

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A NARRAÇÃO DE SI-OUTRO:
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO
PERMANENTE DE PROFESSORAS(ES) DE
MATEMÁTICA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Joacir Marques da Costa

Santa Maria, RS, Brasil
2013

**A NARRAÇÃO DE SI-OUTRO:
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO
PERMANENTE DE PROFESSORAS(ES) DE MATEMÁTICA**

Joacir Marques da Costa

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**

Orientador: Prof. Dr. Celso Ilgo Henz

Santa Maria, RS, Brasil
2013

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**A NARRAÇÃO DE SI-OUTRO:
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO PERMANENTE DE
PROFESSORAS(ES) DE MATEMÁTICA**

elaborada por
Joacir Marques da Costa

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:


.....
Celso Ilgo Henz, Prof. Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)


.....
Heloisa da Silva, Prof^{fa}. Dr^a. (UNESP)


.....
Valeska Maria Fortes de Oliveira, Prof^{fa}. Dr^a. PhD. (UFSM)


.....
Adriana Moreira da Rocha Maciel, Prof^{fa}. Dr^a. (UFSM)

Santa Maria, 05 de Abril de 2013

Em meio à madrugada, a fumaça trouxe o som do silêncio;

À memória de Larissa Terres, colega e amiga.

Agradecimentos

*A vida está sempre nos exigindo agradecer.
Agradecer aos dias nebulosos e ensolarados, vitórias e derrotas, tristezas e alegrias,
pois ambos nos sugerem crescimento.
Agradecer a D'us pelo fôlego de vida.
Mas, o que seria de mim sem as mulheres e homens,
pelos quais atravessei-me na caminhada?
A palavra que pode definir esse momento é gratidão.
Gratidão à...*

*Minha família, pelo afago, dedicação e amor;
Aos amigos especialíssimos Gabi, Tainá e Leti pelo carinho e acolhida. Pelas viagens,
risadas, choros e estudos. Vocês foram e são essenciais em minha vida;
Às amigas Leti Tonetto, Lu e Maga pelo tempo ao meu lado e amor incondicional;
Aos indispensáveis Lucas, Mari e Mi pela amizade, força e companheirismo;
Às queridas Maíra, Paola e Camila pelas gargalhadas e barulhos;
Às amigas Marlize, Bruna, Silvia, Monique e Lis pelos momentos marcantes;
Ao amigo e orientador Celso pela dedicação e (muita) paciência;
Às professoras Heloisa, Valeska e Adriana pela leitura e contribuições no trabalho;
Às professoras Rose, Laci e Mariana que se dispuseram a participar da pesquisa. Obrigado
pelo carinho e amizade;
Ao grupo Dialogus pelos momentos de leituras e estudos;
À UFSM e PPGGE pelo tempo de produção do conhecimento proporcionado.*

*Quando escrevo rememoro, revivo.
Narro vasculhando no baú da memória o vivido,
ressignificando minhas experiências no tempo e no espaço.
Encontro-me no silêncio da escrita,
escuto a mim mesmo, sonho outros sonhos.
Peregrino de mim.
Outrora era um eu, hoje já não o sou.
Quando escrevo emerge um eu, mais sensível,
mais perceptível, mais transparente. Apenas eu.
Quando escrevo e me digo em palavras é atravessado de vivências,
é encharcado de vidas alheias, é mergulhado em mim e no outro.
Quando escrevo me vejo em uma caminhada árdua, mas gratificante.
Vejo-me incompleto, inacabado, aprendendo comigo e com o outro.*

Joacir Marques

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

A NARRAÇÃO DE SI-OUTRO: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORAS(ES) DE MATEMÁTICA

AUTOR: JOACIR MARQUES DA COSTA

ORIENTADOR: CELSO ILGO HENZ

Data e Local: Santa Maria/RS, 05 de Abril de 2013

Essa pesquisa dissertativa configura-se como um processo de investigação-formação, tendo como objetivo: investigar como que, no decorrer de suas trajetórias formativas, professores de matemática foram significando a avaliação da aprendizagem e como suas práticas avaliativas são influenciadas por estas significações. Considera-se, teórico-metodologicamente, o cenário da Pesquisa-formação em uma abordagem (auto)biográfica, de tal modo que as narrativas, ao mobilizarem a subjetividade dos docentes, demarcam as experiências de um *vivido* atravessado de *si-outro*, apontando para um movimento de conscientização e formação permanente na perspectiva freireana. Estas narrativas, sublinhando a temática *avaliação da aprendizagem* e os *lugares de formação*, realizaram-se com três professoras de matemática de educação básica mediante *temas geradores* e um *grupo dialógico*, considerando marcas e problematizações acerca de práticas educativas. Têm-se, assim, significações acerca da avaliação da aprendizagem de modo particular para cada uma das professoras, representando medos, pressões, angústias, sucessos etc., mas, que no processo de narração reelaboram-se e produzem perspectivas reflexivas e possibilidades de mudanças. Com isso a pesquisa adquiriu um desenho que (entre)laça os tempos passado-presente-futuro e que interpreta, hermeneuticamente, *com* os sujeitos o trabalho (teórico e empírico), demarcando a pesquisa como prática de (auto)formação em uma perspectiva reflexivo-crítica da/na práxis.

Palavras-chave: Autobiografia. Narrativas de Formação. Professores de Matemática. Formação Permanente. Avaliação da Aprendizagem.

ABSTRACT

Master's Degree Dissertation
Post-Graduation Program in Education
Federal University of Santa Maria

THE STORY OF SELF-OTHER: EVALUATION OF LEARNING AND PERMANENT TRAINING OF MATHEMATIC TEACHERS

AUTHOR: JOACIR MARQUES DA COSTA

ADVISER: CELSO ILGO HENZ

Date and place: Santa Maria/RS, April, 05th, 2013

This research configures itself as a research-training process, having as objective: to investigate, in the course of their careers training, how math teachers were signifying the evaluation of learning and how their evaluation practices are influenced by these meanings. The scene of the research is considered theoretical and methodological with (self) biographical approach, so the narratives aim to mobilize the subjectivity of the teachers disassociate through experiences of a self-crossed another, pointing to a movement of awareness and continuous training in a Freirean perspective. These narratives, highlighting the thematic evaluation of learning and training places were carried out with three math teachers from basic education by generating themes and a dialogic group considering brands and concerns about educational practices. Thus, the significations about the assessment of learning in a particular way for each one of the teachers, representing fears, pressures, anxieties, successes etc., that in the process of narration reelaborate and produce reflective perspectives and possibilities for change. With this, the research acquired a drawing (between) lacquer times past-present-future and who plays, hermeneutically, with the subject work (theoretical and empirical), demarcating the research as practice (self) training in a reflective-critical perspective in the praxis.

Keywords: Autobiography. Narratives Training. Teachers of Mathematics. Permanent Formation. Learning Assessment.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Nuvem de palavras: Temas Geradores das Narrativas	36
FIGURA 2 – Sistema Educacional (avaliação)	94
FIGURA 3 – Nuvem de palavras: Grupo dialógico	96

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Narrativas Transcritas Das Professoras.....	112
APÊNDICE B – Convite às professoras.....	143
APÊNDICE C – Questionário.....	144
APÊNDICE D – Momento I :Temas Geradores das Narrativas.....	145
APÊNDICE E – Momento II : Roteiro da Entrevista Semi-estuturada	146

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	148
ANEXO B - Termo de Confidencialidade.....	150

SUMÁRIO

PEREGRINANDO.....	13
CAPÍTULO I	
MEUS RETRATOS NO BAÚ DA MEMÓRIA.....	21
CAPÍTULO II	
<i>“ESTOU ABRINDO MINHA VIDA AQUI PRA TI... COM CERTEZA EU ESTOU APRENDENDO, ESTOU ME FORMANDO”</i>	29
2.1 O cenário da Pesquisa-formação: uma abordagem (auto)biográfica.....	30
2.2 Narrativas e os coautores: de que lugares se narra? quem narra?	33
2.3 Territórios, Espaços, Narrativas: traços e laços das experiências no desenho dos tempos	39
CAPÍTULO III	
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: <i>“A GENTE DEIXA MARCAS SIM, MARCAS BOAS EU ACHO, MAS MUITAS MARCAS RUINS”</i>	47
3.1 Matemática e Avaliação da aprendizagem: tecendo teias e concepções	50
CAPÍTULO IV	
EDUCAÇÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES: <i>“EU TENHO QUE DE ALGUMA FORMA ME ESPELHAR EM ALGUÉM PARA SER UMA PROFESSORA”</i>	63
4.1 Regulação e fatalismos: subversões na escola e formação?	64
4.2 Formação Permanente: <i>estar sendo</i> professor e a (re)construção de si.....	69
CAPÍTULO V	
NARRAÇÃO NO/DO VIVIDO: PROFESSORAS EM FRENTE AO ESPELHO (REFLEXÃO?).....	81
5.1 Grupo Dialógico: o “si” com os “outros”	87
AINDA INTERROGAÇÕES?	98
REFERÊNCIAS.....	104
APÊNDICES.....	111
ANEXOS.....	147

PEREGRINANDO...

Peregrinar... Caminhar sem rumo? Andar por longes terras? Encontrar-se no inusitado? Estrangeiro de si? Contemplar as experiências? Narrar vasculhando no baú da memória o *vivido*¹, escutando a *si-outro* nos tempos e nos espaços, imbricando futuro-passado-presente e se percebendo inacabado, é o que se propõe em uma dimensão de pesquisa que tem os sujeitos como atores principais, coautores da pesquisa no cenário da Pesquisa-formação. Narrativas (auto)biográficas de professoras(es)² que expressem o *vasculhar as memórias*, suscitando um *escutar e inventar a si-outro*.

Não posso e nem quero nesse trabalho negligenciar seu teor científico, necessário ao se propor uma dissertação, mas, é por acreditar que são modos diversos de desenvolver argumentos e discuti-los, que me expresso-narro com certo “tom” poético. Isso não torna a pesquisa menos reflexivo-teórica e sem ordenação de ideias, apenas demarca e expressa um *eu* que vai tecendo as discussões e conclusões mediante posições próprias. Essas, não fundamentadas em defender (“cegamente”) teorias e/ou autores, implicando imobilidades de outros *olhares*, mas, é compreendendo a educação como um ato essencialmente político e ideológico, que assumo determinadas posturas e perspectivas que convergem às problematizações e objetivos da pesquisa. Talvez, é nesse momento que me permito, como diz o poeta Fernando Sabino, fazer “*da queda, um passo de dança... do medo, uma escada...*”.

O presente trabalho, intitulado “*A Narração de Si-Outro: avaliação da aprendizagem e formação permanente de professoras(es) de matemática*” é uma pesquisa dissertativa vinculada à Linha de Pesquisa I – Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional (LP1), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Já no título da dissertação, assumo minha postura teórico-metodológica abordada na dimensão das narrativas e (auto)biografia; minhas temáticas principais (avaliação e formação

¹ Em alguns momentos da escrita utilizo a expressão *vivido*, de modo que esta expressão não representa apenas as *vivências* do decorrer de trajetórias de vida, mas, configura as *vivências* destacadas enquanto *experiências*. Sendo assim, as *experiências* são tecidas seja no sentido de Larrosa (2002) de que as *experiências* não são o que passa, mas o que nos toca, ou no sentido de Josso (2010b) de que as *experiências* configuram-se a partir do momento que fazemos um trabalho reflexivo sobre o que se passou.

² Cabe ressaltar que a utilização da expressão “professoras” se dá quando estou me referindo aos sujeitos da pesquisa, os quais são três mulheres. Em alguns momentos da escrita utilizo “professores” ou “professores(as)” quando estiver me referindo a categoria de um modo geral.

permanente); e os sujeitos da pesquisa (professoras(es) de matemática). Por conseguinte, o “*Si-Outro*” é tido como uma expressão que demarca todos os momentos do constructo dissertativo, de modo a enfatizar que somos atravessados pelas marcas singulares de uma subjetividade (pessoalidade), mas, também, por relações intersubjetivas e marcas do/com o *outro*, na perspectiva (dialética) de: “*me re-faço a partir do outro, e o outro se re-faz a partir de mim*”. Assim, *narrar sobre si* é, também, *narrar sobre o outro*.

