Célia, Goreth, pelo incentivo durante a minha pesquisa.

Aos meus amigos da SEDUC e URE São Luís, em especial: Silvana Machado, Eva Barros, Isabel Sousa, Jeferson Plácido, Queila Nunes, Maria Antônia, Sônia Maciel, Graça Saraiva, Ângela Correia.

Aos amigos do tempo de graduação, do mestrado, do doutorado, da vida e do mundo, por sempre me impulsionarem com pensamentos positivos.

Aos meus amigos do Grupo de Pesquisa HIFOPEM: Adriana Molina, Christiane Barbato, Cidinéia Luvison, Cleane dos Santos, Cristina de Almeida, Daniela Dias, Denise Marquesin, Íris Custódio, Jónata de Moura, Marjorie Bolognani, Martha Kleine, Renata Bernardo, Rosicler Reinato, Sílvia Caporale,

Vanessa Crecci, por todas as manhãs em que estivemos reunidos para discutir sobre a educação.

Às professoras Dra Margarida Rodrigues e Dra Lurdes Serrazina Felgueiras pela orientação no Doutorado Sanduíche junto à Escola Superior de Educação, em Lisboa.

A todos os professores do Doutorado em Educação da USF, em especial, aqueles com quem tive oportunidade de aprender: Dra Regina Célia Grando, Dra Celi Espasadin Lopes, Dra Luzia Bueno e Dra Milena Moretto.

Aos professores: Dr. Dario Fiorentini, Dra Carmen Passos, Dra Daniela dos Anjos, Dra Milena Moretto e Dra Sílvia Caporale, por participaram de minha qualificação e/ou aceitarem participar da minha banca de defesa.

E por fim, à minha orientadora, Professora Dra Adair Mendes Nacarato, a quem serei eternamente grato, pela paciência, pelo apoio, pelos ensinamentos, pelo incentivo e por ter compreendido todos os obstáculos por quais passei durante o desenvolvimento desta pesquisa.

*Se as lembranças às vezes afloram ou
emergem quase sempre são uma
tarefa, uma paciente reconstituição.*

ECLÉA BOSI

PEREIRA, Carlos André Bogéa. **Como nos tornamos formadores de professores: processo de constituição profissional**. 2017. 209 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

RESUMO

A presente pesquisa investiga a constituição profissional dos formadores de professores, em especial os sete formadores de professores de matemática (e nesse grupo o pesquisador se inclui) que atuaram e continuam atuando no contexto de formação continuada da Rede Municipal de Educação de São Luís, estado do Maranhão. Objetiva compreender como esses formadores se constituíram profissionalmente. Tem como objetivos específicos: 1) Buscar indícios do processo de constituição identitária dos formadores de professores da rede municipal de São Luís; 2) Identificar nas experiências narradas pelos formadores, por meio de entrevistas e durante o Grupo de Discussão, as apropriações das concepções de formação; 3) Construir, a partir das vozes dos formadores, a história da formação continuada da Rede Municipal de Educação de São Luís/MA, no período de 2002 a 2014. Visa responder à questão: “Como os formadores de professores da Rede Municipal de Educação de São Luís se constituíram profissionalmente?”. Trata-se de uma pesquisa narrativa que toma como aporte teórico principal, os trabalhos de Jean Clandinin e Michael Connely. Com apoio em referenciais dos estudos autobiográficos e dos estudos sobre identidade e formação docente, os dados foram produzidos por meio das entrevistas narrativas e durante as discussões realizadas no grupo de discussão-reflexão com os formadores. Trata-se de grupo com características peculiares: assume o trabalho coletivo como propósito, tem os estudos e a pesquisa como eixos da formação e todos se colocam à escuta dos professores. Desse modo, no próprio processo de atuação na formação, constituem suas identidades como formadores. Esta pesquisa é relevante para as discussões sobre o desafio de tornar-se/constituir-se formador de professores.

Palavras-chave: Narrativas; Identidade Profissional; Formador de Professores; Formação Continuada.

ABSTRACT

The present research investigates the professional constitution of teachers formers, in particular the seven formers of mathematics teachers (and in this group the researcher is included) who have acted and continue to act in the context of continuous formation of the Municipal Network of Education of São Luís, state of Maranhão. It aims to understand how those teachers formers have been constituted professionally. Its specific objectives are: 1) To search indications of the process of identity formation of the teacher formers of the municipal network of São Luís; 2) To identify in the experiences narrated by the formers, through interviews and during the Discussion Group, the appropriations of the conceptions of formation; 3) To build, from the voices of the formers, the history of the continuing formation of the Municipal Network of Education of São Luís / MA, from 2002 to 2014. It aims to answer the question: "How do teachers formers of the Municipal Education Network of São Luís were formed professionally?". It is a narrative research that takes as its main theoretical contribution, the works of Jean Clandinin and Michael Connely. With support in the references of autobiographical studies and studies on teacher identity and training, the data were produced through narrative interviews and during the discussions held in the discussion-reflection group with the formers. It is a group with peculiar characteristics: it assumes the collective work as a purpose, it has the studies and the research as axes of the formation and all are put to the listener of the teachers. In this way, in the very process of acting in formation, they constitute their identities as formers. This research is relevant to the discussions about the challenge of becoming a teachers formers.

Keywords: Narratives; Professional Identity; Teachers Former; Continuing Formation.

LISTA DE SIGLAS

Sigla	Significado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EN	Entrevista Narrativa
GEPFPM	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores de Matemática
GDR	Grupo de Discussão-reflexão
HIFOPEM	História de Formação de Professores que Ensinam Matemática
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEM	Professor que ensina matemática
PFCM	Programa de Formação Contínua em Matemática
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SEMED	Secretária Municipal de Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USF	Universidade São Francisco
PROFA	Programa de Professores Alfabetizadores

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	A Persistência da Memória, 1931, Salvador Dalí.....	32
Figura 2:	Auto-retrato, 1889, Vincent van Gogh.....	62
Figura 3:	Euclides de Alexandria.....	66
Figura 4:	Arquimedes de Siracusa.....	76
Figura 5:	Hannah Arendt.....	89
Figura 6:	Hipátia de Alexandria.....	101
Figura 7:	Simone de Beauvoir.....	117
Figura 8:	Telma Weisz.....	129
Figura 9:	Galileu Galilei.....	140
Figura 10:	Idoso caminhando no campo de centeio, s/d, Laurits Andersen Ring.....	160

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Pesquisas que tratam do formador do PEM na formação continuada.....	27
Quadro 2:	Fases e Regras de uma entrevista narrativa.....	53
Quadro 3:	Os participantes da pesquisa e dados sobre as entrevistas.....	56

SUMÁRIO

<i>SER OU NÃO SER: ESSA É A NOSSA HISTÓRIA</i>	16
A FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS DO MARANHÃO: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO.....	20
O FORMADOR DO PEM NA FORMAÇÃO CONTINUADA: UM MAPEAMENTO DAS PESQUISAS BRASILEIRAS.....	24
1ª PARTE	
APROPRIAÇÕES INICIAIS: BUSCANDO FORTALECER-ME PARA A CAMINHADA...32	
NARRATIVAS DE VIDA E PESQUISA NARRATIVA.....	33
A relevância das narrativas de vida para a constituição do ser formador de professores na Educação Básica.....	35
Aproximações à pesquisa narrativa: aprendendo a nos mover para trás e para frente.....	40
CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA.....	43
METODOLOGIA DA PESQUISA.....	49
A pesquisa: caracterização, objetivos e os instrumentos de produção de dados.....	50
A entrevista narrativa como forma de reconstruir trajetórias profissionais.....	52
Os grupos de discussão/reflexão como instrumentos de produção de dados compartilhados.....	54
Os participantes da pesquisa.....	56
A produção de dados.....	58
Os procedimentos de análise.....	60
2ª PARTE	
<i>COMO NOS VEMOS... COMO NOS CONSTITUÍMOS</i>	62
O ESPELHO: RECONHECENDO AS NOSSAS FALAS.....	63
AS TEXTUALIZAÇÕES: NÓS, POR NÓS MESMOS.....	65
Euclides: “eu me tornei formador de professores”	66
Arquimedes: “de um dia para o outro eu virei formador”.....	76

Hannah: “acabei aceitando ser formadora”	89
Hipátia: “faz parte do formador ser pesquisador”.....	101
Simone: “você não nasce formador”	117
Telma: “sempre vi o formador como agente transformador”.....	129
Galileu: “ao longo do tempo, venho construindo minha identidade enquanto formador”	140
INDÍCIOS DA NOSSA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA: DE PROFESSOR A FORMADOR.....	153
3ª PARTE	
ENTRE O NOSSO PASSADO E UM FUTURO INCERTO.....	159
HISTÓRIAS QUE SE CRUZAM SOBRE OS FORMADORES E AS FORMAÇÕES CONTINUADAS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS.....	161
O GRUPO DE FORMADORES DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA:ENTRE OS PROCESSOS FORMATIVOS, MOMENTOS DE TENSÕES E A VONTADE DE FAZER DAR CERTO	173
O HOJE: VESTÍGIOS DO ONTEM?.....	189
SER FORMADOR: O QUE PODEMOS REFLETIR SOBRE A FORMAÇÃO DOS FORMADORES.....	194
ENFIM, O QUE FICOU E ME TOCOU.....	199
REFERÊNCIAS.....	205

SER OU NÃO SER: ESSA É A NOSSA HISTÓRIA

A história humana não se desenrola apenas nos campos de batalhas e nos gabinetes presidenciais. Ela se desenrola também nos quintais, entre plantas e galinhas, nas ruas de subúrbios, nas casas de jogos, nos prostíbulos, nos colégios, nas usinas, nos namoros de esquinas. Disso eu quis fazer a minha poesia. Dessa matéria humilde e humilhada, dessa vida obscura e injustiçada, porque o canto não pode ser uma traição à vida, e só é justo cantar se o nosso canto arrasta consigo as pessoas e as coisas que não tem voz.

FERREIRA GULLAR¹

Ferreira Gullar, com sua poesia me instiga. Com suas palavras, faz-me remoer minhas angústias. Faz-me refletir sobre o que me proponho: o que somos ou não somos? Qual a nossa história? Ela pode ser contada ou apenas as dos grandes reis e heróis merecem espaço nas escritas?

Acredito que é tempo de mudança. Acredito que com as histórias dos outros eu possa me encontrar. Foi com esse pensamento que me permiti ouvir. E ouvindo os outros, construí um caminho para que eu (e quem venha a ler esse texto) possa, quem sabe, se encontrar.

Para isso, pensei no quanto os contextos sociais e políticos podem estar arraigados nas nossas escritas. Percebi o valor da nossa história e das nossas narrativas de vida, sobretudo quando se reitera a importância do ato de narrar e, por conseguinte, escrever, o que para alguns pode ser irrelevante.

Então acredito na narrativa. Acredito que a minha, as nossas, as suas histórias podem/precisam ser contadas. Então, se “ser ou não ser” ou “contar ou

¹ Fragmento do “Poema Sujo” do poeta e escritor maranhense Ferreira Gullar.

não contar” era uma questão, agora não me é mais. Decidi pelo sim. Decidi que contar, narrar, daria uma bela história.

Assim como Ferreira Gullar, no trecho citado, percebo que eu deveria ir ao lugar comum. E aqui, o lugar comum não é cômodo. Pelo contrário, ele é “matéria humilde e humilhada”, que precisa ser conhecida.

Reconheço que a história que me disponho a narrar teve um início, que pode não ter sido com o “era uma vez”, mas que a partir daqui, pode ser reinventado para que aconteça o “é dessa vez”.

É dessa vez que me proponho a apresentar: como se constituem os formadores de professores que atuam na formação continuada? Essa questão surgiu antes do período que tive grande influência dos estudos sobre narrativas, iniciado no ano de 2013, quando comecei a participar do Grupo de Histórias de Professores que Ensinam Matemática (HIFOPEM²), coordenado pela professora Adair Mendes Nacarato.

Isto porque, eu já me encontrava como formador de professores, desde o ano de 2002, quando fui convidado a fazer parte de duas equipes pedagógicas, em turnos diferentes, uma na Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), e outra na Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED), no Estado do Maranhão, onde tínhamos, dentre outras atribuições, que desenvolver formação continuada com professores, e me questionava como havia chegado ali.

A partir de então, busco respostas às minhas inquietações. Essa busca resultou nesse texto, em que procuro refletir sobre as questões que envolvem o ser formador de professores. Mas, outras questões também potencializam essa pesquisa: como o formador de professores de matemática se constitui e se desenvolve profissionalmente, face aos desafios da prática e do trabalho docente, sobretudo frente às políticas públicas e institucionais curriculares dos órgãos responsáveis pela educação nas redes de ensino nas quais trabalham? Que relações são estabelecidas entre as narrativas de trajetória de escolarização e o processo de formação e (auto)formação no exercício da prática docente de profissionais que atuam em cursos de formação continuada de

² Grupo de Pesquisa HIFOPEM: Histórias de formação de professores que ensinam matemática, criado em 2010, do qual sou integrante, que é coordenado pela professora Adair Mendes Nacarato, cujas informações encontram-se disponíveis nos site: <http://hifopemnacarato.blogspot.com.br/> e <https://www.facebook.com/hifopem/>.

professores de matemática? Quais princípios, de base epistemológica e metodológica, devem e podem ser considerados na e sobre a narrativa de vida dos profissionais formadores de professores? Como os formadores de professores se constituem para a formação continuada? Como adquiriram e construíram seus saberes profissionais?

Reafirmo que essa pesquisa emergiu da minha própria trajetória, atuando como formador de professores nas Redes mencionadas. E aqui destaco a Rede Municipal de Educação, justamente por vivenciar o processo e conhecer seus bastidores e o quanto esse projeto de formação continuada, que se fortaleceu a partir da implantação da primeira Proposta Curricular do Município, traz uma singularidade que acredito merecer ser investigada. Isso porque, tanto a elaboração da Proposta Curricular quanto a concepção de formação inserida no âmbito de sua elaboração nasceram de um trabalho de colaboração entre os profissionais da Rede Municipal de Educação, que foram convidados/selecionados para atuarem como formadores.

Nessa investigação, a reconstrução de todo o processo será via o entrecruzamento de três fontes de dados: fontes documentais, entrevista narrativa (EN) e grupo de discussão-reflexão (GDR), o que possibilitará uma via de mão-dupla: por um lado, possibilita a análise de uma prática de formação, de dimensão colaborativa; de outro, possibilitará que os formadores envolvidos possam ressignificar o próprio projeto da rede. Devido a essa particularidade de elaboração deste trabalho, que envolve inclusive a minha inserção, enquanto pesquisador e participante, há o entendimento de que esta investigação se aproxima de uma pesquisa narrativa, na qual tomo os estudos dos professores D. Jean Clandinin e F. Michael Connelly como referência.

Para o entendimento do trabalho, busco, inicialmente, apresentar, em linhas gerais, o processo de formação continuada da Rede Municipal de Educação de São Luís, no Estado do Maranhão, com ênfase no período de 2002 a 2011, período em que as formações continuadas de professores tiveram grande destaque, devido à implantação do Programa “São Luís te quero lendo e escrevendo” na Rede Municipal de Educação do Município de São Luís, que tinha como principal ação fortalecer o processo de alfabetização dos alunos. Em seguida, apresento um mapeamento das pesquisas brasileiras que tem como

foco o formador do professor que ensina matemática (PEM) e que atua em projetos de formação continuada, buscando observar a existência (ou não) de trabalhos (dissertações e teses) que tenham uma temática aproximada a desta pesquisa.

Após essa parte introdutória, o trabalho será dividido em três partes: “Apropriações iniciais: buscando fortalecer-me para a caminhada”; “Como nos vemos... Como nos constituímos”; e, “Entre o nosso passado e um futuro incerto”.

Na 1ª Parte, “Apropriações iniciais: buscando fortalecer-me para a caminhada”, busco discutir e apresentar um entendimento que subsidia uma pesquisa que toma como fonte de dados as narrativas de vida e o que considero como pesquisa narrativa; em seguida, apresento um entendimento sobre a constituição identitária, e então apresento os caminhos percorridos que geraram a metodologia de minha pesquisa.

Na 2ª Parte, “Como nos vemos... Como nos constituímos”, apresento os sete participantes deste trabalho, no qual também me incluo. Logo, busco entender os indícios de nossas constituições identitárias, ou seja, como nos constituímos, a partir das textualizações das narrativas dos professores formadores e do meu memorial.

Na 3ª Parte, “Entre o nosso passado e um futuro incerto”, resgato as linhas gerais sobre o processo de formação continuada da Rede Municipal de Educação de São Luís, apresentadas na introdução do trabalho, buscando construir uma história sobre a formação dos professores formadores participantes, reconstruída a partir de nossas vozes, entrecruzando-as com as informações dos documentos encontrados e que subsidiaram essa pesquisa. Em seguida, proponho uma concepção de formador de professores.

Por fim, apresento as minhas conclusões, em que, por meio das textualizações das EN, e dos GDR's envolvendo todos os participantes e do referencial teórico, busquei responder à questão: “Como os formadores de professores da Rede Municipal de Educação de São Luís se constituíram profissionalmente no movimento de construção de projeto de formação?”.

A FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS DO MARANHÃO: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

*[...] essa é a razão
porque em São Luís
donde as pessoas não se foram
ainda neste momento
a cidade se move
em seus muitos sistemas e velocidades
pois quando um pote se quebra
outro pote se faz
outra cama se faz
outra jarra se faz
outro homem se faz
para que não se extinga
o fogo na cozinha da casa
O que eles falavam na cozinha
ou no alpendre do sobrado
(na Rua do Sol)
saía pelas janelas
se ouvia nos quartos de baixo
na casa vizinha,
nos fundos da Moveleira
(e vá alguém saber
quanta coisa se fala numa cidade
quantas vezes
revelam por esse intrincado labirinto
de paredes e quartos e saguões,
de banheiros, de pátios, de quintais
vozes entre muros e plantas,
risos,
que duram um segundo e se apagam) [...]*

FERREIRA GULLAR³

São Luís é bem assim, como na poesia de Ferreira Gullar, uma cidade em constante movimento. Se não deu certo, tenta-se de novo. Se deu, continua-se. Com a educação não é diferente, entre erros e acertos, caminha. Às vezes, em passos lentos. Às vezes, os passos são mais largos. Mas quando caminha-se juntos, a probabilidade de acerto é bem maior.

Levando em conta este contexto de unidade, um Programa intitulado “São Luís te quero lendo e escrevendo” foi implantado na Rede Municipal de

³ Fragmento do “Poema Sujo” do poeta e escritor maranhense Ferreira Gullar.

Educação do Município de São Luís no ano 2002, com o objetivo de direcionar e organizar todas as ações demandadas, projetos, propostas, etc, como no caso da Proposta Curricular. No último capítulo deste trabalho, eu, juntamente com as ideias dos outros formadores participantes desta pesquisa tentaremos contar toda essa história. Por ora, apenas norteio com um ponto que foi de grande importância durante esse período, que foi a elaboração da primeira Proposta Curricular da Rede, que influenciou significativamente na nossa constituição enquanto formadores.

Falar da construção da primeira Proposta Curricular para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de São Luís é um exemplo de trabalho que foi feito em parceria entre os vários segmentos que compõem a Secretaria de Educação desta Rede. Cada etapa, cada ano de trabalho, cada formação, cada escrita, compuseram a história desse documento que vale a pena recordar.

O ano de 2003 marca o início da elaboração da Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de São Luís. Partiu da concepção de que deveria ser organizada por componentes curriculares e construída pelos próprios professores da Rede, que atuavam em sala de aula, orientados por Equipes de Trabalho de cada componente curricular, formadas por professores que atuariam dentro na Equipe de Currículo da Secretaria de Ensino, no âmbito da Superintendência de Ensino Fundamental.

Nesse ano, os professores de cada Equipe de Trabalho realizaram um diagnóstico sobre o currículo real nas escolas da Rede, coletando informações sobre a quantidade de docentes nas unidades de ensino na respectiva área, para que depois fossem sistematizados os trabalhos.

No ano de 2004, a discussão sobre a escrita deste documento foi levada às formações continuadas de coordenadores pedagógicos e gestores escolares.

A discussão chegou às formações continuadas de professores em 2005. Dentro das escolas, a escrita do documento foi por eles iniciada, sob orientação dos coordenadores pedagógicos e dos formadores de professores que compunham a Equipe de Currículo da Rede.

É importante ressaltar que nos anos seguintes a construção da Proposta Curricular levou em consideração três fatores relevantes: a ampliação do Ensino

Fundamental para nove anos; a implementação da estrutura curricular em Ciclos de Aprendizagem; e, a implementação do Programa de Avaliação da Aprendizagem.

Em 2006, a formação focou nos ciclos de aprendizagem, que substituíram a seriação. Portanto, a Proposta Curricular teve que ser repensada e reestruturada. Originou-se, de fato, o processo de elaboração da Proposta Curricular original, pelos próprios professores da Rede, através de momentos formativos com os formadores mais uma vez orientando o processo.

Nesse momento de escrita da proposta, o referencial teórico sempre considerou os documentos que referenciam nacionalmente a educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental.

O material produzido nas formações constou de:

- Caderno do Marco Conceitual, contendo todas as diretrizes para o ensino na Rede Municipal em questão;
- Cadernos do 1º Ciclo e do 2º Ciclo, contendo os componentes curriculares dos anos iniciais;
- Cadernos do 3º ciclo e do 4º ciclo, organizados nos diferentes componentes curriculares que compõem os anos finais do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física, Ensino Religioso e Língua Estrangeira.

Para essas produções, cada Equipe de Trabalho de Componente Curricular orientou os trabalhos de elaboração junto aos professores da Rede nos encontros de formação continuada.

Os professores que compunham as Equipes de Trabalho tiveram suas cargas horárias de atividades em sala de aula diminuídas. Isto para que pudessem participar dos encontros formativos de elaboração com os demais professores da Rede, e dos encontros na Secretaria, onde compartilhavam as demandas com as outras equipes curriculares, e assim, voltavam novamente para os momentos formativos.

Em 2007, o foco principal foi a elaboração de capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos, dentro de cada ciclo. Todas as capacidades foram elaboradas pelos professores da Rede, pensadas de forma a alcançarem a

aprendizagem significativa dos alunos e qualidade da prática dos professores.

É nesse sentido que a participação dos professores na elaboração de um material que norteie seu próprio trabalho se mostra importante, pois rompe com a lógica da sua exclusão nos projetos pensados pelas Secretarias de Educação.

Os encontros formativos passaram a acontecer em espaços maiores, no Centro de Formação de Educadores da Rede Municipal, momentos em que os professores discutiram e reorganizaram a Proposta Curricular por componente curricular, elaborada por eles. Nesse mesmo ano, as formações se ampliaram a seminários que marcaram o encontro dos professores da Rede com os pareceristas. O papel destes era prestar orientação, por disciplina, aos formadores e professores, além de participarem de momentos de formação com os mesmos.

Em 2008, após apreciação e parecer do Conselho Municipal de Educação de São Luís, a Proposta Curricular finalmente começou a ser implementada, o que perdurou nos anos seguintes, por meio de formações continuadas de professores.

Em 2012, a proposta passou por atualização, que tomou como referência as Diretrizes Curriculares elaboradas pelo MEC. No entanto, as formações deixaram de ter o foco anterior, passando por uma nova fase e redirecionamento.

Nos dias atuais, as formações acontecem no intuito de estabelecer uma relação de diálogo e troca de experiência entre os professores, coordenadores e gestores escolares, refletindo sobre a educação e as práticas pedagógicas, norteadas pela Proposta Curricular.

É a partir de todo esse contexto, por meio desta pesquisa, que busco investigar como se constituíram os formadores de professores, em especial os formadores de professores de matemática que atuaram e continuam atuando no contexto de formação continuada da Rede Municipal de Educação de São Luís.

Essa cronologia aqui apresentada será reconstruída na terceira parte deste trabalho, quando os professores formadores que participam desta pesquisa reconstróem essa história por suas próprias narrativas.

O FORMADOR DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA: UM MAPEAMENTO DAS PESQUISAS BRASILEIRAS

*Olhar para trás
após uma longa caminhada
pode fazer perder
a noção da distância que percorremos,
mas se nos detivermos em nossa imagem,
quando a iniciamos e ao término,
certamente nos lembraremos
o quanto nos custou
chegar até o ponto final,
e hoje
temos a impressão
de que tudo começou ontem.
Não somos os mesmos,
mas sabemos mais uns dos outros.*

GUIMARÃES ROSA⁴

O que eu sei sobre o caminho que pretendo seguir? Será que alguém já o trilhou? Guimarães Rosa me leva a olhar para trás, não com o intuito de conhecer o passado sem intenção alguma, mas na busca por compreender como se chega ao presente. Por isso, o que passou se torna importante, porque se compreende a nossa história num contexto de outras histórias.

A caminhada por pesquisas que tomam o formador de professores com o foco na formação continuada é recente, e conhecer essa distância é necessário. Parto de uma primeira indagação sobre o quanto de pesquisa já havia sido produzida sobre essa temática. Busco então, quais teóricos retratam/ram esse assunto, principalmente sobre os formadores de professores de matemática que atuam na formação continuada.

Inicialmente, tomei esse profissional, como recorte, para mapear os trabalhos já desenvolvidos. Para fazer esse mapeamento, utilizei o banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior - CAPES⁵, bem

⁴ O texto “Olha pra trás” do escritor João Guimarães Rosa foi extraído de uma de suas entrevistas. Não temos referência sobre a mesma.

⁵ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da

como o “Mapeamento de dissertações/teses que têm o professor que ensina Matemática como foco de estudo/análise⁶”, coordenado pelo Prof. Dr. Dario Fiorentini, do qual a orientadora dessa tese participa, que toma como período de estudo de 2001 a 2012. Esse recorte foi estendido até 2014, com o foco definido na formação continuada. O interesse também se voltou para identificação de pesquisas que tenham sido realizadas no Estado do Maranhão.

No entanto, antes de abordar os trabalhos encontrados, percebo que a maior parte das pesquisas que possui como foco o formador de professores que ensina matemática trata da formação inicial de professores, e geralmente aborda a formação do formador de professores com atuação no Ensino Superior. Mesmo sabendo que esse é um nível de ensino de grande importância para a formação dos professores, que não deve ser deixado de lado, e deve ser discutido e refletido, não foi considerado dado o foco desta pesquisa. Centro-me na formação do formador que trata dos profissionais que já passaram pela formação inicial, e se encontram exercendo a docência neste nível, realizando, em muitos casos, formações continuadas nas suas instituições educacionais. Entendo, como Mizukami (2006, p. 3), por formador de professores, “todos os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes”.

Destaco as pesquisas que abordam a questão do formador de professores do PEM com o foco na formação continuada. Contudo, como afirma Vaillant (2003, p.37), temos,

[...] dificuldade para conceituar a figura do formador, já que este aparece como dedicado à formação de mestres e professores, mas realizando, também, diversas tarefas, não apenas na formação inicial e contínua de docentes, como também nos planos de inovação, assessoramento, planejamento e execução de projetos em áreas de educação formal e não formal. Falar de formador supõe, portanto, assumir um conceito de alta dispersão semântica, cuja definição precisa temos de estabelecer com conceituações adequadas.

pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Fonte: <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>.

⁶ Trata-se do projeto intitulado “Mapeamento de dissertações/teses que têm o professor que ensina Matemática como foco de estudo/análise” (Projeto Universal - Processo: 486505/2013-8), coordenado pelo Prof. Dr. Dario Fiorentini. Os resultados do mapeamento encontram-se em Fiorentini, Passos e Lima (2016).

No Brasil, as pesquisas com formadores de professores para a formação continuada, exercem um papel importante no contexto educacional, uma vez que podem servir como norteadoras de políticas públicas educacionais voltadas para a melhoria da educação.

Quando busco saber mais sobre o formador do PEM, me refiro ao profissional, que geralmente encontra-se em programas e projetos direcionados às escolas da Educação Básica, nas diversas unidades educacionais do território brasileiro, e que, geralmente, são designados para a formação com professores em programas e projetos locais, como por exemplo: Programa *São Luís te quero lendo e escrevendo*, Pró-letramento, Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), etc. Entretanto, ressalto ainda, que podem ser considerados formadores do PEM, os profissionais que atuam em cursos de especialização de mestrado e doutorado.

Ao analisar e distribuir em focos temáticos 112 teses e dissertações, Fiorentini et al (2002), encontraram apenas três dissertações de Mestrado: FLORIANI (1989), GAZZETA (1989) e FLORIANI (1997), com o foco no Formador do PEM, mais especificamente, estudos sobre a própria experiência do formador em formação continuada. Esses estudos,

[...] se caracterizam por tomar como objeto de estudo a própria experiência profissional de formadores, ao longo de anos, a qual envolve uma gama de cursos, programas, projetos e práticas variadas de formação inicial e continuada de professores. (FIORENTINI et al, 2002, p.151)

Após verificar estes trabalhos já pesquisados por Fiorentini et al (2002), e de posse desses resultados, e ter participado do II Seminário do Projeto "Mapeamento e Estado da Arte da Pesquisa Brasileira Sobre o Professor que Ensina Matemática", promovido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores de Matemática (GEPFPM), em agosto de 2016, na Faculdade de Educação da Unicamp, utilizei seus resultados parciais do período de 2001 a 2012.

Foram encontradas 25 pesquisas (16 dissertações e 9 teses) associadas ao assunto 'formador de professores de matemática', sendo relativas à formação inicial e formação continuada.

De posse desses 25 trabalhos, realizei a leitura dos seus resumos, onde destaquei apenas cinco destas com o foco no formador do PEM na formação continuada, estendendo a análise até 2012. Continuando o mapeamento, para estendê-lo até período de 2014, utilizei o banco de teses e dissertação da CAPES, novamente com o termo 'formador de professores de matemática', delimitando para o período 2013 e 2014, onde encontrei 31 trabalhos que tratavam do formador do PEM. Novamente fiz a leitura minuciosa dos resumos, e quando necessário, das partes de alguns dos trabalhos que tinha dúvidas, para saber se aproximava-se ou não do foco desse mapeamento, principalmente analisando, se fazia parte da formação continuada. Como resultado, obtive mais uma dissertação de Mestrado. O quadro 1, traz dados dessas seis pesquisas.

Quadro 1: Pesquisas que tratam do formador do PEM na formação continuada

Ano	Tipo	Autor(a) / Orientador(a)	Título	Instituição
2007	Tese	Liane Teresinha Wendling Roos / Roseli Pacheco Schnetzler	(Re)significações de formadores de professores sobre formação docente em matemática.	UNIMEP/ Piracicaba
2008	Tese	Bárbara Cristina Moreira Sicardi / Dario Fiorentini	Biografias educativas e o processo de constituição profissional de formadores de professores de matemática.	UNICAMP
2010	Tese	José Ronaldo Melo / Dario Fiorentini	A formação do formador de professores de matemática no contexto das mudanças curriculares	UNICAMP
2012	Tese	Rosebelly Nunes Marques / Sônia Maria Duarte Grego	Formação continuada de professores em uma perspectiva da interação formador-formando.	UNESP/ Araraquara
2012	Dissertação	Osineia Albina Brunelli / Marta	Concepções de EJA, de ensino e de	UFMT

		Maria Pontin Darsie	aprendizagem de matemática de formadores de professores e suas implicações na oferta de formação continuada para docentes de matemática.	
2014	Dissertação	Laynara dos Reis Santos Zontini / Luciane Ferreira Mocrosky	O pró-letramento em matemática: compreensões do professor-tutor sobre ideias que sustentam o ensino da matemática nos anos iniciais	UFPR

Fonte: Banco da CAPES.

Em síntese, o foco de cada uma dessas pesquisas foi:

- Roos (2007), em sua tese, teve como objetivo investigar as (re)significações sobre formação docente em matemática promovidas em formadores de professores por suas interações com professores e licenciandos em um grupo de estudos e discussões sobre o fazer docente em matemática. A metodologia envolveu gravações em áudios dos 8 encontros entre as 3 formadoras de professores de matemática envolvidas na pesquisa, que posteriormente foram transcritas e analisadas. Como resultados, destacou a necessidade de constituição de grupos de estudo e de espaços coletivos de formação docente em matemática para o desenvolvimento profissional de formadores de professores.
- Sicardi (2008), em sua tese, teve como objetivo investigar como o formador de professores de matemática se constitui e se desenvolve profissionalmente em face aos desafios da prática e do trabalho docente, sobretudo frente às políticas públicas e institucionais de mudança curricular do curso de matemática. A metodologia envolveu coleta e análise de informações a partir da

reflexão das narrativas de dois formadores de professores de matemática sobre a prática docente. Como resultados, destacou que a singularidade e a subjetividade das narrativas possibilitam ao sujeito em formação, a partir de um trabalho sobre a sua memória, lembrar e, de forma visceral, relacionar diferentes dimensões e saberes da aprendizagem profissional.

- Melo (2010), em sua tese, teve como objetivo investigar como uma comunidade aprende e transforma suas práticas, sobretudo seus discursos e saberes sobre formação de professores de matemática num contexto de mudanças curriculares. A metodologia envolveu coleta e análise de biografias de histórias de vida de professores formadores, além de entrevistas realizadas com alunos, de um curso de formação de professores de matemática para a Educação Básica, que possibilitaram o pensar sobre a formação do formador e as práticas dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Como resultados, destacou que professores formadores são histórica e socialmente constituídos nas e por suas práticas, ocupando uma dupla posição: a de sujeito enquanto objeto de si mesmo e de sujeito enquanto sujeitável ao poder disciplinar.

- Marques (2012), em sua tese, teve como objetivo investigar a formação continuada de professores, dentro de uma perspectiva de interação entre formador-formando, na busca de identificar elementos que indicam a melhoria de atuação docente dos professores. A metodologia envolveu coleta e análise de diários de campo, relatos escritos dos professores e entrevistas semiestruturadas que possibilitaram a reflexão do próprio saber dos envolvidos na pesquisa. Como resultados, destacou que a formação continuada pode ser um caminho promissor para o desenvolvimento profissional docente quando considera o dia-a-dia das salas de aula e oportuniza o professor ser o autor e pesquisador de seus saberes e fazeres docentes.

- Brunelli (2012), em sua dissertação, teve como objetivo investigar em quais concepções de ensino e de aprendizagem de matemática os professores formadores de um centro de formação de Educação Básica se fundamentam para organizarem uma formação continuada destinada à Educação de Jovens e Adultos - EJA. A metodologia envolveu pesquisa de campo junto a 8 formadores de professores de matemática do centro de formação investigado. Como resultados, destacou que a formação continuada investigada enfrenta duas problemáticas que inviabilizam o trabalho voltado para o ensino de matemática na EJA: as limitações geradas pela falta de formação inicial e continuada do formador para lidar com a EJA, e as limitações ocasionadas pela implantação da nova estrutura do centro de formação da EJA, investigado.

- Zontini (2014), em sua dissertação, teve como objetivo investigar as compreensões sobre as ideias que sustentam o ensino da matemática nos anos iniciais, na ótica de professores-tutores do Pró-letramento. A metodologia envolveu a coleta de depoimentos de um grupo de professores-tutores realizada no último encontro do Pró-letramento em Matemática, que foram transcritos e analisados. Como resultados, destacou que as ideias que sustentam o ensino da matemática nos anos iniciais são entendidas pelo que alicerça o ensino, mas também pelo que o movimenta.

Observei, após a análise que, das seis pesquisas destacadas com foco no formador do PEM na formação continuada, três centralizam-se em instituições do Estado de São Paulo, uma na região Sul, outra na região Centro-oeste, e uma na região norte, o que nos mostra a necessidade de mais investimentos, estudos e pesquisas, com vistas ao fortalecimento da formação continuada, e, deste modo, espera-se que o formador de professor com o foco na formação continuada, deva “conhecer as principais linhas de aprendizado que

as sustentam, estar apto a trabalhar com adultos e, finalmente, preparado para ajudar os docentes a realizar as mudanças comportamental, conceitual e metodológica” (VAILLANT, 2003).

E por fim, destaco que não foi identificado, no banco de teses da Capes, nas universidades do Maranhão nenhum trabalho que tivesse como foco o formador do PEM nem na formação inicial ou continuada.

1ª PARTE

APROPRIAÇÕES INICIAIS: BUSCANDO FORTALECER-ME PARA A CAMINHADA



Figura 1: A Persistência da Memória, 1931, Salvador Dalí.

Fonte: <http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2012/01/07/903289/conheca-persistencia-da-memoria-salvador-dali.html>

Nessa primeira parte, apresento os eixos teóricos que norteiam a presente pesquisa, com destaque para: a relevância das narrativas de vida e a pesquisa narrativa, e a constituição identitária do professor. Esses eixos serão aprofundados no momento da análise, isso porque, na pesquisa narrativa o referencial teórico é tecido juntamente com os dados produzidos. Também descrevo a metodologia com a qual construí a pesquisa de abordagem narrativa, definindo os seus objetivos. Apresento também os professores participantes e descrevo como as entrevistas foram realizadas e os momentos de discussão em grupo, assim como os procedimentos utilizados para análise e interpretação dos dados produzidos.

NARRATIVAS DE VIDA E PESQUISA NARRATIVA

Sua vida pode ser uma comédia, uma aventura ou uma história de superação, sucesso e amor. Mas pode ser também um drama, uma tragédia ou a monotonia da não-mudança. Porque todos nós temos tudo isso em nossas vidas. O que muda é como editamos, em quais experiências mantemos o foco e sobre o que falamos. Fale do drama, e sua vida será um drama. Fale da aventura e a mesma vida será deliciosa.

ALDO NOVAK⁷

Sobre a minha vida, quem pode falar? Sobre a minha vida, quem pode melhor escrever? Minha vida é comédia ou drama? Aldo Novak responderia: depende! As narrativas dependem! Dependem de quem conta ou dependem de quem se conta. Tudo é relativo, assim como os relógios, o tempo e o que se pensa ver na pintura “La persistencia de la memoria” de Salvador Dali. E, ainda assim, tudo faz parte da caminhada.

Como busco desenvolver um trabalho que apresenta narrativas, tenho que entender o que são elas, para então entender como as usarei. Portanto, por se tratar de uma pesquisa narrativa, os modos de produção de dados devem se apoiar em referenciais teóricos e metodológicos que utilizam ou tangenciam o método biográfico. Nesse sentido, tem-se a necessidade de compreender a vida dos formadores de professores, entender como se dão os seus problemas e suas tomadas de decisões. Por isso, concordo com Ferrarotti (2010, p.35),

[...] a biografia que se torna um instrumento sociológico parece poder vir a assegurar essa mediação do ato à estrutura, de uma história individual à história social. A biografia parece implicar a construção de um sistema de relações e a possibilidade de uma teoria não formal, histórica e concreta, de ação social.

⁷ Jornalista e escritor, autor do livro "O Segredo para Realizar Seus Sonhos", da editora Ediouro e do livro "A Vida Não Tem Segredo", da editora Dreamland.

A biografia seria então, um documento no qual consta a trajetória de vida de uma pessoa. Destaco que, para esta pesquisa, utilizarei a partir de então, o termo método (auto)biográfico, que segundo Passeggi (2010, p.108), chama a atenção para “dois tipos de fonte nas pesquisas educacionais: as biográficas e as autobiográficas”. Isto porque, em alguns momentos estou a construir biografias dos formadores de professores, e em outros, a minha própria (auto)biografia, a partir das nossas narrativas.

O método (auto)biográfico, como prática de formação do professor, contribui para o processo formativo, concebendo que a história de uma sociedade pode estar contida na história de vida de cada docente, pois, “se todo o indivíduo é reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual” (FERRAROTTI, 2010, p.45).

Na investigação do processo de formação posso me deparar com narrativas sobre as (auto)biografias, concebendo que as relações com familiares estarão implicitamente empregadas nas narrativas dos formadores de professores, de forma que essas relações só terão sentido a mim, se forem interpretadas em conjunto com a vida educativa. Mesmo porque, comungo com Dominicé (2010, p. 89), quando diz,

A história de vida se constrói num campo relacional e que a formação está em grande parte ligada às soluções adotadas no decurso da vida, para a resolução de conflitos ou de tensões relacionais que se prendem com dificuldade de conduzir a própria vida, encontrando uma distância adequada daqueles que nos estão mais próximos.

Outra relação que considero nas narrativas são as envoltas ao campo escolar. Elas são importantes para que eu perceba as situações, principalmente do quadro escolar, que foram importantes para que os formadores de professores dessem continuidade ao seu processo de formação.

Sobre as relações profissionais, a minha observação nas narrativas fica a cargo da constituição dos professores enquanto formadores de professores sem esquecer o seu trabalho enquanto docente.

Por meio de suas biografias narradas, os formadores de professores podem também perceber a importância da consciência reflexiva para o percurso da vida, pois concordando com Nóvoa (2010, p. 173), “o indivíduo constrói a sua memória de vida e compreende as vias que o seu património vivencial lhe pode abrir; ao fazê-lo está a formar-se (emancipar-se) e a projetar-se no futuro”.

Ressalto que há diversas formas de abordar a constituição profissional do professor e, conseqüentemente, do formador de professores. Considerando os objetivos desta pesquisa, a opção é por analisar essa constituição a partir das histórias de vida, ou narrativas de vida.

O que acontece quando um professor se torna formador de professores? Quais seriam as vivências a serem narradas? O que nos dizem os trabalhos sobre essa perspectiva? Buscando responder a esses questionamentos, parti do pressuposto de que os formadores de professores podem ser compreendidos por meio de um trabalho que lhes oportunizem a tomada de consciência de suas histórias. Tal tomada de consciência poderá ocorrer pela complementaridade de dois instrumentos de produção de dados que são utilizados pelos participantes do Hifopem: as entrevistas narrativas e os grupos de discussão-reflexão. Nas entrevistas narrativas, o professor tem a possibilidade de falar de si, de sua trajetória e sua formação; nos grupos, ele pode dialogar e refletir coletivamente com os pares. Para Nóvoa (1995, p.26), “o diálogo entre professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional”.

Assim, tanto nas entrevistas quanto nas discussões do grupo, o foco está nas narrativas produzidas pelos professores ou professores formadores. Daí a importância de uma discussão teórica sobre o entendimento dessa temática.

A relevância das narrativas de vida para a constituição do ser formador de professores na Educação Básica

O estudo da formação docente por meio das narrativas vem ganhando significativa importância, como evidenciam pesquisas no campo da Educação Matemática (FIORENTINI; PASSOS; LIMA, 2016; NACARATO, 2014; SOUZA, 2010a). Há ainda um maior número de trabalhos que denotam memórias da

profissionalização, memórias da escolarização, histórias de vidas, (auto)biografias de professores e processos formativos, baseados nas vivências e aprendizagens desenvolvidas no decorrer da vida pelos sujeitos em formação. Destaco os trabalhos desenvolvidos pelo professor Elizeu Clementino de Souza (SOUZA, 2010a), que busca discutir as aproximações e possíveis distanciamentos entre a pesquisa narrativa, as (auto)biografias, a história oral e as práticas de formação em Educação Matemática. Essas pesquisas, em sua maioria, trazem – com base nas vivências e nas aprendizagens dos sujeitos em formação – trajetórias de profissionalização, memórias da escolarização, histórias de vidas, escritas de si, memoriais de formação, narrativas de práticas.

Minha opção neste trabalho será pelo conceito de narrativas de vida. Concordo com Bertaux (2010, p. 30-31), “a narrativa de vida, como testemunho da experiência vivida traz, entre outras, a dimensão temporal, diacrônica, que é também a da articulação concreta, na ação, de ‘fatores’ e de mecanismos muito diversos” (grifos do autor).

Como as narrativas são construídas pelos próprios formadores de professores, estas podem proporcionar a (auto)formação, visto que esses profissionais poderão se transformar, por meio da reflexão sobre o contexto educacional. Ou seja, eles não se configuram só como atores que representam papéis sociais, mas também como autores de suas práticas educativas. Desta forma, as narrativas produzem efeitos sobre o processo de constituição profissional, isto porque,

A principal razão para o uso da narrativa na investigação é que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente vivem vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo de como os seres humanos experimentam o mundo. (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 11, tradução minha⁸)

Considerando ser importante discutir aspectos teóricos relacionados a este processo, a partir das experiências narradas sobre a trajetória de vida e

⁸ La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo.

profissional dos envolvidos na pesquisa, é fundamental focar o sentido e a importância da constituição do formador e suas relações com os espaços, tempos, rituais e aprendizagens de suas práticas. Segundo Delory-Momberger (2008, p.97), “é a narrativa que dá uma história a nossa vida: nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida”.

Durante a construção de narrativas, o sujeito pode falar de si, e então ao refletir sobre suas experiências enquanto professor, como um “voltar-se para si”, é levado a uma dimensão de autoescuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e aprendizagens que construiu ao longo da vida, conhecendo a si mesmo.

Da mesma forma, acredito que os formadores de professores podem construir as suas identidades. Sendo assim,

A formação depende do que cada um faz do que os outros quiseram, ou não quiseram, fazer dele. Numa palavra, a formação corresponde a um processo global de autonomização, no decurso do qual a forma que damos à nossa vida se assemelha – se é preciso utilizar um conceito – ao que alguns chamam a identidade. (DOMINICÉ, 2010, p.95)

Destaco que, antes de ser formador, esse sujeito é professor e, sendo professor, como afirma Nias (1991 apud NÓVOA, 1995, p. 25), “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”.

A abordagem (auto)biográfica reforça o sentido da formação do sujeito, ao fortalecer o processo de conhecimento e de formação que consiste em tomar consciência das aprendizagens por ele já adquiridas. Concordo com Ferraroti (2010, p. 35):

As pessoas querem compreender a sua vida cotidiana, as suas dificuldades e contradições, e as tensões e problemas que lhes impõe. Desse modo, exigem uma ciência das mediações que traduza as estruturas sociais em comportamentos individuais e microssociais.

Essas experiências, quando expressadas e refletidas no ato de narrar-se dos formadores de professores dirão de si para si mesmos, como uma evocação

dos conhecimentos construídos nas próprias experiências formadoras. Nesse sentido, Souza (2010b, p. 163), afirma:

A pesquisa (auto)biográfica no processo de formação de formadores vincula-se à ideia de que é a pessoa que se forma e forma-se através da compreensão que elabora do seu próprio percurso de vida, permitindo ao sujeito, perceber-se como ator da sua trajetória de formação.

