



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**ENTRE FIOS E TEIAS DE FORMAÇÃO: NARRATIVAS DE PROFESSORAS
QUE TRABALHAM COM MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS –
CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA E OS DESAFIOS DA PROFISSÃO NA
EDUCAÇÃO PÚBLICA ESTADUAL PAULISTA FRENTE AOS PROGRAMAS
DE GOVERNO NO PERÍODO DE 2012 A 2015**

Luci Fátima Montezuma

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carmen Lucia Brancaglion Passos

Linha de Pesquisa: Educação em Ciências e Matemática

São Carlos – SP

2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**ENTRE FIOS E TEIAS DE FORMAÇÃO: NARRATIVAS DE PROFESSORAS
QUE TRABALHAM COM MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS –
CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA E OS DESAFIOS DA PROFISSÃO NA
EDUCAÇÃO PÚBLICA ESTADUAL PAULISTA FRENTE AOS PROGRAMAS
DE GOVERNO NO PERÍODO DE 2012 A 2015**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, na linha de Pesquisa Educação em Ciências e Matemática.

Luci Fátima Montezuma

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carmen Lucia Brancaglioni Passos

Linha de Pesquisa: Educação em Ciências e Matemática

São Carlos - SP

2016

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M781e Montezuma, Luci Fátima
Entre fios e teias de formação : narrativas de professoras que trabalham com matemática nos anos iniciais - constituição da docência e os desafios da profissão na educação pública estadual paulista frente aos programas de governo no período de 2012 a 2015 / Luci Fátima Montezuma. -- São Carlos : UFSCar, 2016.
326 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2016.

1. Narrativas autobiográficas. 2. Educação matemática. 3. Anos iniciais. 4. Formação permanente. 5. Desenvolvimento profissional. I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Luci Fátima Montezuma, realizada em 31/05/2016:

Prof. Dra. Carmen Lucia Brancaglioni Passos
UFSCar

Prof. Dra. Ana Paula Gestoso de Souza
UFSCar

Prof. Dra. Regina Célia Grandó
UFSCar

Prof. Dra. Luciane de Fátima Bertini
Unifesp

Prof. Dr. Dario Fiorentini
UNICAMP

“Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios, que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias. E nem todas posso contar.”

Clarice Lispector, 1971

“Caminhante, são teus rastros, o caminho, e nada mais; caminhante, não há caminho, faz-se caminho ao andar. Ao andar faz-se o caminho, e ao olhar-se para trás vê-se a senda que jamais se há- de voltar a pisar. Caminhante, não há caminho, somente sulcos no mar.”

Antônio Machado, 1973

“A profissão de professor precisa de se dizer e de se contar, é uma maneira de a compreendermos em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.”

Antônio Nóvoa, 1995

DEDICATÓRIA

Aos meus pais Arnaldo de Cuzzo e Maria Rodrigues (in memorian) pelos grandes ensinamentos que deixaram em sua passagem terrena;

Aos meus filhos e netos por ser um grande estímulo para perseverar em busca de realizar meus sonhos, pois acredito que devemos continuar estudando, trabalhando, investindo esforços, amando o que fazemos, sempre em busca de concretizarmos nossos projetos de vida!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela dádiva da vida...

Aos meus pais, que em sua passagem terrena me deram vários exemplos de perseverança e de luta em busca da realização dos nossos sonhos...

Ao Marcelo, meu querido esposo, amigo e companheiro...

Aos meus eternos e amados filhos Fábio, Thais e Karina...

Às minhas irmãs Roseli e Margarete pelo carinho e cuidados especiais...

A todos os meus familiares e amigos que de alguma forma souberam entender a minha ausência física em momentos importantes de nossas vidas e me estimularam a prosseguir na realização do meu projeto de vida...

Às professoras colaboradoras desta pesquisa Celina, Eliana, Lilian, Luciani, Miriam, Nilce, Rita e Zilda, que foram essenciais para a realização deste trabalho...

A prof^a. Carmen Passos que me aceitou como sua orientanda, me apoiando e estimulando, com profissionalismo e carinho em todo o percurso desta investigação...

Às professoras Ana Paula Gestoso e Regina Célia Grandó pelas importantes contribuições no momento da qualificação...

Aos professores Ana Paula Gestoso, Dario Fiorentini, Luciane de Fátima Bertini e Regina Célia Grandó, por terem aceito participar da banca de defesa, com a leitura cuidadosa do texto, anunciando sugestões importantes e pertinentes para o aprimoramento do trabalho...

A todos os professores que conviveram comigo no PPGE-UFSCar e em especial às professoras Ana Paula Gestoso, Iolanda Monteiro, Maria do Carmo, Patricia Linardi, Renata Gama, Rosa Anunciato Oliveira e ao Prof. Mauro Romanatto, pelas importantes contribuições em diferentes momentos do meu percurso formativo como pós-graduanda...

Aos integrantes do GEM-Grupo de Estudos em Educação Matemática que compartilharam seus conhecimentos, evidenciando o trabalho colaborativo e cooperativo...

Aos colegas de pós-graduação e em especial ao Amauri Ceolim, Carolina Faustino, Daniela Scatolin, Eliana Leite, Elisa Magalhães, Luciana Cardoso, Luciane Bertini, Monica Pereira, Renata Cunha, Rogério Ribeiro, Rosefran Cibotto e Talita Secorun pelo carinho e companheirismo nos momentos formativos experienciados...

Aos educandos e educadores que comigo trilharam os percursos e as descobertas dos saberes nestes anos vividos na e para a Educação...

RESUMO

Este texto decorre de uma pesquisa de doutorado, de abordagem qualitativa, que contou com a participação de nove professoras polivalentes e experientes que ensinam Matemática para os anos iniciais, que atuam na Educação Pública Estadual Paulista, e que, ao longo dos anos de 2012 a 2015, produziram narrativas autobiográficas, escritas e/ou orais, a partir de entrevistas narrativas, considerando os processos formativos vivenciados ao longo de suas histórias de vida, com os olhares voltados, principalmente, para a Matemática, frente à implantação de programas de governo com foco nessa disciplina, nos anos iniciais: Educação Matemática para os Anos Iniciais–EMAI e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa–PNAIC-Matemática. Reconhecendo que o modo de ser e de estar docente relaciona-se com a cultura instituída e experienciada pelos professores, objetivou-se compreender nesta pesquisa, como se dá o processo de constituição da identidade docente de professoras experientes que trabalham com Matemática nos anos iniciais, frente aos programas de governo que impactaram o ensino da Matemática nos anos iniciais na Educação Pública Estadual Paulista no período entre os anos de 2012 a 2015, intitulados EMAI e PNAIC de Matemática, buscando compreender o processo de constituição da identidade docente das professoras colaboradoras ao longo do tempo, levantar indícios de desenvolvimento profissional e dos impactos das políticas públicas educacionais no exercício da docência. Neste movimento, buscou-se responder à questão investigativa, compreendendo como se dá o processo de constituição da identidade docente de professoras experientes, frente aos dois programas, e saber quais impactos foram gerados na prática docente delas, visto que, programas dessa natureza, interferem substancialmente no cotidiano das escolas. Os aportes teóricos que subsidiaram a análise estão embasados nas pesquisas narrativas e autobiográficas, especialmente em: Bolivar, Domingo e Fernandez; Connolly e Clandinin; Josso; Passeggi, Souza e Vicentini; e no campo da formação de professores em: Mizukami et al.; Tardif; Shulman. A análise das narrativas revela indícios de desenvolvimento profissional das professoras a partir dos programas instituídos, mas sinaliza que, na prática de sala de aula, junto aos alunos, em determinadas situações, frente às suas concepções já fortemente arraigadas historicamente, elas entram em conflito com as orientações teórico-metodológicas propostas, e assumem práticas que poderiam ser consideradas como *insubordinação criativa*, quando o professor se atreve a criar e ousar na docência com o desejo de promover uma aprendizagem na qual os estudantes atribuem significados ao conhecimento. A análise revela, como apontado nas pesquisas do campo da formação de professores, que ensinar é fazer escolhas em plena interação com os alunos, a começar dos saberes dos professores, das suas concepções, da ética e do compromisso profissional que têm com o exercício da docência. Os estudos também sinalizam o desconforto das professoras frente à precarização profissional sentida no trabalho docente, o que as deixa com receio sobre como será o destino desta categoria no futuro e, algumas vezes, até com um certo mal-estar docente.

Palavras-chave: Narrativas Autobiográficas; Educação Matemática; Anos Iniciais; Formação Permanente; Desenvolvimento profissional; Identidade Docente.

ABSTRACT

This text comes from a doctoral research, with a qualitative approach, which included the participation of nine polyvalent and experienced teachers who teach math to the early years, work in São Paulo State Public Education and, over the years of 2012 to 2015, produced autobiographical narratives, written and/or oral, from narrative interviews, considering the experienced formative processes throughout their life stories, with focused eyes mainly for mathematics, facing the implementation of government programs with focus in this discipline in the early years: Mathematics Education for the early years-EMAI and National Pact for Literacy in the Correct Age-PNAIC-Mathematics. Considering that the way of "being" a teacher is related to the established culture and to what they experienced, the aim of this study was to understand how is the teaching constitution process of experienced teachers who teach Mathematics to the early years, facing the government programs that impacted the teaching of Mathematics in the early years in the São Paulo State Public Education in the period between the years of 2012-2015, entitled of EMAI and PNAIC Mathematics, trying to understand the teaching professionally constitution process of collaborators teachers over time and to raise evidences of professional development. In this context, this work tried to answer the investigative question how gives the process of teaching formation of experienced teachers, facing both programs, and find out what impacts were generated in the teaching practice of them, since such programs, substantially interfere in the daily life schools. The theoretical basis that supported the analysis are the narrative and autobiographical researches, mainly in Bolivar, Domingo and Fernandez; Connolly and Clandinin; Josso; Passeggi, Souza and Vicentini; and the formation training of teachers in: Mizukami et al.; Tardif and Shulman. The analysis of the narratives reveals professional development evidences of teachers from established programs, but indicates that, in the practice of the classroom, with the students, in certain situations, in front of their views already entrenched historically, teachers came into conflict with the theoretical and methodological guidelines proposed, and they take practices that could be considered *creative insubordination*, when the teacher dares to create and dares in teaching with the desire to promote learning in which students attribute meanings to the knowledge. The analysis reveals that, as pointed out in the field training of teachers researches, the act of teaching is to make choices in full interaction with students, starting with the knowledge of teachers, their conceptions, the ethic and the professional commitment that they have with the exercise of being a teacher. It was also observed that teachers felt discomfort in front of professional precariousness, leaving them with fear about how will be the future of this category and sometimes even a teacher unease.

Key-words: Narratives Autobiographical; Mathematics Education; Early Years; Permanent Training; Professional Development; Teacher Identity.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização

ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC- Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

ATPC - Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo

CAPES – A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

CEPAL – Comisión Económica para América Latina

EMAI - Programa Educação Matemática para os Anos Iniciais

FEBEM – Fundação Estadual do Bem Estar do Menor

FMI - Fundo Monetário Internacional

HEM- Habilitação Específica para o Magistério

IC – índice de cumprimento de metas

IDESP - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC - Ministério da Educação

OCDE- Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PC - Professor Coordenador

PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais

PEB – Professor de Educação Básica

PEC – Programa de Educação Continuada

PISA- Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PLIMEC - Plano de Integração do Menor na Comunidade

PNAIC- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PQE – Programa de Qualidade das Escolas

PUC- SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEE/SP - Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

SCIELO – Scientific Electronic Library Online

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

THA - Trajetórias hipotéticas de Aprendizagem

UNESCO-Organização das Nações Unidas

UNESP – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Comparação de percentual de alunos de uma unidade escolar nos níveis de escala de proficiência no SARESP de 2011 a 2013	70
Figura 2- Dados do Boletim IDESP de uma unidade escolar – ano 2013	72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição percentual dos alunos nos níveis de Proficiência de Matemática por ano/série – Rede Estadual - SARESP- Ano 2013	69
Quadro 2 - Classificação e descrição dos níveis de proficiência do SARESP	69
Quadro 3 – Dados sobre a caracterização das professoras colaboradoras	120
Quadro 4 – Estudo das narrativas para construção de categorias de análise	125

SUMÁRIO

O CENÁRIO E A TRAMA	13
1. OS CAMINHOS TEÓRICOS PERCORRIDOS	30
1.1. Base de conhecimentos e saberes docentes	30
1.2. Educação de Adultos.....	43
1.3. Constituição da identidade docente e os ciclos de vida dos professores	46
1.4. Desenvolvimento profissional	55
1.5. Contextos do cotidiano do professor da Educação Pública Estadual Paulista	59
1.5.1. Avaliações Externas de Desempenho	59
1.5.1.1. Avaliações de Professores: Prova de Mérito.....	63
1.5.1.2. SARESP/IDESP.....	67
1.5.2. EMAI - Educação Matemática nos anos iniciais: currículo, formação do professor e avaliação.....	74
1.5.3. PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-Alfabetização Matemática	81
1.6. Autonomia profissional	87
1.7. Possíveis trilhas potencializadoras para o ensino da Matemática segundo as tendências em Educação Matemática	90
2. OS PERCURSOS TRILHADOS PARA A TESSITURA DESTA PESQUISA	99
2.1. Abordagem de investigação	99
2.2. Questão norteadora da pesquisa.....	106
2.3. Objetivos da investigação.....	106
2.4. Definição do perfil e seleção das professoras colaboradoras.....	107
2.5. Processo de produção dos dados	111
2.6. Caracterização das professoras colaboradoras.....	120
2.7. Trajetória para análise dos dados produzidos	121
3. O DESCORTINAR DOS FIOS E DAS TEIAS FORMATIVAS	128
3.1. Formação pré-profissional.....	129
3.2. Formação Profissional para a docência	140
3.3. O início da carreira docente.....	148
3.4. Formação Permanente: Experiências, desenvolvimento profissional e os impactos das políticas públicas educacionais no exercício da docência	154
4. TEXTUALIZAÇÕES DAS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS COLABORADORAS	215
OS ENTRELAÇAMENTOS E AS JUNÇÕES DA TESSITURA	297
REFERÊNCIAS	304
ANEXOS: Cópia do parecer consubstanciado favorável pelo comitê de ética	325

O CENÁRIO E A TRAMA

Um primeiro aspecto analisado para delinear a problemática desta investigação foi olharmos para o cenário político educacional que vivenciamos, o qual tem apresentado crises e contradições, que de alguma forma, refletem o contexto sócio-político e econômico que estamos vivendo no país. Fazendo um recuo no tempo, vemos que no Brasil, em especial a partir da década de 1980, ocorre uma situação comumente intitulada como crise do Estado.

Esta expressão é utilizada muitas vezes, por reunir sob o mesmo título, diversas crises simultâneas: a fiscal (entendida como o excesso de gasto público-social); a econômica (visando a um estado regulador, indutor, coordenador e mobilizador dos agentes econômicos e sociais); a social (com a crise do estado de bem-estar social); a política (questionando-se a incapacidade de institucionalizar a democracia e prover uma cidadania adequada); a crise do modelo burocrático de gestão pública (tendo em vista os elevados custos e a baixa qualidade dos serviços prestados pelo Estado).

A educação no Brasil é diretamente afetada por esta crise e se constitui como um setor que se tornou alvo das políticas públicas, em estreita articulação com as características que moldaram seu processo de modernização e desenvolvimento (AZEVEDO, 2000).

Na década de 1980, a ênfase passa a ser a eficiência do funcionamento das instituições escolares e a qualidade de seus resultados. É importante ressaltar a influência das organizações internacionais no estabelecimento destas diretrizes, estabelecidas para o aparelho do Estado como um todo, em seu processo de reforma (PERONI, 2000).

Esta tendência permanece na década de 1990, período em que o Estado procurou imprimir maior racionalidade à gestão da educação pública, buscando cumprir seus objetivos, equacionar seus problemas e otimizar seus recursos, adotando, em muitos casos, o planejamento por objetivos e metas (OLIVEIRA, 2000).

Nos anos 1990, o Brasil foi marcado pelo processo de inserção na chamada nova ordem econômica mundial, isto devido ao forte avanço do capital sobre a organização dos trabalhadores, por pressão dos países mais ricos e pela intervenção de mecanismos internacionais como o FMI- Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial, que declaravam serem necessárias mudanças para acompanhar o desenvolvimento, e educar a

força de trabalho para as novas necessidades que o mercado capitalista exigia. Estas instituições alegavam que a baixa escolarização da sociedade e a má qualificação profissional comprometiam o crescimento econômico do Brasil e por consequência, do Mundo, comprometendo a desestabilização da política dos governos.

A intervenção de mecanismos internacionais como o FMI e o Banco Mundial, aliada à subserviência do governo brasileiro à economia mundial, repercute de maneira decisiva sobre a educação (ANDRIOLI, 2002).

O governo brasileiro atendendo às exigências destes grandes conglomerados e corporações internacionais, cumpria as regras e as condições impostas. O Estado reconduzia suas políticas públicas e adequava a economia do país aos ajustes propostos.

Política pública é o campo do conhecimento que busca colocar o governo em ação. “A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real” (SOUZA, 2006, p.26)¹.

A educação, naquela época, num discurso neoliberalista, deixava de ser parte do campo social e político e ingressava no mercado. Temas como qualidade total (aproximando alguns discursos e práticas do setor educacional ao do setor empresarial), modernização das escolas com adequação do ensino à competitividade do mercado internacional, incorporação das técnicas e linguagens da informática, abertura das universidades aos financiamentos empresariais, pesquisas práticas e utilitárias, produtividade, que levavam estrategicamente através da educação, o preparo da mão-de-obra para o mercado.

Segundo Silva² (2010, p.22), “o neoliberalismo defende a não participação do Estado na economia”. No discurso neoliberal, a educação como um todo passa a ingressar no mercado capitalista funcionando à sua semelhança, deixando de ser parte do campo social e político, sendo os conteúdos políticos da cidadania substituídos pelos direitos do consumidor.

A partir dos estudos de Draibe (1999), destacamos as seguintes reformas pelas quais a Educação passou neste movimento, inclusive com orientações sobre sua estrutura: redistribuição de recursos; descentralização na execução dos gastos; reforço da progressividade; maior participação dos pais; busca de parcerias com a sociedade civil;

¹ Para saber mais sobre políticas públicas - acesse: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>
Acesso em 07/03/2016.

² Para saber mais sobre a influencia do neoliberalismo na educação brasileira, acessar: <http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/SDS.2.2010.pdf> - acesso em fevereiro/2016.

modernização dos conteúdos; diversificação das carreiras; criação de sistemas nacionais de capacitação docente.

Outro elemento que surge no contexto desse processo de reorganização, de racionalização e de incentivos às reformas, por parte do Estado é a avaliação. Pestana (2001) indica três razões principais para a eclosão de investimentos e propostas na área de avaliação: a ênfase na qualidade, as políticas de descentralização e a pressão sobre o Estado, cobrando-se insumos para a melhor compreensão dos problemas existentes, para o desenvolvimento de políticas mais adequadas, eficazes e eficientes, para a reorientação dos padrões de financiamento e de alocação de recursos, e ainda, para permitir uma maior visibilidade para a população, quanto ao desempenho dessas políticas, ou seja, uma prestação de contas.

Nesta sociedade, acrescentam-se ainda, características do capitalismo, apresentando ênfase na competição e foco nos resultados, as quais podem provocar mudanças representativas na identidade profissional dos professores que nela atuam. Nela, vê-se o sistema educacional passando por fortes tendências de homogeneização, diversificação e até de hibridização de suas identidades culturais (MOREIRA, 2002).

Neste contexto, temos sinais de uma trama importante sendo tecida, pois autores como Esteve (1992) pontuam que as escolas têm perdido sua função social, pois não se enquadram neste perfil de sociedade e, como consequência, apresentam sinais de uma crise, na qual os professores se sentem desestruturados e sem identidade.

Esta trama é fruto da globalização e da maneira como esta sociedade está elaborando suas políticas e práticas educacionais, partindo de uma lógica externa, muitas vezes estabelecida pela OCDE- Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, com sistemas de monitoramento e produção de informações, apresentando em algumas situações um conjunto antagônico e contraditório, pelo qual se percebe um esforço de alinhamento dos diferentes sistemas de ensino, a partir de uma lógica externa, da qual os professores não participam (BURBULES, TORRES, 2000).

Segundo Aguerrondo (2014), existem seis intervenções comuns a todos os níveis em busca de melhorias de desempenho no processo educacional como: ampliar a capacidade dos professores para ensinar; expandir a capacidade dos diretores para fazer uma boa gestão; evoluir a capacidade dos alunos para a aprendizagem; melhorar a geração e o fluxo de informações no sistema; facilitar as melhorias por meio da introdução de políticas e leis com foco na educação; revisar o currículo e seus padrões; assegurar uma estrutura adequada de remuneração e de reconhecimento para professores

e diretores. Mas, a autora reconhece que apesar destas intervenções serem possíveis de se produzirem em todos os níveis de desempenho, ainda assim, se manifestam de forma distinta em cada nível.

Ravitch (2011, p.14) fazendo uma análise reflexiva sobre o modelo educacional americano, declara que o “fracasso da educação americana baseada nos parâmetros do mercado é uma lição que devemos aprender. É preocupante a força das tentativas de implantar esse modelo na educação brasileira”. Segundo a autora, vemos hoje uma tentativa de economização da educação, onde não se leva em conta que o objeto da produção empresarial é completamente distinto do objeto da escola. O objeto de uma empresa produz coisas físicas, sem sentimentos, enquanto o objeto da educação é também sujeito, que tem uma história, com sensações, emoções, uma cultura, em toda sua subjetividade.

Neste panorama de mudanças em busca de melhorias no setor educacional, não podemos perder de vista, o que Ball (2005) nos indica. As reformas do setor público não são meros veículos para as mudanças técnico-estruturais das organizações, mas são também mecanismos para reformar os profissionais do setor público, como os professores, ao mudar o significado do que é ser professor. Esse processo pode ser visto como uma possibilidade de formar ou reformar as capacidades e atributos do ser e do estar do professor, pois as reformas não mudam apenas o que fazemos, elas também procuram mudar aquilo que somos, aquilo que poderíamos vir a ser, transformando nossa identidade pessoal e profissional.

Outro aspecto que olhamos para definir a problemática desta investigação foi sobre a Matemática. As pesquisas no Brasil e também em outros países, mostram que ensinar e aprender esta disciplina não têm sido uma tarefa fácil, tanto para alunos quanto para professores. Vários são os motivos indicados pelos autores para justificar o cenário do ensino e aprendizagem da Matemática em cada país ou continente. No entanto, embora tratemos de culturas diferentes, os problemas e as preocupações em relação ao ensino e aprendizagem desta disciplina são muito parecidos.

No Brasil, Lorenzato (2005) declara que os baixos investimentos na educação e as deficiências na formação inicial e continuada de professores são alguns dos motivos que contribuem para o baixo índice de aprendizagem em Matemática.

Nos Estados Unidos, Silver (2006) indicou que o ensino de Matemática vem recebendo críticas nos últimos cinquenta anos, pois o desempenho dos alunos é tido como deficiente. Para este autor, alguns dos motivos que indicam esta situação naquele país são

a inadequação dos currículos, os testes extremamente específicos, os modismos e as rotinas que permeiam as práticas pedagógicas, além da escassez de professores realmente preparados para ensinar Matemática.

Sentindo esta lógica adentrar e se fazer presente no dia a dia do universo escolar, tomamos nossas primeiras decisões para esta investigação e focamos os olhares no nosso contexto profissional, no caso, o da educação pública estadual de São Paulo, e nele, evidenciamos o cenário retratado anteriormente, com a entrada nos últimos anos de políticas públicas educacionais e de programas de governo, tanto nas escolas, quanto no universo da profissionalidade docente paulista, que sinalizam forças independentes e múltiplas, geradas principalmente pelo governo neoliberal que se mantém no poder neste Estado há mais de quinze anos.

Entendemos políticas públicas como sendo tudo aquilo que um governo faz, então, políticas públicas educacionais, é tudo aquilo que um governo faz aplicado às questões escolares. “Pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar”³ (OLIVEIRA, 2012, p.4). Políticas educativas são

[...] como programas de ação governamental, estruturados a partir de valores e ideias, que se dirigem a públicos escolares e são implementados pela administração e pelos profissionais da educação (VAN ZANTEN, 2011, p.540).

Souza (2006, p. 26) define política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). Segundo esta autora, políticas públicas após serem formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistemas de informação e pesquisas.

Então, como um problema-foco para esta investigação, vimos os programas de governo que estão sendo implementados na educação pública estadual paulista, os quais vêm com o propósito de transformar a educação da Matemática nos anos iniciais, trazendo também influências na existência subjetiva dos professores e nas relações que estabelecem uns com os outros.

A partir das políticas públicas e dos programas de governo que adentram nas escolas e na docência do Estado de São Paulo, e com base em Ball (2005), vislumbramos

³ Para saber mais sobre Políticas Públicas educacionais, acesse: <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf>
Acesso em 07/03/2016.

neste cenário, organizações educacionais modificadas, estando agora com um universo de recursos humanos que precisam ser gerenciados; com a aprendizagem representada por níveis de proficiência, com o êxito mensurado a partir de um conjunto de metas de produtividade, entrada de novos currículos, metodologias e oferta de cursos de formação continuada. Neste movimento, novos papéis e subjetividades são produzidos, transformando professores em administradores da educação, ficando inclusive, sujeitos à avaliação e a comparações de desempenho.

Frente a este quadro de movimentações provocados, nos sentimos motivados a entender melhor este processo. A partir disto, decidimos voltar nossos olhares para este contexto, tentando compreender um pouco mais sobre o professor que ensina Matemática nesta trama educacional, seu modo de ser e de estar na docência, o que pensa e como o seu pensamento está relacionado com a sua prática docente. Mas por que decidimos voltar nossos olhares para o professor?

Por estarmos interessados em compreender melhor o universo da docência na área da educação matemática e também por tomarmos por base os estudos feitos pela consultora McKinsey (2007)⁴ a partir dos resultados do PISA- Programa Internacional de Avaliação de Alunos, que apontam que estes profissionais têm sido a chave dos países que conseguem melhores resultados educacionais, influenciando nas realizações e desempenho dos estudantes. Como fatores reconhecidos para isto indicam o professor ter uma base de conhecimentos e de saberes bem fundamentados, participar de processos formativos e de se desenvolverem continuamente, colocando práticas em ação que efetivamente levem os alunos a aprender.

Somamos para esta decisão, o reconhecimento de que, apesar das intencionalidades que existem ao se instituir cada um dos programas de governo com foco na área educacional, cada escola, cada professor reagirá diferentemente a cada um deles, pois a “natureza do compromisso, o objetivo e a definição dos papéis variam e sempre variaram entre indivíduos, e dependem da situação. Cenários diferentes oferecem diferentes possibilidades e limites para o profissionalismo” (BALL, 2005, p.547).

Neste universo, compreendemos que mesmo entre escolas semelhantes, as configurações variarão, pois elas serão vivenciadas e sofrerão reações de formas distintas e seus profissionais poderão também reagir a elas de modos diferentes.

⁴ MCKINSEY (2007). In VAILLANT, D.; MARCELO, C. Desarrollo profesional docente. ¿Como se aprende a enseñar? Editora Narcea. Barcelona, 2009, p.62-77.

Como destacam Tardif e Lessard (2005, p.38), os professores são atores que “[...] dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função com uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão”.

Outra decisão que tomamos para esta investigação foi a de voltar nossos olhares especificamente para o professor polivalente, que são aqueles certificados para atuar até o quinto ano da educação básica. E por que professores deste nível de ensino e neste momento sócio-histórico?

Nossa decisão em trabalhar com este nível de ensino surge a partir do cenário das escolas públicas estaduais de São Paulo, que se encontra em pleno movimento de implementação de programas de governo, entre outros, alguns voltados para os anos iniciais, como, por exemplo, o Programa Educação Matemática para os Anos Iniciais (EMAI)⁵, que envolve entre outros aspectos, mudanças curriculares e formação continuada com vistas ao desenvolvimento profissional, e o PNAIC⁶ - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - um programa do governo federal que envolve alfabetização matemática, formação continuada, materiais didáticos, avaliação e gestão. Maiores detalhes sobre estes programas serão apresentados neste texto em capítulo específico.

Segundo Lovato (2015, p.6), “o PNAIC é um programa que está inserido numa política pública de formação continuada de professores, de âmbito nacional”.

Entendemos que qualquer programa de governo voltado para área educacional que envolva diretamente alunos e professores, muito do seu êxito dependerá do comprometimento destes atores neste processo e sobre este assunto nos embasamos em Pacheco e Flores (1999, p.10), os quais declaram que “os professores são atores indispensáveis no processo curricular e deles depende, em grande medida, qualquer propósito de inovação educativa e a sua formação constitui uma vertente que não se pode ignorar”.

Este olhar sobre os professores, com base em Pimenta (2002) traduz-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e de seus valores, aspectos que julgamos importantes para se compreender o seu fazer, mas não apenas o de sala de aula, pois os professores não se limitam apenas a executar currículos, eles também os elaboram, os definem e os reinterpretam.

⁵ EMAI é um programa educacional que está sendo implementado desde 2012 nas escolas públicas da Secretaria de Estado da Educação do Governo do Estado de São Paulo.

⁶ PNAIC - Para saber mais, acesse: <http://pacto.mec.gov.br/index.php> - Acesso em janeiro/2015

Dá a prioridade de se realizarem pesquisas que visam compreender os “processos de construção da identidade docente, do exercício da docência e de sua profissionalidade, o desenvolvimento da profissionalização, as condições em que trabalham, status e liderança”. (PIMENTA, 2002, p.13)

Nesta pesquisa, com base nos estudos de Cunha (1989), entendemos o papel dos professores participantes como colaboradores, uma vez que, entre outros aspectos, potencializará que eles participem, compreendam a si mesmos como alguém contextualizado, participante da história; reforçando a ideia de que ser educador é um processo, parte de uma realidade concreta determinada, mas, que não é estática e definitiva e sim uma realidade que se faz no cotidiano. Mas como definir os professores que seriam os colaboradores desta investigação?

Sobre isto fizemos outras opções, tomando como base uma de nossas experiências anteriores como pesquisadores, mais especificamente ocorrida no ano de 2011, quando num trabalho realizado pela Fundação Cesgranrio, com o apoio de instituições parceiras, dentre elas, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo-SEE/SP, contribuimos numa pesquisa de campo, levantando as características, atitudes e práticas frequentes de docentes da disciplina de Matemática responsáveis por turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do Médio em escolas públicas paulistas. Os professores observados naquela ocasião para o estudo intitulado “Boas Práticas Docentes no Ensino da Matemática”⁷ foram escolhidos entre os que se saíram melhor no Processo de Promoção por Merecimento da rede estadual paulista e entre aqueles que tiveram seus alunos obtendo médias altas em pelo menos duas edições do SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo entre os anos de 2008 e 2010.

Então, decidimos usar fontes semelhantes para a seleção dos professores colaboradores desta investigação, trabalhando com professores experientes, identificados por meio de indicadores de avaliações externas implementadas, com levantamento e análise de dados a partir de dois instrumentos de avaliação realizados pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo-SEE/SP.

Um destes instrumentos foi a prova para o “processo de promoção por merecimento” para professores (Lei Complementar nº 1097, de 27 de outubro de 2009, regulamentada pelo Decreto nº 55.217, de 21 de dezembro de 2009), conhecida como prova de mérito que, naquela época, estabeleceu o limite de até 20% (vinte por cento)

⁷ Para saber mais acesse: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2011/boas-praticas-docentes-ensino-matematica-688940.shtml>
Acesso em 05/01/2016

dos professores que seriam promovidos, desde que fossem os aprovados e melhores classificados.

O outro instrumento utilizado foi o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo-SARESP, selecionando escolas que atuavam com os anos iniciais de uma Diretoria de Ensino do Interior com índices de desempenho no SARESP acima da média estadual em Matemática, nos anos de 2009, 2010 e 2011.

Vale ressaltar que a opção por identificar apenas o grupo de professores de uma única Diretoria de Ensino e do Interior do Estado foi feita com base na gestão do tempo indicado para o doutorado, por ser a região de domicílio e de trabalho da pesquisadora, o que contribuiu para a realização da investigação.

Então, as condições para participação das professoras como colaboradoras na pesquisa foram definidas de forma que ficassem, como primeira possibilidade, aquelas que atendessem os seguintes critérios: ser professora polivalente atuante nos anos iniciais da educação básica; estar entre os vinte por cento dos professores polivalentes aprovados no ano de 2010 na prova de mérito da SEE/SP em determinada Diretoria de Ensino do Interior do Estado; ter seu vínculo profissional em uma escola sede com resultados acima da média estadual no SARESP de Matemática nos anos 2009, 2010 e 2011, ou ainda, como segunda possibilidade, as professoras que atendessem os critérios: ser professora polivalente atuante com os anos iniciais da educação básica; estar entre os vinte por cento dos professores polivalentes aprovados no ano de 2010 na prova de mérito da SEE/SP em determinada Diretoria de Ensino do Interior do Estado; estar atuando como Professor Coordenador Pedagógico do Núcleo Pedagógico junto aos professores dos anos iniciais em determinada Diretoria de Ensino do Interior do Estado, exercendo entre outras funções, a de formador de professores.

A partir do levantamento destes dois indicadores, distinguimos quais professores, do grupo dos promovidos por mérito pessoal, estavam vinculados em escolas que também tinham obtido bons resultados no SARESP, o que nos ajudou identificar um grupo de professoras, que depois dos contatos iniciais e da aceitação formal para participarem da pesquisa, observamos que nove delas atendiam o perfil estabelecido por nós para esta pesquisa e que participaram até o seu final. Esclarecemos ser um grupo de professoras, uma vez que todas são do sexo feminino.

Os dados destas avaliações externas foram traduzidos em indicadores para seleção das professoras colaboradoras, tomando por base os estudos de Goe (2007). Culturalmente, os resultados da prova de mérito podem ser vistos como uma forma de

medição da qualificação pessoal do docente e os resultados do SARESP- Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, apesar de não ser seu objetivo, podem ser vistos como uma medição sobre o processo da prática docente e do resultado da efetividade docente. Mas o que indica a competência ou a efetividade de um professor?

Darling-Hammond (2000, p.201) associa este resultado da efetividade docente a um ensino eficaz, como sendo um ensino sólido, aquele “que permite a aprendizagem de uma grande diversidade de alunos e que vai ao encontro das exigências da disciplina, dos objetivos de aprendizagem e das necessidades dos alunos num determinado contexto”.

Segundo Hunt (2009), efetividade docente é o termo usado para definir o conjunto de características, competências e condutas dos professores, em todos os níveis educativos, que levam os alunos a obter melhores resultados, incluindo objetivos específicos de aprendizagem mais amplos, como a capacidade para resolver problemas, pensar criticamente e trabalhar de forma colaborativa.

A qualidade dos professores, para além de ser uma dimensão da qualidade do ensino, pode ser definida como “um conjunto de características pessoais, de competências e de modos de compreensão que um indivíduo traz para o ensino, incluindo determinadas predisposições específicas em termos de comportamento” (DARLING-HAMMOND, 2000, p.200).

Os mecanismos de avaliação externa das provas de mérito e do SARESP são utilizados no contexto atual da educação pública estadual paulista, entre outros propósitos, como fontes de dados para construção de indicadores; e estes indicadores contribuem para levar as professoras colaboradoras desta pesquisa a serem reconhecidas culturalmente entre seus pares nos meios escolares como bem sucedidas, apesar de não ser esta a intencionalidade destas avaliações.

Professor bem sucedido é um termo utilizado nesta pesquisa com base em Cunha (2012), e reconhecemos ser esta uma questão valorativa e dimensionada socialmente. A construção deste conceito está localizada em um contexto histórico-social, no qual, mesmo de forma difusa ou pouco consciente, estão retratados os papéis que a sociedade projeta para o bom desempenho deste profissional. Por isto ele não é fixo, mas se modifica conforme as necessidades dos seres humanos situados no tempo e no espaço.

Entendemos frente a isto, que este reconhecimento não é uma conquista perene, duradoura e transferível para qualquer circunstância, contexto ou época. É uma identidade em permanente construção. Desta forma, entendemos também que professor

bem sucedido é um conceito polissêmico, que adquire significados conforme os contextos, os momentos histórico-sociais e pessoais, os valores e as finalidades que a sociedade, o professor e os alunos atribuem à Educação.

Vale enfatizar, no entanto, que se temos feito a opção por identificar e selecionar as professoras colaboradoras desta pesquisa por meio destes indicadores de avaliação externa, não significa que somos totalmente favoráveis a esta versão reducionista de resultados educacionais, na qual confiamos inteiramente ou quase que inteiramente no resultado dos alunos e professores em testes escores, como uma forma de avaliar a preparação dos professores e dos sistemas educacionais. No entanto, estão instituídos atualmente e de alguma forma, eles permeiam nossas vidas e não passam despercebidas.

Nesta investigação, partimos do reconhecimento da importância do professor e do seu desenvolvimento profissional como variáveis decisivas para a compreensão do fenômeno educativo, da existência de uma base de conhecimentos para o ensino e para a profissão docente, da valorização do saber construído e socializado pelos professores na sua prática educativa.

Estes fatores contribuem para que consideremos esta investigação como relevante, uma vez que buscamos contribuir para a ampliação e para uma melhor compreensão sobre como se dá a constituição da identidade docente e o processo contínuo de desenvolvimento da profissionalidade de professores experientes que ensinam Matemática nos anos iniciais, e ainda, levantar pistas que possivelmente poderão contribuir para a ampliação dos estudos no campo da formação de professores e da Educação Matemática nos anos iniciais, sinalizando encaminhamentos para a constituição docente e para o desenvolvimento profissional de outros professores.

No mapeamento de possíveis indagações para esta pesquisa, muitas foram as questões que surgiram, dentre elas: como os programas de governo com foco na Educação, que abordam entre outras questões, mudanças curriculares e formação, levam os professores a (re)construir sua identidade docente, alterando sua forma de ensinar, sua didática e suas metodologias? Os professores, frente a estes programas educacionais, se desenvolvem profissionalmente? (Re)construem sua base de conhecimentos para colocar em movimento um novo programa de educação matemática quando este é instituído no sistema educacional onde atua? Como os professores se apropriam, ou não, destes programas e os colocam em movimento nos espaços onde atuam? Como professores experientes dos anos iniciais vivenciam este momento em sua esfera de atuação? Como as professoras colaboradoras articulam os programas de formação continuada que são

oferecidos no seu fazer docente? Como elas (re)constróem seu fazer docente à partir destes contributos? Se existe uma autonomia pedagógica, como é entendida pelo professor neste movimento? De que forma ela se apresenta no cotidiano escolar e na história de vida destas professoras?

Será que estas são questões que mobilizam reflexões apenas em nós pesquisadores ou de alguma forma também fazem sentido para as professoras colaboradoras?

Mas, frente a este grande número de indagações suscitadas, assumimos que nem todas poderiam ser respondidas no percurso desta investigação, e por consequência, foi necessário tomarmos uma decisão com base na análise do tempo previsto para o doutorado, e depois de muita reflexão, a questão que passou a ser a mola propulsora para esta investigação ficou assim definida:

Como se dá o processo de constituição da identidade docente de professoras experientes que ensinam Matemática para os anos iniciais, frente aos programas de governo educacionais, que chegam e impactam o cotidiano das escolas públicas estaduais paulistas?

Outra decisão que tomamos foi a de investigar a partir da abordagem autobiográfica por meio de narrativas; e fizemos isto com base em Nóvoa (1992, p.20), que declara haver necessidade de investigação e pesquisa sobre a vida e o trabalho de professores; e para quem os métodos envolvendo essa abordagem têm propiciado ao pesquisador a conjugação de “diversos olhares, de construir uma compreensão multifacetada e de produzir um conhecimento que se situa na encruzilhada de vários saberes”.

Entendemos que as narrativas autobiográficas vão potencializar que nos situemos no tempo e no espaço, evidenciando os contextos vividos social e historicamente pelas professoras colaboradoras, contribuindo para que possamos entender como se dá o processo de constituição docente de cada uma delas, inclusive frente aos impactos dos programas governamentais educacionais que adentram o cotidiano escolar, já que o modo de ser e de estar docente de cada uma delas está totalmente relacionado com a cultura instituída e que é experienciada por elas na trajetória de suas vidas pessoal e profissional.

Segundo Bolívar, Domingo e Fernandez (2001, p. 22), “o conhecimento narrativo está embasado em uma epistemologia construtivista e interpretativa, a linguagem media a experiência e a ação”.

Pesquisar a partir das histórias de vida narradas pelas professoras, potencializa construirmos com maior sentido nosso entendimento das características do ser humano e

da profissional que emergem de cada uma destas docentes, inclusive, das relações sociais que estabelecem nos diferentes tempos e espaços vividos. “Temporalidade e narração formam um todo: o tempo compõe o significado. As narrativas individuais e as culturais estão inter-relacionadas” (BOLIVAR; DOMINGO; FERNANDEZ, 2001, p.22).

Estes autores declaram que o uso das narrativas para as pesquisas são uma forma de revelarmos e construirmos conhecimentos sobre a educação e sobre o professor e isto nos potencializa analisar a realidade, onde o que importa é a qualidade da mudança e a ênfase está na avaliação da experiência.

Isto implica dizer, por exemplo, que não nos preocupamos apenas com os comportamentos dos professores, mas sobre o que eles dizem, sobre o que acontece com eles, o que os afeta. Ou seja, trabalhamos com o lado mais humano, porque ao trabalharmos a partir das narrativas das professoras, temos que levar em conta os fatos que chamam a atenção para as transições e percursos de vida delas, atribuindo significados, buscando distingui-los de eventos pontuais.

Fizemos a opção por uma investigação qualitativa a partir das narrativas autobiográficas das professoras colaboradoras, sendo que as narrativas puderam ser textos falados ou escritos, nas quais elas descrevem suas lembranças dos processos formativos vivenciados ao longo do tempo e no exercício profissional delas.

O objetivo principal desta investigação é: *compreender como se dá o processo de constituição da docência de professoras experientes que trabalham com Matemática para os anos iniciais, frente aos programas de governo que impactaram o ensino da Matemática nos anos iniciais na educação pública estadual paulista no período entre os anos de 2012 a 2015, intitulados EMAI e PNAIC de Matemática, tendo como objetivos específicos, neste percurso investigativo: compreender o processo de constituição da identidade docente das professoras colaboradoras ao longo do tempo, levantar indícios de desenvolvimento profissional e dos impactos das políticas públicas educacionais no exercício da docência.*

Vindo ao encontro destes objetivos, de acordo com Fullan e Hargreaves (1992), compreender o desenvolvimento dos professores é (re)conhecer pelo menos quatro aspectos básicos: os objetivos, as intenções e o papel que o professor se coloca; o professor como pessoa, seus valores e características individuais; o contexto real em que o professor trabalha; a cultura escolar presente no cotidiano do professor e de seus colegas.

Outro contributo que vislumbramos nesta investigação é o compartilhamento neste texto para o leitor, das textualizações construídas a partir das narrativas das professoras, estratégia vista por nós pesquisadores, como uma forma de valorização da história pessoal e profissional delas e como mais um canal de voz para elas.

Sobre este assunto nos embasamos em Giroux (1987), para quem dar a voz aos professores é encará-los como seres pensantes, intelectuais, e não apenas executores. Neste sentido, reconhecemos a importância de valores, ideologias e princípios estruturadores que dão significado às histórias, às culturas e às subjetividades definidoras das atividades diárias dos educadores.

A partir desta concepção, o pesquisador “altera os modos habituais do que se entende por conhecimento e do que é importante conhecer, o sujeito (por exemplo, o professor) se converte em objeto do saber”. (BOLIVAR; DOMINGO; FERNANDEZ, 2001, p.9-10)

Trabalhar com as narrativas autobiográficas das professoras colaboradoras, com base em Ball (2005, p. 559), “potencializa nossa tarefa de pesquisadores, interrompendo a autoevidência dos discursos dominantes, encontrando formas de falar sobre o ato de ensinar fora destes discursos”.

Para esta pesquisa juntamos também o móbil que nos propulsiona, que é o de defendermos a tese de que um professor experiente, a partir do perfil selecionado, apresenta um empoderamento e uma legitimidade docente, que foram construídos social e historicamente, conquistados inclusive, como no caso das professoras colaboradoras desta pesquisa, nos índices alcançados nas avaliações externas das quais participam. Este empoderamento tem origem em atributos que foram construídos ao longo da vida, fazem valer no exercício da docência e não são (des)construídos pontualmente de forma espontânea e involuntária, mesmo frente aos programas de governo que são instituídos, isto, tendo em vista as concepções, crenças, valores, saberes e conhecimentos das professoras, já estarem, muitas vezes, fortemente arraigados.

Segundo Valoura (2006), empoderamento foi uma expressão definida pelo educador Freire (1992). Embora a palavra *Empowerment* já existisse na Língua Inglesa, significando dar poder a alguém para realizar uma tarefa sem precisar de permissão de outras pessoas, o conceito de empoderamento em Freire (1992) segue uma lógica diferente. Para o educador, a pessoa, grupo ou instituição empoderada é aquela que realiza, por si mesma, as mudanças e ações que a levam a evoluir e se fortalecer.

Este empoderamento é entendido por nós no contexto educacional com base em Freire (1992) como um movimento que ocorre no professor, de dentro para fora.

Neste processo o professor não deverá ser visto apenas como um executor de currículos, mas também como um intelectual, aquele que elabora, define e reinterpreta, a partir de pensamentos, concepções, crenças, valores e saberes, atributos construídos ao longo da sua história de vida pessoal e profissional.

Surge então, a questão da autonomia pedagógica do professor, que é construída social e historicamente e deverá ser reconhecida. Profissionalmente, se localiza entre o equilíbrio necessário requerido entre diferentes necessidades e condições pessoais, institucionais e sócio-políticas que uma autonomia deveria ter, “que não significa nem individualismo, nem corporativismo, tampouco submissão burocrática ou intelectual” (CONTRERAS,2002, p.25).

A seguir, apresentamos o percurso investigativo que percorremos para a construção deste texto.

No capítulo 1, apresentamos os caminhos teóricos percorridos, resgatando algumas reflexões de autores que abordam temas como base de conhecimentos e saberes docentes; educação de adultos; constituição docente e os ciclos de vida dos professores; desenvolvimento e autonomia profissional e seguimos com uma apresentação das possíveis trilhas sugeridas para um ensino potencializador de aprendizagem da Matemática, segundo as tendências em Educação Matemática.

Na sequência deste capítulo apresentamos um breve panorama de algumas avaliações externas, as quais estiveram presentes no contexto do professor da rede pública estadual paulista. Mais especificamente, no campo da avaliação de professores, as intituladas provas de mérito, e no campo da avaliação de resultados do sistema educacional e das escolas o SARESP⁸/IDESP⁹. Apresentamos também os programas de governo com foco na educação, intitulados EMAI¹⁰ e PNAIC¹¹, com os olhares voltados para a formação continuada do professor que ensina Matemática para os anos iniciais.

No capítulo 2 apresentamos os percursos trilhados para a tessitura deste texto, mapeando os caminhos metodológicos adotados nesta investigação, a partir das opções que fizemos, no caso, a abordagem autobiográfica por meio da produção de narrativas orais e/ou escritas; relatamos o processo para definição do perfil e o processo de seleção

⁸ SARESP- Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

⁹ IDESP- Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

¹⁰ EMAI – Educação Matemática nos anos iniciais

¹¹ PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

das professoras colaboradoras; as trajetórias definidas para a produção e a análise qualitativa dos dados. Para o percurso da análise dos dados produzidos, com base em Moita (1992), primeiramente, fizemos a leitura atenta das narrativas e depois produzimos as textualizações, as quais estão apresentadas na íntegra no capítulo 4 deste texto.

Em seguida, ainda no capítulo 2, evidenciamos alguns exemplos do processo que utilizamos para levantar e organizar os temas que julgamos relevantes, revelados nas textualizações das narrativas de cada professora colaboradora, com vistas a atender os objetivos desta investigação, explorando os elementos do percurso formativo delas, levantando sinais dos marcos constitutivos da docência e de desenvolvimento profissional que emergiram a partir dos pontos singulares e de destaque revelados, o que culminou na identificação de categorias.

No capítulo 3, nos enveredamos a um descortinar dos fios e das teias formativas que as professoras colaboradoras revelaram em suas narrativas e que foram contributos para o processo de constituição da identidade docente delas. A partir do estudo inicial realizado sobre as narrativas produzidas, e com base em Imbernón (2001), definimos quatro momentos singulares sobre o processo permanente de formação e estabelecemos as categorias de análise, a saber: “Formação Pré-profissional”; “Formação profissional para a docência”; “O início da carreira docente” e “Formação Permanente: Experiências, desenvolvimento profissional e os impactos das políticas públicas educacionais no exercício da docência”.

Com as categorias definidas, passamos a buscar responder a nossa questão de investigação:

Como se dá o processo de constituição da identidade docente de professoras experientes que ensinam Matemática para os anos iniciais, frente aos programas de governo educacionais, que chegam e impactam o cotidiano das escolas públicas estaduais paulistas?

Com este propósito, ainda no capítulo 3, discutimos alguns dados produzidos sobre cada uma das categorias identificadas, a partir de excertos das textualizações das narrativas das professoras colaboradoras, os quais estão identificados neste texto pelo primeiro nome delas, seguido do tipo de narrativa (escrita ou entrevista narrativa) e do ano em que foi produzida a narrativa.

As discussões que estabelecemos sobre cada um dos temas abordados nas categorias aconteceram de forma híbrida, tanto à luz das teorias que embasam esta investigação, como sempre que julgamos necessário, de outros autores que tratam sobre o

assunto, com reconhecimento acadêmico e científico na área da educação matemática ou na área da formação de professores, como forma de complementaridade ou aprofundamento.

Nas narrativas analisadas apareceram conhecimentos diferenciados, por exemplo, quando abordam concepções sobre Educação Matemática, aspectos da gestão de sala de aula, conhecimentos que têm sobre seus alunos, os valores que colocam em prática, a interação e a comunicação que estabelecem com seus alunos, a ética e o profissionalismo que vivenciam na docência diariamente, a trajetória de desenvolvimento profissional que percorreram, os processos de avaliação externa que participam e alguns impactos, por exemplo, da entrada dos programas de governo EMAI e PNAIC no cotidiano profissional delas.

Analisar estes conhecimentos e aspectos à luz das teorias pode indicar pistas de mudanças na vida pessoal e profissional destas professoras e são de grande significado para a compreensão sobre a constituição do ser e do estar docente delas.

No capítulo 4 apresentamos na íntegra as textualizações que foram produzidas a partir das narrativas das professoras colaboradoras desta investigação.

E para concluir, nos debruçamos a fazer alguns entrelaçamentos para a tessitura deste texto, delineando nossas considerações e apresentando no campo dos anexos a cópia do parecer consubstanciado favorável à pesquisa, o qual foi emitido pelo comitê de ética.

1. OS CAMINHOS TEÓRICOS PERCORRIDOS...

1.1. Base de conhecimentos e saberes docentes

Concebemos o professor como sujeito que constrói conhecimentos e não apenas como aquele que reproduz, o que possibilita compreender os professores como sujeitos do conhecimento, abrindo espaço para a discussão sobre os diferentes tipos de conhecimentos e saberes que constituem a base de conhecimentos profissionais do professor. Mas que conhecimentos são estes? Que saberes são importantes para desenvolver a docência? Existem diferenças entre estes termos? Se sim, quais são elas?

Segundo Fiorentini et al. (1998, p.312) “nem os filósofos possuem uma posição clara sobre a diferenciação de significado destes termos”. Muitos pesquisadores têm estudado e discutido este tema, observando-se uma diversidade conceitual e metodológica de pesquisas advindas com um número expressivo de produções a respeito do *knowledge base* (base de conhecimento) do professor, tanto a partir de concepções, quanto de orientações e tipologias variadas.

Nesta investigação fizemos a opção por nos embasar em Shulman (1986, 1987, 2005), em Mizukami (2004, 2005), Mizukami et al. (2002) e em Tardif (2000,2002,2008) pelo fato de as obras destes autores serem de grande representação e relevância tanto nas pesquisas como em políticas de formação e desenvolvimento profissional de professores, com o propósito de fundamentarmos as discussões estabelecidas nesta investigação, no entanto, sem a pretensão de explorarmos exaustivamente as diferentes tipologias e classificações desse campo de pesquisa.

Mizukami (2004), aqui tratando de seus estudos a partir de Shulman (1986,1987) define que a base de conhecimentos do professor para o ensino, se compõe de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessárias para que ele possa efetivar os processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas do conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino.

Essa base de conhecimentos, segundo a autora, é de diferentes naturezas, todas necessárias e indispensáveis para a atuação profissional. É mais limitada em cursos de formação inicial e se torna mais aprofundada, diversificada e flexível a partir da

experiência profissional refletida e objetivada. Não é fixa e imutável e implica em construção contínua.

Muitas pesquisas sobre professores e sua formação têm sido desenvolvidas com enfoque no ensino e no currículo e, segundo Mizukami (2004), essas pesquisas consideram diferentes olhares e resultados, a partir, por exemplo, da análise de grandes programas de investigação que dirigem, modelam ou indicam os caminhos para pesquisas na área de ensino.

Dentre essas pesquisas, esta autora, destaca uma investigação em especial, como tendo sido de grande impacto, que foi o programa do processo-produto, realizado na década de 1970, no cenário educacional norte-americano por aproximadamente quinze anos. Naquela pesquisa, a preocupação maior era generalizar e prescrever a melhor forma de configuração para os cursos de formação de professores e se baseava em analisar os comportamentos dos professores em sala de aula e como isto se relacionava com o desempenho dos alunos. Esses estudos eram embasados na Psicologia, mais especificamente nas perspectivas comportamentalista, experimental e funcional.

Esse tipo de pesquisa processo-produto supõe que o ensino pode ser contado, combinado e analisado e, com base em Mizukami (2004), e os comportamentos do professor eram observados, contados e combinados por meio de observações cuidadosas e sistemáticas. Todavia, naquele tipo de análise não eram considerados os contextos, os conteúdos do ensino, suas limitações e, principalmente, ignorava-se o pensamento do professor como sendo elemento central ao ensino.

Esses aspectos que não eram considerados, puderam ser identificados por outros pesquisadores posteriormente, como sendo lacunas da investigação. No entanto, se reconhece que aquele tipo de pesquisa foi importante e que trouxe grandes contribuições para a área de formação de professores, pois evidenciou que os comportamentos do professor podem se relacionar ao desempenho do aluno e que as ações que são colocadas em movimento na escola pelo professor podem fazer a diferença no processo de ensino e de aprendizagem, o que dialoga diretamente com um dos pressupostos de partida para este trabalho de investigação.

Com relação à valorização dos estudos sobre os saberes docentes na formação de professores que ensinam Matemática no Brasil, Fiorentini, Souza Junior e Melo (1998), declaram que de uma valorização quase exclusiva dos saberes específicos que o professor tinha sobre a sua disciplina, característica da década de 1960, passa-se, na década de

1970, à valorização dos aspectos didático-metodológicos relacionados às tecnologias de ensino, passando para segundo plano o domínio dos conteúdos.

O envolvimento maior dos educadores brasileiros a partir do final dos anos 1970 e início da década de 1980 acontece num movimento de luta pela democratização da sociedade, trazendo contribuições importantes para a educação e para a forma de olhar a escola e o trabalho pedagógico. Segundo Freitas (2002), isto se dá ao evidenciar as relações de determinação existentes entre educação e sociedade e a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade, os objetivos da educação e a forma como a escola se organiza. Nas décadas de 1960 e 1970, declara que tivemos a marca de uma formação do professor ao pensamento tecnicista e na década de 1980 uma ruptura a este modelo.

A partir dos anos 1980, Mizukami (2004) destaca que passam a ser desenvolvidos estudos sobre o pensamento do professor e, posteriormente, sobre o conhecimento do professor, superando alguns dos principais problemas teóricos e metodológicos utilizados nas pesquisas processo-produto anteriormente efetivados. Os estudos daquela década adotaram o paradigma interpretativo e evidenciaram que os pensamentos, as crenças e as teorias pessoais dos professores são importantes na configuração de suas práticas de sala de aula e em suas decisões curriculares.

Ressaltamos que de acordo com esta autora, estão na discussão de pensamento do professor os estudos que se voltam à compreensão de processos tais como percepção, reflexão, teorias pessoais, resolução de problemas, tomada de decisões, relações entre conceitos, construção de significados, etc.

A discussão sobre a temática dos saberes docentes em uma forma mais ampla surge em âmbito internacional nas décadas de 1980 e 1990. Nos anos 1980, o discurso educacional é dominado pela dimensão sócio-política e ideológica da prática pedagógica e no âmbito do movimento de formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre a formação do educador, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permitia interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. (FREITAS, 2002)

Mas a base de conhecimentos necessários para o professor, segundo entendemos, a partir de Mizukami (2004), ainda era uma incógnita em sua plenitude, uma vez que as pesquisas já tinham contribuído trazendo pistas sobre o conhecimento que os professores

tinham de seus alunos, do currículo, do processo de aprendizagem usado para tomar decisões. Ainda permanecíamos sem saber o que os professores sabiam sobre os conhecimentos de suas áreas específicas e como eles escolhiam representar a matéria durante o ensino. O ensino ainda era considerado nas investigações como uma atividade genérica, faltando reconhecer o que estava sendo ensinado, por quem, para quem e para qual nível de escolarização.

Na tentativa de simplificar as complexidades do ensino em sala de aula, Mizukami (2004) declara que as pesquisas até então realizadas ignoravam um aspecto muito importante do trabalho do professor em sala de aula, pois não tratavam sobre o conteúdo específico de uma disciplina ou área do conhecimento e como este conhecimento era transformado a partir do conhecimento que o professor tinha para lecionar. A partir deste desafio iniciou-se um novo programa de pesquisa, intitulado “*Knowledge Growth in a Profession*”, quando se passou então a olhar com maior ênfase o conhecimento do professor, buscando chegar a uma visão mais compreensiva do ensino.

Segundo Bolívar (2005),

O programa pretendia desenvolver um marco teórico que permitiria explicar e descrever os componentes da base do conhecimento e do ensino; porque estava interessado em investigar o desenvolvimento do conhecimento profissional tanto na formação do professor como na prática profissional e, especialmente, como os professores transformam o conteúdo em representações didáticas que utilizam no ensino. (BOLIVAR, 2005, p.2, tradução nossa)¹²

É a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado e aprendido, passando-se a estudar a constituição do trabalho docente levando-se em conta os diferentes aspectos de sua história individual, profissional, etc.

Nos anos 1990, tivemos algumas marcas e entre elas, a centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências escolares), isto, segundo Mizukami (2004), com ênfase excessiva sobre o que acontece em sala de aula, em detrimento da escola como um

¹² El programa pretendía desarrollar un marco teórico que permitiera explicar y describir los componentes del “conocimiento base” de la enseñanza; por lo que estaba interesado en investigar el desarrollo del conocimiento profesional tanto en la formación del profesorado como en la práctica profesional y, especialmente, cómo los profesores transforman el contenido en representaciones didácticas que utilizan en la enseñanza. (BOLIVAR, 2005, p2)

todo. Entretanto, categorias da prática, sobretudo a reflexiva recuperavam a construção dos professores como sujeitos históricos de suas didáticas.

Na perspectiva de analisar a formação de professores, a partir da valorização destes, é que os estudos sobre os saberes docentes ganharam impulso e começaram a aparecer na literatura, na busca de se identificarem os diferentes saberes implícitos na prática docente.

Entre alguns dos motivos que contribuíram para isto, de acordo com Tardif (2000), está o movimento de profissionalização do ensino e suas consequências para a questão do conhecimento dos professores na busca de um leque de conhecimentos, visando garantir a legitimidade da profissão, havendo a partir daí uma ampliação tanto quantitativa, quanto, posteriormente, qualitativa desse campo.

Segundo Shulman (1987), a “*Knowledge base*” - base do conhecimento, se refere a um repertório profissional do professor que contém categorias de conhecimentos que um professor necessita visando efetivamente promover as aprendizagens dos alunos, ou seja, conhecimentos que os possibilitem tomar decisões quanto ao conteúdo e a forma de tratá-los em suas aulas, o que envolve tanto o conhecimento pedagógico quanto o conhecimento da matéria a ser ensinada.

A seguir, apresentamos as várias categorias da base de conhecimentos que foram apresentadas por Shulman (1987, p.8):

- *Content Knowledge - Conhecimento do conteúdo específico a ser ensinado:*

Refere-se aos conteúdos específicos da matéria que o professor leciona e incluem tanto as compreensões de fatos, conceitos, processos, como procedimentos de uma área específica de conhecimento, relativas à construção dessa área, ao conhecimento da disciplina na qual o professor é um especialista.

Embora o conhecimento do conteúdo específico seja necessário ao ensino, segundo Mizukami (2004), o domínio de tal conhecimento, por si só, não garante que o mesmo seja ensinado e aprendido com sucesso, e assim como a autora, também entendemos que é necessário, mas não suficiente.

Quanto ao ensino da matéria, outras duas concepções são importantes: o professor deve possuir uma compreensão básica do conteúdo a ser ensinado de forma a tornar possível o ensino e a aprendizagem dos alunos; e um bom conhecimento das possibilidades de representação dessa matéria considerando os aspectos específicos dos contextos em que leciona, da população que frequenta sua escola e de suas classes.

- *General pedagogical knowledge - Conhecimento pedagógico geral*: refere-se especialmente àqueles princípios e estratégias gerais de manejo e organização da aula que transcendem o âmbito da disciplina.

Entendemos que é o conhecimento que vai além de uma área específica. Inclui conhecimentos de teorias e princípios relacionados aos processos de ensinar e de aprender; conhecimentos sobre os alunos (suas características, necessidades e modos de aprender); conhecimento dos contextos educacionais; conhecimento de outras disciplinas que podem colaborar com a compreensão dos conceitos de sua área de conhecimento; conhecimento do currículo como política em relação ao conhecimento oficial; conhecimento dos programas e materiais destinados ao ensino de tópicos específicos da disciplina ou da área de conhecimento em diferentes níveis; bem como, conhecimento dos fins, das metas e dos propósitos educacionais, de seus fundamentos filosóficos e históricos.

Curriculum Knowledge - Conhecimento do currículo: trata do especial domínio dos materiais e dos programas que servem como ferramentas de trabalho para o professor, as quais são colocadas em movimento no exercício da docência. O professor deve dispor-se a conhecer o currículo como um conjunto de programas elaborados para o ensino, com assuntos e tópicos específicos a serem ministrados em determinado nível do ensino.

Na busca por explicar melhor este conhecimento, Almeida e Biajone (2007) declaram que Shulman sugere a seguinte analogia: os professores precisam dominar o conhecimento curricular para poder ensinar aos seus alunos, da mesma forma que um médico precisa conhecer os remédios disponíveis para poder receitar.

Shulman (1986) defende que o professor precisa ter conhecimento do currículo, selecionando e organizando o conteúdo a ser ensinado, tendo o conhecimento da variedade de materiais instrucionais e de artefatos didáticos que possam ser selecionados, que estejam disponíveis e relacionados à estes programas, com domínio inclusive da história da evolução de determinado conteúdo, entre outros aspectos que possam favorecer o ensino destes conteúdos; tenha a capacidade de fazer as possíveis articulações horizontais e verticais entre os conteúdos selecionados a serem ensinados, em um dado curso ou lição, levantando os assuntos que possam ser discutidos simultaneamente também em outras disciplinas, tratando inclusive sobre a interdisciplinaridade curricular.

- *Pedagogical content knowledge - Conhecimento pedagógico do conteúdo*: esta é a grande especificidade no papel da docência do professor, é o que o diferencia, trata da

forma própria e especial do professor compreender e colocar em prática o exercício da docência.

O conhecimento pedagógico do conteúdo [...] representa a mescla entre matéria e didática, chegando a uma compreensão de como determinados temas e problemas se organizam, se representam e se adaptam aos diversos interesses e capacidades dos alunos e os expõe no ensino (SHULMAN, 2005, p. 11, tradução nossa).¹³

Neste conhecimento está inserida a compreensão do professor sobre as concepções e preconcepções que os diferentes alunos trazem para as situações de aprendizagem e, segundo Shulman (1986, p.9) aborda, “isto potencializa a possibilidade de aprendizagem de determinado assunto se tornar mais fácil ou difícil”.

Isto nos leva a entender que Shulman (2005), quando aborda este conhecimento, está se referindo à forma como os professores transformam os conteúdos específicos que dominam em efetivo ensino aos seus alunos. Segundo o próprio autor explica, quando elucidou esta base de conhecimentos, estava interessado em compreender “[...] a maneira em que determinados tipos de conhecimentos da matéria e estratégias didáticas se inter-relacionam na mente dos professores (SHULMAN, 2005, p.7, tradução nossa)¹⁴.

Este conhecimento é construído constantemente pelo professor ao ensinar a matéria e inclui a compreensão do que significa ensinar um tópico de uma disciplina específica assim como os princípios e as técnicas que são necessários para tal ensino e segundo Mizukami (2004), é melhorado e enriquecido por outros tipos de conhecimentos do professor e incorpora os aspectos do conteúdo mais relevantes para serem estudados. Inclui o uso de analogias, ilustrações, exemplos, demonstrações, entre outras formas, que são utilizadas pelo professor para melhor representar as ideias do que pretende ensinar.

De acordo com esta autora,

[...] trata-se de um conhecimento de fundamental importância em processos de aprendizagem da docência. É o único conhecimento pelo qual o professor pode estabelecer uma relação de protagonismo. É de sua autoria. É aprendido no exercício profissional, mas não prescinde dos outros tipos de conhecimentos que o professor aprende via cursos, programas, estudos de teorias, etc. (MIZUKAMI, 2004, p.6).

¹³ O conhecimento pedagógico do conteúdo [...] representa la mezcla entre materia y didáctica por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas e problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos, y se exponen para su enseñanza (SHULMAN, 2005, p. 11).

¹⁴ “[...] la manera em que determinados tipos de conocimientos de la materia y estrategias didácticas interactuaban em la mente de los profesores” (SHULMAN, 2005, p.7)

O conhecimento do conteúdo didático, como também é conhecido, segundo Bolívar (2005), trata de uma classe de conhecimento específico da profissão docente. Seu domínio é o que distingue os professores de outros especialistas, como o matemático, o cientista e o investigador.

- *Knowledge of learners and their characteristics - Conhecimento dos alunos e de suas características.*

- *Knowledge of educational contexts, ranging from the workings of the group or classroom, the governance and financing of school districts, to the character of communities and cultures - Conhecimento dos contextos educativos: abrangendo desde o funcionamento do seu grupo de trabalho, de sua sala de aula, até a gestão das unidades escolares, das comunidades onde se inserem e das culturas ali vivenciadas.*

- *Knowledge of educational ends, purposes, and values, and their philosophical and historical grounds - Conhecimento dos objetivos, das finalidades, dos propósitos, dos valores educacionais e de seus fundamentos filosóficos e históricos.*

Existem pelo menos quatro fontes principais de aprendizagem para a base de conhecimentos do professor para o ensino, segundo Shulman (2005, p. 11) são elas:

- a. Formação acadêmica da disciplina a ser ensinada;
- b. Os materiais e o contexto do processo educativo institucionalizado (por exemplo: os currículos, os livros de texto, a organização escolar e a estrutura da profissão docente);
- c. A pesquisa sobre a escolarização, as organizações sociais, a aprendizagem humana, o ensino, o desenvolvimento e os demais fenômenos socioculturais que influenciam o trabalho dos professores;
- d. A sabedoria da prática, entendida por nós como as experiências vivenciadas pelo professor a partir do exercício da docência.

A seguir, ampliamos o espectro de reconhecimento da base de conhecimentos do professor, olhando com mais especificidade para alguns saberes necessários ao desempenho da docência.

Para Tardif (2002, p.199), o saber envolve “unicamente os pensamentos, as idéias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedecem a certas exigências de racionalidade”. Este autor valoriza assim a relação entre os saberes e os discursos, assinalando compreender os saberes dos professores como discursos e atos.

Para este autor, o saber dos professores é um saber social, inicialmente porque é partilhado por todo um grupo de agentes – os professores- que possuem uma formação comum (embora mais ou menos variável conforme os níveis, ciclos e graus de ensino), trabalham numa mesma organização e estão sujeitos, por causa da estrutura coletiva de seu trabalho cotidiano, a condicionamentos e recursos comparáveis, entre os quais programas, matérias a serem ensinadas, regras do estabelecimento, etc. (TARDIF, 2008)

Em segundo lugar, porque sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização: universidade, administração escolar, sindicatos, associações profissionais, grupos científicos, Ministério da Educação, etc. Um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resultante de uma negociação entre diversos grupos.

Em terceiro lugar porque seus próprios objetos são objetos sociais, isto é, práticas sociais. Contrariamente ao operário de uma indústria, o professor não trabalha apenas com um “objeto”, ele trabalha com sujeitos, com uma função social: transformar os alunos, educando-os, instruindo-os, possibilitando que eles avancem em suas habilidades, potencializando que os jovens exerçam seu papel de cidadãos críticos e atuantes, numa sociedade em pleno movimento.

Em quarto lugar, o saber dos professores, tanto os saberes a serem ensinados, quanto o saber-ensinar são sociais, pois seus conteúdos, formas e modalidades dependem intimamente da história de uma sociedade e de suas culturas.

E finalmente, são sociais por serem adquiridos no contexto de uma socialização profissional, onde são incorporados, modificados, adaptados em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar muitas vezes fazendo o seu trabalho.

Recorrendo aos estudos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), estes consideram como integrantes da prática docente os diversos tipos de saberes, sendo que a diferença está na relação do professor com cada um deles.

Na sequência deste texto apresentamos a tipologia dos saberes docentes, baseada em sua origem social e em seus modos de integração no magistério segundo Tardif (2008, p.36-39):

- *Saberes profissionais* - pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou

faculdades de ciências da educação). O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação.

Os conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem, por exemplo. No plano institucional, a articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelecem concretamente por meio da formação inicial ou contínua dos professores.

A prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos. Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

- *Saberes disciplinares* - são saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos.

Os saberes disciplinares (por exemplo, Matemática, História, Literatura, etc) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das Faculdades de Educação e dos cursos de formação de professores. Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

- *Saberes curriculares* - ao longo de suas carreiras, os professores devem também apropriar-se de saberes que podemos chamar de curriculares. Esses saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar.

- *Saberes experienciais* - finalmente, os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habilidades de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p.227) consideram que os saberes experienciais são o núcleo vital do trabalho docente, pois:

O que caracteriza de um modo global, os saberes práticos ou da experiência, é o fato de originarem da prática cotidiana da profissão, e serem por ela validados. Assim, nossas pesquisas indicam que para os professores, os saberes adquiridos da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. É a partir dos saberes da experiência que o(a)s professores(a)s concebem os modelos de excelência no interior da profissão (TARDIF, LESSARD E LAHAYE ,1991, p.227).

Segundo Almeida e Biajone (2007), a partir de Gauthier et al (1998), avançar na pesquisa de um repertório de conhecimentos sobre o ensino, possibilita-nos enfrentar dois obstáculos que historicamente cruzaram a pedagogia: o de um ofício sem saberes e de saberes sem ofício. O primeiro diz respeito à própria atividade docente que é exercida sem revelar os saberes que lhe são inerentes. O segundo obstáculo diz respeito aos saberes sem ofício, que têm sua origem nas Ciências da Educação, ou seja, são os conhecimentos produzidos nos centros acadêmicos, e muitos desses conhecimentos foram produzidos sem considerar as condições concretas do exercício do magistério.

Frente aos interesses desta pesquisa, também focamos nossos olhares nos estudos dos pesquisadores Ball, Thames e Phelps (2008), que se apóiam nas ideias de Shulman, mas são direcionados ao processo de ensino e aprendizagem especificamente de Matemática. Segundo estes pesquisadores, o trabalho que os professores que ensinam Matemática fazem é distinto de qualquer outra profissão, pois ensinar requer que o professor não apenas identifique o erro, mas descubra a sua fonte. Esse tipo de trabalho requer uma habilidade que estes autores chamam de *conhecimento do conteúdo especializado*. Estes autores abordam ainda que o conhecimento que os professores polivalentes têm da Matemática a ser ensinada para as crianças, abrange conhecimentos “de” e “sobre” a Matemática. Para estes autores, o conhecimento da Matemática para ser ensinado envolve o conhecimento de conceitos, proposições e procedimentos matemáticos, o conhecimento da sua estrutura e das relações entre temas matemáticos e aponta a importância de o professor saber a natureza da Matemática, sua organização interna, compreender os princípios que envolvem os procedimentos matemáticos e os significados em que se baseiam os conhecimentos do fazer matemática, incluindo a resolução de problemas e o discurso matemático.

Mais a frente, ainda neste capítulo, vamos apresentar alguns exemplos deste conhecimento do conteúdo especializado em movimento em sala de aula com os alunos,

quando formos apresentar ao leitor as possíveis trilhas potencializadoras para o ensino da Matemática segundo as tendências em Educação Matemática.

Resumidamente, estas pesquisas se dedicaram a investigar a mobilização dos saberes nas ações dos professores e seus pesquisadores compreendem os educadores como sujeitos que possuem uma história de vida pessoal e profissional e que, portanto, são produtores e mobilizadores de saberes no exercício de sua prática.

Com relação ao conceito de *mobilização*, apoiamo-nos em Charlot (2000, p.55), o qual define que “mobilizar é pôr recursos em movimentos; mobilizar-se é pôr-se em movimento”; desse modo, compreendemos que mobilizar é se colocar em movimento, no enfrentamento das nossas necessidades internas.

Movimento, no sentido de realizar uma atividade, o que segundo Charlot (2000, p.55) é “um conjunto de ações propulsionadas por um móbil que visam a uma meta”, no qual as “ações são operações implementadas durante a atividade”, “a meta é o resultado que essas ações permitem alcançar” e o móbil é o “desejo que esse resultado permite satisfazer e que desencadeou a atividade”. Charlot (2005, p.19) conclui que a mobilização é um movimento interno que, evidentemente, se articula com o problema do desejo.

Como vimos anteriormente, do ponto de vista tipológico, os autores apresentam diferentes classificações, porém não tão singulares a ponto de serem excludentes (ALMEIDA; BIAJONE, 2007).

Sobre as particularidades entre essas tipologias, identificamos que estão localizadas nos interesses investigativos dos pesquisadores, sobre as quais, algumas apresentamos na sequência.

A particularidade de Shulman (1986, 1987) reside no interesse em investigar o conhecimento que os professores têm dos conteúdos de ensino e o modo como estes se transformam no ensino. O autor tem por interesse esclarecer a compreensão cognitiva dos conteúdos das matérias ensinadas e as relações entre esses conteúdos e o ensino propriamente dito que os docentes oferecem aos alunos (ALMEIDA, BIAJONE, 2007).

Shulman iniciou seus estudos nos anos de 1980, quando as pesquisas sobre a profissão docente estavam se constituindo. O estudo de Shulman (1986) é “uma das sínteses mais importantes para o estudo dos saberes docentes”, destaca Borges (2001, p. 62), sendo que a partir desta pesquisa começa a ser considerada a temática dos saberes docentes, ou seja, a existência de saberes específicos dos professores.

Por sua vez, Tardif (2002, 2008) tem como particularidade, o estudo da epistemologia da prática profissional dos professores, com ênfase no trabalho docente e o

reconhecimento da pluralidade e heterogeneidade do saber, com destaque para os saberes da experiência que:

[...] surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, "polidos" e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. (TARDIF, 2008, p. 54)

Como vimos, a discussão sobre a base de conhecimentos do professor e os saberes docentes gerou diferentes tipologias, sendo que os títulos utilizados pelos autores para cada tipologia, por vezes, não dão conta de expressar seus desdobramentos, mas servem como base de explicações para os diferentes tipos de conhecimentos que o professor mobiliza ao desempenhar sua ação pedagógica.

Entendemos que a partir da base de conhecimentos do professor e de seus saberes docentes, com o suporte das teorias que embasam seu trabalho, sempre aliados à capacidade docente em transformar o conhecimento que possui em formas e em movimentos mentais dele e de seus alunos, numa relação dialógica, poderão ser pedagogicamente potencializadoras para o ensino, mas logicamente, se estiverem adequadas à variedade das habilidades e das necessidades presentes nos contextos apresentados pelos seus alunos.

Identificamo-nos com Tardif (2008, p. 11-18), quando este declara que:

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola.[...] O saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente.

Evidenciar nesta investigação o reconhecimento da existência de uma base de conhecimentos e de saberes docentes necessários para o ensino e para a profissão parte da premissa da valorização do saber construído e socializado pelos professores a partir de suas histórias de vida e de suas práticas educativas.

Na sequência deste texto, tendo em vista nesta pesquisa as colaboradoras serem professoras adultas, em processo contínuo de desenvolvimento profissional e por isto apresentarem especificidades em seu processo formativo e de aprendizagens, fizemos a

opção de trazer a seguir um breve diálogo com as teorias que embasam a *educação de adultos*.

1.2. Educação de Adultos

A Educação de Adultos, também conhecida como “andragogia” foi inicialmente concebida por Knowles, em 1975, como um modelo para a educação de adultos. Por muito tempo foi considerada central para a aprendizagem destes, sendo utilizada extensivamente como base para programas de treinamento e desenvolvimento profissional (MARSICK, 1988; MARSICK E WATKINS, 1997).

Marcelo Garcia (1999) afirma que o estudo do processo de aprendizagem do professor enquanto pessoa adulta é uma área recente e faz referência aos estudos de Peterson, Clark e Dickson (1990), entre outros e declara que tais estudos:

[...] alertam-nos para a necessidade de capitalizar e incluir estudos sobre o professor, a sua formação, desenvolvimento, aperfeiçoamento e mudança, os princípios, teorias e modelos que ao longo dos últimos 30 anos se têm vindo a realizar no âmbito da Psicologia da Aprendizagem do Adulto (MARCELO GARCIA, 1999, p. 49-50).

Placco e Souza (2006), após interlocuções com autores como Brookfield (1986), Marcelo Garcia (1999), Dubar (1997), Tardif (2000), entre outros, identificaram algumas características da aprendizagem de adultos. Dentre elas elegem quatro aspectos que julgam importantes:

- *A experiência*: é o ponto de partida e de chegada da aprendizagem. É ela que possibilita tornar o conhecimento significativo, por meio das relações que desencadeia. Mas não se trata de qualquer experiência; ela decorre da implicação com o ato de conhecer e da escolha deliberada por dar-se a conhecer determinado objeto ou evento. Por tratar-se de adultos, há uma vivência anterior e as experiências irão influenciar a formação de novas ideias.

- *O significativo*: aprender envolve uma interação de significados cognitivos e afetivos. O que foi aprendido tem de fazer sentido para o sujeito no contexto de suas aprendizagens e de seus conhecimentos e, ao mesmo tempo, mobilizar interesses, motivos e expectativas.

• *O proposital*: é algo que direciona o adulto aprendiz, uma necessidade que o move, uma carência a superar, algo específico a desenvolver.

• *A deliberação*: aprender decorre de uma escolha deliberada de participar ou não de dado processo.

Com base no estudo destas autoras, ao discutir a aprendizagem do adulto, são assumidos concepções e princípios, tais como:

- ✓ A aprendizagem do adulto decorre de práticas sociais, e enquanto prática social sua construção se dá nos grupos, na relação com o outro; seja do professor com seus pares na escola; do professor com seus alunos; do professor com um mediador ou interlocutor em um processo de formação;
- ✓ A aprendizagem se dá a partir do confronto e do aprofundamento de ideias;
- ✓ O processo de aprendizagem é singular e envolve escolha deliberada;
- ✓ O processo de aprendizagem envolve compromisso e implicação com o objeto ou evento a ser conhecido e com os outros atores da aprendizagem;
- ✓ O ato de conhecer é permanente e dialético;
- ✓ O ponto de partida para o conhecimento é a experiência que acumulamos;
- ✓ A base da aprendizagem está na linguagem, na atribuição de significados e sentidos.

Estes estudos dialogam com os de Jarvis (1985), para quem a educação de adultos prevê aprendizagem centrada no aprendiz; na qual os aprendizes são independentes e autodirecionados; são motivados de forma intrínseca (satisfação gerada pelo aprendizado); caracterizada por projetos inquisitivos, pela experimentação, pelo respeito mútuo e pela cooperação; deve ser baseada em experiências, na qual as pessoas são centradas no desempenho de seus processos de aprendizagem.

Nóvoa (2010), declara que:

[...] a formação do adulto não pode ser programada: ela não tem nada a ver com a obtenção de certos objetivos educacionais ou com a satisfação de um conjunto de exigências de avaliação. Mesmo quando uma ação educativa se revela formadora, são de fato os adultos, eles próprios, que se formam. É evidente que pertence exclusivamente à pessoa que se forma. É evidente que todo mundo depende dos apoios exteriores que ajudam, estimulam e inspiram os percursos individuais: a formação é um espaço de socialização e está marcada pelos contextos institucionais, profissionais, socioculturais e

econômicos, em que cada indivíduo vive. Por outro lado, a história individual está em interação constante com os acontecimentos históricos que modelam o futuro de uma dada sociedade. Mas não devemos desvalorizar o fato de que pertence exclusivamente ao adulto fazer a síntese do conjunto das influências exteriores e apropriar-se do seu próprio processo de formação (NÓVOA, 2010, p.172).

A partir desta perspectiva, pode-se dizer que a aprendizagem decorre da consciência do professor adulto em sentir necessidade de mobilizar recursos mentais, sejam eles de ordem pessoal ou social, internos ou externos, sempre visando atingir determinados objetivos.

Entendemos que as decisões por aprender do professor adulto, surgem dos contextos vivenciados, o que pode traduzir-se em necessidades e na busca pelo saber e será essa busca que sustentará a atribuição de significados e sentidos aos conhecimentos acessados. “Também está relacionado a essa experiência o objeto a ser aprendido, o que pode desencadear ou não a escolha por aprendê-lo.” (PLACCO E SOUZA, 2006, p.20).

Nesta investigação, a partir dos estudos que fizemos sobre educação de adultos, entendemos que as professoras colaboradoras da pesquisa, frente ao EMAI e ao PNAIC só se desenvolverão pessoal e profissionalmente se estiverem imbuídas em se (trans)formar enquanto sujeitos e docentes.

Segundo Placco e Souza (2006), a aprendizagem do professor adulto se insere na construção de sua identidade pessoal e profissional, pois,

[...] é um processo de construção e desconstrução, formação e deformação, um movimento em que o docente assume formas identitárias, via processo de identificação e não-identificação com as atribuições que lhe são dadas por si mesmo e pelos outros com quem se relaciona. Nesse movimento, há constantes atos e sentimentos de pertença e não-pertença, estreitamente relacionados à subjetividade, à memória, a processos metacognitivos, aos saberes e experiências de pessoas singulares e do grupo (PLACCO E SOUZA, 2006, p.21)

De acordo com Dubar (1997), o que caracteriza o processo de construção desta identidade é uma tensão constante entre a atribuição e a pertença, ou seja, há um jogo de forças entre o que nos dizem que somos, como nos identificam e o que sentimos e pensamos que somos, como nos definimos e nos identificamos. No caso do professor, esta questão assume grande relevância se pensarmos no que se tem atribuído à função docente, às práticas do professor, à sua formação e à sua responsabilidade sobre os resultados das aprendizagens dos alunos.

Segundo este autor, a *identidade* corresponde ao “resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 1997, p.105).

Frente a isto, entendemos que não é possível conceber a aprendizagem do professor adulto, sem considerar o processo de construção de sua identidade docente e reconhecemos que este processo não é algo estático, pelo contrário, sofre influências e se modifica constantemente. Entendemos ainda que no processo de desenvolvimento profissional o professor constitui sua identidade em um processo histórico e dinâmico, na sua interação com o mundo, na sua prática social e nas interlocuções que estabelece com outros sujeitos sociais, a partir de aspectos internos e externos que perpassam esse processo, e é sobre este movimento, o da constituição da identidade docente e sobre os ciclos de vida dos professores que trataremos a seguir.

1.3. Constituição da identidade docente e os ciclos de vida dos professores

A identidade profissional docente é entendida como um processo de construção social de um sujeito historicamente situado e se constrói com base na significação social da profissão, na historicidade de suas tradições e contradições, bem como, baseia-se nas características individuais do professor e nos percursos profissionais construídos e vivenciados por ele ao longo da vida.

Entendemos que a constituição da identidade do ser professor envolve diversas questões que vão desde suas vivências na infância com a família e na educação básica, enquanto aluno da escola, seguindo para a formação inicial em cursos de licenciatura, até tornar-se professor de fato, ficando em formação permanente.

Os autores Iza et al (2014) e Nóvoa (1992) declaram que a família, a escolarização, o trabalho, valores e crenças pessoais podem influenciar no modo de ser do professor.

A partir disto, reconhecemos que quando nos enveredamos a compreender sobre a constituição da identidade docente, temos que ir para além da formação do profissional para a docência, pois suas raízes estão arraigadas na história da pessoa deste ser professor.

Como no caso desta pesquisa, os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais, experienciados pelos professores quando produzem suas narrativas são importantes, pois nessas narrativas, cada um produz a sua vida, contribuindo para produzir a sua profissão (NÓVOA, 1992).

A abordagem autobiográfica pode ajudar a compreender melhor as encruzilhadas que se encontram atualmente os professores e a delinear uma profissionalidade docente baseada em novas práticas de investigação, ação e formação (NÓVOA, 2000). Vale ressaltar ao leitor que nesta investigação, estas encruzilhadas são vistas como possíveis fios ou teias formativas, constitutivas da identidade docente.

Com base em Iza et al (2014), no momento de análise das narrativas nesta investigação, exploramos os movimentos da constituição da identidade docente das professoras colaboradoras que forem revelados nas narrativas delas, reconhecendo elementos que contribuíram neste processo, tanto nos momentos de formação, quanto nos momentos do exercício docente, pois de acordo com estes autores, a identidade docente é dinâmica e tem relação direta com o contexto social no qual se está inserido e apontam que a identidade docente no processo de constituição do ser professor envolve três dinâmicas: o ambiente externo da política, o contexto profissional e a experiência pessoal.

Nestas dinâmicas aparecem a aprendizagem profissional, o exercício docente e o desenvolvimento pessoal. Cada uma dessas dinâmicas apresenta condutas distintas do professor, potencializando a cada dia compreender-se melhor a si próprio, o seu campo de trabalho e as esferas políticas que vivencia.

Como já anunciamos anteriormente, a identidade docente continua a constituir-se ao longo do exercício da profissão, sendo que alguns processos favorecem a construção dessa identidade em direção aos atributos da profissionalidade docente (CONTRERAS, 2002).

Segundo este autor, este processo não depende apenas dos fatores externos, como os cursos de formação, mas também é influenciado por fatores internos à própria pessoa, como por exemplo, uma tomada de consciência de seu papel, um compromisso assumido com seus alunos; e é neste movimento constitutivo permanente da docência que o professor traz para si uma responsabilidade sobre sua função social, emergindo daí a autonomia e o comprometimento ético com aquilo que faz. Este processo é permanente e está fortemente atrelado à cultura e às necessidades da sociedade em que vive e é nele que se constrói a profissionalidade docente.

A profissionalidade docente, segundo Contreras (2002), é vista a partir de três dimensões: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional. Nestas dimensões estão atreladas as ideias da moral e da ética no ensino.

Sobre obrigação moral, com base neste autor, entendemos que ao estudarmos o processo de constituição docente, buscamos reconhecer inclusive, os elementos afetivos que compõem sua prática pedagógica, o que em alguns casos, abarca a dimensão moral da formação de seus alunos, levando seu ensino em sala de aula para além dos conteúdos, oferecendo uma formação mais ampla ao discente, discutindo e experienciando com ele diferentes aspectos e dimensões, inclusive a partir dos exemplos que o professor coloca em prática no exercício de sua postura pessoal e profissional na escola.

Profissionalidade docente que vai além das intenções com a formação do futuro professor ou do professor em exercício, busca preocupar-se com os atributos que devem ser próprios da profissão, que devem constituir a identidade do professor em exercício.

Segundo Benites (2007), a profissão docente, assim como outras profissões, surge num contexto como resposta às necessidades postas pela sociedade, constituindo-se num corpo organizado de saberes e um conjunto de normas e valores.

Para Gatti (2010, p.1360), “a profissionalidade é o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional”, e a profissionalização de professores implica a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade.

Segundo esta autora,

[...] não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Com estas conceituações, estamos saindo do improvisado, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos. (GATTI, 2010, p. 1360).

O desenvolvimento do compromisso docente com a profissão e com a profissionalidade pode continuar a se desenvolver ao longo da formação, nos primeiros anos da docência e durante todos os outros anos de atuação profissional. Neste movimento, a identidade emerge como uma característica que vai dando sustentação para a ação do exercício docente e para a profissionalidade docente, sem perder de vista a

compreensão de que a docência implica uma constante reflexão e investigação de sua própria prática.

Neste sentido, a identidade docente é vista como uma característica que vai dando sustentação para a ação do exercício docente (IZA et al, 2014). Frente a isto, dando sequência aos nossos estudos, optamos por trazer para o leitor deste texto, os diferentes ciclos ou fases da docência.

A seguir, esboçamos um panorama sobre o ciclo de vida profissional do professor. Vale informar que conceitualmente há diversas maneiras de estruturar o ciclo de vida profissional dos professores, todavia, optamos por uma perspectiva clássica, tendo como base a teorização de Huberman (1989), a partir dos escritos organizados por Nóvoa (1992) e Huberman (2000) apresentando o modo evolutivo e como se desenrola o percurso profissional dos professores, sob a perspectiva da carreira.

De acordo com Huberman (1989), os estudos sobre o desenvolvimento da carreira dos professores situam-se na perspectiva do desenvolvimento pessoal e profissional ao longo do ciclo de vida; trata-se de uma abordagem que diminui a influência organicista (baseada em padrões atribuídos à idade) em favor do peso dado a fatores sociológicos e históricos (onde a idade é substituída por períodos de influência).

Nestes escritos, seus autores fixaram a atenção sobre a docência, mais particularmente naqueles que trabalham com o nível do ensino secundário, estudando os professores cuja trajetória profissional tenha sido o de uma carreira pedagógica, vivendo situações de sala de aula pelo menos até o momento de serem entrevistados.

O ciclo de vida profissional dos professores é apresentado neste texto em sete etapas da vida profissional docente: a entrada na carreira; a fase de estabilização; a fase de diversificação; a de pôr – se em questão; a da serenidade e distanciamento afetivo; a do conservantismo e lamentações e a fase do desinvestimento. Isto é feito dando destaque às principais características de cada fase, conforme descrevemos a seguir.

➤ *Entrada na carreira*

Esta fase acontece no início da carreira, em média até o 3º ano de profissão. Nela, ocorre o momento da exploração, na qual o professor experimenta ações didáticas e posturas. É também a fase da sobrevivência e da descoberta.

A sobrevivência abarcando o que tem sido chamado de choque com a realidade, advinda do confronto inicial com a complexidade da situação profissional, é quando o

professor, frente à prática docente, percebe a distância entre seus ideais e a realidade do cotidiano da sala de aula (HUBERMAN, 2000; NÓVOA, 1992).

É a fase na qual o professor questiona se o seu desempenho está ou não satisfatório; se preocupa em dar conta do que está sendo proposto para ele; em administrar o cotidiano da sala de aula, estabelecendo uma relação pedagógica entre o ensino do conteúdo e os materiais didáticos, por exemplo; superando as dificuldades com os alunos que criam problemas. Nesta fase chega a se questionar sobre a escolha da profissão e sobre sua continuidade na carreira.

A descoberta, por outro lado, traduz este momento de entusiasmo inicial, o da escola sendo reconhecida como um marco social, quando o professor se sente integrante de um corpo profissional, numa situação que prevê responsabilidades, como por exemplo, ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa de ensino.

Com frequência, a literatura empírica indica que os dois aspectos, sobrevivência e descoberta são vividos ao mesmo tempo e de forma paralela. Respectivamente, é o segundo aspecto que de forma positiva dá suporte para o professor resistir e superar as dificuldades que se apresentam para ele no primeiro aspecto.

Huberman (2000) declara que pode ocorrer de um aspecto se impor sobre o outro ao longo da carreira docente, e é por isso que vemos vários perfis de professores, tanto iniciantes como já experientes, que vão desde entusiastas até frustrados.

➤ *Estabilização*

É quando se consolida o repertório pedagógico do professor, quando se supõe a afirmação de si mesmo como professor, acontecendo a escolha permanente da carreira. De acordo com nossos estudos a partir de Huberman (2000) isto pode acontecer entre 4 e 6 anos de magistério.

Nóvoa (1992, p.40) afirma que em um dado momento, as pessoas “passam a ser” professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros, sem necessariamente ter de o ser, por toda a vida. Apesar de este teórico ter escrito no texto que organizou, que esta etapa ocorre num período determinado, entre 8 a 10 anos, podemos perceber que estes períodos são apenas estimativas.

Estabilizar-se, nesta perspectiva, significa obter maior autonomia no exercício profissional, se caracterizando por uma emancipação do ser professor; é quando deixa a fase de exploração e de opções provisórias, para entrar numa fase de comprometimento definitivo de estabilização. É a fase da afirmação do professor perante os colegas mais

experientes, do comprometimento consigo mesmo e com o desenvolvimento da profissão. Trata-se de um compromisso assumido, de uma tomada de responsabilidades, na qual o professor adota a decisão de dedicar-se por um período prolongado de tempo à profissão docente.

Huberman (2000) declara que o conhecimento das dificuldades na área do ensino, apontadas na etapa de entrada na carreira, são agora nesta fase, dentre outros aspectos, determinantes na escolha da carreira docente e na eliminação de outras possibilidades pois se o professor vencer a fase anterior, passa agora a se preocupar com os resultados do ensino e se estabiliza na carreira. O professor nesta fase expressa flexibilidade, prazer, humor e se refere a sentimentos de conforto, de competência pedagógica crescente, apresentando maior confiança no desempenho de sua função docente.

➤ *Diversificação*

Fase marcada por uma atitude geral de revisão e ativismo, cheia de interrogações peculiares, acontece em média, na metade da carreira, entre 7 a 25 anos de profissão. Trata-se de um ciclo de difícil caracterização e generalização do pensamento e da conduta profissional do docente, pois com o passar do tempo do ciclo de vida profissional dos professores, a tendência é aparecer divergências quanto ao percurso individual de cada professor.

Mais experientes e com o objetivo de melhorarem suas práticas pedagógicas, entram na fase da diversificação, buscando novos desafios, experienciando novas estratégias e recursos de ensino.

Trabalham com novas metodologias, utilizam outros materiais didáticos, experimentam novas formas de avaliação e modificam outros aspectos de sua prática docente. Trata-se de uma atitude de inovação e de mudança no repertório pedagógico vivido na fase anterior, agora à procura de mais autoridade, responsabilidade e prestígio.

Os professores nessa fase seriam os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas escolas pedagogicamente, consequência da busca por novos desafios, o que pode levá-los a uma ambição pessoal por acesso aos postos administrativos, afastando-os, em alguns casos, da rotina da sala de aula.

Esta fase é a mais longa da carreira docente, onde, de formação, encontramos então três tipos básicos de professor:

- Aqueles que investem seu potencial no desenvolvimento como docente, buscando diversificar seus métodos e práticas e as formas mais adequadas de aplicá-las no ensino;
- Outros que se envolvem mais com o sistema administrativo, visando a promover-se profissionalmente;
- Aqueles que aos poucos reduzem seus compromissos com a docência, podendo abandoná-la ou exercendo outra profissão paralela.