Quando observo a pesquisa, percebo-a representando a manifestação de tempos e espaços de muitas incertezas, ansiedades, angústias, alegrias, vivências e experiências que se revela(ra)m a mim no decorrer da caminhada. Foi nesse período que me permiti, e me foi proporcionado, rever e (re)significar “verdades”, re(vi)ver ideias e teorias que até um momento me satisfaziam, mas que no movimento da pesquisa se colocam a mim de outra forma, me tocam de outro modo, me (des)constroem, inacabadamente, como professor e pesquisador em educação.

De um modo amplo, compreendo que uma reflexão apurada acerca da educação supõe apreendê-la no âmago da dinâmica social, econômica, histórica, política e cultural do país. Suscita, outrossim, perceber os movimentos pedagógicos mediante preconizações de políticas públicas educacionais, inscritas em contínuas mutações da economia mundial, que fortemente interagem com projetos nacionais de “desenvolvimento” do país e “qualidade” da Educação, tornando esta última, uma engrenagem para o funcionamento de ditames políticos e ideológicos. Nesse aspecto, concordo com Dourado e Oliveira (2009) quando enfatizam que:

[...] é fundamental ressaltar que a educação se articula a diferentes dimensões e espaços da vida social sendo, ela própria, elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas. A educação, portanto, é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade (p.202).

Com isso, a discussão a respeito da educação, especificamente pública no Brasil, me remete à reflexão de que um conjunto de condicionantes tais como, desigualdade social e distribuição de renda, também intervém no processo educativo escolar. Somando-se a isso, questões como o processo de organização e gestão educacional, estrutura curricular, condições de trabalho dos professores e sua formação, políticas públicas educacionais, merecem profundos delineamentos e

análises para um efetivo e significativo processo educacional, e compreensão das conjunturas que se estabelecem no âmbito educativo.

Nesse sentido, este trabalho adentra na discussão acerca do processo formativo daqueles que, muitas vezes, são vistos como os culpados pelo descaso com a Educação Básica no país: os professores. Indubitavelmente, os professores são expostos, pela mídia muitas vezes, como aqueles que não “inovam” seus métodos de ensino em sala de aula, comprometendo a aprendizagem dos estudantes; vistos como os redutores da educação e como os responsáveis, primeiros, juntamente com a escola, por uma educação de “qualidade”. De fato, precisa-se ter (trans)formações no contexto escolar, especificamente em práticas docentes, todavia, que não nos esqueçamos de que professores desenvolvem uma Formação Inicial em Cursos de Licenciaturas (me remeto especificamente ao Curso de Matemática), que insiste em dicotomizar teoria e prática, e considera subjacente, a discussão acerca de metodologias, didática, ensino e aprendizagem. Há, muitas vezes, um abismo entre o que “aprendemos” nas licenciaturas e o que de fato está sendo a realidade escolar; há políticas públicas educacionais que, muitas vezes, se tornam ineficazes à formação de professores; entre outros. E aqui não quero insistir em *modos de ensinagem*, mas sublinhar o porquê? para que(m) ensinamos?.

Considerando um contexto complexo da educação no Brasil, especificamente pública, almeja-se que possíveis contribuições para a formação de professores, particularmente na área de matemática, advenha, tendo como problematização temáticas como a *avaliação da aprendizagem e formação permanente*.

Desse modo é que este trabalho vai constituindo seus contornos e sentidos, encarando o tema da avaliação da aprendizagem ao longo de *trajetórias formativas* de três professoras de matemática (Rose, Laci e Mariana) e problematizando questões no âmbito da formação e Educação Básica, compreendendo que as(os) professoras(es) têm consigo, implicitamente e/ou explicitamente, significações que foram constituídas ao longo da formação acadêmica, mas, também, em territórios e tempos de escolarização e atuação docente. Destes espaços advêm percepções, intenções e saberes de práticas educativas, logo, se tem o seguinte questionamento como fio condutor das tramas da pesquisa: *Como significações³ acerca da avaliação*

³ Compreendemos que as significações são históricas uma vez que a relação e/ou combinação que nós fazemos do todo e das partes sempre acontece a partir de um determinado ponto de vista, num determinado tempo, de forma contextualizada. Jamais é algo fora ou acima da história. “Ademais, o

da aprendizagem foram sendo constituídas por professoras(es) de Matemática em espaços-tempos formativos e como influenciam suas práticas avaliativas? É considerando a avaliação da aprendizagem, particularmente em práticas de professores de matemática, que, doravante, justifico a relevância das temáticas propostas.

Independente de níveis e modalidades educativas, a temática *avaliação*, aqui colocada em discussão, perpassa pela prática de professores, sendo que, inúmeras vezes, não é alvo de discussão em cursos de licenciaturas. Estes, constituídos enquanto espaços-tempos em que professores e futuros professores deveriam ter como fio condutor de todo o processo formativo um olhar atento ao contexto escolar, construindo a articulação entre universidade e escola, e desconstruindo o abismo entre ambas as instituições.

Percebe-se que além da avaliação estar imbricada no micro educacional, ela se mostra em ascensão em um panorama macro educacional por meio de políticas públicas de avaliação da Educação Básica, não apenas da aprendizagem de matemática e língua portuguesa (como a Prova Brasil), mas que conduzem à avaliação da escola, seus gestores/professores e estudantes, veiculando parâmetros e índices de “qualidade” do ensino e da aprendizagem. Este apelo por “qualidade”, acaba por se constituir em objetivo a ser atingido, especificamente, pelo corpo docente nas escolas, definindo um determinado concerto da educação no país: estratégias regulatórias que de certo modo interferem (limitam) na autonomia das escolas e geram determinadas padronizações curriculares, desconsiderando as especificidades regionais.

Acredito que compreender a avaliação, de modo amplo nos processos educacionais, sugere observar o quadro nacional, em que avaliações como a Prova Brasil, Provinha Brasil e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), etc., são veiculáveis de dados referentes à “qualidade” do ensino brasileiro. Estas, aplicadas

significado muda com o tempo; novos eventos entre um fato e/ou um escrito e o tempo-situação de quem vai interpretá-lo podem desencadear um novo processo de compreensão, mostrando enfoques que na sua origem pareciam obscuros (alguns autores falam em ‘arco hermenêutico’). Por não serem fixos e determinados, os eventos estão sujeitos às perspectivas a partir das quais são considerados, e sua significação está encharcada pela textura da vida em todas as suas dimensões. Daí decorre também um outro aspecto: a circularidade de compreensão implica a inexistência de um ponto de partida fixo para a compreensão, uma vez que as partes sempre estão para outras partes”. (HENZ, 2003, p.107-108). “Em outras palavras, o “significado” é sempre para nós, surgindo pela situação hermenêutica, fazendo com que toda interpretação tenha relação com o presente” (HENZ, 2003, p.120).

a estudantes, professores/gestores e instituições, permitem traçar panoramas da educação brasileira e onde ainda necessita reparos. Têm-se, assim, a materialização de distintos processos avaliativos no contexto escolar: de um lado, os movimentos “externos” das políticas de avaliação⁴ medindo e quantificando o “conhecimento” de estudantes, e num movimento interno, professores praticando processos avaliativos em sala de aula.

Mas, afinal, por que pesquisar avaliação? Acredito que, refletir acerca da temática *avaliação* é de suma importância, considerando que este componente pedagógico se confunde de modo ambíguo, com *provas* e *testes*, sendo um tema pouco investigado em processos formativos de professores, particularmente por educadores matemáticos acerca da avaliação no/do processo ensino e aprendizagem (FIORENTINI; LORENZATO, 2009).

Ressalto que minha escolha por essa temática de investigação, decorre, outrossim, do diálogo proposto com professores da cidade de Formigueiro/RS, uma das cidades na qual desenvolvemos o projeto “Humanização e Cidadania na Escola”⁵ que tem como um de seus desdobramentos a formação continuada/permanente de professores(as) da Educação Básica. Neste contexto, percebi que o tema *avaliação da aprendizagem* proposto ao diálogo, suscitou inúmeras indagações por parte dos professores(as), acerca do próprio processo de ensino e aprendizagem, bem como, fez com que muitos recordassem em suas *trajetórias formativas* as marcas, positivas e negativas, que a avaliação lhe causara na escolarização e formação inicial. À vista disso, compreendo que se debruçar sobre a pesquisa e reflexão sobre o *que é* ou *pode ser* avaliar, remete, também, a indagações sobre o que é educação, conhecimento, aprendizagem, ensino...

Olhar para essa temática, suscita um rememorar os amedrontamentos e ansiedades que as chamadas *provas* e *testes* me proporcionaram em Língua Portuguesa na escolarização e na disciplina de Análise na formação inicial no Curso de Matemática. De mesmo modo, me faz rever e compreender práticas avaliativas

⁴ Este movimento “externo” das políticas de avaliação da Educação Básica é um ponto que não tenho o objetivo de discussão nesta pesquisa, mas que é temática focal de minha monografia de Especialização em Gestão Educacional na UFSM, intitulada “*Gestão democrática e os desdobramentos da(s) política(s) de avaliação na Educação Básica: sentidos sobre qualidade do ensino*” (2012), em que procurei, de forma crítica, abordar a(s) política(s) de avaliação por meio de distintos programas de governo, como meios de veiculação da “qualidade” da educação escolar no país, particularmente do ensino.

⁵ Projeto Humanização e Cidadania na Escola é orientado pelo Prof. Dr. Celso Ilgo Henz.

propostas aos estudantes com os quais constituí aulas de matemática em meu estágio no Curso de Licenciatura.

Como desenvolvemos nossas práticas avaliativas? Por que desenvolvemos desse modo? Para que(m)? Presumo que estas são perguntas pertinentes de serem realizadas por professores de matemática, já que a matemática é o algoz da repetência e evasão escolar, e a “avaliação” sinônimo de medo, nervosismo, comparação, silenciamento do conhecimento etc., e não possibilidade de diálogo, problematização do ensino, oportunidade de aprendizagem dos estudantes, etc., uma “avaliação em que se estimule o *falar a* como caminho do *falar com*” (FREIRE, 2006). Nesse contexto, a escola tem desempenhado com competência seus processos de exclusão e domesticação, com discursos verticais, hierarquizados, muitas vezes de forma subserviente frente às políticas governamentais e mecanismos de avaliação em nome da “qualidade”.

Ademais, é pela construção e mediação de um quadro teórico e de dados empíricos que as discussões aqui propostas, doravante se coadunam a uma perspectiva crítico-reflexivo-libertadora sobre a avaliação da aprendizagem, considerando percursos formativos de professoras de matemática. Têm-se, então, os delineamentos da pesquisa: Objetivo geral: *investigar, através das narrativas de professoras(es) de matemática, como que, no decorrer de suas trajetórias formativas, foram significando a avaliação da aprendizagem e como suas práticas avaliativas são influenciadas por estas significações*. Objetivos específicos: i) desenvolver um estudo bibliográfico considerando a tríade: narrativas de formação, avaliação da aprendizagem e formação permanente de professores; ii) discorrer pelas narrativas dos docentes para compreender e interpretar as significações acerca da avaliação da aprendizagem; iii) refletir e discutir acerca do ensino e aprendizagem no contexto da Educação Básica (Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio); e iv) documentar as transcrições das narrativas.

Em uma perspectiva de formação, compreendo que estamos em constante (auto)(trans)formação, e de que os processos formativos de professores além de se constituírem, formalmente, em cursos de licenciatura, se dão em sua atuação docente e em aspectos da vida pessoal. Isso me conduz a sublinhar os percursos e

experiências de formação, considerando como processos/trajetórias formativas⁶ momentos da escolarização das professoras, sujeitos da pesquisa, pois acredito que se muitos estão sendo professoras(es) (e escolhendo ser professor) é também porque houve, e há, marcas significativas enquanto estudantes na Educação Básica.