Entendo ser importante conhecer o cotidiano dos formadores de professores, os contextos das suas formações iniciais e continuadas, os contextos dos seus lugares de trabalho, as suas concordâncias ou discordâncias, seus conflitos, seus currículos norteadores e ocultos, enfim, suas experiências, isto porque, concordando com Nóvoa (1995, p. 25),

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

As experiências adquiridas durante a formação docente deixam marcas e imprimem reflexões sobre a trajetória vivida. Com base nestas marcas, construímos e reconstruímos nossa história de vida e, conseqüentemente, profissional – em grande parte, somando; partilhando; aprendendo; ensinando; crescendo. E nos transformamos com as mudanças, com os ganhos e as perdas revelados no espaço familiar, com os amigos, os alunos, com nossos colegas de trabalho, com os tempos, espaços, dispositivos e rituais que vão se constituindo em nossas memórias e histórias pessoais e profissionais em constante reafirmação da implicação conosco e com os outros.

Compreender essas implicações pessoais e as marcas construídas na trajetória individual, através das narrativas com base na vivência, possibilita ao formador de professores compreender-se como autor do seu percurso formativo.

O poder-saber do qual se apropria aquele que, formando a história de sua vida, forma-se a si mesmo, deve-lhe permitir agir sobre si e sobre seu ambiente, oferecendo-lhe os meios para reinscrever sua história na direção e na finalidade de um projeto. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 95)

A construção e o conhecimento de si, propiciados pelas narrativas inscrevem-se como um processo de formação que constrói aprendizagens por meio da trajetória vivida, trazendo marcas da prática docente expressas pelos saberes da profissão e sobre a profissão.

Ressalto que tomo o conceito de formação como uma construção de sentido de si próprio, o que permite superar, na medida do possível, a noção de formação como centrada em tempos e espaços por meio de rituais pré-estabelecidos. Logo, concordo com Delory-Momberger (2008, p.99, grifos da autora), “a capacidade de mudança postulada nos procedimentos de formação pelas ‘histórias de vida’ repousa sobre o reconhecimento da vida como experiência formadora e da formação como estrutura da existência”.

Parto do pressuposto de que formadores de professores, ao narrarem as suas trajetórias de vida e profissionais, refletem sobre tempos e espaços de suas constituições enquanto formadores, marcados pela construção da memória e de histórias sobre o sentido da vida e da profissão. Isso porque, segundo Ibiapina (2008, p. 89),

a história de vida faz aflorar a intrasubjetividade, expressas nas emoções, nos comportamentos, nas atitudes e nos valores, mas, ao mesmo tempo, faz ressurgir, a partir da reflexão sistemática, aspectos intersubjetivos que permitem desvelar o significado das ações passadas, nos seus elementos particulares (a visão do parceiro que narra), e na sua totalidade (o momento histórico vivido e suas relações com a sociedade).

Os espaços que se entrecruzam nas histórias de vida e a aprendizagem profissional dos formadores de professores, no movimento reflexivo de falar de si, podem permitir compreender a trajetória de escolarização e formação, bem como as marcas deixadas pelas representações construídas em seus cotidianos sobre o trabalho de formador.

Aproximações à pesquisa narrativa: aprendendo a nos mover para trás e para frente

A opção pela aproximação à pesquisa narrativa decorre da inserção do pesquisador no grupo investigado. Para Clandinin e Connelly (2011, p. 51, grifos dos autores),

pesquisa narrativa é uma forma de compreender a experiência. É um tipo de colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo de um tempo, em um lugar ou série de lugares, e em interação com *milieus*⁹. Um pesquisador entra nessa matriz no durante e progride no mesmo espírito, concluindo a pesquisa ainda no meio do viver e do contar, do reviver e recontar, as histórias de experiências que compuseram as vidas das pessoas em ambas as perspectivas: individual e social. [...] pesquisa narrativa são histórias vividas e contadas.

Por ser um tipo de pesquisa que se propõe a contar as experiências vividas, os modos de produção dos dados se apoiam em referenciais teóricos e metodológicos que utilizam ou tangenciam o método biográfico. Pretendo compreender, por meio das histórias de vida dos professores, como estes se tornaram formadores de professores, entendendo como se deram seus problemas e suas tomadas de decisões.

O ser humano é um ser que se interpreta e para esta interpretação, utiliza fundamentalmente formas narrativas. E se penso na vida de forma narrativa, posso tentar entendê-la narrativamente, contudo compreendo que estudá-la dessa forma requer buscar o entendimento por meio de fragmentos narrativos de vida num determinado contexto histórico, de espaço e tempo.

Entendo que na pesquisa narrativa, a “experiência acontece narrativamente” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 49), na qual as narrativas não só são utilizadas como fenômeno a ser estudado, quanto ao método de pesquisa a ser utilizado.

O pesquisador ao entrar no campo da pesquisa, caminha por entre as histórias e aprende a olhar para o outro e para si mesmo. Assim como,

⁹ Traduzindo do francês: interagindo com o meio.

proporciona aos participantes também entrarem no campo da pesquisa ao narrarem e compartilharem as suas histórias.

As nossas histórias de vida geralmente estão arraigadas de vivências pelos lugares por onde passamos, deste modo,

As histórias que trazemos como pesquisadores também estão marcadas pelas instituições onde trabalhamos, pelas narrativas construídas no contexto social do qual fazemos parte e pela paisagem na qual vivemos. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p.100).

Outro ponto importante na pesquisa narrativa, por ser relacional, são as negociações durante a pesquisa, que acontecem durante todo o processo, sendo imprescindível que haja uma coparticipação entre pesquisador e os participantes.

A pesquisa que apresento não exigiu a minha entrada, enquanto pesquisador em campo, pois esse já era o meu espaço de atuação. Para obtenção das histórias de vida, lancei mão da EN, considerando-a “uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2005, p. 95), que busca “romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas e gerar textos narrativos sobre as experiências vividas, que, por sua vez, nos permitem identificar as estruturas sociais que moldam essas experiências” (WELLER, 2009, p. 5). O pesquisador deve se manter o menos influente possível, para que suas ideias não interfiram na imposição de uma resposta.

A análise, na pesquisa narrativa, inicia-se desde os posicionamentos dos textos de campo na pesquisa.

Com os termos analíticos da narrativa em mente, pesquisadores narrativos começam a tematizar narrativamente seus textos de campo. Por exemplo, nomes dos personagens que aparecem nos textos de campo, lugares onde ações e eventos ocorreram, histórias que se entrelaçam e se interconectam, lacunas ou silêncios que se tornam aparentes, tensões que emergem e continuidades e descontinuidades que aparecem são todos temas possíveis. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p.178).

Enfim, na pesquisa narrativa, tanto pesquisador como os participantes da pesquisa, não apenas tomam consciência de si e de sua história, mas também constroem suas identidades profissionais.

Essas experiências tornam-se mais significativas quando compartilhadas e ressignificadas num grupo de discussão-reflexão, pois o grupo possibilita a (re)construção de uma memória coletiva (HALBWACHS, 2003). Neste caso, apresento uma história sobre a formação continuada da Rede Municipal de São Luís/MA, no período de 2002 a 2014.

CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA

*Preciso ser um outro
para ser eu mesmo
Sou grão de rocha
Sou o vento que a desgasta
Sou pólen sem inseto
Sou areia sustentando
o sexo das árvores
Existo onde me desconheço
aguardando pelo meu passado
ansiando a esperança do futuro
No mundo que combato morro
no mundo por que luto nasço*

MIA COUTO¹⁰

Começo com uma conclusão: para eu me entender, preciso me conhecer. Mas, logo me surgem mil questionamentos a partir da inquietação em admitir que não sei ainda quem sou. Então, não sei quem eu sou? Mas, eu sou um professor, não sou? Ou seria um formador? Sou os dois ou outra coisa ainda sem definição? E se para eu me conhecer precisar ser um outro, igual fala Mia Couto, em seu poema? E por que não sê-lo? Mas para sê-lo eu precisaria ter nascido ele?

Nós professores somos muitos personagens. Nós formadores somos muitos personagens também, porque antes de tudo somos professores. Cada dia atuamos de uma forma diferente. Pode ser até o mesmo palco, a mesma plateia, mas cada dia é uma nova performance.

E assim, nesse cenário, já foram tantas atuações, tantas histórias...e se eu resolver contá-las? Poderia começar narrando esse emaranhado de histórias que vão me constituindo, e segundo Bolívar (2006, p.35), ao narrar essa história da minha vida, estaria fazendo uma autointerpretação de mim mesmo, a minha identidade!

Começo com a compreensão de que, nós, formadores de professores, somos cada um de nós e do outro, não mais individual ou menos coletivo, ou

¹⁰ Poema "Identidade" de Mia Couto, in "Raiz de Orvalho e Outros Poemas". Site: <http://www.citador.pt/poemas/identidade-mia-couto>

vice versa. Somos a articulação entre nós e os outros, compondo nossa identidade social, porém, é importante sabermos que,

Todas as nossas comunicações com os outros são marcadas pela incerteza: posso tentar me colocar no lugar dos outros, tentar adivinhar o que pensam de mim, até mesmo imaginar o que eles acham que penso deles etc. Não posso estar na pele deles. Eu nunca posso ter certeza de que minha identidade para mim mesmo coincide com minha identidade para o Outro (DUBAR, 2005, p. 135).

Assim como busco o outro para me conhecer, também busco no meio, compreender-me. Acredito que a composição de minha identidade é carregada de influências do meio em que vivemos e da velocidade com que anda a sociedade (principalmente no momento atual, com o desenvolvimento das tecnologias). Isso pode ter afetado a vida profissional de cada um de nós, interferindo em nossas escolhas, desejos e no trabalho em si.

Nesse sentido, considero toda a trajetória de vida e profissional dos formadores de professores aqui investigados, para a constituição de suas identidades e tal qual Marcelo Garcia (2009, p. 112) busco resposta à pergunta inicial: “quem sou eu neste momento?”.

Essa construção identitária faz com que nos observemos, permitindo que a partir das nossas narrativas, entendamos que, “a consciência de si, a formação e a modificação da consciência de si, estaria então implicada nas políticas e na identidade” (LARROSA, 2004, p.14, tradução minha¹¹).

O que fala um formador, o que entende, o que anseia com seus pensamentos, tudo isso me faz perceber que conhecê-lo no momento atual deve passar pela compreensão dos fatos e acontecimentos que ocorreram durante sua trajetória, isto porque, “a identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 112), e ainda, “a identidade nunca é dada, ela é sempre construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura”. (DUBAR, 2005, p. 135).

¹¹ la conciencia de sí, la formación y la modificación de la conciencia de sí, estaría entonces implicada en las políticas de la identidad. (LARROSA, 2004, p.14)

Nesse sentido, reforço que a identidade dos formadores não é constituída na relação apenas individual, mas na restituição da relação “identidade para si e identidade para o outro como constituintes do processo de socialização” (PLACCO; SOUZA, 2006, p.23), mesmo considerando que a identidade pessoal,

implica a interiorização duma atitude reflexiva (Si próprio) através de e em relações significantes (amorosas mas também competitivas e cooperativas, conflituais e significantes) que permitam a construção de sua própria história (Si) ao mesmo tempo que a inserção na História (Nós) (DUBAR, 2006, p. 170).

Como já explicitado por mim, o formador de professores é antes de tudo um professor e a sua identidade profissional é fruto da tentativa de harmonização entre os vários papéis que ele tem que desempenhar nos dias atuais, pois ela,

responde a relevância que ocupa o trabalho em sua configuração identitária (nós somos o que fazemos), junto a um conjunto de recursos associados (conhecimento e competência possuídas, satisfação e identificação com o trabalho, socialização, status conferido, etc.). De fato, o mundo social se configura basicamente através das atividades resultantes do trabalho. (BOLÍVAR, 2006, p. 46, tradução minha¹²)

Nesse ponto, destaco a relevância do processo identitário biográfico do formador. Através dele podemos entender que “antes de se identificar pessoalmente a um grupo profissional ou a um tipo de formação, o indivíduo, já na infância, herda uma identidade social, que são as de seus pais, de um deles ou de quem tem a incumbência de educá-lo” (DUBAR, 2005, p. 147).

Ainda sobre o formador de professores, tanto a sua identidade profissional quanto a sua identidade pessoal precisam ser compreendidas na construção da identidade social. Logo, na constituição identitária desses formadores, percorro o caminho para resposta a outra pergunta: “o que quero vir a ser?” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 112-113).

Oportunizo o ouvir. Oportunizo o falar a cada formador. Percebo que,

¹² responde a la relevancia que ocupa el trabajo en su configuración identitária (somos lo que hacemos), junto a um conjunto de rasgos asociados (conocimiento y competencias poseídas, satisfacción e identificación con el trabajo, socialización, estatus conferido, etc.). De hecho, el mundo social se configura basicamente através de las actividades resultantes del trabajo. (BOLÍVAR, 2006, p. 46)

a identidade pessoal só se torna narrativa se for relatada. É no e através do relato de si próprio que o si íntimo, reflexivo, se torna uma história, uma gênese e até mesmo uma <<cronogênese>> que implica um resultado subjectivo de tempo, do si como história” (DUBAR, 2006, p. 175).

Nessas narrativas, concebo a linguagem como uma das principais responsáveis pela interação entre sujeitos, situados em um contexto sócio-histórico construído. Então concordo que:

Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato que precede de alguém, como pelo fato que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se no meu interlocutor. A palavra é território comum do locutor e do interlocutor (BAKTHIN, 2004, p.113).

A identidade vai aparecendo nas histórias de vida, e compreendo que,

Uma história de vida não é só uma coleção de recordações passadas (reprodução exata do passado), nem tão pouco uma ficção, é uma reconstrução desde o presente (identidade do hoje), em função de uma trajetória futura. É, então, relatando nossa própria história como nos damos a nós mesmos uma identidade, porque nos reconhecemos nas histórias que contamos. (BOLÍVAR, 2006, p.35, tradução minha¹³)

Chego a um percurso que me mostra a identidade de cada um, não como várias parcelas, mas como uma soma, uma relação. Portanto,

A identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições (DUBAR, 2005, p.136).

¹³Una historia de vida no es sólo una recolección de recuerdos pasados (reproducción exacta del pasado), ni tampoco una ficción, es una reconstrucción desde el presente (identidade del yo), em función de una trayectoria futura. Es, entonces, relatando nuestra propia historia como nos damos a nosotros mismos una identidad, porque nos reconocemos em las historias que (nos) contamos. (BOLÍVAR, 2006, p.35)

Essa definição de identidade exige reflexão e interpretações dos estados atuais dos formadores, mas sem descartar as suas trajetórias. Pois, ao refletir sobre seus anseios, os formadores podem vir a compreender que,

quem somos como sujeitos autoconscientes, capazes de dar um sentido às nossas vidas e aquilo que nos passa, não está além, então, de um jogo de interpretações. O que somos não é outra coisa que o modo como nos compreendemos, e o modo como nos compreendemos é análogo ao modo como construímos textos sobre nós mesmos; e como esses textos depende de suas relações com outros textos e dos dispositivos sociais onde se realiza a produção e a interpretação dos textos de identidade. (LARROSA, 2004, p.14-15, tradução minha¹⁴)

Ao longo de suas trajetórias, seja pessoal ou profissional, o formador de professores passa por várias etapas de socialização. O meio no qual vive e interage é determinante para a constituição de sua identidade. O que acontece de real em suas trajetórias faz com que repensem o que são e como se veem, pois a identidade vai assim, mantendo-se ou modificando-se, em contínuo processo de interação.

A construção dessa identidade profissional vai permitir que eu perceba como cada formador de professor se vê e quer ser visto, assim como me ajuda, também, a me perceber e refletir sobre como quero ser visto pelos pares. Nesse ponto, tratamos então, da relevância da identidade profissional docente, que,

Pode ser, deste modo, concebida como a "definição de si" do indivíduo enquanto docente, em relação com sua prática profissional. Não se resume à identidade no trabalho, abrange também a associação ou referência do indivíduo com outros

¹⁴ quién somos como sujetos autoconscientes, capaces de dar un sentido a nuestras vidas y a lo que nos passa, no está más allá, entonces, de un juego de interpretaciones. Lo que somos no es otra cosa que el modo como nos comprendemos; el modo como nos comprendemos es análogo al modo como construimos textos sobre nosotros mismos; y cómo son esos textos depende de su relación con otros textos y de los dispositivos sociales en los que se realiza la producción y la interpretación de los textos de identidad. (LARROSA, 2004, p.14-15)

grupos de campos sociais. (BOLÍVAR, 2006, p. 47, tradução minha¹⁵)

Isso nos faz entender que “a identidade de uma pessoa é o que ela tem de mais valioso: a perda de identidade é sinônimo de alienação, sofrimento, angústia e morte” (DUBAR, 2005, p. XXV).

Ainda, segundo Dubar (2005), podemos considerar que cada formador tem sua própria trajetória de saber construída a partir das relações pessoais e familiares e demais contatos, ou seja, cada formador passa por um processo de socializar-se que significa “assumir o sentimento de pertença a grupos, ou seja, assumir pessoalmente as atitudes do grupo que, sem nos apercebermos, guiam as nossas condutas” (2005, p. 31).

A identidade do formador envolve uma articulação entre o real e o ideal, envolve o como ele se vê e como é visto. A identidade do formador é construída ao longo do tempo a partir de sua interação com os outros, é constituída de suas experiências, e segundo Larrosa (2002), a experiência nos passa e nos transforma, diferente das vivências que não nos modificam. É praticamente impossível pensar na identidade do formador sem levar em consideração todo o contexto que o envolve.

Levando em consideração os conceitos aqui abordados para a construção do material de análise, utilizei dois instrumentos complementares que são tomados como percurso metodológico pelos participantes do HIFOPEM. Assim, no próximo capítulo, traço os caminhos metodológicos da presente pesquisa.

¹⁵ Puede ser, de este modo, concebida como la “definiciónn de sí” del individuo en tanto que docente, en relación con su práctica profesional. No se reduce a la identidad en el trabajo, abarca también la pertenencia o referencia del individuo con otros grupos de campos sociales.

METODOLOGIA DA PESQUISA

*Podes dizer-me, por favor,
que caminho devo seguir
para sair daqui?
Isso depende muito
de para onde queres ir
- respondeu o gato.
Preocupa-me pouco aonde ir
- disse Alice.
Nesse caso,
pouco importa o caminho que sigas
- replicou o gato.*

LEWIS CARROLL¹⁶

Definir o que eu me predispus a fazer neste trabalho foi primordial para planejar e seguir o caminho pretendido. Caso contrário, ficaria igual a Alice de Lewis Carroll, pedindo informações sobre a minha trajetória. E como ela é minha trajetória, sou eu quem tem que trilhá-la.

Parto do princípio de que meu intuito é conhecer como os professores aqui inseridos neste trabalho se constituíram como formadores, visto que, antes de tudo, são professores (de matemática ou pedagogos), e estão formando seus próprios colegas de profissão.

Considero ainda que, ou estes formadores foram indicados pela Superintendência da Área de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de São Luís, para constituírem a Equipe de Currículo, e por meio desta, desenvolveram os trabalhos de formação continuada, ou foram indicados a partir da observação de seus trabalhos desenvolvidos nas escolas em que atuavam, sua disponibilidade para o desenvolvimento de trabalho de formador e principalmente, o possível perfil para o mesmo.

Como somente esse perfil não seria o suficiente para afirmar que o professor seria um bom formador, então surgiu a necessidade de autoformação, já que a Secretaria de Educação não dispunha, no momento de implementação da Proposta Curricular, de especialistas para formar esse grupo.

Para descortinar essa (auto)formação, utilizo as narrativas de vida e

¹⁶ Lewis Carroll, Alice no País das Maravilhas, 1865.

profissional, que complementadas por um grupo de discussão poderiam proporcionar momentos de conhecimento e reflexão sobre a constituição e prática dos formadores de professores da Rede Municipal de Educação de São Luís.

A pesquisa: caracterização, objetivos e os instrumentos de produção de dados

A presente pesquisa é caracterizada pela abordagem qualitativa, visto que,

[...] usa o texto como material empírico (ao invés de números) parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano em relação ao estudo. (FLICK, 2009. p.16)

Conto com diversas formas de documentação do material coletado, principalmente os de ordem textual, como diário de pesquisa, fichas de documentação e transcrições; mas também busco documentar o material por outros meios, como através de áudios.

Dentre as diferentes abordagens da pesquisa qualitativa, a opção é pela pesquisa narrativa. Para tanto, apoio-me em Connelly e Clandinin (2011, p.116) e concordo que “as histórias de pesquisadores narrativos já contadas, mostram que a pesquisa narrativa é muito mais do que ‘procurar e ouvir histórias’. A pesquisa narrativa vivida no campo de pesquisa é uma forma de viver, é um modo de vida” (grifos dos autores). Nesse sentido, considero as narrativas aqui textualizadas, como fonte de dados.

Entendo que as narrativas são, segundo Ibiapina (2008, p.85), como um “procedimento de pesquisa e formação que permite a produção e a reorganização de experiências que expressam as trajetórias diferenciadas do ser e tornar-se professor”. Para esta pesquisa seriam as trajetórias diferenciadas do ser e tornar-se formador, no qual me volto para a compreensão do processo de constituição desse profissional.

Destaco a minha responsabilidade enquanto pesquisador narrativo, buscando “escapar ao papel de controlador de hipóteses que podem ser testadas ou provadas. Aqui, o pesquisador entra na paisagem e participa de uma vida profissional em andamento” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p.116).

Então, o meu objeto de estudo é a formação do formador de professores, que atua/atuou na Rede Municipal de Educação de São Luís, em especial, aqueles que trabalham/trabalharam com profissionais que ensinam Matemática. Dessa forma, a questão norteadora é: “Como os formadores de professores da Rede Municipal de Educação de São Luís se constituíram profissionalmente?”.

Esse objetivo acabou gerando os objetivos específicos:

- Buscar indícios do processo de constituição identitária dos formadores de professores da rede municipal de São Luís;
- Identificar nas experiências narradas pelos formadores, por meio de entrevistas e durante o Grupo de Discussão, as apropriações das concepções de formação;
- Construir, a partir das vozes dos formadores, a história da formação continuada da Rede Municipal de Educação de São Luís/MA.

Para a produção de dados utilizo duas fontes que, no entender dos participantes do Hifopem (NACARATO, 2015), são complementares e possibilitam a construção da pesquisa narrativa: a entrevista narrativa e o grupo de discussão-reflexão. Assim, detalho cada um desses procedimentos metodológicos.

A entrevista narrativa como forma de reconstruir trajetórias profissionais

Parto da premissa de que narrativa de vida é,

um discurso narrativo que se esforça para contar uma história real e que, além disso, [...] é improvisado durante uma relação dialógica com um pesquisador que orientou a entrevista para a descrição de experiências pertinentes para o estudo de seu objeto de pesquisa. (BERTAUX, 2010, p.89)

O objetivo aqui não é simplesmente reconstruir a história de vida dos formadores investigados, pois concordando com Schütze (1983 apud WELLER, 2009), o que busquei foi compreender os contextos em que as biografias foram construídas e os fatores que produziram mudanças e motivaram as ações dos portadores das biografias.

Tomei, portanto, a entrevista narrativa para a coleta dos dados. Nesse tipo de entrevista, o pesquisador deve se manter o menos influente possível para que suas ideias não interfiram na imposição de uma resposta.

Dessa forma, busquei, “romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas e gerar textos narrativos sobre as experiências vividas, que, por sua vez, nos permitem identificar as estruturas sociais que moldam essas experiências” (WELLER, 2009, p. 5).

A ideia da entrevista narrativa é motivada por uma crítica do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas. No modo pergunta-resposta, o entrevistador está impondo estruturas em um sentido tríplice: a) selecionando o tema e os tópicos; b) ordenando as perguntas; c) verbalizando as perguntas com sua própria linguagem. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2005). No entanto, é importante destacar que, em alguns casos, o depoente por não estar habituado a esse tipo de entrevista, mais fluida, sem perguntas e respostas, acaba se silenciando e aguardando a pergunta; isso exige que o pesquisador formule questões que possam retomar o fio condutor da narrativa. Nas entrevistas realizadas nesta pesquisa isso ocorreu com alguns professores formadores.

Para entender as etapas de uma entrevista narrativa, levei em consideração as características existentes em cada uma de suas fases:

Quadro 2: Fases e Regras de uma entrevista narrativa.

Fases	Regras
Preparação	-Exploração do Campo -Formulação de questões exmanentes
Iniciação	-Formulação do tópico inicial para narração -Emprego de auxílio visuais
Narração central	-Não interromper -Somente encorajamento não verbal para continuar a narração -Esperar para os sinais de finalização (“coda”)
Fase de perguntas	-Somente “Que aconteceu então” -Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes -Não discutir sobre contradições -Não fazer perguntas do tipo “por quê” -Ir de perguntas exmanentes para imanentes
Fala conclusiva	-Parar de gravar -São permitidas perguntas do tipo “por quê” -Fazer anotações imediatamente depois da entrevista

Fonte: (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2005, p. 97)

Na busca pela análise das informações obtidas por meio das entrevistas narrativas, concordo com Schütze (1983, apud WELLER, 2009, p. 6), quando diz:

somente dados textuais que apresentam o processo social de forma contínua, ou melhor, que o trazem à tona, permitem uma análise “sintomática” dos dados, que inicia com uma apresentação textual dos dados e uma descrição completa da seqüência dos mesmos. Mas justamente essa dimensão de uma análise completa dos dados só pode ser realizada tomando-se como referência os indicadores formais da estrutura textual. Os principais indicadores formais no texto narrativo são os elementos marcadores que indicam a finalização de uma unidade de apresentação e que daí em diante começa a seguinte.

A narrativa de vida exige o contar de si, o falar sobre suas trajetórias, ou seja,

considerar que algo é narrativa de vida a partir do momento que o sujeito conta a outra pessoa, pesquisador ou não, um episódio

qualquer de sua experiência vivida. O verbo “contar” (fazer relato de) é aqui essencial: significa que a produção discursiva do sujeito tomou a forma de narrativa. (BERTAUX, 2010, p.47)

Entendo, portanto, que as entrevistas narrativas, que utilizam um discurso narrativo, buscam proporcionar o contar de uma história, a partir das vivências dos entrevistados.

Os grupos de discussão/reflexão como instrumentos de produção de dados compartilhados

Tal qual Nacarato (2014, p.3), concebo que as narrativas obtidas por meio das entrevistas “não podem ficar circunscritas apenas ao narrador e pesquisador, elas precisam ser compartilhadas com os pares”. Logo, utilizo o grupo de discussão como um dos instrumentos para produzir dados sobre a pesquisa.

Busquei, a partir dele, manter uma conversa entre os participantes sobre as próprias entrevistas e assim investigar pontos relevantes sobre a constituição dos formadores de professores. Portanto, entendo o grupo de discussão “como um método de pesquisa que privilegia as interações e uma maior inserção do pesquisador no universo dos sujeitos reduzindo, assim, os riscos de interpretações equivocadas sobre o meio pesquisado” (WELLER, 2006, p.241).

Nesse processo, eu não interferi na opinião dos demais colegas formadores, pois,

as opiniões trazidas pelo grupo não podem ser vistas como tentativa de ordenação ou como resultado de uma influência mútua no momento da entrevista. Essas posições refletem acima de tudo as orientações coletivas ou as visões de mundo do grupo social ao qual o entrevistado pertence. (ibidem, p.245)

Também não foi minha intenção que os formadores de professores entrassem em consenso sobre suas opiniões, pois, concebo que as pessoas têm opiniões e pontos de vista diferentes e estas podem aprofundar a discussão sobre a temática da pesquisa. Concordando com Nacarato (2014, p. 11), “o

sucesso das discussões vai depender da relação que o pesquisador assume com os participantes: de respeito e humildade, valorizando o que o depoente está narrando”.

A quantidade de encontros do grupo de discussão foi quatro, no total, determinada pelo próprio grupo de formadores, pois surgiu da necessidade de discussão de temas que consideraram relevantes. Por isso, é importante considerar a análise de discurso dos formadores, que “tanto do ponto de vista organizacional como dramático, é fundamental e auxiliará na identificação da importância coletiva de um determinado tema” (WELLER, 2006, p.247).

A condução dos encontros do grupo de discussão não possuía um roteiro seguido à risca, mas teve critérios norteadores que facilitou o andamento do mesmo. Parti dos critérios de Bohnsack (1999, apud WELLER, 2006, p. 249):

- Estabelecer um contato recíproco com os entrevistados e proporcionar uma base de confiança mútua;
- Dirigir a pergunta ao grupo como um todo e não a um integrante específico;
- Iniciar a discussão com uma pergunta vaga, que estimule a participação e interação entre os integrantes [...];
- Permitir que a organização ou ordenação das falas fique a encargo do grupo;
- Formular perguntas que gerem narrativas e não a mera descrição de fatos. Deve-se evitar, portanto, as perguntas por que e priorizar aquelas que perguntam pelo como [...]
- Fazer com que a discussão seja dirigida pelo grupo e que seus integrantes escolham a forma e os temas do debate;
- Intervir somente quando solicitado ou se perceber que é necessário lançar outra pergunta para manter a interação do grupo.

Dessa forma, a minha intenção era que o grupo de discussão fluísse o mais natural possível, sem que eu parecesse mais um entrevistador do que participante. Por meio desse procedimento os dados foram decorrentes das interações coletivas e não somente de opiniões individuais.

Os grupos de discussão foram realizados no ano de 2016.

Os participantes da pesquisa

Para a realização das Entrevistas Narrativas (EN) contei com a participação de seis formadores que trabalham ou trabalharam com a formação de formadores de professores da Rede Municipal de Educação de São Luís. O Grupo de Discussão-reflexão foi constituído por esses mesmos formadores juntamente a mim, o professor investigador, que também já desempenhei a função de formador de professores. Portanto, esta pesquisa conta com depoimentos de sete professores formadores.

Os participantes da pesquisa foram por mim convidados e, prontamente, aceitaram o convite. Quatro deles são licenciados em Matemática (eu sou um deles) e, os outros três, em Pedagogia. Dentre os sete, ressalta-se que cinco também atuam ou atuaram em formações da Rede Estadual de Ensino de São Luís. Todos eles já tiveram experiência com formações em outras redes (pública ou particular), além da cidade de São Luís.

Neste momento, apresento, em linhas gerais, no Quadro 3, cada um desses formadores professores e as datas em que ocorreram as entrevistas, com a respectiva duração. Eu e os demais formadores preferimos ser apresentados por nomes de estudiosos ou teóricos que admiramos dentro de nossa área de atuação. Os nomes escolhidos para serem homenageados foram: Arquimedes de Siracusa, Euclides de Alexandria, Galileu Galilei, Hannah Arendt, Hipátia de Alexandria, Telma Weisz e Simone de Beauvoir. Dessa forma, tratarei os formadores de professores participantes da pesquisa pelos seguintes pseudônimos: Prof. Arquimedes, Prof. Euclides, Prof. Galileu, Profa Hannah, Profa. Hipátia, Profa. Telma, e Profa. Simone.

Quadro 3: Os participantes da pesquisa e dados sobre as entrevistas.

Professor	Formação	Data da EN	Tempo de duração da EN
Professor Arquimedes	Graduado em Matemática, com mestrado interrompido em Engenharia, professor de matemática da Rede Municipal e Estadual de São Luís, formador de professores de	09/04/2015	1h 16min 52s

	matemática da Rede Municipal e Estadual de Educação de São Luís.		
Professor Euclides	Graduado em Matemática, especialista em Tecnologias da Educação, professor de matemática da Rede Municipal e Estadual de São Luís, formador de professores de matemática da Rede Municipal e Estadual de Educação de São Luís.	09/04/2015	56min 17s
Professora Hannah	Graduada em Pedagogia, Mestre em Educação, professora dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal e Estadual de São Luís, formadora de professores do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de São Luís.	10/04/2015	1h 7min 20s
Professora Hipátia	Graduada em Matemática e Artes Visuais, doutoranda em Ensino de Ciências e matemática, professora de matemática da Rede Municipal e Estadual de São Luís, formadora de professores de matemática da Rede Municipal e Estadual de Educação de São Luís.	18/03/2015	1h 31s
Professora Telma	Graduada em Pedagogia, Mestranda em Educação, professora dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de São Luís, formadora de professores do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de São Luís.	19/03/2015	1h 11min 52s
Professora Simone	Graduada em Pedagogia, Mestranda em Educação, professora dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal e Estadual de São Luís, formadora de professores do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de São Luís.	25/03/2015	1h 7min 19s
Professor Galileu ¹⁷	Graduado em Matemática e doutoranda em Educação, professor de matemática da Rede Municipal e Estadual de São Luís, formador de professores de matemática da Rede	-	-

¹⁷ Não houve entrevista, as informações foram retiradas do memorial do autor desta tese.

	Municipal e Estadual de Educação de São Luís.		
--	---	--	--

Fonte: Informações extraídas das entrevistas narrativas.

Na textualização das entrevistas, as trajetórias desses formadores serão apresentadas de forma mais detalhada.

A produção de dados

Os dados foram produzidos por meio de “Entrevistas Narrativas” e “Grupo de Discussão-reflexão”, e aconteceram em três momentos diferentes:

- 1º momento: Encontro para apresentação da pesquisa para os formadores participantes;
- 2º momento: Entrevistas Narrativas (foi realizada a primeira entrevista narrativa com cada um dos participantes).
- 3º momento: Encontros do Grupo de Discussão-reflexão.

O primeiro encontro do grupo aconteceu em uma das salas de reuniões da Superintendência da Área de Ensino Fundamental, localizada no prédio em que funcionava a Secretaria Municipal de Educação de São Luís. Apresentei a proposta de pesquisa aos participantes. Em meio à apresentação, os formadores, de uma forma geral, falaram sobre suas experiências como formadores, sobre os trabalhos que estavam desenvolvendo no momento e sobre a base teórica que conheciam e que subsidiava o trabalho dos mesmos. Algumas dificuldades foram evidenciadas. Todas essas discussões geraram um clima de entusiasmo pelo desenvolvimento do trabalho do pesquisador, pois os encontros foram concebidos como momentos em que poderiam expressar seus sentimentos. Esse encontro foi audiogravado.

O segundo momento de produção de dados ocorreu com as entrevistas narrativas, conforme explicitado no Quadro 3. As questões exmanentes planejadas pelo pesquisador envolveram os seguintes eixos:

- A trajetória de formação na Educação Básica. A expectativa era que os formadores falassem sobre as suas lembranças do tempo da escola, seus

professores, as experiências vividas, bem como a influência de suas famílias nesse primeiro processo de escolarização.

- A trajetória acadêmica. Esperava-se que os formadores relatassem como se tornaram professores, qual curso de graduação frequentaram, quais os motivos que os levaram a essa escolha, como foi o curso, o quanto ele contribuiu ou não para serem professores, etc.
- A carreira docente. Este eixo visou conhecer suas trajetórias como professores, os primeiros anos de carreira, as dificuldades, a formação recebida, cursos dos quais participaram, etc.
- A trajetória de formador de professores. Este foi o eixo central da pesquisa, mas não está desvinculado dos demais. Ele visou que os depoentes falassem sobre como se tornaram formadores de professores, suas inserções na equipe de formadores, como foram suas trajetórias como formadores de professores na formação continuada da Educação Básica, como foram essas experiências, quais as principais atividades que desenvolveram sobre a formação de professores, como avaliam o processo de formação na rede, etc.

As entrevistas, conforme constam no Quadro 3, foram transcritas e enviadas aos professores formadores participantes da pesquisa. A próxima etapa consistiu na textualização dessas entrevistas. Após a textualização, os textos também foram devolvidos aos participantes para que eles analisassem a coerência da narrativa e/ou complementassem dados que se fizeram necessários, acrescentando elementos ou excluindo outros.

O terceiro momento da pesquisa foi com todos os participantes, no GDR. Retomei a discussão sobre o papel dos formadores de professores, a partir das respostas obtidas nas EN. Os encontros do GDR tiveram como foco de discussão a concepção e a história do processo de formação na rede. Foram realizados quatro encontros. No primeiro encontro foram retiradas questões comuns das entrevistas; nos demais encontros, as questões foram geradas no próprio grupo. Cada encontro do grupo teve em torno de duas horas. Além disso, houve questões postas por mim, a partir da leitura de documentos produzidos durante as formações em que os formadores participaram.

Os procedimentos de análise

A análise dos dados será realizada a partir dos próximos capítulos. Entendo que a textualização das entrevistas já constituiu um primeiro momento analítico, visto que o pesquisador precisou ler as entrevistas muitas vezes, buscando um fio condutor para a escrita do texto.

Através das entrevistas realizadas, construí textualizações a partir de alguns eixos:

- 1) dados gerais sobre a vida do formador de professores (onde e quando nasceu, dados pessoais e familiares);
- 2) trajetória de formação (da educação básica ao ensino superior); e,
- 3) a escolha da profissão e a trajetória profissional (de professor a formador de professores).

Para a elaboração das textualizações utilizei os elementos analíticos propostos por Schütze (1977; 1983, apud JOVCHELOVITCH; BAUER, 2005, p.106) e dividi o texto em material indexado e material não indexado, em que “as proposições indexadas têm uma referência concreta a ‘quem fez o quê, quando, onde e por quê’, enquanto que as proposições não indexadas vão além dos acontecimentos e expressam valores, juízos e toda forma de uma generalizada ‘sabedoria de vida’” (grifos dos autores).

Esses elementos contribuíram para a elaboração das textualizações, em que busquei construir um movimento mais ou menos linear de cada trajetória, tentando não deixar perder o movimento narrado.

Muitas falas foram suprimidas – ou porque foram repetitivas ou porque não diziam respeito aos objetivos da pesquisa. Outras falas relativas ao processo de construção de um projeto de formação foram deixadas para o momento de reconstrução da história desse projeto.

Após as textualizações, construí um capítulo analítico no qual analiso as convergências e não convergências dessas trajetórias, identificando indícios da constituição profissional dos formadores. Para essa análise, apresento referenciais teóricos que me ajudaram a compreender esse processo, num entrecruzamento de vozes, dos formadores, do pesquisador/formador e dos autores.

Finalmente, elaborei um capítulo de construção da história da formação de professores no município de São Luís. Tal elaboração foi feita a partir das vozes dos depoentes, dos documentos oficiais e de relatórios produzidos no período – o conteúdo desses relatórios foi objeto de discussão em alguns momentos do GDR.

2ª PARTE

COMO NOS VEMOS... COMO NOS CONSTITUÍMOS

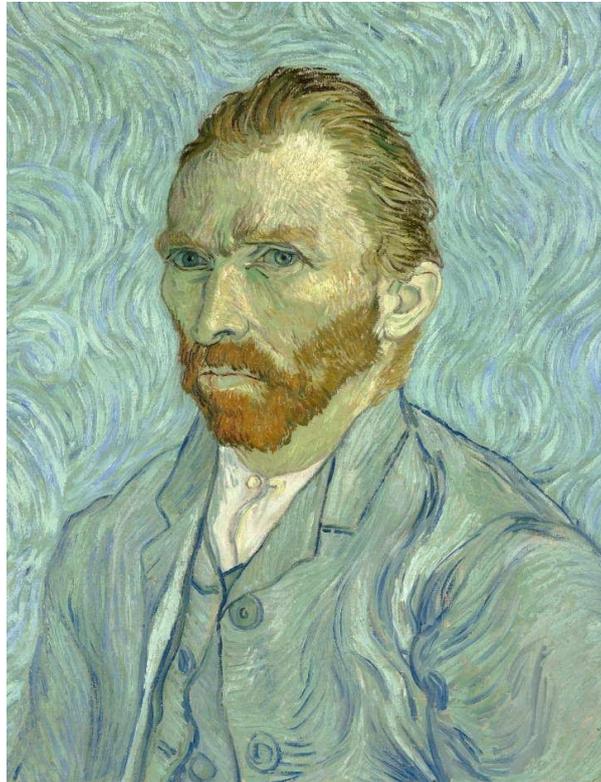


Figura 2: Auto-retrato, 1889, Vincent van Gogh.
Fonte: <https://identidade.com.br/produto/van-gogh-auto-retrato-1889/>

Nessa parte, apresento uma reflexão sobre o ato de narrar, transcrever e textualizar, como pontos essenciais para uma pesquisa narrativa. Apresento ainda, os participantes desta pesquisa, por meio das narrativas de vida e profissional. A busca pelos indícios de nossa constituição identitária me permitiu entender nossas trajetórias desde que nos formamos professores até nos tornarmos formadores.

O ESPELHO: RECONHECENDO AS NOSSAS FALAS

É curioso como não sei dizer quem sou. Quer dizer, sei-o bem, mas não posso dizer. Sobretudo tenho medo de dizer, porque no momento em que tento falar não só não exprimo o que sinto como o que sinto se transforma lentamente no que eu digo.

CLARICE LISPECTOR ¹⁸

Olho-me no espelho, e me vejo. Mas, como me enxergo? Conseguiria fazer um autorretrato, tal como Van Gogh? Ou mesmo conhecendo-me não saberia fazer, ou teria medo de me retratar? Lispector me ajuda a entender que estou em constante transformação. Já não sou o mesmo que escreveu o início desse parágrafo.

E o que dizer sobre como os outros me veem? Acredito que quando eu falo posso me fazer entender para quem escuta. Mas, será que quando eu transcrevo exatamente o que eu falei, a leitura dessa transcrição por outra pessoa teria o mesmo nível de compreensão que a minha fala? Em que momento isso prejudicaria a comunicação?

Ao transcrever, apresento através de um texto parte daquilo que falamos. Nesse momento percebo “o como falamos”. Ficam nítidas assim, que em nossas falas utilizamos muitos termos repetitivos e vícios de linguagem. Na transcrição nem sempre registramos as pausas, as hesitações, os gestos, os sentimentos...

Devo ter em mente que se queremos nos fazer entender a partir de um texto construído por meio de nossas falas, é necessário que nos apossamos da textualização. E textualizar não é tarefa fácil. Pelo contrário, é um desafio, principalmente quando quem textualiza não é a mesma pessoa que, *a priori*, narrou um fato, um acontecimento ou uma história.

Na textualização, devemos ter cuidado ao modificar um texto para torná-lo coeso e coerente, mas sem perder a sua essência. O objetivo é aprimorar a escrita para o bom entendimento do leitor. É interessante ressaltar que, ainda

¹⁸ LISPECTOR, Clarice. Perto do coração selvagem. 7. ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1980. p. 11.

que as regras ortográficas sejam importantes, é a estrutura textual que deve prevalecer. Na textualização, busca-se por uma organização espaço-temporal, pois no ato de narrar oralmente, as lembranças nem sempre são sequenciais; há muitas idas e vindas na construção dessa memória.

Nesse sentido, os textos aqui apresentados foram textualizados. Todos nós, formadores, concordamos com esse processo desde que fosse “necessário respeitar regras muito estritas, cujo sentido se resume neste princípio simples: as mudanças de *forma* não devem, de modo algum, mudar o *sentido*” (BERTAUX, 2010, p.148, Grifos do autor). Assim, respeitei as singularidades próprias de cada um.

No primeiro momento, limpo a transcrição de elementos da fala desnecessários na hora da escrita e assim fiz com que as frases não ficassem tão inconclusivas, o que é comum quando falamos e só percebemos quando lemos as transcrições.

Como parti de entrevistas narrativas com questões norteadoras, o segundo momento foi fundir as perguntas e respostas para dar mais fluidez ao texto. Segundo Garnica (2004, p.94), “os momentos da entrevista são, assim, ‘limpos’, agrupados e realocados no texto escrito. Palavras, frases e parágrafos podem ser reordenados, retirados ou acrescentados, ora com o intuito de dizer o que não foi dito literalmente”.

É nesse sentido que concordo ainda com Garnica (2004) que, depois da textualização, o texto não será mais tão somente do depoente, mesmo que ele dê o aval final sobre o que foi produzido, ele será a partir de então, um texto colaborativo.

AS TEXTUALIZAÇÕES: NÓS, POR NÓS MESMOS

Com as textualizações prontas, a opção pela identificação por pseudônimos foi acertada, por considerar que o anonimato nos deixaria menos expostos e mais à vontade para expressarmos nossos pensamentos.

A escolha dos pseudônimos partiu da nossa identificação com algum sujeito que, de certa forma, possuía características e via o mundo de forma semelhante a nós, criando assim, um personagem, sem ser caricato (BERTAUX, 2010).

Reitero que cada formador selecionou uma foto de seu personagem e escolheu uma frase atribuída ao mesmo, o que foi por mim respeitado. A foto e a frase abrirá cada uma das textualizações.

Euclides: “eu me tornei formador de professores”

As leis da natureza são apenas os pensamentos matemáticos de Deus.

EUCLIDES DE ALEXANDRIA



Figura 3: Euclides de Alexandria
Fonte: <http://ecalculo.if.usp.br/historia/euclides.htm>

Recordações de minha infância difícil...

Eu comecei a estudar muito tarde, quando saí do interior, por volta de nove, quase dez anos, é que fui alfabetizado. Eu não tenho muitas recordações boas, porque os professores eram muito rígidos, não tinha muita dinâmica em sala de aula, coisa que nossos alunos querem hoje, pois eles cobram da gente. Então

eu não tenho muitas lembranças boas. Claro, fui alfabetizado, fui educado, me formei, estudei, mas sempre através de uma forma padrão, forma tradicional, sem muitas novidades, sem muita dinâmica, sem muita interação entre professor e aluno, era o professor à frente explicando do seu jeito, e a gente, na condição de aluno, sentado, ouvindo e aceitando o que o professor falava, era muito tradicional. Então não tenho coisas que eu possa copiar, hoje. Eu não tive muitas referências dos meus professores, nem no Ensino Médio tive referências como coisas que repercutissem positivamente, assim como metodologias atrativas.

A igreja e o despertar para ser professor...