➤ *Pôr -se em questão*

Huberman (2000) sugere que o professor deixa a fase de diversificação quando começa um período em que se põe em questão, mas não deixa claro o que está em questão, porque os professores não demonstram uma consciência muito clara do que é que está a ser posto em questão.

Nóvoa (1992, p.42) afirma que os sintomas de tal atitude de questionamento “podem ir desde uma ligeira sensação de rotina até uma crise existencial”. Segundo este autor esta fase acontece em média entre o 15º e 25º ano de ensino na docência.

Esta sensação de rotina surge a partir da fase da estabilização, sem que as pessoas passem por uma atividade inovadora significativa. Isto acontece porque muitas vezes o professor não mantém uma postura reflexiva sobre a profissão, pois se isso fosse uma constante, poderia ser diferente, menos doloroso.

“Trata-se de uma fase com múltiplas facetas, de tal modo que pretender corresponder uma definição reduzida de características se torna uma tarefa difícil, se não até mesmo ilegítima” (NÓVOA et al, 1992, p.43).

Para uns, é a monotonia da vida cotidiana em situação de sala de aula, ano após ano que provoca o questionamento. Para outros, é muito provavelmente o desencanto subsequente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participam energicamente, que desencadeia a “crise”. (NÓVOA et al, 1992, p.43).

Segundo este autor, pôr-se em questão, em outras palavras, corresponderia a uma fase ou várias fases da vida, durante as quais as pessoas examinam o que terão feito de sua vida, face aos objetivos e ideais dos primeiros tempos, na qual encaram tanto a perspectiva de continuar o mesmo percurso como chegam a pensar em enfrentar a incerteza e, sobretudo, a insegurança de um outro percurso.

➤ *Serenidade e distanciamento afetivo*

Fase compreendida pela procura de uma situação profissional estável, reconhecida nesta etapa por conta da muita experiência que os professores trazem consigo. É quando atingem um patamar de desenvolvimento da carreira e acontece, geralmente com professores de 45 a 55 anos de idade. Nesta etapa, o professor pode ser capaz de prever muitas situações em sala de aula, pode se tornar menos vulnerável ou menos sensível a situações que no começo da carreira eram mais prejudiciais a ele.

Huberman (2000) afirma que o nível de investimento nas aulas por parte dos professores nesta fase pode cair, enquanto que a sensação de confiança aumenta.

Pode caracterizar-se por uma atitude de serenidade e de distanciamento afetivo ou de conservadorismo e de lamentações, é uma sensação de confiança que dispensa aos docentes desta fase, de certa forma, gastar energias em ativismo e investimentos e lhes permite “deixar-se conduzir um pouco” (NÓVOA, 1992, p.44) o que significa ser mais tolerante e mais espontâneo em situações de sala de aula.

Os professores nessa fase demonstram uma certa serenidade, tornando-se menos vulneráveis à avaliação dos outros. As pessoas nada mais têm a provar aos outros ou a si próprias; reduzem a distância que separa os objetivos do início da carreira daquilo que foi possível conseguir até o momento, apresentando em termos mais modestos as metas a alcançar nos anos futuros (NÓVOA et al, 1992).

Outro aspecto importante nesta etapa é o distanciamento afetivo entre o professor e os alunos, que pode ser originado pela “pertença a gerações diferentes” dos professores em relação aos alunos, criando assim, duas “subculturas” diferentes, o que pode gerar, por exemplo, dificuldades nos diálogos (HUBERMAN, 2000).

➤ *Conservantismo e lamentações*

Nesta fase os professores se preparam para a aposentadoria, em média ela acontece em docentes com idades entre 50 e 60 anos, de acordo com estudos empíricos mencionados por Nóvoa (1992).

Uma das características principais desta etapa é os professores reclamarem sobre os aspectos da educação. Mas, como já foi anunciado, não se podem fazer generalizações para todos os professores desta faixa etária, mesmo porque algumas destas fases intermediárias podem se sobrepor ou surgir em outros momentos da vida do professor.

Outros aspectos que favorecem as evidências do aparecimento desta etapa nesta faixa etária, também devem ser considerados. Estes aspectos estão relacionados com o

fato de que, com a idade, surge uma postura de rigidez e maior prudência quando tratam de questões do trabalho. São também mais resistentes às inovações e tendem para uma nostalgia do passado, frente a muitas situações.

Segundo Nóvoa (1992), essa evolução seria progressiva, mas aceleraria com os 50 anos, no entanto, os profissionais que se apresentam nesta fase a partir dos estudos realizados foram reportados a tendências centrais de um perfil que engloba um grande número de pessoas, por vezes mesmo, a maior parte dessas pessoas, mas nunca a totalidade de um conjunto, por isto, não pode integrá-las num mesmo grupo sem primeiro estudar os seus antecedentes, isto é, sua história pessoal, bem como a história do meio em que se movem.

Este movimento de preparo para a aposentadoria pode ser serena ou amarga. No primeiro caso, fala-se de um enfoque positivo decorrente da serenidade da etapa anterior. No segundo caso, o enfoque é negativo, marcado pelo desencanto das experiências passadas ou pelas frustrações ainda vivenciadas nesta etapa.

➤ *Desinvestimento*

Nóvoa (1992, p. 46) caracteriza esta última fase como “um fenômeno de recuo e de interiorização no final da carreira profissional do professor”.

Huberman (2000) indica também que esse recuo e desinvestimento podem ser originados no meio da carreira, por conta de fracassos nas ambições de alguns professores, fazendo com que estes canalizem suas energias para outros lados.

Este autor declara ainda que os dados dos estudos realizados dão conta de indicar que esta é uma fase de desprendimento, em fim de carreira, caracterizada, sobretudo por uma “focalização” maior (sobre certas turmas, certas tarefas, certos aspectos do programa escolar).

A postura geral é até certo ponto, positiva, na qual as pessoas libertam-se, progressivamente, sem o lamentar do investimento no trabalho, para consagrar mais tempo a si próprias, aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão, digamos mesmo de maior carga filosófica (NÓVOA, 1992, p.46).

As fases apresentadas anteriormente não podem ser vistas como regras, podendo ocorrer ou não. E mesmo ocorrendo, a sequência pode não ser linear e a mesma para todos, visto que cada docente atua num diferente meio social e contexto profissional, tendo diferentes fontes formativas, tanto na esfera pessoal, quanto profissional (HUBERMAN, 2000).

Nóvoa (1992) declara que os estudos empíricos realizados mostram de forma suficientemente clara que uma sequência analisada se reporta a um grande número, por vezes, à maioria dos elementos de uma população estudada, mas nunca à totalidade dessa população. Declara ainda que há pessoas que estabilizam cedo, outras que o fazem mais tarde, outras que não o fazem nunca e outras ainda que se estabilizam, para desestabilizar depois, em seguida.

A seguir, dando sequência, apresentamos um recorte dos nossos estudos sobre desenvolvimento profissional do professor com vistas à construção de sua identidade docente. Vale ressaltar que ao fazermos esta opção pretendemos dar coerência às etapas formativas pelas quais as professoras colaboradoras desta pesquisa passaram ou passam, estabelecendo o ensino como algo dinâmico, que se encontra em pleno movimento.

1.4. Desenvolvimento profissional

Com base em Freitas (2002) a década de 1990 foi conhecida como a “Década da Educação”, com o aprofundamento das políticas neoliberais em resposta aos problemas colocados pela crise do desenvolvimento do capitalismo desde os anos 1970, na qual a escola teve importante papel.

Segundo esta autora,

a ênfase no caráter da escola como instituição quase que exclusivamente voltada para a socialização dos conhecimentos históricos e socialmente construídos terminou por centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, na presente forma histórica que ela tem, tornando-se alvo fácil das políticas neoliberais baseadas na qualidade (da instrução, do conteúdo) em detrimento da formação humana multilateral (FREITAS, 2002, p.141)

A partir da década de 1990, entram em cena políticas públicas no âmbito educacional que visam à preparação dos professores para que eles ensinem melhor; a avaliação das escolas por meio de testes, com premiação àquelas com melhor desempenho; entre outras políticas públicas ou programas de governo que têm a avaliação como sua base para levantamento de dados e para estudo de indicadores visando à formação, ao financiamento, à descentralização e à gestão de recursos.

No desenvolvimento e na implantação das políticas educacionais neoliberais, a qualidade da educação, assumida como bandeira pelos diferentes setores governamentais e empresariais, adquire importância estratégica, como condição para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo (FREITAS, 2002, p.142).

Esta autora declara que as diretrizes de formação passaram a considerar a concepção de competência como sendo nucleares na organização dos cursos de formação de professores, levando em conta o rol de competências definidas ao perfil do novo profissional com vistas a atender às exigências postas pela reforma educativa. Ainda tratando sobre este processo, aborda um aspecto que merece destaque, que é a ênfase na individualização e responsabilização dos professores pela própria formação e pelo aprimoramento profissional. Segundo ela, cabe aos professores “identificar melhor as suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional.” (FREITAS, 2002, p.154).

Na década atual, o Estado de São Paulo, assim como outros estados da Federação, ainda se encontram em pleno movimento por melhores resultados educacionais, o que vem sendo praticado por meio de mudanças, tanto nas grades curriculares, quanto nos modelos de ensino (exemplo disto, temos a implantação do EMAI), analisados por meio de avaliações de desempenho referentes às habilidades e competências, tanto dos estudantes, quanto dos professores, sendo que algumas destas avaliações foram as utilizadas nesta pesquisa como indicadores para seleção das professoras colaboradoras, mais especificamente a prova de mérito do professor e o SARESP.

Segundo Freitas (2002, p.158), “há a necessidade urgente de retomarmos a discussão presente na área educacional na década de 1980, sobre os fins da educação, e necessariamente aprofundarmos as construções históricas dos educadores”, sendo que esta última vem ao encontro de um dos objetivos desta pesquisa.

No âmbito da Educação Matemática, de acordo com Passos et al. (2006),

[...] as palavras “*formação*” e “*desenvolvimento do professor*” têm sido consideradas ora como sinônimas, ora com significações distintas. A primeira, em seu sentido comum, pode ser entendida como “dar forma”, modelar algo ou alguém de acordo com um modelo que se presume ser o mais ideal. Ou seja, indica um movimento externo ao objeto e que pressupõe a ação de alguém (formador) e de uma instituição sobre um objeto de formação – o futuro professor ou o professor em serviço. Nessa concepção de formação – quem assume o protagonismo da ação de formar é o formador, e não o formando (PASSOS et al, 2006, p.194).

Por sua vez, na perspectiva de *desenvolvimento do professor*, segundo estes autores, é o formando que se constitui no principal protagonista da ação formativa e de seu desenvolvimento, embora dependa de instituições e da interlocução com outros sujeitos educativos.

Ponte (1997, p.44), designa *desenvolvimento profissional docente* como “um processo de crescimento na competência, em termos de práticas letivas e não letivas, no autocontrole de sua atividade como educador e como elemento da organização escolar”, constituindo-se no movimento das experiências e esforços empreendidos pelo professor na busca de uma reorganização da sua prática pedagógica.

Segundo Passos et al. (2006, p.195), alguns autores, a seguir apresentados, têm optado pelo uso do termo desenvolvimento profissional, concebendo-o como:

- ✓ Um movimento de dentro para fora no qual o professor ou futuro professor se desenvolve, enquanto pessoa e profissional (PONTE, 1998);
- ✓ Um processo dinâmico e evolutivo da profissão docente que inclui tanto a formação inicial quanto a permanente, englobando os processos que melhoram o conhecimento profissional, as habilidades e as atitudes (IMBERNÓN, 1994, p.45);
- ✓ Um processo que combina aspectos formais e informais, mediante o qual o professor torna-se o sujeito da aprendizagem, destacando-se não apenas os conhecimentos e os aspectos cognitivos, mas também as questões afetivas e de relacionamento que promovem a individualidade de cada professor (HARGREAVES, 1998).

Com base em Pérez Gómez (1992) compreendemos o desenvolvimento profissional do professor como um *continuum* e em MIZUKAMI, et al (2002, p.13), que concebem a formação do professor numa perspectiva permanente e evolutiva, ou seja, como “[...] um processo de desenvolvimento para a vida toda.”

Por sua vez, Marcelo Garcia (2009) declara que este termo se justifica porque evidencia a concepção de profissional do ensino e porque o termo desenvolvimento sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada.

De acordo com André (2010, p. 175) “[...] essas ponderações parecem muito justas e convincentes para que passemos a considerar o desenvolvimento profissional como objeto da formação”.

Entendemos que esse processo acontece em várias fases, em que uma não se sobrepõe a outra, e em espaços com características diferenciadas e interdependentes. É um processo vivido individual e coletivamente que inclui um amplo conjunto de fatores que engloba aspectos cognitivos, afetivos, sociais, culturais e econômicos, como também as experiências ao longo do seu processo de escolarização, as crenças e os valores pessoais.

Partimos do pressuposto que o ser e o estar professor têm suas funções constituídas pela formação inicial, continuada e pelas experiências e reflexões realizadas sobre suas práticas e vivências no decorrer do exercício profissional.

Isto supõe a autonomia do indivíduo sobre o seu conhecimento e o responsabiliza sobre suas aplicações. Requer deste a capacidade de reflexão, de interação social e a necessidade de buscar as informações que lhe faltam. Ou seja, pressupõe “assumir continuamente o seu objetivo de trabalho como aperfeiçoável, como transformável e dependente de muitos fatores sobre os quais deverá procurar interferir a fim de aprimorar-se cada vez mais”. (MOURA, 1995, p.25)

No estudo dos processos de desenvolvimento profissional do professor, Ponte (2000, p.8) declara que devemos levar em conta que o professor não é apenas um profissional que exerce a sua ação com maior ou menor eficiência. É uma pessoa total, em que se entrelaçam as dimensões profissional, pessoal, cognitiva, afetiva e social, que importa compreender a sua globalidade e as relações que estabelece.

Segundo Imbernón (2006), o desenvolvimento profissional é um movimento entre todas as dimensões citadas por Ponte (2000), mas todas elas ocorrendo ao mesmo tempo, podendo ser delimitadas ou incrementadas pelas situações profissionais enfrentadas pelo professor, o que pode contribuir ou impedir seu desenvolvimento, num movimento de apropriação ou não de novos saberes.

Concebemos o termo apropriação referindo-nos ao processo em que o conhecimento constitui-se a partir de um processo dialético em que o sujeito se relaciona com os outros e com a realidade, atribuindo significado às suas experiências nessa realidade e produzindo conhecimentos a partir dessas significações. Segundo Garnica (2013), *apropriação* significa o modo como certos agentes –no caso - educacionais – atribuem significado às várias influências a que estão expostos e as tornam próprias, parametrizando suas ações a partir desses significados atribuídos.

Com base em Passos et al. (2006, p.196), investigar o desenvolvimento profissional das professoras colaboradoras desta pesquisa, vai além da análise dos

conhecimentos que elas adquiriram ao longo da vida, implica interpretá-las como seres humanos que são, com desejos, intenções, sonhos, decepções. Pessoas que de alguma forma sofrem as influências e os condicionamentos de seu contexto histórico-político e cultural, ou seja, que se relacionam com o mundo, com as práticas escolares, com os conhecimentos institucionais, com as políticas públicas, com o seu tempo, com os outros e com elas mesmas.

Frente a isto e reconhecendo a importância do contexto atual vivenciado pelas professoras colaboradoras, é que na sequência, apresentamos algumas políticas públicas educacionais ou programas de governo que estão envolvidos no cotidiano da profissionalidade do ser e do estar docente das professoras colaboradoras desta pesquisa, a saber, a avaliação externa de competência do professor, conhecida como prova de mérito; o SARESP¹⁵, o IDESP¹⁶ e ainda o Programa de governo EMAI¹⁷ da SEE/SP¹⁸ e o PNAIC¹⁹ - Alfabetização Matemática do MEC²⁰.

1.5. Contextos do cotidiano do professor da Educação Pública Estadual Paulista

1.5.1. Avaliações Externas de Desempenho

Segundo nossos estudos a partir de Aguerrondo (2007), a América Latina nos anos 1960 e na primeira metade da década de 1970, se caracterizou pelo surgimento das primeiras ações generalizadas de reforma educativa como consequência do reconhecimento da distância entre o discurso político de universalização da educação e a realidade. Em parte este atraso aconteceu frente aos problemas enfrentados ao se tentar colocar em prática as realizações a partir do que estava sendo elaborado pelos países do hemisfério Norte, dentre as quais tinham orientações para se colocar em movimento estratégias de reforma que poderiam se desenvolver em melhorias na educação.

As primeiras intenções de melhorar a educação foram pensadas desde a unidade de análise do indivíduo. A primeira hipótese levantada estabelecia que o problema estava

¹⁵ SARESP- Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

¹⁶ IDESP- Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo.

Para saber mais, acesse: http://idesp.edunet.sp.gov.br/o_que_e.asp

Acesso em 05/01/2016.

¹⁷ EMAI – Programa de Educação Matemática para os anos iniciais

¹⁸ SEE/SP – Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

¹⁹ PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa - Matemática

²⁰ MEC - Ministério da Educação

nos professores e nos alunos. Com relação aos professores era necessário revisar o que se ensinava (os conteúdos, os programas escolares), e segundo Aguerrondo (2007) isto se resolvia trocando os programas por outros, com novas perspectivas sobre as disciplinas, por exemplo, a gramática estrutural e a matemática moderna.

A outra causa do problema estava nas características dos alunos. O fracasso dos setores mais pobres era explicado por suas carências e por suas diferenças em relação aos setores das classes populacionais de padrão médio. A solução, segundo Aguerrondo (2007, p.2), era “*hacerlos más iguales*”, era prover os setores mais necessitados de materiais para sua “educabilidad”. Outros países neste mesmo período colocaram em movimento estratégias políticas com melhorias nos serviços de nutrição, nos serviços médicos e odontológicos, na distribuição de roupas e utensílios escolares, todas elas sendo estratégias assistenciais em paralelo a escola, todavia, não se questionava os sistemas educativos, nem as propostas pedagógicas.

Ainda frente ao discurso da necessidade de universalização da educação básica, foi produzida na segunda metade da década de 1970 e nos anos 1980 outra proposta para melhorar a educação. De acordo com Aguerrondo (2007), os avanços no campo da psicopedagogia e das teorias de aprendizagem levantaram a hipótese de que para melhorar a educação era necessário capacitar os docentes e modificar as condições dos alunos.

Hargreaves (1996) faz referência a processos similares que aconteceram no primeiro mundo. Segundo este autor, os anos 1980 corresponderam ao do profissional autônomo, em que o conhecimento pedagógico deixou de ser natural para ser uma opção ideológica, entre a tradição e o progresso, isto, em paralelo a um movimento de crescente prestígio acadêmico com o ingresso para a formação docente nas universidades.

Todavia, as medidas assistenciais da época não puderam resolver os problemas de abandono e repetição escolar. Segundo Aguerrondo (2007), a culpa do fracasso escolar recaiu novamente no aluno e juntaram-se às medidas assistencialistas ao aluno, as psicopedagógicas. A mesma autora declara que o avanço nas leituras sobre as políticas da problemática educacional, com relação ao seu potencial, a capacidade de democratização e de construção do cidadão, obrigaram a um novo olhar sobre o problema da qualidade na educação, onde resolver a exclusão passa a ser uma política que vai além do campo da pedagogia.

No final dos anos 1980 e nos anos 1990, reconhece-se a importância do conhecimento para o crescimento e para a competitividade, o qual é apresentado numa

proposta pela Comisión Económica para América Latina-CEPAL e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura-UNESCO (1991) intitulada “*Industrialización en América Latina. Hacia un crecimiento sustantivo on equidad*”.

Naquela época, o discurso predominante em destaque foi *qualidade com equidade*, entrando em cena novos conhecimentos sobre gestão e organização, colocando a escola como uma instituição que também busca respostas sobre seu sistema educativo, sendo mais autônoma, trabalhando com sua equipe de professores e disseminando seu projeto educativo institucional.

Nóvoa (1995), naquela década, insistia na ideia de que era necessário criar procedimentos que permitissem reconhecer e diferenciar a qualidade de ensino para que a carreira docente não ignorasse o mérito dos professores.

Em paralelo ao processo desenvolvido na América Latina, no primeiro mundo também se levantaram os problemas com estudos sobre como melhorar as escolas.

Segundo Aguerrondo (2007), olhar para as instituições escolares permitiu tomar consciência de que as escolas têm muito em comum, mas também trouxe indicadores de que algumas produzem melhores resultados do que outras, sendo mais eficazes. Neste contexto, começou-se a estudar as escolas que produzem melhores resultados levantando indicadores que potencializam a eficácia escolar.

Por exemplo, Barber e Mourshed (2007) declaram, que a partir de um estudo realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico-OCDE, levantou-se informações que existem muitas formas distintas de melhorar um sistema educativo, isto, a partir de estudos de vinte e cinco sistemas educativos de todo o mundo, incluídos os dez sistemas com melhor desempenho, nos quais analisou-se o que estes sistemas têm em comum e quais são as ferramentas utilizadas com vistas a melhorar os resultados dos alunos.

Segundo estes autores, as experiências dos sistemas educativos exitosos ressaltam a importância de três aspectos:

- ✓ Conseguir as pessoas mais aptas para exercer a docência;
- ✓ Trabalhar o desenvolvimento profissional dos docentes com o objetivo de convertê-los em eficientes instrutores;
- ✓ Assegurar que o sistema educacional seja capaz de fornecer a melhor formação possível para todas as crianças e jovens.

De acordo com Barber e Mourshed (2008), estes sistemas mostram que as melhores práticas para alcançar esses três objetivos não têm relação com a cultura onde são aplicados e também atestam que melhorias significativas podem ser alcançadas nos resultados de curto prazo, bem como ressaltam que a aplicação de todas estas práticas podem ter enorme impacto, minimizando as dificuldades dos sistemas de ensino, onde quer que estejam.

Segundo Ball (2001), o desempenho de sujeitos individuais ou de organizações, funciona como uma medida de produtividade ou resultado, ou exposição de qualidade, ou “momentos” de produção ou inspeção. Ele significa, resume ou representa a qualidade e o valor de um indivíduo ou organização num campo de avaliação. E com base em Ball (2001, p.109) “estabelece-se, assim, uma equação entre riqueza, eficiência e verdade”.

Frente a estas evidências, percebemos que a Educação em muitos sistemas de ensino está mundialmente baseada em resultados, onde as políticas públicas educacionais fazem uso de indicadores, a partir de estratégias de avaliações externas, as quais são projetadas socialmente e estão localizadas em um contexto histórico, político e social, o que, no caso desta pesquisa, trata de políticas públicas educacionais e programas de governo presentes na educação pública estadual paulista.

De acordo com Freitas (2005, p. 922),

[...] os indicadores são importantes mais pela significação compartilhada que possuem perante os atores da escola que pelo valor numérico ou de análise que possam gerar. Os indicadores têm de ser uma construção social que se legitima e se desenvolve no interior da instituição escolar e têm seu lugar natural no curso da avaliação institucional, induzida e acompanhada pelas políticas públicas.

Já não se pode negar que estamos vivenciando um momento de reconfiguração da profissionalidade docente, com a avaliação assumindo uma grande centralidade. Para uns, explicitamente, a avaliação serve de instrumento de aferição e para outros, com o propósito formativo, com vistas ao desenvolvimento profissional.

Segundo Oliveira (2004), as reformas educacionais iniciadas na última década têm trazido mudanças significativas para os trabalhadores docentes. São reformas que atuam não só no nível da escola, mas em todo o sistema, repercutindo em mudanças profundas na natureza do trabalho escolar.

No caso desta pesquisa, é importante salientar que os critérios de avaliações externas que apresentamos a seguir não são fixos, mas se modificam conforme as necessidades e os interesses da sociedade, situadas num determinado tempo e espaço e

neste estudo não temos a intencionalidade de discutir mais amplamente se estas avaliações por scores são ou não adequadas, mas sim de apresentá-las, para situar o leitor sobre o contexto educacional atual, frente a nossa opção em utilizarmos indicadores e resultados de scores como fontes de dados para definição e seleção das professoras colaboradoras desta pesquisa.

1.5.1.1. Avaliação de Professores - Prova de mérito

Atualmente, os professores têm sido levados a se responsabilizar pelo seu nível de desenvolvimento profissional e em contrapartida pelo seu reconhecimento, podendo obter ou não maior remuneração financeira de acordo com o seu mérito.

Fernandes (2008) declara que a avaliação dos professores poderá ser um meio importante de regulação, de amadurecimento, de credibilidade e de reconhecimento de uma classe profissional que, evidentemente está perante um dos dilemas mais desafiadores com que se viu confrontada nos últimos trinta anos.

Sobre avaliação do professor apresentamos a Prova de Mérito, instituída na SEE/SP, no Governo José Serra, com a Lei Complementar nº 1.097 de 27 de outubro de 2009²¹, regulamentada pelo Decreto estadual nº 55.217, de 21 de dezembro de 2009, a qual decretou o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação.

Segundo Fernandes (2008), a crescente afirmação científica tem contribuído para que as iniciativas destinadas a melhorar a educação tivessem começado a incorporar sistemas de avaliação de professores com finalidades diversas tais como a seleção para efeitos de ingresso na profissão, a formação e o desenvolvimento profissional, a melhoria do ensino, a progressão na carreira e o aumento de salário. Não se ignora, naturalmente, que muitos outros tipos de motivações haverá para se incentivar a avaliação dos professores e das escolas por todo o mundo.

Na primeira edição da prova de mérito na SEE/SP, no ano de 2010, observadas as condições estabelecidas na lei complementar (a análise funcional do profissional nos anos anteriores é levada em conta e entre os fatores considerados estão a assiduidade e o tempo de permanência do professor em uma mesma escola), foram beneficiados com a promoção por mérito na avaliação do *Programa de Valorização pelo Mérito*, até 20%

²¹ Para saber mais sobre a Lei Complementar nº 1.097, de 27 de outubro de 2009, acesse: <http://www.legislacao.sp.gov.br/>

(vinte por cento) do contingente total de integrantes de cada uma das faixas das classes de docentes, suporte pedagógico (supervisores de ensino e diretores de escolas) e suporte pedagógico (em extinção), existentes na data da abertura do processo de promoção. Este grupo de profissionais teve um aumento de 25% (vinte e cinco por cento) aplicado sobre o seu salário-base vigente na época.

Todavia, esta lei foi bastante criticada, causando um mal estar docente, pois, alguns educadores mesmo tendo sido aprovados na prova, ou seja, tendo atingido os critérios mínimos estabelecidos para a avaliação, se não estavam entre os 20% dos aprovados e melhor classificados de sua classe, não receberam o aumento em seu salário como promoção.

Magalhães e Montezuma (2009)²² declaram que mal-estar pode receber várias definições. Mas, reconhece-se, que o mal-estar é reflexo de algo que não vai bem, de uma inquietação que por vezes se manifesta na dificuldade de compreender o que não está em bom funcionamento. Estas autoras, com base em Facci (2008) declaram que no âmbito da docência, o mal-estar situa-se no desânimo e nos desencantamentos com a profissão, produzidos historicamente no contexto educacional. Também nomeados por estresse, esgotamento, indisposição e acarreta-se por vezes num sentimento de autodepreciação.

Frente a este dilema, os critérios de evolução foram discutidos em uma comissão paritária, formada por representantes da pasta e de entidades profissionais definindo as normas válidas a serem implementadas para os processos de promoção a serem realizados a partir do ano seguinte.

Em resposta a estas e a outras inquietações que estavam presentes na educação pública paulista, no ano de 2011, no Governo Geraldo Alckmin, dentro de um programa de governo na área da educação intitulado *Programa Educação-Compromisso de São Paulo*²³, desenvolvido pela SEE/SP com a empresa de consultoria empresarial *McKinsey & Company*, a partir da integração e articulação de diferentes esferas da sociedade civil foi criado um plano de ação para a educação paulista.

Como parte daquele trabalho foi realizado um estudo para identificar as principais questões da educação pública no Estado e após a fase de análise deste estudo, priorizou-se cinco pilares de atuação: aceleração dos resultados do ensino fundamental;

²² Para saber mais acesse:

http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais17/txtcompletos/sem20/COLE_630.pdf

Acesso em out/2015.

²³ Para saber mais sobre o “Programa Educação – Compromisso de São Paulo”, acesse: <http://www.educacao.sp.gov.br/porta1/projetos/compromisso-sp>

investimento no capital humano da Secretaria; reforma do ensino médio; criação de um modelo para educação em tempo integral; e engajamento e comunicação.

Como missão, este programa busca atingir duas metas necessárias e desafiadoras: colocar a educação paulista entre as mais avançadas do mundo até 2030 e tornar a carreira do professor uma das mais procuradas.

Frente a uma destas missões, que é a de tornar a carreira do professor mais atrativa, e a partir das legislações anteriores, é lançada uma nova política salarial, com a Lei Complementar nº 1.143 de 11 de julho de 2011²⁴ e a prova de mérito do quadro do magistério que previa um aumento de 25% sobre o salário-base para apenas os 20% dos profissionais melhor classificados, passou a vigorar com um aumento de 22,1% para todos os aprovados no ano de 2011 e aumentos de 10,5% sobre o salário para todos os que atinjam determinadas metas de avaliação, entre elas, aprovação na prova de mérito a partir do ano de 2012.

As provas de mérito são compostas de 60 (sessenta) questões objetivas de competências sobre formação específica, campo de atuação e por uma produção textual, intitulada redação. Competências entendidas pela SEE/SP como o conjunto de conhecimentos, procedimentos e iniciativas que o servidor possui e do qual se utiliza nas atividades desenvolvidas em seu ambiente de trabalho.

De acordo com Res. SE 80/2009 de 04/11/2009, que explicita o perfil de competências e habilidades desejáveis aos professores da rede pública estadual paulista, as competências técnicas gerais para o perfil dos professores polivalentes dos anos iniciais, reconhecidos como PEB I, que trata do nível de ensino das professoras colaboradoras desta pesquisa são:

- ✓ Compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos considerando as dimensões cognitivas, afetivas e sociais;
- ✓ Ser proficiente no uso da língua portuguesa em todas as situações sociais, atividades e tarefas relevantes para o exercício profissional;
- ✓ Dominar os conteúdos relacionados às áreas de conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências Naturais), objetos da atividade docente;

²⁴ Para saber mais sobre a Lei Complementar nº 1.143 de 11 de julho de 2011, acesse: <http://www.legislacao.sp.gov.br/>

- ✓ Gerenciar a classe, organizando o tempo, o espaço e o agrupamento dos estudantes, de modo a potencializar as aprendizagens;
- ✓ Selecionar e utilizar diferentes recursos didáticos, ajustando-os às necessidades de aprendizagem dos estudantes;
- ✓ Avaliar a eficiência de situações didáticas para a aprendizagem dos estudantes, envolvendo diferentes conhecimentos presentes no currículo escolar;
- ✓ Avaliar a aprendizagem dos estudantes através de estratégias diversificadas e utilizar a análise dos resultados para reorganizar as propostas de trabalho;
- ✓ Analisar e utilizar o resultado de avaliações externas e de estudos acadêmicos para reflexão sobre suas ações reconhecendo pontos que necessitam mudanças;
- ✓ Dominar os conteúdos relacionados aos temas sociais urgentes (saúde, sustentabilidade ambiental, etc.) objetos da atividade docente e informar-se sobre os principais acontecimentos da atualidade que provocam impactos sociais, políticos e ambientais, reconhecendo a si mesmo como agente social e formador de opinião no âmbito de sua atuação profissional;
- ✓ Pautar decisões e escolhas pedagógicas por princípios éticos democráticos de modo a não reproduzir discriminações e injustiças.

Para que o servidor seja considerado apto para participar do processo de promoção do Quadro do Magistério ele deve atender todos os requisitos previstos na legislação vigente²⁵.

Como consequência desta centralidade na promoção por mérito, realizada pela via da avaliação, algumas questões suscitaram nossa reflexão: Uma prova pode refletir se um professor tem mérito docente? Um instrumento de avaliação pode diagnosticar se, diferentemente de outro, um professor é bem sucedido como docente? Mostrar conhecimento teórico em uma prova pode indicar de forma direta que um professor é melhor que outro enquanto profissional?

²⁵ Para saber mais sobre os requisitos necessários para participar do processo para a prova de mérito, acesse: <http://www.vunesp.com.br/SEED1403/>

Recordamos ao leitor que nesta investigação nem todas estas questões serão respondidas, tendo em vista nossa prioridade em atender aos objetivos indicados para a pesquisa e defender a tese anunciada.

Sobre a avaliação de professores, Fernandes (2008) declara que:

[...] pode ser uma mera rotina burocrática e administrativa, consumidora de tempo, de esforço e de dinheiro, com pouca ou mesmo nenhuma utilidade para influenciar positivamente o desempenho, a competência e a eficácia dos professores e o que acontece nas escolas. Mas também pode ser, pelo contrário, um poderoso processo a serviço da melhoria da qualidade pedagógica e da qualidade de ensino dos professores, gerando ambientes propícios à inovação ao desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, à melhoria das aprendizagens dos alunos (FERNANDES, 2008, p.13).

Mas, apesar do objetivo desta pesquisa não ser aprofundar as discussões nas questões sobre mérito do professor, entendemos que estamos num momento que aponta para a urgência de uma legitimação sobre o assunto, no qual devemos repensar sobre as práticas de avaliação do desempenho docente, reforçando a capacidade dos professores e de suas instituições de classe discutirem, construírem e aplicarem dispositivos de autorregulação que assegurem a legitimidade de uma avaliação colocada, prioritariamente, a serviço do desenvolvimento profissional e de uma regulação democrática do trabalho docente.

Mas, não podemos perder de vista que este é o dispositivo que está sendo utilizado atualmente na SEE/SP para identificar os professores que têm mérito pelos seus conhecimentos individuais e não nos passa despercebido, porque indicam para a rede os professores com conhecimento, os quais terão inclusive, uma faixa salarial diferenciada por isto.

A seguir, apresentamos brevemente a avaliação SARESP- Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São e o IDESP, outras formas de avaliação do sistema educacional do Estado e de análise de desempenho que estão presentes no cotidiano escolar das professoras colaboradoras desta pesquisa e de alguma forma as levam mobilizar conhecimentos e saberes no exercício da docência.

1.5.1.2. SARESP/IDESP

O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP é um instrumento de avaliação externa aplicado nas unidades escolares paulistas, e tem o objetivo de oferecer indicadores para subsidiar a tomada de decisões

dos educadores que nelas atuam, viabilizando a possibilidade de comparação entre os resultados do SARESP e aqueles obtidos por meio de avaliações nacionais, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC/Prova Brasil.

O SARESP é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo anualmente, com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional.

Nos últimos anos o SARESP tem avaliado os alunos do 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, por meio de provas cognitivas nas áreas de Língua Portuguesa com Redação e Matemática, com alternância entre as disciplinas das áreas de Ciências Humanas (Geografia e História) e Ciências e Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) aos alunos do 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. O SARESP está aberto à participação das redes municipais e escolas particulares por meio de adesão.

São aplicados também questionários socioeconômicos aos pais e alunos participantes de todas as redes de ensino. As escolas estaduais respondem ainda a questionários de contexto dirigidos aos diretores, professores-coordenadores e professores das disciplinas avaliadas.

Os resultados têm sido utilizados para orientar as ações da SEE/SP e também integram o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP. Além disto, os resultados do SARESP, por comporem o IDESP, constituem, para cada unidade escolar, como um importante indicador de melhoria ou não da qualidade do ensino oferecido.

Os resultados da avaliação são consolidados em boletins, que podem ser consultados pelas escolas participantes, permitindo que analisem o seu desempenho e, com o apoio da SEE/SP, busquem melhorar a qualidade da aprendizagem dos seus alunos e da gestão escolar.

Por exemplo, segundo o Boletim da Escola do SARESP 2013 (São Paulo, 2014), os pontos da escala de proficiência utilizados na Prova Brasil e SAEB foram agrupados no SARESP em quatro níveis de proficiência: abaixo do básico, básico, adequado e avançado – definidos a partir das expectativas de aprendizagem (conteúdos, competências

e habilidades) estabelecidos para cada ano/série e disciplina do currículo do Estado de São Paulo²⁶.

A seguir, apresentamos um exemplo dos dados que são gerados a partir do SARESP. Neste caso, um quadro com a distribuição percentual dos alunos da rede estadual nos níveis de proficiência de matemática por ano/série gerados a partir do SARESP – ano 2013.

Quadro 1 - Distribuição percentual dos alunos nos níveis de Proficiência de Matemática por ano/série/Rede Estadual - SARESP- Ano 2013

CLASSIFICAÇÃO	NÍVEL	REDE ESTADUAL			
		5º EF	7º EF	9º EF	3ª EM
Insuficiente	Abaixo do Básico	26,0	40,5	36,4	54,9
	Básico	35,8	36,9	52,4	40,6
Suficiente	Adequado	28,0	18,8	9,9	4,2
	Avançado	10,1	3,9	1,2	0,2

Fonte: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2013/#> - Acesso em nov/2014

A partir da leitura destes dados, podemos perceber que na situação apresentada, 26% dos alunos da rede estadual de SP de 5º ano foram diagnosticados como estando abaixo do básico nos níveis de proficiência de Matemática; 35,8% com nível básico; 28% dos alunos no nível adequado e 10,1 % diagnosticados como estando no nível avançado de proficiência de Matemática.

A seguir, apresentamos um quadro com a descrição destes níveis de proficiência, segundo o entendimento da SEE/SP.

Quadro 2- classificação e descrição dos níveis de proficiência do SARESP

Classificação	Níveis de Proficiência	Descrição
Insuficiente	Abaixo do Básico	Os alunos neste nível demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Suficiente	Básico	Os alunos neste nível demonstram domínio mínimo dos conteúdos, competências e habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente.
	Adequado	Os alunos neste nível demonstram domínio pleno dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Avançado	Avançado	Os alunos neste nível demonstram domínio dos conteúdos, competências e habilidades acima do requerido no ano/série escolar em que se encontram.

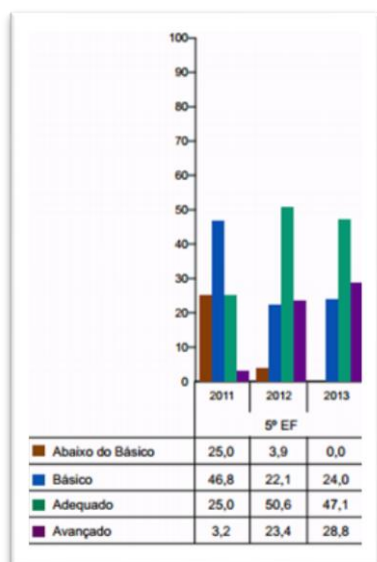
Fonte: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2013/#> - Acesso em nov/2014

Na sequência, apresentamos um exemplo de gráfico que compõe o boletim do SARESP de uma unidade escolar dos anos iniciais do ensino fundamental, o qual

²⁶ Para saber mais sobre o assunto, consultar a interpretação pedagógica da escala de proficiência do SARESP no portal da Secretaria de Educação – www.educacao.sp.gov.br na página do SARESP 2013.

possibilita a escola acompanhar seus dados de desempenho ano a ano, podendo inferir se o seu trabalho pedagógico tem sido eficiente ou não na busca de um processo efetivo na aprendizagem da Matemática aos seus alunos.

Figura 1 – Comparação de percentual de alunos de uma unidade escolar nos níveis de escala de proficiência no SARESP de 2011 a 2013



Fonte: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2013/#> - Acesso em nov/2014

Além dos boletins a partir da aplicação do SARESP, são gerados relatórios de desempenho, relatórios técnicos e relatórios pedagógicos, destinados a atender finalidades específicas, como o diagnóstico dos resultados das ações da gestão pedagógica, que permite a avaliação e o redirecionamento de programas em andamento, bem como a concepção de novas estratégias para promoção da educação de qualidade.

Os relatórios pedagógicos do SARESP são organizados com a finalidade de oferecer aos professores e gestores de escolas o diagnóstico do estágio de desenvolvimento do processo educacional que vem sendo executado nas escolas públicas estaduais paulistas (SÃO PAULO, 2014, p.VII)²⁷.

A partir do SARESP é calculado o *IDESP* – Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo, que é um dos principais indicadores da qualidade do ensino na rede estadual paulista.

²⁷ Para saber mais, acesse:

http://file.fde.sp.gov.br/saresp/saresp2013/Arquivos/SARESP%202013_Relat%C3%B3rio%20Pedag%C3%B3gico_Matem%C3%A1tica.pdf

Acesso em out/2015.

Criado em 2007, o índice estabelece metas que as escolas devem alcançar ano a ano. Segundo nota técnica (SÃO PAULO, 2013, p.2), no IDESP, considera-se que “uma boa escola é aquela em que a maior parte dos alunos apreende as competências e habilidades requeridas para a sua série/ano, num período de tempo ideal - o ano letivo”. Por este motivo, o IDESP é composto por dois critérios: o desempenho dos alunos nos exames de proficiência do SARESP (o quanto aprenderam) e o fluxo escolar (em quanto tempo aprenderam, levando-se em conta índices de aprovação, reprovação e evasão escolar).

Estes dois critérios se complementam na avaliação da qualidade da escola. Isto porque não é desejável para o sistema educacional que, para que os alunos aprendam, eles precisem repetir várias vezes a mesma série/ano. Por outro lado, também não é desejável que os alunos sejam promovidos de uma série/ano para a outra com deficiências de aprendizado.

Ao alcançar pelo menos parte da meta definida pelo IDESP, a escola conquista também o pagamento do bônus por desempenho nos resultados, que é proporcional ao resultado da unidade escolar a partir do índice de cumprimento de metas, que incorpora a parcela cumprida da meta e o adicional por qualidade, que regem o pagamento do bônus, ponderando a frequência do servidor e o índice socioeconômico da escola, que começou a ser levado em conta a partir do ano de 2013.

As metas por escola se constituem num instrumento de melhoria da qualidade do ensino, previstas a partir do ano de 2008 no PQE – Programa de Qualidade das Escolas²⁸, e são estabelecidas com vistas a ser um guia para que os professores, gestores escolares, pais de alunos e a comunidade acompanhem a evolução das escolas no aprimoramento da qualidade do ensino oferecidas.

Com relação ao bônus por desempenho, inicialmente calcula-se o IC – índice de cumprimento de metas, que se refere à parcela da meta que a escola conseguiu cumprir em cada etapa da escolarização, ou seja, o quanto a escola evoluiu em relação àquilo que se esperava que ela evoluísse.

Segundo nota técnica (SÃO PAULO, 2013), a parcela cumprida da meta é limitada ao intervalo de 0% a 120%, ou seja, se a parcela cumprida da meta for negativa, considera-se que a escola cumpriu 0% da meta estabelecida. Isso ocorre quando a escola piora ou mantém o valor do IDESP de um ano para outro. Por outro lado, se a parcela cumprida da meta for maior do que 120% considera-se que a escola cumpriu 120% da meta. Os valores intermediários são válidos: se a escola cumpre 50% do que estava previsto pela meta, possui IC igual a 50% e se a escola atinge exatamente a meta, o IC é 100%, e assim sucessivamente. Ou seja, qualquer avanço no IDESP de um ano para outro

²⁸ Para saber mais sobre IDESP e PQE- acesse:
http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota_tecnica_2012.pdf

é bonificado, mas o quanto se bonifica depende do quanto a escola cumpre da meta estipulada.

A seguir, uma figura com exemplo de boletim do PQE de uma unidade escolar, com os dados comparativos do IDESP, metas, indicadores de desempenho da escola e índice de cumprimento da meta que orienta o valor a ser pago aos funcionários da escola referentes ao bônus de desempenho.

Figura 2- Dados do Boletim IDESP de uma unidade escolar – ano 2013

IDESP 2013 - INDICADORES DA ESCOLA					
	INDICADORES DE DESEMPENHO		INDICADOR DE DESEMPENHO	INDICADOR DE FLUXO	IDESP 2013
	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA			
5º ANO EF	7.1843	6.8267	7.01	0.9941	6.97

EVOLUÇÃO E CUMPRIMENTO DAS METAS DE 2013, POR CICLO ESCOLAR				
	IDESP 2012	IDESP 2013	METAS 2013	ÍNDICE DE CUMPRIMENTO (IC)
5º ANO EF	6.73	6.97	6.74	120

Fonte: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos2013/903334.pdf>

As professoras colaboradoras desta investigação são valoradas socialmente como bem sucedidas, por terem sido aprovadas na prova de mérito e por estarem vinculadas a uma escola sede, que alcançou bons índices no SARESP – Matemática em três anos consecutivos, a saber, 2009, 2010, 2011, o que potencializou que recebessem um bônus por desempenho de até 2,9 salários extras anualmente, ou seja, um diferencial financeiro na remuneração em relação a tantos outros professores da rede pública que não tiveram o mesmo êxito.

Assim como no Estado de São Paulo, a Educação em muitos sistemas de ensino está mundialmente baseada em resultados, como já apresentamos anteriormente e algumas destas avaliações estão atrelando os scores dos estudantes à qualidade dos professores e por consequência, aos rendimentos das escolas.

De acordo com Cochran Smith,

[...] na educação de professores, nós estamos perigosamente perto de cair naquilo que pode ser chamado da “armadilha dos resultados”, o que sinteticamente é a teoria de que avaliamos a preparação de professores com base no impacto de seus graduados, ou seja, no rendimento dos alunos em testes e que tornando público estes resultados trará mudanças- e, finalmente- solucionará o problema da qualidade dos professores (COCHRAN SMITH, 2006, p.223).

Este tipo de definição de professor de qualidade é reducionista e circular: a qualidade do ensino se expressa em ganhos nos escores dos testes e, em consequência disto, ganhos nos escores dos testes são evidência de qualidade dos professores. Em definições como estas, fica claro que professor de qualidade deve refletir algo sem forma, mas algo que é captado somente nos resultados dos testes.

Nos Estados Unidos,

os mecanismos de premiação com adicionais de salários dos professores pelo bom desempenho dos alunos em testes levaram os professores a desenvolverem formas de burlar os resultados, fragilizando o sistema. Os professores passaram a investir no ensino de truques necessários para os alunos responderem à testagem com êxito, em detrimento de uma formação consistente em todas as áreas do conhecimento. (RAVITCH, 2011, p. 12)

Então, temos sinais de que a qualidade dos professores se mantém uma caixa preta, pois nós não sabemos o que professores efetivos fazem, sabem, acreditam e constroem sobre ou em que condições tornam isto possível (COCHRAN SMITH, 2006).

Contrário a isto, é que neste sentido, esta pesquisa vem com seus contributos, com a tentativa de revelar sobre este modo de ser e de fazer a docência de professoras experientes, a partir de suas narrativas autobiográficas. No entanto, vale ressaltar que neste estudo não temos a intencionalidade de discutir mais amplamente se estas avaliações por scores são ou não adequadas, mas sim, de utilizar indicadores e resultados de scores como fontes para definição e seleção das professoras colaboradoras da pesquisa, bem como de posicionar o leitor em relação ao contexto que as professoras colaboradoras desta pesquisa vivenciam no cotidiano do exercício profissional.

Enfatizamos, que assim como Cochran Smith (2006) entendemos que o bom professor não sofre influência apenas do desempenho direto do aluno, mas sim, que as avaliações de desempenho dependem da cultura e do contexto das escolas, dos recursos disponíveis, das comunidades do entorno e do amplo ambiente social e político no qual as escolas estão localizadas. Elas também são alteradas pelas variações regionais e pelo contexto de responsabilidade social e profissional de cada estado, a partir das políticas públicas ou programas governamentais, principalmente os educacionais ali instituídos.

A seguir, apresentamos um programa de governo que adentrou o cotidiano escolar e a vivência do ser e do estar dos professores nos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública estadual paulista, que é o programa EMAI- Educação Matemática nos Anos Iniciais.

1.5.2. EMAI - Educação Matemática nos anos iniciais: currículo, formação do professor e avaliação

Historicamente, com relação ao currículo de Matemática, percebemos muitas transformações ao longo das três últimas décadas, sendo que sua tendência recente tem sido a de se desvencilhar de uma formação mais abstrata e formal e de se encaminhar para uma formação preocupada com o indivíduo total e devidamente inserido em um contexto social.

Segundo Souza (2006)²⁹ e Lima (2012), as Secretarias de Educação, há algum tempo vêm oferecendo materiais curriculares a seus professores. No caso do Estado de São Paulo, podemos citar alguns exemplos importantes como: Geometria Experimental - Secretaria Estadual da Educação de São Paulo - destinado a alunos de 3^a, 4^a e 5^a séries do Ensino de Primeiro Grau - 1980. Atividades Matemáticas - Secretaria Estadual da Educação de São Paulo - destinado a alunos de 1^a a 4^a séries do Ensino de Primeiro Grau - 1990. Experiências Matemáticas - Secretaria Estadual da Educação de São Paulo - destinado a alunos de 5^a a 8^a séries do Ensino de Primeiro Grau - 1994. Cadernos de Apoio e Aprendizagem - Secretaria Municipal da Educação de São Paulo - destinado a alunos de 1^o ao 9^o ano do Ensino Fundamental - 2010. Livretos de Alunos e Diários do Professor - Secretaria Estadual da Educação de São Paulo - destinado a alunos de 1^o ao 5^o anos do Ensino Fundamental - 2012.

Em 1997, tivemos também a chegada dos PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC e em 2008 as formulações das “Orientações Curriculares do Estado de São Paulo”- Língua Portuguesa e Matemática, que se desmembraram em um conjunto de ações da Secretaria Estadual da Educação (SEE/SP), dentre elas o Programa Ler e Escrever.³⁰

Mais recentemente, no ano 2012, a SEE/SP, considerando as demandas recebidas da própria rede, organizou projetos na área de matemática a serem desenvolvidos no âmbito da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. Para tanto, planejou a

²⁹ Para saber mais sobre a política curricular no Estado de São Paulo nos anos 1980 e 1990 acesse: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/a0936127.pdf>

³⁰ A elaboração das “Orientações do Estado de São Paulo –Língua Portuguesa e Matemática- Ciclo I”, teve como ponto de partida na SEE/SP uma relação de colaboração mútua com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME) a partir das Orientações Gerais para o Ensino de Língua Portuguesa no Ciclo I, publicadas em agosto de 2005 no Diário Oficial da Cidade. Para saber mais sobre o Programa Ler e Escrever- acesse: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/Home.aspx>

ampliação das ações do Programa Ler e Escrever – que em sua primeira fase teve como foco o trabalho com a leitura e a escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – com o Programa de Educação Matemática nos Anos Iniciais – EMAI, “que amplia a abrangência e proporciona oportunidade de trabalho sistemático nesta disciplina” (SÃO PAULO, 2013, p. 3)³¹. Foi organizado para ser trabalhado em torno de três eixos estruturantes: currículo, formação do professor e avaliação em busca da promoção da qualidade da educação.

No programa EMAI um aspecto importante a considerar diz respeito a sua fundamentação teórica, o qual encontra na Teoria dos Campos Conceituais do psicólogo francês Gerard Vergnaud, um de seus principais apoios, auxiliando seus organizadores e professores no trabalho com a escolha de boas situações-problema (SÃO PAULO, 2013).³²

Com relação à Teoria dos Campos Conceituais, podemos dizer que a primeira visão importante de Vergnaud (1990, 1998) sobre a Educação Matemática é que esta tem lugar dentro de certa sociedade, de uma determinada instituição e uma sala de aula própria, e que apresenta diferentes objetivos, tais como a educação de Matemática e a educação de cidadãos de classes sociais hierarquicamente diferentes. Segundo este autor, essas questões sociais não modificam a natureza do conhecimento matemático por si, mas elas têm fortes implicações na maneira como os professores veem o ensino da Matemática e a própria Matemática.

Vergnaud (1994) é enfático ao afirmar que é função do professor identificar quais conhecimentos seus alunos têm explicitamente e quais os que eles usam corretamente, mas não os desenvolveu a ponto de serem explícitos.

Este é um cenário complexo e esta complexidade vem principalmente do fato de que os conceitos matemáticos traçam seus sentidos a partir de uma variedade de situações e que cada situação normalmente não pode ser analisada com a ajuda de um único conceito, mas, ao contrário, ela requer vários deles. Isto também acontece devido ao desenvolvimento dos procedimentos e conceitos matemáticos acontecer em longo prazo.

Segundo Vergnaud (1994), um campo conceitual é um conjunto de situações, cujo domínio progressivo exige uma variedade de conceitos, de procedimentos e de

³¹ Para saber mais, acesse:

<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaMaterial.aspx?alkfjlkjkjaslkA=301&manudjsns=2&tpMat=0&FiltroDeNoticias=3>

Acesso em out/2015

³² Para saber mais sobre o assunto, acesse:

<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/ExibImagem.ashx?isnsaj=434&arg=S>

Acesso em out/2015

representações simbólicas em estreita conexão. Este autor acrescenta ainda, que é a análise das tarefas matemáticas e o estudo da conduta do estudante, quando confrontado com essas tarefas, que nos permitem analisar sua competência.

Segundo entendemos a partir de nossos estudos, o programa EMAI visa ao estabelecimento de uma estreita relação entre o currículo prescrito, o currículo desenvolvido pelo professor com seu grupo de alunos e o currículo avaliado, inclusive pelas avaliações externas como SARESP, Prova Brasil, etc.

De acordo com Lima (2012), no que se refere à avaliação das ações e do desempenho dos alunos o EMAI visa envolver os professores na avaliação do currículo existente e utilizar os resultados da avaliação em reformulações que se mostrarem necessárias, entendendo o currículo como um elemento dinâmico da prática educativa.

Com base no documento de referência (SÃO PAULO, 2012), o programa EMAI, para detalhar sobre o currículo trabalhado em sala de aula, recorre à ideia de THA - Trajetória Hipotética de Aprendizagem, formulada pelo pesquisador Martim Simon (1995).

Uma das ações do EMAI (SÃO PAULO, 2012) é a elaboração de THA de matemática para cada um dos anos de escolaridade e parte de uma proposta de elaboração coletiva de sequências de atividades, sustentadas pela definição de expectativas de aprendizagem e hipóteses sobre os processos de construção de conhecimentos das crianças, apontados em vários estudos teóricos (LIMA, 2012)³³.

Essa ideia baseia-se no pressuposto de que é preciso planejar trajetórias – caminhos, percursos – que imaginamos serem interessantes e potentes para que os alunos de uma turma consigam atingir as expectativas de aprendizagem que estão previstas para um determinado período da escolaridade. São hipotéticas porque na sua realização em sala de aula são sempre sujeitas a ajustes e redirecionamentos (SÃO PAULO, 2012).

Para Simon (1995), a consideração dos objetivos da aprendizagem, as atividades de aprendizagem, pensamento e conhecimento dos estudantes são elementos importantes na construção de uma Trajetória Hipotética de Aprendizagem e sua construção está assentada em conhecimentos teóricos e práticos do professor.

Para este autor, a noção da Trajetória Hipotética de Aprendizagem pressupõe a importância da relação entre a meta pretendida e o raciocínio sobre decisões de ensino e a hipótese sobre esse percurso. Segundo ele, um professor pode propor uma tarefa;

³³ Para saber mais sobre este artigo que trata sobre o EMAI, acesse: <http://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/epd/article/viewFile/502/427>
Acesso em Fevereiro/2016.

contudo, as formas pelas quais os alunos constroem suas tarefas e suas experiências é que vão determinar seu potencial de aprendizagem. Assim por exemplo, se um aluno dá uma resposta a um problema elaborado pelo professor e, no entendimento do professor, não foi uma compreensão adequada sobre conceitos ou procedimentos envolvidos, isso deve resultar num novo objetivo de ensino sobre o assunto. Este objetivo, temporariamente, substitui o original.

Então, segundo concebe Simon (1995) e está previsto no programa EMAI (SÃO PAULO,2012), a elaboração das Trajetórias Hipotéticas de Aprendizagem devem considerar os seguintes aspectos: o objetivo da aprendizagem, o planejamento e a elaboração das atividades ou tarefas a serem realizadas pelos alunos e o conhecimento destes. No entanto, além das hipóteses sobre a aprendizagem dos alunos e o conhecimento matemático do professor, deve-se incluir o conhecimento de práticas profissionais do professor, das teorias e pesquisas do ensino de Matemática.

No tocante às práticas profissionais do professor, estas são entendidas no programa EMAI como um conjunto de atividades que o professor realiza em parceria com seus estudantes ou com seus pares, a partir de determinados objetivos, concretizadas por meio de ações, na base das quais estão os planos de ensino e o processo de decisões que permeiam a sua construção e o seu desenvolvimento em sala de aula.

Segundo Ponte e Chapman (2006), atualmente, a prática assume um lugar de crescente evidência nos estudos da didática da Matemática. No entanto, devemos saber que reconhecer a importância do papel da prática não significa que se conheçam bem os fatores que condicionam e interferem nessa mesma prática. Daí a relevância em estudarmos as práticas dos professores, de modo a conhecer os elementos principais que estruturam essas práticas, os elementos que as condicionam e os contextos e recursos que podem apoiar a sua mudança, tendo em conta o desenvolvimento curricular.

Segundo André (1995), a caracterização das práticas profissionais do professor que ensina Matemática requer foco nas ações e relações que configuram o dia a dia do professor para dar suas aulas.

De acordo com Llinares (2012), a prática do professor que ensina Matemática se articula por meio de diferentes tarefas profissionais e a realização destas tarefas coloca em destaque a influência do contexto e a maneira como o conhecimento profissional é usado.

A perspectiva apresentada pelos autores citados acima dialoga com as propostas do programa EMAI (SÃO PAULO, 2012), na qual a prática profissional do professor que se busca atualmente é entendida quando este faz uso dos seus conhecimentos de maneira pertinente ao desenvolvimento de suas tarefas profissionais, quando identifica e interpreta as situações de ensino de Matemática para tomar as decisões de ações segundo os objetivos propostos, sabendo o que, como e quando usar o conhecimento específico para a resolução das tarefas profissionais que podem ser entendidas como problemas profissionais.

As práticas de ensino profissionais do professor, segundo Llinares (2012), são sistemas de atividades como selecionar e planejar tarefas matemáticas adequadas, interpretar e analisar o pensamento matemático dos estudantes, iniciar e guiar o discurso matemático, fazendo a gestão das interações e intervenções matemáticas necessárias nas aulas, e isto está previsto acontecer na implementação do programa EMAI.

Da nossa parte, reconhecemos que para compreender as práticas do professor se faz necessário um panorama abrangente, como conhecer o professor, suas experiências, bem como, o contexto social e educacional onde atuam.

Com relação ao eixo estruturante da formação continuada na SEE/SP lembramos que nos últimos anos, voltadas aos professores dos anos iniciais, tivemos a implantação do Projeto Ipê³⁴ e os cursos do Programa de Formação Continuada da Teia do Saber³⁵.

No programa EMAI está proposta como ação principal a constituição de grupos de Educação Matemática em cada escola da rede, usando o horário destinado a aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC) e atuando no formato de grupos colaborativos, organizados pelo Professor Coordenador (PC) dos Anos Iniciais do ensino Fundamental, com o apoio dos Professores Coordenadores dos Núcleos Pedagógicos das Diretorias de Ensino, tendo como pauta o estudo e o planejamento de sequências de atividades, sugeridas no programa EMAI, que são realizadas em sala de aula para posterior análise e avaliação do grupo. São atividades conduzidas com a participação dos próprios professores. A reunião destes professores em grupos colaborativos é vista pelo EMAI

³⁴ Segundo Marsiglia e Duarte (2010) o Projeto Ipê O Projeto Ipê foi um programa de atualização e aperfeiçoamento de professores e especialistas em educação por multimeios.
Fonte: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/viewFile/9590/7014>
Acesso em Out/2015.

³⁵ De acordo com Mazzilli e Paula (2007), a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo lançou, em 2003, o Programa de Formação Continuada Teia do Saber, que compreende um conjunto de ações destinadas à formação continuada dos professores da rede pública estadual, abrangendo os níveis Fundamental e Médio, em todas as áreas de conhecimento.
Fonte: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/430.pdf
Acesso em Out/2015

como formativa e potencializadora de desenvolvimento profissional docente. Segundo Pires (2014),

[...] a estratégia de organização desses *grupos colaborativos* tem como finalidade estimular os professores participantes a desenvolverem habilidades comunicativas, relações profissionais interpessoais; relações simétricas e recíprocas e especialmente possibilidades de compartilhar a resolução de sua tarefa de ensinar matemática às crianças, uma responsabilidade individual, mas ao alcance do êxito do grupo. Nas reuniões, a pauta consiste do estudo e do planejamento das trajetórias hipotéticas de aprendizagem a serem realizadas em sala de aula, para posterior avaliação no grupo (PIRES, 2014, p.2)³⁶.

Segundo nosso entendimento, neste movimento, o professor precisa ter clareza sobre as atividades propostas nas THA com seus objetivos e estratégias, mas também reconhecer suas necessidades formativas e o mediador deste processo, no caso, o professor coordenador pedagógico da escola, precisa levantar as necessidades prementes dos professores para dar conta de atuar propositivamente, visando ao desenvolvimento profissional docente, frente ao objetivo que é o de levar os alunos a avançarem na aprendizagem.

O projeto do Programa EMAI é de que as escolas se firmem como lugares de formação, de inovação, de experiência e de desenvolvimento profissional, como também, se firmem como lugares de pesquisa e de reflexão crítica.

A partir dos estudos de Fiorentini (2004) distinguimos o entendimento que temos de diferentes formas de trabalho coletivo, tais como colaboração e cooperação. A colaboração é construída nas relações que se estabelecem, nas quais os sujeitos sentem vontade de compartilhar suas diferenças, com formas mais inclusivas de envolver múltiplas perspectivas, tratando de questões da confiança, mutualidade e equidade e, ao contrário das formas típicas de autoridade, não pode ser imposta, ela deve ser construída. Todavia, estabelecer esses relacionamentos leva tempo. Os projetos podem parecer ineficientes e sem foco, especialmente no começo, porque os aspectos relacionais devem ser considerados, bem como as metas e procedimentos do projeto. Na cooperação, por outro lado, “uns ajudam os outros, executando tarefas cujas finalidades geralmente não resultam de negociação conjunta do grupo, podendo haver subserviência de uns em relação a outros e/ou relações desiguais e hierárquicas” (PASSOS et al,2006, p.202).

³⁶ Para saber mais sobre o artigo de Pires (2014) que trata sobre o EMAI, acesse: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/viewFile/1981-1322.2014v9n1p1/27616> acesso em fevereiro/2016.

O terceiro eixo estruturante diz respeito à avaliação, que segundo Lima e Pires (2013) – é vista como sendo um elemento integrante e fundamental no processo de ensinar e aprender. No Programa EMAI está previsto serem feitas avaliações para se identificar os avanços e as dificuldades que vão se manifestando ao longo do processo educacional, informando o que está acontecendo, potencializando que se emitam análises processuais, possibilitando tomadas de decisões e mudanças de postura, se necessárias.

Segundo Lima e Pires (2013), a avaliação acontece por meio:

- ✓ do professor nas salas de aula, identificando o que ainda precisa ser trabalhado ou retomado com os alunos;
- ✓ da avaliação institucional, colaborando para que a escola identifique suas potencialidades e lacunas ainda a serem desenvolvidas;
- ✓ das avaliações externas de sistema educacional, visando obter indicadores que subsidiem a elaboração de propostas de intervenção e melhorar a qualidade educacional, corrigindo eventuais distorções detectadas.

Todos estes processos avaliativos vêm com o caráter formativo, em busca do fortalecimento e do aperfeiçoamento de uma cultura avaliativa fomentadora de mudanças qualitativas na Educação. De acordo com esta autora, a avaliação ainda é importante, pois visa haver coerência entre o currículo prescrito, o currículo realizado de fato nas salas de aula com os alunos e o currículo avaliado nas diferentes esferas educacionais (LIMA e PIRES, 2013).

Ressaltamos que não temos a pretensão aqui de aprofundar nossos estudos sobre o programa EMAI e seus possíveis impactos (positivos ou negativos) na aprendizagem dos alunos, mas sim, como já anunciamos anteriormente, de apresentar para o leitor um panorama das políticas públicas educacionais ou dos programas de governo, voltados para a educação matemática pública paulista e as vivências docentes que as professoras colaboradoras desta pesquisa têm experienciado no seu fazer docente, o que de alguma forma deve suscitar discussões e reflexões a posteriori neste texto, se forem temas anunciados de alguma forma em suas narrativas, por serem temas que estão presentes na realidade profissional delas.

A seguir, abordamos brevemente o “PNAIC- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”- Alfabetização Matemática, que como já anunciamos anteriormente, é um programa que está inserido numa política pública de formação continuada do professor

alfabetizador, de âmbito nacional, e que de alguma forma, esteve presente no contexto profissional das professoras colaboradoras a partir do ano de 2013.

1.5.3. PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- Alfabetização Matemática

Segundo informações disponíveis no site do MEC, o PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa³⁷ foi instituído no ano de 2012, com vistas a um compromisso formal assumido pelo governo federal, pelo Distrito Federal e pelos estados e municípios brasileiros, com o objetivo de que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Na primeira etapa do PNAIC, nos anos 2013/2014, os professores receberam formação em letramento; na segunda etapa, em 2014/2015, em matemática, e o terceiro ciclo, previsto para ser finalizado no ano de 2016, vai abordar as demais áreas do conhecimento de forma integrada, com o objetivo de promover a educação integral das crianças.(BRASIL,2015)

O eixo principal do PNAIC é visto como uma trajetória de implementação de uma política pública³⁸ de formação continuada de professores alfabetizadores, onde cada etapa prevê uma dedicação de uma carga horária de 120(cento e vinte) horas por ano por meio de curso presencial de 2 (dois) anos³⁹.

A formação continuada de professores alfabetizadores prevista pelo Pacto se dá por meio de um curso, que apresenta uma estrutura de funcionamento na qual as universidades, secretarias de educação e escolas devem se articular para a realização do processo formativo dos professores alfabetizadores atuantes nas escolas, nas salas de aula. Essa estrutura é composta, inicialmente, por dois grupos de professores formadores e orientadores de estudo. A ação destes incide sobre um terceiro grupo, o dos Professores Alfabetizadores, que trabalha diretamente com as crianças que são o objetivo maior do programa. O Professor Formador, profissional selecionado por universidades públicas brasileiras, realiza a formação dos Orientadores de Estudo. O orientador de

³⁷ Para saber mais sobre o PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, acesse: <http://pacto.mec.gov.br/index.php> - Acesso em 25/01/2015.

³⁸ Para saber mais sobre o PNAIC visto como uma trajetória de implementação de uma política pública de formação continuada de professores alfabetizadores, acesse: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Cadernos_2015/cadernos_novembro/pnaic_cad_apresentacao.pdf Acesso em 14/02/2016.

³⁹ Para saber mais sobre o processo de formação continuada do professor no PNAIC acesse: <http://pacto.mec.gov.br/component/content/article/26-eixos-de-atuacao/54-formacao> Acesso em 14/02/2016.

Estudos, por sua vez, selecionado pelos municípios, a partir de critérios estabelecidos pelo MEC, organiza, com base nos mesmos princípios formativos, a formação dos Professores Alfabetizadores, atuantes nos três primeiros anos, em escolas públicas de diversas regiões do País. Esse tripé, formado pelos três grupos de professores, mobilizará diferentes saberes que se materializarão em práticas escolares, que devem ressaltar em conhecimentos efetivos para as crianças. (BRASIL, 2014, p. 11)

O professor participante deverá aplicar atividades às suas turmas durante o curso, sendo que os requisitos para ser professor alfabetizador e participar do programa são:

- ✓ Ter lecionado em qualquer turma do ensino fundamental em 2012;
- ✓ Ser professor de alguma turma do ciclo de alfabetização em 2013 (turmas de 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental de nove anos e/ou também em classes multisseriadas);
- ✓ Seu nome constar no censo de 2012.

Sobre os princípios da formação continuada que orientam as ações do PNAIC, segundo estão explicitadas nos Cadernos de Linguagem (BRASIL, 2014), são:

- ✓ *A prática da reflexividade*: pautada na ação prática/teoria/prática, operacionalizada na análise de práticas de salas de aulas, aliadas à reflexão teórica e reelaboração das práticas.
- ✓ *A constituição da identidade profissional*: efetivada em momentos de reflexão sobre as lembranças do professor enquanto sujeito de um processo mais amplo, procurando auxiliá-lo a perceber-se em constante processo de formação.
- ✓ *A socialização*: operacionalizada na criação e fortalecimento de grupos de estudo durante as formações que, espera-se, transcenda o momento presencial, diminuindo o isolamento profissional, intrínseco à profissão de professor, que, em geral, mantém contato com pais, alunos e diretores, mas não com seus pares.
- ✓ *O engajamento*: privilegiar o gosto em continuar a aprender é uma das metas primordiais da formação continuada e certamente faz parte da melhoria de atuação em qualquer profissão.
- ✓ *A colaboração*: para além da socialização, trata-se de um elemento fundamental no processo de formação. Através da colaboração, busca-se a formação de uma rede que visa ao aprendizado coletivo, por meio do qual os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento.

Seus idealizadores partem da premissa que aos oito anos de idade as crianças precisam estar alfabetizadas e para isto, espera-se que elas tenham a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; a fluência de leitura e domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos.

Na história do Brasil, temos vivenciado a dura realidade de constatar que muitas crianças têm concluído sua escolarização sem estarem alfabetizadas. O Pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o final do ciclo de alfabetização. (BRASIL, 2015, p.10)

A estrutura de implantação do PNAIC previu a formação dos professores do ciclo de alfabetização, sendo realizada prioritariamente por meio da atuação dos orientadores de estudo que concluíram a formação no âmbito do Programa Pró-Letramento. Inicialmente foi ofertado um curso de aprofundamento de estudo para os professores orientadores – etapa inicial de formação (40 horas) – encontros de acompanhamento para a avaliação permanente e monitoramento das ações (4 encontros de 24 horas ao longo do curso) – 48 horas de atividades de planejamento, estudo e realização de atividades propostas.

Os professores alfabetizadores cursistas, por sua vez, foram atendidos pelos orientadores de estudo em encontros presenciais, totalizando 84 horas distribuídas em oito unidades. – No total, foram computadas 84 horas relativas às unidades trabalhadas, mais 08 horas de seminário final e 28 horas de estudos e atividades extra - sala, totalizando 120 horas.

No PNAIC, quatro princípios centrais são considerados ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico:

- ✓ O sistema de escrita alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
- ✓ O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser introduzido logo no início da educação básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;

- ✓ Conhecimentos oriundos das diferentes áreas, que podem e devem ser apropriados para as crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
- ✓ A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Mais especificamente sobre a *alfabetização matemática* no PNAIC, segundo os organizadores do material de apresentação, Vianna e Rolkouski (BRASIL, 2014, p.5), esta “foi idealizada na perspectiva do letramento, em consonância com o material de formação da área de linguagem”. Dessa forma, a alfabetização matemática é entendida como um instrumento para a leitura do mundo, uma perspectiva que supera a simples decodificação dos números e a resolução das quatro operações básicas.

Estes autores declaram que partem da educação matemática para este trabalho e que construíram os cadernos de formação para alfabetização matemática com os objetivos de caracterizar a comunidade de aprendizagem da sala de aula com vistas a atingir positivamente a alfabetização matemática de todos os alunos; destacar a intencionalidade pedagógica como elemento essencial no processo de alfabetização; apontar possibilidades para a organização do trabalho pedagógico; compartilhar vivências de professores que buscam garantir os direitos de aprendizagem de matemática de todos os alunos (BRASIL, 2014).

Vianna e Rolkouski (BRASIL, 2014), declaram ainda que os pressupostos e fios condutores da composição do material serão mobilizados pelos mais diversos leitores e que, se essa for a necessidade, poderão lhes dar um “nome”, porém não conseguirão vinculá-los a uma “pessoa”, um “teórico”, pois:

[...] quando atendemos o chamado para organizar o material para a formação de professores que será distribuído e – espera-se – utilizado nos diferentes estados e municípios brasileiros, logo definimos que o material deveria conter vozes de todas as regiões e, na medida do possível, dos grupos que trabalham com as práticas de sala de aula e/ou de pesquisa em Educação Matemática; seja participando como autores de alguns dos textos, na consultoria, na revisão técnica ou mesmo nas referências bibliográficas (VIANNA E ROLKOUSKI, BRASIL, 2014, p.5).

As ações do PNAIC apoiam-se em quatro eixos de atuação, conforme apresentamos brevemente a seguir:

- ✓ *Formação continuada* – em sistema presencial com os professores alfabetizadores e com seus orientadores de estudos;
- ✓ *Materiais didáticos* – por meio de obras literárias, de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
- ✓ *Avaliações sistemáticas* – realizadas por meio de três componentes principais: avaliações processuais; Provinha Brasil e uma avaliação coordenada pelo INEP ao final do 3º ano;

O eixo avaliações sistemáticas contempla as avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação, que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor junto aos educandos e a aplicação, junto aos alunos concluintes do 3.º ano, de uma avaliação externa universal, pelo INEP, visando aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo, e que possibilitará às redes implementar medidas e políticas corretivas (BRASIL, 2015, p.22)

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa prevê duas frentes de avaliação das crianças⁴⁰:

- *Avaliação permanente e formativa*: O Curso de Formação Continuada dos Professores alfabetizadores prevê, na Unidade 1, planejamento de estratégias de avaliação permanente do desenvolvimento das crianças, com a construção, pelos professores, de instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem. Com base nos dados analisados por meio dos instrumentos de avaliação, os professores serão auxiliados na tarefa de planejar situações didáticas que favoreçam as aprendizagens. Será aplicada também, no início e final do 2º ano, a Provinha Brasil, com o objetivo de diagnosticar, por meio de instrumento sistematizado, quais conhecimentos sobre o sistema alfabético de escrita e quais habilidades de leitura as crianças dominam. A aplicação e análise dos dados serão realizadas pelos próprios professores.
- *Avaliação diagnóstica e externa*: No final do 3º ano será aplicada, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), uma avaliação externa anual para checagem de todo o percurso de aprendizagem do aluno. A ANA⁴¹ - Avaliação Nacional da Alfabetização -

⁴⁰ Para saber mais sobre as avaliações previstas no PNAIC acesse:

http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf

Acesso em 14/02/2016.

⁴¹ Para saber mais sobre a ANA- Avaliação Nacional da Alfabetização – acesse:

produz indicadores que contribuem para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras. Para tanto, assume-se uma avaliação para além da aplicação do teste de desempenho ao estudante, propondo-se, também, uma análise das condições de escolaridade que esse estudante teve, ou não, para desenvolver esses saberes. A avaliação está direcionada para as unidades escolares e estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização, e insere-se no contexto de atenção voltada à alfabetização.

- ✓ *Gestão, mobilização e controle social* – a gestão do PNAIC se dá em quatro instâncias: um comitê gestor nacional; uma coordenação institucional em cada estado e no distrito federal; uma coordenação estadual e uma coordenação municipal.

Na apresentação do material de formação do PNAIC de linguagem (BRASIL, 2014) é ressaltado que ser alfabetizado é muito mais do que dominar apenas os rudimentos da leitura e escrita, mesmo sendo capaz de ler e escrever todas as palavras. A pessoa alfabetizada é aquela capaz de ler e escrever em diferentes situações sociais, de tal forma que isso lhe permita inserir-se e participar ativamente de um mundo letrado, enfrentando os desafios e demandas sociais. Para que isto aconteça, não basta apenas o domínio dos conhecimentos relacionados à linguagem: é necessário também um amplo domínio de outras disciplinas como a Matemática, no qual os números e o sistema de numeração decimal são fundamentais, mas não são os únicos aspectos que devem ser abordados na escola.

Nesta perspectiva, de acordo com os organizadores do PNAIC (BRASIL, 2015), os princípios da formação continuada neste programa, entendem a alfabetização matemática na perspectiva do letramento e impõe o constante diálogo com outras áreas do conhecimento e, principalmente, com as práticas sociais, sendo elas do mundo da criança, como os jogos e brincadeiras, ou do mundo do adulto e de perspectivas diferenciadas, como aquelas das diversas comunidades que formam o campo brasileiro.

Entendemos que nos alinhamos aos pressupostos apresentados pelos organizadores do programa, pois reconhecemos a grande contribuição que o ensino da Matemática propicia ao processo de alfabetização na perspectiva do letramento, por exemplo, nos

modos de organização, de descrição, de apreciação e de análise do mundo adotados em grande parte das situações que vivenciamos, que são marcados pelos processos e pelos recursos de quantificação, de ordenação, de medição e de organização dos espaços e das formas que os grupos sociais desenvolvem.

Frente a estes programas de governo e as políticas públicas educacionais que invadiram o cotidiano do professor dos anos iniciais, que têm como um de seus eixos a formação continuada do professor e de alguma forma, propõem mudanças curriculares ou metodológicas, nosso objetivo se fortalece, nos levando a refletir sobre as questões da autonomia pedagógica do professor e sobre a forma como as professoras colaboradoras reagem, e afinal, *como se dá o processo de constituição docente de professoras experientes frente aos programas de governo com foco na educação matemática que chegam e impactam o cotidiano das escolas?*

Este movimento reflexivo vivenciado pelo pesquisador não nos deixa perder de vista o móbil que nos impulsionou para esta investigação, que é o de defendermos uma tese. Frente a isto, a seguir, apresentamos brevemente os estudos que realizamos sobre o tema autonomia profissional, visando fazer uma reflexão sobre a posição e a postura do professor neste contexto.

1.6. Autonomia profissional

Nesta pesquisa, defendemos a tese de que a autonomia do professor, que é construída histórica e socialmente no percurso de sua vida pessoal e profissional, não é (des)construída pontualmente de forma espontânea e involuntária pelo professor, mesmo frente às novas políticas públicas educacionais instituídas ou programas de governo, isto, tendo em vista suas concepções, crenças, valores e saberes e conhecimentos, muitas vezes fortemente arraigados, atributos que foram construídos ao longo da vida de cada professora colaboradora e que fazem valer no exercício da docência.

A autonomia docente que as professoras colaboradoras construíram a partir de sua identidade profissional, não se (des)constrói do dia para a noite, a partir das políticas públicas educacionais ou programas de governo que entram em vigência e que invadem seu modo de ser e de estar docente, pois para que a apropriação de novos saberes e conhecimentos efetivamente aconteça se faz necessário que o professor conheça os objetivos de cada situação de aprendizagem, a metodologia e a didática propostas, ou

seja, que se aproprie das novas estratégias formativas, o que possivelmente se dará de forma processual, gradativa, experiencial e única.

Para defendermos esta tese, partimos do pressuposto que o adulto-professor faz o exercício da reflexibilidade frente às novas demandas e necessidades educacionais, o que, segundo Prates (2004, p.97) é um “agir com autonomia, que requer do sujeito a capacidade de pensar reflexivamente, de fazer julgamentos, de escolher, de decidir pela melhor solução possível no contexto para o problema que lhe é apresentado”.

A autonomia, no contexto da prática de ensino, deve ser entendida como um processo de construção permanente, no qual devem se conjugar, se equilibrar e fazer sentido muitos elementos, “por isso, pode ser descrita e justificada, mas não reduzida a uma definição autoexplicativa”. (CONTRERAS, 2002, p.193)

Entendemos que este autor apresenta a autonomia dependente da profissionalidade e da identidade do professor, e tendo um significado para o docente de acordo com seus valores educativos e a relação que estabelece entre a prática pedagógica que coloca em movimento e suas finalidades.

A profissionalidade para Contreras (2002) se refere ao compromisso social, à obrigação moral e à competência do professor em relação a sua profissão – cada um desses elementos, por sua vez, são influenciados pela identidade profissional, que define a relação do professor com seu trabalho e com a comunidade escolar. Para este autor, segundo nosso entendimento, a autonomia do professor não depende somente da postura e da influência externa de propostas de formação, por exemplo, mas de um posicionamento do professor diante de sua profissão.

De acordo com este autor, uma particularidade importante da autonomia é que, na medida em que se refere a uma forma de ser e de estar dos professores em relação ao mundo em que vivem e atuam como profissionais, nos remete necessariamente tanto a problemas políticos como educativos, “pois ao falarmos da autonomia do professor, estamos falando de sua relação com a sociedade e, por conseguinte, do papel da mesma com respeito à educação”. (CONTRERAS, 2002, p.25)

Por exemplo, temos no contexto que apresentamos anteriormente a presença de avaliação por resultados educacionais, tanto do professor, quanto da escola, os programas de formação continuada, a alteração curricular e de gestão educacional; programas de governo que colocam o professor frente a uma rede de ideologias e de incertezas, lhe cabendo estabelecer relações entre a qualidade educacional de sua atuação profissional e as exigências da prática docente.

Entre os fios e as teias de formação que são apresentadas constantemente ao professor, caberá a ele se defrontar com os episódios de seu fazer docente e a tomar decisões sobre a prática que efetiva em sala de aula, porque é ele quem pessoalmente se projeta nas relações que estabelece com os alunos, tendo que decidir ou assumir o grau de identificação ou de compromisso com as práticas educativas que desenvolve e os níveis de transformação da realidade que enfrenta e esta “consciência moral sobre seu trabalho traz emparelhada a autonomia como valor profissional” CONTRERAS (2002, p. 78).

Ainda sobre autonomia nos reportamos a Freire que tem uma obra dedicada ao conceito, intitulada *Pedagogia da autonomia* (FREIRE,1996), na qual apresentou o conceito de autonomia como sendo a capacidade de agir por si, de poder escolher e expor ideias, agir com responsabilidade. Neste sentido, reforçamos o entendimento que tínhamos sobre autonomia, correspondendo à capacidade do sujeito de tomar decisões, de ser responsável pelos seus atos, de saber-se no mundo de maneira crítica, de ter dignidade. Para este autor, a autonomia se desenvolve por meio da educação.

Todavia, não podemos dar lugar a uma perspectiva reducionista e distorcida do significado da autonomia profissional, pois os docentes têm sim que prestar contas sobre suas decisões e devem considerar os interesses de outros setores envolvidos nos sistemas de ensino ao qual pertencem, pois, a autonomia é uma “construção permanente em uma prática de relações. Enquanto qualidade em uma relação, a autonomia se atualiza e se configura no mesmo intercâmbio que a relação se constitui.” (CONTRERAS, 2002, p.197)

A autonomia do professor em sala de aula,

como qualidade deliberativa da relação educativa se constrói na dialética entre as convicções pedagógicas e as possibilidades de realizá-las, de transformá-las nos eixos reais do transcurso e da relação do ensino (CONTRERAS, 2002, p.198).

Mas, ultrapassar os limites que as circunstâncias da prática impõem para sua compreensão é uma condição necessária para a ampliação da autonomia profissional, para que o espaço de preocupações e decisões não se encontre limitado pela experiência presente do que hoje é a prática escolar, mas que possa ampliar seus horizontes em relação ao que deveria ser e ainda não é.

Uma autonomia profissional madura requer um processo de reflexão crítica no qual as práticas, valores e instituições sejam problematizados. [...] Neste processo, irão se entrelaçando os aspectos pessoais (os próprios compromissos profissionais) com os de relacionamento (já que o ensino se realiza sempre em um contexto de relações pessoais e sociais); as tentativas de compreensão e equilíbrio social com a defesa profissional de valores educativos, e a

independência de juízo com participação social.(CONTRERAS, 2002, p.193-203)

Segundo Pérez Gómez (1995), a autonomia profissional, crítica e responsável faz com que o ensino não se transforme em uma prática de reprodução e de mera socialização, ao introduzir a tensão entre as pretensões reprodutoras e as finalidades educativas criticamente esclarecidas.

Com base nos estudos de Contreras (2002) e Pérez Gómez (1995), entendemos que esta visão de autonomia vai ao encontro da perspectiva que estamos trabalhando nesta investigação, cabendo ao professor, de forma madura, no exercício da docência, estabelecer uma dialética com os programas de governo instituídos, analisando com criticidade e reflexividade as práticas que melhor atendem as necessidades de seus alunos com vistas a função social da escola, legitimando as ações docentes que coloca em movimento, no contexto das práticas de ensino, exercitando a autonomia como um processo de construção permanente no qual devem se conjugar, se equilibrar e fazer sentido muitos elementos, como as crenças, os valores, os saberes e os conhecimentos que construiu na sua identidade pessoal e profissional.

Na sequência, abordamos segundo as tendências em Educação Matemática, alguns dos nossos estudos sobre princípios e práticas indicados como potencializadores para o ensino da Matemática, os quais podem contribuir para que um professor faça a diferença e atinja seus objetivos junto aos seus alunos. Este estudo é visto como uma forma de procurarmos entender as singularidades que podem estar presentes no trabalho docente e que porventura podem ser reveladas nas narrativas das professoras colaboradoras.

1.7. Possíveis trilhas potencializadoras para o ensino da Matemática segundo as tendências em Educação Matemática

A partir de um estudo fundamentado em artigos de Anthony & Walshaw (2009); Ball, Thames e Phelps (2008), B.S.D'Ambrósio(1989) e Llinares(2012), buscamos identificar o que as tendências em Educação Matemática indicam como sendo princípios e práticas do professor com vistas a aulas potencializadoras de aprendizagem em Matemática.

Muitos foram os autores que já se debruçaram de alguma forma em estudos sobre esta temática, nos seus diferentes vieses. Por exemplo, Libâneo (1984), apresentou em sua dissertação de mestrado uma pesquisa sobre “A prática pedagógica de professores da

escola pública” na qual estudou entre outros aspectos, a prática docente cotidiana de trinta professores tidos como "bem sucedidos" na sala de aula.

Estudos como os de Cunha (1989) e Pimentel (1996) procuraram desvelar e compreender quem é e o que determina o desempenho do professor "bem sucedido" na prática da sala de aula e o significado que atribuem ao seu trabalho. Mas, especificamente, com o olhar voltado para as práticas potencializadoras de aprendizagem em Matemática existem poucas publicações.

Entendemos por práticas do professor as atividades que este realiza em conjunto com seus alunos, a partir de determinados objetivos, concretizadas por meio de ações, na base das quais estão os planos de ensino e o processo de decisões que permeiam a sua construção e o seu desenvolvimento em sala de aula.

A prática do professor, de acordo com Llinares (2012), se articula por meio de diferentes tarefas profissionais e a realização destas tarefas coloca em destaque a influência do contexto e a maneira como o conhecimento profissional é usado.

Frente a isto, reconhecemos que para compreender as práticas do professor se faz necessário conhecer o professor, sua experiência, bem como, o contexto social, educacional e de sala de aula onde atua.

No tocante ao termo professor bem sucedido, como já anunciamos anteriormente, nesta pesquisa, partimos do pressuposto que esta é uma questão valorativa e é dimensionada socialmente, ou seja, a construção deste conceito está localizada em um contexto histórico-social, no qual, mesmo de forma difusa ou pouco consciente, estão retratados os papéis que a sociedade projeta para o bom desempenho deste profissional. Por isto ele não é fixo, mas se modifica conforme as necessidades dos seres humanos situados no tempo e no espaço.

Vale enfatizar, no entanto, que este reconhecimento não é uma conquista perene, duradoura e transferível para qualquer circunstância, contexto ou época. É uma identidade em permanente construção. Desta forma, entendemos que professor bem sucedido é um conceito polissêmico, que adquire significados conforme os contextos, os momentos histórico-sociais e pessoais, os valores e as finalidades que a sociedade, o professor e os alunos atribuem à Educação.

Para este estudo, partimos da perspectiva de Llinares (2012), para o qual, a competência docente é uma componente da prática profissional do professor e é entendida quando o professor faz uso dos seus conhecimentos de maneira pertinente ao desenvolvimento de suas tarefas profissionais, quando identifica e interpreta as situações

de ensino de Matemática para tomar as decisões de ações segundo os objetivos propostos, sabendo o que, como e quando usar o conhecimento específico para a resolução das tarefas profissionais que podem ser entendidas como problemas profissionais.

Como já anunciamos anteriormente, reconhecemos o professor que ensina Matemática uma variável importante na compreensão do fenômeno educativo e valorizamos o saber construído e socializado em sua prática educativa, e dialogamos com alguns aportes teóricos buscando anunciar segundo as tendências atuais em Educação Matemática, quais princípios e práticas os professores que ensinam matemática devem colocar em movimento visando potencializar a aprendizagem em suas aulas.

No entanto, enfatizamos ao leitor que fazer estas apresentações neste trabalho não significa que se o professor levá-las para a sala de aula, conseguirá automaticamente melhores resultados de aprendizagem, e esta não é nossa intenção, pois compreendemos que qualquer prática deva ser entendida e analisada dentro de uma rede social mais ampla, que inclui a escola, a família, a comunidade, o sistema educacional ao qual está integrado, ou seja, a sociedade cultural a qual pertence.

Para este estudo fizemos uma pesquisa pela Internet, das teses ou dissertações brasileiras publicadas no site da CAPES e dos artigos publicados na SCIELO, com buscas feitas a partir das palavras-chave: “bom professor de Matemática”, “professor de Matemática bem sucedido” e “boas práticas em Matemática”.

Mas, exatamente com essas palavras nada encontramos, foi então que decidimos levantar artigos publicados em outros países, e para isto utilizamos tanto o SCIELO, como um site de buscas⁴² pela Internet, traduzindo as palavras-chave para o inglês. Foi quando encontramos a partir das palavras: “*successful teacher of mathematics*” e “*best practices in mathematics teaching*”, um artigo escrito pelas autoras *Glenda Anthony* e *Margaret Walshaw (2009)*, os quais vieram ao encontro dos nossos objetivos para o momento, pois trouxeram dados e resultados de estudos que vêm sendo realizados por vários pesquisadores no mundo sobre a temática em questão e que foram, inclusive, reconhecidos academicamente pela UNESCO-Organização das Nações Unidas, para a Educação, a Ciência e a Cultura⁴³, transformando-se em um folheto com divulgação mundial.

⁴² Site de buscas: <https://www.google.com.br/>

⁴³ Para saber mais sobre o artigo, acesse:

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_19.pdf
Acesso em Fevereiro/2013.

Este folheto trata sobre o ensino potencializador de aprendizagem em Matemática e foi preparado para inclusão na Série Práticas Educativas, desenvolvido pela Academia Internacional de Educação, distribuído pela Secretaria Internacional de Educação. Os dados que originaram os artigos do folheto, segundo entendemos, baseiam-se na síntese das pesquisas do Ministério da Educação da Nova Zelândia, a partir do programa de melhores evidências em educação, coordenado por Anthony e Walshaw (2009) intitulado BES - Iterative Best Evidence Synthesis.⁴⁴

Primeiramente, elencamos alguns princípios e na sequência, algumas práticas do professor, potencializadores para a aprendizagem da Matemática, dialogando sempre que possível também à luz dos estudos de Beatriz S. D'Ambrósio (1989).

Com base nos estudos que fizemos a partir da tradução dos artigos em inglês de *Anthony e Walshaw* (2009), o professor deve partir do princípio de que todos os alunos têm o direito à educação e especificamente, que todos têm o direito de acesso à cultura matemática; deve ainda, reconhecer que todos os alunos podem aprender Matemática; trabalhar com base no respeito e sensibilidade interpessoal; respeitar e valorizar a multiplicidade de heranças culturais, de processos de pensamentos e as diversas realidades normalmente encontradas nas salas de aula.

Segundo *Anthony e Walshaw* (2009), o professor deve ter como princípios uma série de resultados desejáveis para o aluno, como por exemplo, a compreensão conceitual, fluência processual, competência estratégica e raciocínio adaptativo. Com este trabalho, o professor, empenhado em melhorar uma série de resultados sociais presentes dentro das salas de aula de Matemática, irá possivelmente, contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos, potencializando o exercício de uma cidadania mais produtiva e crítica.

Outro princípio importante enfatizado pelas autoras é o do professor considerar o aluno como o centro do processo educacional, ou seja, como um indivíduo ativo no processo de construção do seu conhecimento matemático.

Segundo *Anthony e Walshaw* (2009), o professor deve apresentar interesse pelo desenvolvimento matemático dos alunos, acreditar no potencial deles, ter expectativas elevadas, mas realistas sobre o que os alunos podem alcançar.

⁴⁴ Para saber mais sobre o BES- Iterative Best Evidence Synthesis, acesse: <http://www.educationcounts.govt.nz/topics/bes>
Acesso em fevereiro/2013.

Os autores estudados destacam também que o professor precisa incentivar a autonomia dos alunos, promover em sala de aula relações que permitam que eles pensem por si mesmos, façam perguntas e assumam riscos intelectuais. Rotinas de sala de aula também desempenham um papel importante no desenvolvimento do raciocínio matemático dos alunos, por exemplo, a prática diária de convidar os alunos a contribuírem com respostas a uma questão matemática ou a um problema, pode fazer um pouco mais do que promover a cooperação.

As tendências atuais em Educação Matemática indicam ainda outras práticas dos professores em busca de aprendizagem nas aulas de Matemática, como por exemplo, oferecer oportunidades para os alunos trabalharem tanto de forma independente, quanto de forma colaborativa; dar tempo para que os alunos tenham oportunidade de pensar e de processar seu raciocínio matemático; planejar experiências de aprendizagem, partindo da avaliação contínua das competências dos alunos, com olhar voltado para as questões de escrita, leitura, compreensão oral, capacidade de lidar com a complexidade e com o raciocínio matemático, ajustando seu plano de acordo com as necessidades individuais de seus alunos.

Ball, Thames e Phelps (2008), a partir dos estudos de Lee Shulman, declaram que o ensino de qualidade requer um conhecimento profissional bem fundamentado, que vai além de regras simples, como o tempo de espera para os alunos responderem.

Esses conhecimentos profissionais do professor para o ensino foram elencados em tipologias e já foram apresentados anteriormente neste texto e embora apresentem fronteiras específicas, os nomes de suas categorias variam entre as publicações, e, de qualquer forma, estão organizadas entre: conhecimento dos alunos e as suas características; conhecimento dos contextos educativos; conhecimento dos fins educacionais, propósitos, valores e suas bases filosóficas e históricas; conhecimento pedagógico geral; conhecimento do currículo; conhecimento do conteúdo específico a ser ensinado; conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimento do conteúdo especializado e ainda, os saberes experienciais.

Dentro do conhecimento dos alunos e suas características, outra prática importante destacada pelas autoras *Anthony e Walshaw* (2009), segundo nosso entendimento, diz respeito ao professor tentar compreender a forma como o aluno se envolve no processo de aprendizagem, pois,

[...] às vezes eles precisam ser capazes de pensar e trabalhar em silêncio, longe das exigências de toda a classe. Às vezes eles precisam estar em pares ou pequenos grupos para que eles possam compartilhar ideias e aprender uns com os outros, e em outras vezes eles precisam ser participantes ativos de propósito,

na discussão com toda a classe, onde eles têm a oportunidade de esclarecer a sua compreensão e ser exposto a interpretações mais amplas das ideias matemáticas que o são o foco (ANTHONY e WALSHAW, 2009, p.9).

Estas autoras indicam ainda como práticas potencializadoras de aprendizagem nas aulas de Matemática, monitorar a participação dos alunos nas discussões e debates, assegurando que a discussão mantenha o foco, convidando os alunos para explicarem suas soluções uns para os outros, estimulando-os a se ouvirem e se respeitarem, avaliando diferentes pontos de vista, levando-os a se envolverem em uma troca de pensamentos e perspectivas; levar os alunos a aprenderem a fazer conjecturas, a se engajarem na argumentação matemática e na validação de suas ideias, incentivando com isto, um maior nível de pensamento; fazer perguntas que os desafiem e os possibilitem ampliar o pensamento matemático.

Outra prática em destaque, diz respeito ao professor olhar um equívoco ou um “erro” como uma etapa natural e às vezes necessária para o desenvolvimento conceitual do aluno. Segundo *Anthony e Walshaw* (2009), o professor deve tomar as concepções erradas dos alunos e usá-las como “blocos de construção” no desenvolvimento para entendimentos mais sólidos sobre o assunto.