Por conseguinte, o trabalho com o material narrativo, à luz da abordagem (auto)biográfica e narrativas de formação (JOSSO, 2010a, 2010b), suscita um *acessar* espaços e tempos da memória das professoras, tais como sua escolarização, formação inicial e atuação docente, de modo a explorar as significações sobre a avaliação da aprendizagem e modos e lugares de narração do *vivido*. É dispendo deste recurso teórico-metodológico que desenvolve-se um aspecto (auto)(trans)formativo, pois, acredita-se que no momento em que se rememora e narram experiências, (re)significam-se saberes e práticas, revelando concepções que se possuía outrora e que hoje podem ganhar novos sentidos. Considero, assim, que se propõe um aspecto formativo no movimento teórico-metodológico, manifestando o inacabamento no *estar sendo professor* e o seu processo formativo *permanente* de reflexão-crítica-transformadora sobre a própria prática (FREIRE, 2011, 2003), desafiando professoras e pesquisador a imbricarem-se num processo de investigação-formação.

Compreendo que ao propor uma pesquisa que revele memórias, observe práticas do passado-presente e, quiçá, sonhe possibilidades para um futuro, me desacomodo em minha própria constituição enquanto professor, pois, revivo minhas próprias histórias, revejo minhas próprias ideias, problematizo meus próprios conhecimentos, descortino e tento compreender a realidade indagando-a com questões de relevância, acima de tudo, para mim mesmo. Portanto, a pesquisa também perpassa por uma prática de formação do próprio pesquisador.

⁶ **Processos Formativos:** os processos de formação de um professor não estão temporalmente relacionados à intenção de ser professor – a escolha profissional pela docência –, mas podem estar sinalizados nas nossas experiências primeiras, nos processos de escolarização, quando estamos na situação de aprendizes. Já nestas experiências, construímos uma concepção de docência, de bom professor ou de uma experiência negativa da docência. **Notas:** as pesquisas com narrativas que têm utilizado o trabalho da memória, reconstruindo imagens da docência, mostram que nos primeiros anos como professor, nos referenciamos às imagens, às posturas pessoais e profissionais, às performances de professores que ficaram nas nossas lembranças. Portanto, nossos processos formativos não se iniciam num curso intencionalmente escolhido (ou não), mas nos espaços e tempos distintos onde já vivemos a experiência dissente. Esses processos são contínuos, mesmo que não sejam percebidos e nem sentidos. Nessa perspectiva destacamos a potencialidade da experiência como um saber que precisa ser refletido, porque produtor de formação/autoformação. (MOROSINI, 2006, p.352).

Destarte, o trabalho organiza-se nos seguintes capítulos, concebidos com especificidades que um trabalho dissertativo sugere, mas, também, entrelaçando-os teórico-metodológico-empírico-interpretativamente: Capítulo I - em que me proponho a relatar acerca de momentos que dizem respeito, especificamente, a minha história de vida e experiências que minha memória me permite recordar; no Capítulo II – dedico-me a desenhar e contextualizar os referenciais teórico-metodológicos que se inscrevem na perspectiva de pesquisa-formação adotada no trabalho, bem como, a apresentação dos sujeitos coautores da pesquisa; no Capítulo III – é o momento em que, pontualmente, tece-se acerca da temática avaliação da aprendizagem e suas aproximações com a matemática; no Capítulo IV – apresento considerações sobre reflexões e discussões acerca do contexto escolar e formação permanente de professores; no Capítulo V – dedico-me, pontualmente, a uma leitura e interpretação da pesquisa, na qual hermeneuticamente vai sendo delineada e fundamentada *com* os sujeitos da pesquisa, de modo que o *grupo dialógico* e as narrativas de formação definem-se, também, enquanto espaço-tempo de auto-interpretação. Sublinha-se que essa *leitura hermenêutica* na dissertação permeia todos os capítulos, de tal modo, que as narrativas das professoras vão sendo tecidas no *todo* do constructo dissertativo, apontando para (auto)interpretações *com* elas. Por fim, registro considerações (in)conclusas acerca do trabalho, promovendo reflexões e discussões nas quais retomo os principais aspectos da pesquisa.

CAPÍTULO I MEUS RETRATOS NO BAÚ DA MEMÓRIA

*Narrar o vivido é essencialmente humano.
Não há o ontem nem o amanhã, há os tempos que se cruzam no regressar para frente.
Joaquim Marques*

No instante em que me dispus a escrever estas palavras acerca de meus percursos formativos, muitas experiências vieram à mente e pude *repensar* sobre pessoas, lugares, momentos. *Revivi* e *reconstruí* esses momentos. Reconstruí-me curiosamente! Mas, assim como um *retrato*, limitado em suas bordas; com muitas cores ou não; com muitos símbolos e significações, faço *retratos de pedaços de* minha existência; *pedaços* que minha memória foi capaz de resgatar, *pedaços* em que começo a me constituir como estudante, professor, pesquisador em educação. Percebo meus *retratos de vida* no hoje, observando-os diferentes de outrora e diferentes do amanhã, constituídos em meio a conflitos e decisões, certezas e incertezas de um processo de (trans)formação profissional e pessoal em que me proponho pesquisar o campo da Educação.

Evocando em minha memória distintas lembranças, sublinho no texto aquelas que, de alguma forma, se mostram mais significativas, especialmente no que se refere a minha trajetória enquanto estudante/professor/pesquisador, e desse modo, escrevendo sobre mim, seleciono e ressignifico os acontecimentos. Desse modo, as narrativas que seguem são marcadas pela subjetividade de um sujeito dotado de individualidade, ou seja, minhas experiências, apesar de fazerem parte de um constructo social, são marcadas pelo pessoal. Logo, vou me constituindo pesquisador em/na Educação por marcas singulares em minha (auto)(trans)formação.

Na escrita da narrativa a arte de evocar e de lembrar remete o sujeito a eleger e a avaliar a importância das representações sobre sua identidade, sobre as práticas formativas que viveu, de domínios exercidos de outros sobre si, de situações fortes que marcaram escolhas e questionamentos sobre suas aprendizagens, da função do outro e do contexto sobre suas escolhas, dos padrões construídos em sua história e de barreiras que precisam ser superadas para viver de forma mais intensa e comprometida consigo próprio. (SOUZA, 2006, p. 143)

Quando me proponho a abrir o baú do passado, tirar os *retratos* e lembrar minha infância e adolescência, especificamente, no contexto escolar, é como se as emoções e a nostalgia me transportassem ao vivido. Foi no ano de 1993 que ingressei na escola com apenas cinco anos de idade, uma criança dedicada, e que não media esforços para ajudar e conquistar amigos. “Ótimo aluno!” era o que minha mãe e professoras(es) sempre enfatizavam durante, principalmente, minha trajetória no Ensino Fundamental, cursado na Escola Municipal Paul Harris em Santa Rosa, noroeste do estado do Rio Grande do Sul. Localizada no bairro central de Santa Rosa, esta escola era distante duas quadras de minha casa, o que facilitava meu percurso a pé até a mesma acompanhado de minha mãe ou colegas, muitos também meus vizinhos.

No período entre 1995 a 1998 cursei as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, e o que minha memória é capaz de resgatar nesse instante, mais precisamente, são as aulas de pinturas, desenhos, plantios na horta da escola, jogos, danças, das primeiras palavras escritas e lidas, do sorriso das professoras e das estrelas no caderno quando fazíamos as tarefas de casa. Muitos foram, também, os episódios em que nas aulas de matemática (e em casa) era desafiado a *decorar* a tabuada e pronunciá-la repetidamente com o intuito de *aprender o conteúdo*.

Agora, dentre 1998 e 2002 eu me sentia “grande”, pois ingressaria nas Séries Finais do Ensino Fundamental e poderia começar a treinar voleibol, handebol, basquetebol e atletismo no time da escola. Período de muitas conquistas nos esportes, e que hoje percebo o quanto isso me auxiliava a me organizar no tempo para os estudos, a ter “disciplina” para estudar, a sempre *tirar boas notas*, pois, caso contrário, teria que cancelar os treinos.

Este foi um período conflituoso, pois além de manter as *boas notas* (o que representava um boletim sem a cor vermelha), eu me deparei com distintos professores e professoras, cada um(a) com sua disciplina, com seus conteúdos específicos, uns(as) mais autoritários(as) e fechados(as), enquanto outros(as) apresentavam-se mais felizes e sorridentes e nem por isso deixavam de ser autoridade em sala de aula. Neste instante, minha memória insiste em me fazer recordar de meu boletim da 7ª Série, uma nota em História se mostrava distinta das demais disciplinas, ela representava 55 na cor vermelha. “Meus pais vão me matar!”

era o que eu pensava, mas nem palmadas levei de meus pais, só me pediram que eu *estudasse mais para ser alguém na vida*, como costumavam dizer.

Minha mãe e meu pai sempre trabalharam muito para dar o melhor para mim e minha irmã, e por isso cresci tendo que ajudar em casa, cuidar de minha irmã, dar conta dos estudos e treinos, etc. Jamais vou esquecer o que minha mãe sempre dizia para mim e para minha irmã: “*Vou dar a vocês o que eu não pude ter*”; palavras e lembranças que não me permito esquecer. Isso tudo sempre me serviu de combustível para continuar acreditando em mim e onde eu poderia chegar, seja no sonho de ser atleta, médico ou bancário, eu sabia que minha família me apoiaria.

Recordo-me de distintas(os) professoras(es), aquelas(es) que pareciam sentir prazer em fazer ditados surpresa e pedir a tabuada para comprovar se os estudantes sabiam o conteúdo, ou aquelas(es) que puxavam nossas orelhas até que estivéssemos todos alinhados em fila para retornar a sala de aula. Mas, também recordo das professoras que moravam no meu bairro, que quando passavam pela minha casa faziam questão de dar um “oi”, de conversar com meus pais, de perguntar como estávamos, ou mesmo no âmbito escolar, sempre tinham uma palavra de ânimo ou simplesmente estavam atentas a escutar.

Nas lembranças sobre a vida escolar, tanto de alunos e professores quando se pedem para que reflitam e escrevam sobre seus percursos de formação, quanto nos textos literários e autobiográficos que fazem menção a essas etapas da vida do sujeitos, é comum encontrar extensas referências aos professores e dá-se grande ênfase justamente às relações destes com os alunos, relações com o conhecimento, a cultura e a disciplina que ensinam. (CATANI & GALLEGO, 2009, p.24)

Principalmente nesses espaços e tempos escolares, aprendi que professores e professoras como profissionais da educação, podem escutar os estudantes, olhar nos olhos, incentivar, fazê-los sonhar, mas também aprendi que podem abortar sonhos, deixar marcas negativas, excluir e estereotipar estudantes em “burros” e “inteligentes”, e nesse sentido os mecanismos como *provas e testes* se mostravam eficientes. O que me proponho é questionar até que ponto, na condição de docentes, nos desafiamos a problematizar nossas “certezas” e questionar nossos “modelos” de ensino? “[...] até que ponto a gente se acha conhecedor e ter a certeza que realmente o aluno conseguiu aprender um conteúdo específico? Essa questão da avaliação e da aprendizagem é bastante delicada, justamente por isso,

porque a gente se acha o detentor e acabamos utilizando da nossa autoridade ou autoritarismo e reprovamos um aluno” (Professora Mariana).

Confesso que não sofria com *notas baixas* no Ensino Fundamental, mas me recordo do nervosismo, ansiedade e angústia que as chamadas “avaliações” (testes/provas) me proporcionavam e também de colegas que, particularmente na disciplina de Matemática, não conseguiam atingir as notas suficientes e, logo, precisariam fazer os chamados *provões* para recuperar as notas e passar de ano. Lembro-me que estudava com alguns colegas, alguns conseguiam atingir a média, outros não, e, logo, me vinha a mente: *“será que não posso emprestar aos meus amigos um pouco de minha nota em matemática?”*.

Ao longo da escolarização há um aumento gradativo da exigência e da complexidade dos instrumentos de avaliação. Na Educação Infantil (zero a cinco anos) é cada vez mais difundida a necessidade de se avaliar as crianças por meio de observações sistemáticas que se traduzem em fichas de acompanhamento que devem versar sobre o desenvolvimento e a rotina dos alunos, resultando em informações a serem socializadas com os pais. Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, geralmente já são integradas as atividades mais formais para se avaliar os alunos. (CATANI; GALLEGOS, 2009, p.27)

Dezembro de 2002, formatura da 8ª Série e grande expectativa de todos, pois, teríamos que escolher em qual escola iríamos cursar o Ensino Médio a partir de 2003. Um professor de Educação Física que lecionava, concomitantemente, na Escola Paul Harris e no Instituto Sinodal Da Paz, me convidou para tentar uma bolsa de estudos no Da Paz, sendo que para isso eu seria atleta da instituição. Consegui 50% da bolsa, e dessa forma, além de pagar os outros 50% eu teria que comprar livros, uniformes e gastar com transporte. Eu e meus pais possuíamos a concepção de que o ensino nesta instituição era de melhor qualidade, que lá eu teria mais oportunidades de ser um atleta profissional (e de fato tive oportunidades), que a instituição contribuiria para meu ingresso na universidade anos mais tarde. Conseguimos, com esforço, pagar meus estudos no Da Paz, e, assim, transcorreu, do ano de 2003 a 2005, três anos de experiências diversas, desde conquistar novos amigos a me deparar com um ensino mais rígido, o que me exigiu demasiado empenho.