Eu participava dos movimentos da igreja, eu era catequista. Então, na igreja a gente tinha que ajudar, fazia formação com os meninos, preparação dos que iam fazer a eucaristia, e dos pais e padrinhos que iam batizar. Era na época da minha juventude. Isso me levou para esse lado de ensinar, de ser educador, de buscar, porque na catequese os meninos não tem obrigação de ir para a igreja. Então se eles não se sentiam à vontade, eles não iam. Isto foi no tempo que terminei o Ensino Médio. Fiz vestibular algumas vezes, não passei nas primeiras, porque a concorrência era muito grande, eram poucas vagas. Fiz vestibular quatro vezes, e passei na quarta. Foi na catequese que tive que tomar a frente. Então eu procurava materiais, textos, mas na época não tinha essa facilidade de acesso que a gente tem hoje. Mas alguns materiais me subsidiaram para preparar as aulinhas dos sábados. E assim, foi gostoso. Eu trabalhava com a comunidade, com os meninos de 10, de 12, até 14 anos. Então gostei muito de fazer isso com eles. Então foi na igreja, na catequese que surgiu esse meu lado professor. Ali que eu vi que eu dava para aquilo, para essa vida. Eu gostava de ser catequista. E os meninos me chamavam de “tio”, pois na época essa palavra “tio” era muito comum entre os meninos, e eu fui me acostumando. Então eu passei para faculdade. Eu queria ser professor.

A escolha do curso de Matemática...

Eu procurei o que era mais fácil, que era professor de Matemática ou professor de Ciências. Mas procurei também alguma coisa que pudesse trabalhar, porque geralmente a demanda era bem menor, e no caso eu preferi Matemática. Mas, eu não fui um bom aluno de Matemática na minha época do colégio. Eu gostava, nunca fui reprovado, mas não era um bom aluno. Na época, eu fazia as atividades, procurava os colegas para grupo de estudo, estudava pelo livro didático, também. E também não foi nenhum profissional que me motivou a ser professor, foi porque eu quis mesmo. A única influência que tive foi a da igreja, de ser catequista. Então eu escolhi Matemática.

A Licenciatura em Matemática...

Na Universidade a gente vai com um objetivo, ser qualificado, ser um bom profissional. A Universidade me deu muitas ferramentas, mas quando saí da Licenciatura me senti um bacharel. Eu não me sentia um professor, porque eu tinha o conhecimento técnico, e a universidade não me proporcionou o conhecimento pedagógico. Então, foi suficiente eu me formar, mas não era o suficiente para dar aulas. Quando passei num seletivo e cheguei na sala de aula me perguntava o que ia fazer. Eu só sabia o assunto, mas não sabia como trabalhar. Então, eu tive que estudar com os colegas, tive que ler, tive que fazer pesquisas, pois só a formação acadêmica não me garantia. Claro, eu tinha o conhecimento técnico, que é do conteúdo da disciplina, mas o pedagógico, o planejar, o como organizar minha aula para que o aluno possa aprender aquilo que eu estava querendo transmitir, eu não sabia. Isso era fruto da minha formação. A minha graduação foi na Universidade Federal do Maranhão na área da Matemática. Eu mesmo não tive problemas, eu passei, eu não reprovei em nenhuma disciplina, e tinha um grupo de estudo, meu grupinho, cinco pessoas. A gente chegava cedo, às 14 horas, ficava até a hora de iniciar as aulas, a gente conversava sobre diversos assuntos, estudava para as provas, e também pensávamos como a gente ia fazer no futuro, com nossa carreira como professores. Esse grupinho foi muito bom. Logo na metade do curso, a gente

teve aquelas primeiras disciplinas pedagógicas, que a gente chamava de “gia”, que eu odiava, porque a cada disciplina a gente ouvia “vão ter mais ‘gias’, vão ter mais ‘gias’”, então a gente achava muito chato. Mas, a gente tinha que estudar. Como a gente via que o professor tinha uma linguagem muito para o lado pedagógico, para o aspecto pedagógico, e o nosso para o lado técnico, a gente não entendia. Não conseguia se identificar com aquilo. Quando terminamos a Faculdade, o meu grupinho de estudos continuou junto, estudamos para os concursos. A gente se reúne, hoje um dos que participa do meu grupo é meu compadre, e a gente mantém esse contato. Então foi muito bom isso, a gente continua se encontrando, faz trabalhos juntos, e começou a fazer uma especialização juntos. Na licenciatura, a gente teve a disciplina pedagógica de Didática e os Estágios em que íamos para o campo. O nosso curso foi 80% técnico e apenas 20% de didático, de estratégias de ensino mesmo, ou até menos que isso. Então, na verdade, a gente primou mais pelas disciplinas acadêmicas, voltadas para o conhecimento matemático e não para o ensino da matemática. Eu sempre discuti sobre isso, sobre a preocupação que a licenciatura deveria ter em estar voltada tanto para o conteúdo técnico da Matemática como também para o pedagógico, para o professor sair dali pronto para ser professor. Porque quem está ali, quer ser professor.

Enfim, em sala de aula sendo professor...

O meu primeiro contato como professor foi após um seletivo que teve em 1998, eu ainda estava iniciando o 5º período e a gente não tinha ainda a disciplina de Didática. A gente não tinha nem um contato, só o conteúdo matemático. E foi um desafio muito grande, porque eu tinha que dar aulas para o Ensino Médio e eu só sabia a forma tradicional, como meus professores tinham me ensinado, e que na minha época eu não gostava muito, eu aceitava, mas não era aquilo que eu queria. Então eu tive que buscar mais, tive que, por exemplo, buscar o próprio livro didático, que eu acho que tem subsídios muito bons, que ajudam o professor tanto no planejamento quanto no desenvolvimento dos conteúdos. Mas eu tive que buscar outras ferramentas que até então a Universidade não tinha me proporcionado, porque eu ainda não tinha tido as disciplinas pedagógicas. Mas

eu tive que ir para a sala de aula, eu precisava trabalhar, precisava me manter, e assim eu tive que recorrer aos colegas, aos profissionais que estavam sempre na escola, às equipes pedagógicas das escolas e também aos próprios manuais do livro didático. Mas, eu não queria escola particular, nunca me interessei. Então tive que buscar recurso, eu tive que preparar material, até mesmo adaptar minha linguagem à linguagem do meu aluno, porque se meu aluno não tem o vocabulário, por exemplo, a matemática tem a sua linguagem própria, então se o aluno não está acostumado com essa linguagem, eu tenho que fazer, procurar me ajustar. Então, na sala de aula, eu senti essa primeira dificuldade. Porque faltava alguma coisa, faltava fazer a interação do assunto com o interesse dos meus alunos. Então eu preocupava em como fazer meus alunos se motivarem e sentirem necessidade de aprenderem matemática. Mas como fazer isso se o curso de Matemática não me ajudou? Por exemplo, o professor de Didática não era da área, ele era do curso de Pedagogia, mas assim, ele dominava o conteúdo, mas não era da área da matemática, não era um educador matemático, então não era formado em didática da matemática para associar tanto o conteúdo matemático como também as técnicas que são pertinentes da pedagogia, a didática. Então, a gente mesmo que teve que fazer essas mediações entre o conhecimento matemático. Talvez, se tivesse algum matemático na área da educação, pra fazer essa interlocução com a gente, eu não teria tanta dificuldade. Mas não teve. A contribuição foi com relação ao conhecimento técnico. Então o que aprendi na matemática, eu aprendi. Até hoje isso é inegável, mas a parte didática, de como ser professor, a Universidade não me ofereceu.

As contribuições das formações continuadas em minha própria formação...

Fui aprovado em dois concursos em 2002, para as duas redes, estadual e municipal, para o Ensino Médio e Ensino Fundamental. São duas clientelas muito peculiares, então cada uma com suas especificidades. Eu entrei na Rede Municipal, e a grande vantagem da Rede Municipal foi que lá tinha um certo suporte, o coordenador pedagógico estava sempre junto, discutindo a formação

dos professores. E a gente sentia essa necessidade de conhecer o que cabia ao aluno do Ensino Fundamental e o que cabia ao aluno do Ensino Médio. As disciplinas que estudei não me deram suporte a essa especificidade. Então, com os Coordenadores Pedagógicos, com a proposta de conteúdos, com a proposta pedagógica que estava sendo já produzida na Rede, foi que me direcionei no ensino de matemática. Foram as discussões nas formações continuadas, dentro da própria rede ou na própria escola, que me abriram os horizontes sobre o lado mais pedagógico do professor, das outras disciplinas também. Enquanto isso, no Ensino Médio, eu também estava dando aula, mas não tinha esse suporte pedagógico. Mas como lá no Fundamental eu tinha que estudar mais, eu tive que procurar suporte também para o Ensino Médio, porque eu não queria fazer do mesmo jeito que aprendi na minha época do 2º grau. Queria que todos os alunos compreendessem, que eles perguntassem, que eles interagissem comigo, mesmo que o conteúdo não fosse interessante, mas pelo menos que eles sentissem necessidade e vissem que aquela matemática fazia sentido para eles. Então foi aí que eu comecei a buscar outras ferramentas, procurar outros amigos que tinham um olhar mais pedagógico. Eu procurei outros meios, outros materiais.

Uma nova experiência, ser formador de professores...

Em 2005, a Rede Municipal lançou um seletivo interno para selecionar professores de Matemática e Língua Portuguesa para serem formadores do programa Pró-letramento. Depois da seleção, teve uma entrevista e eu participei. Na entrevista foi me perguntado o que eu achava sobre a formação de professores. Eu falei do que eu já conhecia, sobre a importância de planejar aulas, de ouvir o aluno, de saber o que o aluno já conhece, e isso deveria ser discutido nas formações. Eu fui selecionado e participei da formação de tutores para ser formador. Mas foi proporcionada muita coisa nessa formação de tutores do Pró-letramento, formação oferecida pela Universidade Federal do Pará em parceria com a Universidade Federal do Maranhão, a UFMA. A formação trouxe novidades. Como estava voltada para os professores dos anos iniciais, a gente discutia a questão de como trabalhar os conteúdos, não necessariamente de

trabalhar a matemática, mas os conteúdos de matemática, as estratégias que eu poderia trabalhar com os meus alunos, por exemplo, para somar, subtrair, multiplicar, dividir. Na verdade em cima da temática da Resolução de Problemas. Então eu me tornei formador de professores do programa Pró-letramento, dos professores dos anos iniciais polivalentes da Rede, trabalhando matemática do 1º e 2º anos na época, indo até a 4ª série. Mas de um tempo para cá, como incluíram os alunos de 6 anos no início, trabalhávamos do 1º ao 5º ano, nesta perspectiva.

O trabalho de formador...

Começamos o trabalho com os professores, e nós, formadores, tínhamos formação com o pessoal das Universidades. Então era bacana, porque a gente discutia novas estratégias, novas metodologias, conhecia novos recursos, tanto nas nossas formações em que participávamos quanto nas que oferecíamos. Na verdade não eram recursos novos, mas uma forma de como trabalhar com os recursos que já existiam, como por exemplo, material dourado. Então, a gente começou a discutir como esses materiais poderiam enriquecer o ensino, como eles poderiam dar um tratamento melhor aos conteúdos dos anos iniciais e assim, criar suporte para os alunos dos anos finais. A minha expectativa com a formação era grande, porque vejo que sempre procuramos o culpado sobre o porquê de os alunos saírem sem base. Os professores do Ensino Médio colocam a culpa nos professores do Ensino Fundamental e os do Fundamental colocam a culpa nos professores dos anos iniciais. Só que eu era professor do Ensino Fundamental dos anos finais e do Ensino Médio, então eu colocava culpa em mim mesmo. Assim, vamos formando essa bola de neve. Quando na verdade, o professor dos anos iniciais geralmente é formado em Pedagogia, ele não tem o conhecimento específico da disciplina que deveria ter para trabalhar com os alunos e a gente sentia isso. Por exemplo, em uma situação em que tentamos construir o algoritmo da adição, e explicar todos os princípios da numeração decimal, discutimos sobre a ideia de “vai um”. Então, uma professora que estava quase para se aposentar, e ficou de boca aberta numa das formações que a gente estava, disse: - Ah! Então é isso que é o vai um?! Essa professora tinha

20 anos de sala de aula, imagina as gerações que ela já tinha formado, ensinando o vai um, mas não sabia o que era o “vai um”. Então, as formações eram cheias de surpresas, e tivemos que estudar mais, para explicar ao professor como trabalhar as dúvidas dos alunos através de conhecimentos simples. Em cima das dificuldades dos professores, nós estudávamos e buscávamos sozinhos. Eu sei que na formação, a maioria é de professores com curso superior, mas nem sempre a academia oferecia aquele conhecimento sobre o ensino de certos conteúdos, resolução de problemas. Porque ensinar somar, subtrair, multiplicar e dividir sem um contexto é muito complicado. Aí a ideia da formação era essa: conversar com o professor sobre como contextualizar, dar sentido. O nosso problema era esse.

A busca por outros materiais para as formações...

Nós, formadores, sentimos a necessidade de ir além do que a gente discutia com os professores no Pró-letramento. Então, surgia a ideia da gente fazer um levantamento junto aos professores, a partir das expectativas dos encontros formativos. Começamos a estudar, a procurar livros, procurar artigos, procurar colegas de outras áreas que tinham outros materiais, investimos mesmo na nossa formação, para que a gente pudesse também garantir ao professor, que já chamavam a gente de formadores, mesmo oficialmente sendo tutores, porque a gente fez um curso de tutor, para trabalhar com eles. Naquele momento nós éramos tutores pelo programa, o sistema era semipresencial, a gente tinha que fazer aquele *link* com o professor e o material, mas eles já vinham chamando a gente de formadores. Então, cortamos o cordão umbilical com a Universidade. Já tínhamos o material, nossas próprias pesquisas. Ficamos independentes e continuamos fazendo o trabalho com os professores da Rede, mas não éramos vinculados mais nem com a UFMA nem com o Pará. Depois, passamos a trabalhar também com a formação dos professores dos anos finais, através do programa Gestar, e, novamente, tivemos a formação com a Universidade do Pará, durante quase um ano, mas sobre outra perspectiva. Porque como nós éramos da matemática, e tivemos que trabalhar com os professores de matemática, então a necessidade agora era de ter uma linguagem mais do

professor de matemática, sem esquecer o pedagógico com foco nos conteúdos anos finais do Ensino Fundamental. Então foi diferente essa formação, pois agora o trabalho era com nossos colegas da matemática. A Universidade deu um bom suporte para nós, mas a gente também teve que continuar lendo, até por que o Gestar trabalhava muito com a leitura, com descrição, era um material muito bom. Mas só o material, e com professores que trabalhavam três turnos, sabíamos que eles não teriam tempo de ler. Então, nós, os formadores, tínhamos que nos preparar sempre mais. E tinha a cobrança dos professores sobre os conteúdos, por que eles tinham o domínio do conteúdo, mas precisávamos trazer novas metodologias. Então tínhamos que construir essa relação de confiança, pois a gente estava no mesmo nível, só que quem faz formação quer um pouco mais, quer algo mais. E assim, para eu me colocar na posição de formador junto a um colega que estudou e se formou comigo, eu tinha que trazer coisas novas, atraentes. Como formador, eu estudei bastante, aliás, todo o grupo. Hoje, o nosso grupo de formadores recebe convite das escolas para participar das jornadas pedagógicas, ou outro problema que exija uma formação. E nós vamos. Hoje, com o que a escola quer, a gente faz a nossa pauta da formação. Nós mesmos escolhemos nossas leituras, os materiais. As experiências ao longo dessas formações nos deram autonomia, é um longo caminho desde 2006. Foram muitas trocas de experiências com o pessoal da Universidade, com o pessoal da rede de formação continuada. Eu recebi mais do que compartilhei. O que proporcionou a gente a ser chamado de formador na Rede, foi justamente isso, o vínculo que a gente vai criando na própria Rede, e com a instituição que estava apoiando a nossa formação. Hoje, a Universidade já reconhece a gente, os próprios colegas já reconhecem a gente na Rede. Porque quando houve a necessidade, a busca, a gente recorreu. Não que a gente tivesse sempre a resposta, mas a gente buscava, para dar a resposta quando aprendia. Hoje, a Rede deixou de oferecer formações como o Gestar e Pró-letramento, por falta de estrutura, mas o grupo continua ainda, a gente continua estudando. Dois colegas já estão no mestrado, estão buscando aprimorar suas formações. Eu fiz uma especialização em Educação, mas em outra área, não na área de Educação Matemática, e sim, na área de tecnologia. Então o que um traz dentro da sua formação específica, seja em nível de mestrado, ou de especialização, a gente

vai conhecendo, trocando informações. A gente não perdeu o vínculo. A gente vai compartilhando. A gente também participa de congressos aqui na Universidade. Participamos de Fóruns, de Semanas de Jornadas, Semanas da Matemática, tanto na Universidade Federal quanto na Estadual, e a gente vai tentando divulgar nossas experiências em outros cantos fora da Rede.

E meu olhar mudou...

Foi uma reviravolta, eu tenho hoje um outro olhar, diferente do que eu tinha quando me formei. Fiz a licenciatura porque queria ser professor, e ao ser professor senti a carência de conhecer metodologias, conhecer recursos, conhecer experiências. Então a própria formação que tive, junto às instituições, promoveu muito isso em mim. Claro, hoje não me sinto completo, a cada dia o nosso aluno vai sendo outro, e nós temos que ir atrás. Hoje, na minha escola, todas as salas têm internet, então todos os alunos têm celulares, e eu tenho que me adaptar a isso. A nossa formação nunca acaba, a cada momento vão surgindo novas demandas. O que eu consegui de formação ao longo desses anos não vou perder, para mim ficou, e também tento transmitir para os colegas que quiseram participar. Eu compartilharei o que me foi favorecido.

Arquimedes: “de um dia para o outro eu virei formador”

Brincar é condição fundamental para ser sério.

ARQUIMEDES DE SIRACUSSA



Figura 4: Arquimedes de Siracusa

Fonte: <http://filmeshistoricos.blogspot.com.br/search/label/Arquimedes>

Minha infância, minhas lembranças do tempo da escola...

Eu sou de Belém do Pará, de uma família humilde. Minha trajetória escolar começou em 1976, com a pré-escola. Naquele tempo não tinha jardim, as crianças começavam a estudar e eram alfabetizadas na época com 6 ou 7 anos

de idade. Na primeira série, as crianças chegavam com 7 anos. Eu sempre fui um aluno mediano, estava entre os bons alunos. Eu e meus dois irmãos, estudávamos numa escola pública. Com a chegada da minha irmã, a terceira, minha mãe deixou de trabalhar. Ela era professora primária e passou a se dedicar aos filhos. Então, toda minha assistência na época estudantil, do chamado primário, foi da minha mãe. Ela sempre nos conduziu. Quando eu terminei o primário eu fui para o ginásio. O pai almejava que eu fosse para uma escola militar, e acabei indo para uma escola da rede estadual. Lá, eu tinha uma certa afinidade com a disciplina de matemática, sempre gostei muito dos desafios. Gostava dos professores e da forma como era trabalhada a matemática. Era numa época em que era a técnica pela técnica, você aprendia rápido as resoluções, o como fazer e aplicar, então nunca tive dificuldade. Na época em que eu terminei o ginásio, as famílias humildes encaminhavam seus filhos para a Escola Técnica. Então, eu acabei passando para a Escola Técnica Federal do Pará. E eu lembro bem de um fato interessante, na época, década de 1980, desses seletivos, eles não mediam bem a capacidade. Então, fui para o Ensino Médio. Nessa trajetória, meu pai ficou mais ou menos dois anos desempregado, e aí recebeu uma proposta para vir para São Luís. Nós viemos, e meu pai conseguiu a minha transferência da Escola Técnica Federal do Pará para a Escola Técnica Federal do Maranhão. Eu me lembro bem, que eu cheguei no meio do ano, eu tive que repetir o 1º ano que tinha feito lá. No ano seguinte, em 1987, eu comecei a fazer o curso de Mecânica. No último ano do curso, a minha mãe, uma visionária, ainda hoje visionária, disse assim: “Meu filho, eu vou matricular você para fazer curso de informática”. Eu não sabia nem o que era computador na época. Comecei a fazer o curso de Informática paralelo ao curso de Mecânica. Descobri que aquilo ali era o que eu queria seguir, o universo da computação. Os computadores eram muitos antigos para época, eram computadores ainda de 8 bits, onde não tinha nem Windows como sistema operacional, o sistema operacional CP/M era tudo via código. Aquele universo me fascinou. Num belo dia, o professor de Mecânica Geral me passou, como atividade, um seminário. E nesse seminário, como todo trabalho, me dediquei, me preparei e fiz a apresentação. Eu fui tão bem sucedido na apresentação do seminário, que eu ganhei um livro de presente, e o professor me dizia que eu

poderia ser um futuro professor da Escola Técnica. Bom! Falar para um adolescente de 17 anos que ele vai ser professor, não era uma coisa muito boa. Então, eu me senti muito ofendido com aquilo, pois eu queria ser jogador de futebol ou ator de cinema, menos professor. E foi muito engraçado, porque aquele livro, que eu criei uma rejeição tão grande, aquele prêmio, eu entreguei para um colega, que sabia que ele queria seguir o curso de Mecânica. Era um aluno muito fraco, que tinha muita dificuldade. A gente estudava junto, mas enfim, entreguei o meu livro a ele. E esse rapaz, hoje é um grande mecânico na Alumar, aqui em São Luís no Maranhão. Aí, eu terminei o curso de informática em 1988, terminei a Escola Técnica, mas não passei no 1º vestibular. Como não tinha passado no 1º vestibular, eu voltei para o curso de Informática, voltei a fazer os cursos de Tecnologias e o curso de Computação.

O caminho para me tornar professor...

E nessa trajetória, nessa minha volta, eu descobro que uma colega de sala da minha época, tinha virado professora de Computação. E ela dizia assim: “Poxa, Arquimedes, vamos dar aula?” Eu disse que era uma proposta interessante. Eu já estava com mais ou menos 20 anos. Eu disse pra ela: “Vou enfrentar o desafio, mas eu nunca dei aula”. E ela me disse: “Não! Não! Mas é fácil, é simples, não tem nada demais”. Na época, a minha mãe me botou para fazer cursos, que não se fazem mais hoje. O primeiro foi datilografia, o curso mais traumático da minha vida... aquelas letrinhas, aquelas posições... Mas enfim, eu fiz, Máquinas e Tele impressoras. Depois, eu comecei a fazer uma série de cursos de computação. Daí eu larguei para me dedicar ao vestibular. Não passei e voltei. Então nesse tempo, eu encontro a colega de sala que era professora, e me fez o convite. As coincidências da vida fizeram com que eu reencontrasse meu professor de datilografia, como coordenador do curso de informática. E então, ele também foi um incentivador: “Vamos lá!” No SENAC, uma empresa que considero como uma escola de informática na minha vida profissional, existia a cultura de você fazer uma aula teste numa sala de aula de alunos. Agendaram a sala, avisaram a turma, então tinha o coordenador, o professor e uma coordenadora pedagógica. E no minuto antes da gente entrar para o teste, a coordenadora perguntou qual

era a experiência que eu tinha. Eu falei que não tinha nenhuma experiência. E aí ela virou para o coordenador e perguntou como ele foi capaz de colocar um jovem sem experiência para trabalhar numa sala de aula. E ele, muito diplomático na hora, disse que a turma já estava esperando o professor e que como estavam ali para fazer a avaliação, não custava deixar eu ministrar a aula. Foram 30 minutos. E aí, ela relutante, concordou, e eu fui para a sala. Só que ela já tinha arrasado comigo, ela já tinha me reprovado antes de eu começar a trabalhar! E aí, eu pensei que eu não tinha mais nada a perder. Eu estava nervoso, mas eu esqueci o nervosismo em 5 minutos e comecei a aula teste. Fiz tudo que foi programado, que foi planejado e finalizamos. Saímos da sala, e para minha surpresa, ela se retratou, pediu desculpas e disse que a partir do outro dia, eu já podia dar aula, que eu tinha feito um trabalho excelente, que daria um excelente professor. Então, eu começava minha trajetória, como professor. Comecei numa época em que não tínhamos base nenhuma. A única base que a gente tinha era o conhecimento em tecnologia, que a gente repassava para os alunos. Éramos sete jovens na época, uma mulher e seis rapazes. A gente tinha a mentalidade que os meninos teriam que acompanhar o nosso raciocínio. E por isso houve muitas reprovações. Reprovei muita gente, era uma época muito complicada da minha fase profissional, porque eu não entendia as coisas, o fazer, o estimular um aluno, o despertar um interesse para determinado conteúdo e fazer com ele conseguisse ter êxito. Nós éramos muito técnicos, muito inexperientes, tínhamos uma meta para cumprir, e se o aluno não conseguisse atingir a média mínima, ele teria que ser eliminado do curso. E nós fazíamos isso, sem receio algum.

A escolha pela matemática...

Na época em que eu era informático, eu ainda não cursava a Universidade. E isso foi uma decepção para o meu pai, porque ele achava que como eu comecei a ganhar dinheiro muito cedo, eu não iria entrar na universidade. Mas, o tempo passou, eu trabalhava de manhã, de tarde e, às vezes, à noite. Eu tinha que escolher um curso para cursar na Universidade que fosse noturno, e o curso de Computação era vespertino. Então eu escolhi Matemática. No 1º período de

Matemática na UFMA, em 1991, a gente se deparou com professores extremamente tradicionais, como eu era na época. E eu vi nesse período, quinze alunos, quase metade da minha turma, abandonar por causa de um professor que ministrava Cálculo Vetorial. Nós éramos quase 35, e ele fez com que 15 pensassem que o curso de Matemática não era para eles. O tempo passou, e eu nunca me desvinculei da área de tecnologia. Sempre dando aula de tecnologia. Eu me dizia assim: “Arquimedes, e aí, vai fazer o curso de Matemática, fazer curso de licenciatura? Qual é o teu objetivo?” Eu respondia a mim: “O meu objetivo aqui é dar aula na Universidade, pois eu não quero dar aulas para crianças e para jovens, eu não almejo isso na minha vida”. E aí, eu já trabalhava com curso de informática. Passei toda minha graduação trabalhando, com exceção dos últimos dois anos, que eu pedi demissão, porque a coisa complicou tanto, que eu ganhava dinheiro, mas reprovava nas cadeiras¹⁹. Eu dava aula de informática e era estudante de Matemática, mas nunca dava aula de matemática. Eu não me sentia à vontade. A universidade, verdade seja dita, ela preparava a gente para dar aulas para o curso superior e não para dar aula para o curso fundamental ou o curso médio. As nossas cadeiras de cálculos e de geometria não nos embasavam, davam condições, não nos davam base. Eu trabalhava e estudava à noite na universidade. Eu, praticamente, ia cumprir tabela. Eu fazia as cadeiras, que não tinham uma ligação direta com o universo da educação, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. Então as cadeiras que eu tinha na universidade só iriam servir para o universo acadêmico. A minha formação em matemática foi muito técnica, apesar de ter tido cadeiras como Estrutura de Ensino, Psicologia da Educação I, Psicologia da Educação II, Didática. A própria Didática, tinha uma professora tão tradicional que exigia até postura correta para apagar o quadro. Ora, existia uma postura para apagar o quadro! Então, eu tinha o ensino tradicional enraizado no universo acadêmico, que não me seduzia para que eu fosse professor, tanto no Fundamental quanto no Ensino Médio. Eu não tinha um suporte. Eu não tinha nada sendo oferecido pela universidade, na época, para me tornar um professor no futuro. Não! Não! Não! Então, existiam duas opções, ou eu fazia bacharelado ou fazia licenciatura.

¹⁹ Cadeiras se referem às disciplinas.

O curso de bacharelado demandava mais tempo, então a grande maioria dos meus colegas optava por licenciatura, por ser de menor duração, e também pelo fato de o mercado de trabalho, na educação, ser o mais interessante na época. Então, as pessoas não viam com bons olhos um pesquisador em matemática, dentro do Maranhão. E aí, com isso, eu fui criando uma certa barreira para começar imediatamente. Tanto que, quando terminei a universidade eu não tive coragem de ir para uma sala de aula, eu não me sentia apto para exercer o papel de professor de matemática numa sala de aula, tanto no fundamental como no ensino médio.

Enfim, professor de matemática em sala de aula...

O tempo passou e eu era Informático e Matemático. Terminei o curso em 1996. Quando terminei o curso de matemática, até então, a única vez que em entrei em sala para dar aula de matemática foi na época do estágio, no Liceu Maranhense, onde dei aula uma vez a cada quinze dias, aos sábados. Era o estágio perfeito. Não me dava trabalho, eu tinha poucas aulas, eu não me preparava, eu não tinha esse cuidado. Eu não tinha uma visão do que era ser professor. Na verdade, eu me preparava, mas para matemática, de certa forma, eu não ligava, eu não dava valor. E assim eu lembro que uma vez na aula, fazendo uma demonstração, o professor teve que parar a aula porque minha demonstração estava errada. Então, eu comecei a tomar mais cuidado para me proteger. Terminei o curso de graduação, e eu lembro que na época eu estava desempregado. Eu tinha pedido demissão da empresa, e comecei a cursar o mestrado de engenharia, onde uma das linhas de pesquisas era computação. Pelo fato de eu ser mestrando na época, há 20 anos e as faculdades tinham uma carência de professores universitários, eu rapidamente consegui um emprego numa faculdade que hoje é uma universidade em São Luís, na área tecnológica. Tudo bem! Mas o “Arquimedes” sempre se preocupou com a aula, mas nunca com os bastidores. Então, planejar, organizar, diários, controle de notas, não eram meu forte. Eu sempre tinha uma dificuldade muito grande, eu sempre atrasava na entrega de provas, de notas. Num belo dia, eu me vi demitido. Eu fui demitido pelo coordenador, que disse: “Olha eu cansei, não aguento mais, eu

vou te demitir por essa tua desorganização”. Tudo bem! Só que foi numa época em que eu tinha mais ou menos quatro empregos. Mas eu me vi ocioso num turno, eu não estava trabalhando à tarde. E ia haver concurso, ia ter concurso do Estado e do Município aqui no Estado do Maranhão, no Município de São Luís, concurso de matemática. Eu resolvi me inscrever. E passei nos dois em 2002. Eu lembro, nunca esqueci, eu fui recebido no Liceu Maranhense, aonde o diretor dizia, e era muito categórico, na primeira reunião: “Olha, quem chegou aqui pensando que funcionário público não trabalha, está enganado. Aqui se trabalha e muito”. Então, com esse discurso dele, e eu que nunca tinha dado aula de matemática, procurei por ele no gabinete, após a reunião, e disse assim: “Professor, apesar de ser matemático e estar formado há mais ou menos sete anos, eu nunca dei aula de matemática. Eu sou informático. Então o senhor não tem um laboratório para eu cuidar?” E ele me disse: “Eu tenho sim, um laboratório, só que você não vai para o laboratório de matemática, porque tem um professor aí que não dá aula há mais ou menos 20 anos, e é ele quem vai para o laboratório. Você é jovem, você é novo, você vai estudar matemática”. E foi então que eu comecei a estudar matemática. Eu lembro que comecei com o 1º ano. Nesse ínterim, eu fui para a escola do município trabalhar com crianças de 11, 12 anos, trabalhando na 5ª e 6ª séries na época. Então começou minha jornada. Eu via a necessidade de estudar, pois eu não conhecia o Ensino Médio e Fundamental. Comecei a estudar. Eu fui tão agraciado pelo meu trabalho na época, respeitado pelo trabalho que desenvolvia no Liceu, que em menos de um ano virei coordenador de área, o que não era normal, para uma escola onde os coordenadores de áreas eram professores com longa data de casa. Então começava o trabalho, eu participava de reuniões, de planejamentos, e aí fui entender a necessidade de planejar, de organizar a sua vida profissional. Meu discurso sempre foi pautado na minha experiência. Quando eu vou para uma sala de aula, quando eu vou ensinar matemática, eu estou preocupado que o meu aluno compreenda o que eu estou falando. Aí eu volto, para uma época em que eu era aluno, eu gostava de entender o que o professor falava, qualquer um que entende o que está acontecendo, se interessa. Por que a gente percebe o desinteresse, muitas vezes, dos alunos? É porque o professor não se faz entender. Então, eu virei uma página, eu poderia ter sido um professor tradicional

como eu tive, que tinha na minha sala enquanto aluno. Não! Mas eu tentei mudar essa metodologia, eu na verdade, fazia isso de uma maneira inconsciente. Eu queria que meu aluno entendesse, então, desde a academia, desde a época em que fui professor de faculdade, da própria universidade como professor substituto, do IFMA como professor convidado, essa sempre foi minha maior meta: fazer com que o meu aluno entendesse. Nesse meio tempo, eu passei mais ou menos quatro anos no município e no Liceu. E aí, houve uma época, em que os coordenadores de área deveriam voltar para sala. Eu me lembro, disseram assim: “Olha, Arquimedes, você vai ter que voltar para a sala, a coordenação vai ser extinta de todas as áreas, e você vai ter que voltar para completar carga horária”. Eu disse: “Volto! Tudo bem! Completo!” Mas me disseram que no Liceu não tinha mais carga horária para mim, que eu teria que ir para outra escola. Aí, com essa notícia, eu teria que trabalhar em duas escolas. Não! Vai ficar ruim. Então, vamos fazer o seguinte, ou eu fico em uma, mas não quero ficar em duas. Mas aqui não tem vaga. Então tudo bem! Eu vou para outra escola. E aí, estava também no município, numa área que nós chamamos de zona rural, afastada do centro de São Luís. Eu descobri a necessidade de uma escola da rede estadual que estava também na zona rural, e pedi transferência para essa escola. Passei a trabalhar na comunidade rural de São Luís no Ensino Fundamental e Médio. Eu acabei aprendendo a gostar desse universo, que até então eu desconhecia, que dizia que não queria trabalhar.

Agora, eu formador, uma outra experiência...

Passou o tempo e houve um seletivo na Rede Municipal para formador: “Olha está tendo uma oportunidade, está tendo um projeto do MEC, e a gente precisa de Matemáticos para trabalharem com formação”. Eu sempre, como todo matemático e bom matemático, fui muito resistente às formações. Quando um pedagogo entrava em uma formação continuada dizendo: “Olha tem um cara chamado Piaget, a ideia dele é muito boa, vamos usar em sala de aula”. Eu tinha verdadeira ojeriza a esse discurso. Eu não achava isso muito interessante porque não via aplicabilidade prática. E aí, de um dia para o outro, eu virei formador. Tive que aprender a conhecer um mundo que não conhecia. Foi

quando a gente teve formação pela Universidade do Pará, pela UNB, com professores que faziam esse tipo de trabalho. Foi o primeiro contato que tive com formação continuada. E na verdade, eu entrava numa seara que era a seara da pedagogia, em que eu não valorizava, não respeitava e eu aprendi a admirar, respeitar e a usar. Então assim, eu virei formador de professores da Rede Municipal. Passei a trabalhar com professores que tinham dificuldades para trabalhar as metodologias, para trabalhar a própria matemática na sala de aula. Esses professores iam para o Centro de Formação e nós fazíamos a capacitação para eles. O primeiro projeto que participei foi o Pró-letramento, e nele eu aprendi a importância de planejar e de verificar competências e habilidades que devem ser desenvolvidas com conteúdos matemáticos que a gente estuda e que a gente ensina. Então, a técnica que eu tinha começou a ganhar, agregar valor com conhecimento pedagógico. Isso claro, em 2006, aproximadamente, e até hoje, 2015, sou formador, continuei formador de professores. É claro que isso fez com que surgissem várias oportunidades. Tive a oportunidade de ir para interiores, convidado por secretarias ou prefeituras, para fazer formações de professores nas redes municipais do interior do Maranhão. Vale lembrar algumas coisas bem interessantes. A pessoa que faz pedagogia ela foi para pedagogia, pensando em todas as disciplinas que não tinham matemática. Então, eu achava que o pedagogo tinha que alfabetizar criança, e na verdade eu também precisava letrar a criança, letrar não só com a área de linguagem, mas fazer letramento para a área da matemática. Então, a gente já encarava uma rejeição forte na sala, porque o projeto Pró-letramento do MEC nascia com matemática e linguagem. Grande parte das professoras faziam inscrições na área de linguagem. Como esgotavam as inscrições e elas não conseguiam mais, então vinham para a área de matemática. Então elas chegavam com uma rejeição muito forte, porque achavam a disciplina complicada, de difícil acesso para elas e para que as crianças pudessem entender. Mas com o projeto, com a metodologia do projeto, com a forma como foi apresentado, os materiais que foram confeccionados, elas conseguiram perceber que não era um fantasma, e que tinha sentido, sim. E elas acabavam percebendo a importância do uso da matemática para as séries iniciais, das metodologias que poderiam usar, para poder levar para as salas de aula. E o que era mais interessante é que o projeto tinha uma parte prática, então

tinha a devolutiva. A gente trabalhava a formação e o professor tinha um prazo, quinze dias, trinta dias para fazer uma devolutiva de uma atividade geral. E o que era mais interessante eram os depoimentos. Então, os depoimentos exitosos, que elas tinham tido sucesso, ou que não tiveram sucesso com plenitude, mas que tinham feito algumas adaptações. E as adaptações eram o que a gente esperava que elas fizessem. Então assim, foi um processo rico de conhecimento para professores que até então não davam importância para matemática na sala de aula.

Minha formação como formador...

Para ser formador do Pró-letramento eu tive que estudar. Na época a UFPA era parceira da UFMA. Então tinha professores que vinham do Pará, juntamente com professores do Maranhão para dar essa formação. A gente ia para os fascículos, que eram cadernos divididos em eixos, como geometria, números e operações, tratamento da informação, espaço e forma. A resolução de problemas também era contemplada. Então cada fascículo tinha o formador, ele explorava esse fascículo conosco, para que a gente pudesse fazê-lo. Claro que eram feitas outras apresentações, metodologias, para que a gente pudesse se apropriar, e, então, levasse para sala. Nesse primeiro momento, nós tínhamos uma formação com o professor e repassávamos essa formação para os professores cursistas. O projeto acabou, acabou a parceria, e nós ficamos na unidade de formação do município. E aí, sentimos a necessidade de estudarmos. Foi quando a gente começou a estudar. O nosso grupo de formação se dedicou a fazer estudos do lúdico e do material concreto. Tínhamos como referência Maria Isabel, Regina Célia Grando, Kátia Stocco Smole, Constance Kamii. A gente começou a estudar esse universo, para que pudéssemos nos apropriar melhor, para poder realizar novas formações. A gente pode também voltar um pouco e analisar Piaget, Vygotsky. Porque depois desse projeto, nós que levávamos as formações, oficinas pedagógicas sobre a matemática básica, sobre a matemática e linguagem para a Educação Infantil. O grupo sentiu a necessidade de aumentar o leque das formações. Mas por outro lado, para que a gente pudesse aumentar esse leque, tínhamos que ter subsídios, base, estudo, para que pudéssemos

socializar com futuros professores cursistas. Então, houve a implementação de seção de estudos por nós mesmos, os formadores, aonde era feita a seleção de materiais, onde cada professor formador se responsabilizava por um tópico. A partir desses estudos, novos materiais foram confeccionados para que a gente pudesse realizar novas formações. As formações que existiam na Rede Municipal de São Luís, eram no Centro de Formação, que nós chamamos de Casa do Professor. Então a Casa do Professor estava ligada à SEMED, e na época, era a referência para as formações continuadas. A Secretaria de Educação divulgava, via memorando, para as escolas, o curso, o período de inscrição. Os gestores e os supervisores pedagógicos comunicavam à equipe de professores, e esses professores se dirigiam ao Centro e realizavam sua inscrição. Nós concentrávamos em três turnos: manhã, tarde e noite. O encontro acontecia quinzenalmente. Então a cada duas semanas, nós tínhamos um encontro de 8 horas, que acontecia em duas manhãs, duas tardes, duas noites. Nós nos reuníamos para uma seção de estudos. Nessa seção de estudos, nós apresentávamos os fascículos, depois da apresentação dos fascículos, alguma atividade que eles deveriam realizar em sala, e fazer a devolutiva no próximo encontro. Como formador, eu procurava fazer com que os professores compreendessem que o aluno precisava entender o que estava sendo exposto. Enquanto formador, eu tenho que mostrar para o professor, o professor cursista, que ele pode se apropriar de uma maneira, objetiva, clara e segura, os conhecimentos matemáticos, e que ele pode, além de se apropriar, socializar para o aluno. Então hoje, eu tenho como meta, fazer com que o professor cursista seja um cara capaz de ensinar os alunos a entender matemática. Esse é o meu objetivo maior.

O trabalho com colegas de profissão...

Tinham professores que eram formados em Pedagogia e que tinham uma necessidade de aprender matemática. Então, havia uma relação. Mas tinham os colegas da Matemática. Quando você tem colegas seus de sala de aula, que vão para uma sala e te veem como formador, existe uma certa, eu não diria rejeição, mas uma certa confusão. Porque pelo fato deles saberem que você está ali, e é

um companheiro, então, eles acham que está tudo bem, e que eles podem só passear pela formação, sem problemas. Isso é complicado, então, na mente de muitos, há esse conflito. Mas há diferença entre o companheiro que faz o curso na academia e o companheiro que hoje está conduzindo o trabalho.

Eu, hoje, algumas mudanças...

Hoje, eu sei quando uma criança diz que não consegue seriar uma sequência, quando ela não consegue entender que um número é menor do que um outro. Eu consigo entender que ela está num estágio, e que ela precisa de alguns estímulos para chegar ao estágio posterior ao que ela tem hoje. Mas isso se deu através de leituras, de estudos, e esse processo é contínuo. Então, assim, eu preciso entender mais, há necessidade de estar em constante aprendizagem, constante estudo, é um pré-requisito. Então, eu aprendi. É sacramentado. O começo foi satisfatório, mas hoje ele não seria. O que eu tenho hoje, com toda a bagagem, com tudo que já aprendi, com todos os momentos, e as experiências que passei, ainda é preciso me aprofundar, é preciso estudar mais. Para isso é preciso de seção de estudos, é preciso me apropriar de ideias, de autores, que estão no mercado. Preciso fazer com que haja discussão em grupos, há necessidade, porque você em grupo tem um ganho expressivo, porque são várias experiências que são trocadas, num momento de uma formação. Então, esses estágios foram galgados paulatinamente, mas hoje, eu vejo a necessidade deles para ascender. É preciso estar reunindo com grupo de pesquisa, é preciso ler sobre teses, monografias, dissertações que tratem do que hoje é a formação continuada de matemática. Eu acredito que houve uma mudança na forma de como trabalho, na forma de encarar a educação, depois que virei formador. Então, consigo observar o universo da educação de uma maneira muito mais profunda. A educação no nosso País e no nosso Estado, ela requer mudanças. Mudanças que devem partir do profissional que está na sala de aula, o professor. Os nossos governantes precisam entender que a educação é essencial para o País, para o Estado que almeja crescer socialmente, economicamente e culturalmente. Então hoje, depois de formado, e me tornado formador, eu

acredito que só através de uma educação de qualidade, é que a gente consegue reverter, mudar a realidade do nosso País.

Hannah: “acabei aceitando ser formadora”

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele.

HANNAH ARENDT



Figura 5: Hannah Arendt

Fonte: <https://hannaharendt.wordpress.com/galeria-de-fotos-harendt/>

Memórias da minha infância escolar, o sonho de ser professora já existia...

Eu estudei o ensino fundamental no Instituto Divina Pastora, uma escola confessional. E minha formação tanto da Educação Infantil, quanto do Ensino Fundamental foi toda nessa linha, da escola confessional, da Igreja Católica. Destaco isso porque foi fundamental na minha vida como professora. Naquele momento, a escola foi de grande contribuição, por ser uma escola confessional,

uma escola de freiras, por ter uma disciplina muito rígida, muito rigorosa, por valorizar o conteúdo. Então, o período em que nós estudávamos, na década de 1980, tinha uma carga muito grande do conteúdo. Eu acho que a gente é fruto disso. Eu fiz o Ensino Médio também numa escola confessional, a Escola São Vicente de Paulo. Fiz o magistério. O que me levou fazer o magistério foi o fato de admirar meus professores da Educação Básica. Mas sobre o ensino fundamental, eu tinha uma professora em particular, a professora Ângela, da 4ª série, que é hoje o 5º ano. Naquele momento era 1986, mais ou menos, estava no fulgor da democratização do País, da abertura democrática e tal. E os professores estavam nesse período de busca de valorização, da sindicalização. Os professores começaram a entender seus direitos, direitos políticos, e até profissionais. E essa professora, de modo especial, fez com que eu fosse professora. Ela trabalhava muitos textos nas aulas de português, muitas músicas de Chico Buarque, muitos textos de Ferreira Gullar. Os textos literários tinham uma carga política, até porque era um momento muito marcante. “O açúcar”²⁰ de Ferreira Gullar é um texto que até hoje me marca. E a professora Ângela dava aula porque gostava, porque acreditava num país melhor, porque acreditava num mundo melhor. Então eu disse: “Bom! Eu vou ser professora, porque eu acho que também acredito nisso que ela acredita”. E aí a identificação só foi se estendendo, se consolidando. Então mais ou menos com 13 anos, eu já tinha definido que queria ser professora. Mas lembro também que, para as mulheres daquela época, final da década de 1980, não tinha muitas profissões, você não podia escolher muita coisa. Então eu também queria ser professora para ter uma independência financeira, que eu achava que para as mulheres, só aconteceria se elas fossem professora ou Assistente Social. Assistente Social eu não queria ser, pelo menos na época não. Então eu pensei: “Eu vou ser professora, porque é muito fácil ser professora. Você faz o Magistério, você começa a dar aulas, você trabalha numa escola, e facilmente você tem uma ascensão financeira, uma independência”. Mas eu achava que ia ser professora primária, por isso fiz o magistério. No magistério na Escola São Vicente, que na época só tinha meninas, trabalhou muito bem a questão do gênero. Você tinha que apresentar

²⁰ Texto “ O açúcar”, de Ferreira Gullar.

um filme para as crianças, você carregava a TV, não tinha nenhum menino para lhe ajudar. Então você tinha que fazer tudo. Eu vejo hoje a trajetória das minhas colegas que fizeram magistério, a maioria são mulheres independentes, são mulheres que tem suas vidas, que casaram, tem seus filhos, mas são mulheres que tem sua carreira profissional e que não ficaram na dependência de não ter trabalho. Eu acho que isso ajudou muito, essa dimensão da questão de gênero. Aí sim, eu fui entender que mulher podia não ser só professora. Mas como eu já queria ser professora, para mim estava de bom tamanho. Depois do magistério eu queria fazer uma faculdade que fosse licenciatura, para que continuasse a ser professora. Aí foi a questão para chegar à pedagogia, mesmo sendo minha última opção. Eu queria ter feito letras, só que eu fui percebendo como eu tinha gostado do magistério. Eu tive referências fortíssimas como professora, a professora Isméria, por exemplo, que por toda São Luís, por várias gerações é uma referência. Tive a professora Jô de Língua Portuguesa. Eu tive a coordenadora Mariazinha que era durona, mas que achava que era necessário ser assim naquele momento. Bem, então disse: “Eu quero ser professora não só das crianças, eu quero ser professora de professores”. Então, aí eu fui para Pedagogia. Acho que quando eu estava no 3º ano, mais ou menos era 1992, 1993, eu fui definindo o que queria fazer, o vestibular para Pedagogia e não mais para Letras. E aí fiz! Fiz um, dois, três, quatro... Porque não é fácil. Naquela época era muito difícil, porque eu vinha de uma família que não tinha condições de me bancar num cursinho, eu vinha do curso magistério, não era o Ensino Médio tradicional, não era o científico, na época. Eu não fiz o científico, eu fiz o magistério. Então eu tinha lacunas de conteúdo. Eu estudei a vida inteira em escola particular com bolsa, bolsa de estudo, porque a minha mãe era costureira e fazia bolos, fazia doces, então ela fazia os trabalhos para as freiras e as freiras davam em contrapartida metade da bolsa para que eu continuasse estudando. Então tinha essa coisa da troca, muito de comunidade mesmo, minha mãe fazia parte da comunidade religiosa, ela estava sempre envolvida com as mães. E aí, meu pai faleceu. As freiras acompanharam isso, e me proporcionaram esse momento de acolhimento.

