

## O QUANTO FALAR DE SI POSSIBILITA ÀS PROFESSORAS QUE ENSINAM MATEMÁTICA, NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, SE FORMAREM?

*Marjorie Samira Ferreira Bolognani  
Universidade São Francisco  
marjonet@gmail.com*

### **Resumo**

Temos o propósito de apresentar um recorte da pesquisa de mestrado, que busca indícios de formação continuada das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, por meio das experiências narradas pelas participantes e da reflexão coletiva das práticas docentes. O material foi produzido por meio de entrevistas narrativas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2005) e grupos de discussão/reflexão (WELLER, 2006) na própria escola, nos horários de estudo. Os instrumentos escolhidos para a produção dos dados da investigação foram: a realização e a textualização da entrevista narrativa; a audiogravação e a transcrição dos encontros do grupo de discussão; os registros escritos das professoras e o diário de campo da pesquisadora. Apresentaremos neste texto os procedimentos metodológicos da pesquisa; a dimensão relacional dos saberes profissionais; novos sentidos a formação, em categoria de análise da pesquisa. Os resultados apontam que aquilo que as professoras lembram e narram parecem ter sido determinantes para sua formação.

**Palavras-chave:** formação de professores; entrevistas narrativas; grupo de discussão/reflexão; matemática escolar.

### **1. Introdução**

A vivência durante cinco anos como Coordenadora de uma equipe de professoras trouxe-me contextos para, em um programa de mestrado, pesquisar a formação continuada docente em matemática. A pesquisa visou dar voz e ouvir as professoras dos anos iniciais, buscando pelas experiências narradas (orais e escritas), constituidoras de identidades. O material foi produzido por meio de entrevistas narrativas e em um grupo de discussão. O cenário da pesquisa foi uma escola da rede municipal de educação de Jundiaí, São Paulo.

Na entrevista narrativa com as professoras foram abordadas questões como escolha e significado da profissão docente, as aulas de matemática vivenciadas, as capacitações oferecidas no município, as mudanças ocorridas no Sistema Municipal de Ensino, a implantação do material didático e as avaliações externas.

Apesar da possível dificuldade, oriunda do fato de a pesquisadora fazer parte desse grupo, Jovchelovitch e Bauer (2005, p.97) prenunciam a “familiaridade” necessária do pesquisador, com o campo de estudo, como primeiro passo para trabalhar com as narrativas.

Conhecer a trajetória dessas professoras nos possibilita refletir, entre outras coisas, sobre as condições do trabalho docente, as práticas reproduzidas em sala de aula, os baixos salários e a construção da identidade profissional. O ato de narrar possibilitou uma reconstrução dessa identidade, no momento de tomada de consciência de quem somos.

Como afirma Nóvoa (1991, p. 123), “a história da profissão docente é indissociável do lugar que seus membros ocupam nas relações de produção e do papel que eles jogam na manutenção da ordem social”, e como veremos nas narrativas apresentadas pelas professoras participantes desta pesquisa, “os docentes não vão somente responder a uma necessidade social de educação, mas também criá-la”.

Assim, discutiremos nesta comunicação indícios de formação continuada das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Traremos os procedimentos metodológicos da pesquisa. Em seguida apresentaremos dois momentos significativos que emergiram das narrativas das professoras: a dimensão relacional dos saberes profissionais e novos sentidos para a formação. E, por fim, trazemos nossas considerações.

Como se trata de trabalho que pesquisa histórias de vidas, o texto a partir daqui ganha uma qualidade narrativa. A pesquisadora assumirá a narração e por isso o pronome terá a voz na primeira pessoa do singular.

## **2. Procedimentos metodológicos da pesquisa**

Esta pesquisa visa dar voz e ouvir as professoras dos anos iniciais, por meio das histórias narradas (em entrevistas e em grupos de discussão/reflexão) pelas participantes e da reflexão coletiva das práticas docentes, buscando a experiência narrada (orais e escritas) constituidora da identidade das professoras dos anos iniciais, que ensinam matemática na rede municipal de educação de Jundiaí, São Paulo.