Outrora, eu morava no bairro de minha escola, meus pais conheciam meus professores e professoras, meus colegas eram meus vizinhos; agora, o contexto era outro, o Da Paz era no centro da cidade, a maioria de meus colegas morava perto

da escola e meus professores e professoras eram mais rígidos. Jamais me esqueço do primeiro dia de aula no Da Paz: eu observava todos os outros estudantes retornando às aulas e se cumprimentando, e eu ali, extremamente nervoso e ansioso, sozinho, sentado em um banco. Logo conquistei inúmeros amigos na sala de aula e nos treinos de voleibol, atletismo, basquete e handebol, assim, começava a me socializar e me introduzir em um *novo mundo*.

O primeiro trimestre no Instituto Sinodal Da Paz foi tenso em se tratando de minhas notas. É, elas eram muito baixas. Recordo que as disciplinas de Português, Inglês e a tão temida Matemática, eram o problema. Me sentia *burro* e muito cobrado ao mesmo tempo, tinha que avançar, pois, afinal, eu era bolsista e não poderia decepcionar. Este trimestre passou e minhas notas começaram a melhorar, mas me lembro, como no Ensino Fundamental, o quão angustiante era para alguns colegas as *provas e testes* aplicados pelos professores e professoras, particularmente da área de matemática que insistiam em *provas teóricas*⁷ restringindo-as a *aplicação de fórmulas*. Eram tardes e noites que eu me dispunha a estudar, principalmente Matemática e Física com alguns colegas. Talvez isso, como também ocorria no Ensino Fundamental, já fosse delineando que eu fosse me tornar um professor, o que, por mais incrível que pareça, até meus estágios no Curso de Licenciatura em Matemática, ainda não era um sonho.

No Ensino Médio sonhava com o ingresso em uma Universidade Federal, em que eu pudesse cursar Medicina para ser cirurgião, cursar Matemática para ser bancário, ou cursar Educação Física e ser atleta. Possuía muitas dúvidas, sendo que estas emergiram mais fortemente no último ano do Ensino Médio, em 2005. Acabei optando por fazer Licenciatura e Bacharelado em Matemática na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) com o intuito de ser bancário, mas também, concomitantemente, no futuro, cursar Medicina.

Estava eu, com dezessete anos de idade em 2006, em Santa Maria, no coração do Rio Grande do Sul cursando Matemática, uma loucura para muitos, um desafio para poucos. Cursar Matemática não seria fácil, eu sabia disso, só não

⁷ Tipos de Prova: a) Teórica: expressão empregada por professores para referir instrumento de avaliação a ser respondido por escrito pelo estudante, com vistas a atestar o seu conhecimento acerca de conceitos e princípios numa determinada área de estudos; b) Prática: consiste em instrumento empregado para atestar as competências dos estudantes associadas a conhecimentos sobre temas ou objetos em contextos específicos de aprendizagem, como, por exemplo, laboratórios, oficinas e salas especiais. (MOROSINI, 2006, p. 433).

esperava que ao longo dos anos muitos dos colegas fossem desistindo ou ficando para trás mediante reprovações, *notas baixas*, desânimo etc., afinal éramos 50 estudantes, dos quais, mais ou menos, 12 chegariam à formatura no tempo previsto. Nesse contexto, percebia que *notas baixas* nos testes e provas faziam parte de qualquer acadêmico (ou da grande maioria) que ingressasse em algum curso das ditas Ciências Naturais e Exatas, Ciências Duras, e poderia dizer, Ciências Des-Humanas?, já que existem as Humanas.

Em mais um momento de minha vida a avaliação se mostrava presente, só que agora parecia ainda mais angustiante, pois quanto mais eu estudava parecia que menos eu sabia. As provas me diziam isso! Percebi durante todo o Curso de Matemática que muitos professores e professoras eram ditos *bons*, porque a maioria dos estudantes reprovavam em suas disciplinas, que as questões colocadas nas provas eram propositalmente aquelas inimagináveis pelos estudantes. Semelhantemente, a professora Mariana narra marcas da avaliação na formação acadêmica no seguinte trecho:

[...] na formação acadêmica eu percebia os colegas que repetiam várias vezes uma mesma disciplina e com determinados professores eles se amedrontavam. Tinha colegas que tinham um trauma muito grande nas provas, tremiam e não conseguiam nem segurar a caneta.

O que estávamos aprendendo com o exemplo de alguns professores e professoras em um Curso de Licenciatura? A dificultar a aprendizagem ou proporcionar meios, entre eles a avaliação, como um componente pedagógico a serviço da aprendizagem? A colocar rótulos de “burros” e “inteligentes” entre nós mesmos? Assim, fui (des)aprendendo, decorando, fugindo de professores(as) chamados de “carrascos” que nos “executariam” nas provas, caracterizando a formação acadêmica como uma fase, também, de muitas lágrimas: *“[...] eu chorei todas as lágrimas que eu tinha que chorar durante o meu curso, chorei muito”* (Professora Laci). Não me recordo de alguma discussão no Curso acerca de como organizar a avaliação da aprendizagem em sala de aula; na verdade poucas eram as disciplinas que nos permitiam olhar atentamente ao contexto escolar. Mas hoje percebo que aprendíamos com a prática de nossos professores e professoras.

Ainda com o sonho de atuar na área da saúde, prestei vestibular para Enfermagem em 2007 na UFSM, no qual não obtive aprovação, mas confesso, este sonho vinha se apagando em mim. Apesar dos obstáculos gigantes, estava me

realizando no Curso de Licenciatura em Matemática, e começava a perceber que eu seria um professor. Nesse ínterim, meus primeiros passos com pesquisas científicas na área da Matemática Aplicada e Educação Matemática iniciavam. No entanto, o que culminou na escolha por me definir como um pesquisador do campo da Educação Matemática e professor, foi a prática docente no instante em que me deparei com o estágio. Retornei à escola, não mais como estudante, mas como um professor, receoso, mas sonhador, que almejou mergulhar fundo nas experiências que o contexto escolar proporcionava.

Experiências que carrego como constituintes de conhecimento, que ao recordar percebo muito dos meus professores e minhas professoras da escolarização e graduação em mim, práticas e comportamentos aprendidos pelo exemplo deles(as); reflexos de docências percebidos em minhas práticas. Momento de dúvidas e desafios, em que a cada instante frente aos estudantes, a cada novo planejamento de aulas, era um desafio. Mais uma vez, a avaliação se apresentava; agora, eu teria que avaliar, o que se resumia, em minha concepção, a aplicar testes e provas.

Avaliar é muito fácil e qualquer um pode fazê-lo. Essa é uma das crenças mais perigosas dentre as disseminadas entre os educadores brasileiros. Infelizmente, parece ser até mesmo um consenso, dado o descaso dos cursos de formação para com o tema e a indiferença com que os escabrosos resultados do sistema educacional brasileiro são encarados, tanto pelos atores escolares quanto pelas autoridades. Avaliar não é simples e exige o domínio de conhecimentos e técnicas, além de experiências em processos concretos de avaliação. (ROMÃO, 2005, p.46-47)

“O que colocar no corpo do teste/prova? Que questões? Difíceis e fáceis obviamente. Burros e inteligentes? Ah! Isso é perceptível nas notas dos estudantes. Mas, como eles não aprendem matemática? Não se esforçam!”. Carregava comigo uma concepção de avaliação distorcida, não conseguia perceber que as *notas baixas* dos estudantes, refletidas nas “avaliações”, talvez pudessem ser fruto de um ensino puramente técnico e desconexo da realidade, algo sem sentido.

Esse período de minha vida não quero e não posso apagar de minha memória, pois foi nesse espaço-tempo que amizades na escola e universidade foram construídas no, literalmente, debruçar-se em cima de acervos de livros, apostilas, exercícios que pareciam brotar de listas infinitas; noites, madrugadas de estudos em grupo; planos de aula; reuniões, mas também, carrego comigo lembranças daqueles professores e professoras que se mostraram, e se mostram, exemplares. Não há

possibilidade de não citar os professores, ambos da graduação, Gilli, Peneireiro e Regina, certamente, meus maiores incentivadores e mestres, co-responsáveis por eu estar onde estou hoje, meus exemplos, de ensino, de caráter, de carinho, de amizade e de práticas de avaliação.

Cá estou... estudante da pós-graduação, trilhando caminhos ainda desafiadores, de muitas escolhas; percursos que me permitem adentrar mais profundamente na dinâmica das pesquisas e que tem subsidiado teórica e metodologicamente meu trabalho como pesquisador e professor.

Seja na Educação Básica ou na Educação Superior, amigos e colegas foram ficando para trás, pois suas notas não foram suficientes para avançar; foram, talvez, rotulados como “burros”. Com certeza não foi só a Matemática responsável por isso, mas ainda me pergunto: seria a Matemática tão temida, ou os professores e professoras de Matemática?

Bem, na escola ainda permaneço, um pouco distinta daquela de minha infância, ela é um pouco maior hoje; mais livros e bibliotecas; pessoas adultas; professores(as) que são doutores(as); ainda muitos amigos, mas que agora *falam sério*; espaço e tempo de vivências, experiências, de construção de percursos (auto)(trans)formativos e de conhecimento, mas uma coisa ainda permanece: o nervosismo, a ansiedade, as alegrias, os sonhos e as avaliações.

CAPÍTULO II

“ESTOU ABRINDO MINHA VIDA AQUI PRA TI... COM CERTEZA EU ESTOU APRENDENDO, ESTOU ME FORMANDO”⁸

Intitulo este Capítulo II com o trecho acima, pois ele aponta para o referencial teórico-metodológico descrito a seguir, contemplando a perspectiva do biografar a própria vida no narrar e (re)construir a história, e concebendo este ato enquanto possibilidade de aprendizagem, formação e autoformação.

Os movimentos teórico-metodológicos que foram realizados na pesquisa, perpassam por um estudo bibliográfico de temas centrais como Narrativas de Formação e Autobiografia, embrenhados ao aporte teórico inscrito nas temáticas Educação Matemática, Avaliação da Aprendizagem e Formação Permanente de Professores, auxiliando na interpretação subsequente a construção dos dados empíricos. Com o debruçar-se nos estudos de conceitos e referenciais não se tem a intenção de apenas retransmiti-los ao leitor, mas de realizar minhas interpretações e “(re)inventar” os cruzamentos pertinentes com os dados empíricos; ou seja, meu intuito é considerar aproximações e distanciamentos entre o material teórico e empírico pontuando questões que, de alguma forma, alcancem os objetivos propostos.

Esta postura teórico-metodológica adotada se constitui como uma complexa e desafiadora elaboração, que vai adquirindo os seus contornos mediante escolhas com extremo cuidado e, desse modo, a pesquisa aponta, em sua consistência e fundamentação, minhas próprias intenções num emaranhado de procedimentos a serem desenvolvidos. Assim,

é igualmente importante lembrar que, como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. [...] Assim, a sua visão do mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.3)

Este capítulo tem como foco a exposição da estratégia de pesquisa utilizada, a Pesquisa-formação abordada por Marie-Christine Josso, a partir de uma abordagem (auto)biográfica e qualitativa, o que, suscita a possibilidade do pesquisador, também,

⁸ Professora Rose.

imbricar-se na processualidade formativa e autoformativa enquanto sujeito da pesquisa. Apresento quem são os sujeitos da pesquisa, cuidadosamente preservando os princípios éticos para a sua participação e considerando-os coautores do trabalho, pois são as narrativas e histórias de vidas destes sujeitos que corporificam e redimensionam o constructo dissertativo na perspectiva adotada. Fundamento as escolhas dos espaços-tempos de formação formal dos sujeitos e os procedimentos de construção de dados, o que com certeza é fundamentado na minha visão e compreensão de mundo, influenciando e norteando as abordagens/pressupostos da dissertação.