De catequista a pedagoga...

Desde doze anos, eu comecei a ser catequista na igreja da Cohab, bairro em que eu morava. A igreja me ajudou muito, porque aos doze anos eu era uma criança, e ensinava crianças menores, catequisava os meninos desde a infância, na verdade a gente cantava, a gente rezava, a gente fazia só isso. E isso, ajudou muito para que eu dissesse que iria fazer magistério. Porque eu gostava de fazer aquilo, eu gostava muito de brincar com as crianças, de cantar, de rezar com elas. Muitos diziam que desde pequena eu tinha jeito para professora. Então, acaba que as pessoas vão te dizendo o quê que tu vais ser. Aí fui fazer Pedagogia. Entrei na UFMA em 1995. Em 1996 a LDB (Lei 9394/96) chegou dizendo que tinha que acabar os cursos de magistério. Eu fiquei tão revoltada com essa LDB! Na verdade a Lei não disse que tinha que acabar, mas a interpretação foi para isso. Como eu já estava no curso de Pedagogia, eu fui fazendo e continuei o curso. No 1º período a gente não se encaixa direito, porque é muito geral, mas a partir do 2º período, melhora, pois você vê as disciplinas específicas. Aí eu fui me inteirando e vendo realmente se isso era o que eu queria. E uma coisa que foi marcante, no curso de Pedagogia, foi o fato de que quando eu ingressei no curso eu já estava dando aula. Então eu dava aula numa escolinha pequena “Dom Quixote” no bairro Parque Vitória. Depois eu fui para o Coesufma, uma cooperativa da UFMA, que era na rua Cândido Ribeiro. Aí eu já dava aula. Em 1994 tinha feito concurso para professor da Rede Estadual de Ensino, somente com meu 4º ano adicional. Então quando entrei na UFMA, em 1995, já dava aula. E isso tinha um diferencial muito grande das colegas que não tinham feito Magistério e que não estavam em sala de aula. Eu conseguia não só ver as disciplinas da minha formação pedagógica acadêmica, como uma disciplina da faculdade. Eu conseguia fazer uma relação com o que eu fazia na sala de aula, e isso para os professores da pedagogia da UFMA era fundamental, porque eles viam a diferença de quem já estava em sala de aula e de quem não estava. Nessa época, a minha turma tinha muita gente que tinha feito o magistério e que dava aulas, que eram estudantes e professores ao mesmo tempo. E isso fez uma diferença muito grande para a nossa turma. Os próprios professores do curso de Pedagogia falavam diferente com a gente. Então, até a

professora Euzenir, que era uma referência de carrasco para todo mundo, dava um outro direcionamento para nós. Então eu acho que ao longo do curso de Pedagogia, o fato das professoras terem esse olhar, de falar com estudantes que já eram professores, foi muito bom, foi muito marcante. Por outro lado, digo que tudo que aprendi, a como ser professora, como ir para frente da sala de aula, foi o magistério que me ensinou. A pedagogia me deu outra coisa, ela me deu volume de leitura, iniciativa de estudo, metodologia de estudo, metodologia de pesquisa, porque eu tive professoras fantásticas e maravilhosas na Pedagogia da UFMA. Eu li muito, estudei muito, mas pouco me deu para o cotidiano da sala de aula. Eu acho que a universidade, de um modo geral, ainda não consegue alcançar isso, e eu não digo não só pela minha experiência, mas pelas experiências que eu ouço das pessoas. Assim, eu tive uma excelente formação de base teórica, de volume de leitura, de metodologia de estudo para a minha formação pessoal. Mas se eu fosse depender só da Pedagogia da UFMA para dar aula, eu teria muita dificuldade, como eu sei que muitas colegas tiveram. A pedagogia só fundamentou a minha concepção de ensino, a pedagogia histórico-crítica.

O trabalho com a leitura e com outras disciplinas...

Neste trajeto todo, eu fui mudando de trabalho. Eu passei no concurso do município e eu fui para a SEMED, para o setor do Carro Biblioteca. Lá, eu tive uma outra dimensão de minha vida que até então eu tinha deixado apagada, que é a questão da leitura, do ensino da Língua Portuguesa. Eu fazia atividade de leitura com as crianças. O Carro Biblioteca foi o meu primeiro momento com a Secretaria de Educação, eu já não era da sala de aula, porque no Estado eu estava na sala de aula. Na Rede Estadual eu trabalhei com o Ensino Fundamental, anos iniciais e finais²¹, com todos os anos possíveis e imagináveis. Estes trabalhos com todas as séries não foi difícil por causa do magistério. Como

²¹ Devido ao déficit de professores nas escolas jurisdicionadas à Rede Estadual de Educação no Maranhão nos anos finais do Ensino Fundamental, a professora graduada e habilitada em Pedagogia, era constantemente deslocada para lecionar nesse nível.

eu falei anteriormente, se fosse só com a pedagogia, eu teria sentido, mas como eu tinha a base do magistério, de uma escola muito boa e que me disse como era o cotidiano da sala de aula, eu não tive tantas dificuldades. Eu trabalhei com História, Língua Portuguesa e Arte. Arte era uma coisa que circundava minha vida também, porque quando eu fazia magistério, percebi a necessidade de fazer as atividades artísticas com as crianças, de cantar, de contação de história, de uma aula um pouco diferente, então fui fazer teatro. Fiz vários espetáculos teatrais, me envolvi muito com isso. Quando eu entrei na UFMA não dava mais tempo para nada, então eu parei, mas o teatro ficou na minha vida, me ajudou muito na sala de aula. No Carro Biblioteca eu resgatei o teatro. Tem ora que na vida profissional, a gente usa mais uma coisa que outra, mais uma habilidade que outra. Então eu contava história, eu lia para as crianças. Mas fui percebendo que faltava a formação na área da linguagem, na área da leitura, da língua portuguesa. No carro biblioteca, eu fiquei de 2002 até 2005. Ele começou muito bem, tinha um carro bonito, uma van toda equipada, depois o carro ficou sem manutenção e foi deteriorando. Em 2005 a gente já não tinha mais carro, já tinha que levar os livros nas costas, então foi desgastando o trabalho.

O trabalho com formação de professores...

Eu trabalhava com literatura, literatura infantil e infanto-juvenil. Foi aí que a Simone, Superintendente do Ensino Fundamental, me convidou para fazer o trabalho com a ampliação do Ensino Fundamental, com o documento de ampliação. Ela percebeu que eu desenvolvia bem a escrita. E assim começou minha primeira experiência com formação, pois tive que dar formação para os professores do primeiro ciclo, do ciclo de alfabetização. E a gente discutia o projeto: o que era a ampliação do Ensino Fundamental, o que era a inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, o que politicamente ajudava, o que tecnicamente era importante. Depois, a gente começou a falar com os professores do 1º ano. A minha preparação para ser formadora foi, na verdade, meio que no processo, porque à medida que a gente ia escrevendo o texto, o projeto, a gente ia estudando. Então ninguém melhor falava do projeto do que nós, a equipe. E aí, a gente pensava a formação. Mas nós tínhamos a formação

de formadores da Abapurú, que foi um marco muito grande na Rede Municipal. A gente é fruto disso. Mas a formação não era específica. Com base no projeto e com base no que a gente tinha elaborado, foi que gente começou o processo de formação. Então a formação de formadores foi muito em serviço também, foi aprendendo a fazer. Quando não íamos bem, a gente replanejava. As pessoas questionavam e você voltava. Foi muito nesse esquema. Depois disso, eu fui para outro grupo, a Equipe do Currículo. Então começou um trabalho mais pontual, com a equipe dividida nas áreas de conhecimentos. Lembro que eu fiquei com História, Arte, Ensino Religioso e com os Temas Transversais, onde fiz o acompanhamento pedagógico nessas áreas. O que era interessante, é que a gente tinha o professor especialista que dava muito subsídio para o conteúdo, o que era trabalhado em cada área, e a gente só dava o suporte pedagógico. Foi muito rico o trabalho, porque à medida que a gente elaborava o currículo, a gente dava a formação. Fiquei responsável pelo marco conceitual, com as concepções teórico-metodológicas, que tinha que apresentar o marco teórico para os coordenadores, professores e gestores. Nesse trabalho, tínhamos a consultoria que ajudava num ou outro trabalho, mas quem fazia as pautas éramos nós. Éramos nós que apresentávamos o conteúdo da forma que achávamos que devia. E isso, eu acho, que foi mais a formação que ajudou muito a gente, pois ouvíamos cada colega falando das áreas específicas. Então você via cada um falando da sua área e você via que havia especificidades, que tinham coisas muito comuns. Isso para mim era muito interessante. O trabalho no currículo foi muito enriquecedor por conta disso. Dentro do currículo, a gente também fez o trabalho pontual sobre a avaliação, em que tinha uma formação em avaliação, e com as avaliações externas. Eu recebi formação da Rede Estadual na área de Língua Portuguesa da Prova Brasil, através do MEC. Depois montamos um grupo que multiplicou essa formação e eu coordenava os professores especialistas da disciplina de Matemática e de Língua Portuguesa. Eu só consegui entrar nessas áreas por conta dos professores especialistas, quando você precisava da parte específica da Matemática ou da parte específica da Língua Portuguesa, esses estavam ali. E esse trabalho foi muito interessante, é até suspeita eu falar, mas nós tínhamos uma equipe muito boa, em que dividia muito o trabalho. Então quando nós falávamos para os professores, nós

falávamos a mesma língua, tinha uma unidade. E a gente falava de avaliação para os professores, e falava da concepção de avaliação, não só do SAEB, mas também da concepção da Rede. E o que é mais interessante é que ainda hoje eu ouço referências de pessoas, sobre aquelas formações que demos que atentavam para a questão da avaliação.

Aprofundando meus conhecimentos, a experiência no mestrado...

Nesse percurso eu pensei: “Agora vou fazer o que eu quero, que é entrar no ensino da leitura, nessa questão da Língua Portuguesa”. Antes eu fiz uma especialização em Língua Portuguesa pela PUC, São Paulo. E eu digo que fiz um curso de Letras condensado, porque eu fiz dois anos de especialização, com monografia e tudo. Mas digo que ainda não me realizei nessa área, porque ainda quero fazer o curso de graduação em Letras. Depois eu fui fazer o Mestrado na Linha de Pesquisa, Educação e Linguagem, na USP. Eu era uma das pouquíssimas pedagogas e acho que só fui aceita na linha de pesquisa no processo seletivo porque eu tinha base na área de Letras. Como meu projeto era sobre a pedagogia Vygotskiana e o curso era em outra linha da linguística, a primeira coisa que meu orientador disse foi: “Esquece Vygotsky, nós vamos trabalhar com a linguística”. Então o que eu fiz no Mestrado foi quase um estado da arte. Analisei dissertações da década de 1980 que falaram sobre leitura e o ensino de leitura. E à medida que fui definindo meu objeto com meu orientador, eu queria falar sobre práticas de leituras. Eu recorri ao Liceu Maranhense, para falar das práticas de leituras, porque via que o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, já tinha um destaque muito grande nessas práticas. Mas por incrível que pareça, não se tinha registros desse período, então desisti do Liceu Maranhense e fui para a pesquisa documental, fazer uma revisão de literatura das dissertações de mestrado que falavam sobre o ensino de leitura, na década de 1980 a 1989. Percebi que o meu objeto de pesquisa era o retorno às minhas leituras. Percebi que na década de 1980 os textos literários tinham um cunho político. Percebi que as dissertações que analisava tinham essa coisa da transformação pela educação, da leitura como prática transformadora, da leitura mais ampla dos textos, da leitura de mundo, de Paulo Freire... O meu trabalho

de mestrado foi quase um resgate, foi quase que um estado da arte, só não foi um estado da arte porque eu fiz análise do discurso, eu não fiz análise de conteúdo. Essa pesquisa ajudou muito na minha formação.

Depois do mestrado, o retorno às atividades...

Quando retornei para a SEMED, eu fui de novo para a Equipe do Currículo, sempre trabalhando com professores e com formação de professores, com a perspectiva curricular de escrever o texto, de elaborar as orientações curriculares e de fazer a formação. Aí eu trabalhei também com a perspectiva da Educação Integral, com projeto de Educação Integral no Município de São Luís. E fiquei na trajetória da formação de professores, nessa perspectiva do currículo. Então eu passei a ser convidada para todas as feiras dos livros para fazer falas sobre leitura, e incluindo a formação de professores. Comecei a fazer a relação, esse casamento da importância da leitura para a formação do professor, destinada a professores. Fiz oficinas para professores, apresentações, palestras, e até mesmo para o curso de Biblioteconomia, sobre o lado pedagógico da leitura. Atualmente estou aqui na SEDUC, com um trabalho com a política macro de Educação, que é o Programa Escola Digna²². Nós temos um eixo de formação de professores, que é coordenado pela professora Socorro Leal, e que a gente trabalha com a formação de professores. Só que a gente não trabalha diretamente com a formação de professores, mas com toda a mobilização, toda a organização, toda a concepção do que se pretende fazer para a formação dos professores.

O que eu penso sobre a formação de formadores...

Eu penso assim, a formação de formadores tem que ser instituída como política de uma rede de ensino. E o que isso significa? Significa que não só as ações pontuais de um evento, de um seminário, de uma consultoria, mas é criar, instituir

²² Programa de Educação do MA.

essa cultura do sistema de ensino, “respirar formação”; e o professor deve saber que ele precisa estar o todo tempo estudando, seja sozinho, porque ele precisa dar aulas e ele precisa estudar aquele conteúdo, seja em conjunto, em grupo na escola, seja participando da formação da escola com o supervisor pedagógico, seja instituindo um grupo de estudo. É um livro que ele lê, é uma leitura que ele faz, do livro literário ao livro da sua área específica, que faz parte da sua formação. Então, o que eu compreendo de formação é isso, é disseminar a formação como movimento, não dizer assim: bom! Agora a gente pode chamar a consultoria-formação, não! E de dizer assim: o blog professor que tu tens na escola, ele é um espaço formativo, se tu lês quando ele fez uma resenha e colocas, teus alunos vão ler, teus colegas vão ler, tu vais trocar experiências. Então, é instituir esses espaços, fazer com que o professor compreenda isso, que a formação do formador é continuada, em serviço, oferecida pelo sistema, mas ela também parte dele. Não é que os professores não queiram estudar, não é isso, não acredito nisso. Acredito que falta oportunidade, falta um maior envolvimento de todos, falta popularizar isso, democratizar esses momentos. Por isso, acho importante formar uma equipe de formadores.

Eu, formadora de professores...

Acredito que na hora em que eu decidi ser professora, acabei aceitando ser formadora de professores. Vejo que no trabalho com professores, ele não é o aluno, aquele que não sabe ou sabe menos. O professor está no mesmo nível e, às vezes, e na maioria das vezes, o professor que faz parte da formação que você está oferecendo, está no mesmo nível acadêmico que você. Então é um parceiro experiente que vem à frente falar. Mas a gente continua sendo professor. E eu vou falar para os meus colegas, então tenho que falar muito bem. E aí na hora que você tem essa consciência de que precisa falar para gente que sabe a mesma coisa que você ou até mais, é que você tenta se superar. Se eu pudesse definir com uma palavra a minha trajetória, eu diria que foi todo tempo superação. Nesta trajetória eu não tive momentos em que eu fui hostilizada, justamente por tratar os outros com respeito. Então era sempre superação. Outra experiência que tive que destaque foi com a formação inicial, enquanto professora

substituta na Universidade. Eu fui por ironia do destino para a área das exatas, trabalhar com a Matemática e com a Física. Trabalhava com as disciplinas de Psicologia: Psicologia da Educação. E o primeiro momento também foi de superação. E agora não eram meus colegas, eram estudantes. Eles precisavam saber das psicologias e eles sabiam da outra área. As minhas aulas eram sempre cheias, digo isso porque eles vão desistindo no meio do caminho. Mas por conta desse respeito que eu tinha com a área deles, as turmas continuavam cheias. E eu sempre articulava como que as teorias psicológicas contribuíam para o ensino da Física. Eu percebi que nós estamos tendo estudantes cada vez mais novos entrando na universidade, seja da Física, Matemática, História ou Pedagogia. E temos muitos estudantes que estão nas licenciaturas e que não querem ser professores. Então me perguntava: “como poderia falar sobre a importância que tinha a decisão deles, principalmente para áreas que têm defasagem de professores como Física, Química, Matemática?” Então convencê-los de que eles precisavam ser professores era quase impossível. Eu acho que a formação inicial do professor precisa ser redimensionada dentro da instância da universidade. Vejamos, por exemplo, por que que um professor de Matemática quer tudo muito rápido, não quer rodeio quando se fala? Por causa da formação inicial dele. É aí que você tem que redimensionar muitas ações. Quando fui para a formação inicial, eu conseguia envolver, por exemplo, os professores de matemática. Eu lhes perguntava como você precisa ensinar Matemática. Perguntava devido à minha experiência na formação continuada. Eu sei que tinha o discurso deles em dizer que eu era pedagoga. A gente sabe disso, há uma resistência inicial.

Eu, pedagoga e minhas contribuições...

Eu acho que contribuí nas formações por onde passei. O professor-pedagogo sabe organizar uma rotina, coisa que o professor não sabe; por outro lado, o professor tem o domínio do objeto que ele vai ensinar, coisa que o professor - pedagogo não sabe. Então eu acho, que a gente tem que ir agregando, agregando mesmo, por isso a gente fala de comunidade escolar, porque tem vários segmentos. Na verdade, acho que é importante nessa perspectiva da

formação de professores, a gente ter o cuidado com a formação do outro, de manter as relações de uma forma que se aprenda sempre. Acho que é preciso trabalhar nessa ideia de respeito e que também aprendo quando eu ensino, e que a gente também aprende quando ouve. Então eu acho que a minha trajetória na formação, a minha formação de professora, de formadora me ajudou muito a perceber isso, a respeitar o colega, a respeitar o outro, respeitar o que o outro sabe. Porque quando você está com estudantes na formação inicial, você acha que o estudante não sabe, mas trabalhando com as formações de formadores, você começa a perceber que o estudante também sabe! Parece básico, parece uma coisa muito superficial, mas é fundamental para relação de professores, estudantes e formadores.

Hipátia: “faz parte do formador ser pesquisador”

[...] E ela nem se sentia envergonhada por se fazer presente numa reunião de homens. Porque devido à sua dignidade e virtude, todos os homens a admiravam mais.

SOCRATES SOBRE HIPÁTIA²³



Figura 6: Hipátia de Alexandria

Fonte: <http://oscarbrisolara.blogspot.com.br/2017/06/as-mulheres-na-filosofia-grega-hipatia.html>

Minha infância escolar...

Eu tenho algumas lembranças do meu primeiro ano no jardim, só não lembro o nome da escola que ficava no centro de São Luís, cidade em que nasci. Lembro da época de São João, dos ensaios da quadrilha e da diretora com uma varinha,

²³ Socrates Scholasticus, Ecclesiastical History, VII.15

batendo em nossas pernas para dançarmos direito. Desse período eu também lembro do cheiro da massa de modelar, do lápis de cor, do lápis de cera, da lancheira, do lanche que era servido na escola, que eu não queria comer porque era comida. Eu fiz só o primeiro ano nessa escola, depois eu mudei para o Jardim Antônio Lobo, que ficava antigamente na Praça de Santo Antônio, no centro. Hoje esse prédio não existe mais. Lá, eu fiz o meu segundo e terceiro períodos. Tanto a outra escola como essa eram públicas. As minhas lembranças dessa época também são poucas, mas lembro das brincadeiras de correr no pátio, na hora da saída. As minhas lembranças só vão aumentando no primeiro ano do primário. A partir daí até o ensino médio - na época, científico -, sempre estudei em escolas particulares. Da 1ª série não tenho muita recordação, mas na 2ª série nunca esqueci um fato que me marcou muito e que eu poderia dizer que foi a minha primeira experiência com a matemática. Bem, quando eu fazia a segunda série, toda vez na hora da saída, a professora inventava alguma coisa para podermos sair mais cedo. Dessa forma, quem acertasse sairia mais cedo e poderia brincar no pátio. Aconteceu que um dia a professora disse que ia perguntar a tabuada e quem acertasse poderia sair. Mas acontece que, para a professora, tudo nessa sala se resumia a um aluno chamado Joaquim, pois o considerava o aluno mais inteligente. Então nesse dia ela perguntou a tabuada e o primeiro aluno que ela chamou foi Joaquim. Ele acertou e pode ir para o pátio brincar. Ela foi chamando os alunos um por um e os alunos foram errando e voltando para a carteira, para ficar estudando até o sinal bater. Quando ela me chamou, ela perguntou: “Hipátia, quanto é 3 vezes 7?” E eu imediatamente respondi: “21!”. Mas, ela me olhou e disse: “Tem certeza?” Pronto! Eu desabei. Fiquei calada. Aquele ‘tem certeza’ para mim foi horrível. Eu mentalmente imaginei bolinha, tracinho, estrelinha, conferi no dedo, fiz 3 vezes 7 e 7 vezes 3, e não acreditava que podia ser 21, pois ela havia perguntado se eu tinha certeza. Mas a professora perguntou de novo: “Hipátia, quanto é 3 vezes 7?” Então, fiquei calada, não respondi. Ela mandou eu sentar. Quando eu sentei que vi na tabuada que era 21, fiquei com muita raiva dela. Prometi para mim mesma que todas as vezes que eu soubesse, ou que eu achasse que uma resposta estava correta eu iria responder, mesmo que eu errasse. Naquela época eu devia ter sete ou oito anos. Eu fiquei muito triste com ela, fiquei muito arrasada porque ela sabia que

eu tinha respondido certo e mesmo assim plantou uma dúvida em minha cabeça. Então, hoje, todas as vezes que eu faço uma pergunta para um aluno, quando eu vejo que ele responde corretamente, jamais faço a pergunta “tem certeza?”. Depois desse dia eu aprendi toda a tabuada e nunca mais errei. Bem, terminei a segunda série e mudei de escola. Da terceira série do primário até o primeiro ano do magistério estudei na Escola São Vicente de Paulo. Essa escola na época era católica confessional e só para meninas. Hoje é uma escola mista. Na época era uma escola muito tradicional. Eu era uma aluna muito calada, ficava muito na minha, era muito estudiosa, tirava muitas notas boas, tinha poucas amigas, mas que ficaram para o resto da vida. Tive ótimos professores. Eu posso dizer que na Escola São Vicente tive toda a minha formação teórica enquanto aluna, enquanto pessoa responsável, que dava valor aos estudos. Fiquei muito feliz quando no ano de 2014 fui convidada para dar formação para os professores de lá. Fiquei muito feliz também porque no ano de 2015 fiz a palestra de abertura das aulas para os alunos do Ensino Médio e também fiz a conferência de abertura do Encontro Nacional de Escolas Vicentinas. Voltar naquele espaço me trouxe muitas lembranças ... eu tinha muito medo, medo de perguntar para os professores as coisas que eu não tinha entendido, eu ia para casa com dúvidas, tirava as dúvidas quando eu chegava em casa nos livros, mas jamais levantava o braço para perguntar alguma coisa. Mas no São Vicente eu tive ótimos professores, principalmente de Língua portuguesa, assim como os melhores professores de matemática. Nunca esqueci os professores de matemática Lourival e o professor Reis. Então quando eu lembro da minha experiência com relação à matemática, não tenho do que reclamar, eu aprendi com os melhores professores de matemática, não tive nem um professor de matemática ruim. Quando eu terminei a 8ª série, o meu sonho era fazer a prova para entrar no CEFET, que hoje é o IFMA, mas naquela época, eu não sei o porquê, minha mãe não deixou esta prova. Eu fiquei muito triste, porque o meu sonho era entrar para o CEFET e usar aquela farda. Naquela época, a minha mãe dizia que eu ia continuar no São Vicente e que eu ia fazer magistério, porque eu ia ser professora. Nesse momento começou a minha revolta, eu não queria ser professora, eu não aceitava esta ideia, eu queria ser qualquer coisa menos professora. Então, eu lembro que eu chorei muito. O meu primeiro ano do

magistério foi contra minha vontade, porque eu via todas as minhas amigas indo para o CEFET e eu não. Então, fiz o primeiro ano do magistério na Escola São Vicente. Lembro que a disciplina que eu mais me interessei foi por filosofia, porque foi a primeira nota baixa que eu tirei. Eu tirei 4. Lembro que eu fiquei muito triste, fui para casa chorando e contei para o meu pai e para a minha mãe. E aí o meu pai chegou para mim e disse: “minha filha, não chora, porque essa nota não prova nada, você é uma menina muito inteligente e vai recuperar”. A minha professora de filosofia, na realidade era uma das freiras da escola e não tinha abertura com os alunos. Lembro que eu peguei o nosso livro de filosofia e li que a filosofia não é uma ciência, é um saber, e para você entender filosofia você não tem que decorar, você tem que aprender a refletir. Então, foi o que eu fiz, peguei o livro e a partir daí, percebi que eu só ficava decorando conceitos, quando na realidade eu tinha que refletir sobre os conceitos. Na prova seguinte tirei dez e a partir daí fui recuperando a nota baixa. Ainda no primeiro ano do magistério, o professor Reis continuou ensinando Matemática, e Física, também. Eu era apaixonada por Física na época. Quando eu terminei o primeiro ano, meu pai perdeu a vaga na escola, não lembro porque, sei que demorou a me matricular e então tive que mudar de escola. Essa mudança aconteceu no mês de abril, quando já estava terminando o primeiro bimestre. Entrei para o Colégio CIPE, onde concluí o segundo e o terceiro anos. Pense numa escola bagunçada! Pense na mudança brusca para mim! Os alunos não queriam nada com nada. Mas eu posso dizer que foi no CIPE que eu comecei a mudar enquanto pessoa, eu nunca deixei de estudar, mas foi lá onde eu comecei a conversar com meus professores, a ter um diálogo mais aberto, mais amigo e também coincidiu com a época que eu entrei para um grupo de jovens da igreja católica, em meu bairro. Eu comecei a ter uma abertura com meus professores na escola e ao mesmo tempo eu frequentava o grupo de jovens e tinha que fazer os trabalhos de visitar as pessoas, batendo de casa em casa. Eu tinha que bater na porta, dar “bom dia”, ler a Bíblia, refletir. Eu gostava de fazer aquilo, era um momento em que eu tinha que falar, acredito que já era uma forma de ensinar. Aquilo me deixou uma pessoa mais extrovertida e ao mesmo tempo, no colégio, eu conseguia conversar com meus professores, eu conseguia questionar, perguntar as coisas e não ia mais para casa com dúvida. Então eu posso dizer que na educação

básica, eu tive dois momentos: o primeiro na Escola São Vicente, que foi onde eu aprendi toda a minha teoria, mas me tornei uma pessoa isolada; e o segundo momento no CIPE, onde eu não tive tanta disciplina, mas aprendi a me relacionar com as pessoas. Claro que teve uma influência da igreja.

O ensino superior e o encontro com o “ser” professora

Sobre meu ensino superior, eu frequentei três graduações, mas só concluí duas. Quando eu ainda estava no terceiro ano no CIPE, eu tinha que decidir sobre o vestibular e a única coisa eu tenho em mente é que eu queria fazer teatro. Eu fui investigar quais eram os cursos que tinham na universidade na época, não vi o nome de “teatro” como curso. Eu também não tive nenhuma orientação em casa, porque meus pais não tinham nível superior e eu era a primeira da família a tentar fazer o vestibular. Então, eu não tive orientação sobre os cursos que a universidade oferecia, e também, na escola, não orientaram para isso. Eu não sabia que o curso de Educação Artística, que existia na época, ele envolvia teatro e outras artes. Então eu fiquei sem o que escolher no vestibular. Há uns cinco anos, uma aluna minha da EJA do Ensino Médio me perguntou qual era a diferença entre “vestibular” e “universidade”. A princípio eu me assustei, mas imediatamente lembrei de mim e da falta de informação que tive naquela época. Desde então, sempre reservo um momento em minhas aulas para falar do vestibular, do ENEM, dos cursos. Os alunos agradecem muito. Então, eu tinha uma certeza, não queria nem Direito nem Medicina. Os meus professores na época, de Química e de Matemática, incentivaram-me a fazer vestibular para matemática. A minha turma do 3º ano tinha 83 alunos e só eu passei no vestibular. Daí dá para ver o nível da escola, não é? Passei no meu primeiro vestibular. Mas ao passar para matemática, não passava em minha cabeça que seria professora, que era tudo aquilo que eu não queria. Então entrei no curso de matemática na Universidade Federal do Maranhão no ano de 1995. Não sei se na época minha família ficou totalmente satisfeita com a minha escolha, mas lembro que um tio meu chegou a questionar se eu era lésbica por ter escolhido esse curso. Ainda bem que nem liguei para esse comentário. Quando eu passei

tinha 17 anos, fiz 18 no meio do ano, e no segundo semestre começaram minhas aulas. A turma tinha 32 alunos e 3 alunas. O curso foi muito técnico, tradicional. Se me perguntarem em que ele me ajudou a ser professora, eu poderia dizer que em nada. Aliás, ele me ajudou, sim, a saber que tipo de professora eu não queria ser. E eu sei que o curso mudou pouca coisa desde então. É por isso que temos péssimos professores de matemática. Você acaba reproduzindo aquilo que aprendeu na universidade. Mas esse não é um curso que forma professores para trabalharem com a matemática em qualquer ano? É uma relação muito complicada. Lembro de uma vez, nas aulas da disciplina de Estágio I, que tive que dar uma aula para o professor do estágio (essa época eu já estava trabalhando no ensino médio como professora contratada) e fui responder um exercício de matemática do ensino médio e acabei detalhando como se fazia uma divisão de fração. O professor do estágio me interrompeu na mesma hora, disse que se eu estivesse fazendo aquele exercício para alunos do ensino médio eles já deveriam saber como fazer a divisão de fração e eu não precisava perder tempo com aquilo. Lembro que fiquei chateada e disse para ele que mesmo no ensino médio, se meu aluno tivesse aquela dúvida eu deveria responder. Ele disse que não, e ficamos naquele bate-boca. Claro que me calei, eu era a aluna, mas nunca concordei com ele. A disciplina de Didática, que tinha a obrigação de nos oferecer uma formação mais específica para o ensino, deixou muito a desejar. A professora deixou claro que, com as alunas dela do curso de Pedagogia, a aula era mais embasada teoricamente, mas, nós, da turma de matemática, não precisávamos disso. Ora, a própria professora dizia isso! E muitos dos meus colegas, a maioria mesmo, concordavam. Não gostavam das famosas “gias”. Mesmo com todas essas reclamações sobre meu curso, eu posso dizer que fiz muitos amigos, nós estudávamos juntos, fazíamos os trabalhos juntos. Mas sempre percebi que existia um certo preconceito com as meninas. Eles achavam que nenhuma de nós era ou poderia ser melhor que eles. Quando terminei o curso eu me perguntava como estou terminando um curso se eu não sei nem elaborar um plano de aula? Qual é o conteúdo que eu vou ensinar no ensino médio e ensino fundamental, se aqui não vi nada disso? Então o que aconteceu? Eu terminei o meu curso de matemática sem me sentir preparada para sala de aula. Quando eu fui fazer a minha monografia, eu queria

fazer na área de Estatística. Na época só tinha um professor de estatística no curso e ele estava se aposentando, então eu não pude fazer nessa área. A minha segunda opção foi ir para a área da educação devido à experiência que eu já tinha com a sala de aula. Encontrei uma grande resistência por parte dos professores do Curso, pois eles achavam que aquilo era besteira, que não era um trabalho de matemática. Tive uma dificuldade imensa em encontrar um orientador. Passei um ano sem orientador, mas consegui fazer a minha monografia na área da educação. Apresentei um projeto sobre Temas Transversais no ensino de Matemática que eu havia desenvolvido com meus alunos do 2º ano do ensino médio. Tirei 10 na monografia, fui parabenizada pelos professores da banca na época. Só para não esquecer, meu orientador não me ajudou em nada. Terminei o meu curso de matemática no ano de 2001. Ainda durante o curso de Matemática, no ano de 1998, eu prestei vestibular novamente. Dessa vez eu fiz para Educação Artística, pois descobri que esse curso trabalhava com teatro e outros tipos de arte. Este curso me ajudou muito enquanto professora. Tive uma disciplina chamada Técnica Vocal em que o professor ensinava até como um professor deveria se comportar em sala de aula e eu acho que essa disciplina deveria ser para qualquer curso de licenciatura, até a questão da respiração, do controle das pernas de um professor, que passa três turnos trabalhando deve ter para não se cansar, tudo isso foi trabalhado. Aprendi com disciplinas de caráter mais humano, mais didático, disciplinas mais voltadas para o ensino, mais interacionais. Tudo isso ajudou muito a me desenvolver enquanto professora. Infelizmente deixei o curso no último período, pois havia passado no concurso para professora de matemática da Rede Estadual de São Luís e o horário do curso coincidia com as aulas na escola. Isso me deixou com um vazio enorme. Então, em 2007 prestei vestibular de novo, dessa vez para Artes Visuais. O curso era para professores que já atuavam e queriam se graduar ou buscavam uma segunda graduação. Era uma turma de alunas mais velhas. O curso só iniciou em 2009 e era semipresencial. Dediquei-me como em qualquer curso, acho que até mais. Como eu era a que tinha mais experiência, sempre ajudava minhas colegas. Foram anos maravilhosos, aprendi muito. As disciplinas de tecnologia na educação, antropologia, filosofia, foram as que mais me ajudaram enquanto professora. E minha monografia não deixou de

lado a matemática. Desenvolvi uma pesquisa sobre a arte contemporânea e a matemática, em que trabalhei sobre a “Geometria nas instalações artísticas”. Concluí o curso em 2012. Eu acho que é muito importante a gente fazer o curso que gosta. Eu deixo isso bem claro para os meus alunos. Com minha mãe, fiz isso, incentivei que ela fizesse vestibular para Ciências da Religião. Então, ela com 50 anos passou no curso, que também era semipresencial. Eu tive uma relação muito intensa com a turma dela, acompanhei de perto, ajudei a turma que era formada por pessoas de idade bem próximas a dela. Era uma espécie de professora particular. Minha mãe se formou em 2012.

Estudando cada dia mais, descobrindo meu caminho de pesquisadora...

Eu sempre procurei estudar cada dia mais, sempre busquei outros cursos, participei de tantos congressos que nem sei quantos. Eu fiz um curso de Especialização em Ensino de Matemática. Posso dizer que essa especialização foi um dos primeiros momentos em que eu vi um curso de matemática me ajudar enquanto professora. Tivemos uma disciplina chamada Docência do Ensino Superior, aprendi um pouco mais sobre as teorias de aprendizagem, sobre as teorias de avaliação. Complementando com a disciplina de Tópicos para o ensino de matemática, eu tive a oportunidade de ouvir pela primeira vez sobre a história da matemática. Minha monografia foi sobre “O ensino de matemática no projeto de Regularização do fluxo escolar”. Comecei o curso em 2003 e terminei 2004. Em 2010, fiz outra pós, dessa vez em Gestão Educacional, que foi oferecida aos profissionais da educação pública do Maranhão. Esse curso me ajudou muito no trabalho sobre formação de professores, pois passei a entender mais o que cabe ao gestor, ao coordenador, enfim aprendi sobre gestão democrática e participativa. Em 2011, não deixando de lado meu curso de Arte, fiz uma pós em Cinema e Linguagem Audiovisual. O curso me ajudou muito na questão de recurso para sala de aula e como eu sempre busquei associar arte e matemática, apresentei a monografia “O cinema na sala de aula de matemática”.

Terminei esse curso em 2012. Voltando para 2006, posso dizer que eu tive uma oportunidade que mudou a minha vida. Em 2006 a Unicamp, em parceria com a Uema e com o IFMA, abriu inscrições de um Mestrado em Matemática. Então entrei em 2006 como aluna especial e em 2008 consegui integração como aluna regular. O mestrado era profissional e as disciplinas eram voltadas para o ensino na universidade, na área de cálculo, álgebra, análise. Mas eu tive a oportunidade de fazer a disciplina de História da Matemática, que foi quando me descobri como pesquisadora. Tive a oportunidade de fazer a disciplina com professor Eduardo Sebastiani, um professor que trabalha com história da matemática com foco na etnomatemática e foi ele que me mostrou esse ensino diferenciado, esse ensino de matemática que vê na história da matemática uma forma de humanizar a disciplina. E, foi aí que eu me apaixonei, que eu percebi que era aquilo que eu queria para o resto da minha vida. A minha intenção na época era de trabalhar a questão do gênero e a minha primeira ideia era fazer uma dissertação que falasse sobre as mulheres na matemática. O professor Sebastiani me recebeu, pensamos num projeto, porém no decorrer da disciplina ele adoeceu e teve que abandonar o projeto do mestrado. E aí, eu me vi sozinha novamente. Só que a ideia de trabalhar com a história da matemática, permaneceu. A princípio, a coordenação do meu curso não quis investir nessa ideia, não tinha professor para orientar e o mestrado era profissional. Mas aí depois de tanto conversar com a coordenadora do curso, a professora Sueli, ela abriu uma oportunidade, mas disse que o meu trabalho deveria ter um lado voltado para o cálculo. Fiquei um tempo sem orientador até que a professora Sueli me sugeriu a parceria com uma outra universidade que seria a Universidade do Espírito Santo, e foi através dela que eu conheci a minha orientadora do mestrado, a professora Circe Silva Dynnikov. Foi com ela que eu aprendi praticamente tudo que eu sei hoje sobre história da matemática. Eu posso dizer que foi ela que me orientou para o início dessa carreira de pesquisadora e eu agradeço demais a ela. Ela é uma professora humilde e inteligente e que está sempre pronta a servir o aluno. É esse tipo de professor que eu quero ser, aquele que não detém o conhecimento só para si, que sabe, mas que também sabe passar aquilo e não tem medo de passar e ser ultrapassado. Então eu fiz o meu mestrado sobre “Juros dos livros didáticos de matemática do Maranhão do século 19”. E eu fiquei muito

empolgada com meu trabalho, justamente por falar do que eu queria. Entrei no universo de investigar os livros didáticos e gostei, mais ainda porque falava do local de onde eu vim, do Maranhão. E aí, ao trabalhar com a questão do século 19, ao conhecer um pouquinho mais sobre o lugar onde eu nasci, onde eu me criei, eu me apaixonei por esse universo, isso me ajudou muito enquanto professora porque eu passei a transmitir aos meus alunos esse gosto pela história, esse gosto pelo zelo do livro didático. Sei que o livro é um recurso, apenas um dos recursos que o professor deve utilizar em sala de aula, mas não o único. Mas sei também que um bom professor sabe trabalhar com o livro didático, ele sabe pegar aquele livro e envolver em uma metodologia, envolver em outros recursos e aí, sim, ele pode dar uma boa aula. Mas o meu trabalho também me fez ver minha cidade de outro jeito, conheci um pouco sobre sua história e isso me fez outra pessoa, busquei passar isso aos meus alunos. Terminei o meu mestrado no ano de 2009. Eu comecei no doutorado em 2013, passei na Unicamp novamente, mas no doutorado de Ensino de Ciências e Matemática. Estou desenvolvendo meu trabalho na linha de pesquisa de história do ensino da matemática. O meu trabalho fala novamente do lugar de onde eu vim, mas ainda sobre o século XIX. Através deste trabalho eu me questiono como, no século XIX, a cidade de São Luís do Maranhão poderia ser desenvolvida economicamente, sendo a segunda maior potência do Brasil, se hoje isso é bem diferente? Esse doutorado é uma oportunidade de discutir um pouco sobre a educação no local onde eu estou. A minha tese fala de “Uma história da matemática escolar na cidade de São Luís do século XIX”. A minha orientadora, a Silvia Figueirôa, me inspira como professora. Tive sorte de ter professores inspiradores. Esse meu trabalho, depois de pronto, pretendo levar aos meus colegas, para que durante as formações a gente consiga refletir sobre os problemas que enfrentamos na educação no local em que vivemos e trabalhamos.

Enfim, tornando-me uma professora...

A minha primeira experiência foi no ano de 1999. A primeira lembrança daquela época foi justamente o primeiro dia de aula quando eu cheguei em uma sala, me apresentei e em seguida um aluno teve uma crise de epilepsia bem na minha frente. Fiquei desesperada! Não sabia o que ele tinha, não sabia o que fazer com aquele menino se debatendo. Então nesse dia toda sala foi liberada, eu fui liberada, porque todo mundo ficou muito nervoso. Só no outro dia que eu fui à escola é que fui entender o que tinha acontecido. Então meu primeiro momento com professora em sala de aula foi meio traumatizante. Depois disso as minhas lembranças como professora foram muitas... eu trabalhei em várias escolas, trabalhei no ensino fundamental, trabalhei no ensino médio, trabalhei com alunos da educação de jovens e adultos, alunos do ensino regular, dei aulas para meninos do 3º ano com foco no vestibular, trabalhei em escolas públicas do Estado, do Município, em escolas particulares e também já dei aulas particulares. Já trabalhei com alunos da Universidade Estadual do Maranhão do curso de Licenciatura em Matemática. Já trabalhei como tutora do Curso de Matemática a distância pela Universidade Federal do Maranhão, já trabalhei em Pós-graduação a nível de especialização, e por último, trabalhei na PUC de Campinas como professora da turma de Graduação em Pedagogia. O que eu posso dizer é: ser professora não é fácil, tem que gostar, senão fica igual aquelas professoras de mais idade que vai para sala de aula de cara feia e fica sonhando com a aposentadoria. Eu não queria ser professora, mas acabei sendo. E gostei. Gosto do que faço e a cada dia procuro fazer melhor. Não quero ser essa professora infeliz que vai estressada para sala de aula. O aluno gosta de ver um professor de bem com a vida que os motive. Um dia desses um aluno me disse que me vendo, chegava a acreditar que era bom ser professor. E eu disse para ele que é sim. Por que não? Meu aluno nunca vai me ouvir dizendo que ganho uma miséria e me lamentando e tal. Claro que digo que em qualquer profissão temos que lutar por nossos direitos, mas não desestimulo ninguém a ser professor. Falando assim, parece fácil, não é? Mas sei que não é. Existe uma grande diferença, por exemplo, entre o trabalho na escola particular e na pública.