Como professoras dos anos iniciais percebem sua formação profissional e a constituição de um repertório de saberes necessários para a prática profissional docente em

Matemática, ao narrarem suas trajetórias? Essa é a problemática que a pesquisa de mestrado tem a pretensão de responder. A partir dessa questão delimitamos três objetivos;

1. Conhecer as trajetórias de formação de professoras que ensinam matemática e que atuam nos anos iniciais, como estudantes e como professoras da rede municipal;
2. Identificar como as professoras percebem sua trajetória profissional num movimento entre a discussão coletiva e a compreensão individual, a partir das narrativas de suas trajetórias profissionais;
3. Buscar indícios das experiências que foram marcantes para a constituição de práticas para ensinar matemática.

O material foi produzido por meio de entrevistas narrativas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2005), durante o ano de 2011, e grupos de discussão/reflexão (WELLER, 2006) na própria escola, nos horários de estudo, nos meses de maio e junho de 2012. Também foram utilizados o diário de campo da pesquisadora e alguns registros das professoras. As entrevistas aconteceram com dez professoras que lecionam de 1º ao 3º ano, numa escola pública municipal, em Jundiaí, São Paulo. Na entrevista inicial, cada professora narrou sua experiência de formação. A pesquisadora textualizou essas entrevistas, as devolveu às professoras colaboradoras e, a partir daí, organizou os grupos de discussão/reflexão sobre as questões que emergiram das histórias individuais.

A suposição inicial da qual partimos foi que a rede municipal de Jundiaí tem ofertado vários cursos de formação em matemática e que, provavelmente, por adotar o modelo de cursos, estas poucas transformações têm provocado nas práticas das professoras, talvez pelo fato de elas não terem vozes e não serem ouvidas.

Por meio de entrevistas narrativas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2005) busquei ouvir as professoras. Dar voz às professoras pelo estudo das suas narrativas explica-se, uma vez que a narrativa se ajusta aos fenômenos sociais. Ao relatar a história de vida, a pessoa reconstrói acontecimentos, mostrando o lugar, o tempo, a motivação e as orientações, para as escolhas feitas, encontra possíveis explicações para elas e trabalha com a cadeia de fatos que constroem a vida individual e social. Para investigar este fenômeno social, optei pela entrevista narrativa por ser uma técnica que gera dados históricos sobre algum tema<sup>1</sup>. Ao ser estimulada, a entrevistada narrou sua história, permitindo-me

---

<sup>1</sup>O tema, na perspectiva de Bakhtin (1981), tem uma apresentação única da enunciação e possui um “índice de valor social”.

reconstruir os acontecimentos sociais a partir das perspectivas relatadas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2005). Como uma técnica para gerar histórias, a entrevista narrativa está aberta aos procedimentos de análise que ajudam o pesquisador diante dos dados produzidos.

Apesar de ter um roteiro com temas comuns para as entrevistas, as perguntas fluíram como numa conversa não formal, assim cada professora optou por narrar o que a memória<sup>2</sup> construía no momento. Com o gravador ligado ou não, elas narraram fatos pessoais vividos, choraram, sorriram, se indignaram. Procurei intervir o menos que pude, para não interromper a história narrada.

Ficaram notórias as características do esquema autogerador explicado por Jovchelovitch e Bauer (2005), a saber, a textura detalhada, quando elas forneciam detalhes minuciosos sobre os acontecimentos, citava o “tempo, lugar, motivos, pontos de orientação, planos, estratégias e habilidades” (p.94).

Anotei no meu diário de campo os detalhes observados e curtas reflexões. Tive a necessidade de audiografar algumas observações, pois com atividades intensas no trabalho e, simultaneamente, as atividades do mestrado, o jeito era usar o tempo do percurso de um lugar para o outro para pensar em voz alta. Anotações, comentários, descrições e reflexões formam o diário de campo que contribuiu para as análises nesta investigação.

Os textos enviados por e-mails pelas professoras, no momento de devolutiva das entrevistas transcritas, também fizeram parte do material documentado. Além das entrevistas, as convidadas participaram de dois grupos de discussão para momentos de reflexão, de planejamento, de diálogo, de desabafo, de socialização e de construção a partir de um tema proposto. O grupo de discussão como método de pesquisa propicia a participação de cada membro, mas com a perspectiva de explorar a totalidade das posições verbais e não verbais produzidas no coletivo, defendida por Mangold (1960 apud WELLER, 2006), de falas individuais como produto da interação mútua. Nos grupos de discussão os participantes são considerados como representantes do meio social em que vivem, constituindo-se como um grupo real, ou seja, professoras pertencentes a uma mesma escola na qual já se caracterizavam como um grupo. Ainda como método de pesquisa, os grupos de discussão constituem uma ferramenta importante para a