Vários podem ser os motivos geradores desses “erros”, como por exemplo, o aluno que não teve tempo necessário para pensar e articular suas ideias adequadamente, outros que não tiveram o cuidado devido, alguns que “erram” por não interpretarem todo o contexto da situação.

Mas, o grande problema nesta questão está no efeito que isto causa no aluno, pois, o erro se não for trabalhado em sala de aula a favor da aprendizagem, pode levar o aluno ao silêncio, levando-o a retrair-se, pois, com medo de errar, e de ser exposto ao professor e aos colegas, acaba não participando como deveria das aulas. Isto se torna um elemento dificultador para o professor, porque ele deixa de perceber as necessidades do aluno naquele momento e de fazer as intervenções devidas em busca de ajudá-lo.

Segundo *Ball, Thames e Phelps* (2008), não é suficiente que o professor detecte que determinada resposta não é a mais adequada ou a correta, isto não sinaliza que ele esteja bem preparado para ajudar um aluno a aprender a acertar. Ensino eficiente exige do professor que ele seja capaz de avaliar a origem de um “erro” matemático, e muitas vezes têm de fazer isto muito rapidamente, uma vez que, em sala de aula, os alunos não podem esperar muito pelas intervenções adequadas, pois mais importante do que saber o que os professores precisam saber para ensinar, é o que eles precisam

conhecer e ser capaz de fazer, a fim de levar a cabo qualquer forma responsável de ensino.

Pois vale ressaltar que este professor poderá ter ou não novas oportunidades de fazer isto no futuro, normalmente gerando algum tipo de prejuízo no processo educacional do aluno e rotineiramente vemos isto acontecer nas salas de aulas, principalmente em Matemática, o que potencializa o aluno ficar em defasagem em sua aprendizagem com relação ao que se tem como expectativas para sua idade/série, e em alguns casos, isto se manifesta de tal forma tão seriamente, que acaba gerando um desencanto com a escola, levando o aluno algumas vezes até a se evadir do ambiente escolar.

Uma prática do professor para levar o aluno a aprender com os erros é organizar uma discussão em sala de aula sobre as dificuldades que surgiram na resolução das situações de aprendizagem propostas. Outra é pedir aos alunos para compartilhar as suas interpretações, estratégias e soluções para que os alunos possam comparar e reavaliar seu modo de pensar.

Apresentar tarefas e situações de aprendizagem que permitam aos alunos a levantar hipóteses, testar conjecturas, procurar padrões, explorar diferentes caminhos de soluções, interpretarem, por exemplo, um contexto da vida real, apresentando argumentos, aplicando aprendizagens anteriores, fazendo conexões dentro da Matemática e entre a Matemática e outros campos do conhecimento são outras práticas indicadas por *Anthony e Walshaw (2009)* como potencializadoras de aprendizagem nas aulas de Matemática. Estas tarefas ou situações de aprendizagem não devem ter um foco único em respostas certas; elas devem oferecer oportunidades para que os alunos lidem com ideias e desenvolvam uma gama cada vez mais sofisticada de processos matemáticos (por exemplo, a justificação, abstração e generalização).

Estas são práticas que têm sido indicadas pelas tendências em Educação Matemática no trabalho com modelagem matemática e resolução de problemas, por exemplo. Segundo *D'Ambrosio (1989)*, resolução de problemas vista como uma metodologia de ensino em que o professor propõe ao aluno situações problemas caracterizado pela investigação e exploração de novos conceitos e a modelagem matemática como uma forma de quebrar a forte dicotomia existente entre a Matemática escolar formal e a sua aplicabilidade na vida real. De acordo com esta autora,

[...] os modelos matemáticos são formas de estudar e formalizar fenômenos do dia a dia. Através da modelagem matemática o aluno se torna mais consciente

da utilidade da matemática para resolver e analisar problemas do dia-a-dia (D'AMBROSIO, 1989, p.3).

Anthony e Walshaw (2009) declaram que trabalhar com tarefas abertas e modelagem, em particular, proporciona aos alunos oportunidades não só para aplicar a Matemática, mas também para aprender novas matemáticas por meio do engajamento em um vasto repertório de estratégias na resolução de problemas.

Quando os alunos têm oportunidades para aplicar a Matemática em situações do cotidiano, eles aprendem o seu valor para a sociedade e sua contribuição para as outras áreas do conhecimento, passando a ver a Matemática como parte de sua própria história de vida, começando a vê-la como relevante e mais interessante.

Outra prática indicada pelas autoras Anthony e Walshaw (2009), é a de o professor explorar o raciocínio dos alunos e investigar sua compreensão. O professor durante as aulas faz inúmeras intervenções, momento a momento. Ele avalia o progresso do aluno e toma decisões sobre o que perguntar, quando intervir, como responder às perguntas. O professor avalia a compreensão do aluno, verifica as estratégias usadas por ele e acompanha suas formas de representação. Isto ajuda o professor decidir que exemplos e que tipo de explicações ele trará para discussão em classe, dependendo de cada situação.

Como práticas potencializadoras para as aulas de Matemática também é indicado o uso de novas ferramentas tecnológicas disponíveis, como calculadora, computador, lousa interativa, Internet. Estes aparatos tecnológicos proporcionam novas oportunidades para professores e alunos, tanto para interagir, representar, quanto para explorar conceitos matemáticos, cabendo ao professor estar preparado, para tomar a melhor decisão frente ao quando, com que objetivo e com qual abordagem cada uma dessas tecnologias devam ser utilizadas, sem perder de vista seu objetivo, que é o de apoiar a aprendizagem.

Para elucidar, segundo D'Ambrosio (1989, p.5), “alguns *softwares* propiciam a exploração de diversos exemplos de fenômenos geométricos, o que seria difícil de investigar sem o auxílio do programa”. A tecnologia potencializa ao aluno levantar hipóteses e conjecturas sobre os fenômenos, partindo em seguida para a demonstração dos mesmos. De acordo com esta autora, acredita-se que metodologia de trabalho desta natureza tem o poder de dar ao aluno a autoconfiança na sua capacidade de criar e fazer Matemática.

Com esta abordagem a Matemática deixa de ser um corpo de conhecimentos prontos e simplesmente transmitidos aos alunos e passa a ser algo em que o aluno faz parte integrante no processo de construção de seus conceitos (D'AMBROSIO, 1989, p.5).

As autoras Anthony e Walshaw (2009) indicam ainda outras práticas e alguns princípios para uma pedagogia eficaz em Matemática como os cuidados com a ética; com a organização para a aprendizagem; com a construção e o mapeamento sobre a forma de pensar do aluno; com a comunicação matemática e com a avaliação da aprendizagem.

Ao realizarmos este estudo, reforçamos nosso entendimento no sentido de que colocar estes princípios e práticas em ação exigem que o professor tenha seu papel claramente definido no processo de construção do conhecimento do aluno; que o professor ao definir seu plano de ensino deverá fazer opções, e estas estarão fortemente atreladas entre o que ele sabe e o que ele acredita sobre Matemática.

E ainda, que este plano será construído a partir do que o professor entende por ser e fazer parte do processo de construção do conhecimento matemático, frente às escolhas que ele faz e as práticas que ele efetiva em sala de aula, as quais afetarão significativamente os resultados de aprendizagem dos alunos.

Mas, como pesquisadores e educadores que somos, não podemos perder de vista que o professor não trabalha de forma isolada, precisamos reconhecer que neste processo, existe o aluno, sujeito fundamental, com seu jeito de ser e de pensar, com sua história de vida, sua cultura; e ainda, um sistema de ensino ao qual ele pertence, que está pautado em políticas públicas, todos interagindo numa determinada sociedade, num determinado contexto sócio-histórico.

Frente a isto, entendemos como já anunciamos anteriormente, que os resultados do trabalho do professor não dependem exclusivamente de suas escolhas, ainda que ele efetive alguns destes princípios e práticas indicadas como potencializadoras para o ensino nas aulas de Matemática, poderá não ter o sucesso almejado, pois existem outras e diversas variáveis que influenciam direta e indiretamente neste processo, ou seja, não depende apenas do professor e de suas práticas, mas também de vários outros fatores e atores para obtermos melhores resultados de aprendizagem em Matemática.

Como pudemos perceber, são várias as práticas indicadas como potencializadoras para o ensino nas aulas de Matemática, mas, também são várias as influências e variáveis presentes que podem interferir de alguma forma neste complexo processo educacional.

No próximo capítulo, apresentamos os percursos trilhados para a tessitura dessa investigação.

2. OS PERCURSOS TRILHADOS PARA A TESSITURA DESTA PESQUISA...

A seguir, apresentamos a metodologia e os procedimentos metodológicos que colocamos em prática para o desenvolvimento desta investigação.

2.1. Abordagem de investigação

Esta pesquisa apresenta características de abordagem qualitativa, que segundo Bogdan e Biklen (1999), decorre do fato dos dados serem basicamente descritivos interpretativos e de sua análise buscar entender o processo de desenvolvimento.

O que se convencionou chamar de pesquisa qualitativa prioriza procedimentos descritivos, na medida em que sua visão de conhecimento explicitamente admite a interferência subjetiva. O que é considerado verdadeiro, dentro desta concepção é sempre dinâmico e passível de ser mudado.

Isto acontece a partir do momento que se reconhece a ação humana como subjetiva e por este motivo, o comportamento humano, ao contrário de alguns fenômenos naturais, não pode ser descrito e muito menos explicado com base nas suas características exteriores e objetiváveis, uma vez que o mesmo ato externo pode corresponder a sentidos de ação muito diferentes, ocorrendo uma transformação no conceito de objetividade, que torna “[...] o papel do pesquisador reconhecido, bem como sua eventual subjetividade, que se espera, todavia, seja racional, controlada e desvendada”. (LAVILLE, DIONNE, 1999, p.39).

Frente a esta subjetividade já prevista, nos apoiando nos estudos de Laville e Dionne (1999), buscamos, como pesquisadores das ciências humanas, responder às questões inicialmente propostas, sempre repousando sobre a multicausalidade, ou seja, sobre um encadeamento de fatores, de natureza e de peso variáveis, que se conjugam e interagem.

Segundo Gatti (2001), o trabalho de pesquisa na Educação é sempre subjetivo, pois:

O indivíduo é subjetivo, não sendo capaz de separar o objeto de sua representação. Daí o papel da teoria, que é por onde existe a possibilidade de se integrar os recortes que o homem faz dos fenômenos. (GATTI, 2001, p.26)

Para Nunes (2004), fazer ciência é buscar compreender o mundo que está fora de nós, no qual o processo de conhecer envolve a interação do sujeito com o fenômeno em estudo. Não há como se ter, portanto, uma pesquisa com total neutralidade.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudos.

No contexto de uma pesquisa qualitativa, como é o caso desta investigação, na qual nosso interesse maior é compreender o processo, optamos para a produção dos dados pelo trabalho com as narrativas, pois, segundo Nóvoa (1992, p.20), elas “assumem um caráter formativo, uma vez que há uma qualidade heurística, fruto de diversos olhares, fruto de um processo constante de reflexão e reconstrução dos fatos vivenciados”, contribuindo assim, para o desenvolvimento pessoal e profissional das professoras colaboradoras da investigação.

Reconhecemos que as narrativas são excelentes recursos para que os professores comuniquem seus saberes e suas experiências, pois potencializam as lembranças, sínteses, reflexões; revelam nosso estado de espírito, nossas emoções e expectativas.

A razão principal para o uso das narrativas em uma investigação está em entendermos que os seres humanos são contadores de histórias, que, individual e socialmente, vivem vidas relatadas e, segundo Connelly e Clandinin (1995), ao investigarmos a partir de narrativas, utilizamo-nos cada vez mais de estudos sobre a experiência educativa.

De acordo com Fiorentini (2006, p.29), “as narrativas representam um modo de os professores comunicarem significados e saberes ligados à experiência. As narrativas fazem menção a um determinado tempo e lugar, onde o professor é o autor, narrador e protagonista principal”.

Segundo este autor, são histórias humanas que atribuem sentido, importância e propósito às práticas e resultam da interpretação de quem está falando ou escrevendo; e essas interpretações e significações estão estreitamente ligadas às suas experiências passadas, atuais e futuras.

Com base em chamada pública da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (2013)⁴⁵ para um número especial da Revista Bolema sobre a produção científica com o uso de narrativas e no artigo que foi organizado pelas idealizadoras desta chamada, no caso, as autoras Nacarato, Passos e Silva (2014)⁴⁶, reconhecemos que um número significativo de pesquisas tem sido marcado nas últimas décadas pelo uso das narrativas, quer como práticas de formação, quer como objeto ou gênero de pesquisa e o quanto o uso das narrativas vem ganhando espaço nas pesquisas em Educação Matemática, principalmente no campo da formação docente.

É possível de se observar uma gama de nomenclaturas e de abordagens teórico-metodológicas envolvendo as narrativas, como escrita do professor, narrativas autobiográficas, narrativas da experiência, histórias de vida, memoriais de formação, narrativas e/ou trajetórias de formação, narrativas de aulas, pesquisa narrativa e investigação biográfico-narrativa. Identifica-se também uma diversidade de enfoques teóricos e de análise como sociolinguística, a de história oral, a de análise do discurso, a do método biográfico, dentre outros.

No caso desta pesquisa, frente à diversidade de nomenclaturas e aportes teóricos, fizemos a opção por trabalhar com as narrativas autobiográficas sob o aporte teórico-metodológico das histórias de vida. Inspirados em Bolivar; Domingo e Fernandez (2001) e em Galvão (2005), temos as narrativas autobiográficas reconhecidas como:

- ✓ fenômeno – no caso da narrativa oral ou escrita de si; no ato artesanal de narrar-se intencional e reflexivamente que ocorre no encontro narrador/pesquisador e narrador/formador;
- ✓ metodologia de investigação - a narrativa vista como fonte autobiográfica privilegiada, compreendida desde o ato narrativo processualmente entrelaçado com outras fontes, para a construção metodológica da história de vida, da qual participam narrador e pesquisador;
- ✓ Como processo formativo de ressignificação do vivido – quando a narrativa é utilizada como reflexão autobiográfica do narrador – de si e de

⁴⁵ Para saber mais sobre esta chamada pública da Revista Bolema, acesse: <http://www.sbembrasil.org.br/sbembrasil/index.php/noticias/399-chamada-dossie-bolema>
Acesso em mai/2013.

⁴⁶ Para ter acesso ao artigo na íntegra, acesse: <http://www.scielo.br/pdf/bolema/v28n49/1980-4415-bolema-28-49-0701.pdf>
Acesso em out/2015.

sua profissionalidade – como dispositivo de autoconhecimento; de construção identitária como movimento no contexto do vivido, oportunizados pelo processo narrativo, que pode ter o memorial de formação como produtor de sentido e como produção, construído na interação aprendente de dois sujeitos históricos, narrador e aquele com que ele faz a mediação autobiográfica.

Nos apoiamos em Alarcão (1996), para quem as narrativas produzidas pelas histórias de vida, podem funcionar como uma das possibilidades que o professor concede a si próprio para melhorar a sua capacidade de ver e de pensar o que faz e em Larrosa (2001), para o qual a experiência envolve a narrativa e, narrativamente, cada um expõe e compartilha sua experiência.

É oportuno enfatizar que quando trabalhamos com narrativas de histórias de vida neste enfoque de pesquisa, estamos tratando das lembranças do narrador, ou seja, estamos lidando de alguma forma com a interpretação dos fatos narrados a partir das lembranças significativas do narrador e não com a certeza das realidades que de fato possam ter ocorrido na vida dele.

Nessa perspectiva, indo ao encontro dos estudos de Bolivar, Domingos e Fernandez (2001) e de Passeggi, Souza e Vicentini (2011) não se trata de encontrar nas escritas das professoras uma verdade preexistente ao ato de narrarem parte de suas histórias de vida, mas de estudar como elas dão forma às suas experiências e sentido, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por elas habitados.

Entendemos que o narrador se utiliza de suas lembranças para narrar os eventos que lhe convém, sempre acrescentando a essas narrativas suas experiências de vida, as subjetividades inerentes ao indivíduo que narra; e isto se apoia nos escritos de Benjamin (1985). Portanto, o narrador não faz um mero relato de fatos, mas acrescenta a eles suas percepções, sensações, experiências próprias.

Segundo Mizukami et al (2000), o conhecimento do narrador no movimento de narrar é tanto pessoal, no sentido em que reflete uma história individual, como também social, quando reflete o meio e os contextos nos quais vive.

Quando se adentra no universo da prática pessoal ou profissional do professor, adentra-se em um lugar da história. Este lugar é composto por dois locais fundamentalmente diferentes: o interior da sala de aula e o seu exterior.(CONNELLY E CLANDININ, 1999).

Segundo estes autores, o interior da sala de aula seria um lugar seguro, onde os professores se sentem livres para viver histórias da prática. Estas histórias vividas são essencialmente secretas. Quando saem de suas salas de aula, os professores frequentemente vivem e contam *histórias de fachada*, histórias nas quais retratam-se como “experts”, encaixando os personagens dentro das variações aceitáveis na história da escola vivenciada por parte dela. As histórias de fachada permitem aos professores, cujas histórias são marginalizadas por outra história na corrente da história da escola, a manter suas práticas e sustentar suas histórias de professor.

Por sua vez, o exterior da sala de aula seria um local cheio de conhecimento, um lugar cheio das visões de outras pessoas a respeito do que é adequado para as crianças. Connelly e Clandinin (1995) caracterizam essa visão orientada pela teoria da prática como sendo compartilhada pelos praticantes, pelos responsáveis pelas políticas públicas, pelos teóricos e como tendo a qualidade de serem chamadas de *histórias sagradas*.

Ao narrar a sua própria experiência, envolvendo inclusive o ato de escrever, de acordo com Benjamin (1994), o narrador incorpora suas experiências e é nesse momento da narrativa que acontece a construção de novos significados, e isto acontece tanto para o narrador, quanto para seu interlocutor, num movimento interacionista.

A cultura vai sendo construída nas múltiplas histórias narradas, interpretadas e ressignificadas, pois segundo Larrosa (2004):

A construção do sentido de nossas vidas, é fundamentalmente, um processo interminável de ouvir e ler histórias, de mesclar histórias, de contrapor umas histórias a outras, de viver como seres que interpretam e se interpretam tanto, que já estão constituídos nesse gigantesco universo de histórias que é a cultura. (LARROSA, 2004, p.19, tradução nossa)⁴⁷

As narrativas servem para compreender a experiência e Clandinin e Connelly (2000) defendem que, ao contar para o outro, verifica-se a apropriação de saberes.

As autoras Nacarato e Passeggi (2011) também chamam a atenção para o caráter formativo da narrativa, declarando que, ao escrever sobre si, suas experiências, trajetórias pessoais, estudantis ou profissionais, o professor reflete, se autointerpreta e toma consciência de si mesmo como um sujeito histórico, cultural, social e pessoal. Nessa perspectiva, a identidade docente é complexa e vai mudando ao longo da carreira e da vida, à medida que os professores vivem diferentes abordagens pedagógicas, reformas

⁴⁷ La construcción del sentido de nuestras vidas es, fundamentalmente, un proceso interminable de oír y leer historias, de mezclar historias, de contraponer unas historias a otras, de vivir como seres que interpretan y se interpretan en tanto que ya están constituidos en ese gigantesco hervidero e historias que es la cultura. (LARROSA, 2004, p.19)

escolares, desenvolvimentos sociais e políticos e acontecimentos grandes e pequenos das suas vidas pessoais.

Entendemos como autobiografia a narrativa na qual coincidem a identidade do autor, do narrador e do personagem e quando um pesquisador intervém numa autobiografia, ela passa a ser uma história de vida, que permite “a investigação e construção de sentido a partir de fatos temporais e pessoais vividos” (BOLIVAR; DOMINGO, FERNANDEZ, 2001, p.36).

A partir deste olhar, possibilitamos alargar as “escritas do eu”, não nos restringindo aos meios escritos (biografia, autobiografia, diários, memórias), mas também integrando a eles a fala, ou seja, a dimensão da comunicação oral da vida.

Os anos 2000 assistiram ao desenvolvimento internacional da consideração do biográfico nas ciências humanas e, segundo Pineau e Le Grand (2011, p.82), isto aconteceu com uma grande formação de redes de pesquisas sobre o assunto em todo o mundo. Segundo estes autores, “podemos considerar que, muito mais do que um modismo, a história de vida acha-se no cerne da tradição antropológica e sociológica e, de um modo mais geral, das ciências humanas.”

Segundo Souza (2008), a história de vida e a história oral tiveram seu reconhecimento epistemológico no âmbito do movimento etnometodológico. Com base em Minayo (2004), este autor declara que a etnometodologia teve como berço a Universidade de Chicago, e que seu principal arquiteto Robert Park defende, desde as décadas de 1920 e 1930, a importância da experiência direta com os atores sociais para a compreensão de sua realidade.

Sobre o uso das histórias de vida no âmbito das pesquisas, Pineau e Le Grand (2011, p.81) declaram que, “deve-se reservar um lugar à parte para Ferrarotti (1983)”, sociólogo italiano que, depois de estudar na Alemanha, na França e nos Estados Unidos, já na década de 1950, utilizou as histórias de vida em suas pesquisas sobre os fenômenos relativos à cidade e à industrialização. Ferrarotti (1988) se preocupa com o método autobiográfico, porque este método possibilita a mediação entre a história individual e a história social.

Outro teórico, Schütze, sociólogo alemão, também contribuiu significativamente para a retomada e ressignificação da pesquisa biográfica nas Ciências Sociais e na Educação, direcionando a análise para os elementos que sejam relevantes para a compreensão das posições e papéis ocupados pelos indivíduos na estrutura social e seu texto original, de 1983, foi traduzido e organizado por Weller e Pfaff (2010).

Segundo Moura e Nacarato (2014), Schütze desenvolveu nos anos 1970, um método de produção e análise de dados narrativos e sistematiza seu uso como importante estratégia a ser utilizada nas pesquisas qualitativas.

Os princípios básicos dessa técnica de coleta de dados, segundo Jovchelovitch e Bauer (2002) buscam romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas e geram textos narrativos sobre as experiências vividas, que, por sua vez, nos permitem identificar as estruturas sociais que moldam essas experiências.

Este método, segundo nosso entendimento, consiste num primeiro passo na análise formal do texto a partir das narrativas já transcritas, momento em que o pesquisador identifica os diferentes tipos de textos e os principais elementos marcadores de finalização e inicialização de um novo tópico.

Por exemplo, além das passagens estritamente narrativas apresentadas pelo narrador em detalhes ou de forma resumida, é comum o entrevistado introduzir passagens explicativas ou argumentativas ao longo da narrativa.

Nesse momento inicial essa identificação das passagens narrativas é muito importante, de forma que o pesquisador possa construir uma primeira impressão sobre a narrativa como um todo, sendo que os diferentes textos serão analisados separadamente, cada um em uma perspectiva de análise.

O segundo momento da análise é dedicado à descrição estrutural do conteúdo na qual o pesquisador analisa detalhadamente cada segmento da narrativa e se orienta pelos seguintes objetivos: identificação dos diferentes esquemas de apresentação e respectiva análise da relação e função das passagens descritivas e narrativas do texto; identificação dos episódios entrelaçados que ora aparecem ora desaparecem da narrativa, assim como os contextos temáticos maiores que estão relacionados aos episódios entrelaçados; a reconstrução da linha que conduz a biografia, no caso, as condições iniciais, os momentos altos e baixos, o surgimento de pontos culminantes, de situações cruciais, de recusa, de mudanças gradativas, entre outros aspectos; a elaboração de categorias analíticas que caracterizem os processos e estruturas analisadas.

O terceiro passo é o processo de abstração analítica, no qual o pesquisador se distancia dos detalhes observados nos segmentos anteriormente analisados e passa a verificar as expressões estruturais de cada período da vida, colocando-as em relação sistemática umas com as outras. O objetivo dessa etapa é reconstruir a biografia como um todo.

Durante o processo de abstração analítica, Riemann (2003) sugere ainda uma distinção entre os aspectos que são específicos da biografia do entrevistado e aqueles que podem ser encontrados em outras biografias.

As narrativas autobiográficas permitem ao pesquisador configurar os ciclos e as trajetórias vivenciadas pelos seus colaboradores, o que segundo Bolívar, Domingo e Fernandez (2001, p.43), potencializa observar “a ideia de desenvolvimento profissional e mudança ao longo do tempo, e dos ajustes de comportamentos profissionais para adaptar-se às mudanças pessoais”.

Segundo Goodson (1992), os estudos referentes à vida dos professores podem nos ajudar a ver o indivíduo em relação à história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo.

2.2. Questão norteadora da pesquisa

Como se dá o processo de constituição da identidade docente de professoras experientes que ensinam Matemática para os anos iniciais, frente aos programas de governo educacionais, que chegam e impactam o cotidiano das escolas públicas estaduais paulistas?

2.3. Objetivos da investigação

- *Geral:* Compreender como se dá o processo de constituição da docência de professoras experientes que trabalham com Matemática para os anos iniciais, frente aos programas de governo que impactaram o ensino da Matemática nos anos iniciais na educação pública estadual paulista no período entre os anos de 2012 a 2015, intitulados EMAI e PNAIC de Matemática.
- *Específicos:* Compreender o processo de constituição da identidade docente das professoras colaboradoras ao longo do tempo, levantar indícios de desenvolvimento profissional e dos impactos das políticas públicas educacionais no exercício da docência.

Minayo (2012) se refere ao verbo "compreender" como a principal ação em pesquisa qualitativa, em que questões como a singularidade do sujeito, suas experiências e vivências no âmbito social ao qual pertence, são fundamentais para contextualizar a realidade na qual está inserido. Ao buscar responder uma questão em um determinado contexto histórico-social, em determinado espaço-tempo, as pesquisas qualitativas não são generalizáveis. Isso não significa que os pesquisadores que a utilizam não se preocupam com o rigor e com a credibilidade científica, mas sim que abordam e tratam os fenômenos de outra forma.

2.4. Definição do perfil e seleção das Professoras Colaboradoras

Definimos o perfil das professoras que seriam as colaboradoras da pesquisa, com base em nossas experiências anteriores de pesquisador sobre as boas práticas de professores, a partir de um trabalho de campo realizado junto à Cesgranrio⁴⁸, sendo que as professoras para poderem participar da investigação, deveriam atender à condição 1 ou à condição 2, conforme apresentamos a seguir:

➤ Condição 1:

- Ser professor polivalente atuante nos anos iniciais da educação básica;
- Estar entre os 20% (vinte por cento) dos professores polivalentes aprovados na prova de mérito da SEE/SP, de determinada Diretoria de Ensino do Interior, no ano de 2010;
- Que a escola sede na qual o professor esteja vinculado tenha obtido resultados acima da média estadual no SARESP em Matemática nos anos 2009, 2010 e 2011.

➤ Condição 2:

- Ser professor polivalente atuante com os anos iniciais da educação básica;

⁴⁸ Para saber mais sobre o assunto, acesse:

<http://fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2011/boas-praticas-docentes-ensino-matematica-688828.shtml>
acesso em fev/2016

- Estar entre os 20% (vinte por cento) dos professores polivalentes aprovados na prova de mérito da SEE/SP, de determinada Diretoria de Ensino do Interior, no ano de 2010;
- Estar atuando como professor coordenador pedagógico do Núcleo Pedagógico junto aos professores dos anos iniciais em determinada Diretoria de Ensino do Interior, exercendo a função de formador de professores dos anos iniciais.

Para selecionarmos as professoras colaboradoras, primeiramente fizemos o levantamento dos nomes dos professores polivalentes aprovados na prova de mérito do ano de 2010 de determinada Diretoria de Ensino do Interior do Estado de São Paulo, mais especificamente, aqueles que estavam entre os 20% (vinte por cento) melhores classificados, para o qual identificamos 120 (cento e vinte) nomes.

Depois disto, levantamos os nomes das escolas-sede de cada um deles, e neste caso, eles estavam distribuídos entre 18 (dezoito) escolas.

Na sequência, fizemos o levantamento dos dados das notas obtidas por estas escolas no SARESP⁴⁹ de Matemática nos anos de 2009, 2010 e 2011, comparando com os dados da média do SARESP- Matemática do Estado de São Paulo. A partir da comparação destes dados, identificamos 05 (cinco) escolas que haviam atingido resultados acima da média estadual em Matemática por três anos consecutivos, atendendo ao perfil estabelecido para a pesquisa.

Após o levantamento e cruzamento destas informações, identificamos 31 (trinta e um) nomes de professoras, que estavam vinculadas a 05 (cinco) escolas dos anos iniciais da região que estabelecemos como recorte da investigação.

Identificados os nomes das professoras e as escolas-sede de cada uma delas, passamos a levantar informações junto à secretaria de tais escolas sobre as educadoras, e se estavam atuando em sala de aula; e em caso negativo, confirmamos as informações sobre a função que exerciam naquele momento e o local de trabalho, isto tendo em vista a época da coleta de dados da pesquisa ter acontecido um tempo depois, mais especificamente no segundo semestre do ano de 2012.

Outra informação que levantamos junto à determinada Diretoria de Ensino do Interior, foi a confirmação dos nomes das professoras que exerciam a função de

⁴⁹ SARESP- Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

professoras coordenadoras do Núcleo Pedagógico e que atuavam como formadoras de professores dos anos iniciais.

Naquele período, depois do levantamento oficial de informações sobre as possíveis professoras colaboradoras junto à secretaria das escolas e da Diretoria de Ensino, das 31 (trinta e uma) professoras selecionadas inicialmente que atendiam a opção 1, 10 (dez) delas tinham se afastado pela municipalização⁵⁰, 02 (duas) tinham se aposentado, 01 (uma) estava readaptada para atuar na sala de leitura e 03 (três) foram designadas para atuar na gestão escolar. Frente a isto, o número de professoras que potencialmente seriam convidadas como nossas colaboradoras na pesquisa foi reduzido para 14 (catorze). Foram identificadas 02 (duas) professoras que atendiam à condição 2.

No sentido de obtermos as autorizações indicadas para a pesquisa, fizemos um ofício solicitando autorização para a Dirigente de Ensino da Região selecionada para a investigação, para contarmos os diretores das escolas, com o objetivo de que estes autorizassem a comunicação com as professoras⁵¹.

Tendo sido autorizada a pesquisa pela dirigente, passamos a fazer contato com os diretores das escolas, agendando horários para o primeiro encontro. Fizemos isto inicialmente por telefone e depois do agendamento feito, realizamos o primeiro diálogo de forma presencial.

Na sequência, passamos a fazer os convites oficiais às possíveis professoras colaboradoras, que aconteceram a partir de março de 2013. Entre as professoras selecionadas como colaboradoras, 02 (duas) delas estavam, à época da investigação, designadas como formadoras de professores, atuando como professoras coordenadoras no Núcleo Pedagógico de determinada Diretoria de Ensino do Interior, para as quais também obtivemos autorização para a investigação.

⁵⁰ A Municipalização da Educação no Estado de São Paulo iniciou em 1995, com base nos preceitos constitucionais definidos na Constituição Federal de 1988, que define no artigo 211, parágrafo 2º, a obrigatoriedade dos Municípios atuarem com prioridade no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo estabeleceu várias medidas norteadoras para a fomentação do Ensino Fundamental, dentre elas, a reorganização das Escolas Públicas, separando as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental (antigo primário), já com a intenção de que fossem assumidas pelos Municípios. Como a maioria das Escolas Públicas de Ensino Fundamental era de responsabilidade Estadual, foram instituídas Leis e Decretos para regulamentação da Municipalização das mesmas, pois desde o quadro de professores, direção, funcionários, o patrimônio público (prédios, móveis, equipamentos), bem como a responsabilidade da educação de qualidade e a gerência de recursos, seriam trocados de poder público.

Para saber mais sobre a municipalização da Educação no Estado de São Paulo acesse http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2793_1389.pdf - Acesso em maio/2016.

⁵¹ A partir deste momento no texto, as identificamos como “Professoras” – pois todas as que atendiam ao perfil indicado para esta investigação são mulheres.

No diálogo presencial com os diretores das escolas, apresentamos nosso pedido por meio de um ofício, constando os objetivos e os procedimentos da investigação, bem como, socializamos um modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que seria assinado pelas professoras convidadas, caso aceitassem ser colaboradoras na pesquisa.

O acesso a essas escolas e professoras favoreceu a implementação da pesquisa, e tanto os diretores das escolas como as próprias professoras selecionadas como colaboradoras, sinalizaram reconhecer a importância da participação delas na investigação, o que contribuiu na concretização das relações que estabelecemos com elas.

De posse da autorização dos diretores das cinco escolas, sendo 02 (duas) de um município e 03 (três) de outro, iniciamos o agendamento via coordenadores pedagógicos para contato com as professoras, levantando o interesse e a disponibilidade delas em participar da investigação como nossas colaboradoras.

Marcamos horários com as professoras, inicialmente nas ATPC – Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo das escolas selecionadas. No primeiro encontro, apresentamos para cada uma delas o projeto de pesquisa, destacamos os objetivos e os procedimentos que seriam realizados. Junto às professoras que aceitaram participar da investigação, coletamos assinatura no TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e preenchemos uma ficha cadastral na qual levantamos informações pessoais como endereço, telefone, e-mail e possíveis horários para futuros contatos com cada uma delas.

As 2 (duas) professoras que atuavam na época como coordenadoras do Núcleo Pedagógico foram convidadas presencialmente, as quais aceitaram o convite e também assinaram e preencheram os documentos necessários para sua efetiva participação.

Das outras 13 (treze) professoras oficialmente convidadas, 02 (duas) não tiveram interesse em participar, porque nos próximos meses entrariam em licença-prêmio, o que as dificultaria colaborar no processo; e 11 (treze) aceitaram o convite, assinando o TCLE, ficando então, um total de 13 professoras oficialmente convidadas que aceitaram o convite.

Neste primeiro contato, pudemos sentir que os horários das professoras eram bem limitados, principalmente porque elas tinham muitos compromissos domésticos, familiares e profissionais; algumas acumulavam função, com dois turnos de trabalho, um na Rede Estadual e outro na Municipal.

Frente a isto tivemos de pensar em estratégias para a produção dos dados que potencializassem a participação de todas, e mesmo após termos estabelecido prazos em comum acordo, para que algumas delas enviassem por escrito suas narrativas ou marcassem horários para gravação das entrevistas narrativas de forma oral, tivemos dificuldades na participação de 04 (quatro) delas, ficando efetivamente como colaboradoras da pesquisa 09 (nove) professoras.

A seguir, apresentaremos o percurso que realizamos para a produção dos dados.

2.5. Processo de produção dos dados

Com base em Josso (2002), fizemos a opção por desenvolver esta pesquisa tomando as narrativas como percurso para produção dos dados. Optamos mais especificamente por narrativas autobiográficas sob o aporte teórico-metodológico das histórias de vida, pois estas se tornaram, há mais de vinte anos, objetos de investigação muito utilizados nas ciências humanas. Entendemos por autobiográficas, porque são narrativas que os sujeitos, no caso, as professoras colaboradoras desta investigação, é que escrevem ou narram oralmente sobre suas próprias histórias.

Esta proposta alinha-se aos trabalhos que vêm sendo realizados no campo de formação de professores, pois, muitas das discussões que temos acompanhado em congressos⁵² e em publicações⁵³, resultado de investigações mais recentes, têm focalizado categorias como identidade, conhecimentos profissionais, saberes da prática, aprendizagem, desenvolvimento e socialização profissional. Há uma reconsideração do agente-sujeito, do cruzamento de sua história pessoal e profissional, com predominância ao uso de procedimentos interpretativos, com deslocamento da preocupação das questões estruturais para as culturais (SANTOS,1995; PEREIRA,2000).

Também nos embasamos nas obras de Goodson (1992, p.71-75), quando o autor declara que “[...] o trabalho sobre as vidas e carreiras dos professores está cada vez mais a dominar as atenções nos seminários e cursos destinados ao desenvolvimento profissional”.

O trabalho, centrado em narrativas autobiográficas, adotam além do aspecto da reflexividade, outros aspectos e questões relativas à subjetividade e à importância de se

⁵²Anped-Sudeste, CIPA e Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores.

⁵³Podemos citar a Revista Brasileira de Educação, Caderno Cedes, Cadernos de Pesquisa Educação e Sociedade, Educação em Revista e Bolema.

ouvir a voz do professor ou compreender o sentido da investigação, centrada na abordagem experiencial.

Com base em Bolívar, Domingo e Fernandez (2001), as narrativas autobiográficas possibilitam também que a vida seja reconstruída em um relato, que vai construindo sentidos por meio de um fio condutor, no qual seu autor, no caso, as professoras colaboradoras, a partir de suas lembranças, estabelecem relações entre o passado, o presente e o futuro, entre as experiências já vividas e o significado que agora tenham adquirido em relação a projetos futuros.

Trabalhamos a partir das narrativas autobiográficas escritas e/ou orais advindas de entrevistas narrativas de um grupo de nove professoras polivalentes, que atuam com os anos iniciais da educação básica estadual paulista, mais especificamente, no interior do Estado de São Paulo, buscando a partir de suas lembranças formativas e profissionais, revelar o processo de constituição docente e possível desenvolvimento profissional delas como professoras, trilhando, ainda que por entre vozes e letras, os processos formativos que vivenciam, como aconteceu a opção pelo Magistério e o processo de profissionalidade docente pelo qual passaram e passam no exercício de sua profissão.

As narrativas ajudam-nos a colocar ordem e coesão à nossa experiência e a dar sentido aos acontecimentos de nossa vida; e a partir delas escrevemos histórias, que é a maneira como organizamos e traduzimos para o outro aquilo que reconhecemos em nossas lembranças.

A razão principal para o uso da narrativa em pesquisa educacional é que os seres humanos são organismos contadores de histórias, que organizados, individual e socialmente, vivem vidas narradas (CONNELLY e CLANDININ, 1995, p.11, tradução nossa)⁵⁴.

Pesquisar a partir das narrativas autobiográficas das professoras colaboradoras nos possibilita transitar nos percursos de sua existência para configurar os recursos que foram potencializadores na sua carreira, nos processos de socialização vivenciados, nas trajetórias de formação e nos processos de construção da sua identidade profissional (BOLIVAR; DOMINGO; FERNANDEZ, 2001).

Fizemos a opção por utilizar as narrativas como instrumento para produção dos dados, para resgatar, inclusive, aspectos das histórias de vida das professoras colaboradoras, e para esta decisão, nos apoiamos nos estudos realizados por Oliveira e

⁵⁴La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organizamos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas (CONNELLY e CLANDININ, 1995,p.11).

Gama (2008), quando estas declaram, embasadas em Dubar (2005), que cada um dos atores tem uma história, um passado que também pesa em sua identidade de ator. Esta última não se define somente em função de seus parceiros atuais, de suas interações face a face, em um determinado de práticas, mas também em função de sua trajetória, tanto pessoal como social.

Frente a isto, as vozes dessas professoras colaboradoras revelam o lugar social onde vivem; logo, expressam um conjunto de outras vozes integrantes de dada realidade social; das suas vozes ecoam outras vozes constitutivas e/ou que integram esse determinado lugar sócio-histórico.

Josso (2004, p.44), declara que “[...] a história da nossa formação e a nossa compreensão dos nossos processos de formação e de conhecimento podem ser transformadas e enriquecidas quando as narramos”.

Segundo Wittizorecki et al (2006), a capacidade de narrar a si mesmo, além de envolver a capacidade de refletir sobre a experiência vivida, pode contribuir para entender a realidade social e, dessa forma, potencializa-se oferecendo melhores condições para que os sujeitos possam transformar a própria realidade.

Para Josso (2004, p. 54), “essa relação entre o individual e o social deve ser entendida sob a forma de polaridade: de um lado, há a nossa interpretação – *autointerpretação* – e, de outro, no diálogo com os outros, uma *co-interpretação*”. A autora destaca que fortalecemos o nosso lado humano neste movimento dialético, pois é entre os polos das dimensões individuais e coletivas que se formam a nossa humanidade.

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. “Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história” (BENJAMIN, 1996, p.205).

Para Goodson (2004, p.307), “[...]a experiência de vida e a trajetória anterior do professor ou professora contribuem para formar a sua visão de ensino e os principais elementos da sua prática”.

Com base em Catani et al (1997, p.22), “[...] a escrita de si [...] constitui oportunidade privilegiada de tomada de consciência e de reflexão pessoal”. Esse momento de produção das narrativas possibilita ao docente uma tomada de consciência sobre sua própria ação pedagógica, num exercício de reflexão em relação ao seu cotidiano como profissional na docência. Neste movimento, escrever sobre suas experiências de vida possibilitam ao docente se identificar como sujeito de sua própria história.

As narrativas, em geral, segundo Fumagalli, Thomé e Porto (2014) são mídias portadoras de experiências, e se manifestam por meio da tradição oral, que é alimentada pela troca verbal de informações ou por meio da tradição escrita, que é alimentada por documentos e que exigem a capacidade de leitura do código utilizado. Segundo estas autoras, normalmente, organizamos nossa experiência através da narrativa, é ela que contribui para a estruturação de nossa experiência humana.

As fontes escritas permitem emitir um determinado conteúdo, enquanto as fontes orais se caracterizam pela transmissão de conteúdos (CASSAB, 2003).

Para completar esta opção pelas narrativas, nos embasamos também em Bolivar, Domingo e Fernandez (2001), quando estes declaram que a investigação com narrativas permite ao pesquisador representar um conjunto de dimensões da experiência, como sentimentos, propósitos e desejos por parte de seus colaboradores.

Definido o aporte teórico para a metodologia, passamos a produzir os dados, com a colaboração das 09 (nove) professoras que efetivamente participaram da pesquisa. Foram produzidas 6 (seis) narrativas escritas no ano de 2013; 4 (quatro) entrevistas narrativas no ano de 2013 e 05 (cinco) entrevistas narrativas no ano de 2015; totalizando 15 (quinze) narrativas com potencial para análise, sendo que a primeira narrativa escrita que solicitamos das professoras colaboradoras aconteceu em junho de 2013 e partiu da seguinte comanda:

Prezada Professora Colaboradora:

A primeira narrativa que lhe propomos tratará das lembranças de seu processo formativo, desde os primeiros anos de vida até os dias atuais. Nesta narrativa, indicamos que você coloque um olhar especial nas suas experiências com a Matemática, tanto fora da escola, quanto na escola. Por exemplo, escrevendo um pouco sobre você como pessoa, seus valores e suas características individuais; pode ainda buscar contar como aprendeu Matemática; quais foram os elementos facilitadores e dificultadores; os estímulos; as marcas deixadas (positivas ou não); como aconteceu a opção pelo Magistério; como se vê no papel de professora dos anos iniciais e qual sua relação atual com a Matemática. Outro olhar para a escrita destas narrativas pode ser a partir de uma reflexão sobre o contexto atual no qual trabalha, a cultura escolar que está presente no seu cotidiano e de seus colegas de trabalho, as políticas públicas educacionais atuais e os programas de governo que vivencia, suas aprendizagens neste processo, seu modo de ser e de fazer a docência, entre outras marcas de sua história de vida que julgar relevantes para socializar.

Depois do contato inicial com as professoras colaboradoras, reforçamos nosso pedido formalmente, enviando um e-mail e uma carta pelos Correios para cada uma delas. Recebemos o retorno de 06 (seis) narrativas escritas, 03 (três) delas foram

respondidas por e-mail e 03 (três) chegaram pelos Correios. Fizemos a leitura das narrativas recebidas e pudemos conhecer um pouco mais sobre cada uma das professoras participantes da investigação.

Com base em Souza (2012), a escrita das narrativas autobiográficas possibilita ao sujeito se envolver em uma dimensão de autoescuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si. Assim, o registro escrito proporciona ao professor a oportunidade de (re) organizar suas ideias, de (re) pensar suas ações e atitudes de forma reflexiva, de (re) construir suas experiências e vivências, de maneira sistematizada.

A importância das narrativas escritas é ressaltada também por Ferrer (1995, p.166), “uma vez que elas são mais disciplinadoras do discurso e porque, muitas vezes, a linguagem escrita libera, com maior força que a oral, a compreensão nas determinações e limites”.

Por sua vez, as outras professoras enviaram e-mail respondendo que preferiam relatar suas narrativas de forma oral.

Segundo Cassab (2003), o narrador que conta sua história de forma oral, não se constitui, ele próprio, no objeto de estudo, mas sim seus relatos de vida, sua realidade vivida, apresentando subjetivamente os eventos vividos sob seu ângulo de visão e sob seu crivo perceptivo-analítico, possibilitando conhecer as relações sociais e as dinâmicas que se inserem ao objeto de estudo. Nesta perspectiva, o pesquisador parte do estudo de versões dos fatos, já pressupondo a existência de lacunas espaciais e temporais e aceitando a subjetividade implícita no relato, tanto por parte do narrador, quanto dele mesmo, enquanto investigador no processo que precede a produção dos dados.

A partir dos nossos estudos desse autor, entendemos que a diferença da fonte oral reside nas potencialidades oferecidas pela rede de signos que é expressa pelo narrador ao pesquisador, como os sentimentos, os significados e as emoções, expressando em si mesma, tanto abundância como qualidade. Revela-se quando o pesquisador permite que sejam revelados seus significados e conotações, por meio de sinais como o tom da fala, pelos ritmos impostos no decorrer das narrativas e até mesmo pelo volume utilizado pelo narrador, que, muitas vezes, não são expostos na forma escrita.

Decidimos por realizar entrevistas narrativas com as professoras colaboradoras que queriam utilizar as gravações de forma oral e marcamos o dia e o horário com elas para isto.

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002) a entrevista narrativa é uma entrevista com perguntas abertas, feitas pelo pesquisador como forma de encorajar os entrevistados. As perguntas abertas possibilitam ao entrevistado relatar seus pensamentos e opiniões.

Esta forma de entrevista foi escolhida com base nos trabalhos de Jovchelovitch e Bauer (2002), por não seguir um padrão rígido e ser mais conhecida por dar liberdade ao entrevistado, por possibilitar ao narrador uma viagem reflexiva sobre seu “eu” no movimento de contar sua história a partir de suas lembranças.

As entrevistas narrativas segundo Muylaert et al (2014)⁵⁵, são técnicas para gerar histórias e, por isso, podem ser analisadas de diferentes formas após a produção e a transcrição dos dados.

Com base em Schütze in Weller e Pfaff (2010) a técnica da entrevista narrativa autobiográfica compreende três partes centrais, que apresentamos a seguir:

- A primeira parte – conhecida como a **narrativa autobiográfica inicial**, parte de uma questão narrativa do pesquisador orientada autobiograficamente, podendo ser sobre toda a história de vida do entrevistado ou sobre uma fase da história de vida dele que interessa particularmente ao pesquisador. Neste estágio da narrativa, o pesquisador não deverá interromper o entrevistado.
- A segunda parte – conhecida como **parte central da entrevista**, nela, o pesquisador retoma com o entrevistado, cada fragmento já narrado que julgar relevante e que possibilite narrativas adicionais. Neste estágio da entrevista narrativa, o pesquisador apresenta para o entrevistado o fragmento narrado anteriormente de forma detalhada, evocando a memória dele e apresentando, por exemplo, frases do tipo: “Sim, e então, sobre... não consegui acompanhar o restante. Será que poderia, a partir deste ponto, contar mais uma vez?” ou ainda o pesquisador pode solicitar ao narrador que conte maiores detalhes sobre determinado assunto.
- A terceira parte – consiste, por um lado, **no incentivo à descrição abstrata de situações, de percursos** e por outro, **no estímulo às reflexões** à partir de perguntas do tipo: “por quê?” “como assim?” em busca de suas respostas argumentativas. Trata-se de explorar a capacidade de explicação e de abstração do informante como especialista e teórico de seu “eu”.

⁵⁵MUYLAERT ET AL. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa, 2014. disponível em: http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48nspe2/pt_0080-6234-reeusp-48-nspe2-00184.pdf

Depois das primeiras gravações feitas das entrevistas narrativas, fizemos as transcrições e criamos um texto escrito a partir das narrativas de cada professora colaboradora, que foi compartilhado com as autoras para apreciação e aprovação delas.

Com base nos estudos de Meihy (2002), este processo de construção de um texto a partir das transcrições é conhecido como *textualização*, que segundo este autor, é o processo de transformação dos relatos orais em texto (escrito) e envolve dois momentos distintos: a transcrição (aproximando-se ao máximo do registro do oral) e a textualização, propriamente dita, que seria o processo de transformar o discurso em uma narrativa mais corrente (com ou sem o estilo pergunta-resposta). No caso desta pesquisa, fizemos a opção por produzir um texto sem pergunta-resposta, num exercício de apropriação da fala do entrevistado.

Segundo Bolivar, Domingo e Fernandez (2001), com base nesta metodologia, as narrativas passam a ser textos interpretados por meio de outro texto, e no caso desta investigação, de dois textos, o das textualizações (apresentados na íntegra no capítulo 4 desta investigação) e este texto que ora apresentamos ao leitor. Nesse processo, interagem:

- o narrador;
- as teorias – que instrumentalizaram a interpretação e as reflexões feitas pelo investigador;
- o pesquisador – que colocou em movimento ações próprias do processo de extrair, analisar, interpretar informações e de construir um segundo texto (o das textualizações) e um texto final (no caso, este texto, dirigido à academia, a ser lido por outros);
- o leitor.

Nessa perspectiva ainda, além de instrumento de produção de dados, as narrativas autobiográficas representam uma forma de estreitamento nas relações que são estabelecidas entre o investigador e as professoras colaboradoras da pesquisa, pressupondo uma relação de confiança e de simetria, em que o pesquisador deve se colocar ora como um leitor, ora como um ouvinte, permitindo ao narrador “[...] dar um sentido novo e mais profundo a sua própria trajetória” (BOLIVAR, DOMINGO, FERNANDEZ, 2001, p.152).

Depois destes dois primeiros momentos, passamos por uma fase de inter-análise entre elas. Este tempo dado pela pesquisadora foi importante para aperfeiçoar seus interesses investigativos, identificando pontos que precisariam ser mais bem esclarecidos ou conectados na pesquisa, bem como um tempo destinado visando possibilitar que as professoras colaboradoras conhecessem melhor, e se possível, se apropriassem das propostas pedagógicas do EMAI⁵⁶ e do PNAIC⁵⁷-Matemática, vindo a sentir ou não diferenças no seu modo de ser e de fazer na docência a partir destes programas de governo, inclusive podendo revelar a partir deles, sinais de impactos em seu cotidiano na docência e indícios de desenvolvimento profissional. Este tempo também foi importante para a pesquisadora poder estabelecer as primeiras hipóteses interpretativas e levantar lacunas em busca de evidências para responder à questão de pesquisa e defender a tese anunciada.

Sendo assim, um tempo depois, no primeiro semestre do ano de 2015, retornamos o contato com as professoras colaboradoras, que estavam envolvidas diretamente com o EMAI e o PNAIC-Matemática, solicitando uma nova entrevista narrativa, na qual propusemos que elas focassem nas possíveis mudanças no seu modo de ser e de fazer a docência, principalmente com o olhar na Matemática, e que essas tivessem acontecido no decorrer do tempo após a narrativa anterior.

Foi solicitado que elas narrassem inclusive, caso tivesse acontecido, o desenvolvimento profissional delas, identificando, se este foi possível a partir dos espaços e tempos formativos potencializados nos programas de governo e políticas públicas que adentraram o cotidiano docente delas entre os anos 2012 e 2015, como por exemplo, o EMAI e o PNAIC-Matemática. Dissemos também que elas poderiam narrar outros aspectos que julgassem marcantes sobre a história de vida delas e que ainda não tivessem sido narrados anteriormente para a pesquisadora.

Conseguimos realizar a segunda entrevista narrativa com 05 (cinco) das 09 (nove) professoras colaboradoras, procedendo da mesma forma: primeiro gravamos as entrevistas narrativas, depois fizemos a transcrição de cada uma delas e na sequência, demos continuidade à construção das textualizações a partir das narrativas de cada professora colaboradora.

Quando fizemos a opção por trabalhar com narrativas autobiográficas, já reconhecíamos de antemão que trabalharíamos com imprevistos, com incertezas, pois não

⁵⁶EMAI- Educação Matemática nos Anos Iniciais

⁵⁷PNAIC- Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa-Matemática

havia como garantir que a partir das lembranças relatadas pelas professoras colaboradoras conseguiríamos responder às indagações suscitadas na pesquisa e que outras poderiam surgir a partir das vozes e letras narradas pelas professoras colaboradoras.

Após análise inicial do material produzido, que foi posteriormente utilizado como objeto de estudos e de análises, pudemos perceber que a estratégia das entrevistas narrativas, quando comparada à das narrativas escritas, apresentou maior detalhamento da vida das professoras colaboradoras, contribuindo significativamente para a pesquisa, e entendemos que isto foi devido ao fato de que as entrevistas narrativas, por estarem na oralidade e serem realizadas sob a interlocução de um pesquisador, as incentivou no movimento de “tecer e fiar suas lembranças”, o que nesta situação, potencializou para que as professoras colaboradoras narrassem suas vivências mais livremente, evidenciando reflexões mais detalhadas, apresentando argumentos e experiências, enquanto que as professoras colaboradoras que narraram inicialmente suas histórias na forma escrita, apresentaram apenas os aspectos que elas julgaram importantes, sem muito detalhamento.

Reconhecemos que as narrativas escritas ou orais são produzidas a partir de uma memória seletiva, pois sabemos que não nos lembramos de tudo, somente daquilo que nos interessa, o que foi marcante em uma determinada época e contexto e que trazemos para nossas narrativas fazendo sentido à nossa experiência.

A seguir, apresentamos a caracterização das professoras colaboradoras, por meio de um quadro-resumo com alguns dados delas, como: primeiro nome, idade no ano de 2013, formação para a docência, tempo de magistério, informações sobre ter participado ou não (como cursista ou formadora) diretamente no EMAI e no PNAIC–Matemática, e ainda, com que tipo de narrativas (escritas e/ou entrevistas narrativas) contribuiu para a investigação e em que tempo(s) isso ocorreu.

2.6. Caracterização das professoras colaboradoras

Quadro 3– Dados sobre a caracterização das professoras colaboradoras

Nome	Idade em 2013	Formação para a docência	Tempo de magistério	Participação direta nos ATPs que estudam sobre o EMAI		Participação no Curso PNAIC-Matemática		Narrativas escritas	Entrevistas narrativas	Entrevistas narrativas
				Sim/não	Função	Sim/não	Função	Ano 2013	Ano 2013	Ano 2015
Celina	66	Magistério	15 anos	sim	cursista	Sim	cursista	Sim	não	Sim
Eliana C.	48	Magistério	25 anos	sim	cursista	Sim	cursista	Sim	Não	Sim
Eliana S.	48	Normal/ Artes	25 anos	não	-	Sim	cursista	Sim	Sim	Não
Lilian	64	Normal/ PEC	30 anos	sim	cursista	Não	-	Sim	Não	Não
Luciani	48	Magistério e Pedagogia (UNESP)	28 anos	não	-	Não	-	Sim	Sim	Não
Miriam	48	Magistério e PEC	27anos	sim	cursista	sim	cursista	Sim	não	Sim
Nilce	50	Magistério e Pedagogia (UNIFRAN)	24 anos	sim	formadora	Sim	formadora	Não	Sim	Sim
Rita	43	Magistério e Pedagogia (UNIARA)	20 anos	sim	formadora	Sim	formadora	Não	Sim	Sim
Zilda	48	Magisterio, Normal Superior e Pedagogia (Uniararas)	27 anos	sim	cursista	Sim	cursista	Sim	Não	Sim

Fonte - Elaborado pela pesquisadora

A partir deste quadro evidenciamos que todas as professoras colaboradoras têm mais de quarenta anos de idade e mais de quinze anos de magistério, sinalizando a experiência que abordamos como sendo um dos critérios de seleção para participarem da pesquisa, pois entendemos que maturidade pessoal e experiência profissional são elementos que contribuem para legitimar a ação do ser e do estar como docentes.

Vale ressaltar que participar como cursista, tanto no EMAI, quanto no PNAIC-Matemática, não foram critérios estabelecidos para a seleção das professoras colaboradoras, uma vez que partimos do pressuposto que de alguma forma, nas escolas, ainda que de forma indireta nos ATPCG, comunidades de aprendizagem seriam colocadas em movimento, a partir do compartilhamento das aprendizagens das professoras que estivessem fazendo os cursos, dos saberes da PC e das outras professoras da escola.

De acordo com Cochran-Smith e Lytle (2002), as comunidades de aprendizagens docentes, referem-se tanto a um espaço intelectual quanto a um grupo particular de pessoas e, algumas vezes, a um espaço físico. Neste sentido, comunidades são configurações intelectuais, sociais e organizacionais que apoiam o crescimento profissional contínuo dos professores, possibilitando oportunidades para os docentes pensarem, conversarem, lerem e escreverem sobre seu trabalho diário incluindo os seus contextos sociais, culturais e políticos de forma planejada e intencional. De modo geral,

todas as comunidades de aprendizagem nas escolas, buscam que os professores saibam ensinar mais e melhor.

2.7. Trajetória para análise dos dados produzidos

Enquanto pesquisadores, nós que temos as narrativas como procedimento para produção de dados, com base em Clandinin e Connelly (1994), consideramos que estas passam a ser nosso ponto de referência no momento da análise, uma base de suporte para imaginarmos o que a experiência é e para imaginarmos como elas podem ser estudadas e representadas em textos de pesquisa.

Nessa perspectiva, experiências são as histórias que as pessoas vivem. As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém- pesquisadores em suas comunidades (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p.27).

Como esses autores, entendemos que a experiência é temporal, pois o que podemos ser capazes de dizer agora sobre uma pessoa ou uma escola é um sentido construído em termos de um contexto mais amplo e esse sentido muda com o passar do tempo. “Nosso conhecimento de ciência social é, como tudo que estudamos, algo “em passagem” (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 50).

Devemos lembrar que não temos acesso direto à experiência dos outros, lidamos apenas com as representações dessa mesma experiência por meio do movimento de ouvir contar, dos textos produzidos, das interações que se estabelecem e das interpretações que são feitas (GALVÃO, 2005).

Entendemos que os sentidos das palavras presentes nos textos, expressos de forma oral ou escrita, são construídos durante a interação e não são fixos; acontecem a partir das interpretações e dos olhares do pesquisador nas palavras ditas e não ditas pelo narrador, segundo suas concepções, valores, experiências formativas ao longo da vida, e também a partir das influências teóricas com as quais dialogamos. As palavras também não possuem sentidos fixos, pois dependendo de como são inseridas nos discursos estarão sujeitas a deslocamentos.

A partir de nossos estudos apoiados em Larrosa (2003), consideramos a palavra como o meio pelo qual cada um de nós tenta dar sentido a si mesmo, construindo-se como um ser de palavras, a partir das palavras e dos vínculos narrativos que recebemos.

A interpretação de narrativas ainda representa um desafio aos pesquisadores que podem seguir diferentes técnicas ou métodos.

Ao mesmo tempo em que o domínio de técnicas específicas é exigido, não há intenção de esgotar as possibilidades de análise, mas sim de realizar uma análise no sentido de abrir os sentidos (MUYLAERT et al, 2014, p.196).

Para a trajetória de análise dos dados, com base em Clandinin e Connely (2011), entendemos que enquanto pesquisadores que trabalham com narrativas, precisamos retornar aos textos muitas e muitas vezes, trazendo nossas próprias vidas recontadas como pesquisadores, trazendo novos questionamentos de pesquisa e (re)pesquisando os textos. Fazemos isto também quando lemos os textos produzidos, considerando o contexto de outras pesquisas e outros trabalhos teóricos.

No percurso para análise dos dados produzidos, nos apoiamos em Bolívar, Domingos e Fernandez (2001), os quais declaram que, o momento de transformá-los em resultados da investigação, decorre da necessidade do investigador tratar os dados de forma rigorosa e sistemática, de modo que se possa organizar uma sequência coerente, mas sem perder a sua riqueza, já que contempla a vida das professoras colaboradoras; e ao analisarmos as narrativas não buscamos apenas elementos comuns, mas em especial os elementos singulares que configuram a história.

O processo de análise das narrativas é, então, o movimento de sintetizar um conjunto de dados com coerência, contemplando um determinado objetivo, que coincide com o da investigação.

Para os procedimentos de análise dos dados, primeiramente, estruturamos, como já apresentamos anteriormente, a caracterização das professoras colaboradoras, em um quadro com os dados da idade de cada uma delas, a formação para a docência, o tempo de magistério de cada uma e com informações sobre terem participado ou não diretamente como cursistas do EMAI e do PNAIC-Matemática.

Na sequência, aplicamos alguns procedimentos, com base nos que são apresentados por Schütze apud Jovchelovich e Bauer (2002)⁵⁸ como uma forma de análise: primeiro, lemos e analisamos as textualizações das narrativas de cada professora colaboradora.

⁵⁸ JOVCHELOVICH S, BAUER MW. Entrevista Narrativa. In: Bauer MW, Gaskell G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes; 2002, p. 90-113

Na etapa seguinte, ordenamos os acontecimentos revelados, para o que denominamos de **trajetórias**, identificando com um número no início de cada parágrafo, aqueles que julgamos serem marcadores de finalização e inicialização de um novo tema.

Podemos acompanhar o movimento feito pelo exemplo a seguir:

➤ **Profa. Celina- Narrativa Escrita- Ano 2013**

1. *Nasci em uma região muito pobre no Vale do Ribeira. Um vilarejo muito distante. Meus pais trabalhavam na lavoura, tudo que tínhamos eram as terras herdadas dos meus avós. Vivíamos do plantio e da colheita.*
2. *Ah, minha escola! Que saudades tenho! Ficava a alguns quilômetros de distância da nossa casa. Íamos eu e minha irmã mais velha por uma estrada empoeirada, onde, de vez em quando, passava algum carro ou ônibus. Ficávamos encolhidas nas curvas da estrada esperando que a poeira baixasse.*
3. *A minha escola era de madeira. As classes eram multisseriadas e cada fileira representava uma série diferente. Eu iniciava aos sete anos e a minha irmã já estava na segunda série. A professora chamava-se Dona Zuleika e dava aula para todas as séries juntamente. Eu estudava na primeira fileira e minha irmã na segunda fileira porque já estava na segunda série. Dona Zuleika era muito gentil e bondosa, nos ensinou a ler, escrever e contar. No recreio, ela se sentava num banco de madeira e fazia tricô. Eu muito curiosa me sentava ao seu lado para vê-la tricotar. Me intrigava muito ver o que aquelas agulhas faziam, aumentando, assim, o trabalho que ela fazia. Todos os dias eu fazia sempre igual. Ela vinha sentar-se no banco para tricotar e eu observava. Certo dia, cheguei em casa , cortei uns bambus bem fininhos e com uns pedaços de barbantes dos sacos de mantimentos que meu pai comprava, fiquei tentando colocar os pontos. Tentei várias vezes até que consegui. Hoje penso que a Matemática iniciou-se nessa fase da minha infância, pois, para se fazer tricô é necessário saber contar, aumentar e diminuir.*
4. *Bem, fiquei mais um ano nessa escola, na segunda série. A professora era agora mais nova, a Dona Regina, irmã de Dona Zuleika. Era menos paciente. Nessa época, a minha mãe ficou doente e precisou ser internada num hospital da cidade; ficamos eu e meus irmãos com uns parentes. Isso durou uns três meses mais ou menos e quando minha mãe voltou para casa, não estava bem de saúde. Meu pai trabalhava numa reserva florestal; cuidava para que não houvesse extravio de palmitos e animais silvestres.*
5. *Nesse tempo, minha mãe faleceu, ficamos nós quatro sozinhos. A primeira coisa que meu pai fez foi tirar a minha irmã da escola para cuidar dos irmãos. Meu pai muito preocupado em nos deixar sozinhos em casa naquele sítio, buscava ajuda dos parentes mais próximos. Foi aí que a minha tia, que morava numa cidade do interior do Vale do Ribeira, se prontificou em ficar conosco. Uma outra tia me levava junto com ela para seu emprego de doméstica.*

6. *Eu estudava muito para superar as minhas dificuldades. Aprendi as quatro operações fundamentais. Aquele ano se passou. Na quarta série era um professor, rapaz jovem. Foi muito mais fácil, ele tinha paciência conosco. Terminando o ano, tínhamos de fazer exame de admissão para cursarmos o ginásial. Na minha época, se dizia que mulher não precisava estudar, só homem. Meus estudos ficaram barrados. A minha mãe adotiva me colocou nas aulas de corte e costura, porque moça para se casar precisava saber costurar, bordar, ser uma boa dona de casa.*
7. *Aos doze anos já sabia cortar e costurar as minhas próprias roupas. Aos dezenove anos me casei e vim morar aqui do outro lado do interior do Estado de São Paulo. Dois anos depois, meu filho nasceu. Certo dia, quando já tinha doze anos, conversando com ele, comentei que gostaria muito de voltar a estudar. Ele então me falou que iria ver se havia uma vaga na suplência da escola. Assim o fez e reservou para mim a vaga. Fiz a minha matrícula, cursei, e logo fui para o magistério, depois para a faculdade. Foi assim que me tornei professora.*
8. *Terminei o magistério e fiz o estágio de dois anos em sala de aula. Procurei estar sempre em contato com os professores de uma escola perto do meu bairro e sempre que eles se ausentavam das aulas, eu os substituía como estagiária. Isso foi aos poucos me dando muita segurança.*
9. *Depois de formada permaneci na mesma escola como professora eventual. No ano seguinte, a diretora me deu uma classe de quarta série, sendo que, nessa escola, fiquei durante uns três anos. Em seguida, fui para outra cidade vizinha, onde trabalhei em várias escolas substituindo professores em licença. Na escola atual já estou desde 2007 (dois mil e sete) e espero ficar até sair a minha aposentadoria.*
10. *Na nossa vida profissional nunca estamos totalmente satisfeitos com tudo o que fizemos. Sempre achamos que poderíamos ter feito mais e melhor.*
11. *Lidamos com vidas, crianças que, em muitos casos, só têm a nós professores para dar-lhes um pouco de carinho, um abraço, um beijo. Penso que dei o melhor de mim por onde passei.*

Na sequência, para analisar o material, reduzimos o texto gradativamente, operando com a condensação de sentido. Para isto, apresentamos em um quadro cada trajetória das professoras colaboradoras em quatro colunas, onde na primeira coluna ficou o nome da professora colaboradora; na segunda coluna apresentamos o tipo de narrativa produzida e a época em que foi produzida; na terceira coluna, o número do parágrafo do excerto do texto produzido a partir da textualização na íntegra de cada professora colaboradora e o recorte da narrativa, e na quarta coluna as palavras-chave identificadas. Segue um exemplo:

Quadro 4 – Estudo das narrativas para construção das categorias de análise

Nome da professora colaboradora	Tipo de narrativa produzida e época	Excerto da textualização	Palavras-chave
Profa. Celina	Narrativa escrita, Ano 2013	<i>5. Terminei o magistério e fiz o estágio de dois anos em sala de aula. Procurei estar sempre em contato com os professores de uma escola perto do meu bairro e sempre que eles se ausentavam das aulas, eu os substituí como estagiária. Isso foi aos poucos me dando muita segurança.</i>	Magistério; Estágio; Segurança na docência.
Profa. Luciani	Entrevista Narrativa , Ano 2013	<i>7. Entrei no curso de Pedagogia, mas mesmo assim fui fazer Magistério porque eu queria ser professora, eu achava bonito, achava maravilhoso, desde criança eu gostava de brincar de lousinha, aquelas coisas que menina tem. Meu pai me incentivava a ser professora, tanto é que eu e minha irmã somos professoras, mas assim, nada muito forçado, mas o que ele me via fazendo era ser professora, então eu achava legal, bonito, mesmo indo aos estágios, vendo que a profissão não era fácil, que era uma profissão puxada, penosa. Fiz o Magistério no Instituto de Educação Estadual da minha cidade e fazia pedagogia na UNESP.</i>	Magistério; Pedagogia; interesse na profissão.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Com relação à forma que optamos por apresentar o capítulo de análise dos dados, nos embasamos também em Silveira (2013, p.237), a quem, “o corpus de análise não é um dado a priori, mas uma construção do pesquisador, que ao delimitá-lo, já inicia o processo de análise, uma vez que constrói, por meio de recortes, aquilo que se constitui ser seu objeto de estudos”.

Na sequência do processo de análise dos dados produzidos, analisamos as palavras-chave identificadas, julgando a relevância de cada uma delas frente às trajetórias de cada docente, com base nos objetivos, questão de pesquisa e na tese a ser defendida nesta investigação. Fizemos isto também com o objetivo de construir categorias analíticas que caracterizem os processos e as estruturas analisadas.

Frente a este movimento, Riemann (2003) sugere uma distinção entre as singularidades experienciadas por determinada professora colaboradora e os aspectos que podem ser generalizados, ou seja, que são encontrados também nas narrativas de outras professoras colaboradoras da pesquisa.

Depois disto, para o processo de abstração analítica, elaboramos as categorias analíticas que contribuem para caracterizar as trajetórias e os processos de constituição da identidade docente das professoras colaboradoras no percurso do tempo.

Durante a etapa de análise do material produzido, buscamos encontrar estas categorias, que partiram da análise das palavras-chave, aquelas que julgamos significativas em função dos conteúdos organizados e selecionados a partir das narrativas em atendimento aos objetivos da investigação. A categorização, para Minayo (2007), consiste num processo de redução do texto às palavras e expressões significativas. Então, feito isto, escolhemos as categorias responsáveis pela especificação das palavras-chave selecionadas.

Para o estabelecimento das categorias usamos tanto o procedimento de codificação baseado nos dados produzidos, como na literatura estudada sobre o tema de interesse da investigação.

Mas vale ressaltar que, apesar de termos feito uso deste último procedimento, não significa que decidimos previamente por uma interpretação com base nas teorias estudadas, mas sim, tivemos o cuidado de zelar por abstrair dos dados o que eles revelaram, segundo nossos olhares e interpretações, por isso, inclusive, as discussões que estabelecemos sobre cada um dos temas abordados nas categorias aconteceram de forma aberta, tanto à luz das teorias que embasam esta investigação inicialmente a partir da tese proposta, como sempre que julgamos necessário, de outros autores que tratam sobre o assunto abordado, com reconhecimento acadêmico e científico na área da educação matemática ou na área da formação de professores, como forma de complementaridade ou aprofundamento.

O pesquisador propõe inferências e realiza interpretações, inter-relacionando-as com o quadro teórico desenhado inicialmente, ou abre outras pistas em torno de novas dimensões teóricas e interpretativas, sugerida pela leitura do material (MINAYO, 2007).

Para a definição das categorias, entre outros teóricos, nos embasamos em Imbernón (2001), que declara que se pode distinguir ao longo do processo permanente de formação do professor quatro momentos singulares, a saber:

- a *fase de pré-formação*, que inclui as experiências prévias que os futuros professores viveram como alunos;
- a *fase de formação inicial*, que se refere à etapa de preparação formal para ser professor e que ocorre em uma instituição específica de formação docente;
- a *fase de iniciação à docência*, que corresponde aos primeiros anos de exercício profissional;
- e, por último, a *fase de formação permanente*, que inclui todas as atividades de formação planejadas pelas instituições e pelos próprios professores ao longo de sua carreira, de modo a permitir o seu constante desenvolvimento profissional.

Então, no próximo capítulo, apresentaremos as categorias que construímos para a análise dos dados, a saber: “Formação Pré-profissional”; “Formação profissional para a docência”; “O início da carreira docente” e “Formação Permanente: Experiências, desenvolvimento profissional e os impactos das políticas públicas educacionais no exercício da docência”.

Faremos a análise dialogando à luz das teorias, evidenciando nossa perspectiva de análise e apresentando os sinais que identificamos como sendo importantes e representativos, com foco nos marcos constitutivos da identidade docente das professoras colaboradoras, descortinando os fios e as teias formativas reveladas nas narrativas delas, com o propósito de compreender e revelar como se dá o processo de constituição docente de professoras experientes frente aos programas de governo educacionais que chegam e impactam o cotidiano das escolas e possivelmente propiciem desenvolvimento profissional.

Vale informar que visando à identificação das professoras colaboradoras, utilizaremos no capítulo 3, a seguir, que é voltado para o momento das análises dos dados produzidos, excertos das textualizações das narrativas delas. Esses trechos serão apresentados entre aspas, em itálico, e estarão seguidos de parênteses, que a partir da autorização delas, apresentar-se-á o primeiro nome próprio, acompanhado de uma expressão que identifica o tipo de narrativa e a época em que foram produzidos, como por exemplo:

“Terminei o magistério e fiz o estágio de dois anos em sala de aula. Procurei estar sempre em contato com os professores de uma escola perto do meu bairro e sempre que eles se ausentavam das aulas, eu os substituía como estagiária. Isso foi aos poucos me dando muita segurança” (Profa. Eliane C.; entrevista narrativa; ano 2013).

Mas, informamos que apesar de termos feito a opção por apresentar no capítulo 3, apenas alguns excertos das textualizações produzidas a partir das narrativas das professoras colaboradoras, as produções das textualizações estarão disponíveis na íntegra ao leitor no capítulo 4 deste texto.

3. O DESCORTINAR DOS FIOS E DAS TEIAS FORMATIVAS...

Neste trabalho com narrativas autobiográficas buscamos revelar, a seguir, algumas passagens do ser humano e do profissional na trajetória da vida das professoras experientes, colaboradoras desta investigação, e em especial, os episódios que elas lembram ter experienciado, nos movimentos ocorridos no decorrer do tempo e na trama institucional de ser docente em instituições educacionais públicas no Estado de São Paulo.

Segundo Bragança (2012, p.84), o trabalho com essa abordagem, no campo da pesquisa, “focaliza a narrativa do sujeito, possibilitando aflorar a voz do(a)s professore(a)s, sua linguagem e suas práticas socialmente construídas na docência”.

Já no processo inicial de interpretação dos dados, apesar de algumas narrativas terem sido construídas de forma sucinta e apresentado poucos desdobramentos, pudemos levantar indícios de aspectos importantes que contribuíram no processo formativo das professoras colaboradoras e na construção do seu modo de ser e de estar docente, o que contribuiu para a investigação, pois, ao analisarmos essas narrativas, foi como termos “puxado” de suas lembranças o fio das experiências pessoais e profissionais que foram vividas e, ao descortinar estas trilhas, é possível tecer a malha do conhecimento construída por elas ao longo de sua trajetória pessoal e profissional.

Ao fazermos isto, igualmente dizemos que a partir das histórias narradas revelamos o processo de constituição da identidade docente de cada professora colaboradora desta investigação, e este processo vai sendo construído nos movimentos que cada professora consegue realizar para superar os desafios que enfrenta ou viveu no contexto profissional, social e familiar.

Tendo em vista o objetivo principal desta investigação, o qual é compreender como se dá o processo de constituição da docência de professoras experientes que ensinam Matemática para os anos iniciais, frente aos programas de governo que impactaram o ensino da Matemática para os anos iniciais da educação pública estadual paulista no período entre os anos de 2012 a 2015, intitulados EMAI e PNAIC de Matemática, neste capítulo das análises, trazemos as categorias que construímos a partir do estudo das narrativas produzidas, conforme podemos acompanhar a seguir.

Inicialmente, o estudo das narrativas das professoras colaboradoras parte da categoria intitulada “*Formação pré-profissional*”, e nela, procuramos resgatar as experiências formativas delas antes da entrada para o magistério, podendo ter ocorrido na infância ou na adolescência, tanto no âmbito familiar como no âmbito escolar no percurso da educação básica.

3.1. Formação pré-profissional

[...] Desde então, nunca mais vi a Matemática com bons olhos. É como se um bloqueio tomasse conta dos meus dias e assim, rezava para que a aula nunca chegasse, porque minha nota seria mínima. [...] Infelizmente, isto se perpetuou. Nunca reprovei, mas meu amor pela Matemática nunca mais foi o mesmo.” (Profª. Eliana C, narrativa escrita, 2013).

Nesta categoria levantamos indícios de acontecimentos importantes a partir das lembranças narradas, que julgamos terem contribuído para o processo de constituição da identidade pessoal e profissional das professoras colaboradoras, e nela, tratamos das marcas que foram deixadas por alguns de seus professores, principalmente na educação básica; algumas tendo sido positivas, lhes servindo como referência, e outras marcas negativas, sinalizando formas de ser e de fazer que se espera não sejam reproduzidas no exercício da docência.

O primeiro recorte que trazemos vem das narrativas da Prof^a. Celina e é quando ela apresenta a forma como a Matemática teve início em sua vida, ou seja, na infância, sinalizando exemplos que foram deixados pela Dona Zuleika, sua professora dos anos iniciais, uma referência para ela a partir de seu fazer cotidiano, que lhe serviram como estímulo para a aprendizagem.

“A minha escola era de madeira. As classes eram multisseriadas e cada fileira representava uma série diferente. Eu iniciava aos sete anos e a minha irmã já estava na segunda série. A professora chamava-se Dona Zuleika e dava aula para todas as séries juntamente. Eu estudava na primeira fileira e minha irmã na segunda fileira porque já estava na segunda série. Dona Zuleika era muito gentil e bondosa, nos ensinou a ler, escrever e contar. No recreio, ela se sentava num banco de madeira e fazia tricô. Eu muito curiosa me sentava ao seu lado para vê-la tricotar. Me intrigava muito ver o que aquelas agulhas faziam, aumentando, assim, o trabalho que ela fazia. Todos os dias eu fazia sempre igual. Ela vinha sentar-se no banco para tricotar e eu observava. Certo dia, cheguei em casa, cortei uns bambus bem fininhos e com uns pedaços de barbantes dos sacos de mantimentos que meu pai comprava, fiquei tentando colocar os pontos. Tentei várias vezes até que consegui. Hoje penso que a Matemática iniciou-se nessa fase da minha infância, pois, para se fazer tricô é necessário saber contar, aumentar e diminuir” (Profª. Celina, narrativa escrita, 2013).

Com base em Tardif (2002, p.63), entendemos que essas foram oportunidades importantes para “constituir uma das fontes sociais de aquisição dos seus saberes”, no caso, sua professora da escola primária, que contribuiu na construção de sua identidade pessoal e profissional no período de sua formação pré-profissional.

Identificamos no trecho a seguir, mais dois aspectos que colaboraram para o percurso formativo da Profa. Celina, que no caso foi ela ter estudado para superar as suas dificuldades e ter tido um professor com paciência.

“Eu estudava muito para superar as minhas dificuldades. Aprendi as quatro operações fundamentais. Aquele ano se passou. Na quarta série era um professor, rapaz jovem. Foi muito mais fácil, ele tinha paciência conosco. Terminando o ano, tínhamos de fazer exame de admissão para cursarmos o ginásio. Na minha época, se dizia que mulher não precisava estudar, só homem. Meus estudos ficaram barrados. A minha mãe adotiva me colocou nas aulas de corte e costura, porque moça para se casar precisava saber costurar, bordar, ser uma boa dona de casa”.(Profa. Celina; narrativa escrita, 2013).

Pela narrativa da professora vislumbramos que ela valoriza a paciência do professor como sendo um contributo para a aprendizagem dos alunos; e a partir de Shulman (2005), entendemos que na base dos conhecimentos necessários para a docência, o professor deve reconhecer seus alunos e suas características, e nisso incluímos o professor ter paciência e respeitar os diferentes tempos de aprendizagem, segundo as necessidades, e considerar o potencial de cada aluno, mas, sem perder de vista a trajetória que ele planejou para levar este aluno a avançar em sua aprendizagem.

A Profa. Rita em seu relato apresentado a seguir, aborda a questão da responsabilidade e da autonomia construídas desde muito cedo em sua vida, por incentivo de sua mãe, sinalizando a importância da família como potencial fonte formativa em seu processo do saber-ser.

“Minha mãe foi professora da rede pública, ela sempre acreditou no ensino público, por isso fui matriculada numa escola central e reconhecida da cidade, no “prézinho”. Eu morava uns seis ou sete quarteirões da escola e ela só me levou no primeiro dia para eu aprender o caminho. No segundo dia, com seis anos eu já tinha de ir à escola sozinha, ir e voltar sozinha. Como ela sempre trabalhou o dia inteiro e o meu pai também, eu não tinha alguém que me levasse, era eu, por mim mesma. Ela sempre fez questão de deixar bem claro isso, desde sempre, que eu era responsável pela minha vida, pela minhas coisas, pela minhas tarefas. Isso foi muito bom. Desenvolvi muito a minha autonomia, essa capacidade de lidar com os problemas, porém, até certo ponto, sou meio desesperada. Mas isso minha mãe trabalhou desde pequena. Segundo ela, o problema existe, sou eu que tenho de resolvê-lo, sempre fez questão disso, então sofri muito no começo, porque ser filho único é sempre ruim, não ter irmão, com quem compartilhar nada, mas ao mesmo tempo penso

que isso me favoreceu, pois amadureci bem rápido, porque isso é fruto da educação que tive (Profa. Rita, entrevista narrativa, ano 2013).

No excerto que apresentamos na sequência, levantamos relatos que sinalizam o papel do professor e da família no incentivo a leitura, uma marca que vislumbramos como tendo sido positiva no processo formativo das professoras colaboradoras, pois se trata de uma competência importante para o exercício da docência, o que contribui para reforçar nosso entendimento sobre esses canais de comunicação e interação social, e também, serem vistos como relevantes fontes formativas dos saberes no processo de constituição da identidade docente.

“Agora, uma professora que me marcou muito se chamava Marlene, que além de ser uma excelente contadora de histórias, não só lia como declamava a literatura de cordel e outras literaturas do nordeste. Eu era apaixonada por ela. Recentemente, foi Secretária da Educação na cidade, uma pessoa fantástica, muito amiga de minha mãe até hoje. [...] Uma das coisas que mais me chamou a atenção no primeiro ano foi a Dona Enedina, falecida recentemente, uma professora tão diferente. [...] Je esta professora foi uma dessas pessoas que me incentivou. Outra coisa que ela fazia era ler, lia muito. Naquela época, 1970, ela colocava-nos embaixo de uma árvore que tinha na escola, e sentávamos para ouvi-la ler. O diretor da escola na época não gostava muito disto, mas ela fazia tudo contra os padrões e era uma professora maravilhosa, que me marcou. [...] Eu comecei também dentro de casa com a literatura, que era uma coisa muito importante para nós. Minha mãe não nos dava presentes, a não ser livros e aquilo ficou muito marcado.” (Profa. Nilce, entrevista narrativa, ano 2013)

A partir das narrativas da Profa. Nilce, reforçamos nossa compreensão de que muitos dos saberes dos professores são adquiridos a partir das experiências vivenciadas enquanto discentes, tendo algumas vezes seus antigos professores como referência para o exercício da docência.

Tardif (2000) declara que esses saberes são temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo. Uma boa parte do que os professores desenvolvem em suas práticas provém de suas histórias de vida e de sua história de formação escolar. Eles trazem uma imensa bagagem de conhecimentos anteriores à sua formação acadêmica, de crenças e certezas sobre o que seja uma prática pedagógica.

Com base em Tardif (2008, p.60), “os saberes dos professores, englobam os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, que foram muitas vezes chamados de saber, de saber-fazer e de saber-ser”.

Referente às marcas que as professoras colaboradoras carregam desta fase pré-profissional, trazemos outro recorte, agora, da narrativa da Profa. Eliana C., que revela as marcas deixadas pelo seu professor de Matemática da Educação Básica, que nos dá

indícios de um processo avaliativo conflitante, por não deixar claros seus critérios pedagógicos, e por usar métodos que não foram reconhecidos por ela como produtores para avaliar sua aprendizagem na época de estudante.

“Na escola da zona rural tudo era bom e fácil, todo mundo amigo, todo mundo cuidava de mim. Mas, quando fui para a escola urbana... Ah, meu Deus, foi terrível! Passava mal de fome todos os dias. Minha mãe depois que ficou viúva nunca mais saiu de casa e sequer conheceu um professor meu. E, se já era difícil ser pobre e feia na zona rural, na parte urbana da cidade então, foi muito pior. Sobrava-me então destacar-me na escola e deu certo! Minhas notas eram excelentes, passava com facilidade, não tinha dificuldade em nada até a 7ª série, porém, quando meu professor de Matemática dava notas a quem levasse mudas de árvores frutíferas e a quem tivesse um sobrenome de peso, a coisa tomou outras proporções. Foi tão decepcionante para mim! Eu nunca teria nada para dar e minhas notas começaram a cair. Desde então, nunca mais vi a Matemática com bons olhos. É como se um bloqueio tomasse conta dos meus dias e assim, rezava para que a aula nunca chegasse, porque minha nota seria mínima (tirava 10 na prova, mas como não levasse muda alguma, tirava 0; somava, dividia e eu ficava com 5). Isto era o fim para mim. Tive de aprender a lutar desde menina e sempre sozinha. Infelizmente, isto se perpetuou. Nunca reprovei, mas meu amor pela Matemática nunca mais foi o mesmo.” (Profa. Eliana C, narrativa escrita, 2013)

A Profa. Rita em uma de suas narrativas, também aborda a questão da avaliação como tendo sido um aspecto que deixou marcas de sofrimento em seu período de escolarização. O conceito sobre avaliação da aprendizagem e os mecanismos levantados para sua mensuração sofrem mudanças históricas no decorrer do tempo⁵⁹. Nessa perspectiva, estão vinculados ao contexto político, social e econômico de determinado período histórico, o qual explicita determinado tipo de homem e de sociedade, e talvez seja por isto que a professora enfatiza que hoje a avaliação é vista diferente, em que se trabalha mais o caráter formativo, como podemos acompanhar a seguir.

“Com a escolaridade, as coisas vêm à mente, principalmente com relação à Matemática, marcas mais de sofrimento. Éramos assim, colocados sempre em situação de avaliação, mas não uma avaliação formativa como vemos hoje, era verificação, todo dia tinha chamada oral de Matemática, então acabávamos (eu e os colegas também), desenvolvendo algumas estratégias para burlar isso, então sabíamos que depois do recreio ia ter a chamada oral de Matemática, calculávamos mais ou menos a nossa vez de sermos chamados pela professora, pedíamos para ir ao banheiro e voltar depois, mas aí a professora foi pegando as manhas e falava que quando voltássemos do banheiro faríamos, mas a Matemática sempre foi colocada em avaliação, sempre” (Profa. Rita, entrevista narrativa, ano 2013).

⁵⁹ Para saber mais sobre avaliação da aprendizagem nas pesquisas no Brasil de 1930 a 1980, acesse: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/559.pdf> - acesso em maio/2016.

Não podemos perder de vista que a avaliação hoje, deve ser assumida pelo professor como um instrumento para compreensão do estágio em que o aluno se encontra em sua trajetória formativa, sempre com foco a levá-lo a avançar em seu processo de aprendizagem e os objetivos da avaliação precisam estar claros não somente para os professores, mas também para os alunos. O aluno precisa tomar conhecimento dos objetivos para os quais está sendo avaliado, e assim, poder verificar seus avanços e dificuldades. Frente a isto, cabe ao professor saber primeiro quais são as finalidades de suas práticas avaliativas para que, posteriormente, o aluno também possa se apropriar e acompanhar sobre tais informações (LUCKESI, 2002).

A narrativa da professora Luciani, a seguir apresentada, relata marcas de um processo de ensino no qual o professor era o detentor do saber e ao aluno não era dada a chance de expor sua forma de pensar e de resolver os problemas propostos.

“A Matemática, nunca foi para mim a matéria predileta. Aprendi de uma maneira tradicional. Aprendi a chegar ao resultado de uma só maneira, “o certo”, tinha que se calcular como o professor queria. A Matemática não era flexível, não se levava em conta os conhecimentos prévios dos alunos, ou as estratégias diferenciadas utilizadas para solucionar os problemas, muito menos colocar questões para que pudessem construir seus próprios caminhos, mas sim atividades repetitivas, para se chegar a um resultado esperado pela professora.” (Profa. Luciani, narrativa escrita, ano 2013).

Reconhecemos que cabe ao professor efetivar em sala de aula, (diferentemente do que aconteceu no processo formativo da Profa. Luciani), a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, que englobam não somente os conhecimentos sobre o próprio conceito, como também as relações diretas ou indiretas que o aluno é capaz de estabelecer com o novo conteúdo (MIRAS,1997).

Neste movimento o professor mobiliza conhecimentos do conteúdo específico a ser ensinado e os conhecimentos pedagógicos do conteúdo, isto, quando coloca em prática uma didática que potencializa a aprendizagem, levando o aluno a exercer o protagonismo nas suas ações em sala de aula, por exemplo, nas situações de resolução de problemas e de socialização das estratégias utilizadas.

Os dois excertos adiante, trazem relatos das professoras colaboradoras que anunciam o medo da Matemática, que foi construído por seus professores no período da Educação Básica.

“A Matemática no ginásio foi complicada e me lembro de um professor do qual eu morria de medo, porque ao invés de dar um conteúdo novo, como damos agora com toda uma contextualização, uma conversa inicial, todo um pré-requisito para entrarmos num conteúdo novo, esse professor usava mais

uma estratégia de terror do que outra coisa. E então ele falava: "Agora fechem os cadernos, guardem embaixo da carteira, guardem o lápis, borracha, não quero nada em cima da carteira, cruzem os braços que eu vou ensinar o conteúdo novo, é muito difícil, precisam prestar a atenção, não podem se distrair, conversar nem pensar." Eu me lembro de que até segurava na carteira. Ou eu aprendia naquele momento que ele iria explicar ou não aprendia. Se eu não compreendesse aquilo eu estava perdida, porque não ia aprender mais, ele fazia questão de fazer daquele momento, um momento crucial de aprendizagem. Eu me sentia como se um avião fosse decolar, eu me segurava na cadeira, nem os braços eu mexia, eu precisava aprender na primeira vez com ele. Isso foi o que mais me marcou desse professor." (Profa. Rita, entrevista narrativa, ano 2013).

"Na escola, a Matemática me marcou muito por conta de uma professora que dava aulas em todas as séries da escola que eu frequentava e por muito tempo. No 5º ano, eu tive uma professora muito enérgica e muito exigente, e eu não tinha uma facilidade muito grande em Matemática. Chegava à sala, colocava as coisas na lousa, mandava-nos fazer os exercícios ali. E então, chegava o dia em que ela escolhia para nós irmos à lousa, o que era um pânico, eu já ficava aterrorizada. É porque ela gritava muito e se não nos expressávamos da forma como ela queria, era como não saber mesmo fazer o exercício, então ela gritava comigo e com todas as outras crianças e eu tinha mais receio ainda. Outra coisa que me faz lembrar dela é que era muito vaidosa e ia muito bem vestida; ela ia combinando os rabinhos do cabelo com os sapatos e isso chamava minha atenção, porque gosto de sapato até hoje, então ela me remeteu a essa questão da vaidade. Ela não era uma pessoa má, era a forma como trabalhava. Porque, com certeza, aquela rigidez, um pouco veio da Matemática que era muito diferente da de hoje. A Matemática era praticamente "um bicho" para alguns que tinham mais dificuldade, era muito objetiva, tínhamos de aprender de acordo com a regra e pronto, era aquele o processo da época. Hoje a criança constrói os seus saberes, discutimos com ela a fim de resolver uma situação problema, então, a classe toda interage, não é aquele mecanismo o qual um probleminha era dado e seguia-se a regra da operação e acabou. Eu acho que nós já pensávamos cada um de uma maneira, cada um já tinha um processo para resolver, mas nós tínhamos que seguir aquele que era ensinado. Então, não se socializavam as estratégias, realmente, a gente fazia o que era ensinado e hoje não." (Profa. Eliana S., entrevista narrativa, ano 2013).

A narrativa da professora Eliana S. traz sinais de que muitas práticas que eram exercidas na sua época de estudante da Educação Básica, não são reproduzidas atualmente, pois antes, os alunos repetiam exatamente da forma como o professor ensinava, e hoje, na visão da professora, a criança é levada a discutir, a problematizar e a buscar soluções para as situações-problema, com a valorização e a busca de interpretação de suas estratégias de resolução, tanto por parte do professor, quanto dos colegas de classe, e estes procedimentos educacionais adotados na atualidade vão ao encontro dos estudos publicados por Anthony e Walshaw (2009) como sendo práticas potencializadoras para um processo eficaz de aprendizagem nas aulas de Matemática.

A Profa. Rita aborda em sua narrativa, apresentada a seguir, a forma descontextualizada como era ensinada a Matemática em sua época de estudante, (segundo

ela, diferentemente do que acontece hoje em dia), somada a outras questões, acabou gerando lacunas em sua formação.

“Eu fui alfabetizada com a cartilha, e na Matemática não me lembro de tê-la, lembro-me de coisas no caderno, havia situações-problemas mas eram muito simples, muito diferentes daquelas que vemos hoje, muito descontextualizadas, de um universo totalmente escolar o qual eu não utilizava fora da escola para nada, não me lembro de ter usado situações que eu aprendi na escola fora dela, como se vê hoje, um ensino totalmente contextualizado, mas eu não tive grandes traumas. Olhando a Matemática como está colocada hoje, assim como a alfabetização, vejo que muitas dificuldades que eu ainda tenho hoje, de falar, de escrever, de produzir, questões relacionadas à Matemática, muitas lacunas eu trago da formação inicial.” (Profa. Rita, entrevista narrativa, ano 2013).

As tendências em Educação Matemática sinalizam um cuidado crescente com o aspecto sociocultural da abordagem matemática. Defendem a necessidade de contextualizar o conhecimento matemático, buscar suas origens, acompanhar sua evolução, deixando clara a sua finalidade e o seu papel na interpretação e na transformação da realidade dos alunos.

Por exemplo, Fonseca (1995) declara que com um ensino contextualizado, o aluno tem maiores possibilidades de compreender os motivos pelos quais estuda um determinado conteúdo ou habilidade e D’Ambrósio (2001) enfatiza que contextualizar a Matemática é essencial para todos, afinal, segundo ela, não se pode entender Newton descontextualizado; como deixar de relacionar os Elementos de Euclides com o panorama cultural da Grécia Antiga? Ou como deixar de abordar a adoção da numeração indo-arábica na Europa como florescimento do mercantilismo nos séculos XIV e XV?

Sobre contextualizar, destacamos também o que declaram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)⁶⁰:

O conhecimento matemático formalizado precisa, necessariamente, ser transformado para se tornar passível de ser ensinado/aprendido; ou seja, a obra e o pensamento do matemático teórico não são passíveis de comunicação direta aos alunos. Essa consideração implica rever a ideia, que persiste na escola, de ver nos objetos de ensino cópias fiéis dos objetos da ciência. Esse processo de transformação do saber científico em saber escolar não passa apenas por mudanças de natureza epistemológica, mas é influenciado por condições de ordem social e cultural que resultam na elaboração de saberes intermediários, como aproximações provisórias, necessárias e intelectualmente formadoras. É o que se pode chamar de contextualização do saber (BRASIL, 1997, p.30).

⁶⁰ Para saber mais sobre PCN- Matemática – acesse: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf> - acesso em 21/março/2015.

Um relato da Profa. Lilian que chama nossa atenção, diz respeito aos sentimentos ruins que ela traz de sua aprendizagem inicial da Matemática, porque na sua infância os alunos que erravam o que lhes era solicitado, eram castigados por isso, conforme podemos acompanhar na sequência.

“Sempre fomos muito pobres e não tinha quem me ajudasse nas lições de casa. Minhas professoras não eram freiras. Eram muito rígidas e tinha muito medo delas. Sempre gostei de Português, mas de Matemática.... Era tudo decorado e quando íamos à lousa, se errássemos... havia castigo. Então, sempre me esforcei para não receber castigos. Acho que fiquei um pouco bloqueada com a aprendizagem de Matemática por isso. Nunca fui muito bem nessa matéria, em toda a vida escolar.”(Profa. Lilian, narrativa escrita, ano 2013).