Primeiro na escola particular tem uma estrutura maior que tem acompanhamento maior e tem também uma pressão maior sobre o professor. Mas tem uma coordenação que te acompanha, os alunos sabem questionar, os alunos conhecem mais os seus direitos. Na escola pública, os meninos têm bem menos conhecimento, porém têm um carinho maior para com o professor, eles procuram ter uma relação fraterna bem maior do que os alunos da escola particular, principalmente quando são mais crianças. Sei que essa regra tem uma exceção, mas na maioria é assim. A escola particular em que trabalhei era confessional, porque era uma escola católica, mesmo tendo abertura a outras religiões. O número de alunos nas salas de aula era mínimo. Trabalhei em uma sala de aula do terceiro ano com 10 alunos em que 8 passaram no vestibular para universidade pública. Isso facilitava muito nosso trabalho, o acompanhamento da coordenadora da escola. A escola trabalhava com projetos. Não tem como comparar... A maioria das escolas públicas necessita de recursos que começam do material ao pedagógico, mas isso também não é motivo para o professor se acomodar. Eu dei uma vez uma formação para professores sobre como ensinar matemática de uma forma diferente usando jogos feitos apenas com uma folha de papel e lápis. A resposta para os problemas pode estar no professor. Há alguns anos eu trabalhei com alunos surdos. Foi um trabalho difícil, eu tinha cinco alunos surdos na sala. Quando a intérprete ia, era uma maravilha, mas quando não ia, era um sofrimento para mim. Mas eles sempre estavam ali, prestando atenção, tentando ler meus lábios. Eu tinha que me esforçar, dependia muito de mim. Mas também teve um ano que eu tive cinco alunos cegos na sala. Ninguém quis ser o professor de matemática daquela sala e não me avisaram. Eu fiquei desesperada... como eu ia dar aula? Confesso que, no início, rezava para eles não irem...mas eles sempre estavam lá. Bem, pedi perdão pra Deus e fui à luta. Perguntei para eles o que eu tinha que fazer para eles entenderem melhor e um deles me disse que bastava apenas falar tudo que eu imaginava. E foi um ano maravilhoso. Um deles prestou vestibular para matemática, não sei se passou, pois perdi contato. Dois anos depois encontrei um desses alunos cegos cursando Música na Universidade... sabe, foi um ano bom...eu aprendi muito com eles. Eu também sou apaixonada pelos meus alunos da EJA! O que eles não têm de base, de conhecimento escolar, eles têm de vontade de

aprender. E isso é estimulante para o professor. Um dos maiores problemas que o professor de matemática enfrenta hoje é a apatia dos alunos pela disciplina. Sim, se você sabe que o aluno não gosta de matemática ou que o aluno não quer aprender matemática, que ele tem aversão, é horrível, Mas aqui entra o papel do professor. É ele que tem que fazer esse cenário mudar, é ele que tem que fazer o aluno perceber que a matemática pode ser interessante, mas para isso, ele tem que ir em busca de novas metodologias. Eu vim de uma escola tradicional, a minha universidade foi tradicional, eu não conheci metodologias diferenciadas nem na minha escola nem na minha universidade, mas isso não pode ser motivo para que eu faça a mesma coisa com os meus alunos. Então, essa mudança cabe a mim. Foi isso que eu fiz, fui procurar outras metodologias, fui procurar outros recursos e mais, fui estudar mais. Para quê? Para que os meus alunos desconstruam essa visão de que a matemática é chata, que a matemática é ruim, que ele não pode aprender matemática. Sabe o que eu digo para o meu aluno no ensino superior?: “Olha, vocês nunca devem dizer aos seus alunos para estudar algo porque é difícil ou que a matemática é coisa de gênio”. Eu digo isso para eles, porque eu sempre tive na minha cabeça que eu não vou dizer para o meu aluno que a matemática é difícil, eu sempre vou dizer para ele que a matemática é bonita, que ele pode aprender matemática, que matemática também é coisa de mulher. Temos que acabar com alguns estereótipos na matemática! Eu acho que é ponto-chave no trabalho do professor. Quando um pai diz para uma criança que ela tem que estudar matemática porque é difícil ela vai acreditar que é difícil, e se um dia ela tirar nota baixa ela vai aceitar isso porque matemática é difícil. Entende o que se coloca na cabeça de uma criança? Se o menino tira 10 em história, o pai diz que é matéria decorativa, mas se tira 10 em matemática... oh! Meu filho é um gênio... Eu, enquanto professora, tenho obrigação de mostrar uma matemática mais humanizadora para meu aluno, uma matemática feita por homens e mulheres, que erraram, que acertaram, que tiveram necessidades, pessoas normais. É isso que tento passar enquanto professora. Esse é meu papel.

Do ser professora ao ser formadora de professores

A minha história com a formação de professores está mais ligada à Secretaria Municipal de Educação de São Luís. No ano de 2004 fui convidada para trabalhar como formadora de professores, na época, pela Superintendente de Ensino, a professora Áurea Prazeres, que hoje é Secretária de Educação do Estado. Ela me convidou por conhecer o meu trabalho em sala de aula e eu fui integrar o grupo de formação para implantação da Regularização do Fluxo Escolar em São Luís, trabalho que iniciou em 2004 e terminou em 2005. Nesse primeiro momento em que eu trabalhei como formadora, não tivemos uma formação para essa função, e sim, um encontro informativo sobre o que deveria ser trabalhado com aqueles professores que trabalhariam com alunos na regularização do fluxo escolar. Então esse primeiro momento de ser formadora foi o momento em que eu me autoformei. Nós procuramos pesquisar e estudar, trocar experiências e elaborar o material que nós trabalharíamos com os professores. E deu certo. Eram dois formadores em cada turma. Eu e minha companheira, a professora Célia, de Ciências, ficamos com uma turma no turno vespertino. Eram professores de todas as disciplinas. Lembro de um dos encontros que mais marcou que foi sobre resiliência e aprendi muito sobre a capacidade de dar a volta por cima. A partir daí, várias formações apareceram. Em 2006, participei da formação do Pró-letramento em Matemática oferecido pelo MEC, oferecida para nós, formadores. A discussão girava em torno da alfabetização em matemática e outros temas. Frequentei toda a formação, mas infelizmente não pude participar como formadora de professores porque nesse momento eu estava começando o mestrado e coincidia com as aulas. No ano de 2007 começamos a colocar em prática o que aprendemos no ano de 2005, no curso de Elaboração de itens oferecido pelo INEP. Depois de estudarmos toda a metodologia da Prova Brasil oferecida nesse curso, eu e mais três professores organizamos um grupo de formadores que começou a pôr em prática uma formação sobre Avaliação de Aprendizagem. Essa formação se estendeu até 2010 e abrangeu outros temas sobre avaliação, como Provinha Brasil, Prova Brasil, Saeb, a avaliação da própria rede e outros temas. Posso dizer que foi um

trabalho muito gratificante, pois conseguimos perceber o envolvimento dos professores nas formações e a melhoria do rendimento dos alunos em sala de aula e a melhoria também do índice da Prova Brasil e Saeb. Nessa época, quando encontrávamos com algum professor na rua eles vinham logo comentar sobre os resultados. O nosso grupo, além da formação oferecida pelo INEP, passou a ocupar um espaço no grupo do currículo da Rede que deu origem ao Grupo da Avaliação. Nós tínhamos estudos constantes e chegamos a organizar seminários anuais sobre avaliação nesse período. Paralela a essa formação, trabalhei com a formação para implantação da Proposta Curricular de Matemática, a primeira que a Rede teve. Eu participei da escrita dessa proposta que na época foi desenvolvida em ciclos de aprendizagem, que é como a Rede trabalha. A formação no início teve uma grande resistência, pois os professores não aceitavam a mudança da seriação para ciclos. Foi um trabalho duro. Pense em ter que convencer nossos próprios colegas. A teoria era muito boa, mas as queixas estavam sobre a prática. Os professores enfrentavam muitos problemas com os ciclos. Eram pais que não entendiam e reclamavam, eram alunos que achavam que não seriam reprovados e nós ali, tendo que enfrentar isso. A nossa dificuldade foi principalmente na questão de quem nos formaria/informaria sobre os ciclos. Nós tivemos consultoria para a elaboração da proposta com as professoras Célia Carolino Pires e Edda Curi, mas para a formação, não. Foi novamente um trabalho de autoformação. O grupo de formadores estudava junto, mas era nítido que precisávamos de algo mais, sentíamos falta de suporte teórico, de uma formação para nós, formadores. E assim prosseguiu meu trabalho como formadora. Na mesma Rede, dei formação para o Núcleo de Educação Ambiental, para o Programa Mais Educação, para o Grupo de professores alfabetizadores-Profª, para os coordenadores escolares, para os gestores escolares, foram tantas formações que nem consigo listar todas. Mas posso afirmar que, quem me formou para isso foi, em vários momentos, eu mesma. Por isso sempre procurei outros cursos, assistir palestras, participar de congressos e investir na minha qualificação. O meu trabalho se expandiu e me chamaram para algumas formações na Rede Estadual, como formação para a EJA, formação para discussão dos Referenciais Curriculares e Formação sobre a Avaliação. Do trabalho reconhecido em São Luís fui para o interior do Estado,

sempre trabalhando com formação de professores de matemática e com algumas temáticas gerais, as quais envolvem todo o ensino, como Pedagogia de Projetos, Metodologias para o ensino, Planejamento e outros temas. As assessorias das Editoras Moderna e Paulinas, após assistir a algumas formações que eu ministrei, também me convidaram para outras formações com professores, principalmente da Rede particular. E assim, vai o meu trabalho como formadora... Eu aprendi muito na Rede Municipal, e agradeço a oportunidade, sei que precisamos de suporte em alguns momentos, mas também sei que faz parte do formador ser pesquisador. Quem almeja ser formador tem mesmo que ir atrás, tem que estudar sozinho em alguns momentos. Então, eu posso acrescentar que o processo de formação dos formadores na rede municipal, ele dá oportunidade, mas ainda deixa um pouco a desejar na questão do suporte. Eu destaco que sempre me esforcei ao máximo e quando a gente pega as avaliações dos encontros formativos e verifica se o nosso trabalho está surtindo efeito, posso dizer que na grande maioria das avaliações, o trabalho desenvolvido tem um caráter positivo, ele é considerado como um trabalho que traz algo de positivo para o professor e, pra mim, também, é claro.

Simone: “você não nasce formador”

*Não há uma pegada do meu caminho
que não passe pelo caminho do outro.*

SIMONE DE BEAUVOIR



Figura 7: Simone de Beauvoir

Fonte: <https://ocaisdamemoria.com/2015/04/14/morre-simone-de-beauvoir/>

Quando eu era criança no interior do Maranhão...

Eu sou filha de Caxias, Maranhão, uma cidade maranhense que tem uma história cultural e literária muito grande, com grandes nomes da literatura maranhense e brasileira, como Gonçalves Dias e outros personagens. Eu fui criada ouvindo as histórias desses homens da minha cidade, mas a minha família não era uma família de leitores. Minha família era muito pobre. Meu pai lia e escrevia pouco, basicamente ele fez até o terceiro ano do Ensino Fundamental. Minha mãe não consolidou o processo de alfabetização, mas sabe fazer sua assinatura e tem

muito orgulho disso. Minha família é de 5 (cinco) irmãos e a nossa infância foi bastante difícil. Nós morávamos em uma casa no centro da cidade, e duas casas depois da minha tinha uma professora chamada Maria de Jesus Cardoso. Todo mundo tinha medo dessa professora, e todos os meninos e meninas da minha rua, da minha cidade, conheciam a professora que era uma professora de reforço escolar e alfabetização. E comigo não foi diferente e nem com os meus irmãos.

Minha experiência escolar...

Eu fui para essa escola que a gente chamava de escolinha, e ela foi a minha primeira escola. Lá tinha de tudo, régua, palmatória, tudo para amedrontar os meninos. Foi nesse contexto que eu fui alfabetizada, no contexto de silabação, não a partir de um contexto semântico e de muita memorização. Isso foi muito complicado para alguém que assumiu depois uma postura de formador como eu. Eu consolidei a minha alfabetização na escolinha e logo depois eu fui para a escola. Com 6 anos de idade, eu já estava alfabetizada. Então não fiquei no primeiro ano, fui direto para o segundo; enfim, eu comecei a minha vida de estudante num contexto repressor e sem o menor respeito pela infância. O nome da minha escola era Gonçalves Dias, era pública. Eu tive bons professores e lembro daqueles que colocavam todos os dias a gente para ler. Eu acredito que isso ajudou muito na minha formação, pois eram professores que gostavam muito de leitura dos livros didáticos na área de história e de língua portuguesa. Eu nunca fiquei reprovada, fui sempre uma aluna que tirava notas boas, mas com muitas dificuldades, por conta do contexto familiar de poucas condições financeiras para garantir material de apoio, como livros. Os livros que eu tinha acesso estavam na pequena biblioteca da escola ou na biblioteca pública da cidade. Daí eu fui para o exame de admissão para garantir a matrícula na 5ª série. Fui aprovada e iniciei o Ginásio num colégio de padres, que adotava toda a sua ideologia e metodologia baseada no cristianismo da Igreja Católica. Esse foi o outro choque para minha formação. No entanto, foi um espaço em que fiz amizade e mantive vários colegas, havia socialização, interação com os outros, e tive também bons professores. Mas tiveram outros que deixaram muito a desejar do ponto de vista do ensino mais reflexivo, pois era tudo muito

pragmático, pontual. Era lápis, caderno, caneta azul e vermelha e quadro de giz... o professor de inglês não passava da primeira folha do livro... Enfim eram grandes problemas que a nossa geração passou na formação e, no entanto, a gente avançou. Fui para o ensino médio, sem muito entendimento do que eu queria fazer. Só tinha dois cursos: ou você fazia magistério ou você fazia contabilidade. Na dúvida eu fiz os dois. Eu fiz magistério porque havia uma leitura em minha casa de que era importante, porque a minha irmã mais velha também já tinha se formado em Magistério. Mas eu era muito inquieta do ponto de vista da formação do magistério, eu pensava em outras coisas. Eu sempre pensei muito na gestão, na administração, mesmo sem ter muita noção do que era. A minha geração não era a geração da informática, a gente estava descobrindo as coisas do mundo. O ensino médio foi isso, por um lado eu estudava pela tarde, e trabalhava pela manhã na escolinha (a mesma que fui alfabetizada) da professora Cardoso, só que não dava palmada nos meninos, eu não usava palmatória e, à noite, eu fazia contabilidade. Eu passei dois anos nessa caminhada. Eu acho que isso me ajudou a compreender mais o processo da aprendizagem, como é que os meninos aprendiam, e aliado ao curso do magistério isso influenciou bastante minha tomada de decisão. Eu concluí o segundo grau, com essas duas formações. Passei direto no vestibular aos 17 anos e a escola que eu estudava me chamou para trabalhar com eles, isso foi uma outra influência. Então foi assim, até o 3º ano eu fui uma aluna aplicada, mas meio indecisa da formação, não tinha ninguém para conversar, para esclarecer, para dizer sobre o que tinha de melhor no mercado, não tinha essas possibilidades. Nós tínhamos a Barsa que era um instrumento valioso. Quem tinha a Barsa era o aluno mais estudioso.

O ensino superior, já pensando na gestão sob a influência de professoras...

Quando eu fiz o vestibular na minha cidade, existia o campus da UEMA, e lá só tinha os cursos de Letras, Administração Escolar, Química e Geografia. Como eu fiz magistério e contabilidade, eu disse que iria fazer Administração Escolar, para caminhar um pouco na área da gestão, da administração. Mas nesse tempo

não tinha esse conceito de gestão, na realidade o conceito era de administração escolar. Eu comecei na universidade no curso de Pedagogia, com habilitação em administração escolar. Na universidade eu tive uma professora fantástica chamada Fátima Félix. Eu tive bons professores, a Miriam e a Isaura foram professoras que fizeram toda a diferença em minha vida acadêmica e na minha formação. Bem, a Fátima Félix era estudiosa, pesquisadora da área de gestão, ela me ajudou muito a ter a compreensão nessa área de gestão educacional. Se eu já tinha um certo desejo, isso permitiu que me fortalecesse. A professora Isaura era uma militante das questões sociais e educacionais. E era uma professora altamente crítica reflexiva, trabalhava com a história da educação e também me ajudou muito. E a professora Miriam era muito organizada, sistematizava tudo, então caminhava muito pela questão da metodologia. Então eu juntei essas referências da minha vida acadêmica que me deram muito suporte no início da minha carreira profissional. Com a reforma curricular, depois de ter cursado Administração Escolar cursei Pedagogia, com habilitação em magistério. Então, eu tenho duas habilitações em minha licenciatura.

Minhas experiências profissionais durante e depois da universidade...

Como eu falei anteriormente, entre a minha alfabetização e a minha formação acadêmica eu consegui superar uma série de paradigmas nesse processo, isso ajudou muito porque quando eu fui para a sala de aula, eu já tinha uma visão de sociedade, de formação, eu já militava no movimento estudantil, e eu vinha construindo, trazendo para minha vida profissional uma metodologia que fosse muito mais próxima da construção do conhecimento do que da memorização. Então, avalio que o início da minha carreira como professora não foi traumática. Eu aprendi muito rápido a questão do planejamento, da organização do meu trabalho, de ir para sala de aula com planejamento e uma didática bem definida, isso aliado à reflexão da vida, da sociedade, dos direitos e do movimento todo daquela época. Isso tudo foi decisivo para construção do meu perfil como educadora. Estávamos praticamente saindo do período militar, querendo liberdade, querendo democracia, isso ajudou muito, isso permitiu que eu

desenvolvesse na minha vida profissional uma atitude como uma professora mais reflexiva, mais interessada na aprendizagem dos alunos. Eu acho que isso, a Academia me deu, o curso de Pedagogia e o de Administração Escolar me ajudaram muito. Fazer o curso de Pedagogia ajuda muito a ter uma atitude mais constitutiva na tua área profissional. A minha formação na universidade foi excelente (isso para a minha prática), até porque na universidade, a gente participava de projetos, tinha bolsas, desenvolvia as atividades, ia para a escola, enfim havia um movimento muito grande, a minha formação foi muito mais perto da escola. Hoje, vejo a universidade muito distante da escola, pois no meu período de licenciatura a gente fazia pesquisa e isso me fortaleceu. Havia certos problemas, é claro, com os alunos, principalmente os adolescentes. Eram questões muito difíceis, até porque eu era muito nova na época, mas nada que contrariasse a minha vontade de continuar na área da Educação. Então, quando eu estava na universidade, eu já estava trabalhando nas escolas, eu dava aula em duas, três escolas. Logo depois que eu terminei a universidade, eu passei num concurso da EMATER (Empresa Maranhense de Assistência Técnica e Extensão Rural) e essa foi outra experiência profissional de grande relevância. A minha função era trabalhar no desenvolvimento profissional das comunidades rurais. Eu não era professora dessas comunidades, mas eu tinha a função de fazer reuniões, de proferir palestras, elaborar os projetos sociais e produtivos com a comunidade, então eu transformava aquilo numa ação educativa. Isso acabou reforçando o gosto pela ação formativa mesmo sendo em outro contexto, outro espaço, outro público. Uma grande oportunidade de trabalhar com outros conceitos e práticas como desenvolvimento local, cultura, gênero, assim aprendi a respeitar a diversidade, a entender o homem do campo, a mulher do campo, as peculiaridades de cada comunidade. Foi na prática, organizando as comunidades, que dei significado aos conceitos e reflexões que fazíamos em sala de aula, principalmente nas disciplinas de sociologia, filosofia e tantas outras. Eu passei três anos trabalhando na EMATER, e decidi sair e voltar para o Magistério. Pedi exoneração da EMATER e tentei fazer concurso para voltar para as escolas. Eu já tinha andado no estado inteiro, morado em várias cidades, então voltei para Caxias e eu reencontrei o grupo de colegas que havia trabalhado anteriormente. Chamaram-me de novo e voltei para as escolas de

Ensino Médio da minha cidade, e logo fiz concurso para o Estado e passei, fui trabalhar com curso de magistério formando professores. Na época o magistério estava em alta. Fui professora de uma escola pública estadual do Ensino Médio, e também da escola particular que tinha curso de Magistério. Então já foi uma outra experiência, pois eu já estava trabalhando como professora de alunos que iriam se formar professores, o que não deixa de ser uma formação de professor. Foi importante porque eu fui buscar as orientações do meu curso de Pedagogia. Trabalhei com as disciplinas de Recreação e Jogos, Metodologia dos Estudos Sociais, também com filosofia da educação, isso na escola pública nesse curso de Magistério. Isso foi muito bacana.

Novos conhecimentos, novas experiências, a busca pela pós-graduação...

Paralelo ao meu trabalho, eu fiz minha pós-graduação na PUC de Minas Gerais. Passei dois anos em Minas, foi uma outra experiência, foi extremamente importante fazer a pós-graduação fora da minha cidade, fora da UEMA, porque foi uma oportunidade que eu tive de ter contato com outras literaturas, outros autores, outro estado. Nesse período eu fiz o concurso da Universidade Estadual do Maranhão, em Bacabal, que estava iniciando. Então eu fui uma das fundadoras do curso de Pedagogia do Campus de Bacabal - MA, e foi outra experiência maravilhosa. Iniciei na UEMA - Campus de Bacabal - como professora no curso de Pedagogia das disciplinas de Filosofia da Educação, História da Educação, Didática e Estágio Supervisionado. Muitos dos meus alunos e minhas alunas já trabalhavam como professores, portanto, a ideia de ser “formadora de professores” se materializava a partir da tematização das questões de aprendizagem que levavam para sala de aula aliado a fundamentação teórica pertinente ao curso. Esse foi outro fato importante na minha vida profissional, reconhecer-me enquanto formadora de professores. Paralelamente, exercia a função de diretora pedagógica de escola particular, o que me deu a dimensão da empresa privada, da gestão da empresa privada e, também, fez com que eu definisse literalmente que eu não queria permanecer na gestão de escola particular, e assim, decidi pela pública, pela gestão pública.

Aí foi um divisor de águas nesse processo. A minha opção pela escola pública não foi uma coisa de não ter alternativa, eu tive a experiência e a oportunidade de trabalhar numa empresa privada, numa escola particular de classe média, de receber os meninos e meninas na porta, enfim fazer toda aquela ação, a escola que eu era diretora adotava o Sistema Positivo. Então imagina o que é isso, mas eu fiz a opção pela escola pública e isso para mim foi forte na minha vida profissional. Consegui definir o meu campo de atuação a partir da vivência em sala de aula de escola pública e privada e na gestão escolar. Também, a partir das leituras e da minha história de vida acadêmica.

Outras experiências no campo educativo...

Eu tive a experiência na Rede Municipal da minha cidade, dentro de um contrato da Prefeitura que eles chamavam de Agente Pedagógico. Tinha um grupo de escolas sob minha responsabilidade para realizar o acompanhamento, reuniões de orientação pedagógica e também informativa aos diretores e professores, e ainda mantinha contato com a comunidade. Isso ajudou também a compreender de certa forma, a perceber qual era a função verdadeira do coordenador pedagógico, ou melhor, do supervisor escolar. Então, fiz concurso para Supervisão Escolar da Rede Estadual considerando também que minha especialização foi em Orientação Educacional. Solicitei exoneração da Rede Estadual das duas matrículas de professora e supervisora e fui para outro Estado da Federação, fui para Pernambuco. Lá tive uma outra experiência, mas na área de alfabetização de jovens e adultos. Formava professores alfabetizadores de jovens e adultos, a partir dos Ciclos de Educação e Cultura na perspectiva Freireana. Isso foi, eu acho, na última gestão de Miguel Arraes. Foi bom porque foi o contato que eu tive com cooperativas, terceiro setor, com professores do campo. Coordenava o programa de Alfabetização de Jovens e Adultos através de uma cooperativa do Movimento de Trabalhadores do campo. Compreendi melhor a dimensão política e social da alfabetização para a formação cidadã de homens e mulheres do campo. Uma grande experiência na área da Educação Popular.

O retorno para São Luís...

Retornei para São Luís, em 2002, e passei no seletivo realizado pela Fundação Roberto Marinho para a função de supervisão escolar, período que o Governo Estadual estava implementando um Programa de Aceleração de Estudos para o Ensino Médio. O grande desafio foi promover o processo formativo de professores descontentes com a metodologia empregada pela Fundação. Um único professor para todas as disciplinas usando a TV e vídeos como recurso de ensino. Não posso desconsiderar que durante o programa passei por vários momentos formativos organizados pela Fundação Roberto Marinho, bem diferentes de outros processos. Após um ano de trabalho passei no concurso público para Supervisão Pedagógica da Rede Municipal de Educação de São Luís. Entrei em uma rede que estava começando uma nova gestão, uma gestão muito responsável e comprometida, que desejava alterar a ordem da Secretaria da Educação de São Luís. E quando fui chamada para assumir a vaga, fui desenvolver o trabalho na Nucleação, que eu lembrava muito do agente pedagógico lá de Caxias, mas que tinha uma diferença enorme, porque você tinha uma abordagem completamente diferente dentro do rol de conhecimentos, tinha que mobilizar vários atores da comunidade escolar. Então eu comecei esse exercício com um grupo de mais de 10 escolas na Região do Itaqui-Bacanga. O meu planejamento de trabalho constava de reunião pedagógica com os professores, apoio na elaboração do planejamento, formação para gestores. A Secretaria de Educação utilizava a metodologia da Nucleação para subdividir o atendimento às escolas e organização do atendimento da equipe pedagógica. Uma condição muito boa para acompanhar as escolas, acompanhar e orientar o planejamento didático e de gestão. A partir dessa experiência terminei conhecendo a estrutura da Secretaria, sua organização e as inovações propostas pelo Secretário subsidiado por consultoria externa. Com a proposta da Secretaria de instituir uma política estratégica pautada na Formação como eixo transversal de todas as ações, considero-me protagonista do processo, juntamente com outros profissionais. Com a implementação do programa “São Luís, te quero lendo e escrevendo”, dei início ao processo de organização do grupo de formadores de professores da Rede Municipal, e sempre me

interessando muito pelo desenvolvimento dos programas e projetos, pela gestão da política educacional, sempre circulando por essa área de conhecimento. Não demorou uns três meses, ou quatro, eu fui convidada para assumir a Superintendência do Ensino Fundamental da Rede Municipal e o desafio era grande, mas eu aceitei. Portanto, retornei para a função de gestora da política do Ensino Fundamental de uma Secretaria.

Eu, formadora de professores...

Nessa história toda, nós enfrentamos grandes dificuldades, quero dizer que as dificuldades são de ordem pessoal e também profissional. Isso não é uma mágica, você não nasce formador. Então você está o tempo todo em conflito, e você tem que, em cada momento desses da sua vida profissional, ir agregando alguns elementos que são necessários para o trabalho como formador, pelo fato de você ser sujeito de cultura. Você também vai construindo conceitos e vivenciando práticas, construindo teu pensar, a tua reflexão, de forma individual e no coletivo. Cheguei com esse entendimento na Secretaria de Educação do Município. Sobre o trabalho em Pernambuco, foi muito importante para que eu tivesse autonomia, em assumir as decisões tomadas, em planejar, em saber articular as ações. Então, nessa gestão do Ensino Fundamental de São Luís, foi interessante porque nós começamos o trabalho pelo Eixo da Formação Continuada dos professores e coordenadores pedagógicos. Isso facilitou, porque a formação passou a ser um eixo fundamental, transversal para formação de todos os profissionais da escola e da administração da Secretaria. Isso nos ajudou muito a fazer gestão do ensino fundamental durante oito anos. Eu acho que, assumir a gestão da Política do Ensino Fundamental com uma dimensão formativa, fez toda a diferença. Isso foi um ponto forte da gestão, e me ajudou a consolidar meu trabalho como gestora pública. Para a construção e consolidação de uma política educacional necessariamente deverá estar pautada na dimensão formativa. Os meus colegas, coordenadores pedagógicos assumiram seus papéis, saíram da posição de supervisor escolar e assumiram a posição de formadores de professores na sua escola. Uma grande conquista para a política educação do município. Construimos autonomia de estudo,

planejamento. Publicamos livros e experiências de formação. Nós definimos um programa para a Rede Municipal com foco comum para todas as escolas que era a leitura e a escrita. Isso ajudou a definir as estratégias da Superintendência na qual eu estava como gestora, neste período. Como havia as diretrizes gerais da política educacional da Rede Municipal, então, as superintendências tinham exatamente as orientações dos elementos, e também nós fizemos o exercício de trabalhar na rede, a partir do planejamento estratégico. Essa foi uma outra ação importante para que nós fizéssemos a gestão da formação dos professores. Então, nós desenhamos as ações do planejamento estratégico, e toda a rede tinha a formação continuada como eixo central, como eixo de inserção. A minha responsabilidade enquanto gestora era conseguir tratar dessa questão na formação dos professores. Então a Rede Municipal consolidou a sua rede de formadores, nós tínhamos o grupo dos formadores da Rede Municipal de Educação de São Luís. O grupo de formadores era formado por um membro de cada Superintendência e que tinha também as pessoas do ensino fundamental. E nós definíamos no início do ano qual a matriz de formação do ano letivo, então nós tínhamos um grupo de formadores de formadores. Foi muito bom porque nesse mecanismo, nessa metodologia, nós consolidamos o processo formativo no espaço da escola que nós denominamos Formação Continuada dos Professores. Um elemento que a gente discutia era até que ponto essa formação realmente estava chegando à sala de aula. Esse era o ponto de discussão dentro da Superintendência com o grupo de formadores de formadores. De que forma isso estava chegando à sala de aula? A gente terminou compreendendo que ação formativa para chegar à sala de aula precisa ter acompanhamento, e haver uma relação entre currículo, formação, acompanhamento e avaliação. Isso é indispensável no meu entendimento. Mas teve um elemento que não foi tão forte na gestão, nesse processo, que foi o acompanhamento. Eu avalio, eu fiz essa avaliação inclusive com a equipe, e percebemos que o processo de acompanhamento não foi consolidado assim como foi o da formação. Criou-se aí uma lacuna, a ação formativa poderia ter sido muito mais consolidada na sala de aula, com a ação de planejamento do professor e das atividades com os alunos. Mas as inovações, as metodologias, fizeram toda a diferença na ação da formação na rede Municipal e foi vista em outras redes do Maranhão e do

Brasil. Tivemos avaliações importantes, boas, em larga escala ou avaliação feita pela própria rede no espaço de Formação. Abrimos campo de diálogo para a construção de uma pauta de debate com os professores, tanto da perspectiva curricular até na perspectiva administrativa. O espaço formativo foi importantíssimo para o desenvolvimento de um grande grupo de professores.

Contribuições da experiência com formação de professores...

Com essa experiência da Superintendência de Ensino Fundamental, eu agreguei a minha formação, uma formação na área de Planejamento e de Políticas Públicas na área da Educação realizada na Argentina. Isso também veio fortalecer a minha prática nessa área da gestão, isso foi bom, porque para você desenvolver ações formativas, você tem que discutir políticas de gestão educacional. Você vai fazer uma discussão sobre formação continuada de professores, a dinâmica é gigantesca você não pode focar simplesmente no conteúdo básico da formação, você tem que contextualizar, tematizar. No meu entendimento, o formador de professores tem que se concentrar, tem que ter sua área de pesquisa, sua área de estudo. Ele tem que ter uma compreensão da política educacional, tem que ter uma compreensão de gestão educacional, porque a dinâmica hoje da educação pública, exige muito da gente. Então, logo depois da Superintendência do Ensino Fundamental, eu saí, e fui para o Grupo do Currículo. Fui trabalhando com a mesma equipe com a qual eu fui Superintendente, mas agora trabalhando como supervisora. Eu só mudei de sala, mas estava com pessoas. Para mim, isso não altera, porque quando tu pensas na educação como processo de construção você vai pensando e planejando a dimensão da transformação. Então não dá para parar. Esse é um princípio de quem é formador, de quem discute formação, quem discute política educacional. Se você está no espaço da academia, no espaço da escola, você integra isso, não dá para ser diferente, a não ser que você não tenha compromisso e responsabilidade com essa atuação profissional. Logo depois desse processo todo, eu assumi a Secretaria Adjunta de Ensino de São Luís da Rede Municipal, e aí eu já tinha outra dimensão diferente da Superintendência, porque eu tinha que orientar, nortear, dar as diretrizes, lidar com outros

profissionais, isso eu também agrego à minha caminhada profissional. Mas você também não consegue sair desse papel de formador, pois eu sempre digo que eu não sei fazer uma reunião com diretores, se não for uma ação formativa. Quando você trabalha com informação, você tem que fundamentar, porque, se não, você não consegue planejar e implementar isso lá na ponta. Para você liberar um processo com uma equipe de gestores, por exemplo, ou uma equipe de secretários adjuntos, a minha ação precisa estar imbuída e revestida do ato formativo, porque se eu não fizer isso, se eu não tiver essa postura de ação formativa, ela vai ser cartesiana, o pensamento vai ser pragmático, eu vou entrar no campo positivista, eu vou entrar numa esfera sem a dimensão pedagógica. Eu concludo dizendo ou reafirmando que toda essa trajetória da minha formação, da construção de conceitos ou mudanças de paradigmas que eu tive de adotar na minha vida profissional enquanto educadora foi fruto de muito estudo, mobilização, atuação permanente hora como estudante em formação e hora como formadora. É possível você construir uma escola pública boa, de qualidade, que você tenha profissionais bons e qualificados. A formação dos professores é de fundamental importância. Nós não podemos deixar de colocar isso como ponto fundamental na política pública educacional.

Telma: “sempre vi o formador como agente transformador”

A leitura é uma prática e para ensinar você precisa aprender com quem faz. Porém, este é um nó: como formar leitores se você não lê bem? E como ler bem se você saiu de uma escola que não forma leitores? A solução é de longo prazo e requer programas de educação continuada que tenham um trabalho sistemático nessa área.

TELMA WEISZ



Figura 8: Telma Weisz

Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/934/entrevista-com-telma-weisz-sobre-alfabetizacao-inicial>

Minha infância e a vontade de ser professora...

Eu fiz a educação infantil num convento na cidade de São José do Ribamar. Desde aquela época, a minha vontade era ser professora. Tinha uma professora por nome Albertina e eu me espelhava muito nela. Quando eu chegava em casa,

eu tentava imitá-la. Ela tinha o cabelo comprido e eu botava aquele pano na cabeça e tentava imitar. Meu pai era comerciante, eu pegava as garrafas e colocava assim, como a estrutura de uma sala de aula, e ia falando com as garrafas. Eu estava ensinando. Meu pai percebeu que eu tinha essa característica e que os meus outros irmãos não tinham. Ele reforçava isso, tanto que na minha família eu sou a única professora. Quando meu pai me via falando com as garrafas, ele dizia que eu ia ser professora. Então ele me via como uma pessoa estudada, polida, tanto que quando eu me formei no terceiro ano ele foi meu padrinho, me deu um anel. Eu estudava aqui na capital São Luís, meus pais moravam no interior e logo que eu entrei de férias, meu pai me convidou para ir ao interior só para dizer para todo mundo que eu era a normalista. E ele dizia “eu tenho uma filha normalista!”. Eu me sentia a tal. E aquilo me incentivava mais, eu dizia vou estudar mais, e por isso, estudei mais. Os meus irmãos se envolveram com outras áreas, e eles tinham aquele estereótipo de professor, e no interior ainda tem muito disso. Hoje quando eles dizem “ela é professora”, não é no intuito de me elogiar, mas de dizer ela é professora. Não sabendo ele que com esse “é professora” eu sou muito feliz, tanto é que eu tenho uma irmã que é advogada muito bem renomada em São Paulo, mas não é feliz. E eu que sou professora, ganho pouco, sou feliz. Hoje mesmo eu encontrei duas alunas, sorrimos muito e elas me perguntaram: “professora, a senhora é feliz?” Sou porque eu continuo sendo professora. Ser professora me realiza. Bem, eu fui a primeira da família a se formar. Meu Deus! Meu pai ficou muito feliz. Quando eu disse que tinha passado nesse concurso para ser professora, ele ficou ainda mais feliz, ele era tão empolgado quanto eu, eu acho que eu realizei o sonho dele, pois meu pai era semianalfabeto, mas letrado. Ele era procurado pelas pessoas da comunidade para aconselhar, ele era tipo um advogado no interior, ele era procurado para resolver causas. Ele era uma referência na minha cidade tanto é que está sendo construído um busto dele para colocar na cidade.

Construindo minha experiência como professora...

Com 18 anos eu terminei o Normal, naquela época era Magistério. Depois eu fui fazer o quarto ano adicional, e entrei na década de 1980, na Rede Municipal.

Como eu não tinha nenhuma experiência, eu me perguntava como iria trabalhar. Eu já tinha a formação de Magistério, mas nunca tinha passado por uma sala de aula. Mas eu comecei no colégio Luís Viana. Comecei com alunos do ensino fundamental, dos anos finais, com a disciplina de história, uma vez que eu tinha adicional, e na época ele nos dava direito de trabalhar com história, geografia, com qualquer disciplina. E eu me identificava mais com história e geografia. Me deram o diário e eu nem sabia o que fazer com esse diário. Na época não havia gestor, nem coordenador e eu comecei a me informar com os outros professores. Mas os professores eram muito fechados, não havia uma boa interação, não me respondiam. Então eu ficava apenas olhando os professores, aqueles que tinham mais vivência, observando como eles faziam. Reconheço que eu fui construindo minha experiência como professora. Mas se eu fosse me referenciar com professores da época, eu teria muito trauma porque os professores ensinavam através da palmada, da palmatória, daquela imposição de fazer o que realmente tinha que ser feito. O aluno não tinha autonomia para fazer muita coisa. Eu me lembro de uma situação quando eu era aluna, onde na sala de aula eu tinha que reproduzir o desenho que estava em um livro. Eu pintei a vela do meu barco de marrom, mas a vela do barco do livro era vermelha. Pinte de marrom porque vivenciava isso, eu viajava sempre de barco e aí eu pensei que a vela não poderia ser vermelha e sim, marrom. Eu levei uma bronca danada da professora, ela me disse que eu tinha feito errado. Errado na visão dela! Bem, voltando ao Magistério, não é aquele curso que te leva a ter uma prática na sala de aula. É muito teórico. Na época era o seguinte, você fazia Magistério até o terceiro ano para trabalhar com a educação infantil e os anos iniciais, aí eu fiz o adicional. O adicional era como se fosse uma especialização, pois você estudava mais um ano e com esse adicional, você estava habilitada a dar as disciplinas dos anos finais. Você estuda Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Matemática, mas nenhuma disciplina do curso me levava a enxergar algo prático na sala de aula. Essa prática eu adquiri vivenciando, perguntando. Na época nem internet tinha, então era perguntando mesmo. O estágio também não respaldava o professor para ter uma prática.

A busca por uma formação universitária...

Com o decorrer do tempo, a minha vontade era muito grande para cursar uma faculdade. Porque antes de casar eu não tive essa oportunidade, depois que minha filha tinha 8 anos, é que eu voltei a estudar. Eu comecei, fiz 3 anos de Serviço Social, aí fiquei grávida, gravidez de alto risco. Larguei, perdi e depois voltei para fazer Pedagogia, era isso que eu queria. Eu queria ser professora mesmo. Mas quando eu fui preencher o cartão do vestibular eu marquei assistente social sem querer, quando eu olhei que o meu nome não estava em Pedagogia, eu disse, ai meu Deus, eu não passei em Pedagogia. Mas, uma colega me disse que eu tinha passado para outro curso. Eu fui fazendo, mas sem gosto. Então eu fiquei grávida e larguei, não era isso que eu queria. Quando eu voltei, eu fiz Pedagogia. E aí foi meu sonho. Quando eu ia para a faculdade, eu sabia que aquilo ali estava me preparando para permanecer na sala de aula, pois eu já trabalhava como professora, e estava só me qualificando. Eu tinha que ter uma graduação porque a gente sabia que, com o tempo, ia ser exigido isso dos professores. E aí, eu fiz cada vez gostando mais, sempre gostei de ensinar.

A sala de aula, minha realização...

A minha realização profissional é na sala de aula. Hoje eu estou fora da sala de aula de crianças, mas eu estou na faculdade. Digo aos meus filhos e aos meus colegas que eu só vou sair da sala de aula quando Deus quiser, mas enquanto ele me permitir eu estarei lá, porque é o meu laboratório. O que eu vou fazer hoje como profissional, eu vou fazer lá e a sala de aula é meu referencial, tanto é que eu trabalho hoje nas secretarias de educação da cidade de São Luís e na cidade de Paço do Lumiar, mas estou sempre nas escolas. Então, a sala de aula para mim é um laboratório, eu me identifico, e sou feliz de ser professora, nossa! É uma terapia. Meu marido já sabe, se eu viajo no final de semana para dar aula são dois dias de felicidade, pois vou trabalhar, conversar com professores. Acredito que o aluno quando termina uma graduação ele almeja algo mais, isso aconteceu comigo quando eu fiz a graduação. A gente vê que sobe mais um degrau e subindo mais um degrau, você já enxerga a necessidade de ir em outro

lugar, não se afastando da sala de aula. Mas quando eu saí da sala de aula dos anos iniciais, eu pensei que poderia ir para os anos finais, porque era pedagoga, e poderia trabalhar também com professores. Aí eu comecei a dar aula na Faculdade, para o pessoal da graduação. Na época surgiu o PQD²⁴ na UEMA e houve o convite para nós, alunas que mais se destacavam, por exemplo, em oralidade, apresentação de trabalho. E eu fui uma das selecionadas para trabalhar com as turmas da graduação. Começou minha experiência como professora do nível superior. Então, fui fazer pós em pedagogia, em gestão.

O convite para ser formadora, um novo desafio...

Eu deixei as salas de aula das crianças, pois fui convidada pela secretaria de educação para vir dar formação de professores, porque eles já tinham minhas referências, como professora nas Universidades. Era o programa de formação dos professores alfabetizadores, o PROFA. A Helena, minha amiga disse que gostaria que eu fosse fazer parte desse grupo de professores alfabetizadores, que eles estavam construindo. E eu aceitei. A Consultoria Abaporu chegou na Rede Municipal em 2002, junto com o programa “São Luís te quero lendo e escrevendo”, que foi um programa muito bom para atender a carência do índice do IDEB, que era muito baixo e se via que as crianças chegavam ao 9º ano com muitas dificuldades em leitura e escrita. A Abaporu veio subsidiar o grupo para dar formação para professores do primeiro, segundo e terceiro anos, na época eram crianças de 7, 8 e 9 anos. E aí foi construído o grupo de 10 professores que recebiam formação pela Abaporu, todo mês. Então, a gente ia para a formação deles e ia trabalhar depois com os professores, uma vez na semana. Eu não sei como era feito o seletivo de professores, eu só sei que envolveu uma boa parte dos professores da rede. Para mim, esse primeiro contato foi uma experiência difícil, porque eu tinha saído da sala de aula, só conhecia o chão da sala, da escola, e eu sentia que o professor percebia quando o formador não sabia. Por exemplo, a gente tinha ideias de que o professor sabia dar aula, identificar quando uma criança está com dificuldade e tentar resolver o problema

²⁴ Programa de Qualificação Docente da Universidade Estadual do Maranhão.

fazendo uma atividade diferenciada e aí, observamos que os professores não tinham essa prática. Bem, eles tinham uma prática, mas não sabiam como resolver o problema, ou seja, faziam avaliação, a criança tirava uma nota e dali pronto. Quando a gente está em avaliação, a gente está a serviço do outro. E a gente se perguntava como é que o professor não vê isso? E aí foi a hora que surgiu a demanda de a gente precisar acompanhar esses professores. Do primeiro ao terceiro ano, que eram os anos da alfabetização, teve uma maior necessidade de acompanhamento, porque você percebia que o professor não estava levando para sala de aula aquilo que ele via nas formações, por isso, a necessidade de fazer um acompanhamento com eles. Só que o acompanhamento não aconteceu de fato porque não havia uma logística para se estar na escola. Depois fui para a Equipe do Currículo, a pedido da professora Áurea. Nessa equipe, o ideal seria ser composta de todos os professores das diversas áreas. Mas, quando eu cheguei não tinha nenhum professor pedagogo e eu me perguntava o que ia fazer no currículo. Mas a coordenadora na época me disse que eu iria enxergar o currículo dos anos iniciais. Depois vieram outras pedagogas para enxergar os projetos, algumas coisas que havia no currículo. Depois desse trabalho ficou todo quebrado, todo partido, pois um saiu, o outro saiu, e nós ficamos lá e o grupo ficou muito pequeno reduzido. E aí foi o tempo de rever a proposta. Uma vez que a proposta curricular da rede já tinha um bom tempo de construção e precisava rever as diretrizes curriculares. Nessa revisão, eu fiquei com a proposta dos anos iniciais juntamente com os outros professores pedagogos revendo o que precisava ser melhorado. Eu estava como formadora de professores da alfabetização, então fui rever as capacidades como forma de facilitar o trabalho do professor, mas praticamente só havia eu na área da língua portuguesa dos anos iniciais, e na matemática, história e geografia, nós também tivemos esse papel. E eu dizia, eu não tenho condição de fazer, de enxergar as outras áreas, eu não tenho trabalho específico. Então eu disse que ficaria somente com a língua portuguesa até o 5º ano, eu e o grupo do PROFA. As outras áreas nós não daríamos conta, porque a gente não sabia.

As formações nas escolas...

A gente recebia convites, os coordenadores já viam a gente como alguém que poderia dar suporte nas escolas. A gente era visto como formadores, aquele parceiro mais experiente, quando o coordenador não tinha respaldo maior com os professores na escola, ele chamava os formadores da SEMED, porque eles não queriam planejar, formar e pediam para fazermos isso. Então a gente chegava lá com uma fala mais convincente, mas exigente e como uma leitura para sensibilizar, a gente chegava e conversava com eles, porque quando tinha uma pessoa lá da SEMED, eles diziam, “olha é da SEMED”, de certa forma eles viam a gente como uma pessoa mais experiente, de vivência, de formação. O público dos anos iniciais era pedagogo, que tinham que trabalhar com todas as disciplinas, português, matemática, história. Eram professores que a gente chamava de polivalente. Eu não lembro de ter um professor especificamente de matemática ou especificamente de história, por exemplo. Como professores dos anos iniciais, eu particularmente digo, que a gente nunca está pronto. Você tem sempre que buscar algo. Mas quero deixar claro que a minha relação com os professores era aberta. Eu deixava claro que eu era do mesmo nível deles, pois também era professora. Eu dizia que era apenas uma pessoa mais experiente para aquela formação, porque eu havia estudado, pesquisado, mas o nosso nível de conhecimento era praticamente o mesmo. Tanto que quando havia uma dificuldade eu não dizia amanhã eu trago, eu dizia vamos ver, semana que vem a gente traz, mas nós, não eu, Telma, enquanto formadora. Então eu sempre envolvia a turma toda porque eu me dizia parceira dela e quando você se coloca parceira do teu grupo, ele não te vê diferenciado, ele vê que você tem tanta dificuldade quanto eles. Eles sabiam que eu era professora da rede e eu era colega deles, nós trabalhávamos juntos nas escolas e tinha essa expectativa e me perguntavam como havia chegado ali. Eu dizia que aquilo foi uma conquista, era muito estudo, que tinha que desenvolver um bom trabalho. Então, era assim que saíam muitos professores para serem formadores, devido o desempenho de cada um.

Minha formação para ser formadora...