---

<sup>2</sup> A memória difere-se da lembrança. É considerada aqui como um fenômeno do tempo presente e não do passado.

reconstrução dos contextos sociais e do *habitus*<sup>3</sup> coletivo do grupo. Outras vantagens propiciadas pelo grupo de discussão merecem destaques: o diálogo entre as participantes, que pertencem ao mesmo grupo social, acontecer de maneira descontraída, o que reflete melhor o cotidiano em que trabalham e emergem detalhes não alcançados nas entrevistas individuais; a pesquisadora, apesar do gravador e da postura adotada como ouvinte, ser incluída no grupo; o discurso do outro gerar a possibilidade de uma maior abstração do que na entrevista individual; o grupo abrir espaços para se discutir e esclarecer fatos alterados ou sem credibilidade durante as entrevistas ou em outros momentos do convívio ou de formação.

Mesmo tendo o termo de consentimento assinado pelas professoras, optei por não utilizar seus verdadeiros nomes. Elas próprias escolheram nomes de doce como pseudônimos: Bombom, Beijinho, Brigadeiro, Cajuzinho, Cocadinha, Laranjinha, Merengue, Paçoca, Pudim e Suspiro.

### **3. A dimensão relacional dos saberes profissionais**

Não há dúvida que no decorrer da carreira dos professores emergem questionamentos sobre os seus conhecimentos e sobre a cobertura das falhas na formação. Esse aspecto pode ser percebido quando Paçoca afirma na entrevista: *“Eu vejo que o que foi bem falho para mim, foi a geometria”*. Entretanto, no caso de Merengue outras afirmações justificam essas aproximações:

*Conforme eu fui aprendendo, fui melhorando, mas eu voltei e olhei para trás para ver como eu tinha aprendido, e ‘meu Deus como eu errei’. Mas era o que eu tinha aprendido e o que eu sabia também, não adianta. A gente faz o melhor que pode com o que se tem.* (Merengue, Entrevista Narrativa, 1/9 /2011)

Para proporcionar tal oportunidade aos alunos, além da escolha dos materiais para o trabalho pedagógico, acredita-se que os professores precisam valer-se dos conhecimentos epistemológicos e históricos da matemática. Como afirma Freire (1996, p.21): “ensinar não é transferir conhecimento”, mas criar possibilidades para a produção e construção do conhecimento. De nada adianta falar bonito da dialética, se pensarmos mecanicamente. Assim o educando e o educador precisam saber as razões de ser do conhecimento,

---

<sup>3</sup> Na perspectiva de Pierre Bourdieu, *habitus* é o conceito relacionado à incorporação, pelos ocupantes de uma determinada classe, de práticas sociais instituídas.

“ontológica, política, epistemológica, pedagógica”, mas o conhecimento também “precisa de ser constantemente testemunhado, vivido” (FREIRE, 1996, p.21).

Há de se considerar ainda que ao falar das práticas entre o ensinar e o aprender, as professoras falam de suas personalidades, seus talentos, suas dificuldades e, entre outras coisas, de seus sentimentos, ora entusiasmadas, esperançosas, ora medrosas, ansiosas.

Visto que a dimensão profissional não se dissocia da pessoal (TARDIF; RAYMOND, 2000), os sentimentos interferem no saber para docência. Ao lidarem com os próprios sentimentos, com a experiência, os professores se superam e se adaptam as novas situações. As frases de D’Ambrosio (1995) tão citadas com relação às crianças em estudo sobre o ensino e a aprendizagem, dizem do indivíduo.

Cada indivíduo carrega consigo raízes culturais, que vêm de casa, desde que nasce. Aprende dos pais, dos amigos, da vizinhança, da comunidade. O indivíduo passa alguns anos adquirindo essas raízes. Ao chegar à escola, normalmente existe um processo de aprimoramento, transformação e substituição dessas raízes. (D’AMBROSIO, 1995, p.17)

Aqui, utilizo para as alunas que se tornaram professoras e compartilham histórias ao narrarem suas vivências.

A seguir os excertos apresentados falam de uma matemática que faz parte de uma geração e da relação com os professores que ensinam matemática.