Segundo Anthony e Waslshaw (2009), o professor precisa ver o equívoco ou “erro” do aluno como um processo natural e, às vezes, necessário para seu desenvolvimento conceitual, usando-o a favor da aprendizagem, visando, em processo, construir entendimentos mais sólidos sobre o assunto em questão. Isto vem ao encontro dos estudos também de Fiorentini (2006), para quem o erro escolar, na verdade, resulta do esforço dos alunos em participar do processo de aprendizagem, produzindo e negociando, a partir de seu mundo e de sua cultura, sentidos e significados sobre o que se ensina e o que se aprende na escola. E, nesse sentido, o erro precisa ser visto como parte do processo de aprender a desenvolver-se intelectualmente.

Das narrativas da Profa. Nilce, levantamos outra marca negativa que ela carrega de seu processo formativo, trazida de sua professora do quarto ano, que, na época, declarou ser ela portadora de um retardo mental porque não aprendia Matemática.

“No 4º ano eu tive uma professora extremamente exigente que me disse algo muito sério: que eu tinha um retardamento mental, porque eu não sabia Matemática. Foi aí que começou meu drama; ela explicava, explicava e eu não conseguia entender. Eu chegava em casa, batia a mão na minha cabeça e dizia para mim mãe: -Eu sou burra, eu não sei Matemática! Meus colegas eram perfeitos nessa matéria; e eu me sentia muito diminuída por não saber Matemática. Aquilo era demais para mim, principalmente naquela época em uma cidade pequena, de 25 mil habitantes. Numa escola pequena, o detentor do saber ali era quem sabia Matemática, e eu não sabia, então fui classificada como retardada mental, tanto que em uma reunião de pais e mestres, a professora pediu para minha mãe me levar ao psicólogo e a atitude dela foi me perguntar: -Quem é essa professora? Eu sei que você pode muito, ela não sabe nada de você! Depois disso, minha mãe sentou na minha frente, olhou nos meus olhos e disse assim para mim...-Você é muito boa em tudo que faz! Então aquelas palavras ficaram marcadas, mas mesmo assim a professora tinha uma sanção sobre mim, entende? Fiquei por muito tempo remoendo aquelas palavras: "você é retardada mental em relação à Matemática." (Profa. Nilce, entrevista narrativa, ano 2013).

Da base de conhecimentos do professor, temos segundo Shulman (1987), a importância do professor conhecer seus alunos e suas características, pois conhecer os alunos e suas necessidades individuais é um caminho que contribui para que o professor atinja seus objetivos educacionais. Mas cabe ao professor tomar o cuidado para não rotular um aluno como sendo portador de uma necessidade educacional especial a partir de suas análises advindas do senso comum ou simplesmente a partir das dificuldades de aprendizagem inicialmente detectadas, zelando por não emitir falsos diagnósticos, evitando com isto, gerar traumas como o ocorrido.

Dos relatos da Profa. Luciani, apresentados na sequência, levantamos as marcas ruins que ela aborda terem sido carregadas do início de sua escolarização, provenientes do processo de organização das turmas dos alunos, que na época eram classificados entre fortes, médios ou fracos, conforme podemos acompanhar no excerto a seguir.

“O que mais marcou nos meus primeiros anos de escolaridade, hoje o Ensino Fundamental I, foi a 1ª série. Tinha apenas 6 anos de idade e naquela época os pais tomavam a decisão de o filho(a) ir para o pré-primário ou para a 1ª série (a classe de alfabetização) e meus pais fizeram a opção pela 1ª série. A minha insatisfação era muito grande, achava o máximo ficar no pré-primário. Imagina, para uma criança de 6 anos! Lá tinha pintura, guache, desenho, etc. Enfim, fiquei na 1ª série, sem pintura, com muita lousa e muito ditado. Era 1ª série A, vale aqui lembrar que a letra representava a classe mais forte e os mais novinhos iniciavam na classe A. Logo nas primeiras semanas, não sei bem se foi, a professora fez uma classificação na classe: os fortes (uma pequena porcentagem); os médios e os fracos (quer dizer, os “burros”), pois era assim que os tratavam. Achava aquela professora a mais feia do planeta, a escola para mim era um martírio, com um agravante, naquela época não contávamos muito aos pais as nossas frustrações. O professor era o dono do saber e da verdade. Depois desse início dramático, os outros três anos foram tranquilos. Lembro-me de que as professoras eram carinhosas comigo, embora enérgicas. Acho que esse período foi o de maior tensão para mim, os outros foram seguindo normalmente(Profa. Luciani - narrativa escrita-ano 2013).

Com base em Cortesão (1999), para uma escola enfrentar com lucidez o problema da organização de suas turmas, qualquer que seja o critério escolhido para fazê-lo, ela terá, muito provavelmente, efeitos não esperados que possam contribuir para a constituição de turmas reconhecidas como socioculturalmente homogêneas. A heterogeneidade dos alunos, que é frequentemente vista como um problema nas escolas, é na realidade, uma grande oportunidade para se privilegiar e aproveitar as diferenças culturais a favor da aprendizagem, todavia, para isto, é necessário conhecer muito bem os alunos. A autora declara também que ao se adotar a heterogeneidade, ela precisa acontecer de forma prudente, por exemplo, zelando para não se ter idades demasiadamente diferentes numa mesma turma. Com isto, referente à organização das

turmas, as escolas terão de aprender a gerir a heterogeneidade presente em seu interior, a favor do processo educacional.

A partir da informação que temos e de nossa experiência profissional podemos dizer que, atualmente, muitas escolas procuram organizar suas turmas por ordem alfabética, deixando de privilegiar inicialmente a montagem das turmas dos alunos por nível de conhecimento, como acontecia no passado. Todavia, isto ainda ocorre em algumas situações, como por exemplo, no caso de agrupamentos dos alunos em momentos de recuperação da aprendizagem, com foco no atendimento às habilidades ou conteúdos em defasagem.

Em uma de suas narrativas, a Profa. Nilce aborda também uma marca herdada do início de sua escolarização, que a ajudou na construção de sua identidade docente, levando-a a decidir por não reproduzir aquela forma de agir de sua professora da pré-escola, conforme podemos acompanhar no excerto a seguir:

“A minha primeira professora do pré foi a Dona Vanda, bem diferente, clássica na época. Era uma professora de uma postura muito marcante; nunca a vi com caderno na mão, e era chique na época, ela só ia com uma bolsa, não ia com pastas, não ia com cadernetas, tinha tudo lá no armário, e o meu "prezinho" não foi muito feliz. Existia na sala um armário que até hoje eu o tenho na minha memória; e toda vez que eu montava um armário nas minhas salas, as portas dele eram abertas, porque tenho muita aflição. Esse armário do meu "prezinho" era cheio de brinquedos e ela nunca abria o cadeado, nós nunca tivemos a oportunidade de brincar com eles que ficavam lá dentro o ano todo. Na época aquilo era normal e eu como professora tentei fazer exatamente o contrário do que eu não gostava e uma das coisas foi deixar o armário aberto. Toda vez que minha diretora chegava lá, e olha que eu fiquei muito tempo naquela escola, depois que eu ingressei, fiquei 17 anos lá, ela me dizia: -Por que você abre os armários? E eu respondia: -Porque eu não gosto que fique fechado, a criança tem de saber exatamente minha organização e o que tem lá dentro. E eu gostava do armário aberto! As crianças tinham livre acesso, ninguém mexia e eles me pediam autorização para tal.” (Profa. Nilce, entrevista narrativa, ano 2013).

Segundo Costa (2001), não se trata aqui de mera “arrumação da casa”, pois a organização da infraestrutura do processo educativo exige do educador um entendimento sobre a base material e sobre a concepção educativa que precede sua organização. É uma apropriação pedagógica dos espaços e dos recursos existentes numa comunidade educativa.

A escolha desta profissional em não reproduzir uma prática de sua professora da Educação Básica de que ela não gostava, tem a ver com as escolhas que fazemos e isto corrobora com Costa (2007), quando este autor declara que cada um de nós é fruto das

oportunidades que tivemos e das escolhas que fomos fazendo ao longo da vida, e algumas delas são determinantes em nossa trajetória pessoal.

Sobre este poder frente às nossas decisões, buscamos também Sartre (1986), quando aborda que o importante não é nos atermos ao que fizeram de nós, mas sim pensarmos sobre o que nós próprios faremos com aquilo que fizeram de nós.

Nos estudos desta categoria, levantamos indícios das referências positivas e negativas que estas professoras trouxeram do período pré-profissional de suas vidas e que contribuíram para o processo de constituição da identidade docente delas, a partir de aspectos relatados como: dar importância ao incentivo à leitura; buscar ser uma referência a partir do seu fazer cotidiano; exercitar a paciência, respeitando os diferentes tempos de aprendizagem dos alunos; efetivar procedimentos avaliativos com foco formativo; estudar continuamente para superar as suas dificuldades; valorizar os conhecimentos prévios dos alunos; dar importância para a organização dos recursos escolares a favor da aprendizagem; zelar pelo cuidado por não rotular os alunos; ver as dificuldades deles na aprendizagem como caminhos ainda a serem percorridos; buscar contextualizar a Matemática a ser ensinada; cuidar para fazer valer o direito à educação para todos.

Com base em Moran (2007), os assuntos abordados pelas professoras em suas narrativas e estudados até o momento, nos levam a entender ser muito tênue o processo que o professor coloca em movimento em suas salas de aula, podendo facilitar sua aceitação ou provocar a rejeição pelo seu processo de ensino. É um conjunto de intenções, gestos, palavras, ações que são traduzidos pelos alunos como positivos ou negativos, que facilitam a interação, o desejo de participar rumo à aprendizagem ou, pelo contrário, levantam barreiras, desconfianças, que até imobilizam, prejudicando o professor levar o aluno a avançar.

Os estudos que fizemos nesta categoria sinalizam dialogar com Tardif (2008, p.68), quando este autor declara que “[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos”.

Segundo este autor, tudo indica que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional do professor,

[...] têm um peso significativo na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida, quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério (TARDIF, 2008, p.69).

Então, neste movimento, dando continuidade ao processo de análise das narrativas produzidas pelas professoras colaboradoras, trazemos a seguir a próxima categoria construída, intitulada “*Formação profissional para a docência*”, e nela, levantamos excertos que anunciam as decisões tomadas para a entrada das professoras na docência e as experiências vividas por elas no período de formação profissional para o exercício do magistério.

3.2. Formação Profissional para a docência

“Minha mãe não perguntou nada para mim, simplesmente me avisou que já havia feito a opção para eu cursar o Magistério. E acrescentou: -Você vai fazer o magistério, você vai garantir uma profissão. Depois você vai fazer o que quiser da sua vida. No primeiro momento eu fiquei desesperada, nunca tinha me visto como professora, pensado em ser professora. Na minha cabeça não havia nada formado ainda, nem estava formado dentro de mim o que queria ser.[...] e foi a partir daí que acabei me encantando” (Profa. Rita, entrevista narrativa, ano 2013).

Nesta categoria vamos abordar algumas questões relatadas pelas professoras colaboradoras, por exemplo, sobre como desenvolveram a ideia de serem professoras, as pessoas importantes que influenciaram na opção pela docência, as opções entre o Magistério e a Pedagogia, entre outras questões, que porventura tenham sido narradas por elas sobre o processo inicial de formação para a profissão docente.

Primeiramente, apresentamos a narrativa da professora Celina, quando ela aborda como se tornou professora, indo cursar o magistério e depois a faculdade.

“Aos doze anos já sabia cortar e costurar as minhas próprias roupas. Aos dezenove anos me casei e vim morar aqui do outro lado do interior do Estado de São Paulo. Dois anos depois, meu filho nasceu. Certo dia, quando já tinha doze anos, conversando com ele, comentei que gostaria muito de voltar a estudar. Ele então me falou que iria ver se havia uma vaga na suplência da escola. Assim o fez e reservou para mim a vaga. Fiz a minha matrícula, cursei, e logo fui para o magistério, depois para a faculdade. Foi assim que me tornei professora” (Profa. Celina, narrativa escrita, 2013).

Pelo relato apresentado, entendemos que a vida estudantil da Profa. Celina foi construída com perseverança, além disso, as dificuldades do cotidiano no exercício dos papéis de mãe e dona de casa que já exercia na época de sua entrada para o Magistério não a levaram a desanimar. Pelo contrário, encontramos relatos de sua perseverança em

busca de atingir seus objetivos, no caso, o de continuar a estudar, levando-a a se tornar professora, inclusive cursando a faculdade.

Outro relato, agora, da Profa. Miriam, indica que depois de ela ter feito secretariado e não ter se realizado, partiu para um novo curso, o Magistério, e segundo ela, tomou esta decisão “por ter jeito com as crianças e gostar de papéis” (Narrativa Escrita, Profa. Miriam, 2013). Declara ainda não ter tido tempo de fazer o estágio corretamente e sobre isto nos reportamos a García (1998), que declara que o estágio supervisionado é um elemento fundamental no processo de aprender a ensinar.

“Tendo uma amiga como companhia, resolvi procurar o Magistério por ter jeito com as crianças e gostar de papéis. Achei um curso noturno em uma escola paga e entrei no 3º ano, parecia bom, não tinha Matemática, Química, Física e por ser um curso noturno era bem “suave”. Comecei logo a reclamar, e o que eu aprendia era pouco e não tinha tempo para fazer o estágio corretamente.”(Profa. Miriam, narrativa escrita, ano 2013).

Quando uma professora atribui a sua decisão pela docência à sua própria personalidade ou às suas aptidões, “parece estar se esquecendo justamente de que essa personalidade não é “natural” ou “inata”, mas é, ao contrário, modelada ao longo do tempo por sua própria história de vida e sua socialização” (TARDIF, 2008, p.78).

Exemplo disto, temos a partir da declaração dela de que “gosta de papéis”, uma qualidade que pode ter tido origem ou ter sido ampliada em seu percurso formativo a partir do curso de secretariado.

A professora Zilda afirma no excerto a seguir, ter entrado para o magistério por influencia de uma amiga, mas declara ter se apaixonado pelas crianças e nunca mais se afastou da profissão.

“Minha opção pelo Magistério ocorreu através de minha amiga maravilhosa, fantástica e especial, Eliana, que me levou no ano de 1988 para fazer inscrição para atuarmos como estagiárias. Fizemos inscrição em fevereiro e no mês seguinte no dia 07/03/1988 estávamos trabalhando na mesma escola em período contrário. Logo me apaixonei pelas crianças e nunca mais me afastei do Magistério. Nessa época (1988) o estudo continuava tradicional, os alunos acabavam juntos a cartilha no 1º semestre e no 2º semestre começavam o 1º livro. A aprendizagem era cobrada tanto dos filhos como da família, que era bastante presente (Profa. Zilda, narrativa escrita, ano 2013).

Sobre sua entrada na docência, a profa. Luciani narra que aconteceu tanto por querer isto pessoalmente, (por achar uma profissão bonita), como por incentivo de seu

pai, acabando por cursar o Magistério e a Pedagogia, conforme podemos acompanhar no excerto a seguir:

“Depois disto, foi assim: eu fiz o colegial, prestei o vestibular e passei em Pedagogia, só que eu queria fazer Magistério. Era assim, a área primária, secundária, terciária e havia o Magistério no Instituto de Educação Estadual da cidade, só que quem queria fazer o Magistério ouvia:- Você não vai passar numa faculdade, não dá base para você fazer. Então, fiz a área primária que tinha mais aulas de Biologia. Eu tinha aulas com a D. Marlene, professora super famosa, competente e rígida. Na área primária, eu tinha aula de Química e Biologia em maior número, todos os dias duas aulas; e um dia da semana voltávamos para ter mais duas aulas, quer dizer, era muito bom e isso ajudou bastante no vestibular.[...] Entrei no curso de Pedagogia, mas mesmo assim fui fazer Magistério porque eu queria ser professora, eu achava bonito, achava maravilhoso, desde criança eu gostava de brincar de lousinha, aquelas coisas que menina tem. Meu pai me incentivava a ser professora, tanto é que eu e minha irmã somos professoras, mas assim, nada muito forçado, mas o que ele me via fazendo era ser professora, então eu achava legal, bonito, mesmo indo aos estágios, vendo que a profissão não era fácil, que era uma profissão puxada, penosa. Fiz o Magistério no Instituto de Educação Estadual da minha cidade e fazia pedagogia na UNESP.”(Profa. Luciani, entrevista narrativa, ano 2013).

Outra professora também entrou para o magistério por influência de familiares, e muito precocemente, aos 14 anos, como substituta de sua irmã professora, que trabalhava na zona rural, mas isto aconteceu na prática sem o conhecimento dos superiores, e esta foi uma experiência vivida pela Profa. Eliana C, conforme podemos acompanhar na sequência.

“Mudei de cidade em 1981, a única faculdade que havia lá se fechara e só me restou o magistério. Minha irmã do meio era professora da rede estadual e municipal e, como na zona rural do município onde morávamos não havia professores, eu a substituí desde os 14 anos sem remuneração ou conhecimento dos chefes.”(Profa. Eliana C.; narrativa escrita, ano 2013).

O relato da Profa. Rita, apresentado a seguir, também indica a origem familiar da escolha de sua carreira, porque era uma profissão reconhecida no meio em que vivia e, no seu caso, a escolha pelo curso do magistério foi feita pela sua mãe.

“Depois mudei de prédio, fui para uma escola de ensino médio, que é uma escola vista como tradicional na cidade, na época, o sonho nosso era ir para lá, uma escola enorme e ótima, a qual é ainda muito respeitada, que todos conheciam, então, para minha autoestima, era sair de uma escola de onde eu estava desde o "prézinho" para ir a uma outra escola maior e melhor, então eu fiz lá o 1º colegial normal. Não tenho lembranças boas nem traumas daquela época, foi tudo bem tranquilo. Eu não me lembro se aconteceu quando fui para aquela escola, ou no final do 1º ano Colegial, que minha mãe não perguntou nada para mim, simplesmente me avisou que já havia feito a opção para eu cursar o Magistério. E acrescentou:-Você vai fazer o magistério, você vai garantir uma profissão. Depois você vai fazer o que quiser da sua vida. No primeiro momento eu fiquei desesperada, nunca tinha me visto como

professora, pensado em ser professora. Na minha cabeça não havia nada formado ainda, nem estava formado dentro de mim o que queria ser. O que me deixou mais aliviada e mais confortada foi o fato de que minha prima também iria, então eu pensei "sozinha não vou estar". Quem me levou para o Magistério foi minha mãe, "você vai garantir uma profissão, pensar no seu futuro", porque ela acreditava muito no ensino profissionalizante, ela sempre foi de fazer muitos cursos técnicos. Ela falava:-Depois você termina o Magistério e faz o que quiser de sua vida e foi a partir daí que acabei me encantando."(Profa. Rita, entrevista narrativa, ano 2013).

Muitos professores, em especial, as mulheres, falam da origem familiar para a escolha de sua carreira, seja porque provêm de uma família de professores, seja porque essa profissão era por eles valorizada. (TARDIF, 2008). De acordo com este autor, isto reflete um recrutamento ligado à tradição oral dessa ocupação aos efeitos da socialização por antecipação no ofício de professor, por exemplo, causada por efeitos induzidos pela observação em casa, pelo *habitus* familiar com tarefas ligadas ao ensino.

Por sua vez, a paixão da Profa. Eliana S. pela educação aconteceu já aos quinze anos com um trabalho de professora auxiliar numa escola de educação infantil, conforme podemos acompanhar na sequência.

"No Ensino Médio eu fiz computação, porque naquela época, quando terminei a 8ª. Série, que hoje é o 9º. Ano, a computação era o auge, mais especificamente, processamento de dados no Colégio Técnico e ao mesmo tempo fui trabalhar numa Escolinha Infantil, isto quando eu tinha 15 anos de idade. Trabalhava como auxiliar numa escola do centro da cidade. A professora de quem eu era auxiliar se tornou uma grande amiga minha e foi daí que nasceu minha vontade e vocação para trabalhar em escolas, assim descobri que era aquilo que eu queria para minha vida. Então, acabei de fazer Processamento de Dados e depois fui fazer o Magistério, que na época era um curso profissionalizante que dava direito a trabalhar na pré-escola também. Na época, não atentei em fazer Pedagogia, porque todos diziam que o curso era voltado mais para quem queria ser diretor ou supervisor de escola, então, eu fui fazer Artes. Muito tempo depois, o Estado ofereceu para as professoras que não tinham pedagogia o PEC, mas eu não pude me inscrever, porque já tinha formação em Artes como curso universitário, e o PEC, que me lembre, era um programa de formação voltado só pra quem não tinha o curso universitário e acabei nunca me atentando para fazer Pedagogia, e outra coisa: eu já estava dentro do meu foco, que era dar aulas." (Profa. Eliana S.; entrevista narrativa –ano 2013).

Outro aspecto que analisamos nesta categoria, trata do sentimento ruim que a Profa. Lilian trouxe como reflexo dos castigos que recebeu nas aulas de Matemática na Educação Básica e que continuou por muitos anos na vida dela, tanto que ao término do antigo ginásial, ao ter que fazer opção pela continuidade de seus estudos, segundo ela, procurou um curso que não teria Matemática, optando pelo Curso Normal. Entretanto,

veio a se apaixonar pelo exercício da docência, posteriormente, vindo a fazer o PEC⁶¹-Formação Universitária Municípios, um curso que foi uma oportunidade em caráter excepcional do funcionamento do Programa para a formação em Licenciatura Plena de Professores do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) e de Educação Infantil, oferecido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), nos municípios integrantes do Programa Especial de Formação Pedagógica Superior de Professores em convênio com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Acompanhem o relato da professora no excerto de sua narrativa a seguir.

“Aos dez anos, fui morar com minha mãe. Sofri muito com meu padrasto e os filhos dele, pois não me aceitavam. Mas fui cursar o ginásio. Ao terminar, teria que escolher um curso. As opções eram: normal ou científico. Optei por aquele que não iria ter a matéria da bendita Matemática. Só que me “apaixonei” pelo curso Normal. Sim, iria ser professora. Nessa altura, estava no 2º. ano, quando me casei (1967) e vim morar nesta cidade, também no interior do estado de São Paulo. Foi com muito custo e sacrifício que continuei, pois meu marido não queria que eu terminasse. Foi por força de minha mãe que consegui.[...]Em 2000, o Governo do Estado ofereceu-nos um curso superior (de 2 anos e meio), conhecido como PEC. Fui fazer, o que me foi muito útil na minha vida profissional”. (Profa. Lilian, narrativa escrita, ano 2013).

Com base no caso da Profa. Lilian, buscamos os estudos em Nacarato, Mengali e Passos (2009), as quais declaram que o professor quando traz marcas de sentimentos negativos em relação à Matemática no seu processo formativo, produz, muitas vezes, bloqueios para aprender.

A pretensa fuga da disciplina de Matemática é um fato que se observa a partir de nossas experiências profissionais entre vários jovens no momento da escolha pela profissão, mas, o que a Profa. Lilian e outros não levam em conta é que ao cursarem o antigo Normal e licenciatura plena em Pedagogia, habilitam-se para exercer o magistério nos anos iniciais, e nisso inclui-se ministrar aulas de Matemática para as crianças. Então, a fim de mudar esta realidade não basta apenas romper barreiras e bloqueios que trazem de sua formação matemática da escola básica, mas principalmente, há de se provocar a tomada de consciência desses fatos, trazendo-os à discussão, para que possam ser objeto de reflexão, superação e (re)significação (MAGALHÃES; JUSTO, 2011).

Nas narrativas da Profa. Nilce, segundo ela, quando cursou o Magistério, a Matemática não era valorizada; disciplina que, na época, quase não fazia parte da matriz curricular, caso que podemos acompanhar a seguir:

⁶¹ Para saber mais sobre o PEC- Formação Universitária Municípios – Acesse: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2005/pces132_05.pdf
Acesso em Março/2015.

“No colegial, por adorar brincar de escolinha na infância, fui fazer o Magistério, era aquela época de se fazer um curso técnico, Exatas ou partir para o Magistério, eu fiz 4 anos de Magistério com especialização em Educação Infantil. Uma das minhas grandes mestras, que me ajudou muito na organização quanto à didática e na questão do aluno, se chama Diva França Borges, mãe do Gustavo Borges, o nadador. Eu convivi com eles durante muito tempo, levava-nos para casa dela. No Magistério começamos com 20 professoras e terminamos com 15, porém, a Matemática dos anos iniciais nós não vimos no curso, mas sim a Estatística, esta mais voltada à Educação, não para a questão da didática da Matemática, não tinha nada a ver. Nós vimos muito a questão da alfabetização e nessa parte era muito bom, porém a Matemática não era trabalhada ali, não fazia quase parte da grade. Acho que não era valorizada.”(Profa. Nilce, entrevista narrativa, ano 2013).

Sobre esta carência da Matemática na matriz curricular dos cursos de HEM-Habilitação Específica para o Magistério, citada pela Profa. Nilce em seus relatos, buscamos na declaração de Tanuri (2000) que no Estado de São Paulo, por exemplo, o tipo de estrutura adotada – com a 4ª série destinada ao aprofundamento de estudos para o magistério na pré-escola, na 1ª e 2ª séries, ou na 3ª e 4ª – favoreceu a procura quase exclusiva da opção relativa ao Magistério na pré-escola, então em expansão, já que essa opção conferia também o direito de exercer o magistério nas quatro primeiras séries do antigo primeiro grau. Tal situação acabou por excluir, de fato, do currículo, componentes instrumentais importantes, relativos à metodologia da alfabetização e da Matemática, os quais não integravam a opção Magistério na pré-escola. A referida estrutura foi severamente criticada, vindo a ser alterada a partir de 1987 (DEL. CEE 15/87 e RES. SE 15/ 88).

O Estado de São Paulo pelo Regulamento de 3 de janeiro de 1987, previa o ensino de tipo único e fixava seu currículo da seguinte forma: a formação pedagógica era reduzida limitando-se a uma ou duas disciplinas de Pedagogia ou Metodologia, sendo seu currículo constituído de: 1º ano: Gramática e Língua Nacional, Aritmética, Gramática e Língua Francesa, Doutrina Cristã; 2º ano: Gramática e Língua Nacional, Geometria Física, Gramática e Língua Francesa; 3º ano: Geografia e História, Pedagogia e Metodologia, Química (TANURI, 2000).

Também com relação à formação de professores, a Profa. Nilce aborda uma questão sobre o curso de Pedagogia que ela julga importante, que é a do professor sair com condições didáticas para o aprender e para o ensinar.

“Mas o que percebemos é a existência de uma lacuna muito grande entre os 6º e os 9º anos. Por quê? Eu não sei! Os alunos e os professores avançaram nos seus conceitos, mesmo porque numa era digital, é fácil buscar, é fácil

entender, e ao mesmo tempo é fácil você criar uma situação em cima daquilo que já está posto e isso a Matemática contribui muito. Entretanto, ainda existe um caminho muito grande a ser percorrido, sabemos que não será de uma hora para outra, mesmo porque isso tem de iniciar lá no processo do ensino superior, na formação dos professores. A professora doutora Bernadete Gatti falava que era preciso mudar toda a grade, todo o currículo da Pedagogia, justamente para implantar um novo olhar, porque temos muita teoria, o aluno sai com todo um teor de pesquisa, não de didática e nem de prática e, com isso, quantos professores bons nós estamos perdendo, que são pessoas possuidoras de um perfil próprio de um professor. O médico e o dentista têm um perfil profissional, o professor também tem de ter um perfil tal que saiba utilizar-se de todas as condições didáticas que são oferecidas para o aprender e para o ensinar.”(Profa. Nilce, entrevista narrativa, ano 2015).

Buscamos Gatti (2010) para nos embasar sobre o assunto, que declara serem as licenciaturas, cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a Educação Básica: Educação Infantil (creche e pré-escola); Ensino Fundamental; Ensino Médio; Ensino Profissionalizante; Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial e nestas licenciaturas, inclui-se o curso de Pedagogia. Todavia, sua institucionalização e currículos vêm sendo postos em questão, e não é de hoje. Pelos estudos realizados pela autora e considerando um conjunto de instituições de licenciaturas pesquisadas,

[...] há uma quase equivalência entre a proporção de disciplinas que cumprem a função de embasar teoricamente o aluno de Pedagogia, a partir de outras áreas de conhecimento, e aquelas que tratam de questões ligadas à profissionalização mais específica do professor. Chama a atenção o fato de que apenas 3,4% das disciplinas ofertadas referem-se à “Didática Geral”. O grupo “Didáticas Específicas, Metodologias e Práticas de Ensino” (o “como” ensinar) representa 20,7% do conjunto, e apenas 7,5% das disciplinas são destinadas aos conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, ao “o que” ensinar. Esse dado torna evidente como os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas em sala de aula não são objeto dos cursos de formação inicial do professor (GATTI, 2010, p.1368).

Frente ao exposto e considerando que os anos básicos da formação escolar da criança são os anos iniciais de escolaridade, e que estas são entregues a professores que têm a incumbência de lecionar várias matérias, e que, em sua maioria, tiveram uma formação que não tem produzido os efeitos desejados, (GIRALDELI, 2009), é importante e se faz necessário, assim como nos chama a atenção a Profa. Nilce, de nos preocuparmos com a formação de professores.

As autoras Magalhães e Justo (2011), declaram se preocupar com a formação específica na área de Matemática dos licenciandos em Pedagogia, pois os mesmos apresentam diversas dificuldades com essa disciplina e enfatizam a importância dessa formação específica na área da Matemática, já que muitos demonstram aversão a

Matemática, mas, em contrapartida, serão eles que irão dar as primeiras noções formais da Matemática aos estudantes.

Outro aspecto que é relatado deste período formativo, diz respeito aos estágios feitos durante o curso do Magistério e é abordado pela Profa. Rita, a qual declara que na sua época de estudante esta importante experiência formativa não era muito aceita pelas escolas, chegando a confessar que foi uma fase de dificuldades para ela. Todavia, esta mesma professora afirma que seus professores a fizeram se encantar pelo Magistério.

“Foi muito gostoso fazer o magistério e a parte de que eu mais gostava era a dos estágios, apesar de não ter tanta aceitação assim das escolas. Elas não eram tão abertas aos estagiários assim como é hoje, então eu tive bastante dificuldade. As diretoras de escolas resistiam quando nos apresentávamos como estagiárias, mas eu sempre fui muito quieta, não dava trabalho para ninguém, ia lá, fazia minha observação, meu registro. Acredito que os professores foram muito bons no magistério, bons em conteúdos e bons em metodologia e, por isso, conseguiram fazer com que eu me encantasse pelo Magistério” (Profa. Rita, entrevista narrativa, ano 2013).

Estágio supervisionado, de acordo com Oliveira e Cunha (2006) é um conjunto de atividades que propicia ao aluno adquirir experiência profissional específica e que contribui, de forma eficaz, para sua absorção no mercado de trabalho. Segundo estas autoras, esta experiência é necessária para a educação profissional, pois oferece a oportunidade de integrar os discentes com a área onde atuarão e busca também estabelecer relações entre a teoria e a prática, baseando-se no uso do conhecimento adquirido na vida profissional e acadêmica.

Sobre este assunto, nos reportamos também aos estudos de Magalhães (2009) onde é citado que após os anos 1980, a precariedade do estágio fica evidenciada, pois a didática não dava conta de contextualizar os estudos da escola brasileira e, as práticas que se propagavam eram de estágios burocratizados e sem supervisão, apenas de observação e participação, mas raramente de regência, além do mais, os estagiários tinham muita dificuldade em receber permissão da escola para realizarem as atividades de estágio.

Dos estudos realizados nesta categoria, a partir das narrativas das professoras colaboradoras desta investigação, reforçamos nosso entendimento sobre as diferentes fontes sociais que influenciam a decisão de entrada para a formação à docência, como por exemplo, amigos, familiares e outros professores. Foi possível levantar também relatos que discutem a importância da formação dos professores polivalentes em nível médio e na graduação, apresentando a existência de deficiências na matriz curricular para ensinar

Matemática nos antigos cursos formadores para o Magistério e nos cursos de Pedagogia, bem como, a manifestação de dificuldades na efetivação dos estágios supervisionados.

Na sequência de nossas análises, na próxima categoria, intitulada “*O Início da carreira docente*”, levantamos e discutimos os indícios revelados pelas professoras colaboradoras nas narrativas delas, sobre o percurso que foi experienciado por elas no começo da carreira no exercício da profissão, visto como importante período para o processo de constituição da identidade docente.

3.3. O início da carreira docente

“Terminado o Magistério, peguei uma substituição como ACT, pois ainda não havia tido concurso, numa classe de Ciclo Básico II, com mais ou menos 35 alunos, completamente heterogêneos, cada um num nível de aprendizagem e de dificuldade. Aí que precisei estudar: lia, procurava nas teorias coisas para que eu pudesse usar na prática, acho que foi aí que começou um processo de reflexão que faço até hoje.” (Profa. Luciani; narrativa escrita; ano 2013).

No excerto que segue, a professora Celina narra sobre a importância da experiência que teve nos dois primeiros anos de trabalho enquanto professora, atuando como estagiária numa escola, pois, serviram-na para dar maior segurança no seu fazer docente.

“Terminei o magistério e fiz o estágio de dois anos em sala de aula. Procurei estar sempre em contato com os professores de uma escola perto do meu bairro e sempre que eles se ausentavam das aulas, eu os substituí como estagiária. Isso foi aos poucos me dando muita segurança”. (Profa. Celina, narrativa escrita, 2013)

Outra professora, Eliana S. também relata a importância que a experiência de um programa para estagiários teve no início de sua carreira, conforme podemos acompanhar no relato a seguir.

“Para mudar de auxiliar para professora, foi mais fácil, pois eu já estava como auxiliar. Quando terminei o meu curso, a própria Escolinha me contratou como professora, então eu já fiquei trabalhando direto lá. Esta minha amiga professora, trabalhava também numa escola do Estado, então, ela me convidou para ser professora substituta lá, como eventual. Por conta dela, a Escola me abriu sede e eu comecei trabalhar como substituta, e logo veio um programa para estagiário por dois anos, então, já me incluí nele, e fiquei como estagiária por dois anos numa escola reconhecida da zona urbana da cidade. Neste programa de estágio, quando algum professor tirava licença, era eu que ficava com a sala e foi assim, um processo bem importante no meu começo como professora. Depois disto, eu prestei o concurso e me efetivei como professora numa escola da periferia da cidade, porque na época não havia aulas livres aqui na escola onde trabalho hoje e depois eu fui pleiteando minha transferência e vim pra cá.”(Profa. Eliana S.; narrativa escrita, ano 2013).

Com base em Monteiro (2000, p.141), as professoras Celina e Eliana S., neste movimento, viveram um momento estratégico de suas vidas profissional e formativa, um verdadeiro ritual de passagem, pois tiveram a sensibilidade para perceber as repercussões da ação educativa com olhos de quem ainda se sente muitas vezes como aluno.

Segundo Pimenta e Lima (2004), as experiências proporcionadas pelo estágio são um eixo muito importante na formação dos professores, pois é por meio dele que o profissional amplia o conhecimento sobre os aspectos indispensáveis para a construção da identidade docente, contribuindo potencialmente para que esteja apto a exercer a função de professor.

Das narrativas da Profa. Miriam, levantamos excertos sobre sua experiência no início da carreira, e nela, a professora trata sobre o auxílio que teve das professoras da escola onde lecionou, mas que não se importaram em compartilhar a experiência delas. Narra também que na época basicamente reproduzia o Português e a Matemática da forma como tinha aprendido.

“No início do 4º ano (1984), uma sala livre de 1ª série "caiu no meu colo", assumi em caráter emergencial. Era uma escola nova na periferia, no bairro de Capão Redondo e não havia professor. Lá, com o auxílio de colegas que não se importaram em dividir a sua experiência, é que comecei a aprender. Ensinava o Português e a Matemática basicamente como havia aprendido, com exceção dos castigos da tabuada. O planejamento era fácil de seguir. Com o ingresso das professoras concursadas, o que aconteceu em junho de 1985, perdi a sala e fui trabalhar como atendente no Banco Nacional, tive aí o contato com a Matemática Financeira. Voltei para dar aulas em meados de 1986 na mesma escola”. (Profa. Miriam, narrativa escrita, ano 2013).

Com base em Tardif (2008), os saberes que as professoras Celina, Eliana S. e Miriam trouxeram de sua formação contribuíram para tecer seu modo de ser pessoal e profissional, que são saberes que foram integrados pela socialização com diferentes profissionais com quem interagiram na escolarização primária, nas instituições de formação de professores e nas escolas onde atuaram na carreira.

A Profa. Nilce, em sua narrativa aborda a dificuldade que teve no início da carreira, isto quando tinha apenas 15 anos de idade, declarando que trabalhou de graça por dois anos com crianças que eram desvalorizadas na sociedade. Declara também que trabalhou no início da carreira na antiga FEBEM- Fundação Estadual do Bem Estar do Menor, com crianças extremamente agressivas, que eram os que “comandavam” o local. Mas, apesar deste perfil de alunos, a professora relata que se apegou afetivamente aos meninos e eles tinham muito respeito por ela.

“Durante esse processo de Magistério e faculdade, eu trabalhei num programa da prefeitura durante dois anos com a promessa de ser certificada. Mas acabei trabalhando de graça e adquiri uma experiência muito grande no que se chamava Programa de Integração do Menor na Comunidade, “Primec”, se me lembro direito. Trabalhava com crianças totalmente desvalorizadas na sociedade e eu adorava trabalhar com aquelas crianças, na época eu tinha 15 anos, foi o tempo que comecei a fazer o Magistério e a trabalhar.[...] Estudava e já trabalhava muito. [...]Eram crianças extremamente agressivas. Quando eu comecei a faculdade, trabalhei na FEBEM com um grupo de meninos; comecei com 20 e terminei com 10, porque era difícil mesmo. Então, era muito triste porque eu me apeguei aos meninos, eles tinham um respeito muito grande por mim. Não sei como é a Fundação Casa hoje, só que a lei do mais fraco, a deles, no caso, imperava muito ali.”(Profª. Nilce, entrevista narrativa, ano 2013).

Pesquisando sobre o programa que a professora relata ter trabalhado, encontramos um site na Internet sobre o assunto e pudemos confirmar seu nome correto, (já que ela não tinha certeza) e o título é PLIMEC⁶²- Plano de Integração do Menor na Comunidade, um espaço formativo assistencialista, que existia naquela época.

A Profª. Rita em suas narrativas aborda várias dificuldades que viveu no início da carreira, apresentando desde o perfil dos alunos que eram os de maior defasagem na aprendizagem, a diferença idade-série que alguns tinham; até as lembranças sobre o espaço escolar onde trabalhava, que segundo ela “era quase fora do prédio”.

“Felizmente meus filhos já estavam na idade de irem à escolinha, tinha escolhido uma boa escola para trabalhar, só que fiquei adida⁶³, a última da fila, acabei pegando a pior classe. Era a pior porque só tinha os alunos com dificuldades de aprendizagem, alunos com defasagem de idade, alunos de 12, 13 anos na 2ª série, crianças na época com diagnóstico de deficiência mental na sala também, então era aquela classe com um pouquinho de tudo. Eu penei muito, eu sofri muito lá, a minha sala de aula era um depósito no pátio, lá no finalzinho, virando lá, fisicamente, ela era quase fora do prédio. Então, como eu precisava trabalhar e era isso que eu queria fazer e tinha acabado de passar no concurso, cabia a mim agora encarar. Foi um ano muito difícil, mas eu aprendi muito. As professoras na medida do possível iam me auxiliando, apoiavam mesmo, porque elas se sentiam aliviadas, porque eram todos os alunos delas concentrados na minha sala, mas foi muito bom porque tivemos até de enfrentar situações de ter de sair da sala de aula para buscar aluno que estava lá no meio da rua. Sim, eu tive de fazer isto, embora tenha aprendido a tomar decisões oportunas. Era muito problema que aparecia ali, eu aprendi muito naquele ano, a classe era pequena, tinha poucos alunos, mas

⁶² Para saber mais sobre o PLIMEC- Plano de Integração do Menor a Comunidade, acesse: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931988000100004 Acesso em mar/2015.

⁶³ Serão declarados adidos no Estado de São Paulo, de acordo com o Artigo 1º do Decreto Nº 42.966/ de 27 de março de 1998- os titulares de cargos das classes de docentes e das classes de suporte pedagógico, quando o número de cargos providos destas categorias exceder a lotação prevista pelas normas legais para a unidade em que estiverem classificados.

Para saber mais sobre o assunto, acesse: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0806-0809_c.pdf acesso em maio/2016.

eram aqueles selecionados mesmo e para finalizar tudo ainda fiquei adida, não havia classe para mim na escola no ano seguinte. Acabei tendo de viajar durante 3 anos, pois naquela época, com o artigo 22⁶⁴, podíamos substituir, pegar licença saúde, licença maternidade, aí eu fui para cidades vizinhas, na região, onde peguei uma classe de aceleração, e quando eu achava que já tinha visto de tudo, foi ao contrário. Eram jovens que não tinham terminado o 4º ano, com defasagem de conteúdo, de idade, com uma defasagem mais profunda do que os que eu tinha na 2ª série, mas também resolvi encarar porque nada mais me assustava, havia passado por tantas coisas, que certamente iria conseguir. Eu lembro que tivemos só uma orientação técnica sobre as salas de aceleração, por isso eu tinha de estudar em casa mesmo, pegar o material, mas a concepção eu não tinha, apenas a minha concepção a respeito daquilo que eu deveria ensinar e do que as crianças aprendiam.”(Profa. Rita, entrevista narrativa, ano 2013).

As dificuldades relatadas principalmente pela Profa. Rita e pela Profa. Nilce, mas de alguma forma também vividas pelas outras professoras colaboradoras desta investigação nos remetem aos estudos de Huberman (1995), que trata sobre as fases da carreira do professor, e segundo ele, a fase de entrada na carreira, o que corresponderia aos três primeiros anos de exercício profissional da docência, é caracterizada pelos sentimentos de sobrevivência e descoberta.

O aspecto da sobrevivência tratado pelo autor está relacionado ao “choque da realidade” quando, entre tantas experiências, o professor iniciante vivencia a realidade da escola e da sala de aula, enfrentando as primeiras dificuldades do exercício da profissão e o aspecto da descoberta pelas novidades que o professor iniciante enfrenta na dia a dia da escola. Com base em Guarnieri (1996), o professor aprende no exercício da profissão, e nela, vai se configurando a construção da identidade docente.

Por sua vez, a Profa. Luciani traz relatos em suas narrativas sobre a importância dos estudos e da reflexão, que foram fundamentais no início de sua carreira como docente e perduram até hoje.

“Terminado o Magistério, peguei uma substituição como ACT, pois ainda não havia tido concurso, numa classe de Ciclo Básico II, com mais ou menos 35 alunos, completamente heterogêneos, cada um num nível de aprendizagem e de

⁶⁴ Artigo 22 da lei complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985 dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas, promulgando que: Observados os requisitos legais, haverá substituição durante o impedimento legal e temporário dos docentes e especialistas de educação do Quadro do Magistério.

§ 1º - A substituição poderá ser exercida, inclusive por ocupante de cargo da mesma classe, classificado em área de jurisdição de qualquer Delegacia de Ensino.

§ 2º - O ocupante de cargo de Quadro do Magistério poderá, também, exercer cargo vago da mesma classe, nas mesmas condições do parágrafo anterior.

§ 3º - O exercício de cargos nas condições previstas nos parágrafos anteriores será disciplinado em regulamento.

Para saber mais sobre o assunto, acesse:

<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1985/lei.complementar-444-27.12.1985.html> - Acesso em maio/2016.

dificuldade. Aí que precisei estudar: lia, procurava nas teorias coisas para que eu pudesse usar na prática, acho que foi aí que começou um processo de reflexão que faço até hoje.” (Profa. Luciani; narrativa escrita; ano 2013).

Reconhecemos que a formação continuada e a postura reflexiva do professor são duas premissas importantes no desempenho da função e contribuem no processo constitutivo da identidade docente. E, ao tratarmos sobre a importância da formação de professores, nos reportamos a Marcelo Garcia (1999), que destaca a necessidade de se compreender este movimento como um processo contínuo, apesar de se dar em fases diferenciadas, do ponto de vista curricular. Sobre o processo reflexivo nos embasamos em Nóvoa (1991, p.25) onde declara que a “[...] formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo”.

Na sequência, trazemos outro excerto da Profa. Luciani, afirmando que no início de sua carreira surgiram alguns dificultadores; ou seja, ensinava a Matemática, se espelhando muito nos modelos de algumas professoras que teve, zelando, no entanto, com cuidado, para não reproduzir o modelo da sua professora da 1ª. Série, que tinha deixado muitas marcas negativas em sua trajetória formativa. Também declara que neste início da carreira contou com o apoio de uma orientadora da antiga Oficina Pedagógica.

“[...]Porque eu vou ser sincera, quando eu comecei a trabalhar, eu fui também desse jeito. Reproduzíamos, íamos pelo modelo que tínhamos e graças a Deus não foi o modelo dela que eu segui, o modelo ruim dela me fez ser diferente. Mas o modelo da didática ainda era o mesmo, a metodologia era a mesma, porque também não tínhamos muita coisa diferente No começo como professora eu contei com a ajuda da Flora, que trabalhava na Oficina Pedagógica. Eu cheguei a conversar com a Flora, pedia coisas para ela, mas na época a coordenadora da escola não gostava muito disto, que ficássemos pedindo as coisas, mas é preciso buscar, não é? Eu queria coisas diferentes, algum material que pudesse me ajudar. Era uma 2ª série, mas eram só sete ou oito alunos com nível de 2ª série, o resto, com nível de 1ª. Já na alfabetização, ficavam todos misturados, com alunos até bem grandes na sala, de doze e treze anos, aqueles alunos que eram muito bons de papo... Às vezes explicar não adiantava, e eu tinha que começar tudo de novo. No começo eu sempre dei aula em escola muito difícil. Ainda não tinha feito concurso, porque o concurso foi em 1991.”(Profa. Luciani, entrevista narrativa, ano 2013).

Segundo nosso olhar, este é um exemplo de professora comprometida com o seu fazer docente, que apesar das dificuldades que enfrentou no início da carreira, não se acomodou, muito pelo contrário, buscou apoio e orientação, revelando indícios de sua responsabilidade com seu processo formativo e este movimento reforça os estudos que fizemos a partir de Shulman (1986; 1987), que trata sobre a importância da base de

conhecimento para o ensino e de Mizukami et al (2002) quando trata sobre a formação do professor de forma permanente.

No cotidiano da sala de aula o professor defronta-se com as mais múltiplas situações divergentes, com as quais não aprende a lidar durante seu curso de formação. Essas situações estão além dos referenciais teóricos e técnicos e por isso o professor não consegue apoio direto nos conhecimentos adquiridos no curso de formação para lidar com elas. (MIZUKAMI ET AL, 2002, p. 14).

Segundo Silva (2012), as Oficinas Pedagógicas se configuram como sendo o núcleo das Diretorias de Ensino, as quais estavam jurisdicionadas à Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo, em termos de formação continuada, aperfeiçoamento e atualização pedagógica dos professores da Educação Básica.

A articulação de saberes da professora com uma interlocutora, no caso, a formadora da Oficina Pedagógica, citada pela Profa. Luciani, contribuíram para fortalecer o processo constitutivo da docência dela, principalmente neste período do início da carreira. Entendemos que este movimento é importante, mas devemos zelar para que ele seja um processo dialético e reflexivo, com estudos e tomada de decisões, desde o pensar sobre as situações simples até as mais complexas que ocorrem na sala de aula, numa busca conjunta por possíveis soluções aos problemas enfrentados.

Sobre a professora se espelhar nas professoras que teve em sua trajetória, reconhecemos que muitos professores fazem o mesmo: se espelham nos modelos que tiveram em seu percurso formativo como sendo um “porto seguro”, mas fazem isto até se sentirem melhor preparadas, até encontrarem seu modo próprio de ser e de fazer a docência.

No contexto educativo, a autonomia profissional emerge como fator de desenvolvimento no trabalho docente e reconhecemos com base em Contreras (2002) que ela é construída num processo permanente.

Como pudemos notar pelos relatos apresentados, o início da carreira docente é um período que requer apoio e atenção, tanto por parte dos gestores educacionais, quanto por parte das instituições formadoras.

Nestas narrativas levantamos evidências sobre a importância do outro (professor experiente ou interlocutor formador) dando suporte aos problemas enfrentados pelo professor iniciante; sobre o valor dos estudos que devem acontecer de forma contínua; sobre a importância do movimento da reflexão sobre o fazer docente que deve ser efetivado pelo professor constantemente; tivemos indícios de que a realização do estágio

é prioritária como forma de potencializar a construção da base de conhecimento do professor, e levantamos também, por meio destas narrativas, evidências sobre a importância das referências docentes anteriores, as quais muitas vezes servem como exemplos ao professor nesta fase da carreira.

Dando sequência aos nossos estudos e análises, a seguir, apresentamos nossa próxima categoria, intitulada “*Formação Permanente*”.

3.4. Formação Permanente: Experiências, Desenvolvimento Profissional e Os Impactos das Políticas Públicas Educacionais no Exercício da Docência

“[...]Não me sinto bem quando, às vezes, as pessoas falam: “Você passou na prova de mérito, você é ótima, você não sei o que...” Eu não quero ser reconhecida pelos índices, quero ser reconhecida pelo que faço dentro da sala de aula, pelo que ensino às crianças. Não é que eu não me sinta valorizada por ter passado na prova de mérito, mas é porque o professor, infelizmente, perdeu muito seu valor”.

Profa. Eliana S.; entrevista narrativa, ano 2013

A categoria de estudos e análises intitulada “Formação Permanente: experiências, desenvolvimento profissional e os impactos das políticas públicas educacionais no exercício da docência”, será apresentada a partir dos recortes que julgamos significativos das narrativas das professoras colaboradoras que abordam as “*Experiências da Docência*”, sobre aspectos ou atividades que potencializaram seu modo de ser e de fazer a docência, os quais podem ter sido efetivados em sala de aula com os alunos; e no interior da escola ou mesmo em instituições formadoras que as professoras tenham participado, revelando vestígios de “*Desenvolvimento profissional no exercício da docência*”, tudo isto ao longo de sua carreira, potencializando a sua formação permanente e seu constante desenvolvimento profissional.

Nesta categoria vamos apresentar e analisar, alguns recortes das narrativas das professoras colaboradoras desta investigação, onde relatam sobre a importância que veem no processo de formação permanente e também onde narram algumas experiências formativas vividas por elas no percurso da docência, as quais, julgamos contribuir para responder à questão de pesquisa desta investigação, pois nos oferecem pistas sobre o processo de constituição da identidade docente delas e revelam indícios de desenvolvimento profissional.

Entre os fios e as teias formativas que as professoras colaboradoras desta investigação se envolveram na trajetória de suas histórias de vida e, principalmente, no percurso de sua profissionalidade docente, a partir de suas narrativas, reconhecemos um cenário com aspectos que favoreceram o processo constitutivo da identidade docente delas, mas também deixaram marcas, algumas positivas e outras, nem tanto.

Frente a isto, ainda nesta categoria, traremos excertos das narrativas das professoras colaboradoras que sinalizem possíveis “*Impactos das Políticas Públicas Educacionais no exercício na docência*”, isto, dando continuidade ao movimento de revelar os movimentos formativos das professoras colaboradoras desta investigação por meio da análise de suas narrativas, advindos das políticas públicas educacionais, procurando compreender de que maneira eles se apresentam no exercício da profissionalidade destas professoras e de que forma se relacionam com o processo de constituição da identidade docente delas, visto que as políticas públicas educacionais, interferem substancialmente no cotidiano das escolas. Vale lembrar que identidade profissional docente se constitui “como uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais, portanto, a identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional” (MARCELO, 2009, p.112).

Neste movimento de análise, a partir das vozes destas professoras, ainda que tenham sido em alguns casos pela escrita, e considerando os desafios vividos por elas, por exemplo, a partir da implantação dos programas de governo com foco na Matemática nos anos iniciais: Educação Matemática para os Anos Iniciais–EMAI e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa–PNAIC-Matemática ou de políticas públicas como o SARESP/IDESP, prova de mérito do professor e avaliação de desempenho das escolas com programa de bonificação, levantamos vestígios de sentimentos, ora de gratidão, de orgulho, com sinais de aprendizagens, de desenvolvimento profissional; ora também, vestígios de sentimentos de desencantos, até, às vezes, de um certo “mal estar docente”, os quais despertam, em determinadas narrativas, uma atenção maior à carreira docente.

O exercício da docência constitui-se como uma importante fonte de aquisição de saberes, contribuindo para a base de conhecimento do professor. A partir dos diversos momentos vividos na escola e das diferentes situações experienciadas no seu fazer docente é que os professores constroem e ampliam os seus saberes. Frente a isto, vamos levantar, a partir das narrativas das professoras colaboradoras, sinais sobre os valores, as práticas e as posturas que elas colocam em movimento e efetivam com seus alunos e

colegas de trabalho no exercício da profissão e que potencializam, por consequência, o processo de constituição da identidade docente delas.

Vale ressaltar que o tema valor raramente é considerado nas discussões sobre o ensino da Matemática, mas com base nos estudos de Bishop et al (1999) temos que valores são qualidades afetivas promovidas a partir de objetivos educacionais e refletem as perspectivas particulares de uma cultura, que é entendido por McConatha e Schnell (1995, p.81) como “um sistema organizado de valores que são transmitidos a seus membros formal e informalmente”.

Ainda sobre o conceito de valor, nos reportamos a Abbagnano (2000), para quem toda valoração inteligente é também crítica, porque faz um juízo a respeito do que está posto em questão. Neste texto, usaremos o termo valor como um princípio digno de servir de orientação às decisões e comportamentos éticos e morais que podem ser narrados pelas professoras colaboradoras.

Iniciamos os estudos desta categoria, apresentando um aspecto apontado pela Profa. Eliana S., que enfatiza a mudança de olhar da escola para a Matemática, o que contribuiu para que ela também mudasse.

“Olha, do meu tempo até hoje, outra coisa que penso ter mudado bastante foram os olhares mesmo de dentro da escola em relação à Matemática, porque ela sempre foi a disciplina em que as pessoas tinham as notas mais baixas, tinham mais dificuldade, aquela em que sempre se buscava um professor particular para ajudar, o próprio conflito mesmo estava na maneira de explicar do professor e dos pais para tentar ajudar, porque os pais sabiam de uma maneira e ensinavam da maneira deles, mas o professor não aceitava, então tudo isso eu penso que foi influenciando posturas diferentes e, graças a Deus, o olhar de várias pessoas, provocou uma mudança. Porque hoje a regra é a mesma, a fórmula é a mesma, mas o processo de ensinar que mudou, então, talvez tenha tirado aquele tabu dessa Matemática, ou melhor, está tirando, porque para muitos ainda é complicado.[...] Acho que uma contribuição maior na mudança do ensino da Matemática foi a da própria escola, querendo cada vez mais que essas crianças atinjam o objetivo, que as crianças cada vez mais aprendam. Lógico que essa nova postura minha veio junto com esse novo jeito de olhar da escola” (Profa. Eliana S.; entrevista narrativa; ano 2013).

Reconhecemos que por um período significativo, os objetivos de aprendizagem para os anos iniciais na rede estadual de São Paulo estavam mais voltados para a alfabetização da Língua Portuguesa. Todavia, com o SARESP e a Prova Brasil, que são algumas das avaliações externas⁶⁵ presentes na atualidade da Educação Pública do Estado, as quais apresentam metas sobre a aprendizagem dos alunos também em

⁶⁵ Para saber mais sobre avaliação externa: tensões e contradições, acesse: https://www.ime.usp.br/caem/anais_mostra_2015/arquivos_auxiliares/mesas/Mesa%203_Adriana_Bauer.pdf – acesso em fev/2016

Matemática, as escolas e os centros formativos de professores começaram a dar maior atenção para esta disciplina.

Com relação às mudanças no currículo a partir das vertentes diagnosticadas nas avaliações externas, Barreto (2013) evidencia reiteradamente que, no Brasil, houve uma inversão de lógica, [...]sendo que a avaliação deixa de ser uma das etapas do currículo e passa a determiná-lo.

Preocupações acerca dos efeitos das políticas públicas educacionais que visam ao controle dos resultados educacionais por meio das avaliações externas, principalmente as de larga escala, também foram amplamente discutidas por Bauer (2015), que cita alguns desses efeitos: a produção de desigualdades entre escolas de um mesmo sistema; a competitividade entre escolas e entre profissionais; o ensino voltado para os testes; o estreitamento curricular; a diminuição de autonomia didática.

Esta mesma autora, sobre os impactos das avaliações externas no campo da formação dos professores declara que:

Observa-se que há certa desarticulação entre as políticas educacionais voltadas aos docentes: pouco foco na formação inicial de qualidade, um discurso que valoriza as avaliações externas como balizadoras dos programas de formação continuada, mas, ao mesmo tempo, uma desarticulação entre o currículo proposto em alguns cursos de formação e as diretrizes curriculares para o ensino na sala de aula (BAUER, 2015, p.5-6).

Em se tratando de formação do professor, entendemos que, visando um trabalho contínuo e permanente, e neste sentido, objetivando desenvolvimento profissional e melhor desempenho educacional na escola, é preciso uma mudança de postura e de práticas contínuas por parte da escola, levando os professores a se envolverem nas iniciativas para seu desenvolvimento. Isso implica que as mudanças deixam de ser feitas exclusivamente para eles, para serem feitas também por eles, tornando-os parte integrante e corresponsável no processo de desenvolvimento profissional.

A mudança de postura em relação à Matemática anunciada pela profa. Eliana S. pode ser entendida numa concepção pautada pela prática coletiva, vista como potencializadora da reflexão a partir das necessidades vivenciadas no dia a dia de cada escola, isto com base, por exemplo, nos trabalhos das autoras Grandó, Nacarato e Fernandez (2006, p.4) que partem do pressuposto da escola como um “locus privilegiado para a formação continuada”.

Neste processo, a escola também é vista como um locus potencializador do trabalho cooperativo e colaborativo, conforme podemos acompanhar nos recortes das

narrativas das professoras. O primeiro deles vem das narrativas da Profa. Eliana S., que expõe a importância do trabalho cooperativo que acontece na escola onde atua, com todos os atores envolvidos, alinhados em corresponsabilidade com o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, o que segundo ela, favorecem o seu trabalho. A partir desta narrativa levantamos sinais sobre a escola desta professora ser reconhecida como um locus de formação.

“O importante da minha escola é que desde a equipe gestora, a coordenação, a direção, a vice-direção, funcionários, secretários e até os professores, falamos todos a mesma língua. E quanto aos professores, temos muito diálogo, muita troca de experiências, muita troca de material; então tudo isso me favorece. Talvez se eu estivesse numa escola onde não houvesse tudo isso, minha prática poderia ser outra, mas ali não, ali existe essa busca de conhecimento por todos e esse querer pôr em prática tudo que se está aprendendo, e escutar os outros também, sendo que isso se tornou muito importante, pois nunca tive problema de relacionamento com as outras professoras, sempre me dei muito bem com todas, então isso veio me favorecer. E olha, passar o meu conhecimento para os outros também ajuda, mas às vezes, há pessoas que querem a nossa colaboração ou que façamos algo por ela, porém se fecham, então, depois não podem reclamar. Mas aqui não, existe essa troca mesmo, então a escola é bem ativa, bem dinâmica.” (Profa. Eliana S.; entrevista narrativa, ano 2013).

Na sequência, a professora Luciani também relata a importância dos horários de trabalho coletivo da escola, conhecido como ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo), tanto para os estudos, como para o preparo de aulas, organização das rotinas de trabalho da semana com as outras professoras da escola e tomada de decisões no coletivo. Vale ressaltar que neste movimento a professora destaca não ter medo de se expor, apresentando para o grupo os aspectos planejados, inclusive os que não deram certo, o que sinaliza o amadurecimento do grupo colaborativo formado na escola. Outro aspecto anunciado pela professora sinaliza que desenvolvem o currículo de uma forma não linear, conforme podemos acompanhar a seguir.

“[...] Outra coisa é esse espaço que temos para nos reunirmos com as colegas e conversarmos sobre o que vamos fazer, isso é outro ponto importante, porque eu já trabalhei em escola que o ATPC era só para passar recado e leitura de texto e no momento que se quer fazer um planejamento daquelas atividades não se tem tempo, então em que hora faremos isso? Na porta da classe? Vamos deixar a classe para falar com a colega? Na nossa escola isto é diferente... trocamos muitas ideias. Nos 5º anos trocamos vários materiais, nas outras séries também, fica mais tranquilo. Quando não dá certo também falamos, porque esse é um momento importante também. Dizemos:—Olha, não aplica essa atividade porque não deu tão certo. Isso aqui foi assim na minha classe. —Ah, na minha foi melhor, fizemos isso desse modo aqui! [...] Na escola, preparamos as aulas junto com outras professoras; para algumas atividades sentamos juntas para preparar. Fazemos isto eu e as outras colegas, às terças-feiras temos esse espaço. Algumas escolas não possuem o ATPC como na escola em que trabalho. De segunda é com todos os professores e de terça

temos esse espaço de estudos, então ali resolvemos nossas tarefas da semana, por exemplo, decidimos juntas se vamos trabalhar o EMAI, o Ler, aquela ou outra atividade. Então vamos e voltamos, não pegamos o livro de Matemática e o seguimos. Seguimos o planejamento e vamos introduzindo o livro, entendeu? E isto à medida que a classe tem necessidade.”(Profa. Luciani, entrevista narrativa, ano 2013).

O fato de existir o grupo de estudos dentro da própria escola, a partir de horários pré-definidos, oferece aos professores a possibilidade de encontrar soluções conjuntas, quer para os problemas do cotidiano escolar, quer para as necessidades que surgem da e para a prática docente, sem interromper o processo normal do desenvolvimento das atividades com os alunos. (NACARATO, 2005)

Esta autora declara que, ao mesmo tempo em que as trocas de experiências e a interação das professoras participantes são determinantes para a constituição do grupo, este se revela como local potencializador para essas trocas, e de aprendizagens também, além de possibilitar a aquisição de um repertório amplo e diferenciado de percursos a serem realizados para o trabalho em sala de aula.

No sentido de grupos de trabalho que se formam nas escolas, a Profa. Rita enfatiza a importância de estes grupos terem o caráter de serem grupos colaborativos, onde um professor apoia o outro.

“E há a importância da equipe também. Recentemente respondi a uma entrevista onde me foi perguntado sobre qual seria uma prática minha que fez com que eu desenvolvesse autonomia, e eu tive muita dificuldade em responder isso, porque não me recordava de uma prática só minha, pois nunca trabalhei sozinha. Hoje no EMAI com a ajuda dos grupos colaborativos, onde os PCs não tem tanta facilidade na Matemática, vemos ainda mais a importância do outro, em formar grupos colaborativos dentro da escola com outras professoras que têm mais facilidade. Na minha história na educação, eu tinha consciência da minha dificuldade em Matemática enquanto aluna e enquanto professora também, por muitas razões. Mas se eu carregava essa dificuldade, como eu iria ser formadora de Matemática? Coisa que se tornou uma lacuna para mim, mas dentro da escola eu tinha professoras ótimas de Matemática, que adoravam Matemática, então eu já procurava formar os grupos de estudos, ter o apoio delas para a pauta de ATPC. Na reunião de planejamento elas também me ajudavam muito e isso é o grupo colaborativo que o EMAI prevê; percebi que eu já fazia isso sem saber, e não sabia que tinha esse nome, mas sei que é uma ação que faz toda diferença dentro da escola, porque se eu não sei tanto, mas tenho uma colega que pode completar aqui e vice versa, então eu não devo trabalhar sozinha, falar eu fiz, eu sou, mas eu acho que deve ser sempre o “nós”, ou seja, nós buscamos, nós erramos, nós acertamos. Porque errar faz parte do processo de tentar acertar. Por exemplo, refletir é pensar novamente sobre algo que pensávamos que já sabíamos. O verbo refletir é pensar, analisar, mas só pensamos e refletimos sobre algo que já temos, algo construído, nem que seja minimamente construído, voltar para aquilo que já idealizamos, nem que for uma ideia bem primitiva, mas que analisamos novamente, com um outro olhar, uma outra experiência, voltar para dar a motivação.”(Profa. Rita, entrevista narrativa, ano 2013)

“Temos de pensar que do nosso grupo de professores, de PCs, se destacam muitos pela sabedoria que, muitas vezes, supera a nossa. Há especialistas e professores de Matemática, com duas formações universitárias, e nesse caso, passam a ser colaboradores, a nosso favor. Reconhecemos que os saberes são diferentes, eu tenho facilidade com determinados conteúdos e dificuldades com outros. Havia duas professoras do 5º ano que me auxiliavam em minhas dificuldades matemáticas quando eu era PC na escola, na formação em Matemática com meus professores. Desenvolvi um trabalho maravilhoso. Naquela época elas já tinham uma visão da Matemática muito diferente, e fazíamos ATPC juntas, elas me ajudavam. Essa é a premissa do grupo colaborativo. Na escola, temos realidades diversificadas e profissionais muito diferentes, sendo que precisamos saber tirar o melhor de cada um deles a favor do grupo, a nosso favor, pois não somos bons em tudo, não é? Se temos um colega que desenvolve um conteúdo de forma positiva, damos voz a ele para que nos ajude e dentro da sala de aula é a mesma coisa com os alunos.”
(Profa. Rita, entrevista narrativa, ano 2015)

Sobre *Grupos Colaborativos*⁶⁶ nos embasamos nos estudos de Gama e Fiorentini (2009), que destacam a importância do trabalho coletivo e da interatividade que se mobiliza em relação ao conhecimento que é gerado e muitas vezes ressignificado coletivamente, produzido pela interatividade entre duas ou mais pessoas que dele participam, com vistas a planejarem tarefas conjuntas que provoquem uma necessidade de confrontar pontos de vista divergentes, por exemplo, acerca da mesma atividade, traduzindo-se num conflito sociocognitivo que mobiliza as estruturas mentais existentes e possibilita aos sujeitos participantes reestruturá-las, produzindo progressos intelectuais.

A colaboração é uma característica desses grupos, mas para isto acontecer, demanda tempo e confiança para que seus integrantes se constituam como participantes colaborativos que respeitam os objetivos individuais e grupais.

A construção de conhecimento que emerge destes grupos favorece a autonomia dos participantes, possibilitando a eles irem além do que seria possível, se estivessem trabalhando individualmente (GAMA e FIORENTINI, 2009, p.446).

Ainda sobre este movimento da importância do grupo escola, no excerto a seguir, a Profa. Eliane C., trata do apoio e da retaguarda que a equipe gestora deve dar ao professor, ao reconhecer a forma como cada um trabalha em busca de poder ajudá-lo a superar as dificuldades e os desafios de sala de aula. A outra questão, abordada tanto pela Profa. Eliana C, quanto pela Profa. Zilda, segundo nosso entendimento, trata sobre a autonomia pedagógica do professor, isto quando elas abordam a questão da equipe gestora reconhecer e validar o trabalho pedagógico delas.

⁶⁶ Para saber mais sobre grupos colaborativos, acesse:
<http://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/viewFile/2827/1863>
Acesso em Mar/2015

“A escola, a direção, têm de dar fortalecimento para esse professor, ele tem de cobrar, mas antes de cobrar, tem de mostrar meios...”Olha, eu quero isso de você, mas eu lhe ofereço isto aqui”, assim você vai poder construir com a criança. Aqui na nossa escola nós temos essa liberdade. A professora-coordenadora-pedagógica da escola na qual trabalho, sobre isso, ela não impõe uma maneira de ensinar, sabe meu jeito de professora Eliana, sabe o jeito da professora Zilda, sabe que pode confiar no nosso trabalho, então, não interfere e ainda fala - Olha, está bom pra você? Está dando resultado assim? Então continue.” (Profa. Eliana C.; entrevista narrativa –ano 2015)

“Sabe, apesar de esta escola dar liberdade para trabalharmos, às vezes, me pego perguntando: "Será que isto serve para qualquer professor?" Se um modo de trabalhar está dando certo para uma sala, não devemos mudar nossa postura. Mas será que sempre o professor terá êxito agindo assim? A coordenadora pedagógica deixa-nos trabalhar do jeito que quisermos, desde que a criança não seja prejudicada, então todos gostam daqui, por isso não fica aquela cobrança cerrada. (Profa. Zilda, entrevista narrativa, ano 2015)

Pelo relato apresentado pelas professoras, compreendemos um entendimento pedagógico existente entre elas e a coordenadora pedagógica da escola onde atuam, sobre as relações que estão presentes em sua sala de aula, o que segundo Contreras (2002,) nos apresenta, também ocorre no plano social, porque a autonomia não depende tanto da definição legal dos direitos e das competências que estão vinculadas exclusivamente aos professores, depende mais da possibilidade de construí-la no diálogo social e no entendimento mútuo, enquanto tentamos desenvolver e realizar nossas convicções e habilidades pedagógicas.

Entendemos que se estas professoras fazem suas escolhas pedagógicas, decidem e agem com responsabilidade, isto dialoga com o que Freire (1996) aponta como sendo um exercício da autonomia profissional, a qual foi construída e conquistada no interior da escola a partir dos índices que elas vêm alcançando em seus resultados educacionais, o que contribui para obter o respeito, a credibilidade e também a validação do trabalho delas pelos seus pares e pela equipe gestora da escola.

Destas narrativas, também podemos entender que a escola, a partir do papel exercido pela equipe gestora, tem como uma de suas vertentes a formação dos professores na escola, podendo, inclusive, guiar ou não o desenvolvimento profissional delas, também exercitam um processo de autonomia, pois decidem segundo suas convicções e propostas político educacionais o que entendem ser o melhor caminho a ser tomado frente a determinadas situações na escola.

Vale ressaltar que de alguma forma, as declarações da Profa. Eliana C. contribuem para a defesa da tese que anunciamos para esta investigação, pois entendemos que esta professora, sendo experiente e reconhecida no contexto educacional atual como

bem sucedida, sinalizando ter uma autoestima no âmbito profissional elevada, apresenta um empoderamento e uma legitimidade docente, os quais foram construídos social e historicamente no percurso da sua vida pessoal e profissional, o que contribui para que a coordenadora pedagógica da escola onde ministra aulas valide suas decisões didático-pedagógicas.

Também sobre o grupo escola, agora tratando da relação família/escola, a professora Eliana S., aborda a importância dos pais e das famílias como aliados e corresponsáveis pelo processo educacional dos alunos, conforme podemos acompanhar na sequência:

“Na escola, na minha sala de aula, nós somos um grupo, os pais, a escola em si, os alunos e o professor, e um dos motivos do sucesso da escola é esse, porque se o pai está realizado com seu filho ali dentro ou que pelo menos ele enxergue aquela dificuldade, passará a me ajudar de todas as maneiras, com uma busca de um especialista e até com um carinho em casa, porque, às vezes, a criança não precisa que ele ensine algo, basta somente esse contato, esse sentimento para a criança poder desenvolver. É isso que realmente falta, e também penso que a hora que faço esse tipo de reunião, o pai passa a ter um olhar diferenciado. Então, o "grupo-escola" dentro da minha sala, parte deste trabalho diferenciado. Eu busco esse auxílio dos pais e a criança também se torna mais feliz, porque se a criança não está feliz dentro da sala de aula, a professora não terá sucesso, e o professor tendo sucesso, vai se sentir melhor, vai conseguir atingir todos esses pontos, porque nós somos números no sistema educacional. Se a criança não está feliz, ela não terá avanço na aprendizagem e essa é uma parte do sucesso, é o trabalho de dentro da sala de aula, e também essa colaboração de todos, essa aceitação de todos, ninguém é igual a ninguém, então um tem mais dificuldade, um ajuda o outro, um dá exemplo ao outro e os pais em casa colaborando. Nós vamos ampliando isso para toda a escola, desde a gestão que traz todo esse apoio teórico, até a colaboração de todos os outros professores empenhados para que a escola realmente seja um sucesso, que os alunos sejam um sucesso.”(Profa. Eliana S.; entrevista narrativa, ano 2013)

No excerto que apresentamos a seguir, esta mesma professora, aborda a importância dos estudos contínuos e a contribuição da experiência acumulada dos vários anos de trabalho que já tem na docência.

“O que me ajuda também nas intervenções que faço com os alunos é minha experiência mesmo, depois de tantos anos de trabalho. Porque temos a parte teórica, continuamos estudando, e isso auxilia muito na prática. Porque "nem tudo são flores"; não vamos aceitar tudo aquilo que as crianças estão pensando e de qualquer forma. Elas também precisam ter essa base para poder chegar a um produto final. Porque a Matemática sempre fez parte do cotidiano de todos, então, conseguimos ver que essa Matemática não é alguma coisa muito distante e é exatamente isso: aproximar o cotidiano e a Matemática para mostrar ao aluno esse "supermercado", esse dia a dia, envolvendo ganhos e perdas, e o que ela, a criança, quer multiplicar. Então, isso só veio favorecer, conseguimos passar mais informações para as crianças e elas conseguem também um resultado, um produto final, porque estão no mercado. Hoje, elas saem com os pais, estão aí nesse dia a dia, assistem à

televisão, ficam na frente de um computador, de um celular. Quantas coisas se resolvem dessa maneira, há a calculadora e tudo mais por aí, então a criança tem de estar atenta a tudo isso. Se olharmos para este lado do cotidiano da criança, certamente virá ajudar na escola, mas ela tem de receber um embasamento anterior, caso contrário não adiantará. Dar uma calculadora na mão da criança sem ensinar o que fazer com ela também não adiantará. Penso que é a partir desse cotidiano que ela vive, que verá mais significado em tudo o que aprende na escola.”(Profa. Eliana S. ; entrevista narrativa, ano 2013).

Segundo Tardif e Gauthier (1996), os saberes advindos da experiência são definidos como um conjunto de saberes adquiridos no âmbito da prática profissional, contribuindo para constituir, por assim dizer, a cultura docente em ação. Mas vale enfatizar que os saberes da experiência não constituem um grupo de saberes definidos, pois são formados entre todos os saberes, que são muitas vezes, retraduzidos nas práticas que o professor efetiva com seus alunos nas salas de aulas e nas vivências que experimenta com seus pares no cotidiano do contexto escolar.

Então, os saberes da experiência são aqueles provenientes da história de vida pessoal de cada professor e também aqueles produzidos pelos professores no cotidiano de sua prática. O que caracteriza o saber da experiência é o fato de se originar da prática cotidiana da profissão, sendo por ela validado (TARDIF, 2007).

[...] Os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência, pois é através deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira. (TARDIF, LESSARD E LAHAYE, 1991, p. 227)

É importante conhecermos os saberes advindos da prática ou da experiência dos professores, pois eles nos fornecerão pistas importantes para entendermos como os professores vivenciam seu trabalho pedagógico e como isto contribui para a constituição de sua identidade docente.

A respeito dos saberes docentes, Tardif e Gauthier (1996) apontam uma diferenciação entre saberes de experiência e saberes da experiência. Para os autores, os saberes de experiência se referem aos saberes adquiridos no cotidiano diário de cada um e os saberes da experiência são aqueles relacionados à prática do professor, à prática docente.

Na sequência, anunciamos um excerto da narrativa da Profa. Zilda, onde ela relata seu compromisso com a educação, declarando buscar oferecer aos seus alunos o que ela, no passado, recebeu de forma restrita (muito provavelmente na época em que era estudante).

“Hoje nós procuramos conhecer melhor cada aluno, respeitar suas potencialidades e necessidades, onde isso não ocorria. O sistema escolar buscava atender apenas uma parcela da população. Segregava a maioria e direcionava o trabalho para uma sala de aula homogênea, privilegiando apenas os que estão aptos a serem alfabetizados. Hoje nós procuramos resgatar o máximo de aluno que pudermos, mostrando a eles a sua capacidade. Não que o sistema não os exclui, isso também acontece hoje através das avaliações que são realizadas, em que todos somos avaliados, não somente o aluno, pois avaliar é identificar conhecimentos prévios, verificar o aprendizado e decidir o que se precisa retomar, verificar a utilidade das estratégias de ensino redimensionando-as da melhor maneira. Por ter sido alfabetizada de maneira tradicional e de modo repetitivo, nada me impediu de aprender ou ficar traumatizada. Todos aprendíamos, uns com maior facilidade, outros através de cobranças e exigências da escola para com a família que era mais presente na vida escolar de seus filhos.[...] Já fui também bastante tradicional, hoje procuro o melhor para meus alunos. Busco material diversificado, peço opiniões para meus colegas de trabalho e equipe escolar. Faço o possível e o impossível para vê-los crescer como aluno e como pessoa, dando a eles o que no passado recebi de maneira restrita.[...] (Profa. Zilda; narrativa escrita, ano 2013).

Temos na narrativa desta professora, um exemplo do que é discutido por Zeichner (2008) quando ele explora o conceito de justiça social, que acontece quando os professores são determinados e “capazes de trabalhar dentro e fora de suas salas de aula, a fim de mudar as desigualdades que existem tanto no ensino, quanto na sociedade como um todo” (p. 17).

Reconhecemos que esta postura política da professora Zilda pode ser vista como um diferencial, pois sabemos com base em Marcondes (2008) que preparar professores, a fim de contribuir para a diminuição das desigualdades existentes entre crianças nos sistemas de escola pública de todo o mundo é uma questão crítica da educação contemporânea.

Da narrativa da Profa. Eliana S., levantamos um recorte que trata sobre a postura profissional que ela coloca em prática no seu papel de professora, sendo mediadora na construção dos saberes dos seus alunos.

“Hoje, procuro ser uma professora que gera conhecimentos, sendo mediadora de saberes, com olhar e atitudes diferenciados, utilizando o currículo inclusivo e acima de tudo, colocando o coração em minha prática pedagógica, para que meus alunos possam se lembrar com carinho e alegria de sua trajetória escolar”.(Profa. Eliana S.; narrativa escrita, ano 2013)

Com base em Tardif (2008, p.79), esta professora aborda uma perspectiva de socialização escolar, que no caso do relato dela, trata sobre o estilo de ensino que coloca em prática, se referindo tanto à educação inclusiva, como à relação de afetividade personalizada que aplica no seu trabalho.

Esta relação de afetividade com os alunos também é abordada pela profa. Eliana C., no excerto a seguir apresentado, quando ela narra o amor pelos alunos como sendo o primeiro aspecto que ela julga importante no seu fazer docente, sendo que em segundo lugar considera o conhecimento teórico e prático; e em terceiro lugar a relação de proximidade que estabelece com a comunidade.

“[...]Em segundo lugar, obviamente preciso de conhecimento, eu não chego a uma sala de aula sem estudar, sem ter um conhecimento teórico e prático. Porque a teoria é muito importante para me dar segurança. Assim, quando estudo e faço os cursos, falo : Como estou certa! Essa teoria está falando que eu posso, que tenho um argumento. E como eu já disse, em primeiro lugar o amor, em segundo lugar é a teoria, é o conhecimento, em terceiro é a escola, a comunidade. Nem dá para imaginar o que ocorre quando conversamos com uma mãe de aluno: nós acabamos virando até conselheiras da família, então penso que é isso que faz o nosso diferencial.[...]Eu amo essas crianças (chora de emoção...).Fico me perguntando: E quando eu não estiver mais aqui? Quem vai dar um abraço quando essas crianças narra o amor pelos seus alunos, o saber escutar cada um deles e se preocupar em tentar saber sobre o mundo deles e o seu entorno de aprendizado, muitas vezes, não aprendem porque desejam não aprender, e sim por apresentarem alguma coisa de diferente. Às vezes elas passam fome, tem desnutrição, elas convivem em meio às drogas, em meio à violência, então precisam ser amadas. Eu acho que em primeiro lugar para mim é o amor.” (Profa. Eliana C.; entrevista narrativa, ano 2015).

A importância que a Profa. Eliana C. dá para a teoria, à prática e à relação que estabelece com seus alunos e com a comunidade, dialogam diretamente com o que é esperado de um professor que busca construir sua base do conhecimento para a docência (SHULMAN, 1987).

Ainda, tratando da relação de afetividade que é estabelecida com os alunos, para a profa. Celina, um saber que ela anuncia em sua narrativa como sendo importante é o carinho a ser dado aos alunos, conforme podemos acompanhar a seguir:

“Lidamos com vidas, crianças que, em muitos casos, só têm a nós professores para dar-lhes um pouco de carinho, um abraço, um beijo. Penso que dei o melhor de mim por onde passei.”(Profa. Celina, narrativa escrita, 2013).

Sobre o envolvimento afetivo no exercício da docência, reconhecemos na literatura contributos de Freire (1996) que tratam sobre a tarefa de um ensinante, mas que também é a de um aprendiz, de colocar em ação a seriedade em seus propósitos educacionais, com preparo científico, preparo físico, emocional e afetivo.

Da nossa parte, entendemos que quando o carinho é colocado em movimento por um professor junto aos seus alunos, isto vai ao encontro das teorias de Freire na medida em que a postura deste professor é vista como referencia aos educandos e de acordo com

nosso repertório profissional, este saber pode ser visto como potencializador no estreitamento das relações com os alunos, podendo inclusive, vir a favorecer a obtenção de melhores resultados no processo de ensino e de aprendizagem.

No trecho a seguir, a Profa. Eliana S. narra alguns valores que ela cita como sendo importantes no seu trabalho, como o respeito às leis e ao próximo e a importância que dá à religião e à família, evidenciando sua postura ética e moral no desempenho da docência.

“No meu trabalho, procuro ser uma pessoa responsável, procuro trabalhar dentro das leis. Dentro daquilo de que eu gosto, sem atrapalhar as outras pessoas, procuro ser o melhor de mim, porque é isso que recebi da minha família. Meus pais sempre passaram muito essa questão de valores para nós, de respeito ao próximo, independente de raça, de cor, de idade. Respeito à religião também, sempre tivemos uma religião, um foco, porque sei que também precisamos ter esse outro lado, pra ser cultivado, e assim, eu construí minha família, com um marido e um filho, hoje com 17 anos. Nestes anos, como professora, acabamos levando para os alunos esse respeito mesmo, que eu acho ser essencial. Se nós não nos respeitamos, não respeitaremos os outros, e eu passo isso para as crianças também, então, acho muito essencial. Mas sobre valores, responsabilidades, de tudo isso podemos ser disseminadores.” (Profa. Eliana S. ; entrevista narrativa, ano 2013).

A Profa. Zilda, em seu relato a seguir, aborda a importância do planejamento de suas atividades docentes e complementa destacando a postura como exemplo e referência profissional.

“Planejamento e postura são importantes, porque sem um planejamento nada vai caminhar direito, atrapalha as crianças também, pois elas são o alvo principal, nós temos de ter uma postura correta para que as crianças não fiquem perdidas como: saber o que vamos dar para a criança, se a criança vai saber chegar ao que queremos ensinar para ela, então deve haver essa postura, uma troca entre nós e as crianças. Eu procuro dar o melhor para elas, procuro ouvi-las, resolver alguns probleminhas que apareçam no dia a dia com alguns pais, sempre procurando saber o porquê de algumas vezes elas não irem bem na escola. Faço um encaminhamento, trato-as com carinho, com respeito, acho que isso é importante. Os alunos me acham muito exigente até hoje, mas eu procuro amenizar isso; brinco e interajo com eles. Isto veio da maneira como eu fui alfabetizada; sempre fui enérgica, no começo me puxavam a orelha, "olha, você é muito brava", e eu realmente procuro, às vezes, ceder um pouco, não ir além daquilo que é necessário fazer, sempre controlando um pouco os ânimos, porque a molecada de hoje tem uma energia muito grande e para controlá-los devemos ter um pulso firme também. Porque se os deixarmos à vontade, não dão conta de fazer as atividades, eles só querem conversar, brincar, e não é isso que queremos para eles. Há de ter o momento certo de brincar, de fazer os jogos, de tudo mais. Saberão diferenciar uma coisa da outra, porque senão o ensino acaba sendo banal e a aula acaba também, não tendo nenhuma evolução, nenhum sentido no final do dia. (Profa. Zilda, entrevista narrativa, ano 2015).

A importância do planejamento foi um dos temas abordados pela professora Rita no excerto que apresentamos a seguir:

"[...]Outra coisa que acredito ser muito importante em qualquer profissional é ter uma atitude pró-ativa de não esperarmos acontecerem as coisas, é nos prepararmos anteriormente. Pensar assim: "olha eu vou fazer isso, pode acontecer isso, isso, aquilo, vários dificultadores surgirão". Eu tentava me aproximar, e se acontecesse algo qual seria a minha atitude? "E se for por esse lado, como eu terei de agir?" Prever é isso que falta e também a capacidade de se formar, de aprender, de buscar novas teorias, novas concepções é estudar sempre. Hoje não tem como entrarmos em sala de aula sem planejamento, é uma condição didática o planejamento da aula, é uma organização do trabalho do tempo didático do professor. É inadmissível um professor hoje que não planeja sua aula. Eu tinha meu livro didático, eu tinha meu plano de ensino que, às vezes, era aquele que estava há anos na escola, seguia aquilo e abria o livro na página que tinha parado, tinha o plano e dava continuidade. Hoje, isto não pode acontecer, de maneira nenhuma, mas vemos que ainda acontece, que é um desafio nosso ainda, mas já caminhamos muito nesse sentido, da organização, do trabalho do professor e da organização do tempo didático, a rotina semanal e sair do papel, uma coisa é colocar no papel, outra é fazer acontecer". (Profa. Rita, entrevista narrativa, ano 2013).

Na sequência, a partir das suas lembranças na docência, a Profa. Nilce narra uma experiência que teve com alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais por deficiência auditiva, declarando que há muitos anos, de alguma forma, burlava o que estava proposto para o cotidiano escolar, colocando em prática ações que ela julgava importantes, segundo suas concepções e valores, o que de alguma forma dialoga com a tese desta investigação, conforme podemos acompanhar a seguir.

"Eu dei aula em outras escolas particulares chamadas de "monjolinhas" e trabalhei com salas de deficientes auditivos, era uma sala separada, e as crianças nem tinham contato com os outros no recreio. Quando percebi aquilo eu fiz questionamentos, porque eu achava aquilo um absurdo. "Como é que essas crianças vão se socializar?" Na época a diretora até me convidou para sair da escola. Mas, não desanimei, primeiro eu arrebanhei as crianças e, quando chegaram lá, eu coloquei-as no recreio com as outras e a diretora achou aquilo o fim. Além disso eu ensinei para elas a dança da quadrilha e elas participaram. Para os outros aquilo também foi um absurdo, até mesmo para os pais dos outros alunos que não aceitavam aquilo e indagavam sobre o fato de essas crianças que são deficientes auditivas poderem ficar junto com seus filhos, aqueles intitulados normais. Foi uma batalha muito grande, mas fomos vencendo aos poucos. Assim, eu sempre fiz com meus alunos as coisas que eu queria que fizessem comigo. Fazia o que o meu coração mandava, então isso sempre foi algo muito forte para mim."(Profa. Nilce, entrevista narrativa, ano 2013).

Com base neste relato, e apoiadas nos estudos de D'Ambrosio e Lopes (2009), entendemos que a forma de agir da Profa. Nilce se aproxima do que estas autoras nomeiam de *insubordinação criativa*.

O ato de se insubordinar a algo pressupõe a contraposição à subordinação, à obediência, à disciplina, à submissão, à aceitação. Será tratado como insubordinação criativa dentro do espaço escolar todo ato- geralmente movido pela intuição do insubordinado – que se indisponha contra o sistema instituído,

de forma a promover uma aprendizagem efetiva dos sujeitos envolvidos, sejam estes professores ou alunos (D'AMBROSIO E LOPES, 2009, p.89).

Sobre as práticas docentes da Profa. Nilce, ela também aborda que trabalha com diferentes recursos pedagógicos, sinalizando exercitar seu protagonismo, seu desenvolvimento profissional. Apresenta indícios da mobilização que faz de sua base de conhecimento, no caso, colocando em ação o conhecimento do currículo, tratado por Shulman (1987), o qual defende que isso engloba a compreensão do programa, mas também o conhecimento dos materiais que podem ser selecionados e utilizados para ensinar sua disciplina, a capacidade de fazer articulações horizontais e verticais do conteúdo a ser ensinado a favor do processo educacional.

Na sequência, apresentamos um excerto da narrativa da Profa. Eliana S., no qual demonstra sua preocupação em tentar conhecer e entender sobre o mundo dos seus alunos e o seu entorno.

“ [...] Uma coisa que eu prezo muito é o escutar; precisamos escutar as crianças, escutar as pessoas, procurar chegar, ter esse contato físico com elas. E isto também com as crianças maiores, porque o mundo tem essa necessidade, esse mundo louco em que vivemos, e se não pararmos para escutar, como é que fica? As crianças já têm uma vida atribulada, e nós também a temos, então esse parar para escutar, é bem importante. Eu foco muito na escola essa necessidade de saber o que acontece em volta da criança, o que ela traz desse seu mundinho, porque tudo isso influencia na escola. Não adianta eu querer exigir alguma coisa de alguém, se eu não sei o que se passa com ela. Portanto, dou muita importância em querer saber mesmo, sobre a família, a criança, os seus contatos, pois nem sempre os valores que temos, são os valores da família das crianças”. (Profa. Eliana S. ; entrevista narrativa, ano 2015).

A partir das leituras que fizemos de Shulman (1987; 2005) e de nossas experiências profissionais, entendemos que respeitar os alunos, reconhecer suas necessidades em busca de ajudá-los a avançar, estabelecer uma relação dialógica com a comunidade com vistas ao estabelecimento de parceria e corresponsabilidade pelo processo formativo dos alunos são contributos importantes da base de conhecimentos do professor e são fundamentais para o processo de constituição de sua identidade docente.

A seguir, a profa. Luciani declara em sua narrativa que estuda, se prepara antecipadamente às aulas que vai ministrar e faz registros sobre o seu fazer profissional, ações que julgamos serem importantes no processo constitutivo da identidade docente.

“[...]Então, eu olho a atividade antes, eu vejo o que eu vou dar amanhã. Até hoje eu tenho meus diários, é muito trabalhoso, escrevo no caderno, na caderneta, faço aquela rotina, então quer dizer, eu escrevo três vezes a mesma coisa, porque no diário a gente resume, mas eu tenho que registrar alguma coisa.”(Profa. Luciani; entrevista narrativa, ano 2013).

Os registros do professor têm múltiplas formas e funções, são instrumentos que contribuem para preservar a memória do percurso profissional do professor e possibilita que ele volte uma ou mais vezes às suas próprias práticas de uma forma mais distanciada, sem a presença das demandas e urgências do dia a dia da sala de aula, para exercitar um movimento de reflexão sobre a ação (SCHÖN, 2000), por exemplo, seja no momento de produzir o diário do professor ou o portfólio dos alunos e isto permite ao professor registrar suas práticas e identificar como seu repertório profissional foi se ampliando e modificando no percurso do tempo frente às diferentes questões que experiencia.

Consideramos que os registros favorecem tanto o processo de aprendizagem do aluno, quanto o processo de ensino por parte do professor (GRANDO; MOREIRA, 2012).

Tomar o próprio percurso como um objeto de reflexão faz parte da formação do professor e contribui para o processo de constituição do seu modo de ser e de estar docente. Mas, vale ressaltar que para um registro poder cumprir essa função, é fundamental que ele seja produzido de forma sistemática, pois caso contrário, o professor perderá a oportunidade de guardar dados importantes sobre o desenvolvimento de determinadas ações ao longo do tempo.

A professora Eliana C. declara em sua narrativa que reconhece ser responsável pela formação de seus alunos e frente à política vigente de avaliação de desempenho das escolas, como o SARESP, ela dá sinais de que trabalha em sala de aula o que será avaliado dos seus alunos, bem como, sinaliza colocar em prática ações e atividades que ela acredita que possam ajudar seus alunos, independente das políticas públicas.

Segundo entendemos, a professora acaba colocando em prática, nas suas aulas, o uso de fórmulas, algoritmos e situações de aprendizagem onde predominam as respostas certas, para atender a uma política pública de avaliação externa, no caso, o SARESP.

Sobre o uso deste mecanicismo na Matemática, nos reportamos a D'Ambrósio (1989), cujos estudos abordam que:

situações deste tipo levam o aluno a acreditar e supervalorizar o poder da Matemática formal, perdendo qualquer autoconfiança em sua intuição matemática, perdendo dia a dia seu bom-senso matemático, o que poderá trazer prejuízos educacionais aos alunos. (D'AMBRÓSIO, 1989, p.1)

No excerto da narrativa da professora Eliana C, apresentado a seguir, temos indícios do que entendemos serem sinais do exercício de sua autonomia pedagógica, quando coloca em movimento na sala de aula uma multiplicidade de recursos e metodologias que não necessariamente são as indicadas no currículo do sistema de ensino

para o qual trabalha, mas faz isto criticamente com o objetivo de propiciar aprendizagem aos seus alunos, o que contribui para a defesa da tese desta pesquisa.

“Uso todos os artifícios, alio prática à teoria, sempre com exercícios. Nem sempre os resultados são positivos ou atinjo 100% do aproveitamento de todos. Na minha sala há cartazes com tabelinha de tabuada, números, calendário, relógio, figuras geométricas. Podemos usar ábaco, material dourado ou até palitos. Fazemos brincadeiras, utilizamos livro didático, folhas, lousa, jogos e brincadeiras. Minha escola nos dá liberdade, trabalhamos e seguimos a linha pedagógica que o governo sugere, mas também usamos outros meios e metodologias que conhecemos para melhor ensinar” (Profa. Eliana C., narrativa escrita, 2013).

Pela narrativa da professora compreendemos com base em Contreras (2002), que estes sejam sinais do domínio técnico dela para a solução de problemas, colocando em ação a partir de seu repertório de conhecimentos os procedimentos que julga serem os mais adequados para o ensino, a partir de sua aplicação inteligente.

Segundo Contreras (2002, p.202), “o perigo dessa visão é que possa reduzir o significado de autonomia à reflexão e negociação dos contextos nos quais os professores se socializam”, e complementa declarando que os professores devem prestar contas sobre suas decisões e considerar os interesses dos outros setores envolvidos nos sistemas de ensino ao qual pertencem, caso contrário, “as inovações propostas pelas políticas públicas educacionais se esvaziam e correm o risco de não serem potencializadas a favor da aprendizagem” (CONTRERAS, 2002, p. 196).

Trazemos esta discussão à tona, tendo em vista os objetivos dos programas de governo e das políticas públicas de formação em serviço, por exemplo, pois o relato desta professora nos faz refletir se as mudanças que esta professora coloca em prática em sala de aula com os alunos, dialogam ou não com as propostas destes programas e políticas públicas educacionais, isto frente aos investimentos que estão sendo mobilizados, tanto em recursos físicos, quanto intelectuais e financeiros. Se vislumbrarmos a forma de atuar desta professora como um exemplo de *insubordinação criativa* (D’AMBROSIO; LOPES, 2009), isto pode descortinar novas perspectivas, para outros problemas investigativos, abrir nossos olhos para outras realidades, para pesquisas futuras.

Na sequência, trazemos outro excerto, o da professora Luciani que aborda as experiências que teve lecionando para o magistério, que foram momentos importantes para sua aprendizagem com relação também à utilização de diferentes estratégias de ensino. No caso, utilizava a leitura de jornal para discutir com as alunas do magistério questões da atualidade a partir de rodas de conversa.