Éramos um grupo de 10 pessoas e a gente recebia essa formação inicialmente. Débora Vaz era nossa formadora, e a contribuição dela foi muito boa, mas foi em cima dos livros que nós iríamos trabalhar com os professores. Existiam os kits para cada professor, e toda nossa formação era sobre como iríamos ensinar os professores através dos livros. Era como se a gente tivesse uma cartilha que tinha que primeiro aprender para depois passar essa cartilha para o outro. Então ficaram algumas coisas pendentes. Tanto que dessa formação teve um capítulo do livro que a gente não trabalhou com os professores porque a gente não estudou, então a gente passou. Encontramos dificuldades. O fato de ter um formador que não era daqui, a gente imaginava que sabia mais, que iria fazer com que nós ficássemos sabidinhas. Essa era nossa expectativa. A gente também teve essa formação que durou um ano e meio, depois a Abaporu saiu. O fato de termos tido consultoria nos deixou com certo status. Por conta dessa visão, eu fui convidada para trabalhar na cidade Paço do Lumiar, com assessoria pedagógica, em 2004. Quando você está num grupo desses, isso de certa forma abre um leque para a gente. Aí, vieram outros programas, como o Pró-letramento, que participei em língua portuguesa e matemática e me abriu outros leques. Quando eu ouvi falar do Pró-letramento de matemática eu me perguntava, como se dá isso com matemática? Porque até então a gente achava as outras disciplinas secundárias. Você tinha primeiro a língua portuguesa como a “bam bam bam” da alfabetização. Aí eu vi que o pró-letramento de matemática era fantástico! Isso mudava a prática da gente, porque a gente chegava lá no PROFA e já tinha uma outra linguagem, dizíamos que o pró-letramento estava trabalhando a alfabetização também em matemática, aí a gente encontrava os professores e dizia o que estava acontecendo. E eles correram para o Pró-letramento, tanto é que eu fazia junto com outras pessoas que eram professores da minha sala. E agora tem o PNAIC. Eu já trabalhei com ele na Língua Portuguesa, na Matemática e agora vem Geografia, História e Ciências.

As frustrações existem...

O PROFA acabou, mas a rede permaneceu com programa de dar formação e a gente começou a dar formação continuando na área de alfabetização. Mas eu sempre me perguntava se o professor estava aprendendo, o que era levado para a sala de aula. Só que, aí vem a frustração de um formador, quando você chegava na sala de aula e parecia que aquela professora nunca tinha passado pela formação com a gente. Ela não estava levando nada da formação para sala de aula. A intenção maior da rede era formar professor na alfabetização tanto em português quanto em matemática para trabalhar com as crianças, trabalhar as dificuldades que essas crianças apresentavam. Eu digo que até hoje eu não vejo tanto resultado. Melhorou? Melhorou bastante a prática de alguns professores, sem dúvida nenhuma, melhorou. Eu já acompanhei alguns professores, mas eu acho que deveria ter mais retorno e não teve, eu acho que deveria melhorar mais, já que a rede vem investindo muito no professor. Houve crescimento, mas, a partir do momento que tu desenvolve uma formação, o que é que a gente quer? A gente quer que esse professor vá lá para a sala de aula e que ali ninguém saia daquele quadro sem saber escrever, que numa turma de 30 alunos, o professor possa ter uma minoria que não sabe, mas a maioria, não. E a gente percebe que tem uma maioria que continua sem ler e escrever. Eu não sei o que está acontecendo com esses professores. A empolgação deles na formação não é a mesma em sala de aula. E aí tem outros fatores que interferem, os alunos não tem caderno, não tem lápis, não tem livro, não tem isso e não tem aquilo. Estrutura? A gente sabe que tudo isso é sério. Talvez seja esse um dos grandes fatores do desencanto do professor. E eu digo, hoje o professor fica desencantado quando não aparece estrutura para ele trabalhar sua prática. Aí, hoje, o PNAIC, por exemplo, a gente acompanha o professor na escola, e vejo que é um bom programa, mas não tem estrutura para o professor oferecer para o aluno aquilo que a gente conversa na sala, aquilo que a gente mostra, aquilo que a gente constrói. Eu cheguei a uma professora que era minha aluna em minha formação, e essa professora enchia o quadro de letras e ficava sentada dizendo o que era para fazer. Então isso me frustra como formadora. Eu tinha uma responsabilidade maior que era desenvolver a formação do

professor, é uma responsabilidade muito maior do que só estar ali com crianças. Você ensinar o professor a ensinar a criança são duas responsabilidades. A minha preocupação era se o professor estava assimilando ali na formação para passar na sala de aula. Eu sempre vi o formador como agente transformador do professor na sala de aula. A dificuldade é exatamente chegar no professor para ver se ele está levando aquilo que a gente discutiu na sala de formação para escola que ele está, e isso não tem como a gente acompanhar. Essa foi a nossa grande dificuldade, a minha. Nós, enquanto formadores, precisamos saber se aquilo estava realmente acontecendo na sala de aula, para ver como era trabalhado. A nossa maior dificuldade era essa, não tinha logística para que fossemos para as escolas ver como havia sido desenvolvido aquele trabalho na sala de aula. E esse era um projeto do nosso grupo de professores alfabetizadores que não conseguimos.

O formador precisa de muita informação...

A gente precisa ainda saber muito. O formador precisa estudar, analisar o que está acontecendo na rede, ele não pode dar uma formação qualquer, a formação precisa surgir da necessidade das escolas. Mas eu acredito que o professor formador deveria ter uma formação lá no espaço da universidade. Eu me formei para ser formadora, mas não a formadora de tudo. A minha leitura hoje é voltada para a alfabetização, então deveria trabalhar nessa linha, assim como o formador de matemática que vai dar formação de matemática é porque sabe matemática. Quando eu fui dar formação na área de matemática, não era a minha leitura, mas eu busquei leitura para isso. Então eu acho que o formador deveria surgir por área específica. E hoje a gente atende a uma demanda de professor que são todos polivalentes, e nessas formações a gente deixa fragilidades, e que é também uma fragilidade do formador, que vem da área da pedagogia. Então deveria surgir o formador, mas das áreas específicas, a partir da educação infantil. Porque veja bem, formador da educação infantil é o pedagogo, o formador dos anos iniciais é o pedagogo! É necessário formador de cada área específica. Hoje eu tenho fragilidades em ser formadora, pois eu não adentro na área de todos os professores, então como eu dou uma formação na Língua

Portuguesa e deixo fragilidade nas outras áreas? Como é que o professor vai se virar, quem é que vai ajudá-lo? Na escola pode não ter o coordenador para ser parceiro dele. Como professora da alfabetização, eu desenvolvo um trabalho tranquilo. Hoje, eu te digo, eu sei alfabetizar, sei dar formação na área de alfabetização. Continuando a dar formação na área de alfabetização em língua portuguesa dos anos iniciais, eu dou conta do recado. Se me convidarem para dar formação na área de matemática, eu vou, mas não com tanta convicção como na língua portuguesa, em leitura e escrita. Eu participei da formação de matemática pelo PNAIC, mas pegando no último dia o relatório eu respirei fundo. Como se eu tivesse tirado um peso, porque a alfabetização na área de matemática não é meu forte, mas eu tinha que fazer. Porque eles diziam assim, “É só Alfabetização Matemática, Telma”. E essa formação de matemática no início era confusa, era uma linguagem que não era minha. Quando eu dei para os professores foram 120 horas de muita dificuldade, tinha coisas que eu entendia na área de jogos, mas em outras áreas havia linguagem que eu não compreendia. Eu tive que trabalhar, mas com muitas dificuldades sempre perguntando, ia à internet, mas era um conhecimento que eu tinha que trabalhar, mas não vinha de dentro de mim.

Galileu: “ao longo do tempo, venho construindo minha identidade enquanto formador”²⁵

Nunca conheci um homem tão ignorante que me fosse impossível aprender algo dele.

GALILEU GALILEI

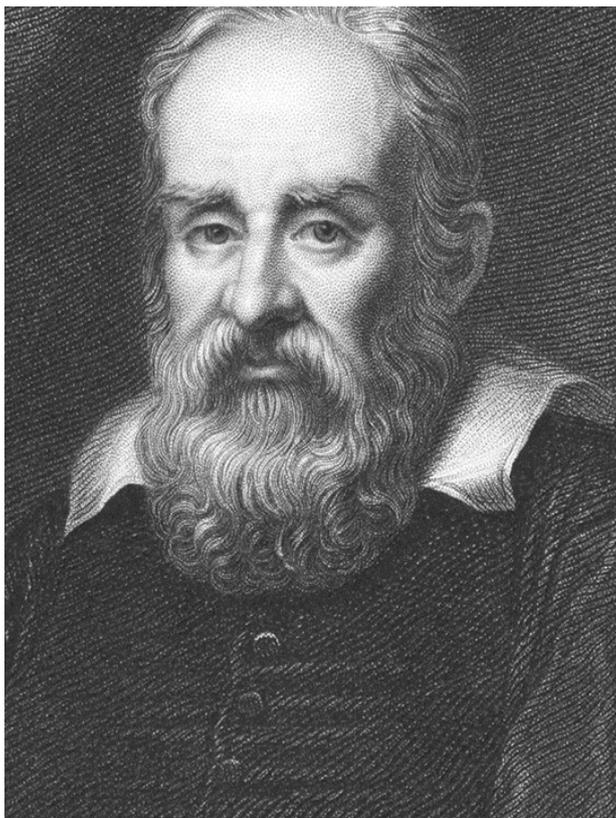


Figura 9: Galileu Galilei

Fonte: <http://super.abril.com.br/historia/galileu-galilei/>

Professor Galileu: o sonho da docência

Na escrita da minha história entendo tal qual Bruner e Weisser (1995, p.144), “qualquer pessoa que faça um relato sobre si mesma, utilizando-se de qualquer meio, sabe que é necessário ser mais ou menos explícita”.

²⁵ Neste tópico, o pesquisador se apresenta por meio de seu memorial.

Apresento então, minha vida em forma de texto, pois entendo que “pela textualização podemos ‘conhecer’ a vida de alguém” (BRUNER; WEISSER, 1995, p.149). E, ainda, ao tornar-me sujeito da minha própria história, busco o elo entre mim mesmo e minha história, e compreendo que esse sujeito do qual falo “é essa figura flexível e movente a quem é dado compreender-se como autor de sua história e dele mesmo” (DELORY- MOMBERGER, 2008, p.99).

Narrar a minha vida e vê-la textualizada me possibilita uma autoformação. Eu aprendo sobre mim, reflito sobre mim e sobre o que almejo. Concordo com Delory-Momberger (2008, p.95): “o poder-saber do qual se apropria aquele que, formando a história de sua vida, forma-se a si mesmo, deve-lhe permitir agir sobre si e sobre seu ambiente”.

Desse modo, busco apresentar-me de forma que me conheçam como profissional, mas sem esquecer que, como Larrosa (2002), trago-lhes aquilo que me toca e o que acho interessante saber sobre mim.

Infância e os primeiros anos de escolarização

Nasci em 1971, na cidade de São Luís, capital do Maranhão, na maternidade “Marly Sarney”. Que ironia do destino! Afinal de contas, quase tudo no Maranhão tem o nome dos “Sarney”, escolas, ruas, pontes, fórum, etc. Falo da ironia, porque os meus avós da “família Bogéa” faziam e fazem há mais de 40 anos oposição à “família Sarney”, por meio de um jornal da capital chamado “Jornal Pequeno”.

A minha infância e adolescência foram muito conturbadas, devido às dificuldades financeiras pelas quais minha mãe passou, tendo que nos criar sozinha, desde muito cedo. Por isso, quando eu era aluno da Escola Técnica (hoje IFMA), só pensava em terminar os meus estudos, o mais rápido possível, para trabalhar e então ajudá-la. Sempre gostei muito de estudar e tive destaque nos estudos algumas vezes. Porém, em outras atividades era muito tímido, calado. Hoje, acho que superei isso!

Com o tempo, e ainda no Ensino Médio, e por conta de tirar sempre boas notas, nas disciplinas de matemática e física, já sentia o desejo de ensinar outros

colegas de turma, com dificuldade nessas disciplinas. Eu já queria ser professor. E isso era desde o ensino fundamental, quando o professor Ismael me encantava com suas aulas de matemática. Dominicé (2010) me fez refletir sobre a importância que um professor tem na nossa trajetória escolar, uns podem nos marcar positivamente, fazendo com que nos espelhemos neles, outros podem fazer completamente o contrário. No meu caso, o professor Ismael fez com que eu percebesse que ser professor poderia ser prazeroso. Lembro-me bem, quando neste período consegui uma pequena sala nos fundos da casa da minha avó, e comecei a estudar e ensinar meus irmãos e outros colegas nesse espaço.

Trajetória no Ensino Superior

A minha trajetória acadêmica iniciou no ano de 1991, quando prestei vestibular para o curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Maranhão e assim, obtive aprovação. Fui o primeiro de quatro filhos e o primeiro a iniciar uma faculdade, dentre os meus familiares mais próximos. Não me recordo de outros! Muitos dos meus parentes achavam que, pelas minhas condições financeiras, não pudesse chegar até onde cheguei. Lembro-me que quando passei para Licenciatura em Matemática, ouvi de alguns: “Tu tens certeza que queres ser professor?” Foram tantas as pressões, com exceção da minha mãe, que acabei fazendo vestibular novamente. Desta vez, para Engenharia Elétrica. Por um período fiz os dois cursos conjuntamente. Ora aproveitava as disciplinas da Matemática para o curso de Engenharia, ora o contrário. Desta forma concluí os créditos na Engenharia e realizei inclusive o Estágio Supervisionado na área, mas não me identifiquei com a profissão.

Continuei o curso de Matemática, visto que me identificava com ele. Durante o período acadêmico, pude perceber a importância da Matemática em minha vida, onde me destaquei em disciplinas essenciais para o ensino da Matemática, tal como Didática, além das ligadas às áreas metodológicas e tecnológicas.

Embora tenha passado pelo curso sem grandes dificuldades, nesse período já percebia a sua fragilidade com relação ao ensino da matemática fora das universidades, ou seja, na escola básica. O curso se apresentou, em sua

maioria, por disciplinas altamente técnicas, que, por raríssimas vezes, trataram de aspectos pedagógicos para a formação de um futuro professor.

Por esse e outros motivos não tive abertura, nem professor orientador, para desenvolver um trabalho de pesquisa monográfica que refletisse sobre o ensino da matemática, naquela época. Tive que enveredar para outra área e, sob a orientação do professor Maxwell Mariano de Barros, desenvolvi o trabalho intitulado “Isometria no R^n ”, obtendo aprovação e concluindo meu curso.

A graduação não me foi suficiente e para me aprimorar, ingressei no curso de Especialização em Ensino de Matemática, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú-UEVA, no ano de 2003. Neste curso, tive a oportunidade de refletir sobre os aspectos teórico-metodológicos do processo de ensino-aprendizagem da Matemática, enquanto disciplina escolar. Disciplinas como Informática na Educação e Docência do Ensino Superior me abriram as portas para os questionamentos sobre um ensino mais humanizador da matemática.

Nessa época, uma interrogação me instigava sobre o ensino da matemática: as orientações dos Referenciais Curriculares do Ensino Médio que norteavam o trabalho do professor da rede pública estadual de ensino de São Luís. Preocupado em investigar sobre como um documento pode ou não auxiliar na prática do ensino da matemática, busquei apresentar a pesquisa “Metodologia do Ensino da Matemática nos Referenciais Curriculares do Ensino Médio”, orientada pela professora Déa Nunes, que levou em consideração as minhas observações sobre a prática de professores de matemática. Utilizei para esta pesquisa de campo o ensino médio da rede estadual de ensino do Maranhão, na cidade de São Luís. Para isso apliquei um questionário aos professores de matemática da rede. Objetivei assim, perceber se a teoria contida neste documento condizia com a prática docente atual daquele momento. Infelizmente constatei que muitos documentos ficam somente nos papéis e assim, a prática fica muito distante da teoria.

Um mestrado na área de Educação ou Ensino de Matemática fazia parte de meus planos. Porém, na minha cidade (São Luís) não havia a possibilidade de oferta. Em 2006, aproveitei a oportunidade que surgiu, quando a Unicamp, por meio do Instituto de Matemática, Estatística e Computação Científica (IMECC) realizou um processo seletivo destinado aos professores de nível

superior das instituições públicas de São Luís (UFMA, UEMA e IFMA) para fazerem o Mestrado em Matemática Profissional. Eu não era professor dessas instituições, mas me inscrevi como aluno especial, e assim ingressei. A seleção constou apenas de prova escrita, não foi preciso apresentar um projeto de pesquisa, pois este seria desenvolvido ao longo do curso. As aulas aconteciam em São Luís, e no período das férias, na Unicamp.

Durante o curso eu precisaria fazer um exame de qualificação para ingressar como aluno regular. Esse exame consistia também de uma prova escrita sobre todo o conteúdo das disciplinas por mim realizadas. Então, em 2008, fiz a prova, fui aprovado e me tornei aluno regular do mestrado.

Aprendi com meus professores estratégias e metodologias para um ensino de matemática diversificado, contextualizado e de qualidade. Dentre eles destaco o professor Simão Nicolau Stelmastchuk (que foi meu orientador) e a professora Sueli Irene Rodrigues. Com esta, aprendi que o computador pode ser um forte aliado ao ensino da Matemática. Pude conhecer na prática projetos computacionais que orientam o aprendizado de conteúdos matemáticos na sala de aula. Mas cabe ressaltar que todos esses ensinamentos eram voltados para o ensino superior.

O meu desejo era desenvolver uma dissertação na área de Educação Matemática e o curso não apresentava uma abertura para desenvolver um tema nessa perspectiva, pois tínhamos que buscar algo relacionado às disciplinas do Ensino Superior, com foco nos conteúdos que estudamos. Então tinha que ser um tema relacionado, por exemplo, com análise real, álgebra linear ou cálculo numérico. Desta forma, desenvolvi uma dissertação na linha de pesquisa Matemática e Probabilidade, intitulada: “Alguns Tópicos em Probabilidade Geométrica”, defendida e aprovada no ano de 2011. Mesmo com o caráter técnico exigido na dissertação, consegui desenvolver um trabalho mais didático com recursos computacionais para o desenvolvimento de minhas aplicações, que poderiam ser utilizados em sala de aula.

Após o mestrado, frequentei outra especialização entre os anos de 2011 e 2012: Gestão Educacional, oferecido na modalidade semipresencial pelo Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais (IBMEC) do Rio de Janeiro. Este curso contribuiu para o trabalho que eu desenvolvia junto às redes de ensino em

São Luís, quando trabalhava com formação de professores sobre Avaliação de aprendizagem. Desenvolvi como trabalho de conclusão de Curso, a temática: “O papel do Gestor Escolar da Rede Municipal de Educação de São Luís na avaliação de aprendizagem em larga escala”. Aprendi muito sobre os direitos e deveres do gestor escolar, que trabalha numa perspectiva de gestão democrática e participativa e que via na avaliação um meio e não um fim para a aprendizagem dos alunos.

Tornando-me um educador

Segundo Bertaux (2010), não é possível compreender as ações e a produção de um sujeito, sem conhecer os grupos dos quais ele participou em algum momento. Nesse sentido, vejo a relevância de explicitar os lugares por onde trabalhei/estudei.

Logo ao entrar no curso de graduação, e já me sentindo à vontade como professor, comecei a ministrar aulas particulares (em minha casa ou na casa dos alunos) de Matemática para alunos da Educação Básica, e de Física para alunos do Ensino Médio, em São Luís. O meu papel era ajudar os alunos a resolverem os exercícios que traziam da escola (papel não muito diferente de quem ministra aulas particulares atualmente). Em seguida, fui contratado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) para trabalhar a disciplina Matemática Comercial e Financeira para o curso de Secretariado Executivo. Era a primeira vez que me deparava com uma turma de alunos bem mais velhos do que eu e, em sua maioria, formada por trabalhadores. Acredito que por ser minha primeira experiência, eu me mostrei como um professor muito técnico. Lembro que eu só ensinava o conteúdo e ia embora, nem conversava com os alunos. Hoje vejo que eu reproduzia aquilo que me ensinaram.

No ano de 1994, após prestar seletivo para professor contratado em São Luís, comecei a trabalhar na rede estadual de Educação do Maranhão. Foi nesse período, que realmente compreendi que havia um grande distanciamento entre a teoria aprendida no Ensino Superior e a prática que deveria ser aplicada na Educação Básica. Percebi o quanto a graduação não me preparou para a sala de aula. Mas foi nesse momento também que resolvi “estudar” para ser

professor. Busquei cursos, participei de formações, li textos, busquei materiais para as minhas aulas e me transformei.

Em 2002, passei nos concursos da rede municipal de Educação de São Luís e da rede estadual de São Luís, deixando de ser professor contratado. O meu trabalho em sala de aula era apreciado pelos gestores e pelos profissionais das secretarias, pois desenvolvia muitos projetos com meus alunos.

Foi a partir dessa observação que, em 2003, fui convidado para atuar junto à rede estadual de Educação de São Luís com formação e acompanhamento de professores e coordenadores. Convite também recebido no ano de 2004, pela rede municipal de Educação de São Luís. Iniciavam assim, as minhas atividades como formador.

As dificuldades foram imensas, pois de início precisei me autoformar. Só depois apareceram as oportunidades de cursos de formação para mim, enquanto, formador. Mas sempre com a necessidade de autoformação.

Na rede municipal, o meu trabalho sempre esteve associado à elaboração da primeira Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de São Luís. Participei da escrita desse material e da formação junto aos professores de matemática. Tive formação, junto com os outros integrantes da equipe de formadores de Matemática, com as professoras Rosaura Soligo, Célia Maria Carolino Pires e Edda Curi. Aprendi sobre os documentos que norteiam a educação no Brasil e em minha cidade. Junto aos professores, o trabalho de formação acontecia ao mesmo tempo em que juntos escrevíamos esse documento. Todos os temas foram discutidos e escritos de forma conjunta, o que foi de suma importância quando o documento finalmente se finalizou, em 2008. Os professores viram que não foi um documento que chegou pronto e acabado.

Na Rede Municipal também foi o importante o trabalho que desenvolvi junto à Equipe de Avaliação. Foram quatro anos (2007-2010) de formação de professores sobre o IDEB, SAEB, Prova Brasil, Provinha Brasil e a avaliação da própria Rede. Trabalho esse que teve influência no aumento dos índices de avaliação da cidade de São Luís e reconhecimento dos professores. Encontrava colegas na rua que me paravam para discutir sobre a relevância das formações. Mas não foi um trabalho fácil, foram anos de estudos, pois, desde 2003, eu participava de formação pelo MEC sobre avaliação, além de mantermos (a

equipe de avaliação) um grupo de estudo com encontros semanais durante todo o período das formações.

Na rede estadual, como formador, estive à frente da formação de professores em rede na região metropolitana de São Luís. O trabalho se diferenciava da rede municipal devido ao público, pois agora envolvia os coordenadores e, principalmente, os gestores. Pude perceber que uma das grandes dificuldades que a educação enfrenta é a relação entre gestão e professores. Enquanto não houver uma parceria entre ambos e a consciência de quem atua para o mesmo fim (a aprendizagem dos alunos), o trabalho na escola não fluirá. Então, o meu trabalho sempre buscava fazer esse elo, sempre era pensado no bom relacionamento na escola. Em 2011, também coordenei o grupo da Dimensão 2/Ação 2, responsável pela elaboração da Proposta de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica da SEDUC-MA/PNUD. Nesse momento, nós pesquisamos e discutimos sobre as formações continuadas dos profissionais da Educação que foram desenvolvidas até então no Estado do Maranhão. Eu, como coordenador do grupo, percebi a fragmentação e fragilidade que existiam nas formações do meu Estado, pois em cada nível de ensino havia uma formação específica, teorias diferentes, trabalhos diferentes, não havia assim, unidade. Acredito que essa quebra fragilize a formação como um todo, pois as partes não se relacionavam. O meu desafio foi compor uma linha de trabalho unificada, que foi evidenciada na elaboração da Proposta. Apresentamos uma proposta prévia no final de 2012, momento em que tive que me afastar por conta dos estudos do doutorado.

Tive também algumas experiências no Ensino Superior no Estado do Maranhão. Começava a minha experiência com a formação inicial de professores. Todas as experiências que tive foram como professor contratado. Trabalhei na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, no ano de 2008; no Instituto de Estudos Superiores do Maranhão – IESMA, no período 2008-2009. Trata-se de uma instituição privada; na Universidade Federal do Maranhão, em 2011; no Centro Universitário do Maranhão – UNICEUMA, em 2012; na Faculdade Santa Fé, no período 2012-2013 – as duas últimas instituições são privadas.

Em todas essas instituições, ministrei disciplinas não só na área de matemática, mas também na área de educação. O meu desafio foi tentar aproximar universidade e escolas. Não queria que os meus alunos tivessem as minhas mesmas dificuldades em relação à formação inicial. Busquei levar estratégias, metodologias, sempre pensando no que eles poderiam fazer quando já estivessem em sala de aula. Esse mesmo objetivo tentei alcançar em 2014, quando já residindo na Região de São Paulo, por conta do Doutorado, ministrei as Disciplinas de Matemática A e B, junto ao curso de Pedagogia, oferecido pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, no Projeto PARFOR²⁶.

A minha experiência não se resume a essas citadas, mas considero que cada uma ajudou em minha formação. Delory-Momberger (2008, p.90) afirma que nós sabemos “que a ação é formadora, que a experiência cria o saber”. Então, acredito que em cada projeto que trabalhei como formador ou em cada sala de aula que atuei como professor, eu não só ensinei, eu também aprendi com minhas experiências, então, ao longo do tempo, venho construindo minha identidade enquanto formador, enquanto professor.

O ingresso no doutorado em Educação

O desejo de aperfeiçoar meus conhecimentos na área de formação de professores foi crescendo à medida que eu desenvolvia meus trabalhos profissionais. Eu sentia a necessidade de estudar mais, conhecer mais. Decidi que era a hora de investir em meus estudos na área que eu realmente almejava.

Foi assim que, no ano de 2013, tive a oportunidade de ingressar como aluno especial no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação oferecido pela Universidade São Francisco, em Itatiba-SP, onde cursei no

²⁶ Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR: é um Programa emergencial, na modalidade presencial, instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES. Tem como objetivo induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País.

primeiro semestre a disciplina “Narrativas, História Oral e Educação Matemática”, ministrada pela Prof^a Adair Mendes Nacarato, e, no segundo semestre, a disciplina “O Trabalho Docente: teorias e análises de práticas educativas”, ministrada pelas professoras Adair Mendes Nacarato e Luzia Bueno. Disciplinas que foram muito importantes para a minha pesquisa, principalmente a disciplina de Narrativas e História Oral, que fez com que eu tivesse um outro olhar para essa área, e um interesse em desenvolver a minha tese usando as entrevistas narrativas e suas teorias.

No ano seguinte, integrei-me como aluno regular, com o projeto: “Como nos tornamos formadores de professores: processo de constituição profissional”, sob a orientação da prof^a Dr^a Adair Mendes Nacarato, tendo sido contemplado com bolsa Capes, no mês de outubro do mesmo ano. O intuito da minha pesquisa é refletir sobre a constituição profissional dos formadores de professores, possibilitando compreender e viver o processo de formação através da singularidade das histórias de vida e das aprendizagens experienciais sobre a docência. Busco resgatar o ser formador de professores, com foco específico na formação continuada de uma rede de ensino.

Ainda no mesmo ano, frequentei, as seguintes disciplinas: “Tópicos Especiais I: Pesquisa em práticas escolares”; “Seminários Avançados de Pesquisa”; “Pesquisas em Formação de Professores”, que foram me proporcionando momentos de aprendizagem enquanto aluno, professor e pesquisador, a partir do momento que refleti sobre as situações típicas de sala de aula e sobre o percurso do meu projeto. Porém, destaco que a disciplina “Pesquisas em Formação de Professores”, ministrada pelas professoras Adair Mendes Nacarato e Regina Célia Grando, realizada no segundo semestre, fortaleceu o meu conhecimento e despertou mais ainda a minha curiosidade pela temática Formação de Professores, pois tive a oportunidade de refletir e discutir junto com meus colegas sobre a constituição da profissão docente e sobre as pesquisas no campo da formação docente, em especial, aquelas que se referem à história de vida de professores.

Ao mesmo tempo em que frequentava as aulas, passei a participar dos encontros do grupo de estudo “História de formação de professores que ensinam matemática” - HIFOPEM. Nas minhas primeiras leituras, pude perceber a

narrativa enquanto fenômeno, e posteriormente, aprofundei-me nas leituras sobre pesquisas narrativas. Por meio deste grupo, pude conhecer, refletir e estudar mais sobre narrativas (auto)biográficas de professores, narrativas de formação e histórias de formação docente, todos esses temas estavam envolvidos no meu projeto de pesquisa.

Destaco ainda que frequentei, em 2013 e 2014, como aluno especial, as disciplinas de Escalas; Tópicos Especiais para o ensino de Matemática; e, Produção de Recursos e Materiais didáticos para o ensino de Ciências e Matemática, oferecidas pelo Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática da Unicamp. Com essas disciplinas, aperfeiçoei meus conhecimentos sobre a prática docente do professor de matemática.

Durante o curso de Doutorado, também participei de diversos eventos, e em muitos com apresentação de comunicação oral. Em algumas, tive a oportunidade de já ir apresentando o trabalho sobre a minha tese²⁷.

Certo dia, durante uma das aulas ministrada pela professora Adair, ela me perguntou: você estaria disposto a disputar uma vaga para realização de um doutorado sanduíche em Portugal? Fiquei surpreso, mas rapidamente respondi que sim. E acabei sendo um dos selecionados pela Universidade São Francisco para esse desafio, de realizar o doutorado sanduíche, no segundo semestre de 2015, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa em Portugal, sob a coorientação da professora Margarida Rodrigues. Nunca imaginaria que um dia iria conseguir estudar em Portugal. Foram 4 (quatro) meses muito intensos de atividades, mas com muito prazer. Foi uma oportunidade única e financiada pela CAPES.

Após a minha chegada em Lisboa-Portugal no dia 13 de setembro de 2015, entrei em contato e apresentei-me à minha coorientadora a profa.

²⁷ Os congressos foram: XIV Conferencia Interamericana de Educación Matemática, Congresso de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos, Encontro de Professores da Rede Municipal de Educação de Parnaíba, II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, Congresso Iberoamericano de Ciencia, Tecnologia, Innovación e Educación, IV Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica, 7º Seminário O Professor e a Leitura do Jornal, Seminário: "Educação, Cultura e Igualdade Racial - A Lei 10.639 em foco, e os Seminários promovidos pela Unicamp: "Metodologias de Pesquisa: sobre Narrativas, História Oral e análises qualitativas", "Como pesquisas qualitativas podem contribuir para pesquisas em ensino e educação", "Fontes de Informação em Educação", "O Uso da Análise de Discurso na Pesquisa em Ensino de Ciências".

Margarida Rodrigues, na Escola Superior de Educação de Lisboa – ESEL. Muito gentil e educada, deu-me as orientações iniciais, mostrou-me as instalações físicas do prédio da ESEL, como: espaço de estudo, biblioteca, coordenação, laboratório de informática, etc. Apresentou-me também, alguns dos seus colegas professores da instituição e providenciou o acesso a computadores, empréstimo na biblioteca e rede, mostrou-me o armário onde guardavam e disponibilizou-me os acervos bibliográficos dos docentes da Educação e Educação Matemática. Neste primeiro contato, tivemos mais um momento de apresentação e organização, e combinamos as datas e horários para os trabalhos e atendimentos, quando percebi que a professora tinha um número significativo de orientandos, fora o trabalho de coordenação que desenvolvia.

Já sabendo das minhas atividades e obrigações para com a professora junto à ESEL e à Universidade de Lisboa, e, após combinarmos consensualmente, resolvi ficar instalado no Porto. Organizei-me para os estudos e realização do trabalho conjunto com a professora Margarida. Procurei os encontros, simpósios e congressos, primeiramente os sugeridos pela professora, na ESEL, na Universidade de Lisboa, e demais universidade em Portugal, que interessasse para o meu desenvolvimento intelectual, na área da educação.

Logo nos primeiros dias, tive a oportunidade de conhecer a Profa. Lurdes Serrazina, que muito gentilmente se disponibilizou para marcarmos momentos de conversa. Falamos sobre nossas pesquisas com relação à formação de professores. Assim, conheci o Programa de Formação Contínua em Matemática-PFCM que foi realizado durante o período de 2005 a 2011. A professora explicou-me que, na verdade, foi um programa a nível nacional, que teve êxito. Fiquei curioso! Fiz algumas perguntas sobre os formadores, e ela sugeriu que eu conversasse pessoalmente ou entrevistasse alguns deles. Saí dessa reunião com vontade de conhecer mais sobre essa formação.

Posteriormente, e já com as indicações e sugestões da professora Serrazina e após discutir com a professora Margarida, combinamos que eu iria conhecer mais sobre esse Programa, o PFCM, por meio de algumas dessas formadoras. Cabe ressaltar que essa formação não estava em continuidade por questões políticas. Conheci as formadoras: a profa Dra. Cecília Monteiro da ESEL e Universidade Nova de Lisboa, profa. Isabel do Vale da ESE de Viana do

Castelo, profa. Graciosa Veloso da ESE de Lisboa, além de quatro professoras das escolas do 1º ciclo que também foram formadoras do Programa. No caso destas, fiz uma pequena entrevista sobre a visão delas com relação ao Programa. Quanto mais mexia com essas formadoras, mais me lembrava da minha pesquisa no Brasil.

Em outros momentos, quando não estava pesquisando sobre o PFCM, estava participando dos eventos e cursos que aconteciam nas diversas universidades de Portugal e na Europa, todos na área educacional.

Muitos destes eventos foram de grande importância para o desenvolvimento da tese que estou trabalhando no Brasil sob a orientação da profa. Adair Nacarato, como por exemplo, a apresentação do prof. Dario Fiorentini sobre “Formação de Professores que Ensinam Matemática na Educação Básica e Secundária”, que aconteceu na Universidade de Coimbra. Também destaco o seminário apresentado pelo prof. João Pedro da Ponte sobre “Estudos de Aula na Formação de Professores (Lesson Study)”.

Posso dizer que participei de muitos eventos durante esse período do Doutorado Sanduíche em Portugal, os quais me fortaleceram e me deram uma melhor visão, uma visão global dos trabalhos desenvolvidos na área da Educação e da Educação Matemática²⁸.

²⁸ As participações em eventos e cursos foram: 3º Encontro Viva Matemática, promovido pela Universidade Lusíada. Lisboa-Portugal. 26 de setembro de 2015; Encontro Bruner na Escola, promovido pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico e Setúbal. Setúbal-Portugal. 1 de outubro de 2015; Lição Inaugural: “O cérebro na sala de aula: desafios no diálogo entre a neurociência e a educação” apresentada pelo prof. Dr. Fernando Ferreira-Santos. Escola Superior de Educação. 13 de outubro de 2015; VI Conferência Internacional de Estudos Curriculares. Universidade do Minho - Braga. 15 de outubro de 2015; Conferência Internacional do Espaço Matemático em Língua Portuguesa: as múltiplas formas de comunicar a cultura matemática em língua portuguesa. Universidade de Coimbra-Departamento de Matemática e no Museu da Ciência da Universidade de Coimbra. Coimbra-Portugal. 28 a 31 de outubro de 2015; Sessão: “Transição para a escolaridade obrigatória e avaliação das competências pré-acadêmicas” do Aprender a Educar – Programa para Professores e Educadores, proferida pela profa. Dra. Elisa Veiga. Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Educação e Psicologia. Porto-Portugal. 23 de outubro de 2015; XVIII Encontro Nacional “A Matemática nos Primeiros Anos: Pré-Escolar, 1º e 2º ciclos do Ensino Básico”, promovido pela Associação de Professores de Matemática. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Leiria-Portugal. 6 a 7 de Novembro de 2015; Congresso Mondiale di Educazione Cattolica “Eudare Oggi e Domani, Uma Passione che si rinnova”. Vaticano-Roma. 18 a 21 de novembro de 2015; Seminários Transdisciplinares da Área de Investigação e Ensino de História e Psicologia da Educação: “Estudos de Aula na Formação de Professores (Lesson study)” proferida pelo prof. Dr. João Pedro da Ponte e Dra. Mônica Baptista. Universidade de Lisboa - Instituto de Educação. Lisboa-Portugal. 15 de dezembro de 2015; Seminários Transdisciplinares da Área de Investigação e Ensino de História e Psicologia da Educação: “Da História das Ideias à História dos Intelectuais: natureza, crítica e novas perspectivas para pensar

Todo o meu processo de aprendizagem a partir das disciplinas e cursos dos quais participei, tanto os de formação inicial quanto os de formação continuada, quanto os que realizei no Mestrado, Doutorado e Doutorado Sanduíche, fizeram-me compreender a formação como “um movimento constante e contínuo de construção e reconstrução da aprendizagem pessoal e profissional, envolvendo saberes, experiências e práticas” (SOUZA, 2010b, p.158). Por isso, estou em constante aprendizagem. E assim, considero-me apenas mais um professor que segue se formando ao longo da vida.

a Educação” proferida pelo prof. Dr. Jean Carlo de Carvalho Costa. Universidade de Lisboa - Instituto de Educação. 11 de dezembro de 2015. E nos seguintes cursos: Curso Livre - Marcos do Pensamento no Século XX – Módulos 1: Hannah Arendt e, ministrado pelo Prof. Dr. Viriato Soromenho Marques da Universidade de Lisboa. Universidade de Lisboa - Faculdade de Letras. 8 outubro de 2015; Curso Livre - Marcos do Pensamento no Século XX – Módulo 3: Paul Ricoeur, ministrado respectivamente pelo Prof. Dr. Carlos João Correia da Universidade de Lisboa. Universidade de Lisboa - Faculdade de Letras. 5 e 12 de dezembro de 2015.

INDÍCIOS DA NOSSA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA: DE PROFESSOR A FORMADOR

Em cada entrevista narrativa percebi uma identidade se consolidando, pois, “ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se” (PASSEGGI, 2011, p.147). A caminhada narrada por cada formador de professores me levou a um questionamento: formamo-nos para ser ou somos para formar?

Ao buscar responder a esse questionamento, observo que cada um apresentou em suas histórias desafios profissionais do ser formador que se evidenciaram desde a formação inicial. Os formadores entendem que é na formação inicial que começa sua caminhada, e ainda, não tem como se desvencilhar desta etapa e já começar sendo formador.

Os formadores expuseram suas dificuldades enquanto professores e atribuíram a responsabilidade, em maioria, às suas formações iniciais. Isso se reflete naquilo que tomam como referencial, como ideal de formação inicial. Segundo Freitas e Fiorentini (2007, p. 64),

Na qualidade de seres humanos interpretamos e narramos nossas vidas e experiências segundo nossos valores e crenças, os quais, por sua vez, variam de acordo com o tempo e o lugar que ocupamos na sociedade. As histórias que contamos são o meio pelo qual tentamos capturar e traduzir a complexidade e as múltiplas relações que atravessam nossas experiências.

Com relação aos formadores de matemática, todos eles consideraram o curso de licenciatura em matemática que realizaram como “técnico” demais. Em vários momentos, a teoria aprendida em suas formações iniciais se mostram muito distantes das práticas que deveriam ser trabalhadas em sala de aula. Então, questiono-me: como fica o papel da formação pedagógica do professor de matemática? Segundo Varizo (2008),

A Didática da matemática é, sem dúvida alguma, a pedra basilar da formação do professor dessa área, uma vez que oferece as condições básicas para que ele torne um determinado conhecimento matemático passível de ser apropriado pelo

aluno. Assim, essa disciplina deve oferecer ao professor os saberes teóricos e práticos próprios de um conhecimento interdisciplinar(...). (VARIZO, 2008, p. 55)

Não só a didática como disciplina é essencial na formação inicial do professor de matemática. Todas as demais são relevantes, pois todas as disciplinas os formam. Nesse ponto, concordo que,

É inconcebível que, após um século, a situação da formação de professores de matemática e do ensino básico dessa disciplina não seja muito diferente daquela do início do século XX, quando Feliz Klein preconizava estabelecer uma aproximação entre a matemática da escola e a Matemática acadêmica. (VARIZO, 2008, p.57)

Mas, os formadores de matemática demonstraram que buscaram não repetir a prática aprendida, e sim, buscaram se desvencilhar das práticas pedagógicas “mecanicistas e desprovidas de significação, que pouco têm contribuído para o desenvolvimento de processos matemáticos na maioria dos estudantes que têm passado pela escola” (MENGALI; NACARATO, 2012, p. 84).

A formação inicial é assim um marco. É neste momento que o formador (aqui me refiro a todos, não só os de matemática), enquanto professor, é apresentado aos conhecimentos que precisa ter para o desenvolvimento de seu trabalho futuro.

Mas, o que fazer quando a formação inicial não “dá conta” de preparar o professor para a sala de aula? O professor busca se informar e formar. A aprendizagem deve ser uma constante na vida do professor/formador.

A formação continuada é essencial, ela proporciona conhecimento. Todos os formadores foram unânimes ao mencioná-la como essencial para o seu desenvolvimento profissional.

Já atuando, na escola ou em qualquer instituição escolar, os professores se apropriam de saberes. Com o tempo esses saberes aprendidos durante suas próprias ações formativas e durante sua atuação em sala de aula, compondo assim sua experiência profissional. É ela que ajudará o professor a lidar com os desafios futuros. Ser formador é um desses desafios.

Acredito e reforço mais uma vez que para ser formador tem-se que ser, primeiro, professor. Afinal, como falar daquilo que não se conhece? Por isso, a experiência se torna fundamental.

Tomo aqui a experiência, refletindo sobre o que diz Larrosa (2011), ela ajuda o formador a pensar sobre o que ainda não sabe pensar, ou fazer. A experiência ajuda o formador a se transformar, a transformar seus pensamentos, a transformar suas práticas, pois ajuda a evitar erros já cometidos.

A experiência, como leitura de mundo já vivido pelo formador, pode ajudar a formar ou a transformar seu próprio pensamento, a pensar por si mesmo, em primeira pessoa, com suas próprias ideias. A experiência mobiliza a construção de sua identidade.

É do chão da escola para o chão da escola. O formador deve ser um professor que fala para outro professor. Mas ele tem algo a mais, tem conhecimento além, adquirido de outras formações e experiências.

Os formadores aqui apresentados têm conhecimentos também adquiridos através da pesquisa e da prática. Tem experiência. Oportunizar suas narrativas baseadas em suas experiências nos permite compreender como se dá o movimento da constituição das identidades, levando em consideração os contextos, espaços e tempos diferentes.

Mesmo convergindo em algumas opiniões, observamos cada formador aqui investigado com práticas diferentes e caminhando na trilha de suas ideias e concepções. As experiências são diferentes e ajudam a constituir aquilo que nós somos.

Não podemos concluir que um formador é melhor que outro ou está mais certo em sua prática do que o outro. Tudo vai depender da experiência do leitor e da forma como o vê, através de suas narrativas.

Se todos nós lemos um poema, o poema é, sem dúvida, o mesmo, porém a leitura em cada caso é diferente, singular para cada um. Por isso poderíamos dizer que todos *lemos e não lemos* o mesmo poema. É o mesmo desde o ponto de vista do texto, mas é diferente desde o ponto de vista da leitura. (LARROSA, 2011, p. 16)

Entendo que os formadores tem consciência de que as suas identidades são constituídas com a ajuda de outros, e que estes outros podem ter sido seus

professores formadores ou mesmo amigos de profissão. Cada identidade é constituída de semelhanças e diferenças de outrem. Cada um decide do que se apropria, pois,

A identidade não é aquilo que permanece necessariamente “idêntico”, mas o resultado duma “identificação” contingente. É o resultado duma dupla operação linguística: diferenciação e generalização. A primeira visa definir a diferença, aquilo que faz a singularidade de alguém ou de alguma coisa em relação a uma outra coisa ou a outro alguém: a identidade é a diferença. A segunda é aquela que procura definir o ponto comum a uma classe de elementos todos diferentes um do outro mesmo: a identidade é a pertença comum. Estas duas operações estão na origem do paradoxo da identidade: aquilo que existe de único e aquilo que é partilhado. (BOLÍVAR, 2006, p. 177)

Em todas as apropriações escolhidas pelos formadores, percebo o reconhecimento do papel do professor/formador no sistema educacional e na formação de qualquer profissional. Em quase todas as percepções dos formadores, sobre si mesmos, houve uma relação com o ato de refletir constantemente sobre o ser professor, que vai ao encontro do pensamento de Nóvoa (1995):

[...] a forma como cada um vive a profissão de professor é tão (ou mais) importante do que as técnicas que aplica ou os conhecimentos que transmite; os professores constroem a sua identidade por referência a saberes (práticos e teóricos), mas também por adesão a um conjunto de valores etc. (NÓVOA, 1995, p.33)

Os formadores se identificaram como professores por opção, ninguém foi obrigado, mesmo que a princípio alguns não vissem a docência como sonho profissional. Todos aceitaram o desafio, acabaram se identificando. Segundo Dubar (2005), a nossa identidade é o que nós queremos e desejamos ser.

Observo que a identidade profissional de cada formador vai sendo constituída ao longo da vida, não só através das experiências exitosas, mas também dos insucessos, que podem ser determinantes para o prosseguimento ou não na carreira docente.

A identidade do formador como professor é percebida quando mencionam sua experiência como docente como relevante para o desenvolvimento da função “formador” com seus pares. A identidade do professor como formador vem da analogia de que sendo professores estão formando alunos que não são seus pares, mas poderão vir a ser.

O ser pesquisador também se faz perceber nas vivências destes profissionais, seja como professores, seja como formadores e isso esteve presente tanto nas entrevistas narrativas quanto nos grupos de discussão-reflexão. Isto porque, durante a pesquisa, o formador buscou “assumir-se como um profissional que pesquisa, reflete e sistematiza suas práticas com vistas ao compartilhamento com os pares; requer[endo] apropriar-se de uma postura investigativa de sua própria prática” (NACARATO et al, 2016, p.67).

Sobre os formadores de professores de matemática, concluímos, embasados em seus depoimentos, que a formação como pesquisadores em uma área específica da matemática é um aspecto muito relevante em sua identidade profissional docente, uma vez que todos se consideram pesquisadores.