*Eu tinha uma professora que foi relevante em Matemática, agora na faculdade, a Tu., ela foi relevante. Olha, na faculdade que eu aprendi a criar estratégias, que aprendi a fazer estratégias, e foi o que me valeu muito no concurso. Quando eu prestei o concurso eu lembrava tudo que Tu. me ensinou, ela me ensinou com significado, na matemática. Na faculdade. (Laranjinha, Grupo de Discussão I, 9/5/2012)*

*Talvez por tudo isso, é que há grande dificuldade em passar a Matemática, em orientar, a fazer todas essas estratégias, porque eu não aprendi. Imagina, tenho um pouquinho de cada coisa de todo mundo. [...] A gente não tinha essa vivência, e a gente ia aprendendo aos poucos. Como meu pai gostava muito de leitura, já é meio que uma coisa de família você gostar ou não de algumas coisas, você vai crescendo com aquilo. Como o seu caso Merengue. Quando a gente foi para a escola, já gostava mais de Português do que de Matemática. (Brigadeiro, Grupo de Discussão I, 9/5/2012)*

*Acho que é uma coisa de geração. A gente é bem parecida. As falas são bem próximas. É uma geração. (Laranjinha, Grupo de Discussão I, 9/5/2012)*

Beijinho também conta do professor que ensina matemática:

*Mas eu tive um professor de Matemática que marcou a minha vida. Ele amava e ama o que faz até hoje, ele tinha aquela paciência, ele explicava, explicava, explicava, ficava lá metodologia de matemática. Quando eu não entendia, ele falava assim, “se você tiver um tempinho você passa lá em casa que eu te explico”. Eu sempre passava na casa dele para ele me explicar alguma coisa, e ele eu o tenho sim como meu modelo. (Beijinho, Grupo de Discussão I, 9/5/2012)*

Nesses excertos destaco pontos importantes que dizem respeito ao ensino que marca uma “geração” e à relação com o saber e o professor que ensina matemática.

Os excertos indicam uma memória construída na relação que as professoras tinham com a matemática na família e na escola. Brigadeiro conta que quando foi para escola gostava de Língua Portuguesa porque era a vivência que tinha em casa com as leituras que escutava do pai. Isto aumentou com a admiração que sentia pela professora que lia para a classe.

Laranjinha conclui que as coerências existentes nas narrativas sobre a vida acadêmica falam de uma geração. As demais professoras concordam.

Geração, tradição ou cultura? Acredito que os três. Chacón (2003, p.200) afirma que não existe somente uma cultura relacionada à matemática e que esta “é gerada na aula de matemática”.

Ao falar sobre o conjunto de práticas pedagógicas que configuram a cultura da aula de matemática, Nacarato (2010, p. 915) afirma ser esta diferente da cultura de outras disciplinas e de “parecer haver uma homogeneidade de práticas” no ensino dessa disciplina.

Estas reproduções geram uma cultura de práticas no magistério sobre o ensino da matemática e que acabam se cristalizando nas escolas. Em algum momento essas práticas precisam ser questionadas, problematizadas para que possam ocorrer rupturas e transformações.

O legado de crenças, valores, saberes pode influenciar os alunos, visto que as professoras também foram e são influenciadas pela história escolar que viveram. Mas, com relação ao conhecimento de como isso pode ocorrer com relação aos próprios alunos, houve divergências no início das falas. Elas trazem estratégias de como lidar com a falta de conhecimento ou o gosto pela matemática. Assim respondem diante do questionamento se a preferência dela como professora pode influenciar no desenvolvimento dos alunos:

*Não sei se influencia. Eu acho que tem coisa que a gente vai falar com mais paixão, outras com menos paixão [...] O ensino a matemática para mim sempre foi um tormento na minha vida*

*escolar, então eu ensino vibrando e mostrando, falando. (Laranjinha, Entrevista Narrativa-21/10/2011)*

*Sim, porque quando você gosta [...] você faz com mais prazer, parece [...] que você passa com mais prazer... Porém, como eu não gosto de matemática e tenho algumas dificuldades, eu tenho que preparar muito mais as minhas aulas de matemática, pra eu poder falar com mais segurança, com mais certeza, com mais convicção e sempre que eu tenho dúvida eu procuro a professora Isa. “Isa eu fiquei com uma dúvida assim, assim”, por ela ser professora de matemática. [...] E ela sempre orientou na medida do possível e eu aprendo muito com as crianças. Porque como eu falo menos e escuto mais, (risos) eu aprendo com eles. (Brigadeiro, Entrevista Narrativa- 30/8/2011)*