“Eu dei aula também um ano no Magistério e achei que foi uma experiência muito boa. Isso foi antes do concurso; dei aula para essas meninas e no ano seguinte, me efetivei e fui novamente dar aula para o primário. Essas meninas do Magistério trabalhavam muito, elas iam à noite, e eu dava aulas de Filosofia, Psicologia e História da Educação. Levava para elas jornal, porque naquela época nem tinha computador, nada. Então, eu levava o jornal e discutíamos os assuntos. O que fazemos hoje, eu fazia com elas naquela época, então pensava: - O que posso levar a essas meninas para fazê-las prestar atenção? Porque eu também era uma menina, eu tinha 25 anos, e havia ali no Magistério mulheres com mais de 40 anos, grávidas, já com filhos, aí eu pensava: "Elas não vão prestar atenção" Então fazíamos uma roda de conversa, uma roda sobre o jornal.”(Profa. Luciani, entrevista narrativa, ano 2013).

Dentre os diversos fatores que envolvem o processo educacional, um deles é o papel do professor e sua trajetória formativa, a qual deve ser levada em conta, mas, sem perdermos de vista que a base do conhecimento para a docência não se limita a um conjunto de conhecimentos ligados a uma determinada área da Ciência, mas sim, é formado por inúmeros aspectos que vão construindo o perfil do educador, influenciando na sua formação docente e na efetivação de sua prática junto aos alunos em sala de aula. (TARDIF, 2002; CONTRERAS, 1997).

Neste caso citado pela Profa. Luciani, temos sinais dos valores que ela coloca em prática como profissional em sala de aula, no caso, o compromisso responsável que tem com a Educação e pelos seus alunos.

Em se tratando de estratégias de ensino, a seguir, apresentamos dois excertos de narrativas. No primeiro, a profa. Luciani aborda o uso da oralidade e o incentivo a leitura; e no segundo, a profa. Nilce relata o uso de letras de música, vistos como recursos didáticos potencializadores e motivadores para a aprendizagem.

“No ano passado eu tinha uma classe mais fraquinha, então eu tive de voltar várias vezes nas explicações, muita coisa que num 5º ano não se retomaria, isto porque era para eles terem um conhecimento prévio, mas não tinham. Esse ano, não, tenho uns alunos mais problemáticos, com mais dificuldades, mas é menos. Então eu trabalho muito a oralidade com eles, os problemas, então eu falei assim:- Joãozinho vai comprar uma TV e um DVD e custa tanto, quanto ele vai gastar? A menina falou assim para mim: -Espera um pouco professora, mas esse preço que você está dando para esse DVD... é DVD de música ou de filme? Sabe, eles são assim, bem criteriosos e críticos. Mesmo antes de começar com o Ler, eu já lia bastante com os alunos, levava o livro “O meu pé de laranja lima” e todo dia lia um pedaço para eles. Uma coisa que eu gosto bastante também é levar um texto sobre ética. Eu gosto de levar para eles livros que forneçam possibilidade para trabalhar valores, penso ser isso bem importante. Eu gosto de pôr uma frase na lousa, eu invento a frase de acordo com o que quero trabalhar às vezes, por exemplo: há umas crianças que não estão levando muito a sério as aulas, então eu coloco uma frase lá do tipo: "O seu sucesso depende de você, se esforce para chegar lá!" Coisas assim incentivam e dão motivação. Na maioria das vezes eu dou tarefa, mesmo que seja um pouquinho só, porque não adianta dar aquele montão de tarefa que

não dará para eu corrigir, porque se for assim, então eu não dou. Hoje, por exemplo, eu levei um jornal, porque eu tinha lido um livro que eles tinham pedido para eu ler, o “Diário de um Vampiro Banana”, e assim que eu terminei o livro logo comecei outro para ler, isto todos os dias, planejando de 15 a 20 minutinhos com eles. Tinha lido também “O Segredo do Violonista”, que é da Eva Furnari que eles também amaram, até emprestei para outra professora, porque é adequado à idade deles, a idade de aprontar. Eu levo o jornal todos os dias, então eles têm o jornal e pergunto a eles sobre as notícias da cidade: -Vamos ver o que acontece na nossa cidade; com o ambiente; o que está acontecendo na natureza; o que tem de importante? Até de futebol eles chegam lá e conversam a partir do jornal.”(Profa. Luciani, entrevista narrativa, ano 2013).

“Certa vez, o Prof. Moacir que é maestro na cidade, fez uma palestra e me deu de presente toda uma sequência de músicas com alfabeto, era B de Bianca, C de cavalinho, entre outras e eu brincava com as crianças e elas acabavam de certa forma aprendendo. Era uma concepção de ensino, mas que eu nem sabia o que estava ensinando, mas eles aprendiam, e eu fui trabalhando música e eles aprendendo. E assim eu fui trabalhando durante dois anos naquela escola e depois eu fiquei mais quatro anos em outra daquela mesma cidade.”(Profa. Nilce, entrevista narrativa, ano 2013).

Na postura profissional destas professoras levantamos sinais de docentes que mobilizam em sua base de conhecimento, tanto o conhecimento pedagógico do conteúdo, quanto o conhecimento do currículo, o que a partir de Shulman (2005), se expressam na maneira como as professoras abordam determinados conteúdos da matéria e as estratégias didáticas que utilizam respectivamente, buscando relacioná-las, estabelecendo ações pedagógicas a favor da aprendizagem dos alunos.

De acordo com Lopes e Nacarato (2009), atualmente é quase consenso entre educadores matemáticos a importância da exploração da leitura e da escrita nas aulas de Matemática, porque complementa o ensino da língua materna e facilita a aprendizagem. Isso vai ao encontro do que dizem Smole e Diniz (2001) quando declaram que as habilidades relacionadas à comunicação, como ler, escrever, desenhar e as habilidades mais relacionadas à Matemática, como por exemplo, os registros em forma de algoritmos que podem desenvolver-se, ao ponto de umas auxiliarem as outras, em complementaridade ou como percursos possíveis e às vezes diferentes na aprendizagem.

No excerto a seguir da narrativa da profa. Eliana C, ela declara participar de todos os cursos de formação continuada que lhe são oferecidos, o que vai ao encontro das teorias que estudamos sobre potencialidades de desenvolvimento profissional a partir da perspectiva da formação permanente.

“Nestes 25 anos de magistério nunca deixei de me atualizar; faço o EMAI e o Pacto neste momento. Busco sempre o melhor para minhas crianças. A realidade de meus alunos é o caminho que trilho para melhor ensiná-los.” (Profa. Eliana C., narrativa escrita, 2013).

Reconhecemos que esta professora, adulta que é, apresenta aspectos que são identificados nos estudos que fizemos de Placco e Souza (2006), como sendo uma busca por formação de modo *proposital*, porque a professora tem uma necessidade que a move, e no caso, é estar cada vez melhor preparada para ensinar seus alunos; e também é uma busca por formação de modo *deliberada*, pois, a decisão em participar dos processos formativos decorre de sua escolha pessoal, não surgindo por decisão de outro (sujeito ou instituição).

No excerto a seguir, outra professora, Eliana S., aborda a importância de um curso que fez para que o processo de inclusão realmente acontecesse no seu fazer docente, porque a partir deste curso passou a ter outros olhares para os alunos.

“Eu sempre procurei fazer todos os cursos que eram oferecidos na Oficina Pedagógica. Dos cursos que fiz, o de inclusão, foi um curso bom, passamos a ter outros olhares para os alunos. Este curso eu fiz no auge da inclusão; fiz com a PCNP da Diretoria de Ensino, e vários outros, pois tudo quanto é palestra que havia, qualquer coisa, eu estava lá. Sou do tempo dos projetos Ipês e eu fazia todos os cursos dos projetos Ipês.” (Profª. Eliana S. – narrativa escrita, ano 2013).

A partir do relato desta professora, levantamos sinais de outra característica da aprendizagem dos adultos, apresentada por Placco e Souza (2006), que é a do processo formativo ser *significativo*, ou seja, o que a professora aprendeu, fez sentido para ela, pois mobilizou interesses, motivos e expectativas, além de envolver uma interação de significados cognitivos e estes são indícios de desenvolvimento profissional e por consequência, de contributos no processo da constituição da identidade docente dela.

Outra professora aborda a busca por formação, com vistas a suprir uma necessidade dela frente ao processo de inclusão experienciado nas salas de aulas no caso, ela foi fazer um curso de libras buscando agregar conhecimento para atuar com uma aluna surda que tinha em sua classe.

“Como eu tivesse uma aluna surda, fiz um curso de libras, de sinais. Eu me inscrevia em tudo quanto era curso oferecido, porque tudo isso eu precisaria para dar conta dos alunos que havia lá, mas também eu hoje vejo o quanto isso me agregou, hoje nada me assusta, ou melhor, algumas coisas me assustam, o novo, por exemplo”. (Profª. Rita, entrevista narrativa, ano 2013).

Sobre o processo de inclusão⁶⁷, nos reportamos ao documento que subsidia a Política de Inclusão, e nele, temos a declaração de que a escola é vista como:

⁶⁷ Para saber mais sobre o Documento Subsidiário à Política de Inclusão, acesse: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticadeinclusao.pdf>
Acesso em Fev/2016.

Um território institucional expressivo da cultura em que se insere, a escola sofre pressões para acompanhar os novos tempos e lidar melhor com a diversidade do público que deve atender. Um público de “aprendizes de cidadania” que, para exercê-la, querem mais que o mero direito de expressão. Mas também um público cheio de especificidades que, se não forem respeitadas, acolhidas e atendidas em suas diferenças jamais farão da escola um dos possíveis espaços em que o exercício de uma política inclusiva contribua com a construção de uma sociedade mais justa. (BRASIL, 2005, p.7).

A tomada de decisão por parte dessas professoras, em buscarem aprimoramento em sua atuação, frente a uma nova necessidade, no caso apresentado pelo processo inclusivo no ensino fundamental, sinaliza o comprometimento e responsabilidade delas com a profissão que exercem, e a partir de Gómez (2001) entendemos que quando um professor sinaliza ter mobilizado um olhar sobre sua prática cotidiana a fim de compreender suas necessidades e de seus alunos, a partir das características específicas presentes no processo educacional, isto potencializa a reflexão crítica por parte do docente e sua tomada de decisão em busca do desenvolvimento autônomo e emancipador dos participantes do processo educativo.

A Profa. Nilce, em sua narrativa a seguir, aborda um curso sobre Educação Emocional, que na época da produção de suas narrativas estava cursando, o qual a estimula a refletir, a escutar mais o outro, a buscar o equilíbrio em seus sentimentos, características que julgamos importantes no movimento do ser e do fazer docente.

“Temos de mergulhar nos nossos pensamentos, refazer tudo aqui dentro, mentalmente. Estamos trabalhando agora com as questões psicológicas, emocionais, tanto que está havendo um curso de Educação Emocional, que nos leva a refletir sobre: “O que eu escuto é bom pra mim? Se eu for falar é bom para o outro? Vai continuar sendo bom pra mim? E para o grupo? Ou é melhor eu me calar?” Isso se torna um exercício fabuloso, pois, muitas vezes, falamos muito e não escutamos o que devíamos escutar. Estudar muito é algo que nós temos de fazer para o resto da vida, até para viver, porque nos tornamos muito dependentes do fazer e quando não paramos para refletir, nos cansamos. Se conseguimos conciliar os dois a atuação diminui, então a reflexão através da leitura, do estudo, vai nos acalmar. Essa ansiedade que nós educadores temos, que é comum entre nós, essa ansiedade de nunca estar satisfeito é boa, porque a leitura, o ouvir, o discutir, o interagir produzem sabedoria. Agora, existe outra que vem da alma: é a sapiência, lição que vem de pessoas bem simples e que nos ensinam como grandes mestres. A criança, meu Deus, quanta sapiência tem, pela estrutura de vida que ela tem, pela família que está estruturada hoje de várias formas diferentes, não de formas erradas, mas diferentes e todas com um potencial bacana, devemos acreditar. Sempre pensei assim, desde criança, sobre essa situação das multifacetadas da sociedade.”(Profa. Nilce, entrevista narrativa, ano 2015).

Segundo D’Ambrósio (2000),

alunos e professores devem crescer, social e intelectualmente. A visão que temos de nossos alunos é o determinante de nossas práticas; entender um pouco de suas angústias, seus momentos, até mesmo de suas necessidades, direciona nossa conduta. Respeitar nosso público-alvo, tentar nos aproximar o mais

possível deles, é respeitar também nosso trabalho. (D'AMBRÓSIO, 2000, p. 90).

Na sequência, apresentamos um recorte da narrativa da Profa. Miriam que relata a importância que o curso PEC-Formação Universitária teve em sua trajetória formativa, possibilitando que ela entendesse melhor como as crianças aprendem e raciocinam.

“Meu divisor de águas foi o PEC - Formação Universitária, com um material riquíssimo, ali a Matemática passou a ter um novo olhar até para o meu próprio aprendizado. Entender como as crianças apreendem e raciocinam é primordial para um professor. Participei também do Circuito Gestão, que foi ótimo para elevar a autoestima, o Letra e Vida e o Prometheus.”(Profa. Miriam, narrativa escrita, ano 2013).

Em capítulo anterior deste texto, já abordamos brevemente sobre o Programa PEC⁶⁸, mas vale lembrar que ele foi desenvolvido entre os anos de 2001 e 2002, numa parceria inédita entre a Secretaria da Educação de São Paulo e três universidades brasileiras, mais especificamente, paulistas- UNESP, USP e PUC-SP, garantindo licenciatura plena para mais de 6000 professores dos anos iniciais da rede pública estadual, que até então só tinham o Curso Normal ou Magistério que as certificava para lecionar nos anos iniciais.

No relato da Profa. Eliana S. apresentado a seguir, levantamos indícios de que mesmo ela sendo uma professora experiente (HUBERMAN, 2000), próxima da aposentadoria, não está na fase que este autor reconhece entre muitos professores como sendo de *desinvestimento*, pois ela nos dá a entender que se mantém proativa, com foco na sua formação permanente, com uma concepção clara, a de querer continuar a aprender e acompanhar as mudanças da escola.

Isto indica sua preocupação com a profissionalidade docente, que segundo Contreras (2002), é entre outros aspectos, quando o professor se mostra comprometido com seus alunos, com a comunidade que representa e com a sua própria competência profissional.

“ Porque o aluno está aí, e eu nem foco nessa questão de aposentadoria, hoje se fala um pouco mais, porém eu nem foco nisso, porque enquanto eu estou trabalhando, tenho de estar com vontade, fazendo o meu melhor. Às vezes, as pessoas me perguntam -" Mas você ainda vai fazer curso? Você já está lá na última referência! E eu falo- Mas a escola está em mudança, é um processo de mudança constante, se eu não ficar atenta a tudo como é que vai ser? Então eu vou continuar trabalhando no meu caderninho de 1900 e bolinha e no meu diário?”(Profa. Eliana S.; entrevista narrativa, ano 2013)

⁶⁸ Para saber mais sobre o Programa PEC- Formação Universitária, acesse: <http://www.pec.sp.gov.br/abertura.html> - acesso em 04/2016

Conforme podemos acompanhar na sequência, esta mesma professora narra que seu processo formativo acontece de diversas formas, na escola, com as outras professoras e estudando os materiais que recebe.

“Como professora, acho que tudo é conhecimento, passa-se a ver as reuniões, os cursos, não como uma imposição, mas sim como momentos de estudo mesmo. Estamos sempre estudando dentro da escola, nas reuniões, com as outras professoras e através do próprio material que recebemos para trabalhar. Tudo isso contribui para eu ser cada dia melhor e a ganhar mais experiência.” (Profa. Eliana S.; entrevista narrativa, ano 2013)

Neste relato levantamos sinais sobre a importância do outro no processo formativo desta professora e reconhecemos que o desenvolvimento profissional não se baseia somente na aprendizagem individual, pois para aprender o professor também deve contar com seus pares. É importante considerar que os professores são membros de um grupo profissional em uma comunidade e, portanto, nesse contexto é também onde ocorre seu desenvolvimento na profissão.

Em uma perspectiva social, a evolução profissional não pode se separar do crescimento individual, mas é preciso considerar que a escola é um local de trabalho para adultos e não só um local onde os professores interagem com os alunos, sendo assim, é preciso dar importância à sua relação com os pares.

Nas narrativas das professoras colaboradoras foram citados vários programas de governo com foco na formação do professor, sendo que dentre eles, primeiramente apresentamos o excerto da narrativa da Profa. Luciani, no qual levantamos vestígios de desenvolvimento profissional após participar dos programas “Letra e Vida” e “Ler e Escrever”, pois estes cursos contribuíram para motivá-la a utilizar em sala de aula recursos e estratégias de ensino diferentes das que utilizava normalmente. Ainda sobre suas escolhas metodológicas, a profa. Luciani declara ter sido autônoma por muito tempo, ousando mais após o curso “Letra e Vida”, e segundo ela, isto aconteceu porque se sentiu segura em mudar, em fazer diferente.

Depois, apresentamos recortes das narrativas da Profa. Rita, que relata a importância que estes cursos também tiveram em seu repertório profissional, propiciando que ela entendesse melhor a integração entre a teoria e a prática no processo educacional.

“Mas, enfim, veio o concurso e me efetivei, dei aula em todas as séries, mas só na alfabetização foram uns 12 anos com 40 alunos aproximadamente na sala de aula. Usava o que mais me fazia segura, uma metodologia tradicional, mas com um toque diferenciado, o “meu”, acho que não sei bem se é pela situação que vivi na 1ª série, ou minha como pessoa, sempre tive o hábito de ouvir os alunos e refletir sobre o meu trabalho e isso me acompanha até hoje.

Senti segurança para mudar e tentar sair do tradicional quando fiz o curso do "Letra e Vida" em 2003, fiquei mais segura e veio a vontade para realizar um trabalho diferente; logo em seguida, foi atribuída para mim uma 1ª série. Coloquei em prática o que aprendi e confirmei o resultado. Depois, parti para o 4º ano e 5º ano, gostei da experiência, e estou até hoje." (Profa. Luciani, narrativa escrita, ano 2013)(grifo nosso).

"Era super legal o material, mas a gente nunca tinha aplicado numa 1ª série, aí eu falei: - Agora nós vamos aplicar o que eu aprendi! **E assim, com o coração na mão, foi que eu larguei, desmamei daquela escola tradicional,** peguei e fui trabalhar com parlendas, com musiquinhas. Fiquei encantada! Fui ensinando e eles iam aprendendo, cada criança que aprendia eu tinha vontade de abraçar, de beijá-las; me motivava sempre. Essa turminha que tive de 1º ano naquela época, terminou o 5º ano o ano passado. Era uma turminha muito boa, tive dois ou três probleminhas com alunos que demoravam mais para aprender, mas sempre tem não é? Depois, só trabalhei com 5º ano. É como eu disse, o curso Letra e Vida me marcou, foi diferente dos que eu vinha fazendo, era um curso que foi de um ano e meio. O Curso Letra e Vida é um Ler e Escrever, e o Ler Escrever é um Letra e Vida, só que há mais atividades, eu acho que o Ler e Escrever tem também os aspectos positivos, mas também tem coisas repetitivas, dá para fazer com ele um trabalho de aprofundamento. Sabe como trabalho? Por exemplo, há no 5º ano o Lide do jornal, de um texto, então já podemos aprofundar isso, pedimos para eles trazerem de casa, para assistirem à TV, então não ficamos só naquelas atividades do Ler."(Profa. Luciani, entrevista narrativa, ano 2013)(grifo nosso).

"Prosegui fazendo, ainda, outros cursos pois a faculdade não deu conta de suprir as minhas necessidades, daquilo que eu estava buscando. **Estava buscando, justamente, o que eu vejo hoje, um investimento tanto no conceitual como no procedimental,** num lado eu priorizava só o técnico, só os conteúdos, do outro lado a minha prática estava pautada nas metodologias, nas estratégias, mas eu não via uma articulação entre esses dois, esses dois lados vamos dizer assim, eram coisas muito diferentes, então, só quando eu passei a fazer os cursos, a me arriscar em ser formadora de um curso de alfabetização, foi que eu comecei a ver uma articulação entre os conteúdos que eu já tinha aprendido, que eram importantes com as metodologias, as estratégias e as práticas. Certamente, o Letra e Vida foi um diferencial na minha formação. Porque trouxe justamente esta articulação. Vi tudo aquilo que eu falava que era possível na prática e o mais importante foi abandonar aos poucos uma prática tradicional toda pautada num ensino de memorização, de decorar, treinos motores, mecânicos para um ensino de reflexão, de análise, de trazer o mundo para dentro da escola, diminuindo a distância entre o saber escolar e o saber social. Foi o Letra e Vida que acrescentou muito e deu sentido à alfabetização.[,,,] Depois entrou o Ler e o Escrever na minha vida, não como uma novidade, porque os conteúdos sempre foram esses, só que eu não conseguia entender os conteúdos como os entendo hoje, mas o Ler e Escrever veio com ações, na prática para aquilo que eu já estava construindo no conceitual, e toda essa prática fez esse "casamento". Isso, na verdade, é o que estou estudando até hoje. Então, as formações que tenho atualmente, pois cada formação é uma experiência nova, realmente, são saberes novos, mas o conteúdo, muitas vezes, é o mesmo de há anos, os quais já vinha estudando. É claro que com um novo olhar, um foco diferente, sendo justamente isso que tenho pretendido fazer com as Professoras-coordenadoras, as quais estou ajudando formar."(Profa. Rita, entrevista narrativa, ano 2013)(grifo nosso)

O *Letra e Vida*⁶⁹ foi um programa de governo estadual de formação continuada destinado aos professores que trabalham com a leitura e escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental e pretendeu melhorar os resultados da alfabetização no sistema de ensino estadual de São Paulo, e segundo Bauer (2011), este programa estadual de formação de professores alfabetizadores anterior ao atual programa *Ler e Escrever*, possui grande influência nos professores que o cursaram, contribuindo para modificar sua visão sobre alfabetização.

*Ler e Escrever*⁷⁰, um programa de governo estadual estruturado com ações articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se dessa forma como uma política pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual.

A primeira fase do Ler e Escrever teve início em 2007, com iniciativas nas escolas da Capital paulista, com destaque para a adoção do Bolsa Alfabetização (no segundo semestre do ano) e a formação de professores para implantar o programa em todas as salas de aula em 2008. Naquele ano, por iniciativa do governo estadual, o Programa foi ampliado para a Região Metropolitana de São Paulo e, em 2009, para Interior e Litoral.

O acesso a um repertório maior de instrumentos e de técnicas contribui para o conhecimento do professor, quando devidamente contextualizado, oferecendo maior capacidade a ele para enfrentar e superar situações-problemas. (D'AMBRÓSIO, 2000)

Com base em Ball, Thames e Phelps (2008), é necessário que o professor considere as especificidades do conhecimento, as quais são importantes para se realizar a análise sobre o processo de ensino. Esta maneira de relacionar suas capacidades individuais vinculadas ao conhecimento sobre o que pretende ensinar e a análise das práticas que efetiva na docência, contribuem para o processo de ensino e se apoia na necessidade de potencializar a aprendizagem por toda a vida profissional do professor.

No relato da Profa. Rita que apresentamos a seguir, temos abordado um assunto que já discutimos anteriormente, que diz respeito à escola ser vista como um espaço privilegiado para a formação do professor (GRANDO, NACARATO e FERNANDEZ, 2006), agora, neste caso, com o olhar voltado ao acompanhamento da eficácia nos processos formativos.

⁶⁹ Para saber mais sobre o Letra e Vida, acesse: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/projeto-letra-e-vida>
- Acesso em fev/2015.

⁷⁰ Para saber mais sobre o Ler e Escrever, acesse:
<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaPrograma.aspx?alkfjlkjkjaslkA=260&manudjsns=0>
Acesso em fev/2015.

“Passei até a olhar as minhas formações com outros olhos, de um ano para cá. Assim, apostávamos muito na formação dos professores por meio dos PCs, para isto, garantíamos 8h de formação semanal dos PCs, como está previsto na resolução, no Ler e Escrever. Mas, ao mesmo tempo, no acompanhamento feito nas escolas, não víamos aquilo acontecer efetivamente, então eu passei junto com as colegas a me questionar: “até que ponto essa formação semanal com PC está dando o resultado esperado?” Porque é lá na escola que tem de aparecer a diferença, aparecer as mudanças propostas na formação. A partir daí conversei com a supervisora de ensino esse ano, sobre isso. Expus minha opinião em não deixar de lado as formações, mas priorizar os acompanhamentos nas escolas, junto com o professor, junto com o PC. (Profa. Rita, entrevista narrativa, ano 2015).

Outro curso que fez parte da teia formativa da profa. Nilce, foram as atividades oferecidas pelo Programa *Teia do Saber*⁷¹, conforme podemos acompanhar em seu relato a seguir:

“Os cursos que tive foram onde eu aprendi muito. Fiz também a Teia do Saber, que me ajudou a aprender mais. Lá tivemos uma vivência sobre o que é material concreto, o que é o manusear; trabalhamos com livrinhos também. Era uma sequência de livros, com Geometria, que nada mais era do que os eixos que são trabalhados agora como: tratamento da informação, medidas e grandezas, sistema de numeração. Outra oficina foi a “Para que serve a Matemática?” Eu lembro, foi com a professora Teresinha, da Unicamp, e outra pessoa, chamada Sílvia, que era da UFSCar, se eu não me engano, que trabalhou muito a literatura dentro da Matemática. Foi muito interessante, então, essa vivência de um ano, participando da Teia do Saber, momento muito importante para mim, pela abordagem em literatura e Matemática, mas eu foquei mais a questão da Matemática” (Profa. Nilce, entrevista narrativa, ano 2013).

Segundo Mazzilli e Paula (2009), o Programa de Formação Continuada intitulado *Teia do Saber* foi lançado em 2003 pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, que efetivou um conjunto de ações que visavam à formação continuada dos professores da rede pública estadual, tanto do nível Fundamental, quanto Médio, em todas as áreas de conhecimento. Este programa foi gerenciado pelas Diretorias de Ensino e sua execução feita por meio da “contratação de instituições de ensino superior, públicas ou privadas, devidamente autorizadas/reconhecidas” (SÃO PAULO, 2006, p. 1).

Sobre desenvolvimento profissional, visualizamos nas narrativas da Profa. Rita, conforme podemos acompanhar a seguir, indícios do exercício reflexivo que ela coloca em movimento no seu fazer docente, contribuindo para que ela repense suas posturas, agora, enquanto formadora de professores, levando-a a respeitar as diferentes concepções dos professores que acompanha.

⁷¹ Para saber mais sobre o Programa Teia do Saber, acesse o artigo “Formação continuada e protagonismo docente: um estudo sobre o Programa Teia do Saber”, acesse: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacao/article/viewFile/89/40>
Acesso em fev/2015.

“Às vezes, na minha prática na escola eu deixava certas coisas acontecerem sem intervir; hoje, talvez fizesse diferente, eu conduziria diferente, mas mudamos muito com relação às nossas "andanças", pelas questões teóricas dos autores, a "visita ao mundo" de outras pessoas, de outros pesquisadores, para efetuarmos nossas tarefas com mais segurança. Eu não posso dizer que eu sou outra professora, mas existem coisas na minha prática que eu acreditava serem corretas, as quais aprendi a ensinar assim. Mas hoje seria bem diferente! A própria questão da alfabetização por meio das famílias silábicas. Enquanto eu estava na escola, até tinha uma certa desconfiança "mas será que não é assim mesmo?" Na escola, temos de ser maleáveis e acolhermos aquele professor tradicional, aquele professor que já tem uma linha mais sócio-interacionista, construtivista; enfim, se temos um corpo heterogêneo, não podemos descartar nada, nem ninguém”. (Profa. Rita, entrevista narrativa, ano 2015).

A reflexão, experienciada neste relato pela Profa. Rita, permite fornecer a ela, informação correta e autêntica sobre sua ação, as razões para sua ação e as consequências desta (SCHÖN, 2000).

Outros aspectos ressaltados vêm da narrativa da Profa. Eliana S., e trata sobre o estudo dos materiais que ela vai colocar em movimento com os alunos em sua rotina semanal de trabalho docente. Explora ainda as adequações e transformações que faz a partir do que está indicado no EMAI, emitindo sinais de sua autonomia pedagógica, o que de alguma forma contribui com a tese anunciada nesta investigação, pois apesar das atividades já virem indicadas no material, ela reformula, muito provavelmente de acordo com suas concepções de ensino.

“Sabe, nós temos uma rotina, nós temos que programar essa rotina semanária, principalmente dentro da Matemática onde o foco é mais o EMAI, nós temos que estudar o que vai ser trabalhado, além do livro didático que também trabalhamos. Então, nós seguimos os módulos do EMAI e de acordo com cada módulo, a gente estuda, transforma isso em algumas atividades. Algumas já estão prontas, mas nós adaptamos para trabalhar com os alunos na sala e isto é feito dentro da minha rotina, no preparo das minhas aulas para poderem, essas atividades, ser passadas às minhas crianças. É importante planejar e estudar o que se vai dar para as crianças, porque é um plano e para poder pôr em prática não adianta eu somente ter todo o material, ou chegar lá abrir a folha e não saber o que fazer com aquilo. O professor tem de ter o conhecimento, tem de ter a elaboração do que se vai fazer, ou seja, elaboração da atividade, de acordo com seu objetivo, para poder pôr em prática, e na hora da prática usar a experiência, o gostar e o escutar a criança. Porque às vezes nós nem imaginamos uma coisa, entretanto, uma dica que a criança dá ali na hora, é aquilo que você acabará transformando em algo a fazer para ajudá-la.” (Profa. Eliana S.; entrevista narrativa; ano 2013).

Deste relato levantamos indícios da mobilização por parte da professora em sua base de conhecimento no exercício da docência, tema amplamente tratado por Shulman (1987), como sendo a responsável por reunir todos os conhecimentos que os professores

constroem sobre a docência, educação, escola, aluno, professor, ensino, aprendizagem e tantos outros assuntos que dizem respeito à profissão docente e à atuação deles a favor da aprendizagem dos alunos.

A importância do planejamento foi um dos temas abordados pela professora Nilce no excerto que apresentamos a seguir. Esta professora trata ainda sobre a importância dos saberes do professor, para que ele tenha um repertório e seja capaz de fazer as adequações que julgar pertinentes, frente às necessidades individuais dos alunos, aspectos que julgamos contribuir para a construção de sua identidade, da sua base de conhecimento e possível autonomia no fazer docente.

“O EMAI pré-determina o que trabalhar com as crianças, tendo em vista a situação das expectativas, porém, o professor tem ali uma sala totalmente heterogênea, então, tem de adequar o que está previsto para aquela criança que talvez tenha certa dificuldade, que também tivemos há uns anos atrás, então será que isso vai corresponder àquilo que a criança está precisando? Será que eu não tenho que retomar algumas coisas? Porque para cada série existem as expectativas próprias, mas será que a Maria de toda classe é igual? Não é, então, o que está determinado é um currículo básico, porém eu tenho que enxergar algo além, e isso não é só na Matemática, mas em todas as áreas. Tento ver o que está por trás daquele saber da criança, e, além disso, não adianta eu ficar só tentando, não adianta seguir em frente, sem esse olhar. Tanto que o EMAI é um estudo da Matemática dos anos iniciais, da educação matemática, olha a diferença... educação. Eu vou aprender a conviver com a Matemática, com meus propósitos, meus objetivos, empregando algumas coisas que estão ali previstas, mas adequando ao público que eu tenho, e isso que é importante. Agora, para isso você tem de saber. O EMAI pode trabalhar com outros recursos, como o livro didático, não é algo assim "fechado", como: "é isso que você tem de usar e pronto!" Mas que use com responsabilidade, com objetividade.” (Profa. Nilce, entrevista narrativa, ano 2013)

Mas a Profa. Nilce enfatiza que o professor não pode ir fazendo qualquer adequação no currículo, deve usar sua autonomia com responsabilidade, pois “ao falar da autonomia do professor, estamos falando também de sua relação com a sociedade e, por conseguinte, do papel da mesma com respeito à educação.” (CONTRERAS, 2002).

Este compromisso é esperado do professor, porque no EMAI, o trabalho proposto está embasado nas Trajetórias Hipotéticas de Aprendizagem e prevê que o professor planeje suas ações de acordo com o percurso mental formativo que cada aluno necessita, visando que ele vá avançando nos seus saberes. O material do EMAI está organizado em Trajetórias hipotéticas de Aprendizagem (THA) que

[...] incluem um plano de atividades de ensino organizado a partir da definição de objetivos para a aprendizagem (expectativas) e das hipóteses sobre o processo de aprendizagem dos alunos. (SÃO PAULO, 2013, p.7).

Na sequência, apresentamos dois excertos de narrativas: um da Profa. Zilda que aborda a importância do professor criar um ambiente propício e potencializador de

comunicação em suas aulas, incentivando para que os alunos interajam e participem efetivamente do processo educacional, e outro, da Profa. Eliana S., que narra a importância de saber ouvir cada um dos alunos, porque ela acredita que isto contribui para que o professor possa fazer as intervenções necessárias com vistas a ajudar cada aluno a avançar em suas dificuldades.

“Quando vamos trabalhar uma atividade do EMAI, primeiro lemos, estudamos e perguntamos aos alunos sobre a realização daquela atividade. Depois nós vamos socializar e discutir para tentar chegar a um consenso. Eles precisam ter este primeiro momento, para eles lerem e tentarem entender, porque a criança precisa saber o que ela está lendo. Depois deste primeiro momento de leitura, os alunos realizam e fazem a socialização para ver se todos concordam e aquele que não concordar vai explicar o porquê. Perguntamos:- Por que você acha que está errado? Sempre assim, incentivando, perguntando. Depois eles acabam concluindo se estão certos ou errados. Chegamos a um consenso e eles registram. Prosseguimos fazendo a correção na lousa e são sempre os mesmos que se prontificam a ir, então o que eu faço? Coloco uma caixinha os nomes de todos os alunos e sorteio. Porque senão são sempre os mesmos que vão à lousa e são os que mais se destacam na sala de aula e os outros que possuem maior dificuldade nunca conseguem ir. Outro ponto importante é que eu procuro me organizar, porque um ponto importante é a organização. Nela eu incluo as tarefas e a divisão semanal delas. Há os cadernos de tarefas, então eu recolho todos, e passo para a semana toda a tarefa; Eles levam a tarefa na segunda-feira e me entregam na outra segunda-feira; eles tem cinco atividades, uma por dia, eles levam e fazem, aí na outra semana eu recolho. Na semana seguinte, estou trabalhando com as atividades do livro didático e do EMAI, e assim vou invertendo, uma semana cada um. Algumas tarefas também são do livro didático e algumas do EMAI relacionadas ao assunto que estou trabalhando. Eu faço isso todos os dias, passo olhando se fizeram e faço a correção, dou folhas xerocadas e as colo no caderno deles. Assim, todo dia eles tem tarefa e eu consigo administrar o tempo para dar atenção aos trinta alunos. O planejamento é feito entre os professores que dão aula no mesmo ano. Eu e a Eliane trabalhamos para o mesmo ano, pois estamos sempre sintonizadas, preparando em conjunto as atividades a serem desenvolvidas dia a dia. Nossos projetos, nós combinamos e fazemos as duas juntas, compartilhando isso com a professora do período da manhã, pois não a vemos sempre, mas ela aceita prontamente. Por exemplo, nosso projeto dos meios de transporte, no ano passado, foi brilhante, visto que nós unimos os dois períodos, fomos para o museu e fizemos uma exposição que a escola nunca teve. Agora, os alunos sentem falta, porque o Governo cortou as verbas e não nos deixa fazer praticamente nada. Até a prof. Eliana que tem um projeto muito bom sobre zona rural e zona urbana não conseguiu. E combinamos deste modo: se ela tem uma atividade muito legal, ela manda para mim; se tenho uma diferenciada, eu mando para ela. Se bem que as nossas salas não têm o mesmo nível de aprendizado, por isso não são todas que podemos compartilhar, mas não fazemos nada sem que a outra não saiba. Fazemos juntas as comemorações das datas cívicas e festivas, inclusive as guloseimas para as festas nós combinamos”. (Profa. Zilda, entrevista narrativa, ano 2015, grifo nosso).

“Mas eu acho que agora trabalhamos desde as séries iniciais a maneira como o EMAI propõe, que é ir construindo juntos essa Matemática. Vamos aceitando melhor a criança, a maneira como ela pensa, porque cada um tem um processo para se chegar àquele resultado do problema matemático. Então, quando vamos atrás, com o diálogo, com a conversa com as crianças, com um momento de socialização, onde cada um expõe a maneira como pensou para

se chegar àquele resultado, percebemos que tudo isso agrega. A criança também não pensa como a gente pensava." -Olha, eu tô pensando errado, não é assim!" Então desistia no meio do caminho. Porque tinha de acertar da maneira como o professor ensinava, e não como você estivesse pensando, e hoje é diferente. A Matemática é como uns bloquinhos mesmo, ela vai se associando a conhecimentos para poder chegar a algo, então, talvez essa criança não avance porque faltou algo lá atrás, e sempre temos de rever com essa criança, dar um suporte maior para ela, percebendo onde estão suas dificuldades reais a fim de ajudá-la a avançar, acho que isso que é o importante, estar sempre voltando, olhando pra trás, para as dificuldades do aluno. É aquilo que eu já falei. Se hoje nós temos essa liberdade de conversar com essa criança, como ela pensa, como resolve isto ou aquilo, então talvez aí esteja a oportunidade que temos para poder fazer as intervenções e ajudá-la a chegar aonde queremos."(Profa. Eliana S. ; entrevista narrativa, ano 2013).

A professora Eliana S., declara que o EMAI propõe um trabalho de diálogo, de construção e socialização, e segundo entendemos, isto contribui para agregar conhecimento aos alunos e a levar o professor a mobilizar o conhecimento pedagógico e curricular e a reconhecer as especificidades do processo de ensinar (SHULMAN,1987), no caso, a Matemática. A partir de nossa experiência profissional, reconhecemos que os conhecimentos profissionais docentes na prática não são fragmentados.

No tocante à sala de aula se constituir como um espaço potencializador da comunicação, possibilita construir um processo social onde os participantes podem interagir, trocar informações e influenciarem-se mutuamente a partir da negociação de significados que experienciam (PONTE E SERRAZINA, 2000), enquanto os participantes compartilham os seus modos próprios de entender os conceitos e processos matemáticos. Isto os possibilita evoluir e ajustar os conhecimentos a partir do estudo potencializado por meio do currículo.

A profa. Eliana C., relata no excerto a seguir, que vivenciou como professora nos últimos 25 anos de trabalho, várias fases na educação, mas independentemente de todo este percurso, declara que não tem como ensinar a Matemática sem o “processo mecânico” ou sem uma boa alfabetização.

“Nestes 25 anos de trabalho, tive a oportunidade de passar por muitas fases na educação: Ciclo Básico, método tradicional, método fônico e o Construtivismo. Trabalhei com as cartilhas “Caminho Suave”, “Sodré”, “Alegria de Saber”, todas as letras, e esta gama de coleções que estão sendo oferecidas e, mais recentemente, o Ler e Escrever e o EMAI. Independente de todos os processos ou propostas, não há como ensinar a Matemática sem o processo mecânico ou sem uma boa alfabetização. Nunca me recusei a trabalhar com o novo, mas tenho meu pé fincado na Matemática dos anos iniciais da forma como confio. Acredito piamente que as operações bem ensinadas, vivenciadas são a base para o desenvolvimento da Matemática como um todo. Seja para entender seus enunciados, para realizar um bom cálculo mental, ou seja para utilizá-la na resolução de problemas no nosso dia a dia”. (Profa. Eliana C., narrativa escrita, 2013)

Quando esta professora aborda em sua narrativa a questão de não ter como ensinar a Matemática sem ser pelo que ela chama de “processo mecânico”, entendemos que entre outros aspectos ela está tratando especialmente do ensino dos algoritmos.

Ainda sobre as narrativas desta professora, nos reportamos a Cezari e Grandó (2008) que destacam que existe uma cultura nas aulas de Matemática, a qual muitas vezes está pautada em um modelo de aprendizagem que enfatiza o treino de técnicas de memorização, com os professores reproduzindo com seus alunos as práticas que tiveram contato durante sua escolarização.

Sobre o fato de esta professora declarar que nunca se recusou a trabalhar com o novo, mas tem o “pé fincado na Matemática dos anos iniciais da forma como confia”, nos leva a entender que as marcas que foram deixadas na trajetória profissional dela estão tão arraigadas, que qualquer política educacional nova que lhe for apresentada, será necessário primeiro colocar em movimento com ela, estratégias formativas que promovam uma mudança ou a (des)construção de suas concepções enquanto professora, o que muito possivelmente implicará em interferências nas práticas que efetiva com seus alunos.

Devemos lembrar que as práticas do professor junto aos seus alunos, podem ser encaradas como estímulos ou barreiras, que impulsionam ou impedem alterações no processo de ensino e de aprendizagem, alterações estas que podem promover ou não uma melhoria na qualidade do processo educacional.

Ainda sobre o processo formativo desta professora, será necessário primeiro, levá-la a entender que a Matemática pode ser ensinada de uma forma diferente da que relata ter aprendido no passado, e que não existe uma receita infalível sobre como ensinar. Deve-se buscar romper com o ensino dogmático, sabendo que nem a ciência e nem o ensino o são, pois trabalham principalmente com modelos, que são aproximações teóricas da realidade, sempre sujeitos a revisão. (MESQUITA, PAIXÃO E GOMES, 2010)

A partir de Mizukami (2002), entendemos que o professor traz do seu processo formativo experiências e compreensões do que seja ensinar e aprender e em sua trajetória profissional, pode cristalizar-se essas concepções; ou buscar por meio da reflexão-ação, formas de modificá-las, construindo assim a sua identidade profissional.

A questão do uso dos algoritmos na sistematização matemática pelos alunos é abordada novamente por esta professora na sua narrativa a seguir apresentada, a qual declara que o EMAI, mesmo com todas as atividades que propõe não despreza esse “processo mecânico”.

“Mas, o EMAI com todas as atividades, não despreza o processo mecânico. As crianças precisam aprendê-lo. É retórico? Que seja! Só que o SARESP traz depois as operações para usar esse processo mecânico, não há como se fazer uma divisão com quatro algarismos, só com desenho. As crianças não vão ter como desenhar mil unidades para dividir por cinquenta, sendo necessário saber o processo mecânico sim, e saber a nomenclatura, pois é muito importante pra elas. Quem foge disso para agradar ao governo está deixando de dar oportunidade ao aluno de aprender com consistência. Por que eu tenho de agradar ao governo? Porque ele não me agrada em nada, mas eu tenho responsabilidade é com o meu aluno. Durante o curso do Pacto, nós tivemos uma aulinha sobre as dificuldades de aprendizagem, com uma PCNP que trabalha com inclusão. Ela nos mostrou várias coisas, deu exemplos de um professor que aplica exercícios para crianças com altas habilidades e com necessidades especiais. Porém, tenho trinta alunos, e dois que têm essa habilidade de resolver problemas de outras formas. Eles chegam a uma resposta de tal maneira absurda que nem as crianças às vezes conseguem entender, então eu vejo que a criança com dificuldade de aprendizagem tem o direito de que busquemos caminhos para mostrar a ela que possui capacidade.”. (Profa. Eliana C.; entrevista narrativa, ano 2015).

O que a Profa. Eliana C. chama por “processo mecânico”, nos leva a entender que nos momentos de apresentação da linguagem matemática aos alunos, alguns professores, de forma equivocada, e com base em Machado (1993) e Gomez-Granel (1997), acabam por privilegiar os aspectos atrelados apenas à sua forma sintática da linguagem matemática, a favor exclusivamente da técnica, ou de modo apenas mecânico, em detrimento dos aspectos semânticos ou de significados.

O processo de alfabetização matemática pressupõe uma aprendizagem integrando técnica e significado (MACHADO, 1993); aspectos sintáticos e semânticos (GOMEZ-GRANELL, 1997) referentes ao saber e ao fazer matemáticos, capacitando o aluno para a leitura e a escrita da linguagem matemática, desenvolvendo na leitura a compreensão e a interpretação dessa linguagem, e na escrita, a fixação e a comunicação por meio de registros, que não precisam ser tão mecânicos, como narra a professora.

A linguagem matemática:

[...] possui característica própria (...) que faz dela uma combinação de sinais, letras e palavras que se organizam segundo certas regras para expressar idéias. Além dos termos e sinais específicos, existe na linguagem matemática uma organização de escrita nem sempre similar àquela que encontramos nos textos de língua materna, o que exige um processo particular de leitura (SMOLE; DINIZ, 2001, p. 70).

Ainda com base nas narrativas da Prof^a. Eliana C. e nos apoiando nos estudos de D’Ambrósio e Lopes (2015), entendemos que a forma de agir desta professora colaboradora da investigação, se aproxima do que essas autoras nomeiam de “*insubordinação criativa*”, isto quando a professora declara que:

“A criança que pensa não saber nada, torna-se indisciplinada, agressiva, sem autoestima, e se eu tiver que mostrar a ela que contando no dedo aprende, que

chupando bala aprende, que fazendo risquinho ela aprende também, eu mostrarei sempre isto, independente da política pública” (Profª. Eliana C.; entrevista narrativa, ano 2015).

O ato de se insubordinar a algo pressupõe a contraposição à subordinação, à obediência, à disciplina, à submissão, à aceitação. Será tratado como insubordinação criativa dentro do espaço escolar todo ato- geralmente movido pela intuição do insubordinado – que se indisponha contra o sistema instituído, de forma a promover uma aprendizagem efetiva dos sujeitos envolvidos, sejam estes professores ou alunos. (D’AMBROSIO e LOPES, 2015, p.89).

Outra estratégia pedagógica que destacamos da prof^a. Eliana S. , refere-se ao uso de imagens no processo de ensino com as crianças, com o objetivo de contribuir para a aprendizagem, já que segundo ela, nesta faixa etária os recursos visuais são potencialmente utilizados.

“Sabe, eu busco nas minhas aulas sempre questioná-los e ao mesmo tempo dar caminhos, porque quando faço um questionamento, algumas perguntas, sobre o agir deles no dia a dia percebo que isto ajuda. Aquilo que a criança traz do seu cotidiano, favorece o aprendizado de um determinado problema e como chegar a resultados corretos. Para isso, busco o que está mais próximo dela; o que ela traz sobre aquilo, de dentro de casa, por exemplo. Se no EMAI temos uma atividade de localização, então busco com as crianças o caminho que se faz da sala de aula até a cozinha da escola, por exemplo. As crianças desenham com uma planilha uma planta da escola e, nessas observações, qual é a intervenção que faço? ” Olha, quando você chega à escola, por onde você entra? O que você vê no caminho? ”Então eu uso muito o visual, pois a criança, principalmente, nessa faixa etária, tem o visual como algo muito importante. Para crianças que também têm dificuldade em leitura e escrita o visual é tudo, então eu falo a elas : ”Fechem os olhos, imaginem como poderia ser se vocês tivessem de chegar até lá, qual o caminho que fariam?” Porque as crianças fazem também muito automaticamente as coisas, mas a hora que elas fecham os olhos, que elas buscam aquela imagem, é completamente diferente, então mesmo nas minhas atividades diárias de sala de aula eu procuro usar muito esse visual, tanto o imaginário como esse com os olhos fechados para que elas consigam recuperar as imagens que já foram vividas em outros acontecimentos. Faço isto usando fotos das crianças ou com atividades de figuras, procurando trabalhar bem tudo que há nas imagens, para que elas possam observar os detalhes.”(Profª. Eliana S.; entrevista narrativa, ano 2013).

Sobre a questão do uso de algoritmos e do uso da linguagem visual para o processo de ensino e de aprendizagem na Matemática, nos embasamos em Costa e Pavanello (2015)⁷² que declaram ser o algoritmo uma das ferramentas possíveis de serem utilizadas na resolução de problemas, e que apesar de não ser a única, é a mais valorizada pela escola, tanto que outras são abandonadas ou pouco exploradas, dentre elas o

⁷² Para saber mais sobre o artigo que trata sobre o assunto, acesse: <http://www.sbem.com.br/ebook/ebook.pdf>. Acesso em fev/2016.

desenho, (o que contraria o citado pela Profa. Eliana S., já que ela utiliza este recurso em sua prática docente); o uso de material manipulável, a linguagem oral, enfim, qualquer recurso que permita a outra pessoa compreender o que queremos comunicar ao realizarmos uma operação.

Outro aspecto que é abordado vem da narrativa da Profa. Nilce e trata sobre o processo da sistematização nos procedimentos da Matemática, mencionando a questão do tempo para sua importância.

“Porque trabalhamos a THA. O que é uma THA? É uma trajetória hipotética de aprendizagem, onde existe uma sequência. Essa sequência se inicia no 1º ano e vai até 5º ano. O livro didático é um excelente auxiliar para o professor que sabe o que pretende ensinar, que já enxerga o livro didático como um auxílio interessante, para retirar dali algumas situações que podem complementar o seu trabalho. O professor precisa ter definido o que ele quer ensinar e para quem ensinar, então, quando ele tem isso definido, pode utilizar os dois aleatoriamente, tanto o EMAI quanto um livro didático. É aí que o planejamento do professor é essencial, porque o EMAI já vem com quase tudo montado, mas os caminhos que utilizamos podem ser modificados, porque é uma trajetória, um plano, é um trajeto que montamos, porém, precisa estar muito bem definido e conhecer quem está ali como aprendiz, porque o meu plano para um aluno é um, e um plano diferente para outro aluno, mas eu tenho que fazer um plano pensando num todo, para que eu possa enxergar a Maria, o José, o Antonio, o Alfredo, todos ali, com caminhos que podem ser diferentes, por isso que eu acho interessante quando o Simon coloca a THA, trajetória hipotética de aprendizagem, que nada mais é do que dar início a um conteúdo, um procedimento lá no começo e vir carregando-o de forma hipotética, porque parte do que eu sei, aprendo mais um pouco, angario conhecimentos, cresço! Depois, ele vem fazendo a mesma coisa, falando a mesma coisa, porém com um foco maior de dificuldades e vai fazendo esse processo, que é um trajeto, uma trajetória hipotética, e vamos crescendo no nosso conteúdo, aprendendo, angariando, mas não é do mais fácil para o mais difícil, não. É a partir do que já se sabe e ir ampliando seus saberes. Com o passar do tempo, sistematizo, pois o tempo faz com que eu necessite dessa sistematização, não é a vida inteira que eu vou fazer bolinha e vou desenhar. Em algum momento eu vou precisar dessa sistemática, por quê? Justamente porque o tempo me provoca isso, eu preciso e o tempo está cada vez mais curto.” (Profa. Nilce, entrevista narrativa, ano 2013).

Entendemos que a questão da sistematização das aprendizagens nas aulas de Matemática, pelo aluno, devem acontecer, por exemplo, quando são ensinados conteúdos novos pelo professor ou quando se quer levar o aluno a fixar e/ou recordar o que foi apresentado para ele até determinado momento, e esta deve ser uma ação do educador a ser realizada durante todo o processo educacional.

Neste percurso, temos que ter claro que estudar o melhor caminho para registrar um processo de ensino e de aprendizagem da Matemática, não significa deixar de enfatizar a linguagem matemática. Linguagem esta que é simbólica e que representa uma técnica de leitura do mundo e, para isso, utiliza algoritmos e fórmulas cujas regras foram

estabelecidas historicamente, e não se faz isto apenas para efeito de gestão do tempo como citado pela profa. Nilce, mas também e principalmente, como forma de levar o aluno a registrar os mecanismos de raciocínio que utiliza na resolução de determinado problema, com o objetivo de levá-lo à avançar em seus procedimentos, pois a aprendizagem é um processo gradual de compreensão e exige aperfeiçoamento constante.

À medida que os alunos vão se envolvendo em novas situações, a partir da análise das necessidades frente às novas situações em que é exposto a pensar, vão relacionando o que estão aprendendo, com aquilo que já sabem, e neste sentido, os registros feitos de forma sistematizada, são muito importantes, pois contribuem para o estabelecimento de relações que o aluno pode fazer.

Os algoritmos podem ser vistos como uma ferramenta na resolução de problemas, mas eles não devem ser utilizados tendo como preocupação apenas a comunicação e o entendimento dos procedimentos executados na sua resolução, mas também devem ser usados visando à compreensão dos conceitos ali trabalhados. Além disso, o uso dessas ferramentas na resolução de problemas implica também compreender quando empregá-las, dando sentido a sua utilização.

No excerto a seguir apresentado, a narrativa da profa. Nilce oferece indícios sobre a importância do movimento mental do aprender e o de ensinar que o professor deve colocar em prática no seu fazer docente.

“Existe muita coisa que ainda está sendo feita, há adequações ainda a serem feitas dentro do EMAI. É uma construção com bases diferentes, antes era o livro didático, abríamos, líamos as instruções e seguíamos, quer dizer, se não entendêssemos não éramos culpados. Aprendíamos, mas ao mesmo tempo, aprender é uma situação, ensinar é outra. Agora, ensinar e aprender é diferente...É eu servir de modelo para mim mesma, é eu ser o meu modelo de estudo, então eu vou tentar implantar algo para mim, para ver se eu aprendo, porque assim eu consigo implantar algo que meu aluno também aprenda. Eu falo do EMAI com brilho nos olhos, porque ele me abriu portas banindo o medo e pavor que eu tinha. Hoje eu trabalho com várias situações-problemas que envolvem a Matemática com maior naturalidade. Sabe aquelas coisas lógicas que eu não pegava com facilidade? Porque existe todo um processo na minha cabeça, um cálculo mental que eu não utilizava. Imagina daqui a uns anos, isso sendo utilizado na Física e na Química? Veja a tabela periódica! A minha filha ficou encantada, ela está em Boston e ela foi estudar a tabela periódica, ela falou:-Mãe, dentro da Farmacologia precisamos passar aquilo para os professores, está ali do nosso lado e nós não estamos vendo o que é uma tabela periódica! O que é o leite com café, por exemplo? Quanta coisa vamos desenvolver, eu tenho muita crença que a escola vai ser lugar de pessoas extremamente especiais, ou digo, todas. E nos tornamos especiais dentro da escola, o que a escola não é para nosso aluno?”(Profa. Nilce, entrevista narrativa, ano 2015).

Outra estratégia de ensino apontada pelas professoras como potencializadora para o ensino, trata-se dos agrupamentos produtivos dos alunos, com vistas ao

compartilhamento de saberes entre eles a favor da aprendizagem coletiva, o que dialoga com os estudos de Anthony e Walshaw (2009), os quais declaram ser importante que os alunos, às vezes, estejam entre pares ou pequenos grupos para que eles possam compartilhar ideias e aprender uns com os outros.

Tanto a Profa. Rita, quanto a Profa. Nilce, abordam sobre um modelo de concurso entre escolas intitulado pela SEE/SP de Jornada de Matemática⁷³, que envolve os alunos do quinto ano/quarta série do Ensino Fundamental, das escolas da rede estadual. “O objetivo dessa iniciativa é mobilizar a comunidade escolar para o desenvolvimento de ações que visem à ampliação das competências matemáticas do maior número possível de alunos”. (SÃO PAULO, 2010, p.7). Os alunos concorrentes são avaliados em suas habilidades de cálculo (cálculo mental e escrito, exato e aproximado) e também são avaliadas as habilidades relacionadas à resolução de problemas, conforme podemos acompanhar a seguir.

“Temos de ver que os alunos não aprendem da mesma maneira, tem seus estilos, tem os seus gostos, há uma disciplina de que gosta mais, outra de que gosta menos, então, cabe ao professor olhar para isso, esse grupo heterogêneo e montar grupos colaborativos dentro da sala de aula, ou seja, colocando em cada grupo um que tenha facilidade e que goste da Matemática. Por exemplo, na Jornada de Matemática vemos muito isso. A Jornada é uma ação da Secretaria, parece que estamos indo para a 8ª ou 9ª Jornada de Matemática neste ano, onde há uma disputa, um campeonato entre as escolas, um representante de cada cidade e são colocados numa situação de competição, sempre na base de resolução de problemas, então há uma equipe de grupo de referência da Secretaria que organiza as questões, organiza a forma, a pontuação, e cada Diretoria promove essa ação. Quando eu cheguei aqui eram quatro ou cinco escolas participantes e já neste ano, no ano passado e retrasado também, nós tivemos cem por cento das escolas participando. Não aceitamos menos do que isso, porque é um direito do aluno participar, ele se envolve muito, ele aprende. É uma ação voltada para os alunos do 5º ano e eles estão muito receptivos para isto, eles recebem também no início do ano o relatório pedagógico da Jornada, com competências e habilidades trabalhadas nela, além disso, pedimos que isso seja trabalhado durante todo o ano, mas a jornada geralmente é em outubro. A Jornada é uma política estadual e ela está dialogando com os programas do EMAI e do PNAIC, porque as equipes que coordenam são as mesmas, o grupo de referência de Matemática comandados pela Profª. Célia Carolino é o mesmo, por isso falamos que se for trabalhado o EMAI, se forem seguidas as sequências, as expectativas de cada ano e série serão boas e a tendência é eles irem muito bem, sendo que o nível está melhorando a cada ano, as questões precisam ser reformuladas, as crianças chegam ao 5º ano muito preparadas para a Jornada e o professor já está experiente nisso. Temos uma escola que está há três anos representando a cidade, então os alunos não querem saber de perder e ficar em segundo lugar, eles querem ganhar novamente, a adesão foi total e já está inserida no nosso calendário. Com tudo isto eu estou aprendendo a respeitar mais o outro e a não querer que o outro pense como

⁷³ Para saber mais sobre o Concurso “Jornada de Matemática”, acesse: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/jornada/Ler_e_EscreverJornada_de_Matematica.pdf
Acesso em mar/2015.

eu, julgando que tudo o que acredito seja verdade e que tenha de ser seguido. (Profa. Rita, entrevista narrativa, ano 2015).

“A Jornada Matemática é na realidade um torneio para os alunos dos 5º anos das escolas públicas estaduais do Estado de SP. São várias fases: a primeira fase acontece na escola em sala de aula, então são organizados quatro, cinco ou quantos grupos quiserem, dependendo da quantidade de alunos. A partir dali, eles vão fazer algumas atividades que estão todas incorporadas em uma apostila, um livro com todo o auxílio de como trabalhar antes com a sala toda para depois ter o torneio. Nesse torneio então, sai uma equipe de cada sala, que vai competir com os outros 5º anos, de lá da escola sai um, então são várias fases, depois tem a fase da diretoria, a fase regional de diretorias, depois tem a estadual, que é a última, porque é o único Estado que realiza a Jornada de Matemática. Vejo que a Jornada é importante porque se percebermos algumas atividades que estão no EMAI elas mudam a estrutura da sala, entendeu? Então, a maioria das atividades que estão idealizadas ou formatadas no EMAI, estão na Jornada e é um trabalho colaborativo e tem técnica. A Jornada traz a técnica, o EMAI traz o processo, aquela traz a técnica de como aplicar isto na prática. Hoje essa jornada é um desafio a mais, porque na escola nós já colocamos os 4º anos juntos na jornada também dentro da escola, porque estes serão os 5º anos que virão, então já estamos nos preparando, fazemos o torneio de 4º ano e o torneio de 5º ano. O ano que vem queremos implantar esse mesmo torneio no 3º ano e faremos isso gradativamente até os 1º anos, com o nível deles, é lógico! Nós vamos preparar isso, não podemos é abandonar a ideia, se mudar de nome não tem problema. Então, na realidade, eu não enxergo com bons olhos essa situação de treino. Muito mais que uma questão de treino é a de conhecimento, pois ao colocarmos o aluno em situações de conhecimento, de situações-problemas, que venha SARESP, que venha SAEB, venha o que for, ele vai conseguir se sair bem. Se treinamos para uma coisa e nos esquecemos das demais, podem existir situações numa avaliação em que o aluno não se colocou ainda, e como iremos avaliar? Ele tem de estar em situações semelhantes às da avaliação, caso contrário não terá significado. Também penso que as questões objetivas tiram a chance do aluno colocar sua estratégia. Posso acompanhar o que eles estão fazendo hoje com a Língua Portuguesa, com algumas questões abertas, relacionadas a algum texto, algum gênero pessoal, antes eram todas fechadas. Isso já poderia começar a acontecer com a Matemática. Por quê? Porque estou avaliando algo que estou implementando. Eu tenho de abrir essa margem para ele, em ser avaliado dessa forma. Penso que toda essa questão é um pouco burocrática e estatística, apesar de ser uma necessidade.”(Profa. Nilce, entrevista narrativa, ano 2015).

Em análise ao material elaborado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010, p. 117) sobre a Jornada de Matemática, pudemos levantar que, em síntese, as atividades sugeridas têm por objetivos:

- apresentar contextos para aplicação ou desenvolvimento de noções e procedimentos matemáticos referentes aos blocos de conteúdos: números e operações; espaço e forma; grandezas e medidas, e tratamento da informação;
- valorizar o trabalho colaborativo como forma de aprender e ensinar noções e procedimentos matemáticos;
- valorizar o trabalho coletivo como forma de favorecer interpretações diversificadas de situações-problema desafiadoras e, também, como forma de elaborar estratégias para resoluções;
- desenvolver nos alunos capacidade investigativa assim como perseverança na busca de resultados, com a valorização do uso de

estratégias que verifiquem e controlem resultados (SÃO PAULO, 2010, p.117)

No excerto a seguir, apresentamos o relato da profa. Rita que trata sobre a importância do próprio professor ter cursado o PNAIC, sem a interlocução do professor coordenador pedagógico como formador principal, o que contribuiu para que ela pudesse ter maior contato com os professores. (Nos referindo à dinâmica atual da Diretoria de Ensino a qual a professora pertence, o PC normalmente desempenha o papel de formador dos professores em serviço nas escolas, inclusive no EMAI). Observa também resultados positivos a partir do PNAIC-Matemática na aprendizagem dos alunos, a partir da alteração nos índices do SARESP e do IDESP.

“Outra coisa muito boa no PNAIC foi essa aproximação com o professor, nós não tivemos professor-coordenador fazendo o curso, então pudemos ouvir umas “vozes diferentes” daquelas que ouvíamos. E isto foi muito bom para validar coisas que vínhamos observando, ouvindo para reformular nossa própria formação e ver que a diferença está aí. Eu acredito que seja dessa forma, não que o papel do PC seja descartável, ao contrário, ele tem uma função muito importante dentro da escola, mas também por vários empecilhos, por pouco tempo de ATPC e por ter questões voltadas para a língua, para a Matemática e para outros conteúdos do currículo, o PC tem pouco tempo para desenvolver a ação formativa dentro da escola, mas a nossa preocupação foi também de mostrar para o PC que a formação dele não se dá só em ATPC, a formação do PC na escola, acontece durante o dia todo, a semana toda, por exemplo, numa aula que ele vai assistir do professor, numa tematização, num retorno da aula assistida. A formação em serviço é o único meio que temos de chegar a um professor, porque nós estamos vendo que cursos de formação estão diminuindo, por questão de verba, por contenção de despesas. Temos de tirar o PC o mínimo possível da escola e nós é que temos ido lá; por um lado é muito bom, porque conversamos e temos à disposição o material na sala ao lado, se quisermos vê-lo. Também, se quisermos conversar com o professor, ele estará ali. As providências poderão ser tomadas e o feedback é na hora. Eu já consigo enxergar mudanças, tanto nas nossas visitas, quanto nas ações de acompanhamento, como nos próprios índices do SARESP, porque as nossas escolas tiveram um aumento do índice do IDESP em Matemática, então foi um investimento que nos deixou bem satisfeitos em ter feito assim no ano passado todo, e dar continuidade porque os dados estão mostrando isso: as crianças estão aprendendo melhor a Matemática, ela está deixando de ser aquele “bicho de sete cabeças” e os professores estão mais seguros. Durante o ano, eles puderam, com o EMAI e com o PNAIC, organizar materiais de estudo, pois os índices nos mostraram que os meninos foram muito bem na Matemática, muito melhor do que em Língua Portuguesa, todas as nossas escolas tiveram um avanço significativo na Matemática, não foi algo que aconteceu da noite para o dia, mas que modificou a prática do professor sim. (Profa. Rita, entrevista narrativa, ano 2015)

Sobre as contribuições do EMAI, tanto a Profa. Rita, quanto a Profa. Nilce, conforme podemos acompanhar a seguir, abordam a utilização de diferentes estratégias, inclusive a leitura, a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos e o

estabelecimento do contrato didático com eles, sendo aspectos potencializadores na hora de abordar um novo conteúdo matemático.

“Mas ainda acredito que o curso venha ao encontro das necessidades dos professores, dos PCs que abraçaram a Matemática, com muito mais interesse, do que com a língua, embora tenha havido progressos. Mas, sem dúvida, a Matemática posso ver com maiores perspectivas de um sucesso muito mais rápido do que na língua. O EMAI está muito ligado à língua também. Antigamente, não víamos essa relação de língua com disciplinas totalmente diferentes, como a Matemática, por exemplo. Com o EMAI nós vimos que a leitura faz toda a diferença na hora de trazer um conteúdo matemático para ser trabalhado. As equipes de elaboração do material também não são tão distantes, então a concepção de ensino e aprendizagem, do aprender com sentido, dentro de um contexto, a importância de se garantir as condições didáticas, tudo isso faz parte do conteúdo. A condição didática são as estratégias que desenvolvemos a fim de preparar os alunos na inserção de um conteúdo novo. Por exemplo, antes do EMAI chegávamos com o livro didático, abríamos o livro, dávamos os exercícios, corrigíamos, até dávamos um pontinho. Os alunos copiavam no caderno a definição, e isso tudo era encaminhado pela sistematização. Já no EMAI e no Ler e Escrever, a sistematização é importante, mas não é a porta de entrada; é a finalização. Ela está presente, é essencial, sistematizar faz parte do processo, mas entrávamos pela porta da contextualização, da garantia das condições didáticas. Para eu inserir um conteúdo matemático novo farei uma conversa inicial, e conhecendo os conceitos prévios dos alunos com relação ao conteúdo a ser ensinado, vem à tona saberes deles primeiramente, sendo que a segunda etapa é passar a explicar esse conteúdo novo. Nunca fazíamos isso no passado: explicar ao aluno o que íamos trabalhar e as etapas dos nossos trabalhos! Eles teriam de cumprir aquilo que eu falasse, mas faz parte das condições didáticas o aluno saber o que o professor espera dele com aquela atividade e diz: - "Então nós vamos ver isso, as etapas são essas, nesse conteúdo vamos ter uma sequência didática e as etapas dessa sequência." Tudo isso é esclarecido ao aluno hoje, porque só assim ele vai dar importância àquilo, ele vai se sentir como parte daquele processo, vai se esforçar mais para fazer, ele é parte integrante da atividade e o EMAI está trazendo tudo isso.”(Profª. Rita, entrevista narrativa, ano 2013).

“Quantos saberes o Joaquim tem e a Maria tem que eu posso agregar para fazer com que eles evoluam em relação aos conceitos matemáticos? O EMAI veio ajudar naquilo que me faltava, pelo menos para mim, ou seja, essa visão de condição didática, de procedimento, de estratégia do outro, porque eu comecei olhando a estratégia de um, mas o que eu ia fazer com aquilo depois? O EMAI se baseia no currículo, nas expectativas para cada conteúdo administrado. Quais os objetivos que eu tenho e o que pretendo desenvolver dando essa atividade, esse conteúdo? É um objeto de estudo tanto para quem está oferecendo quanto para quem está recebendo, então, para oferecer aquele conteúdo, há de estudar e isso é um processo bacana. Você não é só aquele que vai oferecer conteúdos, você está também aprendendo para poder ensinar, é aquele processo contínuo de aprender e de ensinar.”(Profª. Nilce, entrevista narrativa, ano 2013).

O respeito ao estreitamento de diálogo com os alunos e de seus conhecimentos prévios, dialogam com nossos estudos a partir de Anthony e Walshaw (2009), quando estas autoras declaram que o professor deve respeitar e valorizar a multiplicidade de heranças culturais, de processos de pensamentos e as diversas realidades normalmente encontradas nas salas de aula.

Outro aspecto que analisamos no excerto apresentado anteriormente da narrativa da Profa. Rita, diz respeito ao que entendemos ser uma característica dela, que é a vontade de aprender e mudar, contribuindo para impulsioná-la a seu desenvolvimento profissional, provavelmente com o objetivo de dominar alguns conhecimentos.

Segundo nossas análises, as aprendizagens adquiridas tanto pela Profa. Rita, a partir de sua participação nos Programas EMAI e Ler e Escrever, quanto pela Profa. Nilce no EMAI, contribuíram para que elas ampliassem sua base de conhecimento, potencializando estabelecer relações entre as estratégias didáticas que viessem a efetivar em sala de aula com os alunos, frente aos conhecimentos desejados da matéria a ser ensinada. (SHULMAN, 2005).

Na sequência, a professora Eliana C. relata sinais de mudança de postura a partir dos programas EMAI e PNAIC, frente à atenção que ela dá agora ao percurso formativo de cada aluno.

“Outra coisa: eu e a professora Zilda, fizemos o Pacto também, e ele reafirmou aquilo que nós já estávamos trabalhando. Porém, há a nossa postura em sala de aula que é outra, como por exemplo, hoje, o nosso olhar é para cada aluno. Uma atividade do EMAI que percebemos não ser suficiente para que o aluno aprenda, então, é, muitas vezes refeita, quer seja com exercícios, ou buscando outras possibilidades, porque senão as crianças não aprendem. Sabe, quando se fala em regularidade? Não é uma palavra que está no dia a dia das crianças. Então, você tem de estar sempre buscando, falando de novo, com outras palavras esse vocabulário que o EMAI oferece e que não faz parte do cotidiano das crianças. Quando alguém me pergunta se mudou alguma coisa, eu respondo que mudou sim, acrescentou sim.”(Eliana C., entrevista narrativa, ano 2015).

Os programas educacionais de governo, como o EMAI e o PNAIC evidenciam a aprendizagem de todos os alunos, cabendo aos professores planejarem e efetivarem diferentes ações e estratégias com vistas a atender as necessidades individuais com foco neste propósito.

Por exemplo, sobre a sala de aula que vise à Alfabetização Matemática do aluno, tal como concebida no material de organização do trabalho pedagógico do PNAIC-Matemática, as autoras Nacarato, Passos e Grandó declaram que deve:

[...] ser vista como um ambiente de aprendizagem pautado no diálogo, nas interações, na comunicação de ideias, na mediação do professor e, principalmente, na intencionalidade pedagógica para ensinar de forma a ampliar as possibilidades das aprendizagens discentes e docentes. Tal intencionalidade requer um planejamento consistente do professor, uma sala de aula concebida como uma comunidade de aprendizagem e uma avaliação processual e contínua do progresso dos alunos, bem como dos vários fatores intervenientes no processo como: a prática do professor, o material e a metodologia utilizados, dentre outros (BRASIL, 2014, p.5).

De acordo com Cochran-Smith e Lytle (2002) a noção de comunidade tem sido usada de diferentes modos tanto na teoria quanto na pesquisa educacional. Nas ciências sociais, por exemplo, as comunidades denotam grupos de pessoas, envolvidas em determinados tipos de trabalho ou atividade, que possuem práticas e propósitos comuns. Nessa perspectiva, os membros da comunidade, em geral, compartilham experiências e significados sobre o empreendimento em que estão engajados.

Segundo Souza e Ponte (2012), uma das perspectivas atuais referentes aos estudos investigativos sobre as práticas do professor que ensina Matemática, tem abordado a questão de o professor prestar atenção às ideias matemáticas do aluno e construir, a partir daí, atentando aos detalhes do pensamento do aluno.

As intencionalidades relatadas pela Profa. Eliana C. e sua postura frente ao processo educacional indicam autonomia pedagógica e compromisso profissional, e segundo Contreras (2002), isto sinaliza uma conquista, de movimentos muitas vezes em sentido contrário às forças hegemônicas, em nome do componente ético de seu trabalho, de sua responsabilidade e de seu compromisso social.

A profa. Lilian narra que, em seus trinta anos de serviço, já vivenciou várias mudanças na educação e procurou não ser resistente a nenhuma. Com a chegada do EMAI, declarou ter perdido aquele medo que tinha antes da Matemática, contribuindo assim para que ela se sentisse mais segura ao ensinar, muito provavelmente, sentimento potencializado pelos estudos que tem feito antes de aplicar as aulas com os alunos. Segundo as autoras Nacarato, Passos e Grando (2014), as ações docentes se sustentam nos movimentos de preparar e planejar cuidadosamente as aulas semanalmente.

“Já fiz 30 anos de serviço. Adaptei-me a todas as mudanças que houve no currículo escolar, não fui resistente a nenhum. Nisso, “apareceu” o EMAI. Como é bom trabalhar com as atividades (apesar de estudá-las em casa) e passá-las aos alunos. Eles também gostam muito. Parece que aquele “medo” da Matemática desapareceu totalmente. Passei a gostar das atividades contextualizadas, das situações-problema, atividades de espaço e forma.”(Profa. Lilian, narrativa escrita, ano 2013).

No excerto a seguir, evidenciamos sinais de desenvolvimento profissional da professora Nilce a partir do Programa EMAI e dos Cursos da Teia do Saber.

“Muita coisa mudou no meu olhar para a Matemática. Primeiro o medo, tirar aquele “clichê” de que a Matemática é algo só para os mais inteligentes. Não, ela é acessível a todos, todos nós podemos aprender e aprender cada vez mais. Estamos num processo contínuo de aprendizagem. É engraçado, porque nenhuma área está desvinculada da outra, então sempre temos de pensar nisso, na quantidade, na qualidade, no tempo, no espaço, quer dizer tudo isso

gera conceitos matemáticos, então, o que mudou? É que passou a ser algo natural para mim, o que era algo inatingível, hoje percebo que é possível. Se eu tivesse um pouquinho mais de ousadia, gostaria de fazer um curso de Matemática. Sim, mas com essa visão. É claro que eu iria me deparar com uma série de situações de confronto, porém, hoje trabalhando com especialistas dessa área dentro do EMAI, percebemos que eles também estão com esse confronto. Eles olham para os estudos deles com toda essa construção de saberes em relação à Matemática, e isso é bacana. Hoje, quando alguém fala sobre isso, eu procuro compartilhar sem medo. Imagina, eu que fugia disso! Mas foi um processo de mudança e ele continua, não vou dizer que ainda não tenho um certo medo. Eu falo que vivemos aprendendo e o medo é uma constante, porque quem não o tem, não se arrisca. Meu olhar de enfrentar a Matemática é um, é o meu olhar como pessoa, e o EMAI trouxe essa contribuição de poder confrontar com a classe, com os alunos, essa condição didática que eu posso oferecer para desenvolver e responder aos questionamentos disto ou daquilo. Entender por que as crianças devem entender isso e como elas estão aprendendo e por que e qual o meu objetivo. Há um tempo, eu talvez até já fizesse o certo, mas sem saber exatamente o que estava fazendo. Algumas teorias como essa teoria do Simon, teoria da Cury, da Kami, de vários pesquisadores da área, principalmente da professora Célia Carolino, que estou estudando no EMAI, vieram justamente mostrar que existe essa construção e que é possível entender a Matemática dentro do social, porém, você vai chegar a uma sistematização, mas com coerência. É esse confronto com a sala, porque até então, sabíamos para nós, o que é uma coisa, agora, nós confrontamos com as crianças, as quais também têm saberes, é outra coisa. Pois elas não são uma tábua rasa.”(Profa. Nilce, entrevista narrativa, ano 2013).

Estas políticas formativas ampliaram seu repertório para a utilização de diferentes recursos e metodologias didático-pedagógicas. A professora declara que sua relação com a Matemática mudou, porque entendeu que ela é possível de ser aprendida. Sobre as contribuições do EMAI, a Profa. Nilce sinaliza que a partir deste programa e dos seus estudos, passou a entender melhor como os alunos aprendem, e a refletir mais sobre sua ação docente. Mostra que as teorias que vem estudando, a partir dos espaços formativos deste programa, potencializaram uma ressignificação à sua didática, valorizando ainda mais os saberes dos alunos, oportunizando-lhes que socializem suas estratégias matemáticas.

Tanto a Profa. Nilce no relato anterior, quanto a Profa. Rita, no excerto que apresentamos a seguir, enfatizam a importância do diálogo com os teóricos da Academia.

“Pensando sobre meu modo de agir como profissional nos últimos anos, eu acredito que mudou sim, principalmente na minha função atual que é a de Formadora de Formadores. com essas ações do Pacto, com relação ao foco maior na Matemática e mesmo a imersão no EMAI, eu acredito que enquanto profissional, eu estou muito mais segura, muito mais pautada em algo concreto, baseada em estudos, em pesquisas, em autores que eu via como muito distantes de mim e que hoje se tornaram mais próximos pela possibilidade de até conversar com eles, assim, diminuiu muito a distância da academia, dos autores que víamos só nos livros. O material que temos de estudar está pautado nesses profissionais, nesses autores, para poder conduzir nossas formações; isso sempre acrescenta muito na nossa prática, na nossa formação.”(Profa. Rita, entrevista narrativa, ano 2015).

A partir destas narrativas, temos retratada a importância para o processo formativo e para o percurso de constituição da identidade docente delas, do *diálogo* estreitado entre a teoria e a prática, o que foi potencializado pelos programas EMAI e PNAIC-Matemática, mas também em outros programas que foram sendo recordados pelas professoras como seus potencializadores formativos, possibilitando legitimar os saberes produzidos por elas, visto que muitos dos organizadores destes programas, teóricos da Educação Matemática, por exemplo, dialogam com os professores da rede, num movimento que pode ser reconhecido como uma teia formativa, na qual, com base em Cochran-Smith e Lytle (1999), os acadêmicos muito aprendem com os professores da escola básica, e estes, por sua vez, passam a ter acesso às formas de sistematização e legitimação de sua ação docente, tornando-se consumidores críticos das pesquisas produzidas pela academia.

A seguir, sobre as análises que fizemos a partir das narrativas da Profa. Nilce, temos indícios de que houve seu desenvolvimento profissional a partir do EMAI e PNAIC-Matemática, visto que aponta ter sua concepção sobre a Matemática de forma ressignificada, por entender agora, que ela é uma Ciência aberta e dinâmica como outras áreas do conhecimento.

“Nestes últimos dois anos, em relação à Matemática, o aspecto que contribuiu para o meu crescimento, sem dúvida nenhuma, foi o PNAIC, que veio complementar o que eu já sabia. Apesar de toda essa base da educação matemática, o curso modificou as condições e os recursos oferecidos para trabalhar essa disciplina com os alunos, então foi muito bacana. Durante todo esse tempo de experiência eu também fui tutora online do curso de Matemática do EMAI e isto também contribuiu muito, porque professores de várias áreas se inscreveram, principalmente, Arte e para eles era um "bicho de sete cabeças" a Matemática, pensando em trajetória hipotética de aprendizagem. Quanto que nós evoluímos em relação a essa Ciência; entendemos que não é aquela coisa engessada, formalizada, como uma certa teoria que não tem como desconstruir. Na realidade é totalmente ao contrário, constrói-se tanto quanto a língua materna e isso ficou muito claro para nós, quer dizer, o aprender Matemática ficou tão agradável quanto às outras áreas, a lógica que se expressava dentro da Matemática, é a mesma lógica de todas as outras áreas como a Física ou a Química, porque se formos pensar bem, sobre essa base da educação matemática nos anos iniciais, sobre essa construção de saberes, veremos quanto aprendizado esses alunos vão ter futuramente junto à Química e à Física, que é algo intrínseco a nós, o tempo todo e não algo que se distancia. A Matemática do dia a dia era algo que existia fora da escola e não dentro dela. Como que as crianças conseguiam fazer troco, ou como elas iam ao supermercado? Como elas conseguiam ir a um circo, a um parque e se resolviam muito bem e não na escola? Então, colocar o que estava fora da escola para dentro dela, contribuiu com certeza para esse aprendizado. Percebemos que ainda existem algumas concepções equivocadas, que é pouco, entende? É como se o “conteúdo” oferecido a essa base fosse pouco, no entanto se pegarmos todas as orientações que são passadas para os professores junto com o material do aluno, iremos verificar que uma atividade

percorre todo um processo até que a criança conclua o aprendizado, evolua para o próximo. Estamos conseguindo fazer com que os professores enxerguem que ao tirar a criança da sala de aula e fazê-las trabalhar com a Matemática nas outras áreas, numa relação articulada, existe a representatividade dela nessas outras áreas, então isso é muito importante. Pode até mudar de nome, talvez, bem típico de todas as teorias que vem sendo desenvolvidas dentro da Educação, mas que é algo que veio construir um saber, algo que parecia inatingível que era o aprendizado da Matemática, não tenha dúvida.”(Profa. Nilce, entrevista narrativa, ano 2015).

O reconhecimento da Matemática como uma Ciência aberta, leva a professora Nilce a repensar seu entendimento sobre esta disciplina, e segundo Miguel (2005), são poucos os professores que orientam sua prática de forma a apresentar a Matemática como uma Ciência dinâmica, aberta para agregar e incorporar novos conhecimentos, “flexível e maleável às inter-relações entre os seus vários conceitos e os seus vários modos de representação e, também, permeável aos problemas nos vários outros campos científicos” (Ibidem, 2005, p. 427).

Este processo contribui para ampliar o repertório formativo da Profa. Nilce, potencializando a ampliação de sua base de conhecimento (SHULMAN, 1987) e o processo de constituição de sua identidade docente.

A seguir, apresentamos outro recorte das narrativas da Profa. Nilce, no qual relata que o EMAI contribuiu para que ela percebesse a importância de dar oportunidade ao aluno em usar diferentes estratégias para resolução de uma situação-problema e ênfase à socialização destas estratégias na classe.

“Por exemplo, para mim, a Matemática sempre foi algo extremamente difícil tanto para aprender, como para ensinar e hoje essa relação ensino-aprendizagem está tão interligada, que ao mesmo tempo em que ensino, aprendo, esse é ponto fundamental, é o que veio a princípio com o ensino da língua materna. Lá atrás, ouvi tanto “Ô meu Deus, vamos nos colocar no lugar dele para poder aprender!” E é essa a questão que estão colocando em relação à Matemática, como trabalhar essa questão da situação-problema, porque temos a todo o momento problemas para resolver em várias situações da nossa vida. O EMAI trouxe muito este olhar, de enxergar a situação-problema. Além de eu ter de arranjar uma forma de resolver um problema, o que facilita também, são as crianças poderem colocar as suas estratégias, e nós percebermos que isso está mudando até na questão do Ensino Médio. E enquanto professor, tenho de valorizar este momento do socializar, porque o fato de a criança, às vezes, desenhar uma situação, olharmos para ela e dizer que a resposta não é aquela que queríamos, não é mais concebível nos dias de hoje. Passamos a enxergar como cada criança pensa e procuramos acompanhar a lógica dela. Então, é óbvio que essa criança terá de sistematizar futuramente, ela precisará disso, mesmo porque sistematizar é um facilitador, mas isso não quer dizer que vamos desconsiderar essa situação que a criança colocou com a lógica dela.”(Profa. Nilce, entrevista narrativa, ano 2015).

Neste percurso formativo, esta professora colocou em movimento seu Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, buscando compreender como mesclar o ensino da Matemática, sem perder de vista a didática que mobilizaria para isto, adaptando seus interesses, suas estratégias, os recursos disponíveis e a capacidade dos alunos visando ao processo de aprendizagem efetiva deles (SHULMAN, 2005).

Nas narrativas da Profa. Luciani, levantamos indícios de um movimento reflexivo, conforme podemos acompanhar a seguir:

“Agora com o EMAI, levamos a criança a pensar mais sobre o que ela está fazendo; há umas atividades que são simples para eles, por conta da escola em que estou, do nível dos alunos que estão lá, que é bom, possibilitando outros tipos de atividades para darmos, que combinamos dar com as outras professoras, mas aí falo: -Essa atividade podíamos ter puxado um pouquinho mais, são atividades legais, eu acho bacana, são atividades bem explicadas também. Porque assim, não ficamos só a seguir o EMAI todo, destacamos algumas atividades e vamos dando, algumas dão muito certo, outras nem tanto. Por exemplo, uma atividade que nós damos e não atingiu o objetivo, que não se avançou em nada, com certeza, teremos de avançar um pouquinho mais, eu gosto assim. Outro exemplo: eu vou dar uma atividade com fração para eles, então antes disso, dou o conceito de fração, isso é muito importante. Assim como no Ler e Escrever você cria, no EMAI também, só que você cria estratégias, mas eles têm de ter um conceitinho antes. E mostro para eles alguma coisa sobre o assunto. Mas isso daí é uma segurança para mim também, eu não posso dar um exercício de fração sem antes ter explicado algo sobre fração, eu tento colocar alguma coisa, coloco na lousa, mostro qual é o numerador, o denominador, explico porque eles estão ali, como é que se escreve uma fração. Daí nós vamos para as atividades, aí eu acho que eles vão com mais segurança também.”(Profa. Luciani, entrevista narrativa, ano 2013).

Nos relatos desta professora identificamos vestígios do conhecimento sobre as características dos alunos (SHULMAN, 1987) e também de características presentes nos saberes apresentados como curriculares por Tardif (2002).

A professora se preocupa com os objetivos, conteúdos e métodos que pretende aplicar com seus alunos em sala de aula, o que dialoga com o que é esperado de uma professora experiente, uma vez que estes conhecimentos, na prática docente não são aplicados de forma fragmentada.

Mas, neste depoimento, uma questão chama nossa atenção: o fato de ela ter narrado que apresenta um novo conteúdo inicialmente pelo conceito, por ser uma estratégia de ensino mais segura para ela.

De acordo com Miguel (2005, p.414-424), “os professores das séries iniciais, não têm formação específica na disciplina e a formação recebida, em geral, não possibilita uma abordagem segura dos conteúdos.”

No excerto a seguir, reconhecemos sinais na narrativa da Profa. Rita em que considera a estrutura do material do EMAI um aspecto positivo e facilitador, com sua apresentação em forma de sequências didáticas, pois, segundo ela, foi a partir de 2012, com a chegada do EMAI que ela “encontrou sentido na Matemática”. Também evidencia a importância das redes de formação que foram criadas com este programa, ouvindo os professores e formadores regionais para as adequações julgadas necessárias nos materiais e nas metodologias propostas.

“E no ano passado, em 2012 começou o EMAI. Ali foi que encontrei sentido na Matemática, posto que uma falha muito grande lá atrás na minha formação enquanto aluna, o EMAI está tirando, ainda é um processo. O ano passado foi o início, hoje eu digo que gosto da Matemática. Antes do EMAI era o livro didático, o meu currículo era o livro didático e para mim era o que bastava. Tudo isso depende muito da Professora-coordenadora, de tirar os professores de um lugar-comum e dizer:- Vamos avançar! Por isso também que saí da escola onde estava há 16 anos, porque eu estava muito acomodada, dentro daquele universo. Precisava, pois, conhecer outros saberes. O EMAI trouxe o contexto social real, em um formato já estruturado de sequência didática. O livro didático não trazia essa sequência, tinha os conteúdos, mas eram blocos. Por exemplo, a Geometria é conteúdo que todo livro didático traz no final do livro, então ela não era vista sistematicamente. Às vezes pulavam-se outros conteúdos para chegar até ela. Com o EMAI não, a Geometria é trabalhada desde o 1º ano, as ideias da Geometria, as ideias da leitura de gráficos e tabelas. A organização do material facilita muito porque ele vem já elaborado pela equipe do grupo de referência, que é um grupo não distante de mim, são colegas meus. São professores da rede, são diretoras, PCNPs, pois sinto que é "gente como a gente". O material não está pronto e acabado, ele vem sofrendo algumas modificações por uma reivindicação da própria rede, isto que eu acho mais legal também. Porque é um movimento de formação diferenciado. Dos nossos encontros com as PCs saíam as nossas conclusões sobre o material, nosso julgamento quanto ao que havia de bom e ao que deveria passar por uma modificação. Nas escolas, os PCs, ouvindo os professores, elas acabam passando para nós e, assim, era feita uma compilação na DE que mandava para São Paulo. Vimos que houve, de uma certa forma, uma construção colaborativa do EMAI, o professor construiu o EMAI, isto que falamos para as PCs nas nossas ações de acompanhamento nas escolas, nos deixa bem claro que o EMAI está passando por construções ainda, mas vindo da própria rede, é a rede que está direcionando, lógico que com todo um cuidado de especialistas renomados, de pesquisadores; há todo um referencial, um embasamento teórico muito forte, mas as modificações estão vindo de acordo com as necessidades da própria rede e o Ler e Escrever também está passando por isso. (Profa. Rita, entrevista narrativa, ano 2013)

Sobre sequências didáticas, relatadas pela Profa. Rita, no EMAI, elas se apresentam em forma de THA – Trajetórias Hipotéticas de Aprendizagem, e essa ideia parte do pressuposto de que é preciso planejar trajetórias – caminhos, percursos – que imaginamos serem interessantes e potentes para que os alunos de uma turma consigam atingir as expectativas de aprendizagem que estão previstas para um determinado período da escolaridade.

Segundo Pires (2012) são hipotéticas porque na sua realização em sala de aula são sempre sujeitas a ajustes e redirecionamentos. Para esta autora, a consideração dos objetivos da aprendizagem, as atividades que serão efetivadas e o conhecimento dos alunos são elementos importantes na construção de uma trajetória hipotética de aprendizagem e sua construção foi estruturada com base nos conhecimentos teóricos e práticos do professor.

Neste estudo, trazemos o relato da Profa. Nilce que aborda a importância dos professores envolverem as famílias no processo educacional, dando transparência sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula, principalmente em relação às estratégias didáticas que são colocadas em movimento na disciplina de Matemática, por exemplo, que muitas vezes se mostram como novidades ou com diferenças aos pais em relação à forma como eles aprenderam no passado.

“Outra coisa que o EMAI tem de bacana é ampliar esse conhecimento para os pais, você entende? Então nas reuniões de escola com os pais, nós explicamos todas essas questões da Pedagogia que é trabalhada tanto na Matemática quanto na língua materna, principalmente na Matemática que é uma coisa que eles estranham muito. Nós temos aí, por exemplo, todas as questões das práticas experimentais, que abrange toda uma situação de tirar a criança de sala de aula, trabalhar com jogos, percorrer caminhos. Por isso, é importante que os pais entendam que tudo envolve a Matemática, porque eles não tem obrigação de saber, mas nós temos a obrigação de deixar transparente isso para eles. Os pais precisam entender como trabalhamos, porque eu já ouvi um relato de um pai que confessou-me:-Nossa, se na minha época tivesse isso, professora, porque havia quatro ou cinco métodos de aprender divisão; eu aprendia de um jeito, meu pai de outro, a professora ensinava outro, então era muito confuso. A mesma confusão para a subtração. Nossa, o que é o vai um?” A divisão e a multiplicação eu deixava lá por último, se desse tempo dava, pelo medo que eu tinha e por não estar devidamente preparada, não estando segura para oferecer essa situação para as crianças e hoje já acontece diferente. Como é uma trajetória hipotética o que eu estou aprendendo no primeiro ano me dá margem para as quatro operações e aquilo vai ampliando a cada módulo, vai aumentando o desafio, e dificultando até à sistematização, quer dizer, se eu estou no primeiro ano do EMAI, eu chego no quinto, tranquilo. Mas este não foi um movimento fácil, de forma alguma, para ninguém. Eu creio que até para a própria coordenadora do programa que é a professora Célia Carolino foi muito difícil, porque ela teve de pegar “carona” com vários estudiosos e, muitas vezes, não aceitava alguns e questionava outros. Que trabalho! E não foi só dela, foi de uma equipe, uma equipe que funcionou. E o que funcionou? Que eles passavam para nós, nós passávamos para os professores, os professores para os alunos. O que não ia dando certo, voltávamos; era um processo de ir e voltar, íamos adequando ”(Profa. Nilce, entrevista narrativa, ano 2015).

A Profa. Eliana C. aborda em sua narrativa os estranhamentos iniciais que teve com o Programa EMAI, por sugerir sequências didáticas que ela não entendia, chegando a declarar que “jogava fora” aquilo de que não gostava e pegava só o que gostava,

sinalizando aspectos de insubordinação criativa (D'AMBRÓSIO E LOPES, 2015), conforme podemos acompanhar a seguir.

“Se é para eu fazer uma reflexão sobre ter mudado ou não alguma coisa na minha forma de ser enquanto pessoa e na minha forma de ser enquanto professora nos últimos anos, vamos lá... Vou começar fazendo uma explanação de como sou com os cursos que são oferecidos. Há vinte e oito anos que sou professora e há vinte e oito anos que faço cursos. Agora mesmo eu estou fazendo psicopedagogia; gosto de estudar, às vezes quando fazemos um curso, ficamos repletos de vontades, de desejos, queremos solucionar os problemas de sala de aula. Acabamos por ir fazê-los com aquele intuito positivo, mas nem todos os cursos realizam os nossos desejos e, às vezes, levamos um choque, inclusive, quando o que é explanado vai ao contrário de nossa postura, de nossa metodologia; contrário até mesmo do que realmente acreditamos e praticamos em sala de aula. Às vezes isso acontece nos cursos de uma maneira geral. Por exemplo, quando surgiu o EMAI, ele caiu de paraquedas, como todas as políticas públicas. No começo não tinha formação, ele veio mais uma vez como uma política do governo para ser engolido, assim como foi com o Ciclo Básico, com o Ler e Escrever e com todas as propostas vindas do governo. Porém, eu aprendi nesses longos anos, jogar fora aquilo de que não gosto e pegar o que gosto; então, muitas atividades do EMAI na forma como era colocada, da forma como veio a proposta, eu não gostava. Mas sabe por quê? Em primeiro lugar porque eu também não entendia.[...] Hoje eu posso dizer que gosto do EMAI, porque não estou mais “engolindo-o”, eu já o “digeri”. Porque tudo o que vem assim, do governo, de cima para baixo, já nos deixa com um pé atrás e ficamos nos perguntando: O que ele deseja com isto? Ele quer realmente que os alunos evoluam? Então, eu posso afirmar que o EMAI acrescentou algo em minha prática (Profa. Eliana C., entrevista narrativa, ano 2015).

A Profa. Rita revela em suas narrativas alguns impactos que o EMAI e o PNAIC surtiram nela, como reforçar a presença da Matemática em várias situações do cotidiano de nossa vida, contribuindo para resolver problemas dos mais simples até os mais complexos.

“Ouvíamos muito falar da "matemática da vida", da "matemática do dia a dia", mas mesmo assim, para certas pessoas, não deixava de ser a Matemática, aquele eterno problema, e para mim, com o EMAI e com o PNAIC, vejo que realmente é o nosso dia a dia, tudo tem a ver com Matemática, desde a hora que acordamos até a hora que vamos deitar, uma vez que tudo, na vida, está atrelado a resoluções de problemas. Vemos Geometria, Grandezas e Medidas o tempo todo, então essas duas ações vieram para desmistificar a Matemática nesse sentido mesmo, além disso, essa afirmação de certos autores de que a Matemática está presente no nosso cotidiano pode ser vivenciada por nós realmente. Porque havia muita atividade prática para nós fazermos junto com os professores, tanto com eles, quanto na nossa formação com a equipe orientadora da UNESP. Vimos que é a "matemática da vida" mesmo é usar a Matemática para a resolução de problemas do mais simples até o mais complexo, e eu pude presenciar nesses dois anos que isso é verdade, basta pensarmos quão naturais são as nossas ações durante o dia, envolvendo pequenas habilidades e alguma competência matemática, mas não necessariamente tudo que envolva números é Matemática. Antes, se eu pensava em Matemática, pensava em contas e não é só isso. Matemática são as habilidades, competências, é algo que extrapola a questão dos números. Trabalhamos Matemática desde o 1º ano com o EMAI, nas sequências-didáticas com os alunos pensando, comparando números de sapato, quanto cada um calça, quanto cada um mede, o tamanho das casas deles, quanto

gastam no supermercado. É muito interessante! O que oferecemos às crianças, temos de volta, podemos ver que tudo isso está muito perto, o EMAI está próximo. É um processo tão vivo, que se hoje pensamos de um jeito, amanhã poderemos pensar diferente” (profa. Rita, entrevista narrativa, ano 2015).