2.1 O cenário da Pesquisa-formação: uma abordagem (auto)biográfica

Organizar uma proposta de referencial teórico-metodológico que não se esgote em apenas um capítulo, mas que permeie todo o constructo dissertativo, é um dos objetivos, sendo um desafio permanente do pesquisador que aqui disserta e tem a intenção de situar a investigação das/nas trajetórias formativas de professoras(es) de matemática. Com esta intencionalidade, é que o trabalho ganha o sentido de ultrapassar uma ideia de falar *sobre* a formação dos sujeitos, mas que estes assumam-se, também, *como* sujeitos da formação. Logo, este trabalho caracteriza-se tendo como estratégia de pesquisa a Pesquisa-formação (JOSSO, 2010a, 2010b) em uma abordagem (auto)biográfica, logo, qualitativa.

Uma pesquisa qualitativa (TRIVIÑOS, 1987, 2008), se apresenta como própria para os estudos em educação, propiciando uma maior relação entre pesquisadores e os temas abordados. Dessa maneira, a pesquisa de cunho qualitativo, se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada, onde o investigador procura “se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.18).

Conjuntamente a isso, a abordagem (auto)biográfica suscita que os acontecimentos, experiências e vivências ao longo da vida, sejam incorporados biograficamente pelos sujeitos da pesquisa, tomando as narrativas de formação como estruturantes para o trabalho. Essa incorporação desenha processos de formação e autoformação, demarcando experiências na singularidade de cada história de vida, de modo que essa autoformação “corresponde a uma dupla

apropriação do poder de formação; é tomar em mãos esse poder – tornar-se sujeito - , mas é também aplicá-lo a si mesmo: tornar-se objeto de formação para si mesmo” (PINEAU, 2010, p.103). Sendo assim, “[...] o método (auto)biográfico é uma via passível de produzir conhecimentos que favoreçam o aprofundamento teórico sobre a formação do humano e, enquanto prática de formação, conduzir o diálogo de modo mais proveitoso consigo mesmo, com o outro e com a vida” (PASSEGI; SOUZA, 2010, p.14).

A autora Josso (2010b), enuncia que a abordagem biográfica é um meio de observação de aspectos das situações educativas, porque “permite uma interrogação das representações do saber-fazer e dos referenciais que servem para descrever e compreender a si mesmo no seu ambiente natural”(p.36).

As histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia que “ninguém forma ninguém” e que “ a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida”. (NÓVOA, 2010, p.166-167)

Dessa forma, os sujeitos são desafiados a um olhar, sentir, escutar a si mesmos; a vasculhar subjetivamente percepções, imagens, autoimagens, valores, emoções e sentidos, sendo possível uma reflexão e formação em processo. A reflexão sobre os processos de formação, como define Josso (2009), só é produtiva à medida que “os participantes investem ativamente em cada etapa do trabalho” (p.136), sendo este cenário chamado de Pesquisa-formação

porque a atividade de pesquisa contribui para a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas e tem lugar no seu percurso de vida como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu(s) projeto(s) de vida e de sua(s) expectativa(s) sobre a formação (JOSSO, 2009, p.136).

Esta Pesquisa-formação (auto)biográfica caracteriza-se como um processo de investigação-formação porque parte do princípio de que os sujeitos mobilizem sua subjetividade, investigando suas próprias histórias e tomando consciência de si e de suas aprendizagens experienciais, “o que está intimamente ligado ao fato de a construção do material que dá forma ao objeto de reflexão – a formação do ponto de vista do aprendente [...]”.(JOSSO, 2010b, p.89). Nessa esteira, trama-se uma pesquisa que se movimenta biograficamente, não apenas como orientação metodológica, mas como “um instrumento de investigação, e ao mesmo tempo, um

instrumento pedagógico” (DOMINICÉ, 2010b, p. 148). Como nas palavras de Gaston Pineau (2011, p.27): “estas abordagens, das quais os diferentes nomes fazem apelo à vida – biografias, narrativas e histórias de vida – visam a dar a palavra aos vivos, ou melhor, visam ajudá-los a tomá-la para expressá-la e refleti-la”.

Tal é o objetivo que se fixa à pesquisa biográfica: explorar os processos de construção do sujeito no seio do espaço social; mostrar como os indivíduos dão uma forma a suas experiências, como dão significado às situações e aos eventos de sua existência, como agem e se constroem nos seus contextos histórico, social, cultural e político. E para realizar tal investimento, a pesquisa biográfica deve se aplicar a estudar as operações e os processos segundo os quais os indivíduos integram, estruturam, interpretam os espaços e as temporalidades de seus contextos histórico e social. Para ressaltar mais uma vez, ela deve compreender e analisar a interface do individual e do social, interrogando as construções biográficas individuais nos seus contextos e ambientes (DELORY-MOMBERGER, 2011, p.51).

Destarte, a Pesquisa-formação situa-se “na corrente de uma metodologia de compromisso dos pesquisadores numa prática de mudança individual ou coletiva” (JOSSO, 2010a, p.101) e em uma “abordagem do sujeito consciencial, de suas dinâmicas de ser no mundo, de suas aprendizagens, das objetivações e valorizações que ele elaborou em diferentes contextos que são/foram os seus” (p.125). Sujeito este, que vai se desenvolvendo como *corpo consciente* (FREIRE, 2002a) sócio-historicamente no processo de conscientização de si e num movimento dialético instituído partindo da realidade, refletindo *sobre* e voltando-se à realidade, para transformá-la.

O estudo biográfico, porque apela à reflexão e resulta de uma tomada de consciência, **dá origem a um material de investigação que é já o resultado de uma análise.** A diversidade dos dados deve assim ser recebida como uma pluralidade de compreensão biográfica. (DOMINICÉ, 2010a, p.86, grifo meu)

A conscientização vai além da tomada de consciência, visto que “a tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência” (FREIRE, 1980, p.26), assim, a conscientização exige o engajamento de ação transformadora que “não pára, estoicamente, no reconhecimento puro, e caráter subjetivo, da situação, mas, pelo contrário, prepara os homens, no plano da ação, para a luta contras os obstáculos à sua humanização” (FREIRE, 1983, p.114). Essa conscientização de si, suscita um

compromisso histórico de fazer e refazer o mundo, dentro das possibilidades, fazendo e refazendo também a si mesmos.

Ao encontro das palavras de Paulo Freire, Josso (2010a) apresenta as particularidades da Pesquisa-formação “na justa medida em que ela oferece uma prática por cuja mediação é possível ser consciente da consciência copresente em todas nossas atividades” (p.125). Josso (2010a) vai sublinhando em sua tese a transformação do *sujeito aprendente* pela tomada de consciência da consciência (conscientização), de modo que o espaço-tempo da Pesquisa-formação sugere uma constituição e apropriação da formação pelos participantes, baseando-se nas experiências de vida dos aprendentes que se desenvolvem pessoal e sócio culturalmente.

2.2 Narrativas e os coautores: de que lugares se narra? quem narra?

Esta investigação que tem como dimensão o trabalho narrativo, com uma especial incidência na versão (auto)biográfica, almeja compreender e desenvolver processos de (auto)(trans)formação, de produção de conhecimento e aprendizagem, de modo a descrever e (re)construir as histórias pessoais e sociais. Com isso, uma das preocupações constantes da estratégia da Pesquisa-formação é de que os “autores das narrativas consigam produzir conhecimentos que tenham sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos” (JOSSO, 2010b, p.33).

Boaventura de Souza Santos em sua obra *Um discurso sobre as ciências* (1990) aborda a tese de que “todo conhecimento é autoconhecimento”, o que pode ser exemplificado em Josso (2010a) quando a autora enfatiza que “o sujeito que constrói sua narrativa e que reflete sobre sua dinâmica é o mesmo que vive sua vida e se orienta em cada etapa. Dizer isso equivale a colocar o sujeito no centro do processo de formação. É fazer dele o escultor de sua existência” (p.195).

O fenômeno narrativo, então, é concebido como modo de produzir sentido à *experiência*, o que metaforicamente Larrosa (1999) compara a uma viagem aberta, na qual os acontecimentos podem ser diversos, e não se sabe onde se vai chegar, nem mesmo se há algum lugar para chegar. “E a experiência formativa seria, então, o que acontece numa viagem e que tem a suficiente força para que alguém se volte

para si mesmo, para que a viagem seja uma viagem interior” (p.52-3). Por conseguinte, a experiência formativa seria “[...] aquilo que nos passa. Não o que passa (o que podemos conhecer), senão o que nos passa (como algo a que devemos atribuir um sentido em relação a nós mesmos)”, em que as conexões com “[...] o futuro que está aberto e o passado que está vigente” (LARROSA, 1996, p.137) vão se constituindo achados pelo sujeito. Nas palavras de Josso (2010b):

Como a narrativa congrega e entrelaça experiências muito diversas, é possível interrogarmo-nos sobre as escolhas, as inércias e as dinâmicas. A perspectiva que favorece a construção de uma narrativa emerge do embate paradoxal entre o passado e o futuro em favor do questionamento presente (p.38)

Compreende-se o processo (auto)(trans)formativo na perspectiva do sujeito aprendente, em que as experiências antes *veladas*, ocultas no “eu interior”, agora se revelem por meio das narrativas, percebendo, assim, uma “*experiência formadora* em potencial, essencialmente porque o aprendente questiona suas identidades a partir de vários níveis de atividade e de registros” (JOSSO, 2010b, p.36), isso oferecido por uma situação de construção de narrativas de formação. Estas narrativas, obrigam-nos a um “balanço contábil do que fizemos nos dias, meses e anos relatados”, permitindo-nos “tomar consciência da fragilidade das intencionalidades e da inconstância dos nossos desejos” (Ibidem, p. 43).

São experiências de distintos *lugares*, imbricadas nas narrativas de professoras(es), que se fazem emergir nesta pesquisa, narrativas não apenas como relatos de experiências e histórias, mas que estas se diferenciem “por serem de natureza reflexiva e problematizadora de suas práticas docentes e de seus saberes experienciais” (FREITAS; FIORENTINI, 2007, p. 65). *Lugares* compreendidos não como espaço físico, mas como os distintos espaços-tempos de formação de significados por parte das(dos) professoras(es), considerando, portanto, a escolarização (ensino fundamental, médio), formação inicial (graduação), pós-graduação, atuação docente etc., compreendendo estes *lugares* como constituintes de simbolizações, imaginários, concepções, percepções, representações etc.

Nesse sentido, Pierre Dominicé (2010a) sublinha que a maneira que se deu a compreensão dos caminhos percorridos, a formação definida e o processo interpretado, é refletida a partir de cada narrativa, de modo que “aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda. Na

narrativa biográfica, todos os que são citados fazem parte do processo de formação” (p.87).

Souza (2006) compreende que a biografia e autobiografia das trajetórias de escolarização e formação, tomadas como narrativas de formação, inscrevem-se numa “abordagem epistemológica e metodológica, por compreendê-la como processo formativo e autoformativo, através das experiências dos atores em formação”, constituindo “estratégia adequada e fértil para ampliar a compreensão do mundo escolar e de práticas culturais do cotidiano dos sujeitos em processo de formação” (p.139). No sentido das narrativas, Fiorentini (2006) aborda que estas

representam um modo bastante fecundo e apropriado de os professores produzirem e comunicarem significados e saberes ligados à experiência. As narrativas fazem menção a um determinado tempo (trama) e lugar (cenário), onde o professor é autor, narrador e protagonista principal. São histórias humanas que atribuem sentido, importância e propósito às práticas e resultam da interpretação de quem está falando ou escrevendo. Essas interpretações e significações estão estreitamente ligadas as suas experiências passadas, atuais e futuras. (p. 29)

Com isso, buscou-se nessa pesquisa e no trabalho narrativo na perspectiva de formação (JOSSO, 2006, 2010a, 2010b), o desenvolvimento de construção dos dados em um primeiro encontro individual com os sujeitos, para apresentar a pesquisa e marcar os posteriores encontros, encaminhados do seguinte modo: I – Momento em que as narrativas foram construídas, individualmente, mediadas por *Temas Geradores das Narrativas* (Apêndice D); II – Momento reservado a entrevista semi-estruturada seguindo um roteiro (Apêndice E), caso houvesse necessidade de aprofundamento nas questões relacionadas a temática avaliação da aprendizagem (não houve necessidade) ; e III – Momento em que se realizou um *grupo dialógico* com as(os) professoras(es), um *diálogo* como um processo dialógico-problematizador (FREIRE, 2002b), para que por meio dele possamos olhar o mundo e a nossa existência como um processo em constante transformação, como algo em construção inacabada.