*Acho que sim. Eu gosto muito da língua portuguesa e gosto muito da leitura. Então assim, eu acho que os meus alunos gostam muito de ler, porque eu leio muito para eles. [...] Como eu acho que eu lido mais com a Língua Portuguesa, é, a matemática fica um pouco a desejar, não é? Às vezes. Não que eu deixe de ensinar, mas parece que a gente trabalha mais com a Língua Portuguesa e ensina menos a matemática. Mas eu gosto de ensinar matemática para eles, eu acho mais fácil a matemática do que o português. Para ensinar. E eles têm bastante gosto pela matemática. (Beijinho, Entrevista Narrativa-20/10/2011)*

Um fato interessante ganha destaque da fala de Beijinho. Apesar de ela declarar, em outra parte da narrativa, que a disciplina de que mais gostava era a matemática, afirma que investe mais no ensino da Língua Portuguesa, ainda que justifique ao final que, pode-se dizer, como ela, os alunos gostam da matemática.

Contudo, como forma de transformação, Laranjinha e Beijinho apresentam marcas que dão formas de superação a uma trajetória de repulsão pela matemática. Afirma aos seus alunos que algo que não gostam e “nunca fui boa” é “bacana” (Laranjinha). Aprende com as crianças ao escutá-las (Brigadeiro).

Para pensarmos em um ensino que repercuta positivamente para a aprendizagem, precisamos integrar nas aulas de matemática as histórias pessoal e cultural dos alunos. (CHACÓN, 2003)

No caso de Bombom, destaca-se outro fato, quando cursou os anos iniciais do ensino fundamental foi agredida pela professora, com xingos e uma reguada, por não saber resolver uma conta na lousa. Este fato ficou marcado para Bombom, que o narra ao descrever suas lembranças sobre o ensino da matemática. A relação que teve com a professora que a agrediu supera a relação com o saber. Isso evidencia que a aluna de modo geral estabelece relação com a professora e não com o saber: “A matemática, se você for perguntar detalhadamente, eu não me lembro, eu só me lembro dessa fase com essa professora que ficou bem marcado mesmo. Ela me levou lá embaixo!” (Bombom, Entrevista Narrativa, 26/10/2011).

Beijinho teve uma boa relação com o professor que ensinava matemática e desta relação tira exemplo: “*eu o tenho sim como meu modelo*”.

Em uma entrevista, Charlot (apud SOUZA, 2011, p.24) afirma que: “A escola democrática é um lugar onde, apesar de um aluno que não gosta de seu professor ou de um professor que não gosta de seu aluno, este vai ser respeitado e formado, sem levar em conta esse sentimento”. No que diz respeito à importância do aluno relacionar-se com o saber, Charlot (2005, p.119) afirma ser essa a questão central para o ensino:

O imenso desafio de nossa época é que devemos construir com esses alunos a relação com o saber que dá sentido ao saber, portanto àquilo que se faz na escola; mas isso deve ser construído no próprio ato de ensino. Vejam a dificuldade: não se pode construir a relação com o saber e depois ensinar, seria contraditório. Devemos, pois construir uma relação com o saber que não ocorra mais imediatamente nos jovens que acolhemos, no próprio ato de ensino.

Constata-se, assim, que a relação que as pessoas estabelecem com o saber escolar está diretamente relacionada com o professor. Bombom, ao ter dúvidas em matemática, sofreu um processo de exclusão. O que lhe marca a partir daí é a representação que passa a ter da professora relacionada à matemática. Outra professora que relaciona a matemática ao professor é a Laranjinha, mas esta conta um exemplo positivo. Ela declara que com a professora “*Tu.*” conseguiu, já na faculdade, aprender a criar estratégias na matemática que lhe valeram para a vida: “*ela me ensinou com significado*”.

Paçoca resgatou o que as colegas expuseram ao dizerem de suas experiências, quando o centro do estudo era o professor e o papel do aluno era o de memorizar os conteúdos e os procedimentos ensinados.