A junção de todas essas observações, ajudam-me a perceber que,

A identidade profissional é construída ao longo de um processo de socialização específica, tanto na formação inicial como no grupo profissional de professores. A identidade profissional está ligada, pois, à história singular do docente e a sua implicação e relevância, ao longo do tempo, a outros grupos sociais. (BOLÍVAR, 2006, p. 180, tradução minha²⁹)

Esse entendimento só foi possível porque, através dessa pesquisa, os formadores se permitiram investigar por meio de suas vivências e práticas, num trabalho colaborativo em que se expuseram sem medo, criando relações e aprendendo com a troca de experiências. Concordo então com Nacarato et al (2016), quando dizem que,

²⁹ La identidad profesional se construye a lo largo de un proceso de socialización específica, tanto en la formación inicial como el grupo profesional docente. La identidad profesional está ligada, pues, a la historia singular del docente y a su implicación y pertinencia, a lo largo del tiempo, a otros grupos sociales. (BOLÍVAR, 2006, p. 180)

Quando os professores participam de um grupo no qual se sentem confiantes para se expor, discutir suas angústias, as tensões que vivem no cotidiano escolar e as dificuldades enfrentadas no exercício da profissão docente, eles se desenvolvem, produzem saberes profissionais, adquirem novas aprendizagens – aprendizagem aqui compreendida como produção de significações. (NACARATO et al, 2016, p.66)

Entender e investigar o processo de constituição profissional de formadores nos dão subsídios para entender o próprio processo de formação continuada, reconhecendo nossas identidades pessoais e profissionais, reconhecendo nosso valor e dos outros colegas.

3ª PARTE

ENTRE O NOSSO PASSADO E UM FUTURO INCERTO



Figura 10: Idoso caminhando no campo de centeio, s/d, Laurits Andersen Ring.
Fonte: http://www2.uol.com.br/vivermenteartigos_arte_de_caminhar.html

Nesta terceira parte apresento histórias cruzadas sobre as formações continuadas em que os formadores de professores atuavam, buscando compreender como foi se constituindo esse grupo, e cada formador, com seus anseios e empecilhos. Também apresento a constituição de um grupo de formadores em específico: os formadores de professores de matemática. Tecer comentários sobre ele se faz necessário, pois o percebo como um grupo atuante dentro do Programa “São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo”.

HISTÓRIAS QUE SE CRUZAM SOBRE OS FORMADORES E AS FORMAÇÕES CONTINUADAS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS

*Está fora
de meu alcance
o meu fim.
Sei só até
onde sou
contemporâneo
de mim.*

Ferreira Gullar

Quem sou eu? Quem somos nós? Quem somos quando atuamos como formadores? Saberemos reconhecer até onde vai nosso limite? Quem me ensinou? Como aprendi? Ferreira Gullar me faz mergulhar em questionamentos sobre o profissional que somos e como nos tornamos. A pintura de Laurits Andersen Ring, “Idoso caminhando no campo de centeio”, faz-me questionar pra onde vamos? Posso não saber o fim de minha história, mas sei que ela teve um começo...

Mês de abril do ano de 2002. Uma nova gestão iniciava na Rede Municipal de Educação de São Luís. Afinal, naquele mês, o prefeito renunciou ao cargo para concorrer para governador, assim, o vice-prefeito assume a administração municipal³⁰. Com ele, novos secretários eram nomeados para diversas funções.

A Secretaria de Educação tinha muito trabalho pela frente e buscava entender o que pensavam e o queriam os alunos. Uma das suas ações foi pedir que os mesmos escrevessem cartas para o Secretário³¹. Simone nos conta que:

No que diz respeito à aprendizagem, e com a chegada de novos gestores, foi solicitado que todos os alunos escrevessem sobre como viam e desejavam sua escola. Os gestores solicitaram isso e os alunos começaram a escrever tudo, sobre a escola, sobre os professores, suas reivindicações. Dessa carta tiramos todos os itens do “Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo”. (SIMONE, Grupo de Discussão IV, 05/08/2016)

³⁰ O Prefeito do município de São Luís do Maranhão, neste período, era Jackson Lago, que após renunciar o cargo, teve o seu vice, Tadeu Palácio, como novo prefeito.

³¹ O Secretário de Educação da Rede Municipal de São Luís do Maranhão, neste período, era Moacir Feitosa.

A situação dos alunos da Rede começava a ser diagnosticada.

Por meio desses textos, foi possível não só verificar o desempenho dos alunos em relação ao nível de letramento, à capacidade de raciocínio lógico, à coesão textual, à ortografia e a questões gramaticais, como também sua visão dos professores, da escola que tinham e da escola que queriam. (SÃO LUÍS, 2004, p.16)

Porém, também se tinha a situação dos professores.

Nesse tempo nós observamos escolas precárias, quadro de professores contratados com pouco concursados, eram poucos os coordenadores também... A primeira providência foi fazer concurso, para assegurar que a Rede tivesse um grupo de profissionais ativo e isso foi tudo ao mesmo tempo, política de infraestrutura das escolas, etc. (SIMONE, Grupo de Discussão IV, 05/08/2016)

A Rede Municipal contava assim com muitos professores não habilitados para as disciplinas que lecionavam, assim como muitos educadores ainda trabalhavam no regime de contratos temporários, ou seja, os bolsistas.

A “ausência de professores alcançava o número de quase mil e quinhentos profissionais” (SÃO LUÍS, 2004, p.15). A efetivação dos profissionais com habilitação específica para sua função era vista como uma das soluções para o problema da falta de professores. Logo, outra ação para o ano de 2002, foi a chamada para tomada de posse de professores e coordenadores pedagógicos, aprovados em concurso público realizado no ano anterior. A posse dos mesmos aconteceu em meados do ano de 2002.

Além de valorizar o docente, por meio do concurso, a nova política da Rede Municipal de Educação buscou desencadear ações emergenciais que articulassem, ampliassem e potencializassem programas, projetos e atividades para melhoria do ensino, entre os quais:

Aceleração de aprendizagem de 1ª a 4ª séries, Programa de Professores Alfabetizadores (PROFA), Parâmetros em Ação, Escola “Sonhos do Futuro”, Escola vai ao Circo ver São Luís, Turismo Educativo, Escola Que Vale, Carro Biblioteca, AABB Comunidade, PDE, Formação viabilizada por meio de PTAS, sistema de Informatização, entre muitos outros. (SÃO LUÍS, 2004, p.18)

Uma consultoria foi contratada para dar suporte a essas ações: Abaporu – Consultoria e Planejamento em Educação, sob a coordenação do professor Walter Takemoto e da professora Rosaura Soligo. Sobre a escolha dessa consultoria, comenta Simone:

A Abaporu, que tinha experiência na área de formação continuada, leitura e escrita, e que foi responsável também pela escrita dos livros dos PCNS em ação. Era uma consultoria que tinha o que precisávamos para nos dar suporte na formação com foco em leitura e escrita. (SIMONE, Grupo de Discussão IV, 05/08/2016)

A Abaporu começa um trabalho de formação com os professores. Assim como foi feito com os alunos, também foi feito com os professores. Foram-lhes oportunizado expressar o que sentiam e desejavam sobre a Rede Municipal de Educação. Sobre esse momento:

A consultoria veio e o primeiro momento foi levantar expectativas dos novos professores concursados. Para levantar essas informações e discutir a política, começamos com uma formação, um primeiro encontro com os educadores novos e também os antigos... Nos primeiros encontros, os novos professores foram chegando com suas primeiras impressões, expectativas. E aí eles foram dizendo tudo o que viam, e foram confirmando o que tinha nas cartas. (SIMONE, Grupo de Discussão IV, 05/08/2016)

Começa então, a elaboração do documento sobre o Programa maior da Rede Municipal: “São Luís te quero lendo e escrevendo”.

Sobre o início deste Programa, Simone e Telma, no grupo de discussão, entendiam que:

Simone: - *O Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo foi criado em 2002, a partir da chegada de um novo grupo de gestores... era preciso dar um salto educacional a partir também dos resultados da Rede como Saeb, da época.*

Telma: - *E também pelo que as pessoas... a sociedade falava... sobre o olhar das pessoas sobre o quadro delicado da educação do Município da época. (Grupo de Discussão IV, 05/08/2016)*

Este Programa surgiu para sanar os problemas pedagógicos da Rede. Para isso, o programa foi constituído de quatro eixos de atuação: Formação, Gestão, Rede Social Educacional e Avaliação. Todos fundamentavam-se “numa proposta de planejamento estratégico setorial que se constituiu na fundamentação conceitual e metodológica de todo o trabalho que seria desenvolvido” (SÃO LUÍS, 2004, p.20).

Para que o Programa desse certo,

outro elemento importante para o programa foi estabelecer um núcleo comum da formação. Porque é um engano jogar várias temáticas, precisávamos de um núcleo comum que foi a leitura e a escrita. Este ponto foi universal, para todas as escolas esse era o objeto de estudo, de trabalho. (SIMONE, Grupo de Discussão IV, 05/08/2016)

Foi através do concurso já mencionado que Simone, Telma, Hipátia, Hanna, Arquimedes, Euclides e Galileu adentraram na Rede Municipal de Educação de São Luís. Simone passou para a função de Supervisor Escolar, Hanna e Telma passaram para professor dos anos iniciais, Hipátia e Galileu passaram para professor de matemática dos anos finais do Ensino Fundamental. A princípio, todos foram ocupar as funções para as quais fizeram concurso.

Ao tomar posse no concurso, Simone foi designada a integrar o grupo conhecido como “Nucleação” que pertencia à Secretaria de Ensino e tinha como objetivo acompanhar o trabalho nas escolas. Ela ficou responsável por 10 escolas da Rede Municipal, onde acompanhava o trabalho docente, os planejamentos e as formações que aconteciam nas escolas.

Três meses se passaram desde que assumiu o concurso. Ainda no ano de 2002, Simone, que já tinha uma caminhada na educação, foi convidada pelo Secretário de Educação, do momento, para desempenhar a função de Superintendente da Área do Ensino fundamental. Em outubro, foi apresentado aos gestores e coordenadores pedagógicos, o documento sobre o Programa “São Luís te quero lendo e escrevendo”.

Simone aceitou o convite, mesmo sabendo que o desafio era grande. Precisava organizar toda uma Rede de Ensino, e tudo que lhe vinha à cabeça era que, uma das suas ações seria implantar a formação continuada para os

professores recém-chegados, como objetivava o Programa “São Luís te quero lendo e escrevendo”. Mas Simone sabia que ninguém nascia formador...

Simone começou o trabalho na dimensão da formação pelo eixo social da política, o que facilitou porque a formação passou a ser um eixo fundamental, transversal para formação de todos, não só do professor, mas da formação do diretor, do professor, do superintendente. Isto porque era pensado para a Rede Municipal, um programa com foco comum para todas as escolas, com eixo comum que era a leitura e a escrita.

A princípio, houve resistência com relação à implantação da formação continuada na Rede Municipal de Educação.

A implementação dessa política careceu de um rico processo de convencimento dos profissionais da Rede. Embora a proposta tenha sido, desde o início, lançada à discussão na base, contou com alguns tipos de resistência, internas e externas. O primeiro deles se referia ao fato de que o Programa seria desenvolvido por profissionais ‘de fora’, fora do âmbito das universidades locais. O segundo dizia respeito ao tempo e espaço da formação que pressupõe atividades a serem realizadas aos sábados (1ª a 4ª séries) ou o cumprimento das atividades destinadas ao planejamento de outras atividades (5ª a 8ª séries). O terceiro vinha de alguns profissionais que não aceitavam bem as tarefas decorrentes do papel de formadores de professores. E, por fim, havia alguns gestores que não garantiam ou viabilizavam os espaços quinzenais de formação nas escolas aos sábados. (SÃO LUÍS, 2004, p.20)

A maior responsabilidade de Simone, enquanto gestora, era conseguir tratar da questão formação dos professores, fazendo com que os profissionais da Rede Municipal compreendessem a importância dessa ação para os resultados dos alunos, dos próprios professores e da educação como um todo. Para isso, ela teve que construir seu grupo de formadores.

O Programa “São Luís te quero lendo e escrevendo” começou em 2002, mas foi lançado oficialmente em 12 de fevereiro de 2003. O propósito do Programa de possibilitar que alunos e profissionais da educação se tornassem cada vez mais usuários da leitura e da escrita foi se consolidando. Um grande esforço foi feito para adquirir acervo para as bibliotecas das escolas, assim como o acervo dos Carros Bibliotecas.

Era nesses carros que Hanna, após sair de sala de aula, trabalhava. Os Carros Bibliotecas percorriam as escolas, através de um automóvel que nada mais era que uma biblioteca itinerante. Nas escolas, ela desenvolvia atividades de leitura com as crianças, através de livros sobre literatura, literatura infantil e infanto-juvenil.

Em um desses momentos, Simone e Hanna se cruzaram. Percebendo a desenvoltura de Hanna e a forma como ela trabalhava, Simone convidou-a para integrar uma equipe que ainda estava sendo montada, cujo objetivo era desenvolver o projeto para a ampliação do Ensino Fundamental, ou seja, inserir as crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Hanna aceitou.

Começou assim o trabalho de Hanna como formadora de professores. Ela e seus colegas, envolvidos nesse projeto, estudaram, planejaram e se formaram, por vezes, sozinhos.

Hipátia, Arquimedes, Euclides e Galileu iniciaram suas atividades como professores de matemática, em escolas do ensino fundamental. Hipátia e Galileu permaneceram em sala de aula até o final do ano de 2003. Euclides e Galileu permaneceram até 2006. Todos os quatro passaram a desempenhar a função de formador de professores.

Telma que a princípio estava em sala de aula, no ano de 2003 foi integrar a equipe de formadores do Programa de Professores Alfabetizadores – PROFA.

O Profa, que tinha um grupo de formadores para isso, foi criado como base, no princípio fundamental para que essa política de formação de leitores e escritores desse resultado. Porque os meninos chegavam na 4ª série sem ler e escrever. (TELMA, Grupo de Discussão IV, 05/08/2016)

Em 2003, Hanna passou a compor a Equipe de Currículo. Foi mais um passo no trabalho com formação de professores. A princípio, o trabalho envolvia estudo de teorias e concepções, pois estava desenvolvendo o trabalho que envolvia a escrita do texto da primeira Proposta Curricular da Rede. Sobre esse trabalho, dialogaram no grupo de discussão:

Galileu: - *O trabalho da Proposta Curricular surgiu em 2003, junto como Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo foi se estruturando na Superintendência do Ensino*

Fundamental. Então, a equipe para a Proposta Curricular foi montada com profissionais de todas as áreas.

Simone: - *A primeira equipe foi a de Educação Física que era um caos, pois os professores viam a Educação Física como recreação e tinham dificuldade de entender o papel dessa disciplina, e com a chegada de novos profissionais habilitados, recebemos muitas reclamações dos desencontros entre esses profissionais. Então precisávamos discutir currículo. Primeiro com Educação Física e depois as outras foram se integralizando. (Grupo de Discussão IV, 05/08/2016)*

As equipes foram se constituindo. O trabalho de escrita iniciou. Junto a ele o trabalho formativo.

Nós que éramos formadores da Proposta Curricular já tínhamos compromisso com a formação dentro da Rede, de outras formações, de outros programas. Tivemos um longo trabalho de estudo para compreensão de currículo. (HIPÁTIA, Grupo de Discussão IV, 05/08/2016)

Hanna acompanhava os professores na escrita das Propostas Curriculares de História, Arte, Ensino Religioso e, também, com os temas transversais. Ter feito um mestrado em Educação lhe deu suporte para a nova tarefa, numa perspectiva curricular de escrita de texto, de elaborar as orientações curriculares e de fazer a formação dos professores.

Na medida em que era elaborado o currículo, o grupo trabalhava com diversas formações. A consultoria esteve acompanhando esse processo até o ano de 2005.

Quando surgiram dificuldades tivemos a consultoria como parceira, os grupos das disciplinas faziam encontros em conjunto. E assim construimos nossos próprios documentos, sempre com base no Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo. Assim, tivemos todo o suporte para dar continuidade com as formações. (SIMONE, Grupo de Discussão IV, 05/08/2016)

No ano de 2004, a Rede Municipal, preocupada com o número de alunos em defasagem idade/série, implantou outro programa, o de Regularização do

Fluxo Escolar para alunos da 5ª à 8ª séries³². Junto com o Programa, houve a formação continuada de professores que trabalhariam nessa perspectiva.

Podemos dizer que, através do programa de Regularização do Fluxo Escolar, foram descobertos a maioria dos formadores da Rede Municipal de São Luís.

Nesse contexto, nós das equipes fomos observando também professores nessas formações, o perfil, o compromisso deles, e convidamos alguns para participarem dos grupos formativos das equipes das superintendências. Muitos formadores surgiram nesse caso do Projeto de Regularização do Fluxo que durou três anos, e que foi um projeto que levou a fundo o São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo. (SIMONE, Grupo de Discussão IV, 05/08/2016)

Nesse projeto, Hipátia e Galileu novamente passaram a integrar a equipe de formadores. A formação era dividida por áreas de conhecimento, logo eles ficaram responsáveis pela formação com os professores de Ciências (habilitados, em grande maioria, em Biologia, Química e Física) e com os professores de Matemática.

Em 2008, Hanna foi convidada para coordenar uma nova Equipe que se formava, a equipe que trabalharia com a Avaliação de Aprendizagem da Rede, especificamente com a Prova Brasil. Nesse processo, Hipátia e Galileu foram convidados para compor a equipe de formadores de matemática.

Hipátia e Galileu já haviam passado por uma formação sobre elaboração de itens do Saeb e prova Brasil, oferecida pelo INEP/MEC, nos anos de 2003 e 2005.

A formação sobre avaliação – Prova Brasil, mesmo tratando de uma formação voltada para resultados de índices, não deixava o foco do Programa maior de lado.

Em cada grupo a orientação era não perder o foco: a leitura, escrita e metodologia do Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo. No caso do Grupo de Avaliação, mesmo trabalhando com a Prova Brasil, trabalhávamos com o quadro de rotina, a leitura escrita, o planejamento, que eram

³² Atualmente a SEMED trabalha com Ciclos de Aprendizagens, logo 5ª a 8ª séries envolvem os 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, ou seja, 6º ao 9º ano.

norteadores de qualquer formação. (HIPÁTIA, Grupo de Discussão IV, 05/08/2016)

Hanna considerava que o entrosamento da equipe de formadores sobre Avaliação foi fundamental nesse processo, pois a equipe não contava com uma consultoria, porém, os momentos de estudos eram intensos, a autoformação acontecia. Isso fortaleceu todo o trabalho que envolvia a formação de professores.

Hipátia, Galileu, Arquimedes e Euclides se encontram no mesmo espaço formativo, no ano de 2006, na formação de formadores do Programa Pró-letramento, aderido pela Rede Municipal de Educação de São Luís. O seletivo para formadores aconteceu no ano anterior, através de entrevistas com os candidatos que deveriam ser professores da Rede.

O Pró-letramento foi,

[...] um programa de formação continuada de professores para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nas séries iniciais do ensino fundamental. [...] realizado pelo MEC com a parceria de Universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. (BRASIL, 2007, p.7)

Sobre o Programa, no grupo de discussão, Galileu enfatizou

Lembro que quando o MEC instituiu o Pró-letramento, a Secretaria aderiu porque tinha a mesma linha de trabalho da Rede, bem parecido com o Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo, e aí surgiu mais esse grupo de formação. Para professores de Língua Portuguesa e Matemática, de qualquer modalidade. (GALILEU, Grupo de Discussão IV, 05/08/2016)

Assim, o programa Pró-letramento envolvia a Língua Portuguesa e a Matemática. Podiam participar todos os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação, que estavam em exercício.

Como o programa entendia que a formação continuada era uma exigência nas atividades profissionais do mundo atual, a Rede buscou formar seus formadores, primeiramente. Foi assim que aconteceu com Hipátia, Galileu, Arquimedes e Euclides, eles passaram por uma formação oferecida pelo MEC em São Luís, e só então puderam ministrar a formação continuada com os

demais professores da Rede. No caso deles, participaram da formação de formadores de matemática.

Como havia parceria de universidades para o desenvolvimento do Pró-letramento, e as universidades envolvidas no Maranhão eram a UFPA e UFMA, a parceria rendeu formação oferecida pelos professores dessas duas instituições.

O Pró-letramento, a princípio, também sofreu com o preconceito dos professores. Mas ao conhecerem e se aprofundarem no projeto, os professores mudavam suas percepções.

As professoras, grande parte das professoras, faziam inscrições na área de linguagem. Como esgotavam as inscrições e elas não conseguiam mais, elas vinham para a área de matemática. Então elas chegavam com uma rejeição muito forte, porque achavam a disciplina complicada, de difícil acesso para que as crianças pudessem entender. Mas com o projeto, com a metodologia do projeto, como a forma como foi apresentado, os materiais que foram confeccionados, elas conseguiam perceber que não era isso um fantasma, e que não tinha sentido, não existia. E elas acabavam percebendo a importância do uso da matemática para as séries iniciais. (ARQUIMEDES, Entrevista Narrativa, 09/04/2015)

O Pró-letramento ainda permaneceu oferecido na Rede por mais dois anos, 2008 e 2009. Nesse período, somente Arquimedes e Euclides, ainda estavam como formadores. A parceria com as universidades já não existia. Para subsidiar o trabalho com a formação nos anos seguintes, os formadores criaram seções de estudos, para que permanecessem andando com as próprias pernas.

O projeto acabou, acabou a parceria, e nós ficamos na unidade de formação do município. E aí, sentimos a necessidade de estudarmos. Foi quando a gente começou a estudar. O nosso grupo de formação se dedicou a fazer estudos do lúdico e do material concreto. Então, continuamos a oferecer formações. (ARQUIMEDES, Entrevista Narrativa, 09/04/2015)

O ano de 2007 foi de muitas mudanças. O IDEB de São Luís começou a crescer. Hanna, Hipátia e Galileu consideram que uma das ações que contribuíram para essa melhoria foi a formação continuada de professores com foco na avaliação. A ação foi mantida em 2008. A procura dos professores pela

formação aumentou. Mais professores foram envolvidos no processo. Hanna continuava coordenando a equipe de formadores. Hipátia e Galileu permaneciam desenvolvendo suas atividades como formadores de professores ao mesmo tempo em que também se dedicavam aos trabalhos para a escrita da Proposta Curricular.

O ano de 2008 também foi marcado por outra ação formativa, era hora de discutir a Proposta Curricular com os demais professores da Rede. Simone, ainda como superintendente, acreditava que era hora de expandir as discussões sobre a Proposta Curricular, portanto propôs que encontros formativos fossem realizados em toda a Rede, onde os professores eram convidados a opinarem, refletirem e escreverem, de forma conjunta, porém orientados pelos formadores, a Proposta Curricular. Hanna, Galileu e Hipátia acumulavam agora uma outra atividade, como formadores. Hanna estava à frente da formação que tratava do documento norteador de toda a Rede: o Marco Conceitual. Hipátia e Galileu estavam à frente da formação para elaboração da Proposta Curricular de Matemática. Junto com eles, estavam outros professores, habilitados nos diversos componentes curriculares que compunham o currículo da Rede. Foi um ano inteiro de encontros, sempre aos sábados, com todos os professores convidados a participarem dessa formação, sem terem obrigação de frequentá-la.

Em 2009, a Rede Municipal de Educação adere a mais um programa: o Mais Educação. Neste ano o primeiro plano é consolidado e no ano de 2010 começa a ser executado. Sobre o programa, podemos afirmar que foi uma,

[...] estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. (BRASIL, acessado em 28/04/2017, p.1)

No programa Mais Educação, Hipátia esteve em alguns momentos formativos à frente da formação de matemática. Os professores-monitores nem

sempre eram formados. Alguns ainda estavam concluindo sua graduação, como permitia o regulamento do Programa. A formação tinha um objetivo específico: formar professores-monitores que trabalhariam com estudantes no contra turno.

Em 2009, Hipátia assume a coordenação da equipe de Avaliação de Aprendizagem. As formações sobre avaliação passam a abranger além das avaliações em larga escala, como Prova Brasil e Saeb, a sistemática de avaliação da Rede Municipal. Sobre essas formações, ela destaca que,

Posso dizer que foi um trabalho muito gratificante pois conseguimos perceber o envolvimento dos professores nas formações e a melhoria do rendimento dos alunos em sala de aula e a melhoria também do índice da Prova Brasil e Saeb. Nessa época, quando encontrávamos com algum professor na rua eles vinham logo comentar sobre os resultados. (HIPÁTIA, Entrevista Narrativa, 18/03/2015)

No ano de 2012, Simone assumiu uma função maior, passou a ser Secretária Adjunta de Ensino de São Luís da Rede Municipal. Agora seu trabalho tinha outro foco, que envolvia orientar, nortear, dar as diretrizes, lidar com outros profissionais, indo além daquilo que já desenvolvia enquanto superintendente. Ainda assim, Simone se via como formadora, pois não conseguia realizar uma reunião que não fosse uma ação formativa.

No ano de 2013, Hanna viu seu trabalho enveredar na perspectiva da Educação Integral, com projeto de Educação Integral no Município de São Luís. Envolvida com a leitura dentro do projeto, passou a ser convidada a todas as feiras dos livros para fazer falas sobre leitura, incluindo a importância da leitura dentro da formação de professores. Nesse período, Hanna ministrou além de palestras, oficinas para professores, trabalhos que aprimoraram a sua prática, enquanto formadora de professores.

No ano de 2014, Euclides passa a integrar a equipe de formadores do programa Mais Educação, e assim, a formação de matemática passa por um momento de intensificação.

Durante todos esses anos do Programa “São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo”, práticas de formação continuada foram se consolidando, refletindo nos trabalhos formativos posteriores. A semente que foi plantada perdurou e ainda perdura.

O GRUPO DE FORMADORES DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: ENTRE OS PROCESSOS FORMATIVOS, MOMENTOS DE TENSÕES E A VONTADE DE FAZER DAR CERTO

Tomamos agora, as histórias de vida pessoais dos formadores de professores de matemática, fazendo com que eles, também professores de matemática, falassem de si, refletindo sobre si e sobre as suas experiências que poderiam ou não refletir sobre suas práticas.

Resgatar as lembranças e experiências de cada um desses formadores oportuniza entender como se constituíram, a partir dos vestígios deixados em suas narrativas.

Sobre as marcas deixadas, enfatizaremos primeiro a escolha dos pseudônimos, que nos fez perceber traços da personalidade profissional de cada formador ou mesmo daquilo que admiram em um matemático ou desejam ser futuramente. Sobre essa escolha, falou-nos Hipátia, Arquimedes, Euclides e Galileu no grupo de discussão:

Hipátia: *Eu me apaixonei pela história dela [Hipátia de Alexandria]. É claro que em primeiro lugar por ela ser mulher, mas também por toda a história de luta dela, e de independência, e de ser uma mulher que faz o que quer, sem se preocupar com preconceitos na época na Grécia.)*

Arquimedes: *Sempre me chamou muito atenção à contribuição de Arquimedes para o universo matemático. Sua história de vida foi a que mais me encantou. Então, eu não poderia deixar de fazer essa homenagem.*

Euclides: *Com relação a Euclides o meu contato com a obra foi todo na universidade, “Os elementos de Euclides”, que é muito interessante... Pois, se formos reparar, a matemática que usamos até hoje, tem muito da matemática da antiguidade, dos Hebreus, da Mesopotâmia, do Egito Antigo, etc, claro que aprimorada. E nesse contexto de resgatar a história da matemática, e sua importância, de resgatar o conhecimento geométrico, que me identifique com Euclides. (Grupo de Discussão III, 24/06/2016)*

Galileu: *De certo modo, o Matemático e Astrônomo Galileu Galilei, foi marcante em minha vida, quer na graduação, quando tive curiosidade sobre a história dele, ou na minha rápida passagem como professor de física para os alunos do Ensino Médio. Mas, sobretudo, lembro quando passei um bom tempo,*

terminando algumas das minhas primeiras formações com professores de matemática, finalizando a formação com a celebre frase dele: “A matemática é o alfabeto com o qual Deus escreveu o universo”.

A identificação dos formadores com os personagens escolhidos para serem seus pseudônimos de certa forma nos faz perceber que chegar à função de formador foi um desafio que começou quando ainda estavam na graduação em matemática. Porém, outros desafios começaram no contato inicial com a matemática ainda na escola. Retomemos então suas histórias.

Sobre suas experiências enquanto alunos, partimos do pressuposto de que ao oportunizar lembrar e problematizar as trajetórias estudantis possibilitamos a discussão sobre a cultura de aula de matemática, observando as marcas positivas e negativas sobre essas aulas que os formadores trouxeram ao longo da formação básica como estudantes.

Para alguns formadores, a relação com a matemática na Educação Básica foi algo positivo, o que de certa forma, acabou contribuindo para a opção pelo Curso de Matemática. Sobre essa escolha:

Acabei indo para uma escola da Rede Estadual. Lá, eu tinha uma certa afinidade com a disciplina de matemática, então sempre gostei muito dos desafios, e dos professores, da forma como era trabalhado. (...) aprendia rápido as resoluções, de como fazer, e aplicar, então nunca tive dificuldade. (ARQUIMEDES, Entrevista Narrativa, 09/04/2015)

Então quando eu lembro da minha experiência com relação à matemática, não tenho que reclamar, eu aprendi com os melhores professores de matemática, não tive nem um professor de matemática ruim. (HIPÁTIA, Entrevista Narrativa, 18/03/2015)

Porém, Euclides destacou que a sua relação com a matemática se mostrou bem diferente:

Eu não fui um bom aluno de Matemática na minha época não, eu não vou mentir, eu gostava, mas nunca fui reprovado, mas não tive assim um.... Na época, fazia as atividades, procurava com os colegas, grupo de estudo, na casa de amigos, às vezes lá em casa, e pelo livro didático também. Mas assim, não foi algum profissional que me motivou não, foi porque eu quis mesmo. A escolha de ser professor de Matemática foi minha

mesma, não foi porque me senti motivado por alguém.
(EUCLIDES, Entrevista Narrativa, 09/04/2015)

Frutos da escola tradicional, os formadores de professores de matemática, vivenciaram a rigidez de suas escolas, o caráter técnico das aulas e ausência de uma relação afetiva com seus professores, desde a educação básica, como mostra suas falas:

Fui alfabetizado, fui educado, me formei, estudei, mas sempre através de uma forma padrão, forma tradicional, sem muitas novidades, sem muita dinâmica, sem muita interação entre professor e aluno, o professor à frente explicando do jeito que fazia na época mesmo e a gente na condição de aluno, sentado, ouvindo e aceitando o que o professor falava, muito tradicional.
(EUCLIDES, Entrevista Narrativa, 09/04/2015)

Aprendi muito ali [Escola São Vicente de Paulo]... porém, ela me deixou muito, como é que eu posso dizer, me deixou muito tímida, muito calada, muito... eu tinha muito medo, medo de perguntar pros professores as coisas que eu não tinha entendido, eu ia pra casa com dúvidas, tirava as dúvidas quando eu chegava em casa nos livros, mas jamais levantava o braço pra perguntar alguma coisa. Era uma escola tradicional, não podia ser diferente. (HIPÁTIA, Entrevista Narrativa, 18/03/2015)

Quando eu terminei o primário eu fui para o ginásio. Aí, o pai almejava que fosse para uma escola militar, e aí eu acabei indo para uma escola também da Rede Estadual. É claro que numa época, que eu entendo que era a técnica pela técnica.
(ARQUIMEDES, Entrevista Narrativa, 09/04/2015)

Podemos até dizer, que algumas experiências do tradicionalismo escolar, poderiam ter encadeado ojeriza à matemática, como a de Hipátia:

Já na 2ª série nunca esqueci um fato que me marcou muito e que eu poderia até dizer que foi a minha primeira experiência com a matemática. É ... quando fazia a segunda série toda vez na hora da saída, a professora inventava alguma coisa pra podermos sair mais cedo, quem acertasse sairia mais cedo e ia lá pra fora brincar. Então, nesse dia a professora disse que ia perguntar a tabuada, quem acertasse ia descer. E nessa sala tudo pra professora se resumia a um aluno chamado Joaquim. Então tudo pra ela era Joaquim. O mais inteligente era Joaquim, isso Joaquim, aquilo Joaquim. Então nesse dia ela fez a tabuada e aí o primeiro aluno que ela chamou foi Joaquim. Ele acertou e aí desceu e foi lá pra fora brincar. Toda mundo na sala queria ir lá pra fora. Aí, eu sei que ela foi chamando os alunos um por um

e os alunos foram errando e voltando pra carteira, pra ficar estudando até o sinal bater. Quando ela me chamou, ela perguntou: Hipátia, quanto é 3 vezes 7? E eu imediatamente respondi 21. Aí ela me olhou e ela disse: tem certeza? Pronto! Eu desabei. Fiquei calada. Aquele tem certeza pra mim... eu mentalmente imaginei bolinha, tracinho, estrelinha, conferi no dedo, fiz 3 vezes 7 e 7 vezes 3, e não acreditava que podia ser 21, porque ela perguntou se eu tinha certeza. E ela perguntou de novo: Hipátia, quanto é 3 vezes 7? Só que fiquei calada e eu não disse nada pra ela. Ela mandou eu sentar. (HIPÁTIA, Entrevista Narrativa, 18/03/2015)

Porém, essa situação refletiu de forma contrária, pois Hipátia decidiu, através do erro (ou falso erro), dedicar-se ainda mais ao estudo da matemática. Ela comenta:

Quando eu sentei que vi na tabuada que era 21 fiquei com muita raiva dela. Prometi pra mim mesma que todas as vezes que eu soubesse, ou que eu achasse que uma resposta estava correta eu iria responder, mesmo que eu errasse(...) Mas depois desse dia eu aprendi a tabuada todinha e nunca mais errei. (HIPÁTIA, Entrevista Narrativa, 18/03/2015)

Experiências negativas também fizeram com que os formadores entrevistados procurassem não reproduzir em suas práticas as práticas de seus mestres. Ainda sobre o ocorrido com Hipátia:

Naquela época eu devia ter sete ou oito anos, eu fiquei muito triste com ela, fiquei muito arrasada porque ela sabia que eu tinha respondido e ela plantou uma dúvida na minha cabeça. Então, hoje todas as vezes que eu faço uma pergunta para um aluno, quando eu vejo que ele responde, ainda mais corretamente, eu jamais faça essa pergunta: tem certeza? Porque pra mim, isso daí é colocar uma dúvida na cabeça do aluno. Isso eu não faço como professora. (HIPÁTIA, Entrevista Narrativa, 18/03/2015)

São essas características que acabam contribuindo para que os professores de matemática se tornem tais quais foram seus mestres, caso não haja um interesse em tentar não reproduzir a forma como aprenderam. Euclides também se mostra contrário à forma como aprendeu matemática na escola, destacando que:

Eu não tenho assim muitas recordações boas, não. Por que os professores não tinham, assim, muitas coisas... era muita rigidez, não tinha muita dinâmica em sala de aula, coisa que nossos alunos querem hoje, pois eles cobram da gente. Então não tenho, assim, coisas que eu possa copiar. Por exemplo, hoje, não tenho recordações de algo que eu pudesse dizer: - Ah! Eu vou lembrar-me de um professor fulano de tal, ele agiu assim comigo, então posso agir assim com os meus alunos. (EUCLIDES, Entrevista Narrativa, 09/04/2015)

Observamos ainda que, essa relação com um ensino de matemática não se diferenciou quando os formadores entraram para a universidade. Todos eles focaram o caráter “técnico” do curso superior que frequentaram:

As três cadeiras que eu tinha na universidade só iriam servir para estar dentro da universidade, só para o universo acadêmico. Então a minha formação para matemática, ela foi muito técnica, então eu não tive. Apesar de ter tido cadeiras como Estrutura de Ensino, Psicologia da Educação I, Psicologia da Educação II, Didática... a própria Didática, eu lembro da minha professora de Didática, onde o estilo era tão tradicional que a professora exigia uma postura correta até para apagar o quadro... existia uma postura para apagar o quadro! (ARQUIMEDES, Entrevista Narrativa, 09/04/2015)

Na Universidade a gente vai com um objetivo, né? Ser um profissional, ser qualificado, ser um bom profissional. Assim, a Universidade, ela me deu muitas ferramentas. Mas eu quis o curso de licenciatura, e na verdade quando eu saí me senti um bacharel, eu não me sentia um professor, porque eu tinha o conhecimento técnico, mas a Universidade não me proporcionou o conhecimento pedagógico. Então foi... suficiente me formar, mas não era o suficiente para dar aulas. Aí quando eu cheguei na sala de aula, fiz o seletivo para ser professor. Pronto professor! Ai, meu Deus do céu! O quê que eu estou fazendo aqui? Como é que vou trabalhar com esses meninos? Eu só sei o assunto, mas não sei como trabalhar esse assunto. (EUCLIDES, Entrevista Narrativa, 09/04/2015)

Bem, quando terminei o curso eu me perguntava como estou terminando um curso se eu não sei nem elaborar um plano de aula? Então o que aconteceu? Eu terminei o meu curso de matemática sem me sentir preparada para sala de aula. (HIPÁTIA, Entrevista Narrativa, 18/03/2015)

Portanto, as dificuldades eram sentidas na prática, como comenta Euclides:

Por exemplo, a matemática tem a sua linguagem própria, então se o aluno não está acostumado com essa linguagem, eu tenho que fazer, procurar me ajustar, então na sala de aula eu senti essa dificuldade primeira. Porque falta alguma coisa, faltava como interagir, fazer a interação do assunto com o interesse dos alunos. Como fazer meus alunos se motivarem, e sentirem necessidade de aprenderem matemática? (EUCLIDES, Entrevista Narrativa, 09/04/2015)

As dificuldades podem ultrapassar o campo do conhecimento matemático, podendo envolver conhecimentos pedagógicos do ser docente de uma forma geral. Vejamos a experiência de Hipátia:

Há alguns anos eu trabalhei com alunos surdos. Foi um trabalho difícil, eu tinha cinco alunos surdos na sala. Quando a intérprete ia, era uma maravilha, mas quando não ia, era um sofrimento pra mim. Mas eles sempre estavam ali, prestando atenção, tentando ler meus lábios. Eu tinha que me esforçar, dependia muito de mim. Mas também teve um ano que eu tive cinco alunos cegos na sala. Ninguém quis ser o professor de matemática daquela sala e não me avisaram e me deram a sala. Eu fiquei desesperada... como eu ia dar aula? Confesso que, no início, rezava para eles não irem... mas eles sempre estavam lá. Bem, pedi perdão pra Deus e fui a luta. Perguntei pra eles o que eu tinha que fazer para eles entenderem melhor e um deles me disse que bastava apenas falar tudo que eu imaginava. E foi um ano maravilhoso. Um deles prestou vestibular para matemática, não sei se passou, pois perdi contato. Dois anos depois encontrei um desses alunos cegos cursando Música na Universidade... sabe, foi um ano bom...eu aprendi muito com eles. (HIPÁTIA, Entrevista Narrativa, 18/03/2015)

São experiências como essa que nos mostram as fragilidades do sistema educacional nos dias de hoje, onde o professor desempenha diversos papéis e, para os quais não foram preparados, formados.

Sobre todas essas evidências de falhas no ensino superior que busca formar novos professores, Hipátia, reflete:

Se me perguntarem pra que ele e no que ele me ajudou a ser professora eu poderia dizer que em nada. Aliás, ele me ajudou, sim, a saber que tipo de professora eu não queria ser. E eu sei que o curso mudou pouca coisa desde então. É por isso que temos péssimos professores de matemática. (HIPÁTIA, Entrevista Narrativa, 18/03/2015)

A partir dessas problemáticas, entendemos que uma das formas de suprir a carência deixada pela formação inicial é investir na formação continuada, seja através de pós-graduações, seja através de cursos de aperfeiçoamento, extensão, participação em congressos, seminários, etc. O importante é que o professor de matemática tenha em mente que ser professor é viver em constante desenvolvimento profissional.

Essa concepção é bem quista pelos formadores de matemática, que se mostram muito abertos à participação em cursos que podem melhorar sua prática docente, como ressalta Hipátia:

Eu sempre procurei estudar mais, sempre busquei outros cursos, participei de tantos congressos que nem sei quantos(...). Eu vim de uma escola tradicional, a minha universidade foi tradicional, eu não conheci metodologias diferenciadas nem na minha escola nem na minha universidade, mas isso não pode ser motivo para que eu faça a mesma coisa com os meus alunos. Então, isso cabe a mim... essa mudança. Foi isso que eu fiz, foi procurar outras metodologias, fui procurar outros recursos e mais, fui estudar mais. Pra quê? Para que os meus alunos desconstruam essa visão de que a matemática é chata, que a matemática é ruim, que eu não posso aprender matemática. (HIPÁTIA, Entrevista Narrativa, 18/03/2015)

Sabemos que a formação continuada não é a única forma de resolver a formação do professor, mas deixar de estar em constante constituição de conhecimentos para a melhoria da prática docente seria contribuir para a péssima qualidade do ensino de matemática.

Os formadores de matemática percebem sua transição da função de professor para formador como fruto dos seus esforços obtidos através dos cursos que participaram. O intuito dessa dedicação, e que seja refletida nas salas de aulas com os alunos, fortalecendo o trabalho nas escolas, e dos outros profissionais, como diretores, coordenadores ou mesmo profissionais que fazem a parte pedagógica dentro das Secretarias de educação nas quais trabalham.

Schön (1992) propõe, o que foi evidenciado na proposta de Zeichner (1987), que a reflexão leve em conta os problemas institucionais, pois esses problemas acabam afetando o cotidiano do professor, e, por conseguinte, do formador. Isso é percebido, de forma unânime, entre os formadores de matemática que relatam sua formação inicial como técnica e longe da realidade

da sala de aula. Euclides destaca que leva essa discussão para as formações que ministra:

Se a gente for fazer uma conta, foi 80% técnico e apenas 20% de didático, de estratégias de ensino mesmo, ou até menos que isso. Então na verdade, a gente primou mais, quer dizer a Universidade prima mais pelas disciplinas acadêmicas mesmas voltadas para o conhecimento matemático e não para o ensino da matemática. Eu sempre tive essa discussão aqui. A preocupação da licenciatura que devia estar voltada tanto para o conteúdo mesmo técnico da Matemática como também para o pedagógico, para o professor sair dali pronto para ser professor. Porque quem tá ali quer ser professor. (EUCLIDES, Entrevista Narrativa, 09/04/2015)

Os formadores ressaltam que quando levam essa temática às formações continuadas que envolvem o ensino de matemática, os professores que delas participam, também ressaltam a mesma problemática.

Um outro desafio do formador de professores de matemática é a falta de adesão a esse processo dos professores habilitados na área, devido à pouca importância que esses profissionais da educação das áreas de exatas dão a parte pedagógica, didática, filosófica e histórica da educação. Além disso, os formadores tinham que convencer seus próprios colegas sobre a importância das formações. Sobre essa relação, o professor Euclides destaca:

O nosso grupo é muito fechado, e não conversa muito, os professores de matemática, a gente não conversa muito com relação à prática pedagógica de um e do outro. (...) Então assim, tinha tanto essa barreira né! Dos colegas manterem a confiança na gente, e a gente também se superar, com relação a buscar esse conhecimento. A gente estava no mesmo nível, só que quem faz formação quer um pouco mais, quer algo mais, e a gente se formou junto, estudou junto, fez faculdade junto, fez especializações junto. (EUCLIDES, Entrevista Narrativa, 09/04/2015)

Com relação à formação que envolve os professores (principalmente pedagogos) dos anos iniciais, o desafio é outro: o medo da matemática, por considerá-la difícil. Sobre essa relação nas formações, Arquimedes ressalta:

Grande parte das professoras fazia inscrições na área de linguagem. Como esgotavam as inscrições e elas não

conseguiam mais, elas vinham para a área de matemática. Então elas chegavam com uma rejeição muito forte, porque achavam a disciplina complicada, de difícil acesso para que as crianças pudessem entender. (ARQUIMEDES, Entrevista Narrativa, 09/04/2015)

Mas quem formam os formadores de matemática? Esse questionamento também se apresenta como um desafio. Os formadores entrevistados destacaram que em alguns momentos, principalmente em projetos específicos tiveram formação para desempenharem a função de formadores na Rede em que atuam/vam. Sobre isso, eles falam:

[Sobre a formação do Gestar] Então, tinha professores que vinham do Pará, juntamente com professores do Maranhão para dar essa formação. Então, o professor Artur era professor da Federal do Pará do município de Castanhal. Então, a gente ia para os fascículos. Estes fascículos estavam divididos em eixos, e tinha o eixo de geometria, números e operações, tratamento da informação, espaço e forma... resolução de problemas também era contemplado. Então cada fascículo tinha o formador, ele explorava esse fascículo conosco, para que a gente pudesse fazê-lo. (ARQUIMEDES, Entrevista Narrativa, 09/04/2015)

Particpei da formação do Pró-letramento em Matemática oferecido pelo MEC, essa foi uma formação oferecida para nós formadores. A discussão girava em torno da alfabetização em matemática e outros temas. (HIPÁTIA, Entrevista Narrativa, 18/03/2015)

O pró-letramento trabalhava só com os professores dos anos iniciais. (...) a gente tinha formação com o pessoal das Universidades, então lá era bacana, porque a gente discutia novas estratégias, novas metodologias, conhecia novos recursos. (...) Então o Gestar foi uma forma de trabalhar com os professores dos anos finais, especificamente de matemática. Então houve a formação com a Universidade do Pará, foi praticamente um ano de formação, então foi sobre outra perspectiva. (EUCLIDES, Entrevista Narrativa, 09/04/2015)

Mas em outros momentos os formadores reforçam a autoformação como necessária à prática de sua própria formação. Hipátia e Euclides comentam:

Mas posso afirmar que, quem me formou para isso foi, em vários momentos, eu mesma. Por isso sempre procurei outros cursos, assistir palestras, participar de congressos e investir na minha qualificação. (HIPÁTIA, Entrevista Narrativa, 18/03/2015)

Então tinham situações dessas na formação, de até mesmo a gente ter que estudar mais, porque a gente tinha o conhecimento para ensinar o menino dos anos finais do Fundamental, do Ensino Médio, mas o conhecimento básico, de como o professor tinha dúvidas de trabalhar conhecimentos simples, mesmo para os alunos iniciais, a gente teve que ir buscar sozinho. (EUCLIDES, Entrevista Narrativa, 09/04/2015)

Um ponto relevante sobre os processos formativos é que os formadores veem nas avaliações dos encontros, realizadas pelos professores participantes, seu referencial para a caracterização do bom ou mau funcionamento das formações, além dos resultados frutos desses encontros. Nesse aspecto, consideram constantemente aquilo que dizem os professores, mesmo em espaços extraformações. Nesse aspecto, comentam Arquimedes e Hipátia:

E o que era mais interessante eram os depoimentos. Então, os depoimentos exitosos, os depoimentos que elas tinham tido sucesso, ou que não tiveram sucesso com plenitude, mas que tinham feito algumas adaptações. E as adaptações eram o que a gente esperava que elas fizessem. Então assim, foi um processo rico de conhecimento para professores que até então não davam importância para matemática na sala de aula. (ARQUIMEDES, Entrevista Narrativa, 09/04/2015)

Posso dizer que foi um trabalho muito gratificante [a formação sobre avaliação de aprendizagem], pois conseguimos perceber o envolvimento dos professores nas formações e a melhoria do rendimento dos alunos em sala de aula e a melhoria também do índice da Prova Brasil e Saeb. Nessa época, quando encontrávamos com algum professor na rua eles vinham logo comentar sobre os resultados. (HIPÁTIA, Entrevista Narrativa, 18/03/2015)

Em todo o processo de formação, vimos o formador de professores de matemática se definindo, criando suas concepções sobre o processo formativo e avaliando seu trabalho. Isso faz parte do processo de reflexão sobre a própria prática e experiências.