Este grupo constituiu-se com o intuito de apresentar as interpretações por mim, até então, realizadas, de modo que os sujeitos pudessem, previamente, ler suas próprias narrativas transcritas e compartilhar suas interpretações sobre as mesmas. E, ainda, que este último momento pudesse alimentar uma discussão coletiva sobre a pesquisa, considerando, ainda, possíveis contribuições dos sujeitos. Foi necessário gravar o áudio de ambos os Momentos, para que não se perdesse

detalhes das narrativas. Depois de transcritas as narrativas, o conteúdo destas foi entregue às professoras para revisão e possíveis alterações.

Assim, o desenvolvimento dos trabalhos empíricos da dissertação ocorreu com três professoras de matemática da Educação Básica, de escolas públicas de Santa Maria/RS. O modo como ocorreram os momentos é descrito em seguida, contudo, o fato de deixar as narrativas das professoras como anexos da dissertação, vai além de um aspecto de utilização de trechos que me aprouvera, mas de *dar voz* a elas, de maneira que suas construções narrativas, na íntegra, fizessem parte do trabalho. Logo, compreendo que produzo o “tom” desejado à dissertação: de vivacidade que a narração suscita na pesquisa e o reconhecimento de que professores e professoras da educação básica podem contribuir com uma reflexão crítica acerca da educação.

Iniciei os diálogos individuais com cada professora perguntando a elas um nome fictício para representá-las no trabalho, de modo que este nome fosse o de um professor ou professora que fez parte da sua vida enquanto estudante. Com isso, fiz breves perguntas referentes à idade, escolarização, formação acadêmica, instituições, etc. (Apêndice C). Logo após, propus os cartões contendo os Temas Geradores das Narrativas (Apêndice D), de modo que eles fossem escolhidos aleatoriamente, instigando e desafiando cada professora a narrar sobre as temáticas.



Figura 1 - Nuvem de palavras: Temas Geradores das Narrativas

São três histórias de vida? Não, são inúmeras histórias nas narrativas de três professoras de matemática com mais de 25 anos de atuação profissional na Educação Básica. Emergem sonhos, marcas, sons, silêncios, imagens, sensações, experiências, tempos que voltam ou que sempre estão presentes. Uma riqueza do vivido que nos instiga a reflexões desafiadoras, que nos desacomoda.

Aconteceu em uma manhã... estava nublado. O diálogo na casa da Professora Rose durou cerca de duas horas, com direito a uma garoa que parecia propiciar uma conversa ainda mais prazerosa. Começamos relembando o período do primeiro semestre do ano de 2010 em que fui estagiário no Ensino Médio em uma escola, na turma em que a professora lecionava. Como aprendíamos juntos. Desde então, mantemos contato, de modo que o convite para participar da pesquisa foi realizado e prontamente aceito.

Um pouco da história da professora... No ano de 1967 Rose ingressou na 1ª série na instituição Escola Rural de Chapadão, na cidade de Jaguari/RS. Em 1980 iniciou sua graduação em Matemática na Fundação Imaculada Conceição (FIC), onde hoje é o Centro Universitário Franciscano (UNIFRA) em Santa Maria/RS, concluindo a mesma no ano de 1984. Em seus 29 anos de atuação profissional na Educação Básica já são cinco escolas em que trabalhou, tendo concluído uma especialização em Estatística e mestrado em Engenharia de Produção, ambos na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Quando perguntei à professora que sentido ela atribuiu ao fato de eu tê-la convidado para participar da pesquisa, ela respondeu que se sentia lisonjeada e que de alguma forma marcou a vida do estagiário, no caso a minha vida. Com seus 50 anos de idade, a professora Rose não esmorece frente aos muitos desafios enfrentados. Hoje, Rose é professora no Ensino Médio na mesma escola da professora Laci (história a seguir)...

Uma tarde muito quente em Santa Maria e eu e a professora Laci em um diálogo por mais de duas horas em sua casa e, é claro, um sorvete para refrescar. Uma alegria rever a professora que me acolheu em meu primeiro estágio na Educação Básica em 2009. No decorrer de seus 50 anos de idade, professora Laci

iniciou trabalhando em Santa Catarina e, posteriormente, na cidade de Júlio de Castilhos/RS, lugares e tempos em que ela diz ter aprendido muito. São 25 anos de atuação profissional na Educação Básica, tendo trabalhado em cinco escolas.

A professora Laci realizou sua escolarização, na Educação Básica, na Escola Sete de Setembro em Restinga Seca/RS e na escola Dom Antônio Reis em São João do Polêsine/RS. Em 1981 ingressou no curso de Matemática Licenciatura da UFSM, concluindo-o em 1985, e nos anos 90 concluiu, nesta mesma instituição, a especialização em Matemática. Seu Mestrado realizou-se de 2002 a 2005 na Universidade Federal do Rio Grande do SUL – UFRGS, tendo primeiramente ingressado no curso de Mestrado em Matemática Pura, depois optou pela Matemática Aplicada. Ela acredita que ter recebido o convite e participado desta pesquisa define a afinidade com o antigo estagiário, no caso eu. Hoje, a professora Laci leciona em uma escola estadual, no Ensino Fundamental pela manhã e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no noturno.

O próximo diálogo realizou-se com uma professora desconhecida, até então, para mim. Convidar a professora Mariana (história a seguir) para participar da pesquisa, foi uma sugestão da própria professora Laci. Logo, entrei em contato com a Mariana e esta prontamente me acolheu em uma das duas escolas que trabalha, sendo nesta escola municipal vice-diretora e em outra escola estadual professora de matemática. Chegando nesta escola, em uma tarde quente perto do meio dia, enquanto estive sentado no corredor da escola aguardando a professora Mariana, alguns estudantes vieram conversar comigo. Fazem-me muitas perguntas, uma delas foi a seguinte: “você é professor?”, respondo “sim, de matemática”, eles, então assustados me olham e dizem: “ah, mais um para incomodar”. Neste instante percebi mais uma vez que professores deixam marcas, e que elas podem ser tão ruins ao ponto de inibir relações intersubjetivas. Após esse diálogo com os estudantes, sigo para a sala da direção da escola com a professora Mariana.

Mariana ingressou na escolarização na Educação Básica em 1968, sendo sua primeira escola chamada Naura Teixeira em Santa Maria/RS. Em 1979 Mariana terminou o Ensino Médio e realizou seu primeiro vestibular para o curso de Agronomia, mas não obteve aprovação, e no ano de 1981 iniciou o curso de Matemática na antiga Faculdade Imaculada Conceição (FIC), hoje UNIFRA em Santa Maria/RS, concluindo-o em 1985. Nesta mesma instituição a professora

Mariana cursou especialização em Matemática. Com seus 49 anos de idade e 27 anos de atuação profissional, a professora Mariana já trabalhou em quatro escolas lecionando no ensino fundamental, sendo duas particulares, uma municipal e uma estadual. Hoje, a professora trabalha nesta escola municipal como vice-diretora e em outra escola no período noturno com a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Mediante esta apresentação dos referenciais teórico-metodológicos e das professoras participantes, os escritos da dissertação vão se desenhando *com* as narrativas, concebendo a pesquisa de modo teórico-empírico-interpretativa, que vai sendo tramada hermeneuticamente, em uma circularidade interpretativa que move e desloca os tempos passado, presente e futuro.

2.3 Territórios, Espaços, Narrativas: traços e laços das experiências no desenho dos tempos

Interpretar e suscitar uma compreensão dos dados empíricos, entrelaçando-os ao aporte teórico da pesquisa, foi e é um desafio constante em uma perspectiva hermenêutica de análise. Tendo como referencial, principalmente, a obra "*Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto*" de Christine Delory-Momberger (2008), as observações aqui propostas auxiliam no aprofundamento da pesquisa e na elaboração de uma análise contundente da dissertação. Compreende-se, assim, que uma análise se refere ao "conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos e articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto" (MINAYO, 2007, p.26).

Quando me proponho a tecer essas interpretações mediante uma análise, diria, do *tipo hermenêutico*, abordo-me em autores como Christine Delory-Momberger, Marie-Christine Josso e Mathias Finger por compreender que ambos argumentam e discutem questões em abordagens (auto)biográficas, enraizada a partir de um campo fundamentalmente epistemológico, teórico e metodológico. Envolve-se o trabalho narrativo da dissertação a essa dimensão hermenêutica, sublinhando a importância do teólogo e romântico alemão Friedrich Schleiermacher (1768-1834) e seu biógrafo Wilhelm Dilthey (1833-1911).

Schleiermacher, pioneiramente, sugere uma articulação de um projeto de hermenêutica que se tornasse uma teoria geral da interpretação, “que não se limita aos textos, mas a todas as formas de expressão da vida” (FINGER, 2010, p. 125), de modo que “só é possível compreender um texto quando se clarearem as relações das partes com o todo, ao que ele [Schleiermacher] denominou de *círculo hermenêutico*” (HENZ, 2003, p.102). Para Schleiermacher, portanto, toda compreensão se dá de modo circular, exigindo que no *círculo hermenêutico* as partes interajam dialeticamente entre si e com o todo, buscando, assim, um sentido⁹ (HENZ, 2003). Já para Dilthey, a interpretação se dá considerando todas as expressões essenciais da vida humana, assentando-se em uma compreensão histórica (HENZ, 2003). Henz (2003), embasado em formulações hermenêuticas de Dilthey, argumenta em sua tese que:

as diferentes concepções de vida (mundividências) brotam da própria experiência de vida que as pessoas vivenciam em locais e períodos temporais condicionados historicamente; geradas nas reflexões dos seres humanos sobre a própria vida, a pluralidade de concepções de mundo é produto da história.

[...] Importante, então, ter presente o ‘mundo sócio-histórico’ que incorpora a experiência interna dos seres humanos e suas manifestações. Para compreender é preciso recuperar a consciência da historicidade da existência humana, perdida com as categorias estáticas do cientificismo (HENZ, 2003, p.106).

Por essas tessituras Finger (2010) aborda que o *saber hermenêutico*, designado por Dilthey (embasado em Schleiermacher), é o “resultado de uma reflexão pessoal, ou seja, a passagem de uma consciência imediata que é a das sensações, das vivências e das experiências, a uma consciência refletida”. Logo, não intento aqui, fazer uma leitura e interpretar as narrativas das professoras Rose, Laci e Mariana de modo valorativo, de modo a, exclusivamente, apontar polos positivos e/ou negativos, mas, o que sugerimos, é tecer *com* as coautoras do

⁹ “O sentido e significação sempre são históricos, uma vez que a relação e/ou combinação que nós fazemos do todo e das partes sempre acontece a partir de um determinado ponto de vista, num determinado tempo, de forma contextualizada. Jamais são algo fora ou acima da história. Ademais, o significado muda com o tempo; novos eventos entre um fato e/ou um escrito e o tempo-situação de quem vai interpretá-lo podem desencadear um novo processo de compreensão, mostrando enfoques que na sua origem pareciam obscuros (alguns autores falam em ‘arco hermenêutico’). Por não serem fixos e determinados, os eventos estão sujeitos às perspectivas a partir das quais são considerados, e sua significação está encharcada pela textura da vida em todas as suas dimensões. Daí decorre também um outro aspecto: a circularidade de compreensão implica a inexistência de um ponto de partida fixo para a compreensão, uma vez que as partes sempre estão para outras partes” (HENZ, 2003, p.107-108)

trabalho, argumentações, discussões e problematizações no desenho das análises que passam todo o constructo dissertativo.