Em outra narrativa, esta mesma professora anuncia outro impacto, agora relatando a importância do EMAI em ajudar os professores que tinham dificuldades com a Matemática.

“Eu acredito que a rede está recebendo melhor o EMAI do que o Ler e Escrever. Minhas necessidades não são só minhas e a Matemática veio com essa defasagem na formação da maioria. O EMAI chegou justamente no momento de ajudar os professores, minimizando aquela dificuldade que a pessoa teve na sua vida inteira, que foi maior na Matemática. As próprias coordenadoras estão tendo um cuidado maior, visto ser a Matemática uma ciência mais exata; não há muitas nuances que possam ser alteradas, são números, cálculos e a Língua Portuguesa já é muito complicada (Profa. Rita, entrevista narrativa, ano 2013).

Ainda analisando as narrativas desta professora, encontramos no excerto a seguir, outros relatos sobre a importância do EMAI e do PNAIC-Matemática e no qual foi possível levantarmos vestígios sobre alguns impactos causados por estes programas de governo, tanto no que diz respeito à ampliação dos estudos das professoras; quanto em relação à organização curricular; aos possíveis entrelaçamentos didáticos- pedagógicos que são realizados por elas, frente às teorias e aos recursos didáticos sugeridos, ou até mesmo indicados por estes programas em alguns casos.

Mas também sinalizam impactos com vieses diferentes, como o de algumas professoras fazerem os cursos oferecidos pelo PNAIC, para terem certificação e ajuda financeira, por exemplo, sendo que algumas, inclusive, declaram que fazem o curso oferecido, apesar de acharem que é apenas mais uma forma do governo declarar investimento na Educação.

“Por exemplo, o Pacto veio no 1º ano, em relação à língua, meio que "pisando em ovos", vamos dizer assim, porque o Estado de São Paulo está anos-luz à frente de outros estados na questão da implementação do currículo, está muito mais fundamentado do que as outras regiões do Brasil. Sabemos que o PNAIC é federal, por isso, nós estamos mais avançados na questão da língua, da leitura e da escrita. É esse o ajuste que o MEC traz. O Estado de São Paulo já caminhou com isso, foi um ano bem difícil de estabelecermos uma relação com os materiais, até mesmo com os professores, reorganizando toda essa dinâmica. No ano passado, com a Matemática, acreditamos que fosse acontecer a mesma coisa, que fôssemos ter de fazer uma mediação, uma adaptação do material como foi feito na língua e para surpresa nossa, isso não aconteceu. O material do PNAIC estava muito mais perto de nós em questão de currículo do que o de língua portuguesa, então não tivemos tanto trabalho, não houve tanta preocupação, fluiu mais. Mas não é porque ocorreu uma fluência maior que nós não tivemos de fazer as adaptações do material, apenas estava mais próximo do nosso currículo, do EMAI, então isto se refletiu nas

professoras também. Elas se sentiram muito mais à vontade e puderam trazer as experiências delas do EMAI, confrontando com o que o PNAIC trazia, possibilitando a comparação das propostas. Havia uma ou outra questão que tínhamos de tratar com mais cuidado. Foi muito tranquilo oferecer a formação e o retorno das professoras também. Mas sabemos sempre que quando uma pessoa vem fazer um curso, ela está totalmente aberta àquilo que vamos oferecer, e não é só isso. As pessoas vêm fazer os cursos por vários motivos, desde adquirir experiências, conhecimentos, até certificação, dinheiro, por exemplo. No PNAIC as professoras recebem uma bolsa de ajuda, então elas têm motivos que fazem-nas virem; recebemos um grupo muito diversificado, são professores novos que saíram da universidade há pouco tempo, juntos, sentados ao lado de pessoas que estão para se aposentar, que vêm fazer o curso, mas, na realidade, não acreditam nele, não acreditam na potencialidade do curso e na intenção de promover mudanças positivas à sua prática. Muitas falam que a intenção é jogar tudo fora, toda a experiência que elas tiveram em nome de uma outra proposta, de algum modismo. Falam, que isso é mais um modismo da Secretaria da Educação, uma mera questão de financiamento para gastar com a educação, promovendo ações desse porte. Já ouvimos de tudo, porque estamos muito perto do professor (Profa. Rita, entrevista narrativa, ano 2015).

Um dos impactos observados, que foram gerados na profissionalidade docente das professoras colaboradoras desta investigação diz respeito à variedade de recursos didático-pedagógicos que se apresentam como possibilidades para uso em sala de aula, atualmente, nas aulas de Matemática, nos anos iniciais, como por exemplo: livro didático fornecido pelo Programa Nacional do Livro Didático; material do EMAI; materiais sugeridos pelo PNAIC-Matemática, pressupondo por parte do professor o planejamento adequado de suas aulas e uma base de conhecimento que contribua para que suas decisões neste movimento sejam éticas e responsáveis a favor do processo de aprendizagem de todos os alunos, como sinalizados na narrativa da Profa. Zilda a seguir apresentada.

“Os cursos do EMAI e do PACTO contribuíram para nos dar uma visão mais ampla, porque agora nos sentimos mais seguras, não estamos sozinhas, há muita gente trabalhando nesses projetos, o EMAI e o PACTO. São cursos muito bons com vários professores e pessoas que vêm também dar sua opinião, compartilhando seus saberes e fazendo-nos entender melhor como trabalhar certas atividades, e as diversas possibilidades, porque todas as crianças têm condições de trabalhar um certo conteúdo, e se não for de uma forma, será através de outra, com o lúdico, com brincadeiras, jogos; nunca será de uma única maneira. Com essa visão maior também teremos maiores possibilidades de ministrar uma boa aula. O Pacto e o EMAI foram muito importantes e os dois se encaixaram um no outro, um complementando o outro. Vamos para a sala de aula sabendo o que trabalharemos, o conteúdo e as atividades se encaixando sempre, juntando todos os caminhos oferecidos pelo livro didático, pelo EMAI e pelo Pacto. Abrangendo os três, trabalho de uma forma unificada para não confundir a cabeça das crianças também. Senão elas ficam perdidas; imagine, por exemplo, se no EMAI eu trabalhar situações-problemas, depois no livro didático eu trabalhar outro assunto! Não! Estou sempre é procurando abordar as atividades de forma que uma complemente a outra. (Profa. Zilda, entrevista narrativa, ano 2015).

A seguir, a profa. Miriam declara seu orgulho em ter apresentado bons resultados na prova de mérito e pelos bons resultados alcançados pelos seus alunos no SARESP, o que confirma ser um impacto positivo.

“Meu orgulho e retorno vieram com a nota da prova de mérito, tirei 9,5 em redação, e com o excelente resultado da minha sala no SARESP dos últimos anos, sendo considerada uma das melhores da cidade” (Profa. Miriam, narrativa escrita, ano 2013).

Das narrativas da Profa. Nilce, levantamos vestígios sobre seu entendimento em relação à influência da avaliação externa do SARESP, como um indicador de avaliação sobre o quanto o professor coloca sua base de conhecimento a favor da aprendizagem dos alunos.

“As escolas estão tentando remodelar a avaliação interna, mas ainda precisam de muito tempo para isso. Na avaliação externa do SARESP, por exemplo, não estamos avaliando a questão da competência exclusiva do professor, mas sim como ele interage o seu saber com sua sala de aula, pois saber é uma coisa, mas interagir o seu saber com os outros é diferente e é isso que a avaliação externa vem verificar. Nesta situação, a avaliação externa verifica as habilidades que estão sendo oferecidas dentro da sala de aula, então é um passo importante. Isso é bacana! Talvez até poderia melhorar algumas situações. Você poderia me perguntar, melhorar onde e como? Hoje eu não sei lhe responder, mas existem pessoas totalmente qualificadas para poder melhorar algumas situações, porque estão focando apenas na quantidade, mas existe algo latente que não está aparecendo, que é a questão da qualidade. Poderia se pensar de outra forma, numa nova forma, mas a qualidade também está na formação do professor, a qual também não corresponde. Eu sei para mim, não sei para o outro” (Profa. Nilce, entrevista narrativa, ano 2013).

Ravitch (2011, p.265) declara que se temos bons currículos institucionalizados, precisamos garantir que teremos sistemas de avaliação que “reflitam e reforcem o que for ensinado. Existe uma máxima entre educadores, de que o que é testado é o que é ensinado”. A autora enfatiza que as avaliações usadas nas escolas devem ser tão boas quanto o currículo que é praticado e declara:

Eu não busco abolir os testes padronizados de múltipla escolha; eles proporcionam um retrato rápido da performance dos estudantes em um ponto no tempo, mas eles não são suficientes para mensurar o aprendizado dos estudantes.[...] mas tampouco os scores dos testes deveriam ser a única medida de qualidade de uma escola. (RAVITCH, 2011, p.265)

Nos últimos anos, os processos de avaliação de desempenho, inclusive as de larga escala de rendimento dos alunos, como o SARESP, passaram a ser um ponto de destaque nas políticas públicas. Segundo Bauer (2015), essas avaliações tem exercido a função de controlar os serviços educacionais e também de prestar contas tanto ao Estado quanto à sociedade. Um dos aspectos preocupantes neste movimento é que, a partir dos resultados

dos alunos nas avaliações externas e em larga escala, isto pode assumir um caráter de indução do trabalho do professor nas escolas, produzindo efeitos negativos, como o estreitamento curricular, a diminuição de autonomia pedagógica, dentre outros aspectos (IBIDEM, 2015).

Esta autora declara que:

[...] essa *accountability*, compreendida enquanto prestação de contas, pode assumir diversas formas, a depender do país. Ela desenvolve sua argumentação explicando que em alguns países a ênfase pode recair sobre procedimentos de garantia de qualidade, como a autoavaliação institucional (em que a escola se responsabiliza por sanar suas dificuldades particulares) ou a avaliação docente. Enquanto que em outros pode enfatizar os procedimentos de controle de qualidade. Independentemente da ênfase dada, o uso de diferentes procedimentos de avaliação formal para exercer controle, por meio do que a autora chama de “linguagem da *accountability*”, tem se tornado uma característica típica e proeminente das políticas educacionais, nas quais a avaliação assume papel central. No Brasil, percebem-se ações em ambos os sentidos: tanto na dimensão de prestação de contas e controle da qualidade, quanto na dimensão de responsabilização (BAUER, 2015, p.2).

A professora Eliana S., por sua vez, aborda em sua narrativa que não se sente tão confortável com este tipo de gestão, pelo contrário, se sente envergonhada com a questão das avaliações de desempenho escolar, no caso, o da bonificação por desempenho para as escolas e por mérito para o professor, isto, tendo em vista as políticas públicas desmerecerem o trabalho de vários professores que não têm as mesmas condições de trabalho que ela, e no caso da prova de mérito por não querer ser reconhecida apenas por índices.

“Essa questão agora também de prova de mérito. Como isso prova o meu saber? Eu penso que isso não mede nada e tenho também experiência na minha escola de professoras que são excelentes e que não passaram nessa prova. Não me sinto bem quando, às vezes, as pessoas falam: “Você passou na prova de mérito, você é ótima, você não sei o que...” Eu não quero ser reconhecida pelos índices, quero ser reconhecida pelo que faço dentro da sala de aula, pelo que ensino às crianças. Não é que eu não me sinta valorizada por ter passado na prova de mérito, mas é porque o professor, infelizmente, perdeu muito seu valor, como as meninas ainda falam na escola: “Ah, porque no tempo da minha avó e no tempo da minha bisavó ser professora era um emprego, era o que mais todo mundo queria ser!” Para ver o tanto que isso se desfez é só olhar hoje como é difícil alguém querer ser professor, fora os que já estão na rede e exonerando! [...]Veja, eu avalio assim: o valor para um professor, não é só o financeiro, o valor para o professor é aquilo que eu falei antes, é ser valorizado mediante as crianças, mediante os pais e os seus gestores, a partir do seu trabalho, não com o tanto que se ganha. Na escola somos um número que a Secretaria da Educação busca, mas muitas vezes nós não atingimos, ficamos também sem o bônus anual e nem por isso desistimos, então, eu particularmente, me sinto muito triste por isso, por essa questão de que só somos valorizados, se atingirmos aquele objetivo, aquele índice. Este assunto é uma coisa que me deixa meio envergonhada, porque, às vezes, encontramos uma amiga que trabalha numa outra escola, que tem um trabalho tão bom quanto o nosso ou até melhor. Sabemos o quanto ela se empenha também e nos diz não ter recebido o bônus, mas é porque na escola

são “n” fatores para esse sucesso, para atingir esse índice; vai desde os alunos, os pais, até os gestores. Embora a escola esteja fazendo o possível e o impossível, acontece de os alunos não conseguirem atingir a meta, então eu fico triste nessa questão. [...] Outra coisa, o professor também não pode ficar só a olhar índices, olhar holerites! Não vou falar que não precisamos do dinheiro. Claro, vivemos em função dele, mas se formos professores que só veem os salários como objetivo principal, não vai dar certo, não é por aí. Eu já estou em fim de carreira e, por isso, ganho um pouquinho mais; porém, se pensarmos: “-Ah! Porque eu não recebi bônus o ano passado, este ano não vou trabalhar direito!” Eu acho que não dá para ser assim. Mas como nós queremos sempre aumentar o índice, então é uma coisa da escola mesmo. Temos aquele procedimento de estarmos todos engajados naquilo e, de certa forma, é isso que, muitas vezes, nos motiva.”(Profa. Eliana S.; entrevista narrativa, ano 2013)(grifo nosso)

Políticas educacionais de gestão, baseadas em resultados dos alunos, sem considerar as condições mais amplas em que foram produzidos, geram preocupações e efeitos indesejáveis na rede, assim como apontado pela Profa. Eliana S., pois contribui para reforçar a presença de diferenças entre escolas de um mesmo sistema, gerando índices de bom desempenho para algumas escolas apenas, incentivando a competitividade entre elas e seus profissionais (ainda que não seja este o objetivo).

Esquemas de pagamento diferencial estão em fluxo e provavelmente continuarão mudando por vários anos, conforme aprendemos mais a partir dos atuais esforços. Mas quaisquer que sejam os resultados, nenhuma manipulação de rotinas salariais irá ser o suficiente para superar a falta de um forte currículo, estudantes dispostos, pais apoiadores, administradores colegiados e boas condições de trabalho (RAVITCH, 2011, p.266).

No recorte que apresentamos a seguir, a partir das narrativas da Profa. Nilce, levantamos sinais da importância que ela estabelece no levantamento de indicadores, tanto pela escola, quanto pelo sistema de ensino do qual faz parte, porque eles vêm contribuir para o processo de avaliação instituído, iluminando seus gestores com vistas primeiro a identificação de pontos que merecem atenção, e depois para as tomadas de decisões com foco em melhorias.

“Hoje eu percebo ser o índice uma necessidade, porque ele lhe dá uma visão do todo. Por exemplo: numa escola, temos um índice de frequência, um índice de evasão, porque eu preciso estar alerta. É o índice que dá um certo piscapisca para gente, não que ele vá melhorar ou piorar a escola, mas pelo menos nos deixa em alerta, então talvez essa questão das avaliações externas esteja condicionada a isso, há índices que eu preciso saber para depois identificar o que tem de ser mudado ou está dando certo. Se não está, o que eu preciso fazer? Assim esperamos então que ele nos dê um alerta. O bônus, por exemplo, está vinculado ao índice da escola no IDESP. O foco ficou muito restrito a isso, mas a partir do momento que somos competentes e eficientes em tirar as crianças do anonimato do conhecimento, seremos passíveis, sim, de ganhar bem e isso ocorre nos países de primeiro mundo; é uma condição” (Profa. Nilce, entrevista narrativa, ano 2015).

Mas, a Profa. Nilce, no excerto que apresentamos a seguir, considera que a prova de mérito pode ser vista como um indicador restrito sobre as potencialidades do professor, porque o conhecimento que é diagnosticado nesta prova pode ou não chegar às salas de aulas no trabalho deste professor com seus alunos.

“A prova de mérito também é uma questão de se analisar com muito carinho, porque muitas vezes, eu vou super bem em todas as questões teóricas, no entanto, apresento uma dificuldade tremenda em oferecer condições de aprendizado aos meus alunos. A teoria contribui para uma mudança de concepção, no entanto, se eu não colocar isso na prática, vai mudar alguma coisa? Então nessa prova do mérito eu posso gabaritar, escrever perfeitamente bem, e não ser talvez um professor suficiente, facilitador do aprendizado do aluno. Um professor facilitador, como Rubem Alves falou " que provoque a criança". Se o professor não tiver esse perfil de provocador, dificilmente vai conseguir mudar algo. E essa é uma habilidade que procurei desenvolver. Outra é a de ouvir, porque quando estamos num grupo, primeiro devemos escutar, depois darmos o nosso depoimento; isso é fundamental” (Profa. Nilce, entrevista narrativa, 2015).

A prova de mérito acaba apresentando um caráter classificatório e excludente, o qual não contribui para evidenciar de forma eficaz a potencialidade da base de conhecimento do professor e sua efetividade no trabalho didático-pedagógico frente ao processo de ensino e de aprendizagem dos seus alunos.

Ainda sobre a prova de mérito, devemos retomar que ela está presente em um programa de valorização do professor, com o objetivo de evolução na carreira profissional. Trata-se de uma política pública educacional, implantada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a qual permite atualmente, que os educadores paulistas evoluam na carreira, isto a partir de oito níveis de progressão salarial, com intervalos de três anos e aumentos de 10,5% sobre o salário.

Para que a evolução funcional se efetive, os educadores precisam participar de uma prova, que é realizada anualmente, na qual todos os que atendem a determinados critérios (como por exemplo, tempo de atuação contínuo de pelo menos quatro anos no mesmo cargo e assiduidade) regras estas que são estabelecidas previamente e atingem determinadas metas na avaliação, conquistando a evolução na carreira.

As avaliações são destinadas a diversas funções da esfera educacional do Estado, como: diretores de escola, assistentes de diretor de escola, supervisores de ensino, coordenadores pedagógicos efetivos ou estáveis e professores.

A Profa. Luciani, conforme podemos acompanhar em seu relato a seguir, critica a política de melhoria salarial por meio da prova de mérito, mas vê nele a possibilidade de

melhorar seus rendimentos financeiros, já que eles são ruins. Narra também a importância da escola estar unida na busca em atingir determinado objetivo, no caso, o de ganhar o bônus por desempenho, o que, num movimento cíclico, contribui para o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, tendo em vista professores e gestores se motivarem a desempenhar cada dia melhor suas funções com o propósito de atingirem ou até mesmo superarem os índices e as metas estabelecidos para a escola e, por consequência, receberem uma bonificação financeira por isto.

“Sabe, quando penso nestas coisas, nos valores que trabalhamos com as crianças fico pensando: “Qual o meu mérito?” É complicado, não é? Você mesma sabe sobre a prova de mérito...este é um assunto complicado e eu tenho uma colega que não gosta que eu fale sobre isso. Porém, nosso desempenho e sucesso depende muito dos alunos também, dos alunos que temos, e de todo um trabalho, mas se estamos numa determinada escola, com determinados alunos pode ser completamente diferente. Eu trabalhei em uma escola da periferia, com alunos carentes e famílias desestruturadas, por 15 anos, com 42 alunos na sala de aula, isso há 8 anos atrás e era bem difícil. Esse assunto torna-se complicado, por isso, eu falo para as colegas, hoje, que elas não conhecem outra realidade, que pode ser bem pior que esta. Então eu acho que o professor tem seu valor, ele estuda, ele procura. Eu vejo assim: não deveria ter, mas já que existe a prova de mérito, vamos prestar, não é? Eu estudo e me preparo sim para esta prova, porque o salário é ruim, então, melhor passar! Eu tinha uma colega no primeiro ano de aplicação da prova que dizia ser contra e não iria fazê-la. Mas será que vai mudar alguma coisa ela não prestar essa prova? Não, no ano seguinte a colega que pensava assim também estava lá prestando. Em compensação eu tenho colega até hoje que não prestou ainda por dizer que é contra tudo isso. Não ir é uma decisão não muito inteligente! Lógico, concordo, não deveria ser assim. Quando penso nisso, fico meio confusa sobre esse assunto [...]Entendo que um professor de uma escola com uma clientela boa, como o desta escola onde estou faz um bom trabalho, tira um bônus bom e a outra escola que tem também boas professoras, como fica? Entendo, além disso, que o potencial dos alunos pode fazer toda a diferença. A coordenadora de nossa escola deu um trabalho no planejamento para fazermos; teríamos de resolver uma situação - a diretora chegava numa escola que ela não conhecia, a coordenadora questionava por que a professora estaria de costas para ela, outra professora reclamava que o aluno não prestava atenção, que estava brincando. Pensando num estudo de caso, então, que teríamos de fazer nessa escola nesse primeiro momento, o que seria um ponto de atenção? Essa diretora, logicamente, precisa delegar funções, só que antes disso, precisa fazer um trabalho com todo mundo dentro dessa escola, não é verdade? Então, por exemplo, se há uma equipe que funciona direitinho, o diretor consegue fazer isso, a coordenadora consegue aquilo, mas por quê? Porque você tem aluno bom, você tem um bônus bom. Suponhamos uma escola, onde o diretor chega e diz que o bônus foi zero! Os professores todos se desmotivam, ainda mais se houver alguma colega que declara que ganhou 7mil de bônus em outra escola, uma outra 5 mil e ela zero. Quando ela atende aqueles alunos e seus familiares, o impacto pode ser ruim. Daí como um diretor pode direcionar tudo isso, não é verdade? É mais fácil lecionar numa equipe que está ganhando. Mas para isto acontecer ajudamos o tempo inteiro, mesmo eles sendo uns alunos bons, desde o momento que colocamos o pé na classe. Mas é muita coisa, porque a professora de 1ª à 4ª, ela fica o tempo inteiro com aquele aluno. Ela olha para o aluno, parece que já sabe o que está se passando, então é diferente do professor que fica 50 minutos e vai embora, que nem sabe o nome do aluno muitas vezes. Por criarmos um vínculo com eles, percebemos que aquele aluno tem mais

facilidade em uma matéria, menos na outra, eu já sei como a tarefa vai vir, como não vai e o que ele precisa mais” (Profa. Luciani, entrevista narrativa, ano 2013).

Segundo Oliveira (2004), muito se tem discutido sobre a centralidade dos professores nos programas governamentais, como agentes responsáveis pela mudança nos contextos de reforma, pois são, em geral, considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Diante desse quadro, os professores veem-se, muitas vezes, constrangidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas.

Por sua vez, a profa. Rita apresenta sinais sobre a importância da avaliação de desempenho do professor, mas, desde que ela seja instituída com o caráter formativo, de análise processual, visando elucidar tanto ao professor, quanto aos seus possíveis interlocutores formadores, suas reais necessidades formativas, com o objetivo de apoio e estabelecimento de trajetórias para o percurso de seu desenvolvimento profissional.

“Assim como o aluno, nós também somos avaliados. Considero muito importante ser avaliada, mas não ser só uma medida; avaliar o que eu já construí até agora, em minha trajetória. Acredito numa avaliação de processo e não numa única avaliação, porque isso não mede o meu conhecimento. Sei que a rede é grande, faço parte dela, e é claro que se torna difícil ser diferente. Entendo até que essa padronização da avaliação, procura avaliar todos na mesma métrica, como numa avaliação de mérito, por exemplo. São vários professores sendo avaliados pelo mesmo instrumento, com diferentes experiências percorridas, não havendo uma outra forma mais individual para se fazer esse tipo de avaliação, e medir, quantificar é algo complicado mesmo. O professor deve ser avaliado e ele deve tirar um sentido dessa avaliação. Se ele encarar um método de avaliação que será bom para ele, e não apenas para uma classificação, e ele vir o resultado daquela avaliação e traçar caminhos diferentes, a partir dela. Uma coisa é você parar na avaliação, ser avaliado pronto e acabou. Outra coisa é você ser avaliado e a partir disso avançar e eu penso que a avaliação formativa nos dá pistas em que devemos melhorar. Eu passei por essa avaliação, e esperam que eu possa falar : - A partir daqui, o que eu vou fazer? (Profa. Rita, entrevista narrativa, ano 2013).

A seguir, na narrativa da Profa. Rita, levantamos vestígios dos embates que travou inclusive no seu contexto familiar, em busca de defender sua decisão pelo exercício da profissão docente na educação pública.

“Meu marido também é professor mas de uma esfera particular, dessa forma, vez ou outra os assuntos sobre educação acontecem na hora do almoço, na hora do jantar. Há um confronto definido porque defendo veementemente o ensino público no qual eu acredito, que é a esperança desse país, mas tem de ser uma educação de qualidade para todos. Mas, a vida profissional dele já levou-o a pensar de outra forma, que o Estado está falido, que não há jeito e tal, me deixando muito decepcionada; não gostava porque sabia do meu trabalho, do meu empenho. Mas, como ele, muitos também pensam e isso me

incomodava muito, então eu sempre estava preocupada em debater, tentando mudar a opinião dele sobre o ensino público. Hoje em dia já não faço mais isso; sei que ele trabalha as especificidades do ensino particular, voltado ao apostilado, aquela coisa mais organizada, mais fechada. Mas ao mesmo tempo eu procuro ver no ensino apostilado algo semelhante ao nosso; percebo que estamos nos aproximando do ensino particular, das apostilas, estamos tendo um movimento, muitas coisas estão batendo, do ensino público e do particular, isso é só um exemplo meu de olhar o outro, de aceitar o que o outro tem, de reconhecer o que o outro pode me dar. Falo muito isso para as colegas” (Profa. Rita, entrevista narrativa, ano 2015).

Nas narrativas das professoras Zilda e Eliana C., conforme podemos acompanhar na sequência, também sentimos um tom de desabafo, o qual pode ser visto até como um pedido de socorro em nome de outras vozes, no caso, de vários professores da rede pública estadual paulista, que se encontram num processo de insatisfação, de instabilidade, de insegurança, sinais reconhecidos por nós como sendo de um “mal estar docente”, compreendido pela atual situação de precarização em que se encontra a educação, com políticas educacionais que muitas vezes não valorizam o educador, não contribuem para a criação de vínculos deste profissional com a comunidade, e em alguns casos, segundo a professora Eliana C., sinalizam inclusive, a falta de respeito com o professor.

*“Trabalhamos hoje com insegurança, pois somos cobrados o tempo todo, às vezes, não sabemos o que é certo é o que é errado. O que mais sentimos falta na Unidade Escolar é da presença da família na escola e na vida de seus filhos, que estão sendo deixados para segundo plano. Muitos professores não veem a hora de se aposentar, pois não olham mais o Magistério como um dom, mas sim como um meio meramente de trabalho, devido à falta de estímulos. A violência também é um dos fatores que estão levando-nos a afastarmos cada vez mais do Magistério. (Profa. Zilda, narrativa escrita, ano 2013) [...] “Eu e a professora Eliana estamos prestes a nos aposentarmos e eu aguardo publicação de minha aposentadoria. O professor, de um modo geral, está desanimado, ele não tem perspectiva de vida, nós estamos nos aposentando agora. Os que ficam não sabem como será o futuro deles. Veja, o professor efetivo ainda tem uma perspectiva, mas, e esses professores eventuais sem vínculo com a escola? **Nunca se sabe quem é o professor certo da classe, e essa troca constante de professores reflete nas crianças**” (Profa. Zilda, entrevista narrativa, ano 2015)(grifo nosso).*

“Eu e a Profa. Zilda conversamos a semana passada sobre os professores que estão vindo. Não sei se é por conta desse Governo que deixa-os tão inseguros. Penso que eles estão com uma sobrecarga muito grande com essa duzentena, quarentena. Não se sabe quem que vai, quem vem. Isso vai deixando um vazio na educação tão grande! Se pudermos fazer algo, façamos com que o Governo tenha um olhar de respeito pelo professor, porque ele perdeu a autoestima, o professor vem derrotado. Acho que alguma coisa tem de ser feita agora, senão como vai ficar a Educação? A minha evolução funcional demorou sete anos para sair. Eu acho que falta o respeito, porque fico olhando para estas professoras novas, que chamo de “meninas”, imaginando como irão cobrar delas! “Olha, você tem de trabalhar assim e assim com seu aluno!” Outro dia a coleguinha comentou: “ Eu trabalho para receber, eu não trabalho para pagar!” Nós duas, eu e a prof^a Zilda nunca tivemos esse olhar, nós nunca pensamos nisso, me endividava, cento e cinquenta reais de xerox por mês,

porque nós sempre trabalhamos com crianças que apresentavam dificuldades. Agora, as professoras que estão vindo, um dia estão aqui, outro dia não, não há nem sequência no trabalho. Elas não pegam vínculo com a escola, não pegam vínculo com a comunidade ; as mães que estão vindo matricular no primeiro ano, estão perguntando: "A professora está grávida? Vai aposentar? É a titular? Porque se for assim, eu não quero meu filho aqui!" O Governo tem que se sensibilizar, porque para muita gente, tudo é culpa da Educação, "haveria menos droga se houvesse Educação e menos bandido também". Esse pensamento dá a impressão de que nós professores somos os pivôs e transformamos todo mundo em bandido, quando é justamente o contrário. Então, quem olha para nossa escola, vê que somos abençoados, quem vem aqui, vem, gosta, não quer sair, gosta do nosso convívio, porém, mesmo assim, a rotatividade é muito grande. Então, para concluir deixo a mensagem: quem trabalha com a Educação precisa ter responsabilidade" (Profa. Eliana C. ; entrevista narrativa, ano 2015).

Um dos assuntos tratados pela Profa. Eliana C., relata sobre a “duzentena” e “quarentena”, que são regras estabelecidas nos contratos de trabalho de professores na educação pública paulista⁷⁴ e sobre este assunto nos reportamos a Souza (2012) que declara:

Os docentes OFAs- Ocupantes de Função Atividade, categoria “O” iniciaram na rede estadual após a Lei Complementar no. 1093/2009 e são regidos pelo INSS, exclusivamente para o período do ano letivo, sem registro em carteira ou FGTS, submetendo-se à legislação que exigia que ficassem sem lecionar por um período de 200 dias letivos entre o término de um contrato e a renovação de outro. Porém, em virtude da falta de professores, promulgou-se a Lei no. 1132/2011, prorrogando o período referido até o final do ano letivo. Caso o professor tivesse aulas atribuídas em substituição e estas se encerrassem nos meses iniciais do ano letivo, seu contrato seria prorrogado até o final deste ano, e só depois teria que cumprir a “duzentena”. Depois entrou em vigor a Lei complementar no. 1163/2012, que prorroga automaticamente o contrato, caso não se perca o vínculo, por mais um ano. Após esse prazo, transforma-se a “duzentena” em “quarentena”, ou seja, o professor, “categoria O”, se aprovado numa prova aplicada anualmente, poderá ser contratado novamente após o período de 40 dias sem lecionar. (SOUZA, 2012, p.72).

Sobre “Categoria O”, nos embasamos na declaração abaixo da mesma autora:

[...] com a resolução SE 23/2012, é autorizada a convocação de docentes para cadastro emergencial, ou seja, admite-se que, dada a inexistência de professores na rede pública paulista, alunos de qualquer licenciatura, independente do ano ou semestre que estejam cursando, sejam contratados para atuar na rede, não só como eventuais, por períodos de até 15 dias, mas principalmente como ACTs, os quais atuam com os discentes por períodos superiores a 15 dias (SOUZA, 2012, p.93).

Mas, por ser este um assunto denso e não ser nosso propósito primeiro discuti-lo amplamente neste texto, vamos sintetizar, considerando Oliveira (2004, p.1140) quando

⁷⁴ Para saber mais sobre as diferentes formas de admissão dos professores na rede pública de ensino, acesse : http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3211
[Acesso em mar/2016](#)

declara que “o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos que se refere às relações de emprego e regras de admissão”.

A partir de nossos estudos de Souza (2012), deve-se levar em conta a precarização no trabalho docente frente aos baixos salários, as condições, as relações de trabalho, a escassez de professores e suas consequências, como a desprofissionalização, a desvalorização, entre outras situações que interferem diretamente na autoestima do professor, muitas vezes, chegando a provocar até mesmo o abandono de suas funções, provocando um certo “mal-estar-docente”.

Sobre “mal-estar-docente”, nos embasamos em Esteve (1999), que declara compreendê-lo como uma doença social produzida pela falta de apoio aos professores por parte da sociedade, tanto no campo dos objetivos do ensino como no das retribuições materiais, de reconhecimento e de valorização das atividades por eles realizadas. Para este autor, a chave do mal-estar docente está na desvalorização do trabalho do professor, os quais são sempre responsabilizados pelas profundas mudanças que vem passando a sociedade.

Segundo Grando e Luvison (2015, p.139),

[...] a profissão docente na contemporaneidade tem sido foco de muitas reflexões e questionamentos. Na maioria das vezes, observamos que a escola e a profissão docente passam por um “mal estar” generalizado: todos os envolvidos no sistema educacional não encontram caminho para sair de um enlace que se torna cada vez mais submetido aos “nós” do contexto histórico e social qual fazem parte, vivenciando discursos que se formam e transformam cotidianamente o “ser e o fazer docente”, ou seja, seu lugar na sociedade, suas inquietações, seus valores, escolhas, desejos, crenças – enfim, sua identidade.

Com base em Bauer (2015), as questões aqui levantadas pelas professoras colaboradoras desta investigação, reforçam nossos olhares para a necessidade de uma reflexão mais ampla sobre as avaliações dos sistemas educacionais, bem como sobre as dimensões do campo da educação em que a avaliação se insere, seja por parte dos que se dedicam aos estudos nessa área, como aos que investigam sobre as finalidades da educação, ao papel da avaliação na definição da qualidade da educação, aos que estudam sobre as relações entre avaliação externa, currículo, e formação de professores, bem como sobre os que se debruçam em estudos sobre os usos dos resultados destas avaliações a favor da melhoria do processo educacional.

De nossa parte entendemos que visando a melhorias no processo educacional, há que se ter, entre outros aspectos, bons professores. Docentes que sejam comprometidos, éticos, responsáveis com a difícil tarefa de ensinar, oferecendo oportunidades educativas

que respondam aos princípios de eficácia econômica, justiça social, inclusão social, participação democrática e de desenvolvimento pessoal (MARCELO, 2009).

Mas, não podemos perder de vista que estes profissionais devem ser respeitados, com políticas públicas que valorizem a docência, e não de forma contrária, como algumas das relatadas pelas professoras colaboradoras desta investigação, com mudanças sociais e profissionais que estão afetando a forma como nos organizamos, como trabalhamos, como nos relacionamos e como aprendemos.

Em respeito às professoras colaboradoras desta investigação, este texto que entregamos aos leitores e a Academia, pode ser visto também como um canal de comunicação delas, pois, por meio de suas narrativas ecoa um pedido de respeito ao professor em meio a tantas políticas públicas educacionais e programas de governo que muitas vezes não dialogam para a legitimação da almejada profissão docente.

Muitos foram os temas abordados nesta categoria pelas professoras colaboradoras desta investigação, os quais tratam, segundo nossas análises, de algumas de suas experiências na docência e que contribuem de alguma forma no processo de constituição da identidade docente delas, e por consequência, no seu percurso de desenvolvimento permanente que, em linhas gerais são: justiça social; mediação na construção dos saberes dos alunos; relação de afetividade com os alunos; relação de corresponsabilidade com a escola e a comunidade; importância em ouvir os alunos; colocar em prática diferentes estratégias didático-pedagógicas a favor do processo de ensino e de aprendizagem; fazer uso da linguagem matemática; efetivar o planejamento de suas aulas; fazer e levar os alunos a fazerem registros das reflexões e aprendizagens experienciadas no processo educacional; fazer uso de agrupamentos produtivos tanto entre alunos, como entre professores; fazer da escola um espaço potencializador de comunicação e aprendizagem coletiva.

Sobre as aprendizagens que foram sinalizadas pelas professoras colaboradoras, e partindo das análises de suas narrativas, temos que: aprendem com o outro e com os materiais oferecidos nos cursos, os quais foram vários os lembrados por elas, a retomar: Letra e Vida; Ler e Escrever; Teia do Saber; EMAI e PNAIC –Matemática; e nesta trajetória da docência, frente aos processos formativos que experienciaram, levantamos indícios de desenvolvimento profissional por parte destas professoras, as quais buscam a formação permanente de forma proposital, deliberada, e a tornam significativa no exercício profissional.

Fazem isto, movidas por uma nova necessidade presente no dia a dia da docência ou pelo interesse em continuarem atualizadas, frente à dinamicidade das Ciências, e dos processos educacionais experienciados em sala de aula. Revelam comprometimento, responsabilidade e preocupação com a profissionalidade docente.

Levantamos sinais de terem ressignificado sua prática docente, fazendo uso de outros recursos e estratégias de ensino, alterando a didática e a metodologia, valorizando os saberes dos alunos, fazendo valer o entendimento de que a Matemática é uma Ciência aberta e mutável, mas que todos têm direito a sua aprendizagem, bem como, neste processo, ampliaram o diálogo que estabeleciam com os teóricos da Academia, a favor de um processo de ensino e de aprendizagem ainda mais eficiente.

Como todo trabalho científico, espera-se que haja uma finalização; desta forma, optamos por concluir o estudo das categorias construídas a partir das análises das narrativas das professoras colaboradoras desta investigação, com um excerto da Profa. Rita, no qual ela agradece o momento de reflexão que foi potencializado pela sua participação nesta pesquisa, quando pode reviver sua trajetória.

“Este momento de reflexão que estou vivendo agora com você, só tenho a agradecer, eu até me emociono (lágrimas caem pelo rosto), porque eu nunca tive essa oportunidade, de alguém perguntar sobre a minha trajetória e foi muito bom, eu fui revivendo, construindo. Eu saio daqui com novas construções, é muito bom fazer esse processo e agradeço a você por ter proporcionado isso para mim” (Profa. Rita, entrevista narrativa, ano 2013).

A seguir, no capítulo 4, apresentamos na íntegra as textualizações que foram produzidas a partir das narrativas das professoras colaboradoras desta pesquisa, e na sequência, apresentamos os entrelaçamentos que estabelecemos sobre a tessitura deste texto.

4. TEXTUALIZAÇÕES DAS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS COLABORADORAS

➤ **Profa. Celina -Narrativa Escrita– Ano 2013**

Nasci em uma região muito pobre no Vale do Ribeira. Um vilarejo muito distante. Meus pais trabalhavam na lavoura, tudo que tínhamos eram as terras herdadas dos meus avós. Vivíamos do plantio e da colheita.

Ah, minha escola! Que saudades tenho! Ficava a alguns quilômetros de distância da nossa casa. Íamos eu e minha irmã mais velha por uma estrada empoeirada, onde, de vez em quando, passava algum carro ou ônibus. Ficávamos encolhidas nas curvas da estrada esperando que a poeira baixasse.

A minha escola era de madeira. As classes eram multisseriadas e cada fileira representava uma série diferente. Eu iniciava aos sete anos e a minha irmã já estava na segunda série. A professora chamava-se Dona Zuleika e dava aula para todas as séries juntamente. Eu estudava na primeira fileira e minha irmã na segunda fileira porque já estava na segunda série. Dona Zuleika era muito gentil e bondosa, nos ensinou a ler, escrever e contar. No recreio, ela se sentava num banco de madeira e fazia tricô. Eu muito curiosa me sentava ao seu lado para vê-la tricotar. Me intrigava muito ver o que aquelas agulhas faziam, aumentando, assim, o trabalho que ela fazia. Todos os dias eu fazia sempre igual. Ela vinha sentar-se no banco para tricotar e eu observava. Certo dia, cheguei em casa, cortei uns bambus bem fininhos e com uns pedaços de barbantes dos sacos de mantimentos que meu pai comprava, fiquei tentando colocar os pontos. Tentei várias vezes até que consegui. Hoje penso que a Matemática iniciou-se nessa fase da minha infância, pois, para se fazer tricô é necessário saber contar, aumentar e diminuir.

Bem, fiquei mais um ano nessa escola, na segunda série. A professora era agora mais nova, a Dona Regina, irmã de Dona Zuleika. Era menos paciente. Nessa época, a minha mãe ficou doente e precisou ser internada num hospital da cidade; ficamos eu e meus irmãos com uns parentes. Isso durou uns três meses mais ou menos e quando minha mãe voltou para casa, não estava bem de saúde. Meu pai trabalhava numa reserva florestal; cuidava para que não houvesse extravio de palmitos e animais silvestres.

Nesse tempo, minha mãe faleceu, ficamos nós quatro sozinhos. A primeira coisa que meu pai fez foi tirar a minha irmã da escola para cuidar dos irmãos. Meu pai muito preocupado em nos deixar sozinhos em casa naquele sítio; buscava ajuda dos parentes

mais próximos. Foi aí que a minha tia, que morava numa cidade do interior do Vale do Ribeira, se prontificou em ficar conosco. Uma outra tia me levava junto com ela para seu emprego de doméstica.

Eu estudava muito para superar as minhas dificuldades. Aprendi as quatro operações fundamentais. Aquele ano se passou. Na quarta série era um professor, rapaz jovem. Foi muito mais fácil, ele tinha paciência conosco. Terminando o ano, tínhamos de fazer exame de admissão para cursarmos o ginásial. Na minha época, se dizia que mulher não precisava estudar, só homem. Meus estudos ficaram barrados. A minha mãe adotiva me colocou nas aulas de corte e costura, porque moça para se casar precisava saber costurar, bordar, ser uma boa dona de casa.

Aos doze anos já sabia cortar e costurar as minhas próprias roupas. Aos dezenove anos me casei e vim morar aqui do outro lado do interior do Estado de São Paulo. Dois anos depois, meu filho nasceu. Certo dia, quando já tinha doze anos, conversando com ele, comentei que gostaria muito de voltar a estudar. Ele então me falou que iria ver se havia uma vaga na suplência da escola. Assim o fez e reservou para mim a vaga. Fiz a minha matrícula, cursei, e logo fui para o magistério, depois para a faculdade. Foi assim que me tornei professora.

Terminei o magistério e fiz o estágio de dois anos em sala de aula. Procurei estar sempre em contato com os professores de uma escola perto do meu bairro e sempre que eles se ausentavam das aulas, eu os substituía como estagiária. Isso foi aos poucos me dando muita segurança.

Depois de formada permaneci na mesma escola como professora eventual. No ano seguinte, a diretora me deu uma classe de quarta série, sendo que, nessa escola, fiquei durante uns três anos. Em seguida, fui para outra cidade vizinha, onde trabalhei em várias escolas substituindo professores em licença. Na escola *atual* já estou desde 2007 (dois mil e sete) e espero ficar até sair a minha aposentadoria.

Na nossa vida profissional nunca estamos totalmente satisfeitos com tudo o que fizemos. Sempre achamos que poderíamos ter feito mais e melhor.

Lidamos com vidas, crianças que, em muitos casos, só têm a nós professores para dar-lhes um pouco de carinho, um abraço, um beijo. Penso que dei o melhor de mim por onde passei.

➤ **Profa. Eliana C. - Narrativa Escrita – ano 2013**

Relembrar minha vida é como rever um filme em preto e branco que vai se colorindo aos poucos. Às vezes a fita está arranhada, o filme não é tão nítido, algumas cenas foram apagadas, outras são tão marcantes e muitas que ainda serão produzidas. Não consigo revê-lo sem me emocionar; afinal, são cinquenta anos de pura emoção, saudades de alguns personagens, ansiedade por outras lembranças. Acredito que poderia classificar este filme como um drama, aliado a uma boa comédia e a um lindo romance, com final feliz, é claro.

Nasci em uma família rica de amor. Meus pais eram apaixonados, mas, quando tinha 4 anos, perdi meu pai super jovem e, minha mãe maravilhosa, ficara viúva aos 28 anos, com três filhas e um senhorzinho para cuidar. Tempos difíceis! Dor, pobreza, medo, mas acima de tudo união.

Nesta época, meu avô substituíra meu pai levando alunos da região rural para cidade e, para me agradar, levava-me junto. Foi o suficiente para gostar da escola. Via a magnitude das escolas centenárias da cidade e me via estudando nelas. Meu avô que era muito articulado, conseguiu minha matrícula na primeira escola de Educação Infantil com a profª Dulce; eu tinha 5 anos. Foi o máximo, mas só podia ir quando faltava algum passageiro, pois não me sobrava um lugar na condução.

Aos 6 anos, como a situação ainda era dura, me colocaram no 1º ano (a professora era minha madrinha) para que pudesse ter o que comer. Como me destaquei, fui matriculada no final do ano e isto foi muito bom, pois sendo a mais nova da turma e a mais adiantada, podia usar isso para me defender em ser a mais feia e a mais pobre. Afinal, o *bullying* sempre existiu.

Fui alfabetizada com a cartilha Caminho Suave (não tenho nenhum trauma por isso), e em Matemática não tinha nenhum problema. Sei a tabuada desde os 6 anos, fazíamos cálculo mental com facilidade e os probleminhas eram simples ; na 4ª série é que ficaram mais complicados. Fui sempre tagarela, mas muito, muito esforçada e dedicada.

Até o 3º ano sempre passei em 1º lugar e ganhava prêmio, mas na 4ª série meu professor era terrível, muito bravo; talvez por isso já não me destacava tanto.

Saí da 4ª série com 9 anos e ia à roça desde os 8 anos no período contrário. Colhia tomate, arrancava amendoim; levava minha marmita com arroz e ovo. Minhas amigas trabalhavam para comprar roupinhas e eu para comprar livros, material escolar e comida.

Na escola da zona rural tudo era bom e fácil, todo mundo amigo, todo mundo cuidava de mim. Mas, quando fui para a escola urbana... Ah, meu Deus, foi terrível! Passava mal de fome todos os dias. Minha mãe depois que ficou viúva nunca mais saiu de casa e sequer conheceu um professor meu. E, se já era difícil ser pobre e feia na zona rural, na parte urbana da cidade então, foi muito pior. Sobrava-me então destacar-me na escola e deu certo! Minhas notas eram excelentes, passava com facilidade, não tinha dificuldade em nada até a 7ª série, porém, quando meu professor de Matemática dava notas a quem levasse mudas de árvores frutíferas e a quem tivesse um sobrenome de peso, a coisa tomou outras proporções. Foi tão decepcionante para mim! Eu nunca teria nada para dar e minhas notas começaram a cair. Desde então, nunca mais vi a Matemática com bons olhos. É como se um bloqueio tomasse conta dos meus dias e assim, rezava para que a aula nunca chegasse, porque minha nota seria mínima (tirava 10 na prova, mas como não levasse muda alguma, tirava 0; somava, dividia e eu ficava com 5). Isto era o fim para mim. Tive de aprender a lutar desde menina e sempre sozinha. Infelizmente, isto se perpetuou. Nunca reprovei, mas meu amor pela Matemática nunca mais foi o mesmo.

Os anos se passaram, sempre amei estudar, queria ser advogada para defender os fracos e oprimidos. Mas, como era precoce, acabei me apaixonando pelo meu marido na 8ª série. Começamos a namorar no 1º colegial, com 17 anos já era mãe e por um bom tempo sufoquei minha vontade de estudar.

Mudei de cidade em 1981, a única faculdade que havia lá se fechara e só me restou o magistério. Minha irmã do meio era professora da rede estadual e municipal e, como na zona rural do município onde morávamos não havia professores, eu a substituía desde os 14 anos sem remuneração ou conhecimento dos chefes.

Quando fui cursar o magistério tinha 22 anos e dois filhos maravilhosos. Nesse período, engravidei de três crianças, mas infelizmente tive que os ceder para Deus. Foram momentos difíceis. Era a alegria de estudar com a dor de perder meus filhos. Devido às minhas gravidezes terem sido difíceis, não fiz um bom estágio e perdi um pouco das aulas; isso fez diferença em minha formação. Lembro-me de que a Matemática era muito fácil, a mesma que aprendi na 4ª série. Tivemos contabilidade, estatística e desenho geométrico que acabaram se tornando um bicho de sete cabeças, pois não estava preparada para aquilo. Formei-me em 1987.

Em 1988 iniciei meu trabalho como estagiária e professora eventual. Em 1990, me efetivei na rede municipal como professora de Educação Infantil e, em 1992, me efetivei

na rede estadual. Tive muita sorte. Nunca precisei inscrever-me no artigo 22 ou ficar fora da cidade.

Quando me aposentar, vou cursar Direito. Meu filme ainda não acabou.

Nestes 25 anos de trabalho, tive a oportunidade de passar por muitas fases na educação: Ciclo Básico, método tradicional, método fônico e o Construtivismo. Trabalhei com as cartilhas Caminho Suave, Sodré, Alegria de Saber, todas as letras, e esta gama de coleções que estão sendo oferecidas e, mais recentemente, o Ler e Escrever e o EMAI. Independente de todos os processos ou propostas, não há como ensinar a Matemática sem o processo mecânico ou sem uma boa alfabetização. Nunca me recusei a trabalhar com o novo, mas tenho meu pé fincado na Matemática dos anos iniciais da forma como confio. Acredito piamente que as operações bem ensinadas, vivenciadas são a base para o desenvolvimento da Matemática como um todo. Seja para entender seus enunciados, para realizar um bom cálculo mental, ou seja, para utilizá-la na resolução de problemas no nosso dia a dia.

Nestes 25 anos de magistério nunca deixei de me atualizar; faço o EMAI e o Pacto neste momento. Busco sempre o melhor para minhas crianças. A realidade de meus alunos é o caminho que trilho para melhor ensiná-los.

Uso todos os artifícios, alio prática à teoria, sempre com exercícios. Nem sempre os resultados são positivos ou atinjo 100% do aproveitamento de todos. Na minha sala há cartazes com tabelinha de tabuada, números, calendário, relógio, figuras geométricas. Podemos usar ábaco, material dourado ou até palitos. Fazemos brincadeiras, utilizamos livro didático, folhas, lousa, jogos e brincadeiras.

Minha escola nos dá liberdade, trabalharmos e seguimos a linha pedagógica que o governo sugere, mas também usamos outros meios e metodologias que conhecemos para melhor ensinar.

Para concluir minha narrativa, procuro ser para os meus alunos semelhante àquilo que de melhor tive na minha educação e tento jamais me parecer com meus professores Sidney e André.

➤ **Profa. Eliana C. – Entrevista narrativa – ano 2015**

Se é para eu fazer uma reflexão sobre ter mudado ou não alguma coisa na minha forma de ser enquanto pessoa e na minha forma de ser enquanto professora nos últimos anos, vamos lá... Vou começar fazendo uma explanação de como sou com os cursos que são oferecidos. Há vinte e oito anos que sou professora e há vinte oito anos que faço cursos. Agora mesmo eu estou fazendo psicopedagogia; gosto de estudar, às vezes quando fazemos um curso, ficamos repletos de vontades, de desejos, queremos solucionar os problemas de sala de aula. Acabamos por ir fazê-los com aquele intuito positivo, mas nem todos os cursos realizam os nossos desejos e ,às vezes, levamos um choque, inclusive, quando o que é explanado vai ao contrário de nossa postura, de nossa metodologia; contrário até mesmo do que realmente acreditamos e praticamos em sala de aula. Às vezes isso acontece nos cursos de uma maneira geral. Por exemplo, quando surgiu o EMAI, ele caiu de paraquedas, como todas as políticas públicas. No começo não tinha formação, ele veio mais uma vez como uma política do governo para ser engolido, assim como foi com o Ciclo Básico, com o Ler e Escrever e com todas as propostas vindas do governo. Porém, eu aprendi nesses longos anos, jogar fora aquilo de que não gosto e pegar o que gosto; então, muitas atividades do EMAI na forma como era colocada, da forma como veio a proposta, eu não gostava. Mas sabe por quê? Em primeiro lugar porque eu também não entendia; em segundo lugar, porque não era a realidade da minha sala de aula, visto que trabalho com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem e o EMAI, necessariamente, propõe que as crianças tenham autonomia de leitura, senão elas não conseguem resolver por si só, e eu passei a observar isso nas primeiras atividades de Matemática no primeiro volume do Ler e Escrever do terceiro ano, o qual perguntava na resolução dos problemas: " Existe uma outra forma de resolver esses problemas?" Até para mim era uma incógnita, pois tinha dificuldade em entender de outra forma. Quando fui fazer a primeira prova de mérito, caiu a mesma pergunta e eu também tive dificuldade, principalmente nós que não tivemos uma boa formação em Matemática, nós que não tínhamos uma visão clara de outras formas de resolver determinados problemas. O sistema não aceitava que pudéssemos desenhar ou contar , hoje aceita, e acabamos observando nas crianças as possibilidades que nem nós tínhamos e que elas já de antemão tem, pois carregam dentro de si. Quando o EMAI aperfeiçoou e elaborou os livros para professor e aluno, aí sim eu vi a diferença. Porque enquanto ele era só uma apostila, que dependia do nosso fazer, do nosso realizar, era bem mais difícil, uma vez que não se disponibilizava xerox, não se podia pedir contribuição ,

ficava tudo a critério do professor e eram atividades que necessitam de desenho. Um exemplo disso eram as atividades que vinham coloridas: nós que tínhamos que imprimir, era tudo preto e branco, a criança não tinha o perfeito visual para colaborar na sua atividade. Agora, com o EMAI colorido as crianças gostam, elas realizam com vontade e as que não têm autonomia de leitura, colocamos em dupla, fazem parceria, para que se sintam inclusas nos procedimentos do EMAI. Hoje eu posso dizer que gosto do EMAI, porque não estou mais “engolindo-o”, eu já o “digeri”. Porque tudo o que vem assim, do governo, de cima para baixo, já nos deixa com um pé atrás e ficamos nos perguntando: O que ele deseja com isto? Ele quer realmente que os alunos evoluam? Então, eu posso afirmar que o EMAI acrescentou algo em minha prática.

Outra coisa: eu e a professora Zilda, fizemos o Pacto também, e ele reafirmou aquilo que nós já estávamos trabalhando. Porém, há a nossa postura em sala de aula que é outra, como por exemplo, hoje, o nosso olhar é para cada aluno. Uma atividade do EMAI que percebemos não ser suficiente para que o aluno aprenda, então, é, muitas vezes refeita, quer seja com exercícios, ou buscando outras possibilidades, porque senão as crianças não aprendem. Sabe, quando se fala em regularidade? Não é uma palavra que está no dia a dia das crianças. Então, você tem de estar sempre buscando, falando de novo, com outras palavras esse vocabulário que o EMAI oferece e que não faz parte do cotidiano das crianças. Quando alguém me pergunta se mudou alguma coisa, eu respondo que mudou sim, acrescentou sim.

Mas, o EMAI com todas as atividades, não despreza o processo mecânico. As crianças precisam aprendê-lo. É retórico? Que seja! Só que o SARESP traz depois as operações para usar esse processo mecânico, não há como se fazer uma divisão com quatro algarismos, só com desenho. As crianças não vão ter como desenhar mil unidades para dividir por cinquenta, sendo necessário saber o processo mecânico sim, e saber a nomenclatura, pois é muito importante pra elas. Quem foge disso para agradar ao governo está deixando de dar oportunidade ao aluno de aprender com consistência.

Por que eu tenho de agradar ao governo? Porque ele não me agrada em nada, mas eu tenho responsabilidade é com o meu aluno. Durante o curso do Pacto, nós tivemos uma aulinha sobre as dificuldades de aprendizagem, com uma PCNP que trabalha com inclusão. Ela nos mostrou várias coisas, deu exemplos de um professor que aplica exercícios para crianças com altas habilidades e com necessidades especiais. Porém, tenho trinta alunos, e dois que têm essa habilidade de resolver problemas de outras formas. Eles chegam a uma resposta de tal maneira absurda que nem as crianças às vezes

conseguem entender, então eu vejo que a criança com dificuldade de aprendizagem tem o direito de que busquemos caminhos para mostrar a ela que possui capacidade. A criança que pensa não saber nada, torna-se indisciplinada, agressiva, sem autoestima, e se eu tiver que mostrar a ela que contando no dedo aprende, que chupando bala aprende, que fazendo risquinho ela aprende também, eu mostrarei sempre isto, independente da política pública.

Sabe, em primeiro lugar, como professora, eu coloco o amor. Eu amo essas crianças (chora de emoção...). Fico me perguntando: E quando eu não estiver mais aqui? Quem vai dar um abraço quando essas crianças chegarem? Quem vai buscar uma comidinha quando elas estiverem com fome? As crianças com dificuldade de aprendizado, muitas vezes, não aprendem porque desejam não aprender, e sim por apresentarem alguma coisa de diferente. Às vezes elas passam fome, tem desnutrição, elas convivem em meio às drogas, em meio à violência, então precisam ser amadas. Eu acho que em primeiro lugar para mim é o amor.

Em segundo lugar, obviamente preciso de conhecimento, eu não chego a uma sala de aula sem estudar, sem ter um conhecimento teórico e prático. Porque a teoria é muito importante para me dar segurança. Assim, quando estudo e faço os cursos, falo: Como estou certa! Essa teoria está falando que eu posso, que tenho um argumento.

Eu tenho um problema com o tradicional e a proposta construtivista, porque todos os cursos que fazemos insistem em falar que traumatizamos as crianças com o ba, be, bi, bo, bu, que traumatizamos com o ensino tradicional, mas nós não somos traumatizadas, pelo contrário, nós somos escritoras com eficiência, somos produtoras de texto com eficiência, sem trauma nenhum. A proposta construtivista eu a considero excludente quando ela é feita cem por cento, sabe por quê? Como eu trabalho nos dois ensinos, no infantil e no fundamental, eu observo que há uma evolução grande na proposta construtivista. A criança que tem uma base em casa aprende mais, mas há exceções, isto não é uma regra. Porém, numa sala de trinta e duas crianças de educação infantil, sete saem lendo, então, se ela fosse abrangente, de trinta e dois, pelo menos vinte deveriam sair lendo. A mesma coisa acontece aqui no fundamental. Recebi meu segundo ano com trinta e duas crianças e eu tinha seis que liam, faltava apenas um estalinho e todos estavam mega preparados, eles iriam ler, então, eu acho que cabe ao professor buscar os caminhos para sua sala.

A escola, a direção, têm de dar fortalecimento para esse professor, ele tem de cobrar, mas antes de cobrar, tem de mostrar meios... "Olha, eu quero isso de você, mas eu lhe ofereço isto aqui", assim você vai poder construir com a criança. Aqui na nossa escola nós temos

essa liberdade. A professora-coordenadora-pedagógica da escola na qual trabalho, sobre isso, ela não impõe uma maneira de ensinar, sabe meu jeito de professora Eliana, sabe o jeito da professora Zilda, sabe que pode confiar no nosso trabalho, então, não interfere e ainda fala - Olha, está bom pra você? Está dando resultado assim? Então continue.

E como eu já disse, em primeiro lugar o amor, em segundo lugar é a teoria, é o conhecimento. Em terceiro é a escola, a comunidade. Nem dá para imaginar o que ocorre quando conversamos com uma mãe de aluno: nós acabamos virando até conselheiras da família, então penso que é isso que faz o nosso diferencial.

Eu tenho o apelido de professora maluquinha, não sou muito normal, porque a gente faz coisa que até Deus duvida, mas tudo bem, as pessoas que falam, não sei se eu o sou.

Veja, logo vem a minha aposentadoria; choro todo dia, pois quero me aposentar, mas não tenho coragem. Porque faz dois anos que eu estou com essa turminha e sou perdida de amor por eles. Tenho medo de que venha uma professora que seja muito brava, que não vá pôr a mão na cabeça deles, porque sabe, nem mando meus alunos para a diretoria, eu me viro sozinha com eles em tudo. Eu tenho medo de me aposentar, mas a minha mãe precisa de mim, eu estou sem voz, já deu o meu tempo, né? Vinte e oito anos, mas estou com o coração na mão!

Eu e a Profª. Zilda conversamos a semana passada sobre os professores que estão vindo. Não sei se é por conta desse Governo que deixa-os tão inseguros. Penso que eles estão com uma sobrecarga muito grande com essa duzentena, quarentena. Não se sabe quem que vai, quem vem. Isso vai deixando um vazio na educação tão grande! Se pudermos fazer algo, façamos com que o Governo tenha um olhar de respeito pelo professor, porque ele perdeu a autoestima, o professor vem derrotado. Acho que alguma coisa tem de ser feita agora, senão como vai ficar a Educação? A minha evolução funcional demorou sete anos para sair. Eu acho que falta o respeito, porque fico olhando para estas professoras novas, que chamo de "meninas", imaginando como irão cobrar delas! "Olha, você tem de trabalhar assim e assim com seu aluno!" Outro dia a coleguinha comentou: " Eu trabalho para receber, eu não trabalho para pagar!" Nós duas, eu e a profª Zilda nunca tivemos esse olhar, nós nunca pensamos nisso, me endividava, cento e cinquenta reais de xerox por mês, porque nós sempre trabalhamos com crianças que apresentavam dificuldades. Agora, as professoras que estão vindo, um dia estão aqui, outro dia não, não há nem sequência no trabalho. Elas não pegam vínculo com a escola, não pegam vínculo com a comunidade; as mães que estão vindo matricular no primeiro ano, estão perguntando: "A professora está grávida? Vai aposentar? É a titular? Porque se for assim, eu não quero

meu filho aqui!" O Governo tem que se sensibilizar, porque para muita gente, tudo é culpa da Educação, "haveria menos droga se houvesse Educação e menos bandido também".Esse pensamento dá a impressão de que nós professores somos os pivôs e transformamos todo mundo em bandido, quando é justamente o contrário. Então, quem olha para nossa escola, vê que somos abençoados, quem vem aqui, vem, gosta, não quer sair, gosta do nosso convívio, porém, mesmo assim, a rotatividade é muito grande. Então, para concluir deixo a mensagem: quem trabalha com a Educação precisa ter responsabilidade.

➤ **Profa. Eliana S. – Narrativa Escrita –Ano 2013**

Na minha vida escolar sempre fui muito reservada. Hoje, com quarenta e oito anos, infelizmente, não tenho muitas lembranças do início da minha escolaridade. Lembro-me de atividades impostas sem explicações, do “porquê” e “para que” aprender, com atividades de produções espontâneas, que não passavam de meras figuras pregadas na lousa e aquela frase: “faça uma redação observando a figura” e era apenas uma cena, muito distante do nosso cotidiano. Quanto à leitura, era somente para mensurar o que já se sabia ler. Textos pequenos sem muito sentido e listas de palavras de acordo com a sílaba estudada.

Na Matemática, era uma aluna média, tinha dificuldades. Nesta época, a Matemática não era contextualizada. Lembro-me de algumas listas de exercícios para serem realizadas e correções das mesmas na lousa. Aquilo me amedrontava, pois a professora era enérgica e gritava quando errávamos. Acabei por perder o encanto em relação à Matemática.

Ser professora não fazia parte da minha infância. Com aproximadamente quinze anos, fui trabalhar em uma escola de Educação Infantil, como auxiliar da professora com uma turma de "pré-escola" na época. Então nasceu a minha paixão pela “educação” e a partir desta experiência não saí mais dela. No decorrer da minha escolaridade e formação como professora, fui bem mais feliz.

Hoje, procuro ser uma professora que gera conhecimentos, sendo mediadora de saberes, com olhar e atitudes diferenciados, utilizando o currículo inclusivo e acima de tudo, colocando o coração em minha prática pedagógica, para que meus alunos possam se lembrar com carinho e alegria de sua trajetória escolar.

➤ **Profa. Eliana S.- Entrevista Narrativa- Ano 2013**

Meu nome é Eliana, tenho 48 anos, já estou na rede estadual de ensino há mais de 25 anos e não me aposentei ainda por falta de idade; preciso completar 50 anos no mínimo para isto e gosto muito do que eu faço, por isso estou aqui dando aulas. Sou casada e entendo ser branca de pele.

No Ensino Médio eu fiz computação, porque naquela época, quando terminei a 8ª. Série, que hoje é o 9º. Ano, a computação era o auge, mais especificamente, processamento de dados no Colégio Técnico e ao mesmo tempo fui trabalhar numa Escolinha Infantil, isto quando eu tinha 15 anos de idade. Trabalhava como auxiliar numa escola do centro da cidade. A professora de quem eu era auxiliar se tornou uma grande amiga minha e foi daí que nasceu minha vontade e vocação para trabalhar em escolas, assim descobri que era aquilo que eu queria para minha vida. Então, acabei de fazer Processamento de Dados e depois fui fazer o Magistério, que na época era um curso profissionalizante que dava direito a trabalhar na pré-escola também. Na época, não atentei em fazer Pedagogia, porque todos diziam que o curso era voltado mais para quem queria ser diretor ou supervisor de escola, então, eu fui fazer Artes. Muito tempo depois, o Estado ofereceu para as professoras que não tinham pedagogia o PEC, mas eu não pude me inscrever, porque já tinha formação em Artes como curso universitário, e o PEC, que me lembre, era um programa de formação voltado só pra quem não tinha o curso universitário e acabei nunca me atentando para fazer Pedagogia, e outra coisa: eu já estava dentro do meu foco, que era dar aulas.

Mas eu sempre procurei fazer todos os cursos que eram oferecidos na Oficina Pedagógica. Dos cursos que fiz, o de inclusão, foi um curso bom, passamos a ter outros olhares para os alunos. Este curso eu fiz no auge da inclusão; fiz com a PCNP da Diretoria de Ensino, e vários outros, pois tudo quanto é palestra que havia, qualquer coisa, eu estava lá. Sou do tempo dos projetos Ipês e eu fazia todos os cursos dos projetos Ipês.

Para mudar de auxiliar para professora, foi mais fácil, pois eu já estava como auxiliar. Quando terminei o meu curso, a própria Escolinha me contratou como professora, então eu já fiquei trabalhando direto lá. Esta minha amiga professora, trabalhava também numa escola do Estado, então, ela me convidou para ser professora substituta lá, como eventual. Por conta dela, a Escola me abriu sede e eu comecei trabalhar como substituta, e logo veio um programa para estagiário por dois anos, então, já me incluí nele, e fiquei como estagiária por dois anos numa escola reconhecida da zona urbana da cidade. Neste

programa de estágio, quando algum professor tirava licença, era eu que ficava com a sala e foi assim, um processo bem importante no meu começo como professora. Depois disto, eu prestei o concurso e me efetivei como professora numa escola da periferia da cidade, porque na época não havia aulas livres aqui na escola onde trabalho hoje e depois eu fui pleiteando minha transferência e vim pra cá.

Olha, aqui nesta Escola, que é em um bairro bom da cidade, já estou há quase 20 anos, isto porque eu fiquei adida por 1 ano, voltei para a escola da periferia e depois voltei para cá. No início, eu sempre trabalhava com as 3ª e 4ª séries. Depois que saí da escola como estagiária, fui trabalhar numa escola que era mais difícil e lá comecei com o 2º. Ano e foi naquele tempo que havia Artes no Ciclo Básico, então, eu trabalhei também com Artes no 2º. Ano, nas mesmas turmas. Eu tinha uma sala de 2º. Ano e trabalhava com Artes nas outras salas de 2º. Ano do Ciclo Básico, então, desde cedo, sempre trabalhei com as crianças menores, sempre gostei mais. Como eu trabalhava antes com a pré-escola, isto ajudou bastante. No começo, a gente não conseguia escolher as salas, então acabava sempre sobrando os 3º e 4º, então trabalhei um pouco com estas séries, mas depois quando me efetivei e fui para a escola da periferia, aí trabalhei só no 2º e depois no 1º. Então, até o ano passado, por uns 10 anos, só trabalhei com alfabetização. Neste ano optei em dar continuidade com a mesma turma que eu estava o ano passado, então este ano, estou com o 2º. Ano, mas com os mesmos alunos que trabalhei o ano passado, dando sequência ao meu trabalho de alfabetização, que é o que mais gosto.

No meu trabalho, procuro ser uma pessoa responsável, procuro trabalhar dentro das leis. Dentro daquilo de que eu gosto, sem atrapalhar as outras pessoas, procuro ser o melhor de mim, porque é isso que recebi da minha família. Meus pais sempre passaram muito essa questão de valores para nós, de respeito ao próximo, independente de raça, de cor, de idade. Respeito à religião também, sempre tivemos uma religião, um foco, porque sei que também precisamos ter esse outro lado, pra ser cultivado, e assim, eu construí minha família, com um marido e um filho, hoje com 17 anos. Nestes anos, como professora, acabamos levando para os alunos esse respeito mesmo, que eu acho ser essencial. Se nós não nos respeitamos, não respeitaremos os outros, e eu passo isso para as crianças também, então, acho muito essencial. Mas sobre valores, responsabilidades, de tudo isso podemos ser disseminadores.

Além do respeito, existe a questão de sentimento, de amor mesmo com as crianças. Uma coisa que eu prezo muito é o escutar; precisamos escutar as crianças, escutar as pessoas, procurar chegar, ter esse contato físico com elas. E isto também com as crianças maiores,

porque o mundo tem essa necessidade, esse mundo louco em que vivemos, e se não pararmos para escutar, como é que fica? As crianças já têm uma vida atribulada, e nós também a temos, então esse parar para escutar, é bem importante. Eu foco muito na escola essa necessidade de saber o que acontece em volta da criança, o que ela traz desse seu mundinho, porque tudo isso influencia na escola. Não adianta eu querer exigir alguma coisa de alguém, se eu não sei o que se passa com ela. Portanto, dou muita importância em querer saber mesmo, sobre a família, a criança, os seus contatos, pois nem sempre os valores que temos, são os valores da família das crianças.

Como aluna eu sempre fui muito quietinha, muito na minha, sempre fui muito vergonhosa, agora que a gente vai ficando um pouquinho mais velha perde essa vergonha, mas eu sempre fui muito tímida, muito reservada. Não tenho muitas lembranças do meu tempo de escola, coisas que talvez tenham sido negativas. O que eu me lembro é que eu passei uma infância bem feliz, tinha muitos amigos, apesar de ser mais tímida, mas eu era bem reservada em relação aos professores, então com isso, não os questionava de algumas coisas.

O meu tempo de escolaridade foi diferente; hoje as crianças são mais dadas, participativas, mais evoluídas talvez, e elas querem saber os porquês e na nossa época não se podia perguntar. Não faz tanto tempo assim, mas naquela época era uma coisa mais imposta, então o professor chegava, como o dono do saber e íamos só recebendo tudo aquilo, era o sistema deles e bem tradicional. Cada um tinha que ler, para mostrar que já sabia ler a cartilha, e eram textos sem muito significado, fora do nosso cotidiano.

Na escola, a Matemática me marcou muito por conta de uma professora que dava aulas em todas as séries da escola que eu frequentava e por muito tempo. No 5º ano, eu tive uma professora muito enérgica e muito exigente, e eu não tinha uma facilidade muito grande em Matemática. Chegava à sala, colocava as coisas na lousa, mandava-nos fazer os exercícios ali. E então, chegava o dia em que ela escolhia para nós irmos à lousa, o que era um pânico, eu já ficava aterrorizada. É porque ela gritava muito e se não nos expressávamos da forma como ela queria, era como não saber mesmo fazer o exercício, então ela gritava comigo e com todas as outras crianças e eu tinha mais receio ainda. Outra coisa que me faz lembrar dela é que era muito vaidosa e ia muito bem vestida; ela ia combinando os rabinhos do cabelo com os sapatos e isso chamava minha atenção, porque gosto de sapato até hoje, então ela me remeteu a essa questão da vaidade. Ela não era uma pessoa má, era a forma como trabalhava. Porque, com certeza, aquela rigidez, um pouco veio da Matemática que era muito diferente da de hoje. A

Matemática era praticamente "um bicho" para alguns que tinham mais dificuldade, era muito objetiva, tínhamos de aprender de acordo com a regra e pronto, era aquele o processo da época. Hoje a criança constrói os seus saberes, discutimos com ela a fim de resolver uma situação problema, então, a classe toda interage, não é aquele mecanismo o qual um probleminha era dado e seguia-se a regra da operação e acabou. Eu acho que nós já pensávamos cada um de uma maneira, cada um já tinha um processo para resolver, mas nós tínhamos que seguir aquele que era ensinado. Então, não se socializavam as estratégias, realmente, a gente fazia o que era ensinado e hoje não.

Olha, do meu tempo até hoje, outra coisa que penso ter mudado bastante foram os olhares mesmo de dentro da escola em relação à Matemática, porque ela sempre foi a disciplina em que as pessoas tinham as notas mais baixas, tinham mais dificuldade, aquela em que sempre se buscava um professor particular para ajudar, o próprio conflito mesmo estava na maneira de explicar do professor e dos pais para tentar ajudar, porque os pais sabiam de uma maneira e ensinavam da maneira deles, mas o professor não aceitava, então tudo isso eu penso que foi influenciando posturas diferentes e, graças a Deus, o olhar de várias pessoas, provocou uma mudança. Porque hoje a regra é a mesma, a fórmula é a mesma, mas o processo de ensinar que mudou, então, talvez tenha tirado aquele tabu dessa Matemática, ou melhor, está tirando, porque para muitos ainda é complicado.

Mas eu acho que agora trabalhamos desde as séries iniciais a maneira como o EMAI propõe, que é ir construindo juntos essa Matemática. Vamos aceitando melhor a criança, a maneira como ela pensa, porque cada um tem um processo para se chegar àquele resultado do problema matemático. Então, quando vamos atrás, com o diálogo, com a conversa com as crianças, com um momento de socialização, onde cada um expõe a maneira como pensou para se chegar àquele resultado, percebemos que tudo isso agrega. A criança também não pensa como a gente pensava." -Olha, eu tô pensando errado, não é assim!" Então desistia no meio do caminho. Porque tinha de acertar da maneira como o professor ensinava, e não como você estivesse pensando, e hoje é diferente. A Matemática é como uns bloquinhos mesmo, ela vai se associando a conhecimentos para poder chegar a algo, então, talvez essa criança não avance porque faltou algo lá atrás, e sempre temos de rever com essa criança, dar um suporte maior para ela, percebendo onde estão suas dificuldades reais a fim de ajudá-la a avançar, acho que isso que é o importante, estar sempre voltando, olhando pra trás, para as dificuldades do aluno. É aquilo que eu já falei. Se hoje nós temos essa liberdade de conversar com essa criança, como ela pensa, como resolve isto ou aquilo, então talvez aí esteja a

oportunidade que temos para poder fazer as intervenções e ajudá-la a chegar aonde queremos.

Infelizmente, eu não participo dos ATPCs que são voltados para o estudo do EMAI por problemas de horário, mas na escola, no ATPCG as professoras passam o que estão estudando e isto me ajuda bastante.

O que me ajuda também nas intervenções que faço com os alunos é minha experiência mesmo, depois de tantos anos de trabalho. Porque temos a parte teórica, continuamos estudando, e isso auxilia muito na prática. Porque "nem tudo são flores"; não vamos aceitar tudo aquilo que as crianças estão pensando e de qualquer forma. Elas também precisam ter essa base para poder chegar a um produto final. Porque a Matemática sempre fez parte do cotidiano de todos, então, conseguimos ver que essa Matemática não é alguma coisa muito distante e é exatamente isso: aproximar o cotidiano e a Matemática para mostrar ao aluno esse "supermercado", esse dia a dia, envolvendo ganhos e perdas, e o que ela, a criança, quer multiplicar. Então, isso só veio favorecer, conseguimos passar mais informações para as crianças e elas conseguem também um resultado, um produto final, porque estão no mercado. Hoje, elas saem com os pais, estão aí nesse dia a dia, assistem à televisão, ficam na frente de um computador, de um celular. Quantas coisas se resolvem dessa maneira, há a calculadora e tudo mais por aí, então a criança tem de estar atenta a tudo isso. Se olharmos para este lado do cotidiano da criança, certamente virá ajudar na escola, mas ela tem de receber um embasamento anterior, caso contrário não adiantará. Dar uma calculadora na mão da criança sem ensinar o que fazer com ela também não adiantará. Penso que é a partir desse cotidiano que ela vive, que verá mais significado em tudo o que aprende na escola.

Como professora, acho que tudo é conhecimento, passa-se a ver as reuniões, os cursos, não como uma imposição, mas sim como momentos de estudo mesmo. Estamos sempre estudando dentro da escola, nas reuniões, com as outras professoras e através do próprio material que recebemos para trabalhar. Tudo isso contribui para eu ser cada dia melhor e a ganhar mais experiência.

Como eu disse eu sinto não estar mais envolvida no EMAI hoje, porque eu acabei tendo que focar mais na alfabetização e peguei oito aulas a mais como professora auxiliar, então não tenho como participar do horário que fazem específico para EMAI, mas nem por isso eu deixo de estudar. Pego as apostilas, acompanho sempre que posso. Mesmo que estejamos para sair, quase nos aposentando, se não estivermos ligados a tudo, como faremos?

Acho que uma contribuição maior na mudança do ensino da Matemática foi a da própria escola, querendo cada vez mais que essas crianças atinjam o objetivo, que as crianças cada vez mais aprendam. Lógico que essa nova postura minha veio junto com esse novo jeito de olhar da escola.

Porque o aluno está aí, e eu nem foco nessa questão de aposentadoria, hoje se fala um pouco mais, porém eu nem foco nisso, porque enquanto eu estou trabalhando, tenho de estar com vontade, fazendo o meu melhor. Às vezes, as pessoas me perguntam -" Mas você ainda vai fazer curso? Você já está lá na última referência! E eu falo- Mas a escola está em mudança, é um processo de mudança constante, se eu não ficar atenta a tudo como é que vai ser? Então eu vou continuar trabalhando no meu caderninho de 1900 e bolinha e no meu diário?"

Sabe, nós temos uma rotina, nós temos que programar essa rotina semanária, principalmente dentro da Matemática onde o foco é mais o EMAI, nós temos que estudar o que vai ser trabalhado, além do livro didático que também trabalhamos. Então, nós seguimos os módulos do EMAI e de acordo com cada módulo, a gente estuda, transforma isso em algumas atividades. Algumas já estão prontas, mas nós adaptamos para trabalhar com os alunos na sala e isto é feito dentro da minha rotina, no preparo das minhas aulas para poderem, essas atividades, ser passadas às minhas crianças. É importante planejar e estudar o que se vai dar para as crianças, porque é um plano e para poder pôr em prática não adianta eu somente ter todo o material, ou chegar lá abrir a folha e não saber o que fazer com aquilo. O professor tem de ter o conhecimento, tem de ter a elaboração do que se vai fazer, ou seja, elaboração da atividade, de acordo com seu objetivo, para poder pôr em prática, e na hora da prática usar a experiência, o gostar e o escutar a criança. Porque às vezes nós nem imaginamos uma coisa, entretanto, uma dica que a criança dá ali na hora, é aquilo que você acabará transformando em algo a fazer para ajudá-la.

A minha escola é pequena, são oito salas, então nos dois períodos são dezesseis salas, são salas pequenas e duas são menores ainda por conta de espaço físico. Mas as outras não, elas têm uma média de trinta e poucos alunos. Os 4º e 5º anos são maiores e, neste ano, os 1º anos também, então, nós temos uma média de trinta alunos por sala, às vezes um pouco menos.

O importante da minha escola é que desde a equipe gestora, a coordenação, a direção, a vice-direção, funcionários, secretários e até os professores, falamos todos a mesma língua. E quanto aos professores, temos muito diálogo, muita troca de experiências,

muita troca de material; então tudo isso me favorece. Talvez se eu estivesse numa escola onde não houvesse tudo isso, minha prática poderia ser outra, mas ali não, ali existe essa busca de conhecimento por todos e esse querer pôr em prática tudo que se está aprendendo, e escutar os outros também, sendo que isso se tornou muito importante, pois nunca tive problema de relacionamento com as outras professoras, sempre me dei muito bem com todas, então isso veio me favorecer. E olha, passar o meu conhecimento para os outros também ajuda, mas às vezes, há pessoas que querem a nossa colaboração ou que façamos algo por ela, porém se fecham, então, depois não podem reclamar. Mas aqui não, existe essa troca mesmo, então a escola é bem ativa, bem dinâmica.

A clientela da escola já foi um pouco mais elitizada, agora ela está muito mista em todos os aspectos, desde os valores dos pais, até o social mesmo. Nós temos vários pais participativos, mas também temos outros que nem tanto. A escola já contou com pais mais participativos, mas hoje, quando precisamos sempre aparecem alguns. De uma maneira geral, não só na minha escola acontece isso, pois antes as mães quase não trabalhavam fora, então tudo que havia dentro da escola em relação aos filhos elas eram mais participativas, havia um tempo também maior pra poder se dedicar; hoje a maioria trabalha fora. Isso acaba prejudicando de alguma forma, porque mesmo que a mãe seja dedicada, às vezes, o horário que ela tem, que é o horário noturno, para ficar em casa é pouco, e para auxiliar a criança, naquele momento, não ajuda muito, pois ela já está com soninho, não sendo isso o ideal para ela e para a família.

Mas a escola em si é excelente, vêm crianças de tudo quanto é lugar querendo estudar nela. Esta escola tem bons índices e a contribuição é geral para isto, de todos que estão no processo de educação. Este envolvimento dos pais na escola é muito importante. As minhas reuniões são focadas de uma maneira diferente: sempre tento fazer dinâmicas com os pais, eu tento trazê-los para essa realidade da escola, não simplesmente uma reunião para colocar coisas, pontuar notas, falar o que os alunos estão aprendendo ou não. É sempre de uma maneira geral, porque o aluno em si, ele é um indivíduo e na hora dessa reunião com pais, cada um é cada um mesmo, então nunca exponho um aluno numa reunião de pais. Procuro fazer isso num trabalho reservado, num trabalho individual. Eu chamo esses pais quando seus filhos têm dificuldades e nas minhas reuniões eu procuro fazer esse tipo de atividade, ou com jogos, ou qualquer outra dinâmica, fazendo-os reconhecer o que é a nossa escola, o trabalho da escola; que eles entendam como é o meu trabalho também. Há momentos em que eles participam como se fosse uma aula mesmo, com uma atividade, e também os levo a reconhecer os próprios filhos, a responsabilidade

com os filhos, a responsabilidade com a escola, então isso já é um ponto muito diferenciado para esse sucesso da escola. Quando os pais reconhecem isso, dão outro olhar para o filho, dão outro olhar para a escola e também para nós como professores, portanto, tudo que nós fizermos, tudo que nós pedirmos eles irão colaborar, porque é um grupo.

Na escola, na minha sala de aula, nós somos um grupo, os pais, a escola em si, os alunos e o professor, e um dos motivos do sucesso da escola é esse, porque se o pai está realizado com seu filho ali dentro ou que pelo menos ele enxergue aquela dificuldade, passará a me ajudar de todas as maneiras, com uma busca de um especialista e até com um carinho em casa, porque, às vezes, a criança não precisa que ele ensine algo, basta somente esse contato, esse sentimento para a criança poder desenvolver. É isso que realmente falta, e também penso que a hora que faço esse tipo de reunião, o pai passa a ter um olhar diferenciado. Então, o "grupo-escola" dentro da minha sala, parte deste trabalho diferenciado. Eu busco esse auxílio dos pais e a criança também se torna mais feliz, porque se a criança não está feliz dentro da sala de aula, a professora não terá sucesso, e o professor tendo sucesso, vai se sentir melhor, vai conseguir atingir todos esses pontos, porque nós somos números no sistema educacional. Se a criança não está feliz, ela não terá avanço na aprendizagem e essa é uma parte do sucesso, é o trabalho de dentro da sala de aula, e também essa colaboração de todos, essa aceitação de todos, ninguém é igual a ninguém, então um tem mais dificuldade, um ajuda o outro, um dá exemplo ao outro e os pais em casa colaborando. Nós vamos ampliando isso para toda a escola, desde a gestão que traz todo esse apoio teórico, até a colaboração de todos os outros professores empenhados para que a escola realmente seja um sucesso, que os alunos sejam um sucesso.

Essa questão agora também de prova de mérito. Como isso prova o meu saber? Eu penso que isso não mede nada e tenho também experiência na minha escola de professoras que são excelentes e que não passaram nessa prova. Não me sinto bem quando, às vezes, as pessoas falam: "Você passou na prova de mérito, você é ótima, você não sei o que..." Eu não quero ser reconhecida pelos índices, quero ser reconhecida pelo que faço dentro da sala de aula, pelo que ensino às crianças. Não é que eu não me sinta valorizada por ter passado na prova de mérito, mas é porque o professor, infelizmente, perdeu muito seu valor, como as meninas ainda falam na escola: "Ah, porque no tempo da minha avó e no tempo da minha bisavó ser professora era um emprego, era o que mais todo mundo

queria ser !" Para ver o tanto que isso se desfez é só olhar hoje como é difícil alguém querer ser professor, fora os que já estão na rede e exonerando!

Uma aluna falou para mim assim: " Eu quero ser professora!" E eu respondi: " Nossa, que delícia!" É bom escutar isso nesse mundo de hoje! Mas por que será ? Talvez seja pelo fato de eu , como professora, passar isso para meus alunos. Esse gosto pelo que faço e tentar sempre mostrar isto para eles. Mas nem todas as professoras são assim, porque sabemos que há muitas que vão pensando em outras coisas, nesse bônus, por exemplo, e não é este o foco.

Outra coisa, o professor também não pode ficar só a olhar índices, olhar holerites! Não vou falar que não precisamos do dinheiro. Claro, vivemos em função dele, mas se formos professores que só veem os salários como objetivo principal, não vai dar certo, não é por aí. Eu já estou em fim de carreira e, por isso, ganho um pouquinho mais; porém, se pensarmos: "-Ah! Porque eu não recebi bônus o ano passado, este ano não vou trabalhar direito!" Eu acho que não dá para ser assim. Mas como nós queremos sempre aumentar o índice, então é uma coisa da escola mesmo. Temos aquele procedimento de estarmos todos engajados naquilo e, de certa forma, é isso que, muitas vezes, nos motiva.

Sabe, eu busco nas minhas aulas sempre questioná-los e ao mesmo tempo dar caminhos, porque quando faço um questionamento, algumas perguntas, sobre o agir deles no dia a dia percebo que isto ajuda. Aquilo que a criança traz do seu cotidiano, favorece o aprendizado de um determinado problema e como chegar a resultados corretos. Para isso, busco o que está mais próximo dela; o que ela traz sobre aquilo, de dentro de casa, por exemplo. Se no EMAI temos uma atividade de localização , então busco com as crianças o caminho que se faz da sala de aula até a cozinha da escola, por exemplo. As crianças desenham com uma planilha uma planta da escola e, nessas observações, qual é a intervenção que faço? " Olha, quando você chega à escola, por onde você entra? O que você vê no caminho? "Então eu uso muito o visual, pois a criança, principalmente, nessa faixa etária, tem o visual como algo muito importante. Para crianças que também têm dificuldade em leitura e escrita o visual é tudo, então eu falo a elas : "Fechem os olhos, imaginem como poderia ser se vocês tivessem de chegar até lá, qual o caminho que fariam?" Porque as crianças fazem também muito automaticamente as coisas, mas a hora que elas fecham os olhos, que elas buscam aquela imagem, é completamente diferente, então mesmo nas minhas atividades diárias de sala de aula eu procuro usar muito esse visual, tanto o imaginário como esse com os olhos fechados para que elas consigam recuperar as imagens que já foram vividas em outros acontecimentos. Faço isto usando

fotos das crianças ou com atividades de figuras, procurando trabalhar bem tudo que há nas imagens, para que elas possam observar os detalhes.

Eu também observo os detalhes como professora- auxiliar. É uma coisa bem importante, pois nos vemos acompanhando o trabalho de outra professora. Antes havia o antigo reforço, mas nós tínhamos alguns alunos com problemas específicos dentro de uma sala de aula, então, era o meu trabalho de novo com aquele aluno e ,muitas vezes, não se resolviam todos os problemas. Agora, como auxiliar, às vezes estamos dentro da sala de aula, e, em outras, com esse aluno, num trabalho individual. Na minha sala eu tenho uma companheira muito boa, com quem troco muitas informações, muitas atividades, então quando eu a vejo na hora da leitura , começo a me colocar no lugar dela. Então, penso que esse é o maior retorno, observando algumas coisas que ela faz, e penso: "Nossa, eu faço assim também!" Algumas coisas que ela faz penso buscar fazer também ou, em algumas que faço, acabo ajudando-a a ampliar o seu trabalho. Falando da atuação do professor-auxiliar, o foco é o aluno, mas se volta também para ajudar o professor, talvez, para mim, que sou assim tão observadora. Trabalhamos numa sala e compartilhamos com o professor-auxiliar, e vice-versa; e nessa busca, talvez eu faça coisas automáticas das quais eu não me dê conta sozinha daquilo que dá certo, então observar o trabalho do outro, acaba ajudando a enxergar o meu.

Mas, insisto que a base de tudo ainda é ouvir o aluno, é fazer o que gostamos, é fazer com amor e ter a teoria como apoio, mas, acima de tudo é você ter aquele ‘clique’ na hora que percebe que pode ajudar o aluno que diz - "Olha isso aqui, agora é hora disso!" Quando estou lendo um livro, já estou transformando-o em atividades, como vou fazer daquilo algo para as crianças, às vezes eu já aplico na hora para depois não fugir, então talvez o sucesso venha de tudo isso. Todas nós temos um diferencial para poder chamar a atenção das crianças e poder focar nessa questão da aprendizagem delas; e o que a gente mais quer é o sucesso de todas elas, que sejam participativas não só dentro da sala de aula, mas que saiam para esse mundo competitivo, de uma forma feliz, pois é isso que eu busco: que elas estejam sempre felizes. Se percebo que há uma entristecida, eu já vou procurar saber o motivo, eu já vou tentar animá-la .

Outra coisa que também sempre consegui fazer é isolar o que se passa comigo fora da escola, dentro do meu âmbito familiar, não levando para a escola os problemas que vivo dentro da minha casa, na minha vida particular. Por mais que seja uma questão de saúde, procuro não levar para minha sala de aula. É difícil, mas eu me envolvo tanto com as crianças e tanto com aquelas atividades que estamos produzindo, que para mim , ensinar

acaba sendo muito melhor para mim do que para as próprias crianças, porque eu chego com algumas questões, com preocupações mesmo e ali me envolvo tanto, que esse envolvimento me faz esquecer de tudo mesmo, me faz "deletar" os momentos difíceis. Lógico, o que me aflige um pouco é a questão de doença, porque se temos alguém da família que esteja doente, logo voltamos o pensamento para aquilo. Mas eu consigo me envolver de uma maneira tal com as crianças procurando sempre não levar meus problemas para a sala de aula, Caso contrário, não conseguiremos fazer nosso trabalho direito e a criança não tem culpa, porque ela já vem com seus problemas familiares também. Quantas que já trazem consigo acontecimentos ruins que viveram, às vezes, na hora do almoço ou de manhã quando acordaram, e já assistiram quantas discórdias dentro de suas casas, chegando à escola traumatizados por esses episódios? Nunca devemos perder o foco!

Olha, tem outra coisa, estou fazendo agora o curso do Pacto. O Pacto pela Educação, todos alfabetizando as crianças até os oito anos. É um programa que veio para agregar, porque se olharmos as expectativas do Pacto e as expectativas do Ler e Escrever, por exemplo, eles contemplam as mesmas coisas, mas um veio para agregar o outro; uma informação do Pacto que nós já vimos veio completar o Ler.

Na Matemática houve alguns cursos também, mas eu não os fiz. Infelizmente, hoje eles são oferecidos em períodos opostos do nosso horário de aula, não mais como antes em que aconteciam à noite, com maior disponibilidade, ficando mais restritos hoje ao professor-coordenador, a fim de eles passarem as informações nos ATPCG. Nós não temos mais a Oficina Pedagógica; cada um dentro da sua área, procura atualização online também, onde precisamos ir buscando, se quisermos outras informações.

Olha, estou aberta para estarmos juntas outras vezes, gostaria de agradecer pela oportunidade de poder contar sobre minhas lembranças e vivências, e quero dizer que estou participando desta pesquisa "de coração", porque tudo que se diz sobre a Educação, tudo que for para ampliar o conhecimento das pessoas, tudo que for para colaborar, estarei contribuindo.

➤ **Profa. Lilian - Narrativa Escrita- Ano 2013**

Será que me lembrarei de fatos que aconteceram há cinco décadas ou mais? Minha memória remete-se aos anos cinquenta. Nasci numa cidade do interior do Estado de São Paulo no ano de 1949. Naquela época, as crianças não tinham autonomia como as de hoje. Então, não havia experiências matemáticas domésticas, nenhuma, pois, dependíamos dos adultos e vivíamos somente naquele mundinho de casa. Até as horas do relógio não precisávamos saber.

Eu era filha de mãe solteira, isto, há 64 anos, era uma vergonha. Sofri muita discriminação na escola pelos vizinhos e até pelos parentes (estudei as quatro primeiras séries em colégio de freiras). Parecia que eu tinha uma doença contagiosa. Sorte que tive muito amor dos meus avós maternos (não conheço até hoje meu pai biológico). Por força das circunstâncias, minha mãe casou-se com um senhor viúvo, 28 anos mais velho, indo morar em outra cidade do interior de São Paulo. Foi minha avó quem me matriculou e me acompanhou todos os dias até o colégio.

Sempre fomos muito pobres e não tinha quem me ajudasse nas lições de casa. Minhas professoras não eram freiras. Eram muito rígidas e tinha muito medo delas. Sempre gostei de Português, mas de Matemática.... Era tudo decorado e quando íamos à lousa, se errássemos... havia castigo. Então, sempre me esforcei para não receber castigos. Acho que fiquei um pouco bloqueada com a aprendizagem de Matemática por isso. Nunca fui muito bem nessa matéria, em toda a vida escolar.

No ginásio, também foi um fantasma para mim. Minha avó vendia chinelos de couro de porta em porta (meu avó confeccionava) e eu a acompanhava. Então aprendia os preços. Meu avô era sapateiro, mas um estudioso de fórmulas de remédios com plantas medicinais. Chegou a “descobrir” um remédio que curava feridas das pernas das pessoas. Comecei a interessar-me também, pois ele me contava a quantidade de tudo que colocava nas fórmulas.

Aos dez anos, fui morar com minha mãe. Sofri muito com meu padrasto e os filhos dele, pois não me aceitavam. Mas fui cursar o ginásio. Ao terminar, teria que escolher um curso. As opções eram: normal ou científico. Optei por aquele que não iria ter a matéria da bendita Matemática. Só que me “apaixonei” pelo curso Normal. Sim, iria ser professora. Nessa altura, estava no 2º. ano, quando me casei (1967) e vim morar nesta cidade, também no interior do estado de São Paulo. Foi com muito custo e sacrifício que

continuei, pois meu marido não queria que eu terminasse. Foi por força de minha mãe que consegui.

Faculdade? Nem pensar! Não tinha dinheiro nem tempo, pois já tinha a primeira filha. Guardei meu diploma por 10 anos. Nasceu minha segunda filha. Através de uma colega de escola, comecei a trabalhar como substituta. Foi difícil adaptar-me. Naquela época, somente seguíamos os livros didáticos. Comecei a estudar em casa.

Em 2000, o Governo do Estado ofereceu-nos um curso superior (de 2 anos e meio), conhecido como PEC. Fui fazer, o que me foi muito útil na minha vida profissional.

Já fiz 30 anos de serviço. Adaptei-me a todas as mudanças que houve no currículo escolar, não fui resistente a nenhum. Nisso, “apareceu” o EMAI. Como é bom trabalhar com as atividades (apesar de estudá-las em casa) e passá-las aos alunos. Eles também gostam muito. Parece que aquele “medo” da Matemática desapareceu totalmente. Passei a gostar das atividades contextualizadas, das situações-problema, atividades de espaço e forma. Durante as aulas de Matemática, ensino e distraio-me.