Enquanto formador, eu tenho que mostrar para o professor, o professor cursista, que ele pode se apropriar de uma maneira, objetiva, clara e segura de conhecimentos matemáticos, e que ele pode, além de se apropriar, pode pegar o que ele se apropriou e socializar para o aluno. Então hoje, eu tenho como meta, fazer com que o meu professor cursista seja um cara

capaz de ensinar os alunos a entender matemática. Esse é o objetivo maior. (ARQUIMEDES, Entrevista Narrativa, 09/04/2015)

Hoje na minha escola todas as salas têm internet, então todos os alunos têm celulares, e eu tenho já hoje que me adaptar a isso, então nunca acaba a nossa formação, então a cada momento vão surgindo novas demandas. O que eu consegui de formação ao longo desses anos não vou perder, eu tentei ficar, para mim ficou, e também transmitir para os colegas que quiseram participar, eu compartilhei o que me foi favorecido, e continuo buscando. (EUCLIDES, Entrevista Narrativa, 09/04/2015)

E assim, vai o meu trabalho como formadora... eu aprendi muito na Rede Municipal, e agradeço a oportunidade, sei que falo que precisa de suporte em alguns momentos, mas também sei que faz parte do formador ser pesquisador. Quem almeja ser formador tem mesmo que ir atrás, tem que estudar sozinho em alguns momentos. Então... eu posso acrescentar que o processo de formação dos formadores na rede municipal, ele dá oportunidade mas ele ainda deixa um pouco a desejar na questão do suporte, isso eu falo com relação a trazer professores pra que deem suporte a nós professores enquanto formadores, mas com relação ao meu trabalho enquanto formador de professores eu destaco assim que eu sempre me esforcei ao máximo, e quando a gente pega as avaliações dos encontros formativos e verifica se o nosso trabalho está surtindo efeito, eu posso dizer que na grande maioria das avaliações, o trabalho desenvolvido tem um caráter positivo, ele é considerado como um trabalho que traz algo de positivo para o professor e, pra mim, também, é claro. (HIPÁTIA, Entrevista Narrativa, 18/03/2015)

Mas, refletindo sobre todo o processo que os levou a ser formadores no Programa “São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo”, os participantes dessa pesquisa foram unânimes ao apontarem a necessidade de que para ser formador é necessário levar em consideração alguns aspectos relevantes. Sobre isso, Hipátia ressalta:

Eu acho que na questão da formação dos formadores de professores, não é qualquer professor que pode ser formador de professores. Claro que tem que ter o conhecimento, mas também acho que tem que ter um perfil. Eu tive ótimos amigos na matemática que sabiam resolver problemas, que eram muito bons no curso, mas não sabem ministrar aulas. E da mesma forma acontece com formadores de professores. (HIPÁTIA, Grupo de Discussão II, 11/05/2016)

A preocupação com esses aspectos relevantes necessário ao formador, perpassa pelo desafio de formar o próprio colega, de estar atuando junto a professores que possuem a mesma formação inicial do formador. Arquimedes e Hipátia comentam:

Não é todo mundo que consegue ser professor, ainda mais no caso de formador de professores, que é de professor para professor, e se torna mais difícil ainda... Eu acho que a palavra chave é preparação. (ARQUIMEDES, Grupo de Discussão II, 11/05/2016)

O professor que participa de uma formação sabe que o formador, quem está à frente é um outro professor, também. E mesmo que saiba mais, ele possui fragilidade e conseqüentemente dúvidas. Então querendo ou não o formador de professores tem que estar o máximo possível, preparado. (HIPÁTIA, Grupo de Discussão II, 11/05/2016)

E sobre esse ponto, é fácil perceber que os formadores não descartaram o passo inicial que foi pesquisar, estudar, aprimorar os conhecimentos no sentido de ser formador. Novamente, Arquimedes e Hipátia comentam:

O estudo é crucial e extremamente essencial para o meu trabalho. Então assim, eu tenho que ter um bom discurso, mas eu tenho que ter uma bagagem técnica imensa, porque eu vou ter várias pessoas que vão estar confrontando essas ideias. (ARQUIMEDES, Grupo de Discussão II, 11/05/2016)

Durante o Programa, no primeiro momento nós não tivemos uma formação para ser formador, mas nós tivemos grupos de estudos, muitas sessões de estudos para que o grupo de formadores falasse a mesma língua. Então a nossa formação foi sendo construída. (HIPÁTIA, Grupo de Discussão II, 11/05/2016)

O trabalho de formador, às vezes, exige várias atribuições, vários conhecimentos. O formador não é detentor de todo conhecimento. Ele acerta, erra, às vezes sabe e às vezes busca o saber. A preparação é necessária. Arquimedes fala de um dos momentos em que teve que se preparar mais:

Por exemplo, durante o Programa teve um momento em que tive que dar uma formação para a Educação Infantil, sem eu nunca ter dado aula na Educação Infantil, e aí nós tivemos que estudar, entrevistar pessoas da Educação Infantil para ver como era que

as coisas funcionavam. E estudar em cima disso.
(ARQUIMEDES, Grupo de Discussão II, 11/05/2016)

E nesse contexto de ser formador, a forma como cada um conduz seu trabalho é o que vai diferenciar cada formador, vai se transformar em sua marca. Arquimedes e Hipátia entendem que:

A gente tem uma história de vida, e essa história de vida alicerça a essa constituição. E aí quando a gente chega nessa preparação, a gente quer que tenha uma linha ou um ponto de convergência, que seja comum entre esses profissionais de destaque, esses formadores, sim existem alguns pontos, mas cada um conduz de uma forma. (ARQUIMEDES, Grupo de Discussão II, 11/05/2016)

Para conhecer a pessoa mesmo, só se você acompanhar diretamente a sua prática. E, além disso, eu concordo com o Carlos Marcelo, quando ele disse que nós só dizemos aquilo que nós queremos que os outros ouçam. (HIPÁTIA, Grupo de Discussão II, 11/05/2016)

A constituição do formador tem um espaço de investimento pessoal relevante. Esse espaço exige dedicação segundo Hipátia:

O perfil de um bom formador é o de pesquisador. Eu, professora de matemática, por que consigo trabalhar com outras áreas? É porque estudo, pesquiso. (HIPÁTIA, Grupo de Discussão IV, 05/08/2016)

Sobre essa constituição de identidade, consideramos também a necessidade de continuidade na ação de buscar novas aprendizagens. Mais uma vez, Hipátia comenta:

Nós, formadores, na construção da nossa identidade, ela não para aqui, ela está em eterna construção. É como Simone falou, hoje ela pensa assim, e quem sabe daqui a um ano, dois anos, ela não mude e tenha outra ideia? É tudo a questão do contexto, daquilo que a gente vai aprendendo, daquilo que vai construindo. (HIPÁTIA, Grupo de Discussão II, 11/05/2016)

Estar preparado é de suma importância, porque nem sempre as resoluções dos problemas são fáceis. Dependendo do grupo em que atuavam, os formadores se viram em contextos diferentes.

Integrando a Equipe de Currículo, Hipátia e Galileu se sentiram mais solitários sobre o processo de constituírem-se:

Então o nosso grupo sentou, estudou sozinho, montou sozinho. Mas nós não tivemos uma formação. E para a Proposta Curricular foi do mesmo jeito, foram indicações de alguns professores, coordenadores, gestores, etc. Ah! Fulano de tal tem perfil... (HIPÁTIA, Grupo de Discussão I, 17/02/2016)

Tivemos vários momentos de estudos, de formações, mas muitas coisas tivemos que aprender sozinhos, ou com os outros colegas formadores. (GALILEU, Grupo de Discussão II, 11/05/2016)

Euclides e Arquimedes encontraram na Casa do Professor, oportunidades maiores para se formarem:

Lembro que de 2006 a 2013 nós tivemos uma boa continuidade nas formações, pois eu e Arquimedes estávamos lotados na Casa do Professor. Tínhamos um pequeno grupo de formadores por lá, que trabalhava especificamente com as áreas de Matemática e Língua Portuguesa. (EUCLIDES, Grupo de Discussão I, 17/02/2016)

É, a gente que ficou na Casa do Professor, de certa forma fomos beneficiados, pois tivemos uma boa continuidade nas formações. E a nossa formação começou em 2006, a gente estudou, mas em algum momento fomos autodidatas. (ARQUIMEDES, Grupo de Discussão I, 17/02/2016)

Mas os empecilhos não os deixavam esmorecer. A colcha de retalhos de suas histórias cada vez mais ia se tecendo. Cada um pegava um pedacinho do que gostava ou se atraía e ia emendando, dando forma a um plano de formação em conjunto, que pode ser percebido no diálogo no grupo de discussão:

Euclides: - *O problema é que no início nós não tínhamos uma linha de trabalho, não tínhamos isso definido, cada um trabalhava numa perspectiva diferente. A gente não tinha uma referência, que fosse uma linha de trabalho.*

Hipátia: - *É Euclides, se a gente pensar na própria pedagogia, se fala muito que todo mundo é sócio construtivista, mas será que realmente isso acontece?*

Euclides: - *Vejo que o problema é que a gente vai fazendo copiando. Eu gostei disso aqui, vou trabalhar desse jeito e do outro não, mas eu gosto desse jeito...*

Hipátia: - *Então, precisamos pensar na formação do formador, porque se não, irá acontecer como a Telma acabou de falar, vão ficar repetindo sempre as mesmas coisas, porque é ele que estará ali à frente, portanto precisamos pensar na nossa formação enquanto formadores. E se ele mesmo não estiver se formando, estudando, como ele terá condições de conduzir essas formações?*

(Grupo de Discussão I, 17/02/2016)

Mas os formadores parecem sempre enfatizar sobre a importância que teve a Casa do Professor, durante o processo formativo. No grupo de discussão destacam:

Galileu: *Quando estudávamos na Casa do Professor, tínhamos um espaço mais tranquilo para estudo e até mesmo para pesquisa, uma vez que tínhamos por lá a biblioteca com diversos livros.*

Hipátia: *Na época da proposta curricular nos reuníamos na Casa do Professor, a gente ia pra lá e ficávamos tranquilos, nós nos reuníamos sempre por lá. Foi praticamente o local de discussão, elaboração e implementação por meio das formações que realizamos com vários segmentos das escolas.*

Euclides: *Na verdade, vejo que a Casa do Professor foi um espaço marcante para a formação do Programa nessa época.*
(Grupo de Discussão I, 17/02/2016 /2016)

Não só a relação do espaço como a formação inicial dos formadores apresentaram pequenas barreiras. A formação em si, e o que ela exigia, gerou tensões, observadas nos discursos dos formadores. Hipátia, por exemplo, enfatizou os empecilhos encontrados durante a participação dos professores na elaboração da Proposta Curricular de Matemática:

Então eu estou pensando nos professores que participaram dessas formações conosco. A gente ouviu muito esses professores, mas na hora de sistematizar, elaborar e formar com base neste documento, erámos nós mesmos que definíamos junto a consultoria. Foi muito bom termos ouvido os professores para elaboração e implementação da Proposta Curricular, mas muito difícil esse trabalho no início, pois especificamente para essa elaboração, não tinha uma constância do grupo que participavam durante os sábados, ou seja, não tinha uma

participação contínua e isso dificultou o nosso trabalho no início. Além disso, tínhamos dificuldades também pelo fato dos professores de matemática, não quererem escrever. Temos os exemplos dos próprios questionários, eles tinham dificuldade até de analisar, refletir e falar sobre suas práticas. (HIPÁTIA, Grupo de Discussão I, 17/02/2016)

Outro ponto destacado se referiu ao descontentamento dos formadores quanto ao reconhecimento de formações com foco na matemática. O diálogo a seguir, com a presença de Hannah e Telma, mostra-nos que em alguns momentos a matemática era vista com importância secundária, com o prevailecimento da Língua Portuguesa:

Arquimedes: - *No nosso caso, o marco de trabalho inicial da formação continuada foi o Pró-letramento, um programa do governo federal. Tudo bem que ele tinha uma convergência com o Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo, que era a questão da leitura e da escrita, mas não podemos negar que houve alguns problemas na articulação do Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo, que era o Programa macro da SEMED, na época.*

Galileu: - *Além do Pró-letramento, lembro também que tivemos, nesse momento o Gestar, que teve, um pouco, os mesmos problemas do Pró-letramento com relação ao Programa São Luís te quero lendo e escrevendo.*

Hannah: - *Eu não sei se vocês lembram, mais teve uma questão um pouco conflituosa entre o Pró-letramento e PROFA, e foi por isso que o discurso construído em torno do Pró-letramento é que o Pró-letramento se afastava do Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo, porque o PROFA fazia parte do Programa e o Pró-letramento era um programa do governo federal. Em toda condução do Pró-letramento foi isso, então foi por isso que não foi feita a articulação do Pró-letramento com o Programa. Então para afinar esses programas era difícil. E não é que era proposital, acho que por conta dos conflitos metodológicos. E tinha também uma disputa de poder dos grupos formativos, essa coisa de dizer assim: “se eu fortaleço o grupo do Pró-letramento, eu tiro o poder do PROFA”.*

Telma: - *Lembro naquela época, que havia resistência do nosso grupo do PROFA, e que só participei dos encontros dos grupos do Pró-letramento por conta do convite de uma professora que era amiga e estava no Pró-letramento, e porque vi que o material era muito bom.*

Euclides: - *Hannah, isso foi uma pedra no nosso sapato, porque não fomos reconhecidos como formadores da Rede por um período, não fomos respeitados como profissionais durante um*

bom tempo. A ponto de alguns gestores responsáveis pelo gerenciamento da SEMED, e que passaram pela Rede, acabarem com o grupo, e encaminharem à maioria dos formadores que surgiram durante o Pró-letramento, retornando a maioria dos integrantes para as escolas, até a total desativação dos Centros de Formação. O que estão tentando retomar agora. E o pior é que as pessoas nos ignoraram, e que foram investidos tempo e dinheiro na gente, pagaram formadores externo contratados do programa pelo MEC.
(Grupo de Discussão I, 17/02/2016)

Uma das formações que foi vista pelos formadores como menos problemática foi a Formação sobre Avaliação com foco na Prova Brasil. Os formadores de matemática, no caso Hipátia e Galileu, não relataram aspectos negativos. A importância dada à Língua Portuguesa era tão igual a dada à Matemática. Sobre essa formação, destacam Galileu e Hipátia:

Se eu pensar na formação da avaliação, a princípio ela foi “para o professor”, inicialmente baseada nos resultados da Prova Brasil, mas no decorrer da formação, não posso dizer que com o tempo, ela não tenha passado para a concepção do trabalho “com os professores”. (GALILEU, Grupo de Discussão III, 24/06/2016)

Uma vez que os professores passavam a trazer suas práticas para serem discutidas durante as formações da avaliação, e havendo essa percepção por parte dos formadores, as formações passaram a ser trabalhadas a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Ou seja, o que o professor desenvolvia em sala era trazido para o contexto da formação. (HIPÁTIA, Grupo de Discussão III, 24/06/2016)

O que podemos ressaltar é que os formadores de professores de matemática passaram por barreiras para desempenhar o seu papel de acordo com a formação em que atuavam. Buscavam sempre serem reconhecidos num espaço em que a Língua Portuguesa predominava nos objetivos das formações. Os formadores de professores de matemática buscavam seu lugar ao Sol.

O HOJE: VESTÍGIOS DO ONTEM?

Ano de 2017. Hoje podemos nos perguntar, por que o Programa “São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo” foi, no geral, exitoso?

Busquei nas falas durante nossas discussões, justificativas, como o diálogo a seguir, que aconteceu no nosso último encontro do grupo de discussão:

Simone: - *O eixo articulador e transversal do Programa era a formação continuada, o programa tinha outros eixos. Porque ele tinha a unidade escolar como loco de formação, mas para isso todos os professores e profissionais da Secretaria, teriam que perpassar por ações formativas. Ações formativas para professores, para coordenadores, para diretores... Depois fizemos um encontro com representantes de professores de cada escola, gestores, sindicato, e aí validamos a política que ainda não tinha definido o nome, só a estrutura e os eixos. E apresentamos. E foi aprovada por todos.*

Galileu: - *Teve essa aceitação porque houve uma preocupação de não se fazer algo imposto e fechado. E teve uma participação muito expressiva dos diversos profissionais da Rede.*

Telma: - *O trabalho surte mais efeito quando é feito em conjunto e os professores se sentem responsáveis pelo que fazem.*

Simone: - *Isso mesmo. Outro elemento importante para o programa foi estabelecer um núcleo comum da formação. Porque é um engano jogar várias temáticas, precisávamos de um núcleo comum que foi a leitura e a escrita. Este ponto foi universal, para todas as escolas esse era o objeto de estudo, de trabalho.*

Hipátia: - *E aí todas as escolas passaram a tratar disso, nos programas, nas disciplinas, nos projetos e nas ações dos grupos da secretaria.*

(Grupo de Discussão IV, 05/08/2016)

A Formação geral e as formações específicas se redefiniram e se fortaleceram, posteriormente.

Hipátia: - *A gente observa que a Rede passou a ter duas formações: as específicas das superintendências e a da escola, mas todas com o São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo como diretriz, porque ninguém constrói política com fragmentação. E isso ficou embutido nos profissionais até os dias de hoje.*

Simone: - *Foi isso mesmo Hipátia. Para atingir as escolas de forma significativa, a Rede inicialmente fez a opção pela formação continuada dos professores de forma indireta, via os coordenadores pedagógicos das escolas, e paralelos a isso, no decorrer do processo, surgiram outros grupos que realizavam formações continuadas de forma diretamente aos diversos profissionais, como era o nosso caso.*

Telma: - *E esses grupos tomaram forças, com os trabalhos da Proposta Curricular.*
(Grupo de Discussão IV, 05/08/2016)

Mas, e depois?

O que ainda perdura sobre essa fase de formações que integraram o Programa “São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo” é relevante. A semente plantada, cresceu, desenvolveu-se. Novos programas e projetos foram surgindo. Uns, bem sucedidos, outros nem tanto.

Lembrando os anos de 2014 a 2016, o PNAIC foi implantado no Brasil. Na Rede Municipal de Educação de São Luís não foi diferente. Os formadores de matemática do Pró-letramento atuaram como formadores de matemática do PNAIC.

Sobre essas formações Euclides e Arquimedes dialogam:

Euclides: - *O que acontece é que os formadores de professores designado para o PNAIC hoje, são os formadores que eram do Pró-letramento e que continuaram.*

Arquimedes: - *É interessante que a equipe de formadores do PNAIC nasceu com a equipe do Pró-letramento, e mesmo com o PNAIC a equipe ainda hoje é vista de forma diferenciada.*
(Grupo de Discussão I, 17/02/2016)

Tanto Arquimedes quanto Euclides reforçam que a mesma falta de reconhecimento do trabalho desenvolvido pelos formadores de matemática que tinha no período das formações do Pró-letramento continuou com o grupo de formadores de matemática do PNAIC. Nada contra o PNAIC, pois o problema para eles é que as formações sobre leitura e escrita eram consideradas mais importantes, pelos professores do que as formações que envolviam matemática.

Ano de 2017. O que restou?

Enfim, hoje a Rede Municipal é mais independente. No momento não se tem nenhuma consultoria. Porém, a prática das formações ficou enraizada. Elas ainda acontecem.

Mas dizer que tudo são flores não é verdade. A Rede Municipal de Educação de São Luís passa por um momento difícil, devido à crise que se instaurou no Brasil e à crise instaurada na própria administração municipal.

As formações continuadas estão mais escassas, mas ainda existem grupos que caminham. Sozinhos, muitas vezes. Mas, caminham. A passos lentos, mas caminham.

Ano de 2017. Por onde andam os formadores?

Arquimedes terminou o mestrado, continua na Rede Municipal de Educação de São Luís. É formador de professores e desenvolve formações no Centro de Formação do Educador, antiga Casa do Professor, que agora funciona em outro espaço.

Euclides coordena um grupo da Rede de Educação do Estado do Maranhão que atua em todo o Estado com foco na Avaliação de Aprendizagem. Esse grupo trabalha diretamente com formação de professores.

Hipátia terminou o doutorado e trabalha no grupo coordenado por Euclides. Continua atuando diretamente com formação de professores, tanto na Rede Municipal de Educação de São Luís (no mesmo grupo que Telma), quanto na Rede de Educação do Estado do Maranhão.

Hannah passou no concurso para universidade e se desligou da Rede Municipal de Educação de São Luís.

Telma ainda envolvida com seus estudos de mestrado, continua na Rede Municipal de Educação de São Luís e, sempre que possível, atua como formadora.

Simone agora trabalha na assessoria do governador do Estado do Maranhão. Mas o trabalho com formação de professores ainda faz parte de suas atividades profissionais.

Galileu, em fase de conclusão do doutorado, está retornando às suas atividades como formador de professores tanto na Rede de Educação do Estado do Maranhão quanto na Rede Municipal de Educação de São Luís, no Centro de Formação do Educador, juntamente com Arquimedes.

Ano de 2017. O que podemos concluir?

Trago mais um diálogo para responder esse questionamento que traduz exatamente o que penso:

Galileu: - *Que conclusões tiramos hoje?*

Telma: - *Cada período é um contexto.*

Simone: - *Isso mesmo. O momento do nosso país era diferente de hoje, era propício ao desenvolvimento do nosso trabalho. Tínhamos a necessidade de construir uma política sistêmica para fortalecer a escola construída pela escola e para a escola. Naquele contexto foi uma ação acertada.*
(Grupo de Discussão IV, 05/08/2016)

Portanto, o momento atual merece outras reflexões futuras. Quem sabe em outro trabalho.

SER FORMADOR: O QUE PODEMOS REFLETIR SOBRE A FORMAÇÃO DOS FORMADORES

Durante os grupos de reflexão pude perceber sentimentos compartilhados e ideias construídas socialmente entre os formadores. Reflexo das formações em que atuaram, percebi que “na medida em que a identidade profissional é uma realidade socialmente construída, pode ser melhor captada por grupos relativamente homogêneos para perceber a sua experiência comum da situação”. (BOLÍVAR, 2006, p.121, tradução minha³³).

Sobre as ideias compartilhadas durante os grupos de discussão/reflexão, darei ênfase a algumas que convergem, para que possamos entender como está constituída a identidade do grupo de formadores aqui apresentado. Mas, antes, sobre formação, entendo que,

Vários nomes têm sido utilizados pela literatura educacional para se referir ao processo de formação de professores em serviço. Os mais frequentes tem sido: capacitação, aperfeiçoamento, treinamento, reciclagem, formação permanente, formação continuada e, nos últimos anos, educação contínua, desenvolvimento profissional ou profissionalização. Cada uma dessas denominações reflete uma concepção de formação continuada de professores. (FIORENTINI; NACARATO, 2005, p.8)

Nesse contexto, acredito que o grupo de formadores aqui apresentado trabalha na perspectiva de formação, segundo Guérios (2002, p. 17), que a entende como,

Um movimento contínuo de elaboração interior que ocorre no âmago da experiencialidade de cada ser humano em sua interação com o mundo, com os programas oficiais, com os conhecimentos institucionalizados e com os outros sujeitos.

Sobre as formações dos formadores, enquanto professores, é interessante pensar que, para o grupo,

Necessitamos de boas políticas para que a formação inicial desses professores lhes assegure as competências que vão precisar durante

³³ En la medida en que la identidad profesional es una realidad construida socialmente, puede ser mejor captada por medio de grupos relativamente homogéneos, que den cuenta de su vivencia común de la situación. (BOLÍVAR, 2006, p.121)

sua longa, flexível e variada trajetória profissional. E a sociedade necessita de bons professores, cuja prática profissional cumpra os padrões profissionais de excelência que assegure o compromisso do respeito ao direito que os alunos têm de aprender. (MARCELO GARCIA, 2009, p.111)

Se esta formação inicial fosse de fato assegurada, teríamos menos problemas durante a nossa trajetória profissional, da mesma forma que, enquanto formadores, essa formação contribuiria.

Os formadores envolvidos nesta pesquisa sentiram dificuldades ao longo das várias formações em que atuaram, porém, buscaram suprir as faltas sentidas, ou em autoformações ou em formações externas ao seu ambiente de trabalho, em alguns momentos, em grupos de estudos.

O grupo busca estar sempre atualizado, a pesquisa faz parte da prática. Ser pesquisador contribui para que a identidade do grupo se constitua, pois, aliado às suas experiências é que o trabalho formativo é pensado e planejado.

Outro aspecto é que o grupo se apresenta como sendo construído tanto do ponto de vista do pessoal quanto do coletivo, de forma que,

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. (MARCELO GARCIA, 2009, p.112)

Sobre o trabalho coletivo, o grupo de formadores se identifica como colaborativo, pois durante as formações em que atuou, deu voz e ouviu os professores. Isto vai ao encontro do que comungo com Nacarato (2011, p. 32),

O professor é visto como um profissional que necessita da colaboração e de parceria para o seu desenvolvimento profissional, o que valoriza as práticas colaborativas e investigativas; é considerado também um produtor de conhecimentos a partir de sua prática.

O grupo de formadores possui assim, a característica de valorizar o professor com qual trabalha, oportunizando ao mesmo novas aprendizagens, pois entende que “é necessário que o professor não reproduza apenas o que

sabe, mas tenha criatividade para formar opiniões diversas à sua prática de ensino, construídas a partir de sua reflexão” (MELO, 2010, p.38-39).

A concepção de formação do grupo sempre estará em construção e evolução, visto que nas entrevistas narrativas alguns formadores ainda explicitam expectativas de que os professores, em sala de aula, desenvolvam e reflitam sobre as ações desenvolvidas nas formações. Nesse sentido, entendo que deve-se caminhar para formações “com” os professores, e não “para” ou “sobre” professores, visto que os formadores buscam trabalhar em conjunto com os professores tomando decisões compartilhadas.

O entendimento é que a colaboração deve ser “uma prática que perpassa um grupo, uma comunidade cujos membros se unem por um desejo comum: estudar, refletir, analisar e compartilhar o vivido nos contextos escolares – seja como estudante, ou como profissional” (NACARATO, 2011, p.44).

Mesmo acreditando que não considero essa pesquisa como propriamente colaborativa, pois senão todos os colaboradores seriam pesquisadores e planejaríamos todas as ações, desde o princípio, acredito que o trabalho buscou ser colaborativo, pois,

o trabalho colaborativo faz com que professores e pesquisadores produzam saberes, compartilhando estratégias que promovem desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, é atividade de co-produção de conhecimentos e de formação em que os pares colaboram entre si com o objetivo de resolver conjuntamente problemas que afligem a educação. (IBIAPINA, 2008, p.25)

Ser colaborativo contribui para a discussão e decisão sempre em conjunto, descartando “as práticas de formação [que] não valorizam os trabalhos em parcerias ou em colaboração, uma vez que o conhecimento é produzido fora dos contextos de atuação dos professores, sem que estes sejam ouvidos” (NACARATO, 2011, p.30).

A partir do momento em que os formadores reconhecem a importância do trabalho colaborativo, eles compreendem que todo o processo que envolve a formação continuada e o trabalho de formador de professores,

[...] pode também ajudá-los a se tornar os principais protagonistas de seu desenvolvimento profissional e do processo educacional à medida que participam da construção dos conhecimentos do trabalho docente

e da construção do patrimônio cultural do grupo profissional ao qual pertencem. (FIORENTINI; NACARATO, 2005, p.9)

Ser protagonista exige observação. Os formadores se mostraram como um grupo que observa e aprende com a reflexão sobre a própria prática e a dos professores com quais atuam. Isso me faz acreditar que,

[...] o reparar também se desdobrou, emergindo como reparação de dimensões e possibilidades que vêm sendo mutiladas nas nossas relações cotidianas: os sentidos do tempo, os sentidos do trabalho, o sentimento de dignidade, o afeto, a solidariedade. (FONTANA, 2000, p. 182)

No sentido de compreender o papel do grupo que atua em conjunto com foco na formação continuada, podemos pensar que a identidade profissional foi sendo construída a partir/durante o trabalho do formador.

É inegável que os grupos de discussão proporcionaram a todos o pensar sobre o trabalho docente. Os formadores foram instigados a refletirem sobre a vida e sua profissão. Em conjunto, pensando na constituição da identidade do grupo, os formadores acreditam que,

Foram as situações vividas, partilhadas com nossos pares, com nossos muitos outros, questionadas, aplaudidas, rechaçadas por ele que, na sutileza de sua aparente desimportância, nos violentaram e nos forçaram a pensar, a buscar os sentidos encobertos pelo hábito. Com essas situações aprendemos. Re-significamos prática resignificamos. (FONTANA, 2000, p.180)

Com relação aos formadores de matemática, por mais que tenham tido uma formação acadêmica voltada para a racionalidade técnica, são percebidas características de formadores diferenciadas neste grupo. Estes formadores se mostraram como contrários e críticos à formação inicial que tiveram, buscando desenvolver uma prática colaborativa.

O respeito pelo conhecimento dos professores envolvidos nas formações foi levado em consideração pelos formadores. Comungo com Tardif (2002) quando diz que essa atitude reforça a necessidade de se levar em consideração o conhecimento prático dos docentes, suas experiências cotidianas como integrantes deste processo.

Outra característica que ficou fortemente marcada na constituição do grupo de formadores é que,

É necessário repensar a formação do formador priorizando uma qualificação específica e um envolvimento direto com a profissão. Esse envolvimento supõe saberes e competências construídos no ambiente de formação. O ofício de formar professores exige não só a construção individual de formas de atuar em sua área específica, mas também um processo de aprendizagem organizacional coletiva. (MELO, 2010, p.40)

Posso dizer enfim, que os formadores compreendem que a experiência cotidiana de cada um, deve ser complementada com sua própria formação. Por isso, estão abertos à constante autoformação. O grupo se mostra como pesquisador, quando busca novas alternativas para o desenvolvimento de sua prática. O grupo se mostra, também, parceiro quando respeita a opinião dos demais colegas, durante as formações em que atua junto ou mesmo no planejamento das mesmas. O grupo é assim, colaborativo, pois pensa, atua e reflete em conjunto, antes, durante e depois, sobre as suas formações.

ENFIM, O QUE FICOU E ME TOCOU...

*De tudo ficaram três coisas...
A certeza de que estamos começando...
A certeza de que é preciso continuar...
A certeza de que podemos ser interrompidos
antes de terminar...
Façamos da interrupção um caminho novo...
Da queda, um passo de dança...
Do medo, uma escada...
Do sonho, uma ponte...
Da procura, um encontro!*

Fernando Sabino

Formação. Formar quem? Formar pra quê? Quem forma? Formador. Eu, eles, nós. Quem nos formou? O que devemos fazer? Quem somos? Perguntas que deram origem a esta pesquisa.

Para responder a esses questionamentos, busquei nas narrativas de vida, elementos que me fizessem compreender como os formadores de professores se constituem. As narrativas, que foram construídas a partir das entrevistas, foram gravadas, transcritas e, posteriormente, textualizadas. O respeito com as textualizações foi fundamental para que eu não distorcesse o sentido do que foi falado (BERTAUX, 2010).

As narrativas ajudaram-me a entender como a trajetória de vida de um profissional pode (ou não) interferir em suas escolhas. A nossa vida é carregada de experiência, das nossas vivências, daquilo que fizemos, e isto nos marca (CLANDININ; CONNELLY, 2011). Assim também como nos forma (SOUZA, 2010b).

Para discutir e refletir sobre esses questionamentos, busquei ainda, na reflexão em conjunto, colher situações que me fizessem compreender as divergências e convergências de pensamentos de um grupo sobre o ato de formar e se formar. Aqui, destaco o quão relevante foi a confiança existida entre os partícipes da pesquisa. Foi por meio da cumplicidade do grupo que pudemos expor nossas certezas, angústias e desejos (NACARATO et al, 2006).

Ao tentar responder aos questionamentos, investiguei a mim e o grupo de formadores a que pertenço. Compreendi que para alcançar o objetivo desta

pesquisa – conhecer como se constitui um formador –, era necessário descortinar uma comunidade de formadores de professores, desvelando suas teorias, práticas e metodologias no que se refere ao trabalho de formador.

Então, cheguei a uma realidade, a minha realidade. O tempo e o espaço foram considerados. O tempo em que perdurou o “Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo”, e o espaço em que se constituiu: a Rede Municipal de Educação de São Luís.

Foi preciso entender que, embora eu tenha vivido intensamente este “programa” no meu tempo, antes dele outros o antecederam. Refiro-me ao tempo do “Programa de Qualificação e Formação Continuada”, que teve como destaque o “Projeto Escola Sonho do Futuro”³⁴.

Quando fui apresentado ao “Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo”, eu, Galileu, ainda era professor. O ser formador veio se constituir depois e aos poucos. A mesma coisa aconteceu com meus colegas: Arquimedes, Euclides, Hannah, Hipátia, Simone e Telma.

A racionalidade técnica esteve presente em minha formação inicial. Aliás, Arquimedes, Euclides e Hipátia, também foram fruto dessa mesma racionalidade. Essa foi a característica mais marcante de nossa formação inicial em Matemática. Mas, mesmo acreditando que as nossas experiências no decorrer de nossas vidas e o ambiente no qual vivemos e interagimos são ingredientes para entendermos a pessoa no que nos tornamos, acredito também, que temos livre-arbítrio para mudar o que não nos agradou. Somos fruto do que vivemos e tudo é válido para aprendizagem.

Todos nós, formadores de professores que ensinam matemática e das demais especialidades, tínhamos/temos algo em comum: acreditávamos/acreditamos que a formação continuada soma forças à educação de qualidade. É ela quem tenta suprir as deficiências da formação inicial.

Formação continuada é mudança, exige tempo e dedicação. Exige também um movimento que integra e que é integrador. O formador é então, agente de mudança. Sua responsabilidade é gigantesca. Os professores e as

³⁴ Programa de Qualificação e Formação Continuada, implementado na SEMED entre o período de 2001 até março de 2002, na gestão do Prefeito Jackson Lago, que tínhamos como Secretária Municipal de Educação de São Luís a Profa. Maria Theresa Soares Pfiueger, e que contava com a consultoria da Profa. Dra. Célia Linhares, docente da Universidade Federal Fluminense (UFF).

instituições em geral esperam muito desses profissionais e das formações em que atuam.

Se eu pensar no que eu era, no que eu sou e no que eu almejo ser, ou seja, a minha identidade (DUBAR, 2005), tenho que refletir sobre toda a minha caminhada e de como cheguei aos campos de centeio. Preciso construir um autorretrato e perceber que ele só faz sentido pra mim, pois o que vejo não é o mesmo que o outro vê. Reforço: tudo é relativo.

Mas aí, entra o outro em minha vida, e já não sou mais sozinho. Preciso interagir? Preciso interagir. O resultado não depende mais apenas de mim. Eu estou com pessoas e sou espelho para elas.

O outro está a minha espera. Já não posso pensar apenas em mim. Eu sou o formador. O outro busca se formar. Como formá-lo? Formando-me primeiro, preparando-me primeiro, sempre buscando novos caminhos e aprendendo com o outro.

Nessa busca incessante para o meu desenvolvimento profissional, enquanto formador, tudo é considerado: minha vida escolar, minha formação inicial, minha experiência docente e todas as formações pelas quais passei e as que eu conduzi (IMBERNÓN, 2006).

Acredito que o formador de professores não nasce ao acaso, ele se constrói. Ele inicia como estudante, torna-se professor, aperfeiçoa-se, reconstrói-se. Então é chegada a hora: recebe um convite ou busca ser um convidado. E volta novamente a ser estudante, pois nunca deixa de estudar. E volta novamente a ser professor, porque está ensinando algo. E é formador, pois percebeu algo além daquilo que aprendeu como professor.

Simone oferecia convites. Hipátia, Galileu e Hannah receberam o convite. Euclides, Arquimedes e Telma não perderam tempo e correram atrás dos seus. Houve um encontro. Encontro de professores que se tornaram formadores de professores e foram se constituindo ao longo dos tempos.

Na busca pelo conhecimento, cada formador conhece seus pares. Estão praticamente equilibrados. A troca de experiências gera novos conhecimentos. A relação gera uma cumplicidade e, no decorrer do tempo, mais cumplicidade. Mas, ainda estão em evolução. O processo de constituição profissional continua.

O que nos une é o espírito questionador. Nunca aceitamos a formação como mera capacitação. Nunca aceitamos o formador como mero transmissor de uma informação. A capacidade de admitir que a nossa formação inicial não foi suficiente é ponto de partida. Foi a partir dessa aceitação que começamos nossa (auto)formação.

Não se nasce formador. Apesar de concordar que para ser formador precisa-se ser antes professor, não é todo professor que consegue ser formador. Ressalto que para nos percebermos como formadores, precisou-se refletir constantemente sobre o ser professor (NÓVOA, 1995).

Trilhamos um caminho, por isso considero que para ser formador, devemos levar em consideração alguns aspectos relevantes que vão sendo constituído durante esse processo. Tais aspectos relevantes encontrei, certas vezes, de forma subentendida na fala dos formadores. Dou destaque às nossas reflexões sobre a teoria e a prática que envolvem o ser formador de professores na formação continuada. E apresento alguns pontos que considero relevantes na constituição de um formador:

- Ter experiência como professor
- Ser pesquisador
- Ter base teórica consistente
- Conhecer diversas metodologias
- Ter experiência com formações
- Saber trabalhar em equipe
- Ter autonomia
- Ser democrático
- Ter humildade
- Ser reflexivo
- Colocar-se à escuta do outro.

Percebo assim, que os diversos saberes, entrelaçados nos pontos acima mencionados, devem fazer parte da trajetória do formador de professores. Pude entender quais características deveriam fazer parte da constituição da identidade de um formador.

Nas narrativas apresentadas nesse trabalho, seja nas entrevistas ou nos grupos de discussão e reflexão, compreendi que cada formador de professores se constitui na sua teoria, na sua prática, nas interações sociais, nos diferentes tempos e contextos em que atuou/a.

Pude perceber que a nossa identidade é um lugar de lutas e de conflitos, em que construímos nossa profissão. A identidade é assim, identificação (BOLÍVAR, 2006). Por isso, é compreensível que o formador de professores mude constantemente, ele está em constante transformação.

Compreendi também, que eu, formador de professores, a todo momento devo estar em aprendizagem, devo refletir sobre mim, assim como fiz por meio das entrevistas narrativas. Eu, formador de professores, devo refletir sobre meus pares, sobre nossos trabalhos, como fizemos juntos nos grupos de discussão e reflexão. Devo refletir sobre a minha, a nossa experiência, que me ajudará a pensar nos fazeres futuros (LARROSA, 2011).

Há de existir uma consciência de que é necessário investir na formação do formador, uma vez que percebo uma falta de investimento, não tanto na formação continuada em si, mas nesse profissional que nela atua.

Sobre a realidade brasileira, em especial o estado do Maranhão, ainda ressalto que é necessário que haja pesquisas que evidenciem o desenvolvimento profissional do formador de professores e a sua constituição identitária. E nesse âmbito, também destaco as pesquisas com ênfase no formador de professores que ensinam matemática.

Sei que não sei tudo, mas sei que aprendi e aprendo cada dia mais com o outro. Sobre nosso grupo, sabemos que ainda precisamos aprender mais para formar melhor.

Nós, formadores de professores, devemos estar em contínua formação para que trabalhemos da melhor forma a formação continuada. Os professores que participam de nossas formações precisam de nós e nós, precisamos deles, logo, reconhecemo-nos como esse profissional que contribuirá para a aprendizagem e prática do outro e, nesse movimento, também aprendemos.

Então, ao fim desse trabalho, ao buscar entender como nos constituímos formadores, podemos dizer que o passo inicial já foi dado. Como na poesia de Fernando Sabino, a nossa caminhada é longa, teremos obstáculos. O importante

é que ela já começou, acreditamos estar no caminho certo e a nossa vontade de acertar é maior do que os empecilhos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BOLÍVAR, Antonio. **La identidad profesional del profesorado de Secundaria**. Crisis y reconstrucción. Archidona: Aljibe, 2006.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfica-narrativa en educación: enfoque y metodología**. Madrid: La Muralla, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Saiba Mais – **Programa Mais Educação**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/proinfantil/195-secretarias-12877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programamais-educacao> >. Acessado em 28/04/2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pró-letramento**: programa de formação continuada de professores dos anos / séries iniciais do ensino fundamental: matemática. Brasília: MEC, 2006.

BRUNER, Jerome; WEISSER, Susan. A invenção de ser: a autobiografia e suas formas. In: OLSON, D.; TORRANCE, N. **Cultura, escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995. p.141-161.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: UDUFU, 2011.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente** – Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, S. A. de Ediciones, 1995. p.11-59.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: UFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p.189-222.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **A crise das identidades:** a interpretação de uma mutação. Porto: Afrontamento, 2006.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 31-57.

FIORENTINI, Dario; et al. Formação de professores que ensinam matemática: um balanço de 25 anos da pesquisa brasileira. **Educação em Revista** - Dossiê: Educação Matemática, Belo Horizonte, UFMG, n. 36, 2002. p. 137-160.

FIORENTINI, Dario; NACARATO, Adair Mendes (Orgs.). **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática.** São Paulo: Musa Editora; Campinas, SP: GEPFPM-PRAPEM-FE/UNICAMP, 2005.

FIORENTINI, Dario; PASSOS, Carmen Lúcia Brancaglion & LIMA, Rosana Catarina Rodrigues de (Orgs.). **Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina matemática:** período 2001-2012. Campinas: FE-Unicamp. E-book, 2016.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREITAS, Maria Teresa Menezes; FIORENTINI, Dario. As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática. **Horizontes**, Fontana, v. 25, n. 1, jan./jun. 2007. p. 63-71.

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti. História Oral e Educação Matemática. In: BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara de Loiola (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 77-98.

GUÉRIOS, Ettiène Cordeiro. **Espaços oficiais e intersticiais da formação docente:** história de um grupo de professores na área de ciências e Matemática. 2002. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Centauro, 2003.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 90-113.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, jul.-dez. 2011, p. 1-24.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n.19. jan/fev/mar/abr, 2002, p. 20-28.

_____. Notas sobre narrativa e identidad (A modo de presentati6n). In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2004. p.11-22.

MARCELO GARCÍA, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre formaç6o docente**. Belo Horizonte: Autêntica, v.01, n. 1, ago./dez.2009, p.109-131.

MELO, José Ronaldo. **A formaç6o do formador de professores de matemática no contexto das mudanç6as curriculares**. 2010. 303 f. Tese (Doutorado em Educaç6o) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

MENGALI, Brenda Leme da Silva; NACARATO, Adair Mendes. A problematizaç6o na formaç6o docente possibilitando a problematizaç6o na sala de aula da Educaç6o Infantil: análise de um caso de ensino. In: Mercedes Carvalho; Marcelo Almeida Bairral. (Orgs.). **Matemática e Educaç6o Infantil: investigaç6es e possibilidades de práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 83-100.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em: 11/11/2016.

NACARATO, Adair Mendes. A formaç6o do professor de matemática: práticas e pesquisa. **Revista de Matemática, Ensino e Cultura**. ano 6. n. 9. jul. 2011, p.26-48.

_____. As narrativas de vida como fonte para a pesquisa autobiográfica em Educaç6o Matemática. **Perspectivas da Educaç6o Matemática**, Campo Grande/UFMS, v. 8, 2015. p. 448-467. Número Temático.

_____. **Narrativas de vida de professores que ensinam matemática: questões metodológicas**. In: VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica. Anais... Rio de Janeiro, 2014. p. 1-15.

NACARATO, Adair Mendes et al. Práticas compartilhadas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental num grupo de trabalho colaborativo. In: CIRÍACO, Klinger Teodoro; RODRIGUES, Zionice Garbeline Martos (Orgs.).

Práticas de colaboração em contextos de formação com professores que ensinam matemática. Curitiba: CRV, 2016. p.63-79.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projecto Prosalus In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010, p.155-187.

_____. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, maio/ago. 2011. p. 147-156.

_____. 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.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de (Orgs.). **Aprendizagem do Adulto Professor.** São Paulo: Loyola, 2006.

SÃO LUÍS. **Formação dos educadores:** uma ação estratégica e transversal às políticas públicas para a educação/Maranhão. Prefeitura Municipal de São Luís. Secretaria Municipal de Educação. ____ São Luís: SEMED, 2004.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, António (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: D. Quixote e IIE, 1992. p. 77-91.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 210-222.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa Narrativa, (auto)Biografias e História Oral: ensino, pesquisa e formação em Educação Matemática. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 2, jul./dez. 2010a. p. 13-27.

_____. Acompanhar e formar - mediar e iniciar: pesquisa (auto)biográfica e formação de formadores. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista (Orgs.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010b. p. 157-179.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, maio/ago. 2006. p. 241-260.

_____. Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise de narrativas segundo Fritz Schütze. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPeD, 32., 2009, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: ANPeD, 2009. p. 1-16.

VAILLANT, Denise. **Formação de formadores**: estado da prática. Rio de Janeiro: PREAL, out. 2003.

VARIZO, Zaira da Cunha Melo. Os caminhos da didática e sua relação com a formação de professores de matemática. In: NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A. V. (Orgs.). **A formação do professor que ensina matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 43-59.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: Nóvoa, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote e IIE, 1992. p. 115-138.