Desenho de análise que se entrelaça hermeneuticamente, por compreender a realidade num movimento de ir e vir aos acontecimentos em forma de espiral; progredindo nos elementos das narrativas de modo a considerá-las *circularmente* na pesquisa; auxiliando na compreensão e interpretação dos *textos* nos *contextos*, ou seja, situando-os a conjunturas sociais em que são construídas. Assim, há uma interface entre o individual e social, um processo de biografização como argumenta Delory-Momberger (2011). Por essa atividade de biografização, Delory-Momberger (2011, p.53) compreende que “nós não paramos de dar forma à nossa experiência e à nossa existência no meio social; nós não paramos de trabalhar para formar em nós ‘o mundo interior do mundo exterior’”.

Nessa perspectiva, demarca-se que as narrativas não são meras ilustrações de fatos, são os desenhos dos tempos, de modo que o narrador transita livremente pelos traços e laços que constituem os “enredos” de suas histórias, compreendendo o *vivido e o experienciado* como esqueleto de suas tramas.

“A vida narrada não é a vida” (DELORY-MOMBERGER, 2008). Essas construções narrativas elaboradas pelos participantes do grupo de formação são o “objeto” sobre o qual “trabalham os procedimentos de formação através das histórias de vida”, não sendo “a vida” esse “objeto”, ou seja, a prática de formação não pretende reconstituir, por si só, o que seria o curso factual e objetivo do vivido (Ibidem, p. 95). As narrativas vão se constituindo no tempo e no espaço de uma enunciação e de uma inter-relação singular.

Longe de se fixar na forma única que lhe daria um passado objetiva e definitivamente imobilizado, a narrativa de vida é uma matéria movente, transitória, *viva*, que se recompõe sempre no momento em que é enunciada. Amarrada ao presente de sua enunciação, ao mesmo tempo meio e fim de uma interação, a narrativa de vida nunca é “de uma vez por todas”; ela se reconstrói a cada uma de suas enunciações e reconstrói com ela o sentido da história que enuncia. Essa história, por definição, nunca está “acabada”, mas submetida à inconclusão perpétua ou, o que dá no mesmo, é levada a uma conclusão que está sempre *diante* dela (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 96).

Com isso, compartilho com Abrahão (2006, p.151) quando a autora diz que “a significação que o narrador deu ao fato no momento de seu acontecimento é ressignificada no momento da enunciação desse fato, em virtude de que a memória

é reconstrutiva, além de ser seletiva”. O *vivido* articula-se nos espaços e tempos, de modo que, Delory-Momberger (2008) enfatiza que há um trabalho de homogeneização, ordenação e funcionalidade significativa realizado sobre o material indefinido da experiência vivida pela narrativa. Esta narrativa reúne, organiza, tematiza os acontecimentos da existência, dá sentido a um vivido multiforme, heterogêneo, polissêmico.

É a narrativa que dá uma *história* a nossa vida: *nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida.* [...] O que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as suas narrativas, como lugar no qual o indivíduo *toma forma*, no qual elabora e experimenta a história de sua vida. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.97).

Ricoeur (1994) traz uma abordagem de uma *identidade narrativa*, de modo que a compreensão do ser-no-mundo revela-se mediado pela narrativa, e esta articularia o tempo transformando-o em tempo humano. Dessa forma, a narrativa possibilita a autointerpretação dos sujeitos, a *invenção de si* (JOSSO, 2010b), de modo a se reconhecer em sua existência, em um movimento flexível e dinâmico na relação passado-presente-futuro, “no sentido de que a narrativa quebra o modo linear espaço-temporal de significar trajetórias e vivências” (ABRAHÃO, 2006, p.153). Esses tempos movediços na *biografia de si* são demarcações recorrentes nas construções narrativas das professoras, conduzindo-as a interpretações do vivido: a professora Rose articula sua narrativa ao início da profissão, em seguida, retrospectivamente, enfatiza o modo como era avaliada e “conclui”, de modo geral, a avaliação em *toda sua vida*.

*Eu, assim, **comecei** sendo uma prof. provista, eu fazia prova, só avaliava por prova, ridiculamente, **porque eu sempre fui avaliada por prova** também e nunca na **minha vida** alguém me avaliou sem ser por uma prova, até achava isso quase que impossível.* (Professora Rose)

Semelhantemente, a professora Laci se move nos tempos. Mediante o lembrar um professor e uma situação negativa em sala de aula na qual ela era a professora, sua narração é como se estivesse *enxergando* as pessoas e/ou fatos ocorridos: “*Eu me lembro que ele parava no final da sala e nós estávamos fazendo prova, e ele fazia assim (gestos)... **parece que eu estou vendo**, ele era meio gordinho, barrigudinho, coisa mais querida que me marcou bastante*” [...] “*Isso me*

choca até **hoje quando eu falo**, não gosto de **olhar pra trás e me enxergar** ter feito aquilo, isso foi uma coisa que me marco bem negativamente de mim mesma”.

Outro momento das construções narrativas da professora Laci, é quando ela, no trecho abaixo, atribui uma característica de sua prática docente vinculada ao tempo expresso “a *minha lá*”, significando “*época que eu estudava*”, sublinhando a lembrança de um professor atribuída a essa postura, que agora é adotada por ela enquanto professora.

*Faço trabalhos em dupla em matemática, que eu acho que eles aprendem bastante e **isso eu levo em conta a minha lá**, né, na **época que eu estudava** sempre tinha alguém que dava certo pra eu estudar e aí normalmente a gente sentava até em dupla nas aulas, **eu me lembro do professor Edeno...** a gente sentava muito em dupla, em matemática também, e rendia muito. **Aquilo que deu certo com a gente a gente quer que de certo, pelo menos, com os outros também.**(Professora Laci)*

Outro trabalho de reflexividade biográfica de natureza hermenêutica (DELORY-MOMBERGER, 2008), é observável na narração da professora Mariana, a qual, desloca-se nos tempos e espaços, reunindo, organizando e tematizando os acontecimentos no “*hoje em dia - minha época - antigamente - hoje - minha época - hoje em dia*”. Esse mover-se sugere a ela uma (auto)interpretação da escola, apontando para o modo como percebia a docência e como os desafios a impulsionam à mudança, enfatizando ao final sua formação acadêmica.

*[...] **hoje em dia**, se for comparar com a **minha época, antigamente** éramos mais conduzidos e **hoje** a gurizada é bem mais crítica. Na **minha época** essa questão da criticidade não se tinha, pronunciávamos pouco em sala de aula, a metodologia não era de modo participativo, a gente só recebia os conteúdos, estudava e devolvia, e **hoje em dia** a gente procura fazer com que essa gurizada participe mais. Então, a gente encontra o desafio de não ser um professor meramente transmissor, mas ser realmente o mediador, um provocador, um desafiador e isso requer um esforço dobrado nosso, porque nós **não fomos preparados assim.** (Professora Mariana)*

É nessa constante indissociabilidade entre os tempos passado, presente e futuro, que uma memória autobiográfica caracteriza o ser em uma constante identidade dinâmica, como diria Ricoeur (1994), ou o *eu* dinâmico, como refere Josso (2010b).

Tomada na sua globalidade a narrativa articula vários períodos da existência que reúnem vários fatos considerados formadores. A articulação entre estes períodos efetua-se em torno de momentos-charneira,

designados como tal porque o sujeito escolheu - sentiu-se obrigado a – uma reorientação na sua maneira de comportar-se e/ou maneira de pensar o meio ambiente e/ou pensar em si através de novas atividades. Esses momentos de reorientação articulam-se com momentos de conflito e/ou mudanças de estatuto social, e/ou com acontecimentos sócio-culturais (familiares, políticos, econômicos). (JOSSO, 2010c, p.70)

O *todo* narrativo marca os polos do sócio-cultural e do pessoal, em que as intenções de uma subjetividade partem de um contexto significativo da vida, ou seja, do sujeito-narrador. “A partir da narrativa pessoal, a corrente das histórias de vida traduz e transpõe no domínio da formação um processo mais geral, que é aquele da maneira pela qual os indivíduos se apropriam do mundo histórico, social, cultural na qual eles vivem” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p.49). Esse caminhar narrativo desafia o sujeito a reavaliar e ressignificar suas trajetórias, experiências de vida, perfazendo e transformando novos horizontes de si na tridimensionalidade dos tempos. Estes momentos são caracterizados como *momento-charneira*¹⁰, uma virada e um aprendizado existencial estruturados em uma narrativa ressignificadora de nossas vivências, um processo, afirmaria, (auto)(trans)formativo permanente.

O trabalho de rememoração, que reúne as recordações à escala de uma vida, apresenta-se como uma tentativa de articular as experiências contadas e é feito, principalmente, sob o ângulo do percurso de formação ao longo da vida e da sua dinâmica, evidenciando as práticas formativas inerentes a um itinerário escolar, profissional, e a outras aprendizagens organizadas (sessões ou oficinas de formação), incluindo aí finalmente, as experiências de vida que o autor considera ter deixado uma marca formadora. (JOSSO, 2010b, p.90).

Quando a professora Rose é provocada a dar significado ao tema *formação continuada*, tem-se destacada a perspectiva formativa do trabalho narrativo, expressa como um momento de aprendizagem, que se desloca de cursos técnicos para uma dimensão de permanente formação em inúmeros espaços e tempos da vida, tendo na narrativa a possibilidade de “*abrir a vida*”:

*Formação Continuada... não só, claro, que em cursos e encontros né, é no dia a dia, a gente está lendo, aprendendo. Estou aprendendo contigo aqui um montão também. **Estou abrindo minha vida aqui pra ti, então com isso, com certeza eu estou aprendendo, estou me formando.***

¹⁰ “Momentos ou acontecimentos-charneira são aqueles que representam uma passagem entre duas etapas da vida, um ‘divisor de águas’, poderíamos dizer. Charneira é uma dobradiça, algo que, portanto, faz o papel de uma articulação. Esse termo é utilizado tanto nas obras francesas quanto portuguesas sobre as histórias de vida, para designar os acontecimentos que separam, dividem e articulam as etapas de vida”. (JOSSO, 2010b, p.90).

De encontro a isso, Delory-Momberger (2008) aponta para a ideia de que a narrativa não é apenas o meio, mas o lugar, ou seja, a “história de vida *acontece* na narrativa”. Assim, os homens *dão forma* ao vivido e ao experienciado pela narração.

Essa dimensão formativa da narrativa biográfica evoca uma série de questões sobre a natureza das operações que realiza sobre o vivido, e a maneira pela qual integramos em nossa experiência biográfica as situações e os eventos que acontecem conosco ou que nos são narrados por alguém. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 56)

As narrativas são mediadas pela percepção sensível da ação docente, pela problematização da própria prática, em que logo, o pesquisador que aqui disserta, reafirma que a pesquisa constitui-se enquanto um lugar de (auto)(trans)formação, contribuindo para reflexões críticas. Segundo Moura (2003):

[...] estar em formação, como professores, implica colocarmo-nos no movimento contínuo de compreensão de nossas ações. Nesse movimento, podemos legitimar a nossa profissão procurando entender as múltiplas determinações de nosso trabalho, não nos deixando guiar cega ou intuitivamente pelo que consideramos imponderável. Trata-se, portanto, de aceitarmos que temos condições de agir assumindo a nossa condição de sujeitos. (MOURA, 2003, p.129)

Uma *formação permanente* constitui-se como processual e dialógica, podendo ocorrer em situações formais e informais, de modo a transcender uma formação em cursos de licenciatura e uma formação *continuada* institucionalizada em que, muitas vezes, se sobressaem o aspecto técnico e conteudista do ensino. Portanto, as narrativas são adotadas para “dar sentido a uma experiência educativa ou a uma prática social” (FREITAS; FIORENTINI, 2007, p.65), de modo que ao narrar as experiências, apoia-se em uma natureza reflexiva-transformadora e problematizadora da própria prática e saberes docentes. Goodson (1995) sublinha que:

As experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu. De acordo com o ‘quanto’ investimos o nosso ‘eu’ no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos a nossa prática. (p. 71-72)

A processualidade das construções narrativas, que revelam experiências e lugares de formação, é mediada por condições existenciais de cada pessoa, ou seja, pela singularidade com que cada um se coloca diante do mundo, dos outros e de si mesmo. Isso significa, pois, que as *narrativas de si-outro*, revelam as implicações de

cada indivíduo com suas experiências, isto é, os modos como compreende(-se), sente(-se), julga(-se) e representa(-se) nas interfaces entre o individual e o social, entre o singular e o plural, entre o *mundo interior* e *mundo exterior*. Logo, uma narrativa autobiográfica é a reconstituição e interpretação do *vivido* a partir da perspectiva contextualizada dos sujeitos.