*Eu me recordo agora, a prática de decorar a regra. O que não se tinha regra a gente inventava, por exemplo, a gente criava os conceitos. Em uma lição, eu me lembrei de agora, adição  $12 + 18$ , é um cálculo mental, mas eu não consigo, então juntar primeiro os 10 que são números maiores, que são números iguais, não era nem citado, junte as... Junta os dois dez que são números maiores, depois você junta os menores, e isso indiretamente era uma formação de conceitos, não é? Foi assim que eu fui aprendendo. Eu destaquei também na matemática, apesar de que, a meu ver, naquela época, trazendo a forma que eu aprendi para o mundo de hoje, caberia uma contextualização muito maior, falei isso na entrevista. [...] Pensando naquela época, hoje eu consigo criar relações, criar conceitos. (Paçoca, Grupo de Discussão I, 9/5/2012)*

Assim como Laranjinha, ela também se lembra de criar as regras de maneira intuitiva. Percebe-se que Paçoca tinha liberdade para inventar as suas próprias estratégias, o que lhe deu a sensação de ter se destacado na matemática. Essa sensação Chacón (2003,

p.75) chama de “autoconceito com o aprendiz de matemática” e está ligado ao conjunto de crenças relacionadas às atitudes, perspectivas sobre a matemática e a identidade social. Um dos elementos que a autora cita como conhecimento e emoções referem-se à atribuição causal do sucesso ou do fracasso escolar.

Penso que alguns alunos conseguiram fazer como Paçoca, ter confiança em si e serem capazes de aprenderem. Mas e os que não se sentem capazes e dependem do auxílio do professor para a construção do conhecimento, com fica suas aprendizagens?

Beijinho coloca em pauta o papel do professor, ao citar as intervenções pedagógicas:

*Na minha época professor não fazia intervenção, era prova e pronto, sabe ou não sabe. E hoje não. Não por culpa deles, mas foi a formação que eles tiveram. Como hoje está avançado no estudo, na formação do professor, a gente faz intervenção, a gente é tudo na sala de aula, a gente se preocupa, a gente faz capacitação, cada dia a gente vai buscando mais. (Beijinho, Grupo de Discussão I, 9/5/2012)*

Tanto Paçoca, como Beijinho, justificam que os professores não faziam intervenções por causa da formação que tiveram. Beijinho afirma que hoje a relação professor-aluno e as estratégias de ensino são diferentes das do seu tempo.

Cocadinha contesta e inicia uma nova análise:

*Eu acho que a gente compara tudo muito assim... em Jundiaí a gente tem uma formação muito boa. Se a gente pensa em Brasil, por exemplo, como se em todos os lugares os professores já tivessem a mesma formação com a gente. A gente vê a importância da formação para todos os professores, porque realmente sem essa coisa de reunir, de pensar todos juntos... Existe uma diferença muito grande... se você vê em outros Estados onde o professor não tem a oportunidade que a gente tem. Porque eu desde que entrei... desde que eu voltei a estudar com 30 anos para ser professora, eu nunca mais parei de estudar [...] Ainda existem escolas, existem lugares mesmos no Brasil que as crianças ainda levam reguada. (Cocadinha, Grupo de Discussão I, 9/5/2012)*

Cocadinha dá pausas enquanto fala. Parece que usa esse recurso do discurso para envolver as ouvintes ao fazê-las completar o sentido sobre o papel do professor de hoje. Ela diz que a formação de professores recebidas em Jundiaí não é retrato da formação brasileira. A oportunidade que ela afirma ter é a de se “reunir, de pensar todos juntos” e de sempre estudar. Analiso que Cocadinha defende a formação continuada que tem e que a compara a situação que alguns professores vivem com relação à própria formação e a formação dos alunos.

#### 4. Novos sentidos a formação: quase uma resposta

A transcrição das narrativas apresenta a experiência de formação das professoras. Isso porque a abordagem biográfica tem como estratégia permitir ao sujeito tornar-se “ator do seu processo de formação, por meio da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida” (NÓVOA, 2010, p. 168).

Não que a pergunta/título deste texto tenha sido respondida por completo. Mas até aqui, temos indícios de um caminho de possibilidades para a formação docente.

Durante sua narrativa Bombom pontua um momento importante de sua modificação, ou seja, ela “autointerpreta” o trajeto de formação (DOMINICÉ, 2010).