Olha, não sei se consegui me expressar bem e se me fiz entender. Faz muito tempo e a memória falha. Emocionei-me muito ao lembrar das pessoas que foram importantes na minha vida, pois já faleceram. Muita coisa estava esquecida e foi importante revisitar. Obrigada por essa oportunidade.

➤ **Profa. Luciani - Narrativa escrita– Ano 2013**

Eu, Luciani, nasci em 1965. Quando criança era uma aluna como outras, fazendo somente um número numa classe que há muitas décadas já eram numerosas. Mas, como todas as crianças, com diferenças significativas. Essas diferenças naquela época eram só para classificar as próprias crianças em melhores e piores para aprender.

O que mais marcou nos meus primeiros anos de escolaridade, hoje o Ensino Fundamental I, foi a 1ª série. Tinha apenas 6 anos de idade e naquela época os pais tomavam a decisão de o filho(a) ir para o pré-primário ou para a 1ª série (a classe de alfabetização) e meus pais fizeram a opção pela 1ª série. A minha insatisfação era muito grande, achava o máximo ficar no pré-primário. Imagina, para uma criança de 6 anos! Lá tinha pintura, guache, desenho, etc. Enfim, fiquei na 1ª série, sem pintura, com muita lousa e muito ditado. Era 1ª série A, vale aqui lembrar que a letra representava a classe mais forte e os mais novinhos iniciavam na classe A. Logo nas primeiras semanas, não sei bem se foi, a professora fez uma classificação na classe: os fortes (uma pequena porcentagem); os médios e os fracos (quer dizer, os “burros”), pois era assim que os tratavam. Achava aquela professora a mais feia do planeta, a escola para mim era um martírio, com um agravante, naquela época não contávamos muito aos pais as nossas frustrações. O professor era o dono do saber e da verdade. Depois desse início dramático, os outros três anos foram tranquilos. Lembro-me de que as professoras eram carinhosas comigo, embora enérgicas. Acho que esse período foi o de maior tensão para mim, os outros foram seguindo normalmente.

Fiz o antigo ginásio (5ª série a 8ª série), hoje Ensino Fundamental II, numa escola tradicional no centro da cidade, uma das escolas de referência havia professores bons e muito disciplinadores, pois vivíamos ainda na época do militarismo. Terminado o ginásio, fui para o colegial (agora Ensino Médio), em outra escola de referência na época, o antigo Instituto de Educação da cidade, hoje ainda, uma escola de grande reconhecimento. A minha intenção era fazer magistério, mas o curso de magistério não dava base para prestar vestibular. Na época o colegial era dividido em: primário (para quem iria prestar biológicas) era o mais “puxado”; o secundário (para quem iria prestar humanas). Fiz o primário dito mais “puxado” e passei no vestibular em Pedagogia na Unesp de Araraquara. Bem, como só a Pedagogia não me dava o direito de ministrar aulas a curto prazo, conciliei com a Pedagogia o Magistério.

Terminado o Magistério, peguei uma substituição como ACT, pois ainda não havia tido concurso, numa classe de Ciclo Básico II, com mais ou menos 35 alunos, completamente heterogêneos, cada um num nível de aprendizagem e de dificuldade. Aí que precisei estudar: lia, procurava nas teorias coisas para que eu pudesse usar na prática, acho que foi aí que começou um processo de reflexão que faço até hoje.

Mas, enfim, veio o concurso e me efetivei, dei aula em todas as séries, mas só na alfabetização foram uns 12 anos com 40 alunos aproximadamente na sala de aula. Usava o que mais me fazia segura, uma metodologia tradicional, mas com um toque diferenciado, o “meu”, acho que não sei bem se é pela situação que vivi na 1ª série, ou minha como pessoa, sempre tive o hábito de ouvir os alunos e refletir sobre o meu trabalho e isso me acompanha até hoje.

Senti segurança para mudar e tentar sair do tradicional quando fiz o curso do “Letra e Vida” em 2003, fiquei mais segura e veio a vontade para realizar um trabalho diferente ; logo em seguida, foi atribuída para mim uma 1ª série. Coloquei em prática o que aprendi e confirmei o resultado. Depois, parti para o 4º ano e 5º ano, gostei da experiência, e estou até hoje.

A Matemática, nunca foi para mim a matéria predileta. Aprendi de uma maneira tradicional. Aprendi a chegar ao resultado de uma só maneira, “o certo”, tinha que se calcular como o professor queria. A Matemática não era flexível, não se levava em conta os conhecimentos prévios dos alunos, ou as estratégias diferenciadas utilizadas para solucionar os problemas, muito menos colocar questões para que pudessem construir seus próprios caminhos, mas sim atividades repetitivas, para se chegar a um resultado esperado pela professora.

É isso. Logo me aposento, mas nem por isso saio da escola com o sentimento que fiz tudo certo. Saio da sala de aula sempre querendo e refletindo sobre no que devo melhorar. Só sei de uma coisa: aprendo mais todos os dias. Continue contando comigo se precisar.

➤ **Profa. Luciani M. - Entrevista Narrativa - Ano 2013**

Meu nome é Luciani, tenho 47 anos, vou completar 48 este mês. Estou há 23 anos de trabalho no magistério, faltando só dois para a aposentadoria. Sou casada e me considero de cor branca. Olha, quando me pediu para contar sobre mim, achei bem difícil... não é fácil falar da gente. Mas, vamos lá... as pessoas costumam falar que eu sou delicada, meiga. Mas lá na escola eu falo: – Gente, não se fiem muito nisso, porque vocês não me viram brava ainda!! Eu costumo dar atenção às pessoas, às vezes, eu falo alguma coisa para a pessoa e se eu sentir que a magoei, quero falar com ela de novo, eu até sofro com isso, porque eu não quero magoar ninguém e nem gosto de guardar sentimentos ruins. Desde criança, eu era muito apegada à minha mãe e ao meu pai, eu estava sempre pertinho deles. A questão da família é muito forte para mim, tenho problema com despedidas, que assim, na hora falo que é problemático, que meu lado emocional é bem forte, sou bem emotiva, bem presente. Eu tenho uma filha que completou 18 anos, uma menina maravilhosa, não tem muito a ver comigo, é mais calada, eu falo por ela.

Na época da escola entrávamos e primeiro fazíamos o pré- primário, depois a 1ª série. Entrávamos com 6 anos no pré e com 7 anos na 1ª série, mas meu pai achava que eu já sabia escrever meu nome, então, eu estava pronta para ir à 1ª série e me matriculou nela com 6 anos de idade. Aí eu tive muitos problemas na 1ª série. Na verdade fui eu e uma vizinha minha, porque tínhamos amizade e temos até hoje. Nós duas tínhamos a mesma idade: eu era de agosto e ela era de setembro, só que no primeiro dia ela chorou que não queria ficar naquela classe, na 1ª série, e ela foi para o pré. Eu não, eu não queria magoar meu pai e minha mãe, eu sempre quis fazer as coisas um pouco certinhas, e naquela época não confrontávamos muito, acatávamos tudo que os pais queriam, aí eu fiquei aguentando firme, só que era uma professora extremamente brava, ela separava os alunos, eu acho que escrevi na minha narrativa escrita, ela separava os mais novinhos na classe A. Então, havia a classe A, B, C, então não sei se você se lembra disso, se é da sua época. É, então, como éramos novinhas, íamos para a classe A, então ali eu me vi numa classe, é, eu até comentei lá na narrativa escrita, eu via as coisas da 1ª série eu ficava encantada, com aquele varalzinho cheio de desenho, até pouco tempo eu tinha meu caderninho de 1ª série, porque era assim, um bordado, era perfeito, mas o caderninho era muito trabalhoso, porque eu tinha muito medo da professora, eu associava assim. Ela dava muito ditado e eu morria de medo, porque se errávamos, ela dava um coquinho na cabeça, uns “croc”, então eu tinha muito medo dela, eu era assim, um passarinho assustado. Passei o ano

inteiro assim, amedrontada, e tínhamos uma vizinha que dava aula, na época numa escola reconhecida do centro da cidade, lá onde estudávamos, estudei lá até à 8ª série. Um dia eu estava com vontade de ir ao banheiro e a professora não deixou-me ir e eu fiz. A minha mãe chegou lá na escola, foi conversar com a professora e a professora disse que eu tinha pedido, mas achou que fosse brincadeira. É uma coisa que eu aprendi, que não se deve negar isto a um aluno....e que é bom o aluno contar sempre a verdade e o professor tentar acreditar. Foi bom ter acontecido isso porque ela percebeu que eu estava muito assustada nessa 1ª série, e na 2ª série, eles deram um jeitinho e me encaixaram com uma outra professora que se chamava D. Geni, que me deu aulas na 2ª e 3ª séries. Aí foi melhor, ela me tratava bem, eu era toda paparicada, porque eu era uma boa aluna. Outro dia, eu estava contando esta história para minha menina, e ela disse -Nossa mãe, que triste! Na 1ª série, com aquela professora eu até aprendi associar porque ela usava muito preto, porque em dia de roupa preta ela ia dar ditado, era certeza... Olha só que triste esta imagem para uma criança pequenininha. E isso tudo sem falar para os pais...Então, imagina para mim como era a hora de ir para a escola! Que sufoco era! Fui contar isso para minha mãe bem depois, quando eu já era mocinha. Então, no meu trabalho, evito ao máximo que isso aconteça, eu uso muito o lado emotivo com eles.

Mas falando da Matemática, esta era extremamente tradicional, era aquela tabuada decorada, a continha que tinha que ser do jeito que a professora queria. Não tínhamos tempo para pensar, refletir e fazer nossas próprias estratégias; era aquela que a professora queria apenas, eu penso que ela não sabia na verdade também outras formas de pensar.

Porque eu vou ser sincera, quando eu comecei a trabalhar, eu fui também desse jeito. Reproduzíamos, íamos pelo modelo que tínhamos e graças a Deus não foi o modelo dela que eu segui, o modelo ruim dela me fez ser diferente. Mas o modelo da didática ainda era o mesmo, a metodologia era a mesma, porque também não tínhamos muita coisa diferente.

A época do ginásio foi normal da 5ª série à 8ª, naquela época a gente tinha algumas escolas do Estado, que eram reconhecidas por formar os alunos, que eram referências na cidade. Na época existia uma ou duas escolas particulares e quem não gostasse de estudar ia para lá, então era diferente, havia bons professores, mas assim, todo aquele esquema era tradicional, era na época do militarismo. Em 1975, eu tinha 10 anos, o diretor chegava na porta da sala, nós levantávamos, ele falava : Salve Brasil! Nós colocávamos a mão no peito e respondíamos: -Salve! Nós tínhamos a disciplina OSPB - Organização Social e

Política do Brasil e hasteamento de bandeira toda a semana. Na adolescência éramos normais, nossa vidinha de adolescentes era normal.

Depois disto, foi assim: eu fiz o colegial, prestei o vestibular e passei em Pedagogia, só que eu queria fazer Magistério. Era assim, a área primária, secundária, terciária e havia o Magistério no Instituto de Educação Estadual da cidade, só que quem queria fazer o Magistério ouvia:- Você não vai passar numa faculdade, não dá base para você fazer! Então, fiz a área primária que tinha mais aulas de Biologia. Eu tinha aulas com a D. Marlene, professora super famosa, competente e rígida. Na área primária, eu tinha aula de Química e Biologia em maior número, todos os dias duas aulas; e um dia da semana voltávamos para ter mais duas aulas, quer dizer, era muito bom e isso ajudou bastante no vestibular. Eu falo para minha filha: -Ana, em Biologia eu acertei todas, que era probleminha de sangue, de genética! Você vê, ela ensinava daquela maneira, tradicional, mas ensinava bem, fazia-nos estudar, mesmo que decorado, estudávamos e aprendíamos. Agora, Matemática e Física... nunca foi o meu forte, inclusive no vestibular eu coloquei tudo numa letra só de medo de zerar, aí eu acho que fiz um ou dois pontos de Física apenas.

Entre no curso de Pedagogia, mas mesmo assim fui fazer Magistério porque eu queria ser professora, eu achava bonito, achava maravilhoso, desde criança eu gostava de brincar de lousinha, aquelas coisas que menina tem. Meu pai me incentivava a ser professora, tanto é que eu e minha irmã somos professoras, mas assim, nada muito forçado, mas o que ele me via fazendo era ser professora, então eu achava legal, bonito, mesmo indo aos estágios, vendo que a profissão não era fácil, que era uma profissão puxada, penosa. Fiz o Magistério no Instituto de Educação Estadual da minha cidade e fazia pedagogia na UNESP.

Só que aí logo que eu saí do Magistério, eu fui a uma atribuição de aula, isto em 1988. Na verdade era para eu estar completando 25 anos de profissão agora em março, mas eu fiquei mais um ano na Pedagogia, porque eu fiz uma habilitação de Orientação Educacional. Dava aulas numa escola da periferia da cidade, naquela época num CB-ciclo básico. Caí de paraquedas no CB, e minha classe devia ter uns 42 alunos, eram classes numerosíssimas, e eu não tinha experiência nenhuma, imagine... Peguei a sala para o ano inteiro, com problemas que não acabavam mais, eram problemas de saúde, muita criança da casa da criança na época, aquela que recebe as crianças sem família, foi bem difícil. No começo como professora eu contei com a ajuda da Flora, que trabalhava na Oficina Pedagógica. Eu cheguei a conversar com a Flora, pedia coisas para ela, mas na

época a coordenadora da escola não gostava muito disto, que ficássemos pedindo as coisas, mas é preciso buscar, não é? Eu queria coisas diferentes, algum material que pudesse me ajudar. Era uma 2ª série, mas eram só sete ou oito alunos com nível de 2ª série, o resto, com nível de 1ª. Já na alfabetização, ficavam todos misturados, com alunos até bem grandes na sala, de doze e treze anos, aqueles alunos que eram muito bons de papo... Às vezes explicar não adiantava, e eu tinha que começar tudo de novo. No começo eu sempre dei aula em escola muito difícil. Ainda não tinha feito concurso, porque o concurso foi em 1991.

Em 1989 eu peguei uma classe no Léa, uma 4ª série e perto do que eu tinha pego antes, já tinha melhorado. Aí eu peguei uma 3ª série numa escola boa no ano seguinte, também havia dois alunos difíceis, mas a classe era bem melhor. Aí eu me efetivei, me casei e fui morar em outra cidade do interior do estado de São Paulo. Lá eu fui pelo Artigo 22 para uma escola. Então, não conhecia nada na cidade, eu fui à atribuição e falei assim para a moça:- Eu moro aqui e quero saber de uma escola próxima à minha casa! Mas antes disso eu também dei umas aulas no Magistério lá naquela cidade, era numa escola muito grande que tinha Ginásio, Colegial e o Magistério, eu dava aula à noite. Era uma escola estadual, muito grande, havia muito aluno.

Eu dei aula também um ano no Magistério e achei que foi uma experiência muito boa. Isso foi antes do concurso; dei aula para essas meninas e no ano seguinte, me efetivei e fui novamente dar aula para o primário. Essas meninas do Magistério trabalhavam muito, elas iam à noite, e eu dava aulas de Filosofia, Psicologia e História da Educação. Levava para elas jornal, porque naquela época nem tinha computador, nada. Então, eu levava o jornal e discutíamos os assuntos. O que fazemos hoje, eu fazia com elas naquela época, então pensava: -O que posso levar a essas meninas para fazê-las prestar atenção? Porque eu também era uma menina, eu tinha 25 anos, e havia ali no Magistério mulheres com mais de 40 anos, grávidas, já com filhos, aí eu pensava: "Elas não vão prestar atenção" Então fazíamos uma roda de conversa, uma roda sobre o jornal.

Quando cheguei àquela escola, ninguém pegava classe, ninguém queria aulas ali, mas eu não sabia o porquê, estava de novata. Na hora em que eu cheguei à escola a diretora me chamou na salinha dela, aí já começaram uns buchichos...-Olha, essa diretora! Professor novo não fica aqui, ela põe na frente da diretoria, ela é um coronel! ...Ah! E era uma 1ª série que tinha vaga e eu nunca havia pegado uma 1ª série de alfabetização. Eu pensei...- Meu Deus do céu e agora? Agora vamos encarar!!... Comecei a procurar um monte de coisas e eu falo que essa procura foi graças a uma turma que me dava trabalho, mas logo

ela me tirou de lá... Isaura era o nome dela, nem sei se ela está viva ainda, ela me pôs na frente da classe e aí começou a fazer chamada na sala de aula, aluno por aluno para saber como eu estava me saindo, e modéstia à parte...eu sou espertinha, eu pensei assim... "Deixa!" Ela viu que eu já estava me virando, já tinha feito amizade. Era fácil de fazer amizade, sou não é? Depois disso, ela já me largou e foi atrás de outra professora; era uma turca que tinha entrado lá e que dava trabalho nas outras escolas. A turca penou o ano inteiro. Da minha parte, foi muito bom dar aulas para as crianças, eram uns alunos muito bons naquela escola. Era assim: a diretora era um coronel, só que eu tinha uma colega chamada Nilce, que me ajudou muito, ela alfabetizava também tradicionalmente no ba, be bi, bo, bu. Alfabetizava com a cartilha Sodré, fazia todo o alfabeto, depois fazia- ba- ca- da- va- la, sabe? Você fazia... aprendia todas as junções das consoantes com a vogal A, depois E, depois I e assim por diante... Eu usei esse método e sempre fizemos do nosso jeito, eu acho que isso já nasce conosco, mas então deu tudo certo, os alunos muito bons e a diretora lá, "firmona". Na escola só entrava aluno bom, não sei o que ela fazia. De vez em quando eu paro e me lembro de umas carinhas assim que eram um sonho de aluno. Eu dava conta de alfabetizar; a minha classe ficava lá no fundão do corredor. No outro ano, dei aula lá de novo e peguei outra classe, depois eu voltei para esta cidade, pois meu marido foi transferido.

Então, quando voltei para cá, o meu cargo era na num bairro da periferia, e havia vários cursos ali, Ginásio, Colegial. Eu trabalhava em uma 4ª série. Então era assim: primeiro teria de pegar uma 4ª série, 3ª série, depois 2ª série e só então, que a diretora Solange dava uma 1ª série. Quando isto aconteceu ela falou: -"Quero que você fique na primeira série!" Então eu fiquei na primeira série por uns 15 anos. Posso afirmar que a 1ª série é gostosa para trabalhar, mas, acomoda também o professor, porque quando voltamos para uma 3ª ou 4ª, temos de estudar tudo de novo, principalmente a Matemática. Isto porque na 1ª série ficamos mais com a alfabetização.

Desde 2007, eu peguei uma 3ª série. Voltei pelo Art. 22 nesta escola onde atuo, no centro da cidade, reconhecida pela população, onde assumi uma 3ª série em 2006 e em 2007 de novo. Em 2008 não tinha classe nesta escola de manhã, então eu dava aula à tarde, isto também porque minha menina estudava à tarde. Depois ela passou a estudar de manhã, por isso eu precisava de classe de manhã, e havia aula em outra escola, que era pertinho de casa, em 2008 eu peguei uma classe lá, uma 2ª série. No ano seguinte tinha aula nesta escola, era uma 1ª série, assim voltei de novo a assumir a 1ª série.

Como professora cursista eu já tinha feito Ler e Escrever e tinha feito Letra e Vida na primeira turma. Era super legal o material, mas a gente nunca tinha aplicado numa 1ª série, aí eu falei: - Agora nós vamos aplicar o que eu aprendi! E assim, com o coração na mão, foi que eu larguei, desmamei daquela escola tradicional, peguei e fui trabalhar com parlandas, com musiquinhas. Fiquei encantada! Fui ensinando e eles iam aprendendo, cada criança que aprendia eu tinha vontade de abraçar, de beijá-las; me motivava sempre. Essa turminha que tive de 1º ano naquela época, terminou o 5º ano o ano passado. Era uma turminha muito boa, tive dois ou três probleminhas com alunos que demoravam mais para aprender, mas sempre tem não é? Depois, só trabalhei com 5º ano. É como eu disse, o curso Letra e Vida me marcou, foi diferente dos que eu vinha fazendo, era um curso que foi de um ano e meio. O Curso Letra e Vida é um Ler e Escrever, e o Ler Escrever é um Letra e Vida, só que há mais atividades, eu acho que o Ler e Escrever tem também os aspectos positivos, mas também tem coisas repetitivas, dá para fazer com ele um trabalho de aprofundamento. Sabe como trabalho? Por exemplo, há no 5º ano o Lide do jornal, de um texto, então já podemos aprofundar isso, pedimos para eles trazerem de casa, para assistirem à TV, então não ficamos só naquelas atividades do Ler.

Eu gosto mais de ensinar Português, porque vou ser sincera com você; gosto mais e também percebo que meus alunos gostam, apesar de eu não interromper as aulas de Matemática e fazê-las certinhas. Lógico que, vamos supor, de quinta-feira eu tenho Português, Geografia e Matemática, às vezes eu dou Matemática primeiro, a gente faz isso, mesmo dentro da sala de aula, o professor sabe onde parou a matéria e tal, só que eu percebo que os meus alunos gostam mais de Português, mesmo eu não falando isso para eles, eles percebem isso! Houve a provinha do SAEB ontem e antes de ontem. Ontem foi de Português. Eu olhava assim e pensava... Nossa! Eles estão lendo direitinho! A prova também foi fácil. Mas a Matemática observo que eles enroscam um pouquinho, entendeu? Apesar de me esforçar bastante. Vou dar um exemplo: eu vejo, às vezes, alguma professora que chega com um livro na mão ou mesmo uma atividade do EMAI e diz: - Isso daqui não está dando certo! Mas faz isso na hora em que ela está dando a matéria para o aluno, sem preparar antes. Eu não consigo fazer isso, porque tenho medo de que eles me perguntem alguma coisa que eu não saiba, como professora eu digo: -Eu não sei! Mas se eu for dar algo, tenho de ter certeza do que estou dando, não quero chegar temerosa com aquela dúvida. Então eu olho a atividade antes, eu vejo o que eu vou dar amanhã. Até hoje eu tenho meus diários, é muito trabalhoso, escrevo no

caderno, na caderneta, faço aquela rotina, então quer dizer, eu escrevo três vezes a mesma coisa, porque no diário a gente resume, mas eu tenho que registrar alguma coisa. Quando vou dar aulas de Matemática eu dou uma estudada, vejo como eu posso resolver aquilo, às vezes o próprio aluno chega a uma conclusão a qual não cheguei. Quando isto acontece eu socializo para todo mundo. O ano passado eu tinha uma aluninha que tinha muita dificuldade em Matemática, então ela pegava um exercício, olhava a resposta e através disso ia resolvendo para chegar ao resultado. Nossa, quando eu descobri que ela fazia isso, eu pensei:—"Nossa, você é um gênio, você é demais!" Quando preparo as aulas de Matemática intercalo a Geometria, as atividades, as operações, as situações-problemas, então, eu procuro intercalar o EMAI também. Vou ser sincera, eu não dou só o EMAI, não dou só o Ler, mas toda semana eu trabalho as atividades do EMAI, as do Ler e aquelas do livro didático (a gente está escolhendo o novo) e trabalho também com uns livros em que há umas atividades boas para eles pensarem.

Eu estou agora pelo Art. 22 nesta escola que é uma escola onde há alunos bons e não dá pra você ir de mãos vazias dar aula. Este ano eu tenho uns 7 alunos muito bons, dentre os quais alguns que vieram de fora da cidade ou de outra escola, e uma que veio de uma escola da periferia que também é muito boa. Há outro aluno que veio de outra escola conceituada de anos iniciais também, e esses alunos pedem mais coisas. Eu estava dando um probleminha lá, de uma revisão, porque essa semana fizemos revisão, e os meninos mostraram ter entendido tudo. Na escola, preparamos as aulas junto com outras professoras; para algumas atividades sentamos juntas para preparar. Fazemos isto eu e as outras colegas, às terças-feiras temos esse espaço. Algumas escolas não possuem o ATPC como na escola em que trabalho. De segunda é com todos os professores e de terça temos esse espaço de estudos, então ali resolvemos nossas tarefas da semana, por exemplo, decidimos juntas se vamos trabalhar o EMAI, o Ler, aquela ou outra atividade. Então vamos e voltamos, não pegamos o livro de Matemática e o seguimos. Seguimos o planejamento e vamos introduzindo o livro, entendeu? E isto à medida que a classe tem necessidade.

No ano passado eu tinha uma classe mais fraquinha, então eu tive de voltar várias vezes nas explicações, muita coisa que num 5º ano não se retomaria, isto porque era para eles terem um conhecimento prévio, mas não tinham. Esse ano, não, tenho uns alunos mais problemáticos, com mais dificuldades, mas é menos. Então eu trabalho muito a oralidade com eles, os problemas, então eu falei assim: - Joãozinho vai comprar uma TV e um DVD e custa tanto, quanto ele vai gastar? A menina falou assim para mim: -Espera um pouco

professora, mas esse preço que você está dando para esse DVD... é DVD de música ou de filme? Sabe, eles são assim, bem criteriosos e críticos. Mesmo antes de começar com o Ler, eu já lia bastante com os alunos, levava o livro "O meu pé de laranja lima" e todo dia lia um pedaço para eles. Uma coisa que eu gosto bastante também é levar um texto sobre ética. Eu gosto de levar para eles livros que forneçam possibilidade para trabalhar valores, penso ser isso bem importante. Eu gosto de pôr uma frase na lousa, eu invento a frase de acordo com o que quero trabalhar às vezes, por exemplo: há umas crianças que não estão levando muito a sério as aulas, então eu coloco uma frase lá do tipo: "O seu sucesso depende de você, se esforce para chegar lá!" Coisas assim incentivam e dão motivação. Na maioria das vezes eu dou tarefa, mesmo que seja um pouquinho só, porque não adianta dar aquele montão de tarefa que não dará para eu corrigir, porque se for assim, então eu não dou. Hoje, por exemplo, eu levei um jornal, porque eu tinha lido um livro que eles tinham pedido para eu ler, o "Diário de um Vampiro Banana", e assim que eu terminei o livro logo comecei outro para ler, isto todos os dias, planejando de 15 a 20 minutinhos com eles. Tinha lido também "O Segredo do Violonista", que é da Eva Furnari que eles também amaram, até emprestei para outra professora, porque é adequado à idade deles, a idade de aprontar. Eu levo o jornal todos os dias, então eles têm o jornal e pergunto a eles sobre as notícias da cidade:-Vamos ver o que acontece na nossa cidade; com o ambiente; o que está acontecendo na natureza; o que tem de importante? Até de futebol eles chegam lá e conversam a partir do jornal.

Na Matemática eu procuro dar as atividades sempre fazendo com que eles façam uma reflexão, porque quando trabalho assim, quando coloco uma coisa pronta na lousa não me sinto bem, eu acho que chega um momento que eu me questiono: "Nossa pra que eu estou dando isso?" Então, há sempre alguma coisa para pensar, se tiver que voltar, volto, falo:- Vamos ver direitinho! Dou um tempo, não falo a conta que é, mas eles já se acostumaram, e falam: - É de mais? É de menos?

Agora com o EMAI, levamos a criança a pensar mais sobre o que ela está fazendo; há umas atividades que são simples para eles, por conta da escola em que estou, do nível dos alunos que estão lá, que é bom, possibilitando outros tipos de atividades para darmos, que combinamos dar com as outras professoras, mas aí falo: -Essa atividade podíamos ter puxado um pouquinho mais, são atividades legais, eu acho bacana, são atividades bem explicadas também. Porque assim, não ficamos só a seguir o EMAI todo, destacamos algumas atividades e vamos dando, algumas dão muito certo, outras nem tanto. Por exemplo, uma atividade que nós damos e não atingiu o objetivo, que não se

avançou em nada, com certeza, teremos de avançar um pouquinho mais, eu gosto assim. Outro exemplo: eu vou dar uma atividade com fração para eles, então antes disso, dou o conceito de fração, isso é muito importante. Assim como no Ler e Escrever você cria, no EMAI também, só que você cria estratégias, mas eles têm de ter um conceitinho antes. E mostro para eles alguma coisa sobre o assunto. Mas isso daí é uma segurança para mim também, eu não posso dar um exercício de fração sem antes ter explicado algo sobre fração, eu tento colocar alguma coisa, coloco na lousa, mostro qual é o numerador, o denominador, explico porque eles estão ali, como é que se escreve uma fração. Daí nós vamos para as atividades, aí eu acho que eles vão com mais segurança também.

Esse ano eu estou com uma classe meio difícil...são muito falantes, mas são afetivos. Estamos ensaiando uma musiquinha para o Dia dos Pais, e fui ontem e hoje ensaiar com eles, eles até pegam rápido, e eu acabei até me divertindo com eles. Começou ontem e eles decidiram que a escola toda vai cantar a mesma música do Michel Teló, que fala do pai e da mãe... é linda a letra e eu não sabia que o Michel Teló tinha uma letra tão bonita de música falando do pai. Eu me lembrei do Roberto Carlos, lembrei do cálice, aí quando coloquei a música, tendo distribuído antes o xerox dela para eles, mas na verdade, eu li a letra, mas não tinha ouvido ainda, daí falei:- Olha gente, eu não conheço essa música, vamos cantar a música tal. Estávamos no porão, na sala de arte, porque não funcionava a tomada da outra sala e na hora olhei para algumas crianças. Nisso, já veio aquele nó em mim, aquelas crianças cantando aquela letra, é lógico, a gente já lembra no pai, a emoção, só que eles são muito emotivos. Então falei:- Gente, eu também estou com vontade de chorar, chorar faz bem, sabe esse negócio que fica entalado aqui, isso dá mesmo! Mas é uma música, tento levar para o outro lado:-Vamos pensar no pai e na mãe, quem não tem, pense neles aonde eles estiverem, conversamos sobre isso, mas eu acho que um acaba ajudando o outro.

Sabe, quando penso nestas coisas, nos valores que trabalhamos com as crianças fico pensando: "Qual o meu mérito?" É complicado, não é? Você mesma sabe sobre a prova de mérito...este é um assunto complicado e eu tenho uma colega que não gosta que eu fale sobre isso. Porém, nosso desempenho e sucesso depende muito dos alunos também, dos alunos que temos, e de todo um trabalho, mas se estamos numa determinada escola, com determinados alunos pode ser completamente diferente. Eu trabalhei em uma escola da periferia, com alunos carentes e famílias desestruturadas, por 15 anos, com 42 alunos na sala de aula, isso há 8 anos atrás e era bem difícil. Esse assunto torna-se complicado, por isso, eu falo para as colegas, hoje, que elas não conhecem outra realidade, que pode

ser bem pior que esta. Então eu acho que o professor tem seu valor, ele estuda, ele procura. Eu vejo assim: não deveria ter, mas já que existe a prova de mérito, vamos prestar, não é? Eu estudo e me preparo sim para esta prova, porque o salário é ruim, então, melhor passar! Eu tinha uma colega no primeiro ano de aplicação da prova que dizia ser contra e não iria fazê-la. Mas será que vai mudar alguma coisa ela não prestar essa prova? Não, no ano seguinte a colega que pensava assim também estava lá prestando. Em compensação eu tenho colega até hoje que não prestou ainda por dizer que é contra tudo isso. Não ir é uma decisão não muito inteligente! Lógico, concordo, não deveria ser assim. Quando penso nisso, fico meio confusa sobre esse assunto.

E o bônus? E o IDESP? Entendo que um professor de uma escola com uma clientela boa, como a desta escola onde estou faz um bom trabalho, tira um bônus bom e a outra escola que tem também boas professoras, como fica? Entendo, além disso, que o potencial dos alunos pode fazer toda a diferença. A coordenadora de nossa escola deu um trabalho no planejamento para fazermos; teríamos de resolver uma situação - a diretora chegava numa escola que ela não conhecia, a coordenadora questionava por que a professora estaria de costas para ela, outra professora reclamava que o aluno não prestava atenção, que estava brincando. Pensando num estudo de caso, então, o que teríamos de fazer nessa escola nesse primeiro momento, o que seria um ponto de atenção? Essa diretora, logicamente, precisa delegar funções, só que antes disso, precisa fazer um trabalho com todo mundo dentro dessa escola, não é verdade? Então, por exemplo, se há uma equipe que funciona direitinho, o diretor consegue fazer isso, a coordenadora consegue aquilo, mas por quê? Porque você tem aluno bom, você tem um bônus bom. Suponhamos uma escola, onde o diretor chega e diz que o bônus foi zero! Os professores todos se desmotivam, ainda mais se houver alguma colega que declara que ganhou 7mil de bônus em outra escola, uma outra 5 mil e ela zero. Quando ela atende aqueles alunos e seus familiares, o impacto pode ser ruim. Daí como um diretor pode direcionar tudo isso, não é verdade? É mais fácil lecionar numa equipe que está ganhando. Mas para isto acontecer ajudamos o tempo inteiro, mesmo eles sendo uns alunos bons, desde o momento que colocamos o pé na classe. Mas é muita coisa, porque a professora de 1ª à 4ª, ela fica o tempo inteiro com aquele aluno. Ela olha para o aluno, parece que já sabe o que está se passando, então é diferente do professor que fica 50 minutos e vai embora, que nem sabe o nome do aluno muitas vezes. Por criarmos um vínculo com eles, percebemos que aquele aluno tem mais facilidade em uma matéria, menos na outra, eu já sei como a tarefa vai vir, como não vai e o que ele precisa mais.

A professora auxiliar vem para ajudar-nos, peço a ela que veja as necessidades da criança e se ela está precisando disso ou daquilo, ficamos o tempo inteiro fazendo isso, eu sempre saio de lá com a sensação, às vezes boa, às vezes de que no dia seguinte tem de ser melhor. Na escola também temos a colaboração da gestão. Para nós dão autonomia e isso é muito importante; outra coisa é esse espaço que temos para nos reunirmos com as colegas e conversarmos sobre o que vamos fazer, isso é outro ponto importante, porque eu já trabalhei em escola que o ATPC era só para passar recado e leitura de texto e no momento que se quer fazer um planejamento daquelas atividades não se tem tempo, então em que hora faremos isso? Na porta da classe? Vamos deixar a classe para falar com a colega? Na nossa escola isto é diferente... trocamos muitas ideias. Nos 5º anos trocamos vários materiais, nas outras séries também, fica mais tranquilo. Quando não dá certo também falamos, porque esse é um momento importante também. Dizemos:—Olha, não aplica essa atividade porque não deu tão certo. Isso aqui foi assim na minha classe. - Ah, na minha foi melhor, fizemos isso desse modo aqui!

E é isto! Foi muito bom recordar e contar um pouco do meu dia a dia para você. Foi como passar um filme na minha frente e também para pensar sobre algumas coisas importantes que já fiz na vida enquanto professora. Obrigada pela oportunidade e se precisar, pode me procurar novamente!!

➤ **Profa. Miriam -Narrativa Escrita– Ano 2013**

Sempre adorei o tempo de escola, lembro-me com alegria do uniforme azul e branco, o sapato *Vulcabrás* preto, muito bem engraxado que era comprado sempre em um número maior para durar o ano inteiro e somente utilizado para ir à escola. O momento de ir para escola seguia um ritual de organização: tomar banho, pentear os cabelos, sempre bem presos ou curtos, almoçar, me trocar, verificar o material e seguir para a escola com antecedência; nunca cheguei atrasada. A escola era para os meus pais a oportunidade que eles não tiveram e a visão de um futuro melhor. A escola já era para todos que queriam, os alunos que não tinham recursos para os gastos com material e uniforme participavam da “Caixa Escolar” e não eram aparentemente discriminados.

O tempo de primário era bom, tinha as melhores notas embora não fosse uma aluna que me despontasse, afinal isso era obrigação. Lia a cartilha com antecedência em casa e sabia as quatro operações. Na 4ª série tinha dificuldades para entender alguns problemas e a professora dava sempre a tabuada como castigo. Uma vez tivemos que copiar a mesma do 0 ao 10 trinta vezes, porque a classe não estava de acordo com o seu modelo de silêncio, mas pelo menos decorei.

No ginásio comecei a sentir dificuldades em algumas matérias, principalmente na Matemática, com equações do 2º grau, raiz quadrada, trigonometria. Eram coisas muito chatas, sentia vontade de não estar ali, tenho certeza de que tirando a socialização que tínhamos com os colegas foi o meu pior momento escolar.

Em 1980, vivíamos um momento de valorização dos cursos técnicos e optei pelo secretariado, era bonito ver as mulheres bem sucedidas e bem vestidas. Neste momento trabalhei como auxiliar de escritório, auxiliar de biblioteca e secretária, não ganhava bem e não me vestia bem, porque tinha de pagar o curso e o dinheiro era difícil. Aprende-se rápido a "matemática" da sobrevivência, o dinheiro deve ser dividido para as despesas e durar por 30 dias, não se pode ficar devendo e nem pedir emprestado. Em pouco tempo descobri que não tinha aptidão para ser secretária, mas resolvi terminar o curso, não costumo até hoje deixar as coisas pela metade.

Tendo uma amiga como companhia, resolvi procurar o Magistério por ter jeito com as crianças e gostar de papéis. Achei um curso noturno em uma escola paga e entrei no 3º ano, parecia bom, não tinha Matemática, Química, Física e por ser um curso noturno era bem “suave”. Comecei logo a reclamar, e o que eu aprendia era pouco e não tinha tempo para fazer o estágio corretamente.

No início do 4º ano (1984), uma sala livre de 1ª série "caiu no meu colo", assumi em caráter emergencial. Era uma escola nova na periferia, no bairro de Capão Redondo e não havia professor. Lá, com o auxílio de colegas que não se importaram em dividir a sua experiência, é que comecei a aprender. Ensinava o Português e a Matemática basicamente como havia aprendido, com exceção dos castigos da tabuada. O planejamento era fácil de seguir. Com o ingresso das professoras concursadas, o que aconteceu em junho de 1985, perdi a sala e fui trabalhar como atendente no Banco Nacional, tive aí o contato com a Matemática Financeira. Voltei para dar aulas em meados de 1986 na mesma escola.

Em 2000 mudei para Araraquara, foi um ano difícil, assumi uma 4ª série, não havia muito material e nem experiência com a série. As colegas daqui trabalhavam de porta fechada e existia muito preconceito. Havia uma avaliação, não lembro se já era o Saesp, e a minha sala foi muito mal em redação, lembro-me das colegas cochichando no corredor.

Meu divisor de águas foi o PEC - Formação Universitária, com um material riquíssimo, ali a Matemática passou a ter um novo olhar até para o meu próprio aprendizado. Entender como as crianças apreendem e raciocinam é primordial para um professor. Particpei também do Circuito Gestão, que foi ótimo para elevar a autoestima, o Letra e Vida e o Prometheus.

As correções do Saesp também são válidas para que as professoras possam comparar o seu trabalho, mas desde que seja com ética e sem comentários. Aprendi o processo da redação com uma colega chamada Silvânia, que apesar de não seguir todos os passos do Ler e Aprender dá um ótimo resultado.

O EMAI veio complementar o trabalho com a Matemática, mostrando que não é preciso ter pressa, o importante é passar a considerar todos os passos do processo.

Meu orgulho e retorno vieram com a nota da prova de mérito, tirei 9,5 em redação, e com o excelente resultado da minha sala no Saesp dos últimos anos, sendo considerada uma das melhores da cidade.

Hoje cuido do meu trabalho com carinho, tentando sempre melhorar; cuido do meu corpo e mente com a dança do ventre, caminhada e participação em um coral e por fim cuido da minha reforma íntima dedicando-me mais a religião. Sou uma pessoa e professora feliz e acredito no futuro da Educação, acho que esse é o segredo do sucesso.

➤ **Profa. Nilce - Entrevista Narrativa – Ano 2013**

Meu nome é Nilce, tenho 50 anos de idade e minha escola sede de trabalho é na zona urbana e é bem conceituada, estou com 24 anos de efetivo exercício no Magistério, sou casada, branca e atualmente exerço a função de Professora Coordenadora no Núcleo Pedagógico desta Diretoria de ensino, atuando com formação de professores para os anos iniciais.

Buscando pelas minhas lembranças, minha entrada no universo escolar, por incrível que pareça, foi numa escola desta mesma cidade, uma escola também conhecida, em 1969, no "prezinho", naquela época ainda existia o pré. Muitos colegas de trabalho hoje, foram meus colegas de escola. É interessante, porque eu quero até trazer uma foto para você ver, pois tenho a foto dessa turma.

A minha primeira professora do pré foi a Dona Vanda, bem diferente, clássica na época. Era uma professora de uma postura muito marcante; nunca a vi com caderno na mão, e era chique na época, ela só ia com uma bolsa, não ia com pastas, não ia com cadernetas, tinha tudo lá no armário, e o meu "prezinho" não foi muito feliz. Existia na sala um armário que até hoje eu o tenho na minha memória; e toda vez que eu montava um armário nas minhas salas, as portas dele eram abertas, porque tenho muita aflição. Esse armário do meu "prezinho" era cheio de brinquedos e ela nunca abria o cadeado, nós nunca tivemos a oportunidade de brincar com eles que ficavam lá dentro o ano todo. Na época aquilo era normal e eu como professora tentei fazer exatamente o contrário do que eu não gostava e uma das coisas foi deixar o armário aberto. Toda vez que minha diretora chegava lá, e olha que eu fiquei muito tempo naquela escola, depois que eu ingressei, fiquei 17 anos lá, ela me dizia: -Por que você abre os armários? E eu respondia: -Porque eu não gosto que fique fechado, a criança tem de saber exatamente minha organização e o que tem lá dentro. E eu gostava do armário aberto! As crianças tinham livre acesso, ninguém mexia e eles me pediam autorização para tal.

Uma das coisas que mais me chamou a atenção no primeiro ano foi a Dona Enedina, falecida recentemente, uma professora tão diferente. Eu sempre tive muitos dons artísticos, principalmente com desenho e sempre fui muito gordinha; no cabelinho havia duas maria-chiquinhas de meia de elástico, então parecia um bibelozinho, mais parecido com aquelas bonequinhas gordinhas de porcelana. Eu era muito grande, sempre a última da fila, a última da sala, e ela me colocou na frente para mostrar um desenho que eu fiz e para mim isso foi fabuloso, porque foi uma das coisas mais lindas que fiz, tanto que

depois, numa época da minha vida eu fui estilista, não pelo fato de ter feito curso, porque não fiz, mas tinha uma facilidade imensa com as mãos, com a arte mesmo e principalmente o desenho, e esta professora foi uma dessas pessoas que me incentivou. Outra coisa que ela fazia era ler, lia muito. Naquela época, 1970, ela colocava-nos embaixo de uma árvore que tinha na escola, e sentávamos para ouvi-la ler. O diretor da escola na época não gostava muito disto, mas ela fazia tudo contra os padrões e era uma professora maravilhosa, que me marcou.

No 2º ano fui para outra cidade do interior, na região, minha mãe era visitadora sanitária. Fomos para lá, e minha professora se chamava Marielza. Era uma professora encantadora também, eu achava ela linda, ela era mocinha. A minha mãe, por ser visitadora sanitária, tinha um certo status na cidade; a cidade era muito pequena, não tinha asfalto, a nossa casa era alugada, mas era uma das casas mais bonitas. Estudava na escola da cidade e era uma criança em evidência e de certa forma sofria muito com isso frente aos colegas, visto que minha mãe comprava as coisas, canetinhas, por exemplo, e tudo que estava na moda, com muito esforço ela me dava. Mas eu perdia. Essa professora fez amizade com minha família, ela acabava até dormindo em minha casa, isto porque ela tinha de dar aula e participar de algumas reuniões e por conta disso ela ficava . Em casa, ela conversava, contava os casos, minha mãe sempre comentava dos casos que ela contava. Me chamava muito a atenção tudo isto, porque nós até desligávamos a TV para ouvir as histórias que minha professora contava para minha mãe sobre as escolas, então eu fiquei nesse meio durante muito tempo.

Aos 9 anos nós fomos para outra cidade, ainda no interior do Estado. Eu tive também uma professora no 3º ano, que para mim era uma professora extremamente grande, a achava imensa e, ainda por cima era brava, gritava muito e não foi um período bacana. Eu não me lembro do que aprendi naquele ano, mas sim do que aprendi no 1º e no 2º ano, porque, na verdade, só me lembro da voz da professora, dos gritos dela e isso me marcou muito, tanto que , não consigo ter aquela abertura com ela atualmente, mesmo quando me solicitou amizade pelas redes sociais. Não consegui mandar uma mensagem para ela ainda, sinto que ela vai gritar comigo, uma coisa engraçada, não é? Como que a criança presencia tudo isso e guarda marcas!

No 4º ano eu tive uma professora extremamente exigente que me disse algo muito sério: que eu tinha um retardamento mental, porque eu não sabia Matemática. Foi aí que começou meu drama; ela explicava, explicava e eu não conseguia entender. Eu chegava em casa, batia a mão na minha cabeça e dizia para mim mãe:-Eu sou burra, eu não sei

Matemática! Meus colegas eram perfeitos nessa matéria; e eu me sentia muito diminuída por não saber Matemática. Aquilo era demais para mim, principalmente naquela época em uma cidade pequena, de 25 mil habitantes. Numa escola pequena, o detentor do saber ali era quem sabia Matemática, e eu não sabia, então fui classificada como retardada mental, tanto que em uma reunião de pais e mestres, a professora pediu para minha mãe me levar ao psicólogo e a atitude dela foi me perguntar: -Quem é essa professora? Eu sei que você pode muito, ela não sabe nada de você! Depois disso, minha mãe sentou na minha frente, olhou nos meus olhos e disse assim para mim...-Você é muito boa em tudo que faz! Então aquelas palavras ficaram marcadas, mas mesmo assim a professora tinha uma sanção sobre mim, entende? Fiquei por muito tempo remoendo aquelas palavras: "você é retardada mental em relação à Matemática." Sabe quando deixei de me sentir assim? Depois que me tornei professora. Depois veio minha fase de Fundamental I, que chamávamos de 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries; foram anos em que eu estava naquela transição de adolescente e não me lembro muito bem do que aconteceu na escola porque eu não estava interessada, eu queria namorar. Naquela época era isto que me marcava, que era importante.

Agora, uma professora que me marcou muito se chamava Marlene, que além de ser uma excelente contadora de histórias, não só lia como declamava a literatura de cordel e outras literaturas do nordeste. Eu era apaixonada por ela. Recentemente, foi Secretária da Educação na cidade, uma pessoa fantástica, muito amiga de minha mãe até hoje.

Eu comecei também dentro de casa com a literatura, que era uma coisa muito importante para nós. Minha mãe não nos dava presentes, a não ser livros e aquilo ficou muito marcado.

Já a Matemática naquele período piorou, eu tinha um professor chamado Osvaldo, ele era um japonês; entrava com um giz na mão e saía com metade do giz; quando não saía com giz nenhum, porque ele enchia a lousa de equações, pedia para nós copiarmos e entregar no outro dia para nota e realmente valia nota; eu só tirava 2,5; 3,5; eu sempre ficava de segunda época. Eu precisava de 9,75 para passar de ano e minha mãe me colocou em uma professora particular e eu consegui os 9,75, mas era assim raspando, porque para mim a Matemática era algo extremamente sem sentido.

No colegial, por adorar brincar de escolinha na infância, fui fazer o Magistério, era aquela época de se fazer um curso técnico, Exatas ou partir para o Magistério, eu fiz 4 anos de Magistério com especialização em Educação Infantil. Uma das minhas grandes mestras, que me ajudou muito na organização quanto à didática e na questão do aluno, se chama

Diva França Borges, mãe do Gustavo Borges, o nadador. Eu convivi com eles durante muito tempo, levava-nos para casa dela. No Magistério começamos com 20 professoras e terminamos com 15, porém, a Matemática dos anos iniciais nós não vimos no curso, mas sim a Estatística, esta mais voltada à Educação, não para a questão da didática da Matemática, não tinha nada a ver. Nós vimos muito a questão da alfabetização e nessa parte era muito bom, porém a Matemática não era trabalhada ali, não fazia quase parte da grade. Acho que não era valorizada.

Fui fazer Pedagogia na Unifran, com especialização em Educação Especial. Lá tive um professor que dava várias disciplinas para mim; uma delas era Parapsicologia, sobre as deficiências mentais. Ele me deixou por 2 anos de DP, chamava-se Ângelo, uma pessoa extremamente difícil, complicadíssima. Alguns professores entravam com umas folhas na mão, eu sabia que havia alguma coisa para nós, o restante nunca entrava com nada, eu achava estranho, porque sempre via os professores indo com sacolas para as escolas, mas me formei.

Durante esse processo de Magistério e faculdade, eu trabalhei num programa da prefeitura durante dois anos com a promessa de ser certificada. Mas acabei trabalhando de graça e adquiri uma experiência muito grande no que se chamava Programa de Integração do Menor na Comunidade, "Primec", se me lembro direito. Trabalhava com crianças totalmente desvalorizadas na sociedade e eu adorava trabalhar com aquelas crianças, na época eu tinha 15 anos, foi o tempo que comecei a fazer o Magistério e a trabalhar.

Estudava e já trabalhava muito, com artes e com a literatura. Eram crianças extremamente agressivas. Quando eu comecei a faculdade, trabalhei na FEBEM com um grupo de meninos; comecei com 20 e terminei com 10, porque era difícil mesmo. Então, era muito triste porque eu me apeguei aos meninos, eles tinham um respeito muito grande por mim. Não sei como é a Fundação Casa hoje, só que a lei do mais fraco, a deles, no caso, imperava muito ali.

Eu dei aula em outras escolas particulares chamadas de "monjolinhos" e trabalhei com salas de deficientes auditivos, era uma sala separada, e as crianças nem tinham contato com os outros no recreio. Quando percebi aquilo eu fiz questionamentos, porque eu achava aquilo um absurdo. "Como é que essas crianças vão se socializar?" Na época a diretora até me convidou para sair da escola. Mas, não desanimei, primeiro eu arrebanhei as crianças e, quando chegaram lá, eu coloquei-as no recreio com as outras e a diretora achou aquilo o fim. Além disso, eu ensinei para elas a dança da quadrilha e elas

participaram. Para os outros, aquilo também foi um absurdo, até mesmo para os pais dos outros alunos que não aceitavam aquilo e indagavam sobre o fato de essas crianças que são deficientes auditivas poderem ficar junto com seus filhos, aqueles intitulados normais. Foi uma batalha muito grande, mas fomos vencendo aos poucos. Assim, eu sempre fiz com meus alunos as coisas que eu queria que fizessem comigo. Fazia o que o meu coração mandava, então isso sempre foi algo muito forte para mim.

Eu parei dois anos de trabalhar quando me casei e tive minhas filhas, depois eu prestei o concurso e vim para uma cidade mais próxima daqui, na , onde ingressei em 1993, foi uma experiência muito boa também, hoje ainda me correspondo com meus alunos, um deles está no Japão. Eram 42 alunos de 1º ano na sala e trabalhava aquela alfabetização tradicional. Era a questão da cartilha mesmo, mas trabalhava com música também. Certa vez, o Prof. Moacir que é maestro na cidade, fez uma palestra e me deu de presente toda uma sequência de músicas com alfabeto, era B de Bianca, C de cavalinho, entre outras e eu brincava com as crianças e elas acabavam de certa forma aprendendo. Era uma concepção de ensino, mas que eu nem sabia o que estava ensinando, mas eles aprendiam, e eu fui trabalhando música e eles aprendendo. E assim eu fui trabalhando durante dois anos naquela escola e depois eu fiquei mais quatro anos em outra daquela mesma cidade.

Mas e a Matemática? Eu estava naquela indecisão sobre essa matéria. Então eu deixava sempre por último, se desse tempo... Tudo que eu sabia fazia primeiro. Comecei aprender mais sobre a Matemática com alguém muito especial, ali na antiga Oficina Pedagógica, chamada professora Luci (você, isto mesmo! rrsrs) ministrou um curso maravilhoso para mim e me lembro de que você perguntava, estimulava-me a pensar na Matemática, então sua participação na minha vida foi muito importante. Lembro-me de que eu até brincava com você, "oi minha mestra!" Toda vez eu cruzava com você! Isto porque me questionava:- "Mais o que é isso? Mas por quê faz assim? Por que você acha isso? Por que usou este caminho e não outro?" E esses porquês que você foi colocando para mim, ajudaram-me a refletir e entender melhor a Matemática, como algo que podemos construir aos poucos, saberes que oferecem outras possibilidades.

O EMAI quando veio, comprovou o que você já tinha iniciado para mim, entendeu? Depois disto, comecei a produzir recursos para ensinar Matemática, fiz "feiras" de Matemática com os alunos, colocava-os em movimento produzindo "tangrans", por exemplo (e depois você me apresentou outras atividades utilizando tangram, lembra?) E eu falei:-Poxa, olha quanta coisa dá para trabalharmos com o tangram! (às vezes nos perdemos no caminho com tanta coisa que temos à disposição para ensinar Matemática).

Sabe, em algum momento da nossa vida, alguém “nos cutuca” e esse cutucar eu tive. Os cursos que tive foram onde eu aprendi muito. Fiz também a Teia do Saber, que me ajudou a aprender mais. Lá tivemos uma vivência sobre o que é material concreto, o que é o manusear; trabalhamos com livrinhos também. Era uma sequência de livros, com Geometria, que nada mais era do que os eixos que são trabalhados agora como: tratamento da informação, medidas e grandezas, sistema de numeração. Outra oficina foi a "Para que serve a Matemática?" Eu lembro, foi com a professora Teresinha, da Unicamp, e outra pessoa, chamada Sílvia, que era da UFSCar, se eu não me engano, que trabalhou muito a literatura dentro da Matemática. Foi muito interessante, então, essa vivência de um ano, participando da Teia do Saber, momento muito importante para mim, pela abordagem em literatura e Matemática, mas eu foquei mais a questão da Matemática. E hoje o que é essa disciplina para mim? Ela é tudo, eu a incorporo em tudo. Costumo dizer que virou da Matemática para ‘mãetemática’. Sabe, minha filha apresentava também um problema sério com essa disciplina, e dizia:- "Mãe do céu!". E eu incorporava as professoras que tive e que me deram muito trabalho e acabava fazendo diferente do que elas fizeram comigo, ajudando assim a menina. E hoje ela está se formando arquiteta, quer dizer, ela voltou para a área das Exatas de certa forma, e toda vez que perguntava sobre algum conceito que deveria ter adquirido, ela dizia:—Mãe, eu não entendo, o que é isso aqui? Eu, já melhor preparada, conseguia ajudá-la mostrando o quanto a Matemática é importante na Física, na Química, e saber o quanto elas se relacionam e o porquê das fórmulas.

Muita coisa mudou no meu olhar para a Matemática. Primeiro o medo, tirar aquele "clichê" de que a Matemática é algo só para os mais inteligentes. Não, ela é acessível a todos, todos nós podemos aprender e aprender cada vez mais. Estamos num processo contínuo de aprendizagem. É engraçado, porque nenhuma área está desvinculada da outra, então sempre temos de pensar nisso, na quantidade, na qualidade, no tempo, no espaço, quer dizer tudo isso gera conceitos matemáticos, então, o que mudou? É que passou a ser algo natural para mim, o que era algo inatingível, hoje percebo que é possível. Se eu tivesse um pouquinho mais de ousadia, gostaria de fazer um curso de Matemática. Sim, mas com essa visão. É claro que eu iria me deparar com uma série de situações de confronto, porém, hoje trabalhando com especialistas dessa área dentro do EMAI, percebemos que eles também estão com esse confronto. Eles olham para os estudos deles com toda essa construção de saberes em relação à Matemática, e isso é bacana. Hoje, quando alguém fala sobre isso, eu procuro compartilhar sem medo. Imagina,

eu que fugia disso! Mas foi um processo de mudança e ele continua, não vou dizer que ainda não tenho um certo medo. Eu falo que vivemos aprendendo e o medo é uma constante, porque quem não o tem, não se arrisca. Meu olhar de enfrentar a Matemática é um, é o meu olhar como pessoa, e o EMAI trouxe essa contribuição de poder confrontar com a classe, com os alunos, essa condição didática que eu posso oferecer para desenvolver e responder aos questionamentos disto ou daquilo. Entender por que as crianças devem entender isso e como elas estão aprendendo e por que e qual o meu objetivo. Há um tempo, eu talvez até já fizesse o certo, mas sem saber exatamente o que estava fazendo. Algumas teorias como essa teoria do Simon, teoria da Cury, da Kami, de vários pesquisadores da área, principalmente da professora Célia Carolino, que estou estudando no EMAI, vieram justamente mostrar que existe essa construção e que é possível entender a Matemática dentro do social, porém, você vai chegar a uma sistematização, mas com coerência. É esse confronto com a sala, porque até então, sabíamos para nós, o que é uma coisa, agora, nós confrontamos com as crianças, as quais também têm saberes, é outra coisa. Pois elas não são uma tábua rasa.

Quantos saberes o Joaquim tem e a Maria tem que eu posso agregar para fazer com que eles evoluam em relação aos conceitos matemáticos? O EMAI veio ajudar naquilo que me faltava, pelo menos para mim, ou seja, essa visão de condição didática, de procedimento, de estratégia do outro, porque eu comecei olhando a estratégia de um, mas o que eu ia fazer com aquilo depois? O EMAI baseia no currículo, nas expectativas para cada conteúdo administrado. Quais os objetivos que eu tenho e o que pretendo desenvolver dando essa atividade, esse conteúdo? É um objeto de estudo tanto para quem está oferecendo quanto para quem está recebendo, então, para oferecer aquele conteúdo, há de estudar e isso é um processo bacana. Você não é só aquele que vai oferecer conteúdos, você está também aprendendo para poder ensinar, é aquele processo contínuo de aprender e de ensinar.

O EMAI pré-determina o que trabalhar com as crianças, tendo em vista a situação das expectativas, porém, o professor tem ali uma sala totalmente heterogênea, então, tem de adequar o que está previsto para aquela criança que talvez tenha certa dificuldade, que também tivemos há uns anos atrás, então será que isso vai corresponder àquilo que a criança está precisando? Será que eu não tenho que retomar algumas coisas? Porque para cada série existem as expectativas próprias, mas será que a Maria de toda classe é igual? Não é, então, o que está determinado é um currículo básico, porém eu tenho que enxergar algo além, e isso não é só na Matemática, mas em todas as áreas. Tento ver o que está

por trás daquele saber da criança, e, além disso, não adianta eu ficar só tentando, não adianta seguir em frente, sem esse olhar. Tanto que o EMAI é um estudo da Matemática dos anos iniciais, da educação matemática, olha a diferença... educação. Eu vou aprender a conviver com a Matemática, com meus propósitos, meus objetivos, empregando algumas coisas que estão ali previstas, mas adequando ao público que eu tenho, e isso que é importante. Agora, para isso você tem de saber. O EMAI pode trabalhar com outros recursos, como o livro didático, não é algo assim "fechado", como: "é isso que você tem de usar e pronto!" Mas que use com responsabilidade, com objetividade.

Porque trabalhamos a THA. O que é uma THA? É uma trajetória hipotética de aprendizagem, onde existe uma sequência. Essa sequência se inicia no 1º ano e vai até 5º ano. O livro didático é um excelente auxiliar para o professor que sabe o que pretende ensinar, que já enxerga o livro didático como um auxílio interessante, para retirar dali algumas situações que podem complementar o seu trabalho. O professor precisa ter definido o que ele quer ensinar e para quem ensinar, então, quando ele tem isso definido, pode utilizar os dois aleatoriamente, tanto o EMAI quanto um livro didático. É aí que o planejamento do professor é essencial, porque o EMAI já vem com quase tudo montado, mas os caminhos que utilizamos podem ser modificados, porque é uma trajetória, um plano, é um trajeto que montamos, porém, precisa estar muito bem definido e conhecer quem está ali como aprendiz, porque o meu plano para um aluno é um, e um plano diferente para outro aluno, mas eu tenho que fazer um plano pensando num todo, para que eu possa enxergar a Maria, o José, o Antonio, o Alfredo, todos ali, com caminhos que podem ser diferentes, por isso que eu acho interessante quando o Simon coloca a THA, trajetória hipotética de aprendizagem, que nada mais é do que dar início a um conteúdo, um procedimento lá no começo e vir carregando-o de forma hipotética, porque parte do que eu sei, aprendo mais um pouco, angario conhecimentos, cresço! Depois, ele vem fazendo a mesma coisa, falando a mesma coisa, porém com um foco maior de dificuldades e vai fazendo esse processo, que é um trajeto, uma trajetória hipotética, e vamos crescendo no nosso conteúdo, aprendendo, angariando, mas não é do mais fácil para o mais difícil, não. É a partir do que já se sabe e ir ampliando seus saberes. Com o passar do tempo, sistematizo, pois o tempo faz com que eu necessite dessa sistematização, não é a vida inteira que eu vou fazer bolinha e vou desenhar. Em algum momento eu vou precisar dessa sistemática, por quê? Justamente porque o tempo me provoca isso, eu preciso e o tempo está cada vez mais curto.

Sabe, tenho muito para crescer ainda, e sei que a nossa avaliação é assim, é simultânea, a cada passo que damos temos de parar, repensar e não é uma avaliação pontual é um processo avaliativo, neste sentido cresci bastante. Sabe o que me deixa mais contente? É poder olhar para trás e verificar que se eu pudesse falar de frente com aquela professora de novo eu diria:-Eu sei Matemática! Espero que ela esteja num excelente lugar; uma professora que um dia me disse que eu não teria condições! A Matemática sempre foi algo que me desvalorizava, mas esses dias atrás, a Sandra D. , uma pessoa muito importante para mim, (ela nunca passou a mão na minha cabeça e isso me ajudou muito), é do grupo de referência da Matemática do EMAI, é uma menina esplendorosa, que sempre me falava:-Estude, vá fundo, é assim que tem de ser!... E eu fui, e ela disse: -É bacana como você está vendo a Matemática hoje, não é? Você melhorou muito... Vindo dela este comentário para mim é uma coisa extremamente importante e eu espero contribuir muito ainda. A nossa vida não pode parar, mas eu pretendo mostrar aos meus alunos, seja quem for, que é possível, porque para mim foi e eu devo muito a você, Luci. Você transmite esse amor por tudo o que faz, que é o mais importante para nós. Tudo que pretende realizar, consegue desenvolver com eficiência. Possui autoridade, mas acima de tudo é líder, e o líder é aquele que delega, é o que ensina fazer e você me ensinou isso. Portanto, eu gosto muito de você em relação à Matemática e em relação a sua pessoa mesmo.

Quanto à avaliação do professor, creio ser muito importante, só que ainda não nos rendemos a ela, ainda não incorporamos que é através dessa avaliação, independente da política, que é um processo e deve existir. Eu comecei a entender faz pouco tempo, porque sempre fui contra, agora já percebo que a avaliação é um mecanismo que temos para que as coisas possam funcionar, não importa se é quantitativamente, mas se há uma quantidade, pode existir uma qualidade, embasado nisto; penso que ainda não deram o devido valor, principalmente à avaliação externa.

As escolas estão tentando remodelar a avaliação interna, mas ainda precisam de muito tempo para isso. Na avaliação externa do SARESP, por exemplo, não estamos avaliando a questão da competência exclusiva do professor, mas sim como ele interage o seu saber com sua sala de aula, pois saber é uma coisa, mas interagir o seu saber com os outros é diferente e é isso que a avaliação externa vem verificar. Nesta situação, a avaliação externa verifica as habilidades que estão sendo oferecidas dentro da sala de aula, então é um passo importante. Isso é bacana! Talvez até poderia melhorar algumas situações. Você poderia me perguntar, melhorar onde e como? Hoje eu não sei lhe responder, mas

existem pessoas totalmente qualificadas para poder melhorar algumas situações, porque estão focando apenas na quantidade, mas existe algo latente que não está aparecendo, que é a questão da qualidade. Poderia se pensar de outra forma, numa nova forma, mas a qualidade também está na formação do professor, a qual também não corresponde. Eu sei para mim, não sei para o outro.

Um professor para ser bom, primeiro ele deve reconhecer o que ele não sabe, ter convicção disso, que ele tem que aprender o tempo todo. Se nós conseguimos hoje a cura de alguns cânceres é porque existiram pessoas que foram atrás, que buscaram e que estudaram... Porque o professor tem que ficar estagnado? Então, nós temos que ficar o tempo todo estudando. Temos sempre de nos apropriarmos das coisas novas, pesquisar. O professor tem de entender que o processo é sempre o mesmo: eu aprendo quando me disponho a aprender, mas eles (os alunos) também se dispõem a aprender se formos um agente de modernização desse saber, quando mostramos a eles. Olha, eu também estou aprendendo, e para isto, o outro é tudo, até alguns equívocos do outro vão me ajudar, porque podem ser os meus também. Então espera aí. Estou enxergando algo que é reflexo meu; o outro é muito importante, e essa interação igualmente é. Está claro que aprendemos com todo mundo. E para finalizar esta nossa conversa, eu vou lembrar de uma pessoa, que você também deve ter com muita lembrança no coração...Maria I.O.... um dia ela disse:- Vem pra cá trabalhar com a gente na Oficina Pedagógica. E eu respondi:- Você está louca? E ela afirmou:-De jeito nenhum!....E aqui estou eu, hoje, contando para você minhas histórias e memórias, trabalhando como formadora de professores que ensinam a Matemática!

Obrigada por este momento... Me sinto uma privilegiada e estou muito honrada.

➤ **Profa. Nilce-Entrevista narrativa – Ano 2015**

Nestes últimos dois anos, em relação à Matemática, o aspecto que contribuiu para o meu crescimento, sem dúvida nenhuma, foi o PNAIC, que veio complementar o que eu já sabia. Apesar de toda essa base da educação matemática, o curso modificou as condições e os recursos oferecidos para trabalhar essa disciplina com os alunos, então foi muito bacana. Durante todo esse tempo de experiência eu também fui tutora online do curso de Matemática do EMAI e isto também contribuiu muito, porque professores de várias áreas se inscreveram, principalmente, Arte e para eles era um "bicho de sete cabeças" a Matemática, pensando em trajetória hipotética de aprendizagem. Quanto que nós evoluímos em relação a essa Ciência; entendemos que não é aquela coisa engessada, formalizada, como uma certa teoria que não tem como desconstruir. Na realidade é totalmente ao contrário, constrói-se tanto quanto a língua materna e isso ficou muito claro para nós, quer dizer, o aprender Matemática ficou tão agradável quanto às outras áreas, a lógica que se expressava dentro da Matemática, é a mesma lógica de todas as outras áreas como a Física ou a Química, porque se formos pensar bem, sobre essa base da educação matemática nos anos iniciais, sobre essa construção de saberes, veremos quanto aprendido esses alunos vão ter futuramente junto à Química e à Física, que é algo intrínseco a nós, o tempo todo e não algo que se distancia. A Matemática do dia a dia era algo que existia fora da escola e não dentro dela. Como que as crianças conseguiam fazer troco, ou como elas iam ao supermercado? Como elas conseguiam ir a um circo, a um parque e se resolviam muito bem e não na escola? Então, colocar o que estava fora da escola para dentro dela, contribuiu com certeza para esse aprendizado.

Percebemos que ainda existem algumas concepções equivocadas, que é pouco, entende? É como se o "conteúdo" oferecido a essa base fosse pouco, no entanto se pegarmos todas as orientações que são passadas para os professores junto com o material do aluno, iremos verificar que uma atividade percorre todo um processo até que a criança conclua o aprendizado, evolua para o próximo. Estamos conseguindo fazer com que os professores enxerguem que ao tirar a criança da sala de aula e fazê-las trabalhar com a Matemática nas outras áreas, numa relação articulada, existe a representatividade dela nessas outras áreas, então isso é muito importante. Pode até mudar de nome, talvez, bem típico de todas as teorias que vem sendo desenvolvidas dentro da Educação, mas que é algo que veio construir um saber, algo que parecia inatingível que era o aprendizado da Matemática, não tenha dúvida.

Por exemplo, para mim, a Matemática sempre foi algo extremamente difícil tanto para aprender, como para ensinar e hoje essa relação ensino-aprendizagem está tão interligada, que ao mesmo tempo em que ensino, aprendo, esse é ponto fundamental, é o que veio a princípio com o ensino da língua materna. Lá atrás, ouvi tanto "Ô meu Deus, vamos nos colocar no lugar dele para poder aprender!" E é essa a questão que estão colocando em relação à Matemática, como trabalhar essa questão da situação-problema, porque temos a todo o momento problemas para resolver em várias situações da nossa vida. O EMAI trouxe muito este olhar, de enxergar a situação-problema. Além de eu ter de arranjar uma forma de resolver um problema, o que facilita também, são as crianças poderem colocar as suas estratégias, e nós percebermos que isso está mudando até na questão do Ensino Médio. E enquanto professor, tenho de valorizar este momento do socializar, porque o fato de a criança, às vezes, desenhar uma situação, olharmos para ela e dizer que a resposta não é aquela que queríamos, não é mais concebível nos dias de hoje. Passamos a enxergar como cada criança pensa e procuramos acompanhar a lógica dela. Então, é óbvio que essa criança terá de sistematizar futuramente, ela precisará disso, mesmo porque sistematizar é um facilitador, mas isso não quer dizer que vamos desconsiderar essa situação que a criança colocou com a lógica dela.

Mas o que percebemos é a existência de uma lacuna muito grande entre os 6º e os 9º anos. Por quê? Eu não sei! Os alunos e os professores avançaram nos seus conceitos, mesmo porque numa era digital, é fácil buscar, é fácil entender, e ao mesmo tempo é fácil você criar uma situação em cima daquilo que já está posto e isso a Matemática contribui muito. Entretanto, ainda existe um caminho muito grande a ser percorrido, sabemos que não será de uma hora para outra, mesmo porque isso tem de iniciar lá no processo do ensino superior, na formação dos professores. A professora doutora Bernadete Gatti falava que era preciso mudar toda a grade, todo o currículo da Pedagogia, justamente para implantar um novo olhar, porque temos muita teoria, o aluno sai com todo um teor de pesquisa, não de didática e nem de prática e, com isso, quantos professores bons nós estamos perdendo, que são pessoas possuidoras de um perfil próprio de um professor. O médico e o dentista têm um perfil profissional, o professor também tem de ter um perfil tal que saiba utilizar-se de todas as condições didáticas que são oferecidas para o aprender e para o ensinar.

Se formos pensar, em cada momento de nossa vida, nos lembraremos de alguma coisa que aprendemos. Eu presenciei isto na parte teórica do EMAI, em pequenas situações, até corriqueiras. Mas o que mudou? Por exemplo, eu ia ao supermercado, eu ia com medo! E

pensava. "Eu estou com tanto (*de dinheiro, no caso*) o que eu faço?" O EMAI contribuiu para essa questão do cálculo mental e isso é muito bom, porque enquanto professor ou enquanto estudante, nada disso nos foi atribuído, ou seja, o aprendizado em fazer o cálculo mental. Aprender, explorar, entender como faz isso ou aquilo, nada foi trabalhado. Então, a cada situação, nós vemos como se faz, agora temos um referencial, é o EMAI, porque ele veio abrir e descortinar essa questão. Porém, quanto que já foi tentado, iniciado em várias situações com as atividades matemáticas, mas era tudo muito palpável, nada utilizando essa resolução de problemas, que é o X da questão. Eu tenho um problema. Tem solução? Se não tem solução, dá para aproximar? Pelo menos tento arranjar um meio de solucioná-lo, mesmo que eu gere um outro problema, então, criamos outros caminhos. Isso é que a Matemática apresentada pelo EMAI trouxe. Já o PNAIC-Matemática não teve assim um referencial teórico fechado como o EMAI, houve estudos, havia muito coisa correlacionada, muito mais do que na língua materna, mesmo porque as pessoas que estavam envolvidas, também o estavam com o EMAI. De alguma forma, houve uma correspondência, mas ainda existem questões que necessitam ser melhor estudadas e com maior atenção ao se colocar para as crianças, entendeu? Um exemplo é em relação aos jogos, porque existem vários tipos de situações-problemas; precisamos oferecer à criança condições para que ela possa desenvolver uma estratégia possível, dar margem a outros caminhos! Era exatamente isso que discutíamos com as professoras dentro do PNAIC: "Como que elas iriam desenvolver com os alunos tal atividade? Que condições ofereceriam para eles? Poderia ser uma mera atividade, um jogo, mas o que elas poderiam fazer com esse jogo? O que ele está trabalhando? O que posso desenvolver com ele? Que raciocínio está envolvido? O que podemos fazer em relação a problematizar? Propor uma situação mais desafiadora para eles?" Então, foi isso que nós colocamos quando nós demos o PNAIC. Para as professoras do Estado de São Paulo, por terem esse embasamento do EMAI, o PNAIC foi até mais fácil, mas como foi aberto também ao funcionário público municipal a questão do entendimento da proposta se fechou um pouco. Mas olha, não foram só os professores municipais que estranharam, alguns pais também. Nós notávamos que eles ficavam um tanto quanto perdidos, os pais mesmo questionavam: "Onde está a tabuada montadinha? Cadê a continha armada certinha?" No 2º ano eles queriam as crianças já com todo o algoritmo montado. Perguntavam: "Mas aqui a senhora colocou que ele fez certo! Então dizíamos assim: -Atente professor, não é que a estratégia da criança estava certa ou errada, o mais importante é observarmos, analisarmos e, sobretudo, falarmos com a criança sobre as

estratégias que ela usou e não colocar certo, isso também é uma dificuldade que temos em relação até à avaliação, considerar sim, mas se for, por exemplo, uma questão objetiva e a criança não marcou, podemos criar um peso; mas, se ela não marcou a alternativa correta, faltou atenção.

A avaliação diagnóstica existe, e existe toda uma etapa de trabalho com ela na Matemática para as crianças dos anos iniciais, ou seja, como elas representam a escrita dos números, por que elas representam assim, o que é a quantidade para elas e como elas desenvolveriam uma situação-problema tanto quanto simples, que estivesse implícita ou explícita e como eles colocariam tudo isso. Há crianças que no 2º ano já estão utilizando algoritmo, com a implantação do EMAI. É interessante porque eu não sei se elas têm essa necessidade, pelo fato de o tempo para elas ser muito curto. Sinto que essa geração quer saber mais rápido, e quanto mais rápido e com uma técnica menor é melhor para ela. Outra coisa que o EMAI tem de bacana é ampliar esse conhecimento para os pais, você entende? Então nas reuniões de escola com os pais, nós explicamos todas essas questões da Pedagogia que é trabalhada tanto na Matemática quanto na língua materna, principalmente na Matemática que é uma coisa que eles estranham muito. Nós temos aí, por exemplo, todas as questões das práticas experimentais, que abrange toda uma situação de tirar a criança de sala de aula, trabalhar com jogos, percorrer caminhos. Por isso, é importante que os pais entendam que tudo envolve a Matemática, porque eles não tem obrigação de saber, mas nós temos a obrigação de deixar transparente isso para eles. Os pais precisam entender como trabalhamos, porque eu já ouvi um relato de um pai que confessou-me:-Nossa, se na minha época tivesse isso, professora, porque havia quatro ou cinco métodos de aprender divisão; eu aprendia de um jeito, meu pai de outro, a professora ensinava outro, então era muito confuso. A mesma confusão para a subtração. Nossa, o que é o vai um?" A divisão e a multiplicação eu deixava lá por último, se desse tempo dava, pelo medo que eu tinha e por não estar devidamente preparada, não estando segura para oferecer essa situação para as crianças e hoje já acontece diferente. Como é uma trajetória hipotética o que eu estou aprendendo no primeiro ano me dá margem para as quatro operações e aquilo vai ampliando a cada módulo, vai aumentando o desafio, e dificultando até à sistematização, quer dizer, se eu estou no primeiro ano do EMAI, eu chego no quinto, tranquilo. Mas este não foi um movimento fácil, de forma alguma, para ninguém. Eu creio que até para a própria coordenadora do programa que é a professora Célia Carolina foi muito difícil, porque ela teve de pegar "carona" com vários estudiosos e, muitas vezes, não aceitava alguns e questionava outros. Que trabalho! E não foi só

dela, foi de uma equipe, uma equipe que funcionou. E o que funcionou? Que eles passavam para nós, nós passávamos para os professores, os professores para os alunos. O que não ia dando certo, voltávamos; era um processo de ir e voltar, íamos adequando.

Existe muita coisa que ainda está sendo feita, há adequações ainda a serem feitas dentro do EMAI. É uma construção com bases diferentes, antes era o livro didático, abríamos, líamos as instruções e seguíamos, quer dizer, se não entendêssemos não éramos culpados. Aprendíamos, mas ao mesmo tempo, aprender é uma situação, ensinar é outra. Agora, ensinar e aprender é diferente...É eu servir de modelo para mim mesma, é eu ser o meu modelo de estudo, então eu vou tentar implantar algo para mim, para ver se eu aprendo, porque assim eu consigo implantar algo que meu aluno também aprenda. Eu falo do EMAI com brilho nos olhos, porque ele me abriu portas banindo o medo e pavor que eu tinha. Hoje eu trabalho com várias situações-problemas que envolvem a Matemática com maior naturalidade. Sabe aquelas coisas lógicas que eu não pegava com facilidade? Porque existe todo um processo na minha cabeça, um cálculo mental que eu não utilizava. Imagina daqui a uns anos, isso sendo utilizado na Física e na Química? Veja a tabela periódica! A minha filha ficou encantada, ela está em Boston e ela foi estudar a tabela periódica, ela falou:-Mãe, dentro da Farmacologia precisamos passar aquilo para os professores, está ali do nosso lado e nós não estamos vendo o que é uma tabela periódica! O que é o leite com café, por exemplo? Quanta coisa vamos desenvolver, eu tenho muita crença que a escola vai ser lugar de pessoas extremamente especiais, ou digo, todas. E nos tornamos especiais dentro da escola, o que a escola não é para nosso aluno?

Hoje trabalhamos com os alunos para dar certo. Existem os conflitos que são gerados entre as crianças e seus familiares, por isso que há assembleias onde as famílias são convidadas. Na escola aprende-se uma coisa em casa outra. Assim, ela deve se abrir para mostrar esse outro lado aos pais, quanta coisa a gente pode fazer, não é? E eu fico encantada com tudo isso e o EMAI é um deles.

Em um grupo colaborativo existe sempre alguém que tem uma função maior, é a função que ele tem, não sei se ele tem mais liderança ou habilidades maiores, então em conjunto, quantas vezes eu como formadora aprendia com meus professores! Então, tratávamos isso, numa roda de discussão para resolver uma situação; quantos elementos nós tivemos que saíram de vocês. Isso é um grupo colaborativo e que tem de existir dentro da escola, não só esperar o curso vir para haver essa colaboração. O grupo colaborativo é justamente isso, não é um fazer para o outro e sim um jogo de equipe, e isso a Jornada de

Matemática trabalha muito bem, toda essa questão de o que um vai fazer, o que o outro vai realizar, quem pensa melhor assim, e isso também está relacionado ao EMAI.

A Jornada Matemática é na realidade um torneio para os alunos dos 5º anos das escolas públicas estaduais do Estado de SP. São várias fases: a primeira fase acontece na escola em sala de aula, então são organizados quatro, cinco ou quantos grupos quiserem, dependendo da quantidade de alunos. A partir dali, eles vão fazer algumas atividades que estão todas incorporadas em uma apostila, um livro com todo o auxílio de como trabalhar antes com a sala toda para depois ter o torneio. Nesse torneio então, sai uma equipe de cada sala, que vai competir com os outros 5º anos, de lá da escola sai um, então são várias fases, depois tem a fase da diretoria, a fase regional de diretorias, depois tem a estadual, que é a última, porque é o único Estado que realiza a Jornada de Matemática. Vejo que a Jornada é importante porque se percebermos algumas atividades que estão no EMAI elas mudam a estrutura da sala, entendeu? Então, a maioria das atividades que estão idealizadas ou formatadas no EMAI, estão na Jornada e é um trabalho colaborativo e tem técnica. A Jornada traz a técnica, o EMAI traz o processo, aquela traz a técnica de como aplicar isto na prática. Hoje essa jornada é um desafio a mais, porque na escola nós já colocamos os 4º anos juntos na jornada também dentro da escola, porque estes serão os 5º anos que virão, então já estamos nos preparando, fazemos o torneio de 4º ano e o torneio de 5º ano. O ano que vem queremos implantar esse mesmo torneio no 3º ano e faremos isso gradativamente até os 1º anos, com o nível deles, é lógico! Nós vamos preparar isso, não podemos é abandonar a ideia, se mudar de nome não tem problema. Então, na realidade, eu não enxergo com bons olhos essa situação de treino. Muito mais que uma questão de treino é a de conhecimento, pois ao colocarmos o aluno em situações de conhecimento, de situações-problemas, que venha SARESP, que venha SAEB, venha o que for, ele vai conseguir se sair bem. Se treinamos para uma coisa e nos esquecemos das demais, podem existir situações numa avaliação em que o aluno não se colocou ainda, e como iremos avaliar? Ele tem de estar em situações semelhantes às da avaliação, caso contrário não terá significado. Também penso que as questões objetivas tiram a chance do aluno colocar sua estratégia. Posso acompanhar o que eles estão fazendo hoje com a Língua Portuguesa, com algumas questões abertas, relacionadas a algum texto, algum gênero pessoal, antes eram todas fechadas. Isso já poderia começar a acontecer com a Matemática. Por quê? Porque estou avaliando algo que estou implementando. Eu tenho de abrir essa margem para ele, em ser avaliado dessa forma. Penso que toda essa questão é um pouco burocrática e estatística, apesar de ser uma necessidade.

Hoje eu percebo ser o índice uma necessidade, porque ele lhe dá uma visão do todo. Por exemplo: numa escola, temos um índice de frequência, um índice de evasão, porque eu preciso estar alerta. É o índice que dá um certo pisca-pisca para gente, não que ele vá melhorar ou piorar a escola, mas pelo menos nos deixa em alerta, então talvez essa questão das avaliações externas esteja condicionada a isso, há índices que eu preciso saber para depois identificar o que tem de ser mudado ou está dando certo. Se não está, o que eu preciso fazer? Assim esperamos então que ele nos dê um alerta. O bônus, por exemplo, está vinculado ao índice da escola no IDESP. O foco ficou muito restrito a isso, mas a partir do momento que somos competentes e eficientes em tirar as crianças do anonimato do conhecimento, seremos passíveis, sim, de ganhar bem e isso ocorre nos países de primeiro mundo; é uma condição.

A prova de mérito também é uma questão de se analisar com muito carinho, porque muitas vezes, eu vou super bem em todas as questões teóricas, no entanto, apresento uma dificuldade tremenda em oferecer condições de aprendizado aos meus alunos. A teoria contribui para uma mudança de concepção, no entanto, se eu não colocar isso na prática, vai mudar alguma coisa? Então nessa prova do mérito eu posso gabaritar, escrever perfeitamente bem, e não ser talvez um professor suficiente, facilitador do aprendizado do aluno. Um professor facilitador, como Rubem Alves falou "que provoque a criança". Se o professor não tiver esse perfil de provocador, dificilmente vai conseguir mudar algo. E essa é uma habilidade que procurei desenvolver. Outra é a de ouvir, porque quando estamos num grupo, primeiro devemos escutar, depois darmos o nosso depoimento; isso é fundamental.

Temos de mergulhar nos nossos pensamentos, refazer tudo aqui dentro, mentalmente. Estamos trabalhando agora com as questões psicológicas, emocionais, tanto que está havendo um curso de Educação Emocional, que nos leva a refletir sobre: "O que eu escuto é bom pra mim? Se eu for falar é bom para o outro? Vai continuar sendo bom pra mim? E para o grupo? Ou é melhor eu me calar?" Isso se torna um exercício fabuloso, pois, muitas vezes, falamos muito e não escutamos o que devíamos escutar. Estudar muito é algo que nós temos de fazer para o resto da vida, até para viver, porque nos tornamos muito dependentes do fazer e quando não paramos para refletir, nos cansamos. Se conseguimos conciliar os dois a atuação diminui, então a reflexão através da leitura, do estudo, vai nos acalmar. Essa ansiedade que nós educadores temos, que é comum entre nós, essa ansiedade de nunca estar satisfeito é boa, porque a leitura, o ouvir, o discutir, o interagir produzem sabedoria. Agora, existe outra que vem da alma: é a

sapiência, lição que vem de pessoas bem simples e que nos ensinam como grandes mestres. A criança, meu Deus, quanta sapiência tem, pela estrutura de vida que ela tem, pela família que está estruturada hoje de várias formas diferentes, não de formas erradas, mas diferentes e todas com um potencial bacana, devemos acreditar. Sempre pensei assim, desde criança, sobre essa situação das multifacetadas da sociedade.

Eu acredito que as coisas possam dar certo e vão dar certo, jamais tínhamos pensado assim, por isso que a leitura é importante, temos de saber o que aconteceu na história. A leitura para mim sempre foi importante para conhecer os fatos; penso que o motivo disso é o fato de eu ser espírita Kardecista. Desde cedo a leitura esteve presente em minha vida. Ela abre outros caminhos, então você procura saber. Por exemplo, aprendi a ler sobre Matemática em uma primeira leitura que fiz de um livro de Malba Tahan do qual não gostei, porque não aceito o problema dos camelos até hoje. Mas depois, o Agnaldo um grande parceiro do Núcleo Pedagógico de Matemática, colocou isso de uma forma tão óbvia, que achei ridículo não aceitar. Malba Tahan, brasileiro, inteligente demais e fez tudo aquilo para instigar a nossa mente porque eu nem me interessava pela teoria. Não tinha lido nada de Matemática antes disto, de jeito nenhum, não gostava. Hoje, eu leio bastante. Quanta coisa a D. Lurdes mostrava para nós e eu comecei a descobrir. De vez em quando eu ainda pego lá em casa o livro. Meu marido ficou muito interessado por Malba Tahan e, infelizmente, tive de formá-lo, meio que forçosamente, porque quando eu dava aula na escola, ele estava cursando ainda a 8ª série e não queria saber de ler. É fantástico como ele é politizado e entende totalmente a política e a Matemática; ele ficou encantado com esse livro. Eu o presenciei resolvendo problemas do livro de Malba Tahan, e incentivei-o a continuar, porque até a Medicina tem recomendado a leitura para estimular o cérebro evitando o Alzheimer e fortalecendo os neurônios.

Luci, mais uma vez obrigada por esta viagem que você me fez fazer no tempo... foi fantástico poder conversar com você, como aprendo e como me desenvolvo neste processo...

➤ **Profa. Rita - Entrevista Narrativa – Ano 2013**

Meu nome é Rita, tenho 43 anos, 20 anos de magistério, sou casada, tenho 02 filhos. Fiz o 1º colegial do Ensino Médio comum e no 2º e 3º eu fiz o Magistério no antigo Instituto de Educação. Depois eu fiz faculdade de Pedagogia numa universidade privada da cidade, isto uns anos depois, porque tive filhos e precisei dar uma parada, mas assim que eles cresceram um pouquinho eu fiz a faculdade e logo depois uma Especialização em Psicopedagogia também na mesma universidade. Sou efetiva no Estado e sempre trabalhei em escolas de Ciclo I. Eu entrei na escola aos 6 anos, na pré-escola na época; não fiz Educação Infantil e sou filha única, mas por isso minha mãe e meu pai sempre ao contrário do mimar, fizeram questão que eu tivesse uma vida igual às outras pessoas, como se tivesse vários irmãos.

Minha mãe foi professora da rede pública, ela sempre acreditou no ensino público, por isso fui matriculada numa escola central e reconhecida da cidade, no "prézinho". Eu morava uns seis ou sete quarteirões da escola e ela só me levou no primeiro dia para eu aprender o caminho. No segundo dia, com seis anos eu já tinha de ir à escola sozinha, ir e voltar sozinha. Como ela sempre trabalhou o dia inteiro e o meu pai também, eu não tinha alguém que me levasse, era eu, por mim mesma. Ela sempre fez questão de deixar bem claro isso, desde sempre, que eu era responsável pela minha vida, pela minhas coisas, pela minhas tarefas. Isso foi muito bom. Desenvolveu muito a minha autonomia, essa capacidade de lidar com os problemas, porém, até certo ponto, sou meio desesperada. Mas isso minha mãe trabalhou desde pequena. Segundo ela, o problema existe, sou eu que tenho de resolvê-lo, sempre fez questão disso, então sofri muito no começo, porque ser filho único é sempre ruim, não ter irmão, com quem compartilhar nada, mas ao mesmo tempo penso que isso me favoreceu, pois amadureci bem rápido, porque isso é fruto da educação que tive.

Eu não posso falar para você que foi uma fase difícil na minha infância e que eu tive só experiências negativas. Mas também não foi "as mil maravilhas"; então, uma professora que me marcou muito foi a da 1ª série. A do "pré" também, porque foi o ano que entrei para escola; isso, emocionalmente falando, me marcou bastante, foram marcas de carinho, de proteção, de amparo. Como alfabetizadora, preciso deixar isso bem claro: ao mesmo tempo em que procuramos proporcionar o desenvolvimento da criança, a questão da responsabilidade, da autonomia, da segurança, temos de dar também ternura, carinho, atenção e fazer essa dosagem que é o mais difícil, saber a hora de "botar no colo", saber a

hora de soltar da mãozinha da criança, andar sozinha, e isso eu só fui perceber quando estava dentro da sala de aula, enquanto professora, mas a minha infância foi normal.

Com a escolaridade, as coisas vêm à mente, principalmente com relação à Matemática, marcas mais de sofrimento. Éramos assim, colocados sempre em situação de avaliação, mas não uma avaliação formativa como vemos hoje, era verificação, todo dia tinha chamada oral de Matemática, então acabávamos (eu e os colegas também), desenvolvendo algumas estratégias para burlar isso, então sabíamos que depois do recreio ia ter a chamada oral de Matemática, calculávamos mais ou menos a nossa vez de sermos chamados pela professora, pedíamos para ir ao banheiro e voltar depois, mas aí a professora foi pegando as manhas e falava que quando voltássemos do banheiro faríamos, mas a Matemática sempre foi colocada em avaliação, sempre.

Eu fui alfabetizada com a cartilha, e na Matemática não me lembro de tê-la, lembro-me de coisas no caderno, havia situações-problemas mas eram muito simples, muito diferentes daquelas que vemos hoje, muito descontextualizadas, de um universo totalmente escolar o qual eu não utilizava fora da escola para nada, não me lembro de ter usado situações que eu aprendi na escola fora dela, como se vê hoje, um ensino totalmente contextualizado, mas eu não tive grandes traumas. Olhando a Matemática como está colocada hoje, assim como a alfabetização, vejo que muitas dificuldades que eu ainda tenho hoje, de falar, de escrever, de produzir, questões relacionadas à Matemática, muitas lacunas eu trago da formação inicial.

A minha passagem do Ciclo I para o Ciclo II foi tranquila, eu gostava da ideia de ter vários professores, porque quando chega ao 5º ano, o aluno já está cansado de ficar somente com um professor. E eu não mudei de escola; a escola que estudei, na minha época tinha o Ciclo I e já tinha o Ciclo II no mesmo prédio, sendo para mim uma continuidade e mesmo ambiente. Minha mãe nunca fez questão que eu tirasse dez ou A, nunca. Se eu não fosse a primeira, que também não desse trabalho, porque eu tinha que responder por aquilo que eu produzisse, depois eu arcaria com as consequências. Ela dizia que eu deveria cumprir com minhas responsabilidades, com meus trabalhos, com minhas tarefas, que o resultado viria.

A Matemática no ginásio foi complicada e me lembro de um professor do qual eu morria de medo, porque ao invés de dar um conteúdo novo, como damos agora com toda uma contextualização, uma conversa inicial, todo um pré-requisito para entrarmos num conteúdo novo, esse professor usava mais uma estratégia de terror do que outra coisa. E então ele falava: "Agora fechem os cadernos, guardem embaixo da carteira, guardem o

lápiz, borracha, não quero nada em cima da carteira, cruzem os braços que eu vou ensinar o conteúdo novo, é muito difícil, precisam prestar a atenção, não podem se distrair, conversar nem pensar." Eu me lembro de que até segurava na carteira. Ou eu aprendia naquele momento que ele iria explicar ou não aprendia. Se eu não compreendesse aquilo eu estava perdida, porque não ia aprender mais, ele fazia questão de fazer daquele momento, um momento crucial de aprendizagem. Eu me sentia como se um avião fosse decolar, eu me segurava na cadeira, nem os braços eu mexia, eu precisava aprender na primeira vez com ele. Isso foi o que mais me marcou desse professor.

Depois mudei de prédio, fui para uma escola de ensino médio, que é uma escola vista como tradicional na cidade, na época, o sonho nosso era ir para lá, uma escola enorme e ótima, a qual é ainda muito respeitada, que todos conheciam, então, para minha autoestima, era sair de uma escola de onde eu estava desde o "prézinho" para ir a uma outra escola maior e melhor, então eu fiz lá o 1º colegial normal. Não tenho lembranças boas nem traumas daquela época, foi tudo bem tranquilo. Eu não me lembro se aconteceu quando fui para aquela escola, ou no final do 1º ano Colegial, que minha mãe não perguntou nada para mim, simplesmente me avisou que já havia feito a opção para eu cursar o Magistério. E acrescentou: -Você vai fazer o magistério, você vai garantir uma profissão. Depois você vai fazer o que quiser da sua vida. No primeiro momento eu fiquei desesperada, nunca tinha me visto como professora, pensado em ser professora. Na minha cabeça não havia nada formado ainda, nem estava formado dentro de mim o que queria ser. O que me deixou mais aliviada e mais confortada foi o fato de que minha prima também iria, então eu pensei "sozinha não vou estar". Quem me levou para o Magistério foi minha mãe, "você vai garantir uma profissão, pensar no seu futuro", porque ela acreditava muito no ensino profissionalizante, ela sempre foi de fazer muitos cursos técnicos. Ela falava: -Depois você termina o Magistério e faz o que quiser de sua vida e foi a partir daí que acabei me encantando.

Foi muito gostoso fazer o Magistério e a parte de que eu mais gostava era a dos estágios, apesar de não ter tanta aceitação assim das escolas. Elas não eram tão abertas aos estagiários assim como é hoje, então eu tive bastante dificuldade. As diretoras de escolas resistiam quando nos apresentávamos como estagiárias, mas eu sempre fui muito quieta, não dava trabalho para ninguém, ia lá, fazia minha observação, meu registro. Acredito que os professores foram muito bons no magistério, bons em conteúdos e bons em metodologia e, por isso, conseguiram fazer com que eu me encantasse pelo Magistério.

Mas, como me casei no final do 2º ano do colegial, as coisas se tornaram difíceis pois, logo tive o meu primeiro filho, Felipe, e quando estava no 3º ano, no Magistério, fiquei grávida novamente do meu segundo filho, Gustavo, e eu tinha o Filipe pequenininho ainda. Largar meu filho pequeno mesmo que fosse por um tempo, foi difícil, mas por outro lado foi gostoso porque eu era muito paparicada pelos meus colegas, pelas minhas professoras, todo mundo me tratava bem, viam as dificuldades que eu tinha por ter filho pequeno e ainda grávida. O último ano é sempre aquele de finalização de trabalhos ; é aquele ano atribulado de formatura, mas eu me lembro que foi um ano bem agradável, bem tranquilo. Aí eu terminei o Magistério com duas crianças. Minha mãe disse: -Eu tive você também, eu fui atrás, eu não tive empregada, não tive quem me ajudasse então você vai fazer a mesma coisa, você estuda, eu te ajudo. Na época, ela já não era mais professora, já tinha largado. Ela trabalhou como professora, depois saiu para trabalhar na área da saúde. Mas todo o material dela eu aproveitei e foi por incentivo dela que comecei a estudar para prestar o concurso. Sabíamos que haveria concurso da prefeitura e do estado mais ou menos na mesma época e ela falou:-Olha, eu fico com as crianças enquanto você estuda, mas você precisa ser efetiva, você tem de garantir o seu caminho, seja na prefeitura, ou seja no estado. Foi assim que, naqueles dois anos, eu fiquei parada para estudar bastante e aproveitei o tempo em que as crianças dormiam, para estudar também de madrugada. Minha mãe me ajudava com exercícios para eu fazer, até me lembro que eu estudei muito para o concurso da prefeitura que era o primeiro. Num domingo seria o da prefeitura; no outro domingo o do estado. Como eu estivesse muito cansada pelos estudos e com as crianças, resolvi não estudar mais naquela semana. Eu não passei na prefeitura e acabei sendo aprovada no concurso do estado.