*Eu nunca pensei em fazer magistério na minha vida. Nunca parei para pensar nisso, porque eu nunca pensei em fazer isso e agora aprendi em pouco tempo fazer, você sabe, aprendi há pouco tempo a fazer, porque só tinha um nome, agora eu me sinto como, eu posso, agora eu sei...* (Bombom, Grupo de Discussão I, 9/5/2012)

Os saberes da profissão dão a Bombom o elemento fundamental para se sentir professora, tanto na entrevista narrada por ela como no grupo de discussão Bombom cita que “*agora eu me sinto como*” professora.

O trabalho com as demais colegas, nesta escola, faz com que agora ela tome consciência apropriando-se do que seja ensinar matemática: ensinar matemática é ensinar o aluno aprender a pensar.

Ao pensar a educação a partir da “experiência/ sentido”, Larrosa (2002, p.20-21) explora a ideia do significado das palavras: “produzem sentidos, criam realidades e, às vezes funcionam como potentes mecanismos de subjetivação”; que agimos sobre ela e ela age sobre a gente; que pensamos com palavras e “a partir de nossas palavras”.

A partir deste pressuposto, podemos apontar que a nossa personagem em seu discurso, ao dar sentido a quem ela é e ao que lhe aconteceu (op. cit. p.21), desnuda sua identidade narrativa.

Larrosa (2002, p. 25), ao tecer o significado de experiência diz: “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, observa, entre outros sentidos, que a capacidade de formação é um componente fundamental da experiência.

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece,

trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido e sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. [...] A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida. (p. 27)

Podemos afirmar, ainda, que esta experiência que fez a diferença na vida da professora Bombom, foi uma experiência formadora.

Merengue também conta sobre a vivência como professora e intensifica seu percurso profissional ao exemplificar uma forma de atuação docente que permitiu modificar o sentido do que seja ensinar matemática, uma vez que não tinha consciência de que o ensino pautado em técnicas e de forma mecânica não trazia para a criança a aproximação de conceitos e a apropriação de conteúdos de forma significativa:

*Da Matemática eu me lembro de um pouco mais, eu me lembro da conta, da forma mecânica que se aprendia e nos primeiros anos que eu comecei a ensinar eu usava essa forma [...] São coisas que se aprende que vão melhorando a forma de ensinar. (Merengue, Entrevista Narrativa, 1/9 /2011)*

Merengue enaltece o que Freire (1996) afirmava sobre a importância do professor que, ao ensinar, também aprende sobre o conteúdo.

*Conforme eu vou aprendendo, eu vou conseguindo ensinar melhor. E vai melhorando. Porque a minha primeira experiência em ensinar foi o que eu lembrava, a forma mecânica. Duas vezes três é seis, porque duas vezes o número três, até eles entenderam a forma de simplificar a adição e para a gente entender isso, eu tenho que aprender, para depois ensinar. Conforme eu fui aprendendo, fui melhorando, mas eu voltei e olhei para trás para ver como eu tinha aprendido, e 'meu Deus como eu errei'. Mas era o que eu tinha aprendido e o que eu sabia também, não adianta. A gente faz o melhor que pode com o que se tem. (Merengue, Entrevista Narrativa, 1/9 /2011)*

Merengue, ao se referir à intencionalidade que envolve o ato de ensinar e de aprender, ainda traz:

*Alguns alunos têm um pouco mais de dificuldade, eu tenho que sentar do lado e mostrar como se faz, não adianta só falar da forma que está no livro. Logo, acaba saindo um pouco do livro, da orientação deles, mas para adaptar à necessidade do aluno. Porque o objetivo é que o aluno aprenda. (Merengue, Entrevista Narrativa, 1/9 /2011)*

Um compromisso profissional que vai além do cumprimento burocrático de um material didático, prevalecendo o compromisso ético do professor com relação à aprendizagem do aluno.

Brigadeiro narra à importância do grupo de professores.

*Essa troca de olhar com o outro, muitas vezes eu pergunto para a Cajuzinho: ‘como você fez isso? Como você pensa assim? Como você fez assim?’ A Cajuzinho pergunta para mim: ‘e você porque você fez assim? Mas a gente fez o ano passado e não deu certo, vamos fazer desse jeito?’ ‘A Beijinho quando ia lá ao Ment.<sup>4</sup>, a gente troca também. A gente diz: ‘fala você porque eu gosto de ouvir como você fala’. Você fala de uma forma diferente, então isso é legal para mim, eu ouvir o outro e aprender com o outro também. (Brigadeiro, Grupo de Discussão II, 27/6/2011)*

Dominicé (2010 a, p.95) afirma que a formação depende do que o sujeito faz com o que os “outros quiseram, ou não quiseram, fazer dele”. Ele argumenta: “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 – a o que alguns chamam de identidade”.

Essa formação do “eu” é chamada por Pineau (2010) de autoformação. Segundo Dumazedier (1980 apud PINEAU, 2010, p. 99), “a autoformação coletiva ou individual de uma pessoa supõe um autoliberação dos determinantes cegos, fonte de estereótipos, de ideias feitas e de preconceitos, produzidos pela estrutura social”. Pineau afirma ainda que autoformação, principalmente para os mais socialmente dominados, é sofrível e uma questão de sobrevivência.

Mas, ao compartilhar a ideia de que ninguém forma ninguém, o próprio sujeito que se forma (DOMINICÉ, 2010), precisa-se pensar em estratégias de autoformação.

## 5. Considerações finais

O caminho percorrido nesta comunicação me faz concordar com a tese de Dominicé (2010 a) sobre a formação continuada, ou seja, por meio das narrativas o lugar se torna um contexto educativo propício à reflexão que permite avançar as hipóteses. Mas há alguns cuidados a serem tomados.

---

<sup>4</sup> Projeto contratado pela Secretaria de Educação que visa, por meio de vários jogos, levar os alunos a melhorarem a própria performance em todas as áreas do conhecimento, principalmente em matemática. O nome do projeto é preservado, utilizando-se de um nome fictício.

Acredita-se que os sujeitos se formam em uma rede de poder e que as escolhas não são aleatórias. Narrar o próprio cotidiano e a formação subsidiará o educador que queira questionar as relações de poder que emanam do seu próprio discurso e da sua prática, numa reflexão crítica que sirva a uma formação. Uma formação não simplesmente para a prática, mas a que promova o acesso a uma cultura específica, que dá forma a uma “identidade profissional”, capaz de estruturar uma relação de sentido com o mundo, “engendrar certas maneiras de *ler* as coisas, as pessoas e os acontecimentos. Compreende-se que há aqui um ponto capital para se interrogar sobre a formação profissional dos professores” (CHARLOT, 2005, p.95, grifo do autor).

Sabemos que formações que adotam modelo de cursos escondem muitas vezes as vozes dos professores e poucos os escutam, não possibilitam aos professores narrarem, discutirem e questionarem o cotidiano escolar, para desmascarar e romper com a naturalização das práticas educativas que delimitam o saber e o poder, ajudando a pensar e a fazer de outro modo o ensino. Com isso, poucas transformações têm provocado nas práticas dos professores.

Aquilo que as professoras lembram e narram parecem ter sido determinantes para sua formação. Pelas narrativas dos percursos vivenciados, pode-se compreender, pelo menos em parte, o caminho percorrido que resultou no que cada professora se tornou no que é. Assim, a formação continuada se inicia desde o tempo de estudante (DOMINICÉ, 2010b), o que torna o processo de formação contínuo.

## 6. Agradecimentos

Agradeço a Capes pelo apoio financeiro para a realização da pesquisa de mestrado.

## 7. Referências

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

CHACÓN, Inés M<sup>a</sup> Gómez. *Matemática Emocional: os afetos na aprendizagem matemática*. Tradução Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

D'AMBROSIO, Ubiratan, *Etnomatemática*, São Paulo, Editora Ática, 1995.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010a, p.81-95.

DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010b, p.189-222.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à uma prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. (orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 90-113.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. N° 19, Jan/Fev/Mar/Abr, p.20-28, 2002.

NACARATO, Adair Mendes. A formação Matemática das professoras das séries iniciais: a escrita de si como práticas de formação. *Bolema*, Rio Claro (SP), v. 23, n° 37, p. 905 a 930, dezembro 2010.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, 4, p. 109-139, 1991.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 155-188.

PINEAU, Gaston. A auto-formação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010, p.97-118.

SOUZA, Helena B. M. de. Professores, Alunos, Escola, Saber– relações atravessadas pela contradição: entrevista com Bernard Charlot. *Cadernos de Educação*, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas [39]: 15 - 35, maio/agosto 2011.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n° 73, p.209-244, dezembro 2000.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006.