Eu tinha 22 para 23 anos. Aí graças a Deus eu passei bem colocada no estado, tendo assim a oportunidade de escolher aqui na minha cidade, numa escola que é grande e boa. Com uma criança de 2 e outra de 3 anos, naquela época, precisei ir me preparando para deixá-los numa escola, porque não havia quem olhasse, pois minha mãe trabalhava o dia inteiro, minha sogra não tinha condição, então a minha vida e a do meu marido foi toda em função de organizar o nosso tempo para não depender de ninguém. Esses três anos que eu fiquei parada, foi o tempo de os meninos crescerem um pouquinho e sempre digo que Deus colaborou para eu ser convocada no tempo certo.

Felizmente meus filhos já estavam na idade de irem à escolinha, tinha escolhido uma boa escola para trabalhar, só que fiquei adida, a última da fila, acabei pegando a pior classe. Era a pior porque só tinha os alunos com dificuldades de aprendizagem, alunos com

defasagem de idade, alunos de 12, 13 anos na 2ª série, crianças na época com diagnóstico de deficiência mental na sala também, então era aquela classe com um pouquinho de tudo. Eu penei muito, eu sofri muito lá, a minha sala de aula era um depósito no pátio, lá no finalzinho, virando lá, fisicamente, ela era quase fora do prédio. Então, como eu precisava trabalhar e era isso que eu queria fazer e tinha acabado de passar no concurso, cabia a mim agora encarar. Foi um ano muito difícil, mas eu aprendi muito. As professoras na medida do possível iam me auxiliando, apoiavam mesmo, porque elas se sentiam aliviadas, porque eram todos os alunos delas concentrados na minha sala, mas foi muito bom porque tivemos até de enfrentar situações de ter de sair da sala de aula para buscar aluno que estava lá no meio da rua. Sim, eu tive de fazer isto, embora tenha aprendido a tomar decisões oportunas. Era muito problema que aparecia ali, eu aprendi muito naquele ano, a classe era pequena, tinha poucos alunos, mas eram aqueles selecionados mesmo e para finalizar tudo ainda fiquei adida, não havia classe para mim na escola no ano seguinte. Acabei tendo de viajar durante 3 anos, pois naquela época, com o artigo 22, podíamos substituir, pegar licença saúde, licença maternidade, aí eu fui para cidades vizinhas, na região, onde peguei uma classe de aceleração, e quando eu achava que já tinha visto de tudo, foi ao contrário. Eram jovens que não tinham terminado o 4º ano, com defasagem de conteúdo, de idade, com uma defasagem mais profunda do que os que eu tinha na 2ª série, mas também resolvi encarar porque nada mais me assustava, havia passado por tantas coisas, que certamente iria conseguir. Eu lembro que tivemos só uma orientação técnica sobre as salas de aceleração, por isso eu tinha de estudar em casa mesmo, pegar o material, mas a concepção eu não tinha, apenas a minha concepção a respeito daquilo que eu deveria ensinar e do que as crianças aprendiam.

Aí eu fiquei pouco tempo nessa sala de aceleração, porque logo fui chamada, por haver surgido uma vaga na minha escola, uma aposentadoria. Mas isso foi só em setembro, contudo confesso que sofri bastante nesse primeiro semestre. Como eu tivesse uma aluna surda, fiz um curso de libras, de sinais. Eu me inscrevia em tudo quanto era curso oferecido, porque tudo isso eu precisaria para dar conta dos alunos que havia lá, mas também eu hoje vejo o quanto isso me agregou, hoje nada me assusta, ou melhor, algumas coisas me assustam, o novo, por exemplo. Mas a segurança que eu tenho hoje e a experiência que trago dessa época, fora da cidade, de escolas bem carentes, foi afinando meu olhar.

A maioria dos anos com quem eu trabalhei foi com alfabetização. Aí eu tive a oportunidade de voltar para minha escola. Houve uma reestruturação e eu fui trabalhar

em uma escola próxima e fiquei lá em sala de aula até 2004. Era uma equipe de professores fixa, que não teria tanta rotatividade assim, então eu sabia com quem eu estava lidando, que no próximo ano, poucas mudanças haveria no quadro de professores, meus filhos já estavam grandes.

Então, muito tempo depois vim trabalhar como Formadora no Núcleo Pedagógico e aqui eu estou sempre me colocando no lugar do outro, para eu tomar as decisões, saber o que eu falo, o que eu sentiria numa situação dessas porque trago todas as dificuldades que eu tive enquanto professora em sala de aula. O único receio como Formadora é que nunca trabalhei com 4º e 5º ano; uma experiência que não tive. Tenho medo, portanto, de pisar numa área na qual não tive experiência, nem uma mínima experiência. Se eu tiver de voltar para a sala de aula eu assumiria um 5º ano, porque está faltando isto na minha prática, o vivenciar mesmo, uma coisa é falar sobre, estudar, orientar, etc. Outra coisa é estar ali na sala de aula, sempre procurei dar aulas em séries iniciais de alfabetização.

Depois eu fui fazer faculdade, eu tinha necessidade disso, de conteúdo, de metodologia, isso estava me fazendo muita falta, fora o lado funcional, porque tudo estava caminhando, no estado, para a exigência do curso superior, não só pelo aspecto legal, era mais uma necessidade mesmo, só o Magistério não estava dando conta do que eu estava necessitando, então eu fiz o ensino superior, terminando segui para a pós graduação em Psicopedagogia, e aliás, com o incentivo de meu marido que também é professor e foi fazer o curso comigo. Prossegui fazendo, ainda, outros cursos pois a faculdade não deu conta de suprir as minhas necessidades, daquilo que eu estava buscando. Estava buscando, justamente, o que eu vejo hoje, um investimento tanto no conceitual como no procedimental, num lado eu priorizava só o técnico, só os conteúdos, do outro lado a minha prática estava pautada nas metodologias, nas estratégias, mas eu não via uma articulação entre esses dois, esses dois lados vamos dizer assim, eram coisas muito diferentes, então, só quando eu passei a fazer os cursos, a me arriscar em ser formadora de um curso de alfabetização, foi que eu comecei a ver uma articulação entre os conteúdos que eu já tinha aprendido, que eram importantes com as metodologias, as estratégias e as práticas. Certamente, o Letra e Vida foi um diferencial na minha formação. Porque trouxe justamente esta articulação. Vi tudo aquilo que eu falava que era possível na prática e o mais importante foi abandonar aos poucos uma prática tradicional toda pautada num ensino de memorização, de decorar, treinos motores, mecânicos para um ensino de reflexão, de análise, de trazer o mundo para dentro da escola, diminuindo a

distância entre o saber escolar e o saber social. Foi o Letra e Vida que acrescentou muito e deu sentido à alfabetização.

Meu início como Formadora de Professores foi bastante difícil porque são papéis diferentes que assumimos, posturas diferentes, a responsabilidade é maior, estava falando com professores, eu era formadora de formadores, professores com experiências maiores que as minhas, às vezes, com idades superiores à minha, mas eu encarei. Eu não iria entrar em sala de aula zerada, por isso fiz um curso para me embasar, com toda uma formação extra em Ribeirão Preto, quinzenal. Conteí, também, com a colaboração da escola, para me liberarem, tanto para fazer minha formação em Ribeirão, quanto para o dia do curso, uma vez que eu teria de sair um pouco mais cedo objetivando o preparo para o curso à noite, e agradeço à escola até hoje por conta disso, da equipe gestora que vê com olhar positivo nossa formação. Digo que o Letra e Vida abriu uma outra etapa da minha vida e nisso eu já engatei com a questão da formação de professores e depois eu fui convidada pela Diretoria de Ensino para vir trabalhar como professora coordenadora no Núcleo Pedagógico.

Depois entrou o Ler e o Escrever na minha vida, não como uma novidade, porque os conteúdos sempre foram esses, só que eu não conseguia entender os conteúdos como os entendo hoje, mas o Ler e Escrever veio com ações, na prática para aquilo que eu já estava construindo no conceitual, e toda essa prática fez esse "casamento". Isso, na verdade, é o que estou estudando até hoje. Então, as formações que tenho atualmente, pois cada formação é uma experiência nova, realmente, são saberes novos, mas o conteúdo, muitas vezes, é o mesmo de há anos, os quais já vinha estudando. É claro que com um novo olhar, um foco diferente, sendo justamente isso que tenho pretendido fazer com as Professoras-coordenadoras, as quais estou ajudando formar.

E no ano passado, em 2012 começou o EMAI. Ali foi que encontrei sentido na Matemática, posto que uma falha muito grande lá atrás na minha formação enquanto aluna, o EMAI está tirando, ainda é um processo. O ano passado foi o início, hoje eu digo que gosto da Matemática. Antes do EMAI era o livro didático, o meu currículo era o livro didático e para mim era o que bastava. Tudo isso depende muito da Professora-coordenadora, de tirar os professores de um lugar-comum e dizer:- Vamos avançar! Por isso também que saí da escola onde estava há 16 anos, porque eu estava muito acomodada, dentro daquele universo. Precisava, pois, conhecer outros saberes. O EMAI trouxe o contexto social real, em um formato já estruturado de sequência didática. O livro didático não trazia essa sequência, tinha os conteúdos, mas eram blocos. Por

exemplo, a Geometria é conteúdo que todo livro didático traz no final do livro, então ela não era vista sistematicamente. Às vezes pulavam-se outros conteúdos para chegar até ela. Com o EMAI não, a Geometria é trabalhada desde o 1º ano, as ideias da Geometria, as ideias da leitura de gráficos e tabelas. A organização do material facilita muito porque ele vem já elaborado pela equipe do grupo de referência, que é um grupo não distante de mim, são colegas meus. São professores da rede, são diretoras, PCNPs, pois sinto que é "gente como a gente". O material não está pronto e acabado, ele vem sofrendo algumas modificações por uma reivindicação da própria rede, isto que eu acho mais legal também. Porque é um movimento de formação diferenciado. Dos nossos encontros com as PCs saíam as nossas conclusões sobre o material, nosso julgamento quanto ao que havia de bom e ao que deveria passar por uma modificação. Nas escolas, os PCs, ouvindo os professores, elas acabam passando para nós e, assim, era feita uma compilação na DE que mandava para São Paulo. Vimos que houve, de uma certa forma, uma construção colaborativa do EMAI, o professor construiu o EMAI, isto que falamos para as PCs nas nossas ações de acompanhamento nas escolas, nos deixa bem claro que o EMAI está passando por construções ainda, mas vindo da própria rede, é a rede que está direcionando, lógico que com todo um cuidado de especialistas renomados, de pesquisadores; há todo um referencial, um embasamento teórico muito forte, mas as modificações estão vindo de acordo com as necessidades da própria rede e o Ler e Escrever também está passando por isso.

Eu acredito que a rede está recebendo melhor o EMAI do que o Ler e Escrever. Minhas necessidades não são só minhas e a Matemática veio com essa defasagem na formação da maioria. O EMAI chegou justamente no momento de ajudar os professores, minimizando aquela dificuldade que a pessoa teve na sua vida inteira, que foi maior na Matemática. As próprias coordenadoras estão tendo um cuidado maior, visto ser a Matemática uma ciência mais exata; não há muitas nuances que possam ser alteradas, são números, cálculos e a Língua Portuguesa já é muito complicada.

Mas a Matemática também vejo como uma linguagem que tem esse caráter mais preciso, não há um meio termo vamos dizer assim. Já a língua possui diferentes vertentes. A Língua Portuguesa é considerada difícil de aprendermos, mas ainda acredito que o curso venha ao encontro das necessidades dos professores, dos PCs que abraçaram a Matemática, com muito mais interesse, do que com a língua, embora tenha havido progressos. Mas, sem dúvida, a Matemática posso ver com maiores perspectivas de um sucesso muito mais rápido do que na língua. O EMAI está muito ligado à língua também.

Antigamente, não víamos essa relação de língua com disciplinas totalmente diferentes, como a Matemática, por exemplo. Com o EMAI nós vimos que a leitura faz toda a diferença na hora de trazeremos um conteúdo matemático para ser trabalhado. As equipes de elaboração do material também não são tão distantes, então a concepção de ensino e aprendizagem, do aprender com sentido, dentro de um contexto, a importância de se garantir as condições didáticas, tudo isso faz parte do conteúdo. A condição didática são as estratégias que desenvolvemos a fim de preparar os alunos na inserção de um conteúdo novo. Por exemplo, antes do EMAI, chegávamos com o livro didático, abríamos o livro, dávamos os exercícios, corrigíamos, até dávamos um pontinho. Os alunos copiavam no caderno a definição, e isso tudo era encaminhado pela sistematização. Já no EMAI e no Ler e Escrever, a sistematização é importante, mas não é a porta de entrada; é a finalização. Ela está presente, é essencial, sistematizar faz parte do processo, mas entrávamos pela porta da contextualização, da garantia das condições didáticas. Para eu inserir um conteúdo matemático novo farei uma conversa inicial, e conhecendo os conceitos prévios dos alunos com relação ao conteúdo a ser ensinado, vem à tona saberes deles primeiramente, sendo que a segunda etapa é passar a explicar esse conteúdo novo. Nunca fazíamos isso no passado: explicar ao aluno o que íamos trabalhar e as etapas dos nossos trabalhos! Eles teriam de cumprir aquilo que eu falasse, mas faz parte das condições didáticas o aluno saber o que o professor espera dele com aquela atividade e diz:- "Então nós vamos ver isso, as etapas são essas, nesse conteúdo vamos ter uma sequência didática e as etapas dessa sequência." Tudo isso é esclarecido ao aluno hoje, porque só assim ele vai dar importância àquilo, ele vai se sentir como parte daquele processo, vai se esforçar mais para fazer, ele é parte integrante da atividade e o EMAI está trazendo tudo isso.

Assim como o aluno, nós também somos avaliados. Considero muito importante ser avaliada, mas não ser só uma medida; avaliar o que eu já construí até agora, em minha trajetória. Acredito numa avaliação de processo e não numa única avaliação, porque isso não mede o meu conhecimento. Sei que a rede é grande, faço parte dela, e é claro que se torna difícil ser diferente. Entendo até que essa padronização da avaliação, procura avaliar todos na mesma métrica, como numa avaliação de mérito, por exemplo. São vários professores sendo avaliados pelo mesmo instrumento, com diferentes experiências percorridas, não havendo uma outra forma mais individual para se fazer esse tipo de avaliação, e medir, quantificar é algo complicado mesmo. O professor deve ser avaliado e ele deve tirar um sentido dessa avaliação. Se ele encarar um método de avaliação que

será bom para ele, e não apenas para uma classificação, e ele vir o resultado daquela avaliação e traçar caminhos diferentes, a partir dela. Uma coisa é você parar na avaliação, ser avaliado pronto e acabou. Outra coisa é você ser avaliado e a partir disso avançar e eu penso que a avaliação formativa nos dá pistas em que devemos melhorar. Eu passei por essa avaliação, e esperam que eu possa falar : - A partir daqui, o que eu vou fazer?

Uma coisa que eu sempre fiz questão de trabalhar comigo mesma é a empatia, a coisa de colocar-se no lugar do outro e isto sempre foi um exercício que eu aprendi a fazer com meus pais, pois não tinha outros modelos para eu me espelhar, eu não tinha irmãos, eu me construí olhando no outro, sempre me colocava no papel dele e se acontecesse comigo, como eu me portaria. Outra coisa que acredito ser muito importante em qualquer profissional é ter uma atitude pró-ativa de não esperarmos acontecerem as coisas, é nos prepararmos anteriormente. Pensar assim: "olha eu vou fazer isso, pode acontecer isso, isso, aquilo, vários dificultadores surgirão". Eu tentava me aproximar e se acontecesse algo qual seria a minha atitude? "E se for por esse lado, como eu terei de agir?" Prever é isso que falta e também a capacidade de se formar, de aprender, de buscar novas teorias, novas concepções é estudar sempre. Hoje não tem como entrarmos em sala de aula sem planejamento, é uma condição didática o planejamento da aula, é uma organização do trabalho do tempo didático do professor. É inadmissível um professor hoje que não planeja sua aula. Eu tinha meu livro didático, eu tinha meu plano de ensino que, às vezes, era aquele que estava há anos na escola, seguia aquilo e abria o livro na página que tinha parado, tinha o plano e dava continuidade. Hoje, isto não pode acontecer, de maneira nenhuma, mas vemos que ainda acontece, que é um desafio nosso ainda, mas já caminhamos muito nesse sentido, da organização, do trabalho do professor e da organização do tempo didático, a rotina semanal e sair do papel, uma coisa é colocar no papel, outra é fazer acontecer.

E há a importância da equipe também. Recentemente respondi a uma entrevista onde me foi perguntado sobre qual seria uma prática minha que fez com que eu desenvolvesse autonomia, e eu tive muita dificuldade em responder isso, porque não me recordava de uma prática só minha, pois nunca trabalhei sozinha. Hoje no EMAI com a ajuda dos grupos colaborativos, onde os PCs não tem tanta facilidade na Matemática, vemos ainda mais a importância do outro, em formar grupos colaborativos dentro da escola com outras professoras que têm mais facilidade. Na minha história na educação, eu tinha consciência da minha dificuldade em Matemática enquanto aluna e enquanto professora também, por

muitas razões. Mas se eu carregava essa dificuldade, como eu iria ser formadora de Matemática? Coisa que se tornou uma lacuna para mim, mas dentro da escola eu tinha professoras ótimas de Matemática, que adoravam Matemática, então eu já procurava formar os grupos de estudos, ter o apoio delas para a pauta de ATPC. Na reunião de planejamento elas também me ajudavam muito e isso é o grupo colaborativo que o EMAI prevê; percebi que eu já fazia isso sem saber, e não sabia que tinha esse nome, mas sei que é uma ação que faz toda diferença dentro da escola, porque se eu não sei tanto, mas tenho uma colega que pode completar aqui e vice versa, então eu não devo trabalhar sozinha, falar eu fiz, eu sou, mas eu acho que deve ser sempre o "nós", ou seja, nós buscamos, nós erramos, nós acertamos. Porque errar faz parte do processo de tentar acertar. Por exemplo, refletir é pensar novamente sobre algo que pensávamos que já sabíamos. O verbo refletir é pensar, analisar, mas só pensamos e refletimos sobre algo que já temos, algo construído, nem que seja minimamente construído, voltar para aquilo que já idealizamos, nem que for uma ideia bem primitiva, mas que analisamos novamente, com um outro olhar, uma outra experiência, voltar para dar a motivação.

Este momento de reflexão que estou vivendo agora com você, só tenho a agradecer, eu até me emociono (lágrimas caem pelo rosto), porque eu nunca tive essa oportunidade, de alguém perguntar sobre a minha trajetória e foi muito bom, eu fui revivendo, construindo. Eu saio daqui com novas construções, é muito bom fazer esse processo e agradeço a você por ter proporcionado isso para mim.

➤ **Profa. Rita - Entrevista Narrativa – Ano 2015**

Pensando sobre meu modo de agir como profissional nos últimos anos, eu acredito que mudou sim, principalmente na minha função atual que é a de Formadora de Formadores. com essas ações do Pacto, com relação ao foco maior na Matemática e mesmo a imersão no EMAI, eu acredito que enquanto profissional, eu estou muito mais segura, muito mais pautada em algo concreto, baseada em estudos, em pesquisas, em autores que eu via como muito distantes de mim e que hoje se tornaram mais próximos pela possibilidade de até conversar com eles, assim, diminuí muito a distância da academia, dos autores que víamos só nos livros. O material que temos de estudar está pautado nesses profissionais, nesses autores, para poder conduzir nossas formações; isso sempre acrescenta muito na nossa prática, na nossa formação.

Passei até a olhar as minhas formações com outros olhos, de um ano para cá. Assim, apostávamos muito na formação dos professores por meio dos PCs, para isto, garantíamos 8h de formação semanal dos PCs, como está previsto na resolução, no Ler e Escrever. Mas, ao mesmo tempo, no acompanhamento feito nas escolas, não víamos aquilo acontecer efetivamente, então eu passei junto com as colegas a me questionar: "até que ponto essa formação semanal com PC está dando o resultado esperado?" Porque é lá na escola que tem de aparecer a diferença, aparecer as mudanças propostas na formação. A partir daí conversei com a supervisora de ensino esse ano, sobre isso. Expus minha opinião em não deixar de lado as formações, mas priorizar os acompanhamentos nas escolas, junto com o professor, junto com o PC. A equipe gestora da escola precisa estar muito engajada no pedagógico se quer ter mudanças positivas na sua escola. Então eu vi que a quantidade, aquela periodicidade semanal, de trazer os PCs aqui para formação não estava dando um resultado efetivo, coisa que o acompanhamento pontual, com nossa ida à escola, dialogando com o PC, olhando as necessidades de cada um deles, sua organização a respeito da rotina semanal e o diálogo que mantêm com os professores, conseguimos, então, colher demandas formativas de cada escola, porque uma é diferente da outra, precisamos ir "no corpo a corpo", porque acredito mais nessa atitude do que chamar o PC toda semana, o que não garante que isso vá acontecer lá na escola e na sala de aula. Não posso dizer que não vejo isto acontecer totalmente, eu sinto um movimento positivo nessa direção.

Por exemplo, o Pacto veio no 1º ano, em relação à língua, meio que "pisando em ovos", vamos dizer assim, porque o Estado de São Paulo está anos-luz à frente de outros estados

na questão da implementação do currículo, está muito mais fundamentado do que as outras regiões do Brasil. Sabemos que o PNAIC é federal, por isso, nós estamos mais avançados na questão da língua, da leitura e da escrita. É esse o ajuste que o MEC traz. O Estado de São Paulo já caminhou com isso, foi um ano bem difícil de estabelecermos uma relação com os materiais, até mesmo com os professores, reorganizando toda essa dinâmica. No ano passado, com a Matemática, acreditamos que fosse acontecer a mesma coisa, que fôssemos ter de fazer uma mediação, uma adaptação do material como foi feito na língua e para surpresa nossa, isso não aconteceu. O material do PNAIC estava muito mais perto de nós em questão de currículo do que o de língua portuguesa, então não tivemos tanto trabalho, não houve tanta preocupação, fluiu mais. Mas não é porque ocorreu uma fluência maior que nós não tivemos de fazer as adaptações do material, apenas estava mais próximo do nosso currículo, do EMAI, então isto se refletiu nas professoras também. Elas se sentiram muito mais à vontade e puderam trazer as experiências delas do EMAI, confrontando com o que o PNAIC trazia, possibilitando a comparação das propostas. Havia uma ou outra questão que tínhamos de tratar com mais cuidado. Foi muito tranquilo oferecer a formação e o retorno das professoras também. Mas sabemos sempre que quando uma pessoa vem fazer um curso, ela está totalmente aberta àquilo que vamos oferecer, e não é só isso. As pessoas vêm fazer os cursos por vários motivos, desde adquirir experiências, conhecimentos, até certificação, dinheiro, por exemplo. No PNAIC as professoras recebem uma bolsa de ajuda, então elas têm motivos que fazem-nas virem; recebemos um grupo muito diversificado, são professores novos que saíram da universidade há pouco tempo, juntos, sentados ao lado de pessoas que estão para se aposentar, que vêm fazer o curso, mas, na realidade, não acreditam nele, não acreditam na potencialidade do curso e na intenção de promover mudanças positivas à sua prática. Muitas falam que a intenção é jogar tudo fora, toda a experiência que elas tiveram em nome de uma outra proposta, de algum modismo. Falam, que isso é mais um modismo da Secretaria da Educação, uma mera questão de financiamento para gastar com a educação, promovendo ações desse porte. Já ouvimos de tudo, porque estamos muito perto do professor. Outra coisa muito boa no PNAIC foi essa aproximação com o professor, nós não tivemos professor-coordenador fazendo o curso, então pudemos ouvir umas "vozes diferentes" daquelas que ouvíamos. E isto foi muito bom para validar coisas que vínhamos observando, ouvindo para reformular nossa própria formação e ver que a diferença está aí. Eu acredito que seja dessa forma, não que o papel do PC seja descartável, ao contrário, ele tem uma função muito importante dentro da escola, mas

também por vários empecilhos, por pouco tempo de ATPC e por ter questões voltadas para a língua, para a Matemática e para outros conteúdos do currículo, o PC tem pouco tempo para desenvolver a ação formativa dentro da escola, mas a nossa preocupação foi também de mostrar para o PC que a formação dele não se dá só em ATPC, a formação do PC na escola, acontece durante o dia todo, a semana toda, por exemplo, numa aula que ele vai assistir do professor, numa tematização, num retorno da aula assistida. A formação em serviço é o único meio que temos de chegar a um professor, porque nós estamos vendo que cursos de formação estão diminuindo, por questão de verba, por contenção de despesas. Temos de tirar o PC o mínimo possível da escola e nós é que temos ido lá; por um lado é muito bom, porque conversamos e temos à disposição o material na sala ao lado, se quisermos vê-lo. Também, se quisermos conversar com o professor, ele estará ali. As providências poderão ser tomadas e o feedback é na hora.

Eu já consigo enxergar mudanças, tanto nas nossas visitas, quanto nas ações de acompanhamento, como nos próprios índices do SARESP, porque as nossas escolas tiveram um aumento do índice do IDESP em Matemática, então foi um investimento que nos deixou bem satisfeitos em ter feito assim no ano passado todo, e dar continuidade porque os dados estão mostrando isso: as crianças estão aprendendo melhor a Matemática, ela está deixando de ser aquele "bicho de sete cabeças" e os professores estão mais seguros. Durante o ano, eles puderam, com o EMAI e com o PNAIC, organizar materiais de estudo, pois os índices nos mostraram que os meninos foram muito bem na Matemática, muito melhor do que em Língua Portuguesa, todas as nossas escolas tiveram um avanço significativo na Matemática, não foi algo que aconteceu da noite para o dia, mas que modificou a prática do professor sim.

Ouvíamos muito falar da "matemática da vida", da "matemática do dia a dia", mas mesmo assim, para certas pessoas, não deixava de ser a Matemática, aquele eterno problema, e para mim, com o EMAI e com o PNAIC, vejo que realmente é o nosso dia a dia, tudo tem a ver com Matemática, desde a hora que acordamos até a hora que vamos deitar, uma vez que tudo, na vida, está atrelado a resoluções de problemas. Vemos Geometria, Grandezas e Medidas o tempo todo, então essas duas ações vieram para desmistificar a Matemática nesse sentido mesmo, além disso, essa afirmação de certos autores de que a Matemática está presente no nosso cotidiano pode ser vivenciada por nós realmente. Porque havia muita atividade prática para nós fazermos junto com os professores, tanto com eles, quanto na nossa formação com a equipe orientadora da UNESP. Vimos que é a "matemática da vida" mesmo é usar a Matemática para a

resolução de problemas do mais simples até o mais complexo, e eu pude presenciar nesses dois anos que isso é verdade, basta pensarmos quão naturais são as nossas ações durante o dia, envolvendo pequenas habilidades e alguma competência matemática, mas não necessariamente tudo que envolva números é Matemática. Antes, se eu pensava em Matemática, pensava em contas e não é só isso. Matemática são as habilidades, competências, é algo que extrapola a questão dos números. Trabalhamos Matemática desde o 1º ano com o EMAI, nas sequências- didáticas com os alunos pensando, comparando números de sapato, quanto cada um calça, quanto cada um mede, o tamanho das casas deles, quanto gastam no supermercado. É muito interessante! O que oferecemos às crianças, temos de volta, podemos ver que tudo isso está muito perto, o EMAI está próximo. É um processo tão vivo, que se hoje pensamos de um jeito, amanhã poderemos pensar diferente.

Às vezes, na minha prática na escola eu deixava certas coisas acontecerem sem intervir; hoje, talvez fizesse diferente, eu conduziria diferente, mas mudamos muito com relação às nossas "andanças", pelas questões teóricas dos autores, a "visita ao mundo" de outras pessoas, de outros pesquisadores, para efetuarmos nossas tarefas com mais segurança. Eu não posso dizer que eu sou outra professora, mas existem coisas na minha prática que eu acreditava serem corretas, as quais aprendi a ensinar assim. Mas hoje seria bem diferente! A própria questão da alfabetização por meio das famílias silábicas. Enquanto eu estava na escola, até tinha uma certa desconfiança "mas será que não é assim mesmo?" Na escola, temos de ser maleáveis e acolhermos aquele professor tradicional, aquele professor que já tem uma linha mais sócio-interacionista, construtivista; enfim, se temos um corpo heterogêneo, não podemos descartar nada, nem ninguém.

Uma coisa que a Telma Weisz sempre falou e que me marcou bastante é a questão do respeito aos não-saberes dos nossos professores, nos colocarmos no lugar deles, pois é uma outra história que está ali na sua frente, que não é pior, nem melhor, é diferente. Então aprendi a ir com calma, respeito e cuidado com os não-saberes dos meus professores. Há coisas que hoje eu faria diferente; tenho, por exemplo, hoje, uma segurança maior de falar, coisa que eu não tinha, tanto é que havia professoras muito tradicionais, que eram conteudistas, que me entregavam cadernos enormes de atividades. Mas era a quantidade que importava para elas, e me entregavam a criança da 3ª série no final do ano lendo e escrevendo, então eu ia falar o que para elas? Então eu procurava subsidiá-las com aquilo que estavam precisando, o que elas estavam necessitando. Observava a demanda de cada professor, ao mesmo tempo, eu tentava inserir o currículo,

a concepção de ensino o qual seguimos, no qual acreditamos, mas não me aprofundava muito; hoje não, por conta da minha profissão, lemos muito: ver um artigo da Kátia que foi publicado, um vídeo da Telma, rever os vídeos, rever os projetos, em Matemática é olhar os materiais do PNAIC novamente.

O EMAI está aí para nos dar as bases com os vídeos da Célia e precisamos buscar o tempo todo. Pensamos muito nisso, porque foi uma avalanche de coisas nesses últimos anos em cima do professor e alguns fizeram bom proveito e outros, nem tanto, mas creio que o problema não está na metodologia e no uso dos materiais. Enquanto não conseguirmos mudar a concepção de ensino e de aprendizagem por parte do professor, o modo como ele entende a aprendizagem do aluno e mudar o modo de ele acreditar somente em seu ensino, então ele aceitará qualquer material, qualquer proposta, qualquer currículo, ele vai dar porque alguém irá cobrar, vai querer ver o caderno, e ele vai dizer: "Eu estou dentro do currículo, estou dando o Ler e Escrever, está aqui o EMAI no caderno!" No entanto, se não interferirmos naquele ponto que é a concepção de ensino que o professor traz e o "como" ele entende que o seu aluno aprende, então não haverá programa que dê certo, não há currículo que avance.

Há esse investimento na formação do professor, até por parte do PC, aproveitando todos os momentos possíveis de formação dentro da escola. A demanda está grande e para este acompanhamento que estamos fazendo na escola, de perto, existem aqueles professores que desenvolvem as atividades, no caderno do aluno, que há atividades do Ler e Escrever ali, só que algumas aplica da forma como ele quer, da forma como ele escolheu as palavras ou não, isso nos oferece pistas de demonstração de boa vontade, e que está dando o Ler e Escrever e o EMAI, porém, dá igualmente pistas de que ele não entendeu muito bem aquela atividade e seu objetivo. Por exemplo, numa lista de palavras, numa atividade escrita, não basta o professor seguir as etapas, a característica da atividade, começar com uma polissílaba, trissílaba. Para uma atividade dessa terá de selecionar bem as palavras de acordo com a hipótese apresentada pela criança na escrita naquele momento; para hipótese pré-silábica eu escolho um tipo de palavra, já para os silábicos e os alfabéticos outro tipo de palavras e textos. Então, nessa diferenciação eu creio que avançamos e garantimos a entrada dos materiais do Ler e Escrever e EMAI nas escolas. Não temos visto professores se recusando a trabalhar com os materiais indicados, mas ainda se vê seleção de atividades. Nas atividades de blogs e nessas conversas com os professores temos tentado mostrar. Comparando, nós vamos fazendo perguntas para ver onde está a concepção deles de ensino e aprendizagem, na tentativa de verificar "como"

eles estão dando as atividades propostas pelo Ler e Escrever e se realmente há um preparo. Através de oficinas de atividades, nós temos feito bastante isto nos ATPCs das escolas.

Os professores de Ciclo I não falam sobre autonomia, se eles questionam, isso acaba ficando dentro da escola, porque aqui nos momentos conosco, nunca falam sobre isso. Questionavam, às vezes, sobre esta ou aquela atividade. O professor não se acha tolhido, vigiado, se sente à vontade para agir. Quando alguma professora diz que está fazendo algo diferente do que está proposto, eu procuro ajudar, peço um tempo, procuro algum texto ou vídeo para que possamos conversar sobre o assunto, proponho filmar uma aula dela, para que posteriormente, dialoguemos sobre a proposta dela. Não é para divulgação, mas filmamos para tematizar, conversar sobre, transformando o conteúdo de uma aula num objeto de análise e reflexão. Porque ao ser filmado, o professor se sente nu, ele tem muito receio, até há uns dois anos ninguém aceitava ser filmado, mas como fomos fazendo em algumas escolas, pedindo permissão para tal, conseguimos mostrar para os próprios PCs que isso é uma boa ferramenta de formação. Hoje os professores estão mais abertos para serem filmados, mas tomamos todo cuidado em não "queimar" o filme, transformar aquilo num filme para mostrar o que eles não sabem ou onde eles têm dificuldades, eu filmo para aprendermos algo juntos, nós estamos avançando muito neste sentido e isso para nós se torna um material muito rico, pois vamos direcionando a nossa formação de acordo com a demanda da escola, do professor.

Temos de pensar que do nosso grupo de professores, de PCs, se destacam muitos pela sabedoria que, muitas vezes, supera a nossa. Há especialistas e professores de Matemática, com duas formações universitárias, e nesse caso, passam a ser colaboradores, a nosso favor. Reconhecemos que os saberes são diferentes, eu tenho facilidade com determinados conteúdos e dificuldades com outros. Havia duas professoras do 5º ano que me auxiliavam em minhas dificuldades matemáticas quando eu era PC na escola, na formação em Matemática com meus professores. Desenvolvi um trabalho maravilhoso. Naquela época elas já tinham uma visão da Matemática muito diferente, e fazíamos ATPC juntas, elas me ajudavam. Essa é a premissa do grupo colaborativo. Na escola, temos realidades diversificadas e profissionais muito diferentes, sendo que precisamos saber tirar o melhor de cada um deles a favor do grupo, a nosso favor, pois não somos bons em tudo, não é? Se temos um colega que desenvolve um conteúdo de forma positiva, damos voz a ele para que nos ajude e dentro da sala de aula é a mesma coisa com os alunos.

Temos de ver que os alunos não aprendem da mesma maneira, tem seus estilos, tem os seus gostos, há uma disciplina de que gosta mais, outra de que gosta menos, então, cabe ao professor olhar para isso, esse grupo heterogêneo e montar grupos colaborativos dentro da sala de aula, ou seja, colocando em cada grupo um que tenha facilidade e que goste da Matemática. Por exemplo, na Jornada de Matemática vemos muito isso. A Jornada é uma ação da Secretaria, Parece que estamos indo para a 8ª ou 9ª Jornada de Matemática neste ano, onde há uma disputa, um campeonato entre as escolas, um representante de cada cidade e são colocados numa situação de competição, sempre na base de resolução de problemas, então há uma equipe de grupo de referência da Secretaria que organiza as questões, organiza a forma, a pontuação, e cada Diretoria promove essa ação. Quando eu cheguei aqui eram quatro ou cinco escolas participantes e já neste ano, no ano passado e retrasado também, nós tivemos cem por cento das escolas participando. Não aceitamos menos do que isso, porque é um direito do aluno participar, ele se envolve muito, ele aprende. É uma ação voltada para os alunos do 5º ano e eles estão muito receptivos para isto, eles recebem também no início do ano o relatório pedagógico da Jornada, com competências e habilidades trabalhadas nela, além disso, pedimos que isso seja trabalhado durante todo o ano, mas a jornada geralmente é em outubro. A Jornada é uma política estadual e ela está dialogando com os programas do EMAI e do PNAIC, porque as equipes que coordenam são as mesmas, o grupo de referência de Matemática comandados pela Profª. Célia Carolino é o mesmo, por isso falamos que se for trabalhado o EMAI, se forem seguidas as sequências, as expectativas de cada ano e série serão boas e a tendência é eles irem muito bem, sendo que o nível está melhorando a cada ano, as questões precisam ser reformuladas, as crianças chegam ao 5º ano muito preparadas para a Jornada e o professor já está experiente nisso. Temos uma escola que está há três anos representando a cidade, então os alunos não querem saber de perder e ficar em segundo lugar, eles querem ganhar novamente, a adesão foi total e já está inserida no nosso calendário. Com tudo isto eu estou aprendendo a respeitar mais o outro e a não querer que o outro pense como eu, julgando que tudo o que acredito seja verdade e que tenha de ser seguido.

Meu marido também é professor mas de uma esfera particular, dessa forma, vez ou outra os assuntos sobre educação acontecem na hora do almoço, na hora do jantar. Há um confronto definido porque defendo veementemente o ensino público no qual eu acredito, que é a esperança desse país, mas tem de ser uma educação de qualidade para todos. Mas, a vida profissional dele já levou-o a pensar de outra forma, que o Estado está falido, que

não há jeito e tal, me deixando muito decepcionada; não gostava porque sabia do meu trabalho, do meu empenho. Mas, como ele, muitos também pensam e isso me incomodava muito, então eu sempre estava preocupada em debater, tentando mudar a opinião dele sobre o ensino público. Hoje em dia já não faço mais isso; sei que ele trabalha as especificidades do ensino particular, voltado ao apostilado, aquela coisa mais organizada, mais fechada. Mas ao mesmo tempo eu procuro ver no ensino apostilado algo semelhante ao nosso; percebo que estamos nos aproximando do ensino particular, das apostilas, estamos tendo um movimento, muitas coisas estão batendo, do ensino público e do particular, isso é só um exemplo meu de olhar o outro, de aceitar o que o outro tem, de reconhecer o que o outro pode me dar. Falo muito isso para as colegas.

Tenho colega que fala:-Rita, eu não acredito que esse professor falou isso, eu não acredito que viu isso no caderno dele! Eu falo: -Gente, ninguém dá o que não tem, eu acredito que eles estejam se esforçando, eles estão precisando de ajuda e tem mais: precisam de alguém que sente com eles, que ouça o que eles tem para falar e que não lhes imponha nada, que os escute, que converse, que questione, que argumente, porque não sou eu que o faço mudar, é a concepção dele de como o aluno aprende que tem de ser mudada por ele; precisa acreditar naquilo que está aplicando, respeitar o saber do outro e o "não-saber", como diz a Telma. Isso está muito forte em mim! "Como? O professor não está fazendo? Não tem um jeito de dar uma carta de advertência, porque ele não está cumprindo com o currículo oficial do Estado de São Paulo. Ele não está trabalhando de acordo com o currículo? Não tem uma forma de registrar isso, de fazê-lo assinar?" Hoje em dia entendo que não se resolve assim, é justamente o contrário, só vamos criar inimizades dentro da escola e as portas se fecham para nós, se não fizermos o contrário. Temos de ouvir o que o professor tem para falar e, a partir disso, oportunidades de diálogo acontecerão, vamos assim conseguindo chegar mais pertinho dele e ele vai confiando mais em nós. Antigamente, o número de participantes nos cursos era pequeno, hoje a demanda é enorme. Penso que estou aprendendo a ouvir mais os outros. Eu já falei demais e me empolgo muito, mas eu adoro o que faço.

Faltam dez anos para eu me aposentar ainda, por conta da idade, e acredito que ainda vou aprender muito, tenho certeza disso, há ainda dez anos de aprendizado, para o crescimento pessoal e profissional, mas fazer o que a gente gosta, amar a nossa profissão é o que faz a diferença e sinto que estou na profissão certa.

➤ **Profa.Zilda – narrativa escrita – ano 2013**

Devido aos anos que se passaram, nem tudo é possível resgatar. Iniciei meus estudos no ano de 1973, no Centro Educacional Sesi, numa cidade do interior de S.P., aos 8 anos de idade terminando a antiga 4ª série em 1976. Mudei para outra cidade, mais para a região central do estado de S.P, mas ainda no interior, no ano de 1977. Devido a essa mudança, fiquei sem estudar um ano e retornei em 1978, acabando o Ensino Fundamental, antiga 8ª série no ano de 1981. Em seguida fiz o antigo Colegial e o Magistério, numa escola central da cidade, terminando em 1987. Depois fiz o Normal Superior e Pedagogia terminando no ano de 2008 pela Uniararas (Centro Universitário Hermino Ometto).

Nos anos iniciais, na fase de alfabetização, não me recordo de nada especial, principalmente na área de Matemática, o estudo era totalmente tradicional. Não tínhamos acesso a livros, tudo era posto no quadro negro. Aprendíamos o básico (as 4 operações, numerais, situações-problemas) tudo sem muitos rodeios. A tabuada era cobrada através da chamada oral e se errássemos, nosso castigo era fazê-la várias vezes; éramos obrigados a decorá-la. Não havia essa diversidade de material que nossas crianças têm acesso hoje, principalmente a chance de pesquisar na internet. Hoje os alunos têm argumentos para opinar sobre tudo, pois há mais liberdade. No meu tempo os professores eram muito rígidos, não tínhamos oportunidade de dar opinião, conversar, discutir, interagir com outros alunos e professores, recebíamos mais o "não" do que o "sim".

Hoje nós procuramos conhecer melhor cada aluno, respeitar suas potencialidades e necessidades, onde isso não ocorria. O sistema escolar buscava atender apenas uma parcela da população. Segregava a maioria e direcionava o trabalho para uma sala de aula homogênea, privilegiando apenas os que estão aptos a serem alfabetizados. Hoje nós procuramos resgatar o máximo de aluno que pudermos, mostrando a eles a sua capacidade. Não que o sistema não os exclui, isso também acontece hoje através das avaliações que são realizadas, em que todos somos avaliados, não somente o aluno, pois avaliar é identificar conhecimentos prévios, verificar o aprendizado e decidir o que se precisa retomar, verificar a utilidade das estratégias de ensino redimensionando-as da melhor maneira. Por ter sido alfabetizada de maneira tradicional e de modo repetitivo, nada me impediu de aprender ou ficar traumatizada. Todos aprendíamos, uns com maior facilidade, outros através de cobranças e exigências da escola para com a família que era mais presente na vida escolar de seus filhos.

Minha opção pelo Magistério ocorreu através de minha amiga maravilhosa, fantástica e especial Eliana que me levou no ano de 1988 para fazer inscrição para atuarmos como estagiárias. Fizemos inscrição em fevereiro e no mês seguinte no dia 07/03/1988 estávamos trabalhando na mesma escola em período contrário. Logo me apaixonei pelas crianças e nunca mais me afastei do Magistério. Nessa época (1988) o estudo continuava tradicional, os alunos acabavam juntos a cartilha no 1º semestre e no 2º semestre começavam o 1º livro. A aprendizagem era cobrada tanto dos filhos como da família, que era bastante presente.

Já fui também bastante tradicional, hoje procuro o melhor para meus alunos. Busco material diversificado, peço opiniões para meus colegas de trabalho e equipe escolar. Faço o possível e o impossível para vê-los crescer como aluno e como pessoa, dando a eles o que no passado recebi de maneira restrita.

Fiz os cursos Ler e Escrever e o Letra e Vida; estamos trabalhando com os livros Ler e Escrever e o material do EMAI que é bastante abrangente. Começamos a fazer esse ano o curso "Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa", onde espero me aperfeiçoar como pessoa e profissional.

Trabalhamos hoje com insegurança, pois somos cobrados o tempo todo, às vezes, não sabemos o que é certo e o que é errado. O que mais sentimos falta na Unidade Escolar é da presença da família na escola e na vida de seus filhos, que estão sendo deixados para segundo plano. Muitos professores não veem a hora de se aposentar, pois não olham mais o Magistério como um dom, mas sim como um meio meramente de trabalho, devido à falta de estímulos. A violência também é um dos fatores que estão levando-nos a afastarmos cada vez mais do Magistério.

➤ **Profa.Zilda – entrevista narrativa – ano 2015**

Agradeço pela oportunidade, mas não sei se vou saber falar tudo que eu tenho a dizer, mas com certeza mudamos com o tempo.

Nesses últimos dois anos foi uma mudança bem grande. O que nós aprendemos não é só o que podemos ensinar para as crianças, pois hoje elas têm uma autonomia muito maior, uma liberdade maior de expressão, de entender, de expor o que elas entenderam de várias maneiras, através de desenhos, vídeos, coisas que nós não tínhamos antigamente, era o preto no branco, e hoje, nossos alunos, estão tendo mais oportunidades que nós, pois tudo muda na vida, não podemos parar no tempo e tudo tem de acontecer no período do governo também, às vezes, não aceitamos no primeiro momento, mas depois, vamos realizando e vendo que é uma boa forma também, pois ele não quer prejudicar o aluno, chegamos a essa conclusão, mas isto depois de muito pensar, muito debater, questionar, com os cursos, com as trocas de experiências com os outros professores, e vamos inserindo o que é melhor para o aluno.

Nem sempre o que é melhor para nós é melhor para o aluno e trabalhamos sempre visando o melhor para ele, é assim que eu penso. Minha postura mudou nestes tempos, assim como a maneira de ensinar, a maneira de ouvi-los. Antigamente, só se ouvia o professor, não havia como alguém dar opinião. Hoje é diferente, porque aceitamos a diversidade, a troca de experiência com o outro, e dessa forma, chegamos ao necessário, à resposta que os alunos acham correta, pois, em algumas atividades, nem sempre o que é correto para nós é correto para o aluno também. Procuramos a visão dele enquanto estamos ministrando uma aula. Nossa voz não é sempre aquela que terá de falar mais alto, temos de oferecer oportunidades para as crianças, o que nós não tivemos, elas têm hoje. Têm liberdade de darem as suas opiniões e devemos aceitar, tentando sempre explicar e compreender a forma que elas utilizaram para chegar àquele resultado, através dos caminhos dados e também dos caminhos que as crianças percorreram para chegar a tal. Esse questionamento é trabalhoso e anda devagar, mas assim chegaremos aonde queremos que elas cheguem, ou seja, elas entendendo o que precisam entender, que é o melhor para elas. Sempre procuramos buscar a opinião dos nossos alunos, porque eles têm potencial, sabemos que eles o têm, porque crianças não são nulas, elas são muito mais espertas do que nós. Fico, muitas vezes, até boquiaberta com a resposta que os alunos me dão em algumas situações. Os cursos do EMAI e do PACTO contribuíram para nos dar uma visão mais ampla, porque agora nos sentimos mais seguras, não

estamos sozinhas, há muita gente trabalhando nesses projetos, o EMAI e o PACTO. São cursos muito bons com vários professores e pessoas que vêm também dar sua opinião, compartilhando seus saberes e fazendo-nos entender melhor como trabalhar certas atividades, e as diversas possibilidades, porque todas as crianças têm condições de trabalhar um certo conteúdo, e se não for de uma forma, será através de outra, com o lúdico, com brincadeiras, jogos; nunca será de uma única maneira. Com essa visão maior também teremos maiores possibilidades de ministrar uma boa aula. O Pacto e o EMAI foram muito importantes e os dois se encaixaram um no outro, um complementando o outro. Vamos para a sala de aula sabendo o que trabalharemos, o conteúdo e as atividades se encaixando sempre, juntando todos os caminhos oferecidos pelo livro didático, pelo EMAI e pelo Pacto. Abrangendo os três, trabalho de uma forma unificada para não confundir a cabeça das crianças também. Senão elas ficam perdidas; imagine, por exemplo, se no EMAI eu trabalhar situações-problemas, depois no livro didático eu trabalhar outro assunto! Não! Estou sempre procurando abordar as atividades de forma que uma complemente a outra.

Planejamento e postura são importantes, porque sem um planejamento nada vai caminhar direito, atrapalha as crianças também, pois elas são o alvo principal, nós temos de ter uma postura correta para que as crianças não fiquem perdidas como: saber o que vamos dar para a criança, se a criança vai saber chegar ao que queremos ensinar para ela, então deve haver essa postura, uma troca entre nós e as crianças. Eu procuro dar o melhor para elas, procuro ouvi-las, resolver alguns probleminhas que apareçam no dia a dia com alguns pais, sempre procurando saber o porquê de algumas vezes elas não irem bem na escola. Faço um encaminhamento, trato-as com carinho, com respeito, acho que isso é importante. Os alunos me acham muito exigente até hoje, mas eu procuro amenizar isso; brinco e interajo com eles. Isto veio da maneira como eu fui alfabetizada; sempre fui enérgica, no começo me puxavam a orelha, "olha, você é muito brava", e eu realmente procuro, às vezes, ceder um pouco, não ir além daquilo que é necessário fazer, sempre controlando um pouco os ânimos, porque a molecada de hoje tem uma energia muito grande e para controlá-los devemos ter um pulso firme também. Porque se os deixarmos à vontade, não dão conta de fazer as atividades, eles só querem conversar, brincar, e não é isso que queremos para eles. Há de ter o momento certo de brincar, de fazer os jogos, de tudo mais. Saberão diferenciar uma coisa da outra, porque senão o ensino acaba sendo banal e a aula acaba também, não tendo nenhuma evolução, nenhum sentido no final do dia. Quando vamos trabalhar uma atividade do EMAI, primeiro lemos, estudamos e

perguntamos aos alunos sobre a realização daquela atividade. Depois nós vamos socializar e discutir para tentar chegar a um consenso. Eles precisam ter este primeiro momento, para eles lerem e tentarem entender, porque a criança precisa saber o que ela está lendo. Depois deste primeiro momento de leitura, os alunos realizam e fazem a socialização para ver se todos concordam e aquele que não concordar vai explicar o porquê. Perguntamos:-Por que você acha que está errado? Sempre assim, incentivando, perguntando. Depois eles acabam concluindo se estão certos ou errados. Chegamos a um consenso e eles registram. Prosseguimos fazendo a correção na lousa e são sempre os mesmos que se prontificam a ir, então o que eu faço? Coloco uma caixinha os nomes de todos os alunos e sorteio. Porque senão são sempre os mesmos que vão à lousa e são os que mais se destacam na sala de aula e os outros que possuem maior dificuldade nunca conseguem ir. Outro ponto importante é que eu procuro me organizar, porque um ponto importante é a organização. Nela eu incluo as tarefas e a divisão semanal delas. Há os cadernos de tarefas, então eu recolho todos, e passo para a semana toda a tarefa; Eles levam a tarefa na segunda-feira e me entregam na outra segunda-feira; eles tem cinco atividades, uma por dia, eles levam e fazem, aí na outra semana eu recolho. Na semana seguinte, estou trabalhando com as atividades do livro didático e do EMAI, e assim vou invertendo,uma semana cada um.Algumas tarefas também são do livro didático e algumas do EMAI relacionadas ao assunto que estou trabalhando. Eu faço isso todos os dias, passo olhando se fizeram e faço a correção, dou folhas xerocadas e as colo no caderno deles. Assim, todo dia eles tem tarefa e eu consigo administrar o tempo para dar atenção aos trinta alunos. O planejamento é feito entre os professores que dão aula no mesmo ano. Eu e a Eliane trabalhamos para o mesmo ano, pois estamos sempre sintonizadas, preparando em conjunto as atividades a serem desenvolvidas dia a dia. Nossos projetos, nós combinamos e fazemos as duas juntas, compartilhando isso com a professora do período da manhã, pois não a vemos sempre, mas ela aceita prontamente. Por exemplo, nosso projeto dos meios de transporte, no ano passado, foi brilhante, visto que nós unimos os dois períodos, fomos para o museu e fizemos uma exposição que a escola nunca teve. Agora, os alunos sentem falta, porque o Governo cortou as verbas e não nos deixa fazer praticamente nada. Até a prof^{ta}. Eliana que tem um projeto muito bom sobre zona rural e zona urbana não conseguiu. E combinamos deste modo: se ela tem uma atividade muito legal, ela manda para mim; se tenho uma diferenciada, eu mando para ela. Se bem que as nossas salas não têm o mesmo nível de aprendizado, por isso não são todas que podemos compartilhar, mas não fazemos nada sem que a outra não saiba.

Fazemos juntas as comemorações das datas cívicas e festivas, inclusive as guloseimas para as festas nós combinamos.

Eu e a professora Eliana estamos prestes a nos aposentarmos e eu aguardo publicação de minha aposentadoria. O professor, de um modo geral, está desanimado, ele não tem perspectiva de vida, nós estamos nos aposentando agora. Os que ficam não sabem como será o futuro deles. Veja, o professor efetivo ainda tem uma perspectiva, mas, e esses professores eventuais sem vínculo com a escola? Nunca se sabe quem é o professor certo da classe, e essa troca constante de professores reflete nas crianças.

Sabe, apesar de esta escola dar liberdade para trabalharmos, às vezes, me pego perguntando: "Será que isto serve para qualquer professor?" Se um modo de trabalhar está dando certo para uma sala, não devemos mudar nossa postura. Mas será que sempre o professor terá êxito agindo assim? A coordenadora pedagógica deixa-nos trabalhar do jeito que quisermos, desde que a criança não seja prejudicada, então todos gostam daqui, por isso não fica aquela cobrança cerrada.

OS ENTRELAÇAMENTOS E AS JUNÇÕES DA TESSITURA

É chegado o momento de encerrar um percurso para que outros possam começar a ser delineados.

E foi neste movimento, o de buscarmos entrelaçar, desde o início, os dados discutidos na tessitura deste texto, estabelecendo junções provenientes das narrativas das professoras colaboradoras desta investigação, que decidimos, a partir da metáfora “entre fios e teias de formação”, objetivar a continuidade deste diálogo que, por ora, não propõe a finalização de alguma conclusão, mas que abre a possibilidade de novas proposições.

A noção metafórica de fios e teias se forma a partir de uma estrutura flexível com entrelaçamentos, que sugere novos significados e sentidos, aprimorando nossa compreensão sobre a subjetividade humana; principalmente, no caso desta investigação, ter os olhares voltados ao modo de ser e de fazer a docência, levando em conta seus valores e saberes experienciados e compartilhados, a começar das diferentes narrativas produzidas.

No decorrer de nossas vidas, sentimos que cada um de nós vai tecendo fios próprios de conhecimento, todavia, fazemos parte de uma grande teia de formação, apoiados na junção dos diferentes saberes advindos da vivência de cada um, mas que muitas vezes se cruzam e em outras até se entrecruzam no percurso das histórias de vida.

Permitimo-nos dizer que, ao ousarmos a nos lançar nesta investigação, estávamos conscientes de que não seria uma tarefa fácil; que muito esforço e aprendizagem demandariam, como assim o foi...No caso da autora deste texto, reconhece-se um ser humano aprendente, desejoso por conhecer e se posicionar em movimento de busca constante por novos e diferentes fios de saberes, que muitas vezes se viu e se sentiu enredado em múltiplas e diferentes teias, como a da gestão do tempo, entre o trabalho do dia a dia, o de pesquisadora e o de mãe e esposa; a da gestão intelectual, entre quais estudos buscar, com que teóricos dialogar; a da gestão da pesquisa, a fim de definir questão de investigação para a escolha da metodologia, do perfil das participantes e, após definida a metodologia, a partir das narrativas das histórias de vida produzidas, encontrar o foco para análise. Enfim,...muitos enredamentos foram criados, uma grande teia em que, por muitas vezes, foi preciso parar, respirar e dar um tempo... buscar forças, apoio da orientadora, dos familiares e prosseguir. Apesar disso, sentiu que valeu a pena, visto que com este trabalho, agregou à questão inicial da pesquisa, muitas outras indagações, para

as quais, enquanto educadora e pesquisadora, continuará a buscar entendimento e trajetórias possíveis, com a consciência de que nem sempre se encontrará as respostas esperadas em determinado tempo e espaço, e que muitas vezes encontrará respostas inesperadas e precisará estar aberta a elas, mas com a certeza de que é no processo da investigação que reside a descoberta, que constrói a sua identidade enquanto sujeito, docente e pesquisador.

Pretendemos na sequência, tecer algumas considerações sobre os estudos apresentados nesta pesquisa, pontuando aspectos que entendemos serem relevantes e deixando sugestões para futuras propostas de investigação.

Ao longo de todo o estudo, intensificamos nosso entendimento de que no exercício da profissão é que se amplia e aperfeiçoa o processo de tornar-se professor, pois a tessitura da docência se constrói agregando conhecimentos e saberes do complexo universo do ser, do conhecer, do fazer e do conviver, histórica e socialmente vividos.

Consideremos esta investigação relevante, uma vez que buscamos contribuir para a ampliação e para uma melhor compreensão sobre como se dá a constituição da identidade docente e o processo contínuo de desenvolvimento da profissionalidade de professores experientes que ensinam Matemática nos anos iniciais, e ainda, levantar pistas que possivelmente poderão contribuir para a ampliação dos estudos no campo da formação de professores e da Educação Matemática nos anos iniciais, sinalizando encaminhamentos para a constituição e o desenvolvimento profissional de outros professores.

Trabalhamos com as narrativas autobiográficas, apesar de reconhecermos que ao utilizarmos este método não se trata de encontrar nas escritas das professoras uma verdade preexistente ao ato de narrarem parte de suas histórias de vida, mas de estudar como elas dão forma às suas experiências e sentido, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por elas habitados, e neste sentido, a pesquisa evidencia que as professoras colaboradoras, conseguiram voltar nos tempos e espaços históricos vividos por elas, o que possibilitou a elas uma “viagem mental”, revendo os aspectos que deram certo em seu processo formativo e outros que nem tanto, contribuindo para o processo de constituição docente.

Foi possível perceber os fios formativos através das vivências, das experiências pessoais e profissionais de cada uma das professoras colaboradoras desta investigação, que é singular e único, mas também vislumbramos interdependências e articulações na dinâmica da vida, que nos vinculam uns aos outros como sujeitos históricos, inseridos

num contexto social e cultural que é experienciado pela dialogicidade que se pratica, fruto das diferentes interações que vamos estabelecendo ao longo de nossas vidas, e neste caso, vivenciadas na Educação Pública Estadual Paulista, seja nas ATPCs nas escolas ou a partir dos processos formativos mais amplos dos quais participam as professoras, como por exemplo, os que foram lembrados por elas nas narrativas, a saber: programas Letra e Vida, Ler e Escrever, EMAI, PNAIC-Matemática, Teia do Saber, dentre outros que as envolveu na prática escolar e, além disso, contribuiu para o desenvolvimento profissional docente delas.

A partir de suas narrativas, as professoras colaboradoras desta investigação declararam aprender com o outro e com os materiais oferecidos nos cursos, e neste processo de desenvolvimento profissional ressignificaram sua prática docente, fazendo uso de outros recursos e estratégias de ensino, alterando a didática e a metodologia, valorizando os saberes dos alunos, fazendo valer o entendimento de que a Matemática é uma Ciência aberta e mutável, mas que todos têm direito a sua aprendizagem, bem como, neste processo, ampliaram o diálogo que estabeleciam com os teóricos da Academia, a favor de um processo de ensino e de aprendizagem ainda mais eficiente.

Observa-se que as professoras colaboradoras vivem em contextos com significativas mudanças educacionais, políticas e sociais, que marcaram a trajetória de suas vidas e das expectativas que têm com relação à Educação. A partir de suas narrativas, revelam ser pessoas humildes, sensíveis, estudiosas, solidárias, terem comprometimento social, ético e responsabilidade e sinalizam trabalhar pela justiça social e pela inclusão educacional.

Algumas delas narraram ter sofrido discriminação na vida e por isto carregam algumas marcas negativas. Sinalizam acreditar na escola pública e até por isto se preocupam com a retomada na valorização da carreira profissional docente, e, apesar de serem experientes e algumas, inclusive, estarem próximas da aposentadoria, buscam desenvolver-se continuamente por acreditarem no processo de formação permanente.

Os estudos também corroboram sobre as diferentes fontes sociais que influenciam a decisão de entrada para a formação à docência, como amigos, familiares e outros professores, e nos levaram a reforçar nossa compreensão sobre a influência do outro na prática, na vivência, assim como no desenvolvimento profissional das professoras colaboradoras.

Ademais, notou-se o importante papel das políticas públicas e dos programas de governo no seu modo de estar e de fazer a docência, bem como dos acontecimentos

marcantes, somados à presença em suas vidas de pessoas que exerceram influências significativas na construção da identidade pessoal e profissional delas, apresentando sinais de desenvolvimento profissional a partir dos processos formativos que participam.

No estudo sobre o processo de constituição da identidade docente das professoras colaboradoras desta investigação, a começar das narrativas produzidas por elas, identificamos que, do período pré-profissional de suas vidas, trouxeram referências positivas e negativas, o que reforça nosso entendimento a respeito dos movimentos colocados em prática pelo professor em sala de aula, podendo isto vir a potencializar a aprendizagem facilitando sua aceitação ou, por outro lado, provocar a rejeição pelo seu processo de ensino.

A partir das análises das narrativas, foi possível retomar apontamentos sobre as deficiências presentes nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores polivalentes, sinalizando a importância do acompanhamento do professor em serviço, tanto no início da carreira, quanto nos processos contínuos de formação que são oferecidos no exercício da docência.

Dos processos formativos que experienciaram no percurso de sua trajetória profissional, com ênfase nas aprendizagens de Matemática, foi possível levantarmos indícios de desenvolvimento profissional, por exemplo, quando sinalizam mudanças em sua postura didático-pedagógica, nas escolhas de estratégias de ensino que efetivam em sala de aula, que hoje entendem estarem mais próximas dos alunos e atender melhor suas necessidades para a aprendizagem, por exemplo, nas mudanças narradas referentes à concepção delas sobre o ensino da Matemática.

As professoras colaboradoras desta pesquisa buscam a formação permanente de forma proposital, deliberada, e a tornam significativa no exercício profissional. Fazem isto, motivadas por uma necessidade de renovação presente no dia a dia da docência, pelo interesse em continuarem atualizadas ou em alguns casos, também para melhorar sua condição financeira.

Declaram a importância do outro na escola na qual atuam, esta, vista como um espaço potencializador para o trabalho colaborativo e cooperativo; declaram aprender também com os materiais oferecidos nos cursos; repensam sua prática docente, aperfeiçoando a didática e as metodologias que efetivam em sala de aula com os alunos, ampliando o diálogo que estabelecem entre a teoria e a prática.

Nas narrativas apareceram também abordagens sobre as concepções das professoras sobre Matemática, a visão que elas têm sobre o currículo de Matemática, suas teorias de

aprendizagens, os conhecimentos delas sobre Educação Matemática, como pensam a gestão de sala de aula, o conhecimento que têm sobre seus alunos, a interação e comunicação que estabelecem com seus alunos, a trajetória de desenvolvimento profissional que percorreram e o processo de avaliação interna e externa que participam.

Revelam não só saberes da teoria e da prática de sala de aula, mas, também a sensibilidade das professoras, o modo com o qual manifestam seu relacionamento com a classe, os cuidados com os alunos, suas que preocupações e olhares, a interação com seu grupo de trabalho na escola, os anseios, as perspectivas da busca pelo desenvolvimento profissional.

A partir da pesquisa realizada, reforçamos nosso entendimento no sentido de que se faz necessário que o professor tenha seu papel claramente definido no processo de construção do conhecimento do aluno; que o professor ao definir seu plano de ensino deverá fazer opções, e estas estarão fortemente atreladas entre o que ele sabe e o que ele acredita sobre Matemática. E ainda, que este plano será construído a partir do que o professor entende por ser e fazer parte do processo de construção do conhecimento matemático. Reconhecemos também, que a partir do plano de ensino do professor, frente às escolhas que ele faz e as práticas que ele efetiva em sala de aula, afetarão significativamente os resultados de aprendizagem dos alunos.

Pudemos levantar também a partir das narrativas das professoras colaboradoras desta investigação, algumas de suas experiências na docência e que contribuem de alguma forma no processo de constituição da identidade docente delas, e por consequência, no seu percurso de desenvolvimento permanente que, em linhas gerais são: justiça social; mediação na construção dos saberes dos alunos; relação de afetividade com os alunos; relação de corresponsabilidade com a escola e a comunidade; importância em ouvir os alunos; colocar em prática diferentes estratégias didático-pedagógicas a favor do processo de ensino e de aprendizagem; fazer uso da linguagem matemática; efetivar o planejamento de suas aulas; fazer valer o processo inclusivo na educação; fazer e levar os alunos a fazerem registros das reflexões e aprendizagens experienciadas no processo educacional; colocar em prática rotinas de planejamento, de desenvolvimento e de avaliação de suas ações docentes; fazer uso de agrupamentos produtivos tanto entre alunos, como entre professores; fazer valer a autonomia pedagógica que conquistaram historicamente, a favor do processo de ensino e de aprendizagem; fazer da escola um espaço potencializador de comunicação e aprendizagem coletiva.

Sobre a autonomia das professoras e a dialogicidade que efetivam, os estudos realizados também contribuem para a defesa de nossa tese, pois reforçam nosso entendimento de que o professor se defronta com situações em sala de aula que exigem adaptações e tomadas de decisões, pois ensinar é fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos, e muitas vezes, neste processo de flexibilidade, faz valer sua autonomia pedagógica, construída e conquistada no interior da escola, colocando em movimento, junto aos seus alunos, em determinadas situações de sala de aula, estratégias de ações que escapam daquilo que está prescrito no currículo ou em outras políticas públicas educacionais vigentes.

Essas escolhas dependem da base de conhecimento e dos saberes do professor, de suas convicções e crenças, de seu compromisso com o que faz, da sua ética profissional, das relações que estabelece com os alunos e com seus parceiros profissionais. Estas decisões estão fortemente atreladas ao que sabe e ao que acredita sobre a Matemática, concepções construídas historicamente e, às vezes, até solidificadas pelas experiências vividas pessoal e profissionalmente, o que pôde ser verificado por meio da história de vida das professoras.

Os estudos também sinalizam o desconforto das professoras frente à precarização profissional sentida no trabalho docente, o desconforto com os processos avaliativos, tanto do desempenho da escola, quanto dos educadores, o que as deixa com receio sobre como será o destino desta categoria no futuro e, algumas vezes, até com um certo mal-estar docente.

Entendemos que um estudo desta natureza não pode ser concluído na tessitura deste texto, muito pelo contrário, lançamos novos questionamentos para a possibilidade de novos estudos, tais como: "Quais os impactos das avaliações externas no processo educacional em sala de aula? Elas alteram a prática docente? Alteram a relação de aprendizagem do aluno? Em caso positivo, como isto acontece? Como são construídas as matrizes de habilidades e conteúdos a serem avaliados? Qual o papel da avaliação na definição da qualidade da Educação? Quais são os parâmetros e métricas que balizam uma Educação de qualidade? E de um professor eficiente? As políticas públicas e programas de governo com foco na formação permanente do professor, antes de serem instituídos buscam levantar as prioridades e necessidades dos professores, ou seja, seus conhecimentos prévios? Estas políticas públicas, caso sejam implementadas em esferas públicas diferentes, por exemplo, municipais, estaduais e/ou federais, antes de sua implementação, buscam a historicidade formativa dos professores da rede que pretendem

atender, para que haja um diálogo promissor e potencializador a favor do desenvolvimento destes profissionais? Como se efetivam as redes de formação nas escolas?"

Foi possível levantarmos os múltiplos fios formativos e potencializadores para o processo constitutivo da identidade docente das professoras colaboradoras, por meio de espaços e tempos qualitativos, produzidos a partir de Políticas Públicas ou de Programas de Governo com foco na Educação, os quais possibilitaram vivências e experiências mais abrangentes, trazendo maior intensidade ao movimento de aprender e de ensinar destas professoras.

Neste movimento, pudemos perceber que estão presentes relações, as quais são estabelecidas, tanto com a realidade da escola na qual cada professora colaboradora atua, quanto com o contexto social e histórico atual. Estas relações estão pautadas em ações do professor de planejar e replanejar, frente à superação dos desafios presentes com a globalização e com o avanço das tecnologias. Estão pautadas em ações cooperativas, vinculadas à democracia, ao compromisso social, à solidariedade e à inclusão social.

Como podemos perceber, ainda há muito por se pesquisar e estudar, pois a interpretação deste estudo aponta que tomar a profissionalização docente como uma narrativa, constitui um caminho em que o processo de produção da subjetividade das professoras e a sua mobilização no contexto em que estão inseridas podem propiciar à área de formação de docentes outras discussões e aprofundamentos de estudos acerca de concepções, crenças, valores, saberes, atributos construídos com a história de vida das professoras participantes, que tratam dos modos pelos quais se constitui a docência e as maneiras de se profissionalizar.

REFERÊNCIAS

ABBAGANANO, N. **Dicionário de filosofia**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

AGUERRONDO, I. Racionalidades subyacentes en los modelos de planificación educativa. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 3, p. 463-481, set./dez. 2007.

_____. Planejamento educativo e complexidade: gestão das reformas educacionais. **Cadernos de pesquisa**, n. 153, v.44, p.548-578 jul./set. 2014.

ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores**. Estratégias de supervisão. Portugal: Porto Editora LDA, 1996.

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Revista Educação e Pesquisa**, Campinas, v.33, n.2, mai./ago., 2007.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação, PUC/RS**, v. 33, p. 6-18, 2010.

ANDRIOLI, A. I. As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 13, jun. 2002. Disponível em: . Acesso em: 15 mar. 2010.

ANTHONY, G.; WALSHAW, M. Effective pedagogy in mathematics (No 19 in the). **International Bureau of Education's Educational Practices Series** . Retrieved Mar. 1, n. 19, 2009. Disponível em: < www.ibe.unesco.org/en/services/publications/educational-practices.html> . Acesso em: 29 mar. 2016.

ARAÚJO, F. ; CAVICCHIOLI, G. S. Apreciações acerca da identidade do pedagogo na atualidade, 2008..**Anais...** VII Congresso Nacional de Educação ? EDUCERE ? Edição Internacional e III Congresso Ibero-Americano sobre Violências na Escola, Curitiba, 2008.

AZEVEDO, J. M. L. O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. **Gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

BALL, S. J. Grandes políticas, un mundo pequeno. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. In: ANDRADA, M.; NARODOWSKI, M.; NORES, M (eds), **Nevas Tendencias en Políticas Educativas**: Alternativas para la Escuela Pública , Buenos Aires: Granica), 2001, pp. 103- 128.

_____.Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 126, v. 35, p. 539-564, set./dez. 2005.

BALL, D.L., THAMES, M.H., & PHELPS, G. Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59 (5), pp. 389-407, 2008.

BARBER, M.; MOURSHED, M. **How the world's best-performing school systems come out on top**. [S.I.]: McKinsey & Company, 2007. Disponível em: <<http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-best-performing-schools-come-out-ontop/>> . Acesso em: 20 mar. 2016.

BAUER, A. Avaliação externa no Brasil: tensões e contradições avaliação externa no Brasil: tensões e contradições, 2015. Disponível em: <https://www.ime.usp.br/caem/anais_mostra_2015/arquivos_auxiliares/mesas/Mesa%203_Adriana_Bauer.pdf>. Acesso em: 4 mai. 2015.

BENITES, L. C. **Identidade do professor de Educação Física**: um estudo sobre os saberes docentes e a prática pedagógica. 2007. 200 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2007.

BENJAMIN, W. **Rua de mão única**. Obras escolhidas II. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1999.

BOLÍVAR, B. A.; DOMINGO, S. J.; FERNÁNDEZ C., M. **La investigación biográfica-narrativa en educación**. Madrid: La Muralla, 2001.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – PCNs, Brasília: DF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2016.

_____. **Res. SE 80/2009 de 04 de novembro de 2009**. Dispõe sobre a definição de perfis de competências e habilidades requeridos para professores da rede pública estadual e bibliografia para exames e concursos, e dá providências. Brasília:DF, 2009. Disponível: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/80_09.HTM>. Acesso: 28 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Cadernos de Linguagem, Brasília: DF, 2014. Disponível em:< <http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**, Brasília: DF, 2015. Disponível em:< <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. Globalization and education: An introduction. In: BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. (Orgs.). **Globalization and education: Critical perspectives**. London: Routledge, 2000, pp. 1-26.

CASSAB, L. A. História Oral: miúdas considerações para a pesquisa em serviço social. Londrina: **Serviço Social em Revista**, v. 5, n. 2, Jan/Jun, 2003. Disponível em: <www.ssrevista.uel.br/c_v5n2_latif.htm>. Acesso em: 12 dez. 2015.

_____. História oral: miúdas considerações para a pesquisa em serviço social. **Serv Soc Rev** [online], 2003. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v5n2_latif.htm>. Acesso em 03 mar. 2015.

CATANI, D. B. et al. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, D. B. et al (Orgs.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

CEZARI, V. G. F.; GRANDO, R. C. Cultura de aula de matemática presente nas narrativas de formação por professores do ensino fundamental. **Horizontes**, 26(1), pp. 89-96, 2008.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber** - Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

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

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Personal experience methods. In DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research** . London: Sage, 1994, pp. 413-427.

_____. **Narrative Inquiry: experience and story in qualitative research**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. Teacher Learning Communities. Encyclopedia of Education 2nd Edition. J. Guthrie (eds.). New York: Macmillan, 2002.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Editorial Laertes. 1995, pp.15-59.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, L. P. C.; PAVANELLO, R. M. Fundamental “Vai” e “Empresta”: A relação entre o Conceito e o Procedimento, entre o Ensino e a Aprendizagem. In: BORBA, R.; GUIMARÃES, G. (Org.) **Pesquisa e Atividades para o Aprendizado Matemático na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**, Brasília: Sociedade Brasileira de Educação Matemática - SBEM, 2015.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

D’AMBROSIO, B. S. **Como ensinar matemática hoje?** Temas e Debates. SBEM. Ano II. N2. Brasília. 1989. pp. 15-19.

_____.; LOPEZ, C. ; NACARATO, A. M. . **Educação Matemática, Leitura e Escrita**: Armadilhas, Utopias e Realidade, 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

DARLING-HAMMOND, L. ; SYKES, G. **Teaching as the Learning Profession: A Handbook of Policy and Practice**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, Recipient of the Outstanding Book Award, National Staff Development Council, 2000.

DRAIBE, S. M. A experiência Brasileira recente de descentralização de programas federais de apoio ao ensino fundamental. In: COSTA, V. L. C. (Org). **Descentralização da educação**: novas formas de coordenação e financiamento. São Paulo: FUNDAP. Cortez.1999, p.68-98.

DUBAR, C. **A Socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto, 1997.

_____. **A Socialização. A Construção das Identidades Sociais e Profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992, 95-124 .

_____. **O mal-estar docente** – a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: Edusc, 1999.

FACCI, M. G. D. **Notas sobre o I Encontro Regional de Psicologia Escolar e Educacional**. Campo Grande: CRP/14ª Região, MS/MT, 2008.

FERNANDES, D. **Avaliação do Desempenho Docente: Desafios, Problemas e Oportunidades**. Lisboa: Texto Editores, 2008.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. pp. 17-34.

FERRER C. V. La crítica como narrativa de las crisis de formación. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

FIORENTINI, D.; SOUZA JUNIOR, A.; MELO, G. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)–pesquisador(a)**. Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1998. pp. 307-335.

_____. Pesquisar Práticas Colaborativas ou Pesquisar Colaborativamente? In: FIORENTINI, D. **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2006.

FIORENTINI, D. **Histórias e Investigações de/ em aulas de Matemática**. São Paulo, Musa, 2006.

_____. Erros e acertos no ensino-aprendizagem da matemática: problematizando uma tradição cultural. In: I Jornada Nacional de Educação Matemática e XIV Jornada Regional de Educação Matemática, 2006, Passo Fundo. **Anais**. Universidade de Passo Fundo, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido, São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educ. Soc.**, n. 100, v.28, pp.965-987, 2007.

FUMAGALLI, R. C. V.; THOMÉ, C. M.; PORTO, L. T. Narrativa oral e escrita: encontros e contrapontos sobre o mito “a origem dos povos indígenas” na perspectiva de índios e brancos. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, n. 1, v.3, pp.153-169, 2014.

GALVÃO, C. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**, Bauru, n. 2, v. 1, p. 327-345, 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/12.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2016.

GAMA, R. P.; FIORENTINI, D. Formação continuada em grupos colaborativos: professores de matemática iniciantes e as aprendizagens da prática profissional. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, n. 2, v. 11, pp. 441-461, 2009.

GARNICA, A. V. M. Sobre Historiografia: Fragmentos para compor um discurso. **REMATEC**, Natal (RN) ano 8, n. 12, pp. 51-65, 2013.

GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cad. Pesqui.**, n. 113, pp.65-81, Jul 2001,

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIROUX, H. A. **Escola crítica e política cultura**. São Paulo: Cortez, 1987.

GOE, L. The link between teacher quality and student outcomes: A research synthesis. Washington, DC: **National Comprehensive Center for Teacher Quality**. Retrieved February 27, 2007.

GÓMEZ-GRANELL, C. A aquisição da linguagem matemática: símbolo e significado In: TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. (Orgs) **Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática**. São Paulo: Ática, 1997.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. pp. 63-78.

_____. El estudio de las vidas del profesorado: problemas y posibilidades. In: GOODSON, I. (Org.). **Historias de Vida del Profesorado**. Barcelona: Octaedro 2004, pp. 297- 313.

GRANDO, R. C.; NACARATO, A. M.; FERNANDES, I. A. A. Implicações das Estratégias Formativas para os processos reflexivos de professores no interior da escola. In: XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2006, Recife. **Anais...Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Recife: UFPE, 2006. v. 13. p. 1-12.

GRANDO, R. C.; MOREIRA, K. G. O registro nas aulas de matemática possibilitando a comunicação dos procedimentos e estratégias de resolução de problemas de crianças pequenas, 2013. **Anais... XI Encontro Nacional de Educação Matemática**, 11, Curitiba – PR, 18 a 21 de julho de 2013.

HUBERMAN, M. On teachers careers: once over light, with a broad brush. **International Journal of Educational Research**, v. 13, n. 4, p. 347-362, 1989.

_____. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. pp.31-61.

HUNT, L. **A invenção dos direitos humanos: uma história.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

IMBERNÒN, F. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nova cultura profesional.** Barcelona: Graó, 1994.

_____. **Formação Docente Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IZA, D. F. V. et al. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação.** São Paulo, v. 8, n. 2, pp. 273 – 292, semestral. 2014. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/978>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

JARVIS, P. **The Sociology of Adult and Continuing Education,** Beckenham: Croom Helm, 1985.

JOVCHELOVICH S.; BAUER M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER M. W., GASKELL G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes; 2002, pp. 90-113

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação.** Lisboa: Educa, 2002.

_____. **Experiências de Vida e Formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, J. Dar a palavra: notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Sobre a lição. In: LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas.** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 139-146.

_____. Aprender de ouvido. In: LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 33-46.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**; a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 6 ed. São Paulo: Loyola, 1984.

_____. **Organização da Escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, M. R. **Educação, trabalho e hegemonia na Região Metropolitana de Campinas**: uma análise da ação estratégica do “terceiro setor” e suas implicações político-pedagógicas, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2012.

LIMA, S. F.; PIRES, C. M. C. O projeto “Educação Matemática nos Anos Iniciais – EMAI” na rede pública estadual de São Paulo: implementação, concepções, desafios e lições. **Rev. Prod. Disc. Educ. Matem.**, São Paulo, n.2, v.2, pp.6-17, 2013.

LLINARES, S. “Mirada profesional”: componente de las prácticas profesionales del professor de Matemáticas. **Anais...** Seminário Práticas Profissionais dos Professores de Matemática. Universidade de Lisboa., 1, Lisboa, 2012.

LOPES, C. E.; NACARATO, A. M. **Educação Matemática, leitura e escrita**: armadilhas, utopia e realidade. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

LORENZATO, S. Formação inicial e continuada do professor de matemática. **Revista de Educação. PUC Campinas**, Campinas, n. 18, 2005.

MACHADO, N. J. **Matemática e Língua Materna**: análise de uma impregnação mútua. São Paulo: Cortez, 1993.

MAGALHÃES, E. G. ; MONTEZUMA, L. F . O exercício docente na rede pública estadual paulista: condições de trabalho, fatores facilitadores e dificultadores. 17 ° Congresso de Leitura do Brasil, 2009, Campinas. **Anais...** 17 ° Congresso de Leitura do Brasil, 2009.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999

_____. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro, **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n. 08, pp. 7-22, jan./abr. 2009.

MARCONDES, M. E. R. Proposições metodológicas para o ensino de química: oficinas temáticas para a aprendizagem da Ciência e o desenvolvimento da Cidadania. **Em extensão**, Uberlândia, v. 7, 2008.

MARSICK, V. Learning in the workplace: the case for reflectivity and critical reflectivity. **Adult Education Quarterly**, v. 38, n. 4, pp. 187-198, 1988.

MARSICK, V; WATKINS, K. Lessons from informal and incidental learning. In: BURGOYNE, J.; REYNOLDS, M. **Management learning**: integrating perspectives in theory and practice. London: Sage Publications, 1997.

MCCONATHA, J. T.; SCHNELL, F. The confluence of values: Implications for educational research and policy Educational. **Practice and Theory**, 172, pp. 79-83, 1995.

MCKINSEY & Company. **East Lake – A Model for Successful Community Revitalization**. Presentation given at the Woodrow Wilson International Center for Scholars in Washington, DC, March 27, 2007.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MESQUITA, M. G. B. F ; PAIXAO, H. S.; GOMES, P. N. N. . Crenças e Concepções de Professores de Matemática Interferindo no Processo Ensino-Aprendizagem. 2010. **Anais...** X Encontro Nacional de Educação Matemática, Cultura e Diversidade, 10, Salvador – BA, 7 a 9 de julho de 2010.

MIGUEL, J. C. Alfabetização matemática: implicações pedagógicas. In: PINHO, S.Z.; SAGLIETTI, J.R.C. (Org). **Núcleos de Ensino**. Ied. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora/UNESP Publicações, 2007, v. I, p. 414-429.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento**-Pesquisa Qualitativa em Saúde. 8. ed, São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. **O Desafio do Conhecimento**: Pesquisa Qualitativa em Saúde. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

_____. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes; 2012.

MIZUKAMI, M. G. N. ; REALI, A. M. M. R. ; REYES, C. ; LIMA, E. F. ; MARTUCCI, E. ; TANCREDI, R. M. S. P. ; MELLO, R. R. **Desenvolvimento Profissional da Docência**: analisando experiências de ensino e aprendizagem. Pro-Posições (UNICAMP. Impresso), Campinas, SP, v. 11, n.3, 2000

_____. **Escola e aprendizagem da docência**: processo de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

_____. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 1-11, 2004. Disponível em: < <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm>>. Acesso em: 17 ago. 2009.

_____. Aprendizagem da docência: professores formadores. In: ROMANONSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. J. (Orgs.). **Conhecimento Social e Conhecimento Universal**: aulas, saberes e políticas. Vol. 5: Curitiba: Champagnat, 2005. p. 69-80.

MUYLAERT et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Rev Esc Enferm da USP**; 48(Esp2), pp.193-199, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48nspe2/pt_0080-6234-reeusp-48-nspe2-00184.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2016.

MOURA, A. R. L. **A Medida e a Criança Pré-Escolar**. Campinas, SP, 1995. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Campinas, SP, UNICAMP, 1995.

MOURA, J.F.; NACARATO, A. M. As marcas da matemática escolar na trajetória de formação de professoras que ensinam matemática na educação infantil. **Anais...** II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2014, Águas de Lindóia. Por uma revolução no campo da formação de professores, 2014. p. 1973-1985.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992. p. 111–139.

MOREIRA, M. A. A teoria dos campos conceituais de Vergnaud, o ensino de ciências e a pesquisa nesta área. **Investigações em Ensino de Ciências**, 7(1): 7-29, 2002.

NACARATO, A. M. Eu trabalho primeiro no concreto. **Revista da Educação Matemática**. São Paulo: SBEM, n. 9, v. 9 e 10, pp. 1-6, 2004-2005.

_____.; PASSEGGI, M. C. Narrativas da experiência docente em matemática de professoras-alunas em um Curso de Pedagogia. **Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes**, Rio Grande do Norte, 2011.

_____.; PASSOS, C. L. B.; SILVA, H. Narrativas na pesquisa em Educação Matemática: caleidoscópio teórico e metodológico. **Bolema**, Rio Claro, v. 28, n. 49, p. 701-716, ago. 2014.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____.(Org). Os professores: um objeto da investigação educacional. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995 pp. 14-17.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NOVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. pp. 11-30.

_____. A escola o que é da escola. - Entrevista com António Nóvoa. **Revista EscolaGestão Educacional**. São Paulo: n. 8, p. 23-25, jun./jul. 2010.

NUNES, C. 2004. Desenvolvendo LOs, 2004. Disponível em: <<http://www.microsoft.com/brasil/educacao/parceiro>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

OLIVEIRA, R. M. M. A; GAMA, R. P. A matemática sentida: a escrita de professores e futuros professores sobre suas trajetórias de escolarização. **Anais...** III Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) Biográfica, 2008, Natal. III, CIPA (Auto) Biografia: formação, territórios e saberes. Natal: EDUFRN, 2008.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PASSEGGI, M. C. ; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Minas Gerais, v. 27, pp. 369-386, 2011.

PASSOS, M. M.; NARDI, R.; ARRUDA, S. M. Primeiras análises de revistas da área de Educação Matemática: a formação do professor em foco. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA – SIPEM, 3, 2006, Águas de Lindoia. **Anais...** Águas de Lindoia, 2006.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisa, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEREZ GOMEZ, A. O pensamento prático do professor - a formação do profissional como profissional reflexivos. In NOVÓIA, A. **Os professores e a sua formação**, Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. I. **La cultura escolar en la sociedade neoliberal**. Madrid: Morata, 1999

PERONI, V. M. V. O Estado brasileiro e a política educacional dos anos 90. In: ANPED, 23., 2000. **Anais...** 7 p. CD-ROM.

PERRENOUD, P. **Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PESTANA, M. I. G. S. Avaliação educacional - o sistema nacional de avaliação de educação básica. In: RICO, E. M. (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. 3ª ed., São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 2001.

PETERSON, P., CLARK, C., DICKSON, P. Educational psychology as a foundation in teacher education: Reforming an old notion. **Teachers College Record**, 91, 322-346, 1990.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G., (org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 15-34.

PIMENTEL, M. G. **O Professor Em Construção**. 3ªed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

PINEAU, G.; LE GRAND, J. L. **Les histoires de vie**. Paris: PUF, 2011.

PIRES, C. M. C. Avaliação diagnóstica e seu uso no âmbito do projeto Educação Matemática nos Anos Iniciais – EMAI. **REVEMAT**, Florianópolis – SC, n. 1, v. 9, pp. 1-26, 2014.

PLACCO. V. M. N. S; SOUZA, V. L. T. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

PONTE, J. P. **Didática da Matemática** – A dinâmica da sala de aula. Lisboa: Ministério da Educação, 1997.

_____. Da formação ao desenvolvimento profissional. In: PONTE, J. P. **Actas do ProfMat 98** (pp. 27-44). Lisboa: APM, 1998. Disponível em: <[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/98-Ponte\(Profmat\).doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/98-Ponte(Profmat).doc)>. Acesso em 01 de jan. 2015.

_____.; SERRAZINA, L. **Didáctica da matemática para o 1º ciclo do ensino básico**. Lisboa: Universidade Aberta, 2000.

_____. A investigação em Didáctica da Matemática pode ser (mais) relevante? In: J. P. Ponte; L. Serrazina (Orgs.). **Educação matemática em Portugal, Espanha e Itália**. Lisboa: SEM-SPCE, 2000, pp. 327-336).

_____.; CHAPMAN, O. Mathematics teachers' knowledge and practices. In: GUTIERREZ, A; BOERO, P. (Eds.). **Handbook of research on the psychology of mathematics education: Past, present and future**. Rotterdam: Sense., 2006, pp. 461-494.

PRATES, E. M. O. R. **O diálogo investigativo e a aprendizagem significativa**. 2004. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Trad. de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RIEMANN, G. Erzählanalyse. In: BOHNSACK, R.; MAROTZKI, W.; MEUSER, M. (Org.). **Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung**. Opladen: Leske Budrich, 2003, pp. 45-48.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

SANTOS, L. L. C. P. Formação do Professor e Pedagogia Crítica. In: FAZENDA, I. (org.) **Pesquisa em Educação e a Transformação do Conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995.

SÃO PAULO. **Orientações Curriculares do Estado de São Paulo**, 2008. Disponível em:

<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/proposta_ciclo_I.pdf>.

Acesso em: 28 mar. 2016.

_____. **Jornada de Matemática**. Secretaria de Educação, São Paulo – SP, 2010.

Disponível em:

<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/jornada/Ler_e_EscreverJornada_de_Matematica.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2015.

_____. **O Programa de Qualidade da Escola – PQE**, 2012. Disponível em:

<http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota_tecnica_2012.pdf>. Acesso: 28 mar. 2016.

_____. **Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP**, 2012. Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota_tecnica_2012.pdf>.

Acesso: 28 mar. 2016.

_____. **Programa de Educação Matemática nos Anos Iniciais - EMAI**. São Paulo, 2013.

_____. **Dados do Boletim IDESP de uma unidade escolar**, 2013. Disponível em:

<<http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos2013/903334.pdf>>. Acesso: 28 mar. 2016.

_____. **Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP**, 2013. Disponível: <<http://saresp.fde.sp.gov.br/2013/#>>.- Acesso em nov/2014.

_____. **Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP**, 2014. Disponível: <<http://saresp.fde.sp.gov.br/2013/#>>.- Acesso em nov/2014.

_____. **Lei Complementar nº 1.143 de 11 de julho de 2011**. São Paulo: SP. Disponível:<

<http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/dg280202.nsf/589653da06ad8e0a83256cfb0050146b/c5895fb12593d74a832578cb004c54d6?OpenDocument>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 34. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000

SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrative. In: WELLER, W; PFAFF, N. (Orgs). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis: Vozes, 2010

SHULMAN, L. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching, **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

_____. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, 57 (1), 1987, p. 1-22.

_____. Signature Pedagogies in the Professions. **Daedalus**, n. 134, pp. 52-59, 2005.

SIMON, M. A. Reconstructing mathematics pedagogy from a constructivist perspective. **Journal for Research in Mathematics Education**, vol. 26, n. 2, pp. 114-145, 1995.

SILVER, E. A. Formação de professores de matemática: desafios e percepções. **Bolema**, Rio Claro, v. 19, n. 26, 2006.

SILVEIRA, I ; Alfabetização de adultos: o sentido da escrita em uma comunidade com predominância oral. **Revista brasileira de educação de jovens e adultos** , v. 01, pp. 140-155, 2013.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. **Ler escrever e resolver problemas**: habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. Ler e aprender matemática. In: SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez (Orgs.). **Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2001. mecanipor exemindicaprosse

SOUZA, E. P. **O papel contraditório do professor eventual da rede pública de ensino do estado de São Paulo na articulação da relações de trabalho e profissão docente**: Lupen Professorado, 2012, 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, n. 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. **Anais ...**. Fortaleza: UFCE, 1996. (mimeo).

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M. **Ambigüidade do Saber Docente nas Reformas Relativas à Formação Universitária para o Magistério**. Texto Digitado, 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. edição Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério.** Revista Brasileira de Educação. n. 13, Jan/Fev/ Mar/ Abr., 2000.

VALOURA, L. C. **Paulo Freire, o educador brasileiro autor do termo empoderamento, em seu sentido transformador.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2006.

VERGNAUD, G. et al. Epistemology and psychology of mathematics education. In NESHER, P.; KILPATRICK, J. (Eds.) **Mathematics and cognition: A research synthesis** by International Group for the Psychology of Mathematics Education. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

_____. Multiplicative conceptual field: what and why? In GUERSHON, H.; CONFREY, J. (Eds.) **The development of multiplicative reasoning in the learning of mathematics.** Albany, N.Y.: State University of New York Press, 1994, pp. 41-59.

_____. A comprehensive theory of representation for mathematics education. **Journal of Mathematical Behavior**, 17(2): 167-181, 1998.

VIANNA, C. R. ; ROLKOUSKI, E. A criança e a Matemática escolar. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação/Ministério da Educação,** Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014. pp. 19-26.


ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**n. 103, v.29, pp.535-554, 2008.

WALSHAW, M.; ANTHONY, G. Characteristics of Effective Teaching of Mathematics: A View from the West, **Journal of Mathematics Education**, n. 2, v. 2, pp. 147-164, dec. 2009.

WITTIZORECKI, E. S. et al. Pesquisar exige interrogar-se: a narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do(a) pesquisador(a). **Movimento**, n. 2, v. 12, pp. 09-33, mai./ago. 2006.

ANEXOS

I. CÓPIA DO PARECER CONSUBSTANCIADO FAVORÁVEL EXPEDIDO PELO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS/UFSCAR		
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP		
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA		
Título da Pesquisa: Narrativas de um grupo de professoras de escolas públicas estaduais de São Paulo: um olhar para a Educação Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental		
Pesquisador: Luci Fátima Montezuma		
Área Temática:		
Versão: 3		
CAAE: 18298713.4.0000.5504		
Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas		
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio		
DADOS DO PARECER		
Número do Parecer: 319.358		
Data da Relatoria: 13/08/2013		
Apresentação do Projeto:		
O projeto prevê a investigação de Práticas profissionais potencializadoras de eficácia em Educação Matemática nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva de um grupo de professoras de escolas públicas estaduais de Araraquara-SP		
Objetivo da Pesquisa:		
Objetivo primário:		
Os objetivos da investigação são, entender, a partir das narrativas das professoras colaboradoras como se dá, ou não, o processo de apropriação da concepção teórica e didática metodológica sugerida no material da EMAI - Educação Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, programa que está sendo implementado nas escolas públicas da Secretaria de Estado da Educação do Governo do Estado de São Paulo; levantar os motivos que levam isto a acontecer, bem como, tentar identificar as práticas profissionais docentes que as professoras colaboradoras colocam em movimento neste processo.		
Objetivo secundário:		
Objetivo secundário:		
Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235		CEP: 13.565-905
Bairro: JARDIM GUANABARA		
UF: SP	Município: SAO CARLOS	
Telefone: (16)3351-9683	E-mail: cephumanos@ufscar.br	

Página 01 de 03

Continuação do Parecer: 319.358

Além destes objetivos centrais, são propostos ainda alguns objetivos específicos, tais como: identificar se há ou não elementos comuns no perfil pessoal e profissional das professoras colaboradoras; explorar o processo de formação continuada que vivenciam; indicar como aconteceu a opção pelo magistério de cada uma delas; descrever o processo de profissionalidade docente pelo qual passaram até o momento; valorizar a história profissional destas professoras, oportunizando um canal de voz a elas, por meio de estudos e reflexões de suas narrativas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios estão adequadamente descritos tanto no projeto quanto no TCLE.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

As pendências foram atendidas adequadamente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE está adequado e contém todas as informações necessárias aos participantes da pesquisa.

Recomendações:

-

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado.

Situação do Parecer:

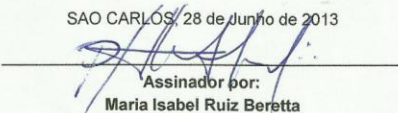
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

SAO CARLOS, 28 de Junho de 2013


Assinador por:
Maria Isabel Ruiz Beretta
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9883

E-mail: cephumanos@ufscar.br