CAPÍTULO III

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: “A GENTE DEIXA MARCAS SIM, MARCAS BOAS EU ACHO, MAS MUITAS MARCAS RUINS”¹¹

Este capítulo sugere apresentar um esboço acerca da avaliação da aprendizagem, temática com concepções tão ambíguas, bem como, discorrer pelas narrativas de formação em busca de significados que os professores atribuem/atribuíram a avaliação em distintos lugares¹² de seus percursos (auto)(trans)formativos, compreendendo a avaliação como um componente de fundamental discussão na formação docente. Como explicitam Catani e Gallego (2009),

no âmbito educacional, uma importância impar é dada ao ato de avaliar, mas pelo fato de essa palavra ser vulgarmente utilizada tanto nas diferentes situações sociais quanto no cotidiano escolar, nem sempre se observam os sentidos que ela pode assumir. É comum tratar da avaliação como se ela tivesse o mesmo sentido para todos os envolvidos. Na verdade, para cada pessoa que integra o processo de avaliação este ganha sentidos diferentes. (p.11)

Esta pesquisa, dedica-se a ilustrar diferente perspectiva para a avaliação da aprendizagem; ao invés de propor modelos ou indicações de que professores abandonem seus instrumentos avaliativos, intentamos despertar que os(as) professores(as) venham a inovar suas práticas passadas e qualificar-se a partir de suas próprias experiências e concepções de avaliação no momento em que são desafiados a uma escuta e olhar sensível às suas trajetórias (auto)(trans)formativas. “Assim, sem abandonar as técnicas tradicionais, antes as aperfeiçoando, importa experimentar novas formas capazes de levar a um maior empenho de cada um na sua própria formação.” (NÓVOA; FINGER, 2010, p.15).

Dessa maneira, podemos pensar na relação dialética entre saberes e práticas, em que muito do que fazemos como professores(as) é porque, talvez, aprendemos na escolarização, formação inicial, mas também, o que aprendemos é em muito decorrente da própria prática docente. Nessa relação dialética, o professor tomando reflexivamente suas percepções acerca da avaliação da aprendizagem, como por

¹¹ Professora Laci.

¹² Compreende-se, nesta pesquisa, **lugar** não como um espaço físico, mas como os distintos espaços-tempo de formação de significados por parte dos professores, considerando, então, a escolarização (ensino fundamental, médio), formação inicial (graduação), pós-graduação, atuação docente etc., em que se constituem simbolizações, imaginários, concepções, sentidos etc.

exemplo os sentimentos e sensações que a avaliação lhe causava na escolarização e/ou formação inicial, pode ser capaz de ressignificar e reconstruir seus saberes e práticas, e de transformar suas próprias ações educativas em sala de aula.

Mediado pelos recursos teórico-metodológicos da pesquisa-formação, autobiografia e narrativas de formação, é que se desenvolve a investigação estratégica acerca da avaliação. Por que narrativas de professores de Matemática? Por que avaliação da aprendizagem? Acredito que os responsáveis por organizar a avaliação, além de estarem imersos em um processo (auto)formativo e também (auto)avaliativo no momento em que narram suas experiências, poderão apontar contribuições, por exemplo, para a formação em cursos de licenciaturas, o que, ao meu ver, é um espaço formativo que merece atenção. Bem como, problematizar a avaliação, é suscitar um repensar a repetência e evasão escolar, não no sentido de que não há interesse pelos estudantes, o que em muitos casos ocorre, mas de que muitas das práticas de avaliação precisam ser revistas para não cairmos na exclusão de estudantes que não se adequaram aos modelos (im)postos pelo sistema educativo (ou seriam por práticas de professores?). Para as autoras Catani e Gallego (2009) o termo avaliação adquire uma conotação de julgamento dos alunos, funcionando como “sistemas de classificação” (p.20), muito pouco refletido acerca de seus sentidos.

Embora o ato de avaliar consista em numa ação corriqueira e espontânea realizada por qualquer indivíduo acerca de qualquer atividade humana sendo, assim, natural, instintiva e assistemática, pouco se reflete sobre o sentido desta palavra. Avaliar essencialmente significa atribuir valor a, emitir juízos de valor (Machado, 2000). Desde muito cedo as crianças desenvolvem capacidades de avaliação ao compararem objetos, pessoas e situações e ao estabelecerem suas referências, com base nas finalidades que percebem e valorizam. Aprenderão, no decorrer de seus contatos sociais, a identificar qualidades e a associá-las a maneiras de classificar as pessoas, aprenderão na prática, justamente práticas de avaliar. Quase sempre esse tipo básico de aprendizado social, sabemos todos, garante às pessoas formas de se reconhecerem, reconhecerem os outros e se orientarem nas relações sociais. (CATANI; GALLEGO, 2009, p.19)

Compreendo que é complexo falar em mudanças no sistema educacional, pois há uma insistência em reincidirmos no fatalismo de que as estruturas externas não mudam, logo, no microeducacional nada podemos fazer. Buriasco (2002) sublinha certo conformismo da avaliação em matemática, presente na rotina escolar como uma “sequencia de momentos, muitas vezes trágico, desligado do processo de ensino e aprendizagem” (p.256). No que tange a avaliação da aprendizagem as

professoras Rose e Mariana desdobram suas intenções a partir de percepções do modo de agir de outros professores:

*[...] eu noto é que **são muito apegados a isso**, eu tento sempre dizer “vamos tentar levar para outro lado, vamos tentar ver outras formas da gente conseguir avaliar”. (Professora Rose)*

*A gente percebe as **resistências dos professores**, eles apenas julgam “o aluno não sabe” e pronto, e às vezes a gente se questiona “mas o que eu fiz de diferente para verificar ou fazer com que ocorra a aprendizagem?”. (Professora Mariana)*

Diante de certas máscaras e acomodações, Freire (2003) nos remete a uma reflexão acerca da acomodação fatalista em que muitos professores recaem, quando afirma que

a solução realmente mais fácil para encarar os obstáculos, o desrespeito do poder público, o arbítrio da autoridade antidemocrática é a acomodação fatalista em que muitos de nós se instalam. “Que posso fazer, se é sempre assim? [...] Pois que assim seja”. Esta é na verdade a posição mais cômoda, mas também a posição de quem se demite da luta, da História. É a posição de quem renuncia ao conflito, sem o qual negamos a dignidade da vida. Não há vida, nem humana existência, sem briga e sem conflito (p.63-64).

Intento, aqui, de maneira alguma culpar professores pela não inovação de práticas pedagógicas, mas, desdobrar reflexões e questionamentos às dimensões de natureza educativa, não me restringindo a concepções fatalistas de que *nada pode mudar, nada podemos fazer*. Logo, que as professoras, sujeitos da pesquisa, possam tomar nas mãos sua (auto)(trans)formação e possibilidades de reflexão consciente sobre práticas e saberes; nesse caso, o avaliar a si mesmas considerando os significados atribuídos à avaliação da aprendizagem em seus percursos formativos, respondendo basicamente: Mas afinal, “por que é que fazemos o que fazemos na sala de aula?” (NÓVOA, 1994, p. 16). Por quê? Para que avaliamos?

Assim, observa-se o processo que compõe a construção de significados que os sujeitos da pesquisa, inicialmente em termos individuais, conferem à avaliação da aprendizagem, bem como, os elementos que compõem seu processo de formação em lugares distintos. Nas palavras das professoras ficam perceptíveis algumas marcas da avaliação em suas vidas:

*“[...] eu fui avaliada praticamente com provas sempre, concurso, vestibular [...]”
Professora Rose*

*“[...] na minha formação eu sempre fui avaliada por provas, testes e exames”.
Professora Mariana*

Desse modo, conduz-se dimensões da pesquisa escolhendo autores que oferecem fundamentações pertinentes à pesquisa, sendo necessário, então, apresentar alguns apontamentos teóricos imersos na temática avaliação da aprendizagem e nos atravessamentos com a matemática e narrativas das professoras.

3.1 Matemática e Avaliação da aprendizagem: tecendo teias e concepções

Parece-me indispensável a aproximação aqui instituída entre Avaliação e Matemática, pois são temáticas que venho questionando em meus estudos e que procuro discutir tecendo caminhos em teias, em que cada ponto me leva a outros tantos, surpreendentemente. Desde que meus estudos têm se movimentado fortemente ao campo da Educação Escolar, tenho me deparado com pronunciamentos de que a escola contemporânea é excludente; que a escola caracteriza-se como um instrumento de reprodução da ideologia dominante e de seleção social; ou como aborda Imbernón (2009): “a educação pode ser fundamental para superar a exclusão social, mas que, muitas vezes, a potencializa” (p.21). Sem discordar destas afirmações, ousou tratar dos achados anunciados a partir de problematizações pensando: Como, então, se dão processos de exclusão no âmbito escolar? Que mecanismos alimentam esta exclusão?

D’Ambrósio (1998, p.14) enfatiza que a Matemática, “coloca-se a serviço da estrutura de poder dominante, mantendo e reforçando as desigualdades e injustiças sociais que prevalecem nas relações entre países e nas relações socioeconômicas internas a cada país”. Tecendo por esse mesmo fio, concordo com as ideias de D’Ambrósio (1986) sintetizadas no primeiro capítulo¹³ de sua obra *Da realidade à Ação: reflexões sobre educação e matemática*, quando o autor situa o contexto

¹³ “O capítulo 1, ‘Matemática e desenvolvimento’, baseia-se na primeira exposição que fizemos para um plenário internacional do nosso enfoque em Educação Matemática que, fundamentalmente, visa amalgamar a Matemática e seu ensino ao contexto sociocultural em que esse ensino se dá”(D’AMBRÓSIO, 1986, p.9). O plenário internacional que Ubiratan D’Ambrósio se refere, foi a 4ª Conferência Interamericana de Educação Matemática, realizada em Caracas/1975.

histórico da humanidade, se posicionando fortemente diante do paradoxo encontrado, pois há um progresso científico e tecnológico marcante que coincide com injustiças sociais e desequilíbrios chocantes entre os vários países e, muitas vezes, regiões do mesmo país.

Enquanto o mundo da ciência e da tecnologia se nos apresenta capaz de realizar o que poderia ser considerado há alguns anos atrás verdadeiros milagres, a utilização dos progressos da ciência e da tecnologia para tornar a vida do homem menos angustiante parece-nos ser uma tarefa que escapa ao poder dos cientistas e, de fato, a impressão que se tem é que à medida que o progresso científico avança, menos e menos as realizações são voltadas a minorar o sofrimento do homem (D'AMBRÓSIO, 1986, p.13).

Parece razoável aceitar que o conhecimento matemático embasa a produção e o avanço da ciência e tecnologia no mundo, mas que, também, tem servido como um instrumento de dominação e exclusão social. Segundo D'Ambrósio (1998, p.14), “a matemática está associada a um processo de dominação e à estrutura de poder desse processo. Ao estudar-se Educação Matemática, isso não pode ser esquecido”.

Comumente, percebe-se, em particular no contexto da educação formal, a matemática como o alçômetro da repetência escolar, a geradora de pânico entre os estudantes (principalmente em provas e testes) e parece que, em muitos casos, é o “sucesso” ou “insucesso” na matemática que define o grau de “inteligência” dos estudantes. Já presenciei, em conselhos escolares situações de valorização da matemática e de seus professores, acima de outras áreas do conhecimento, como se os estudantes pudessem avançar para as séries/anos seguintes se obtivessem aprovação em matemática, mesmo se reprovados em biologia, história, artes...

Por que as *disciplinas* escolares não possuem uma mesma carga horária? Por que ainda se insiste na supremacia da carga horária da matemática, sendo que, mesmo o período de horas/aula de matemática ter maior quantidade, ela continua sendo a *disciplina* em que os estudantes mais reprovam? Uma questão paradoxal que nesse momento me permito fazer. Parece-me relevante tecer tais interrogações, talvez não com o objetivo de responder cá, mas para apontar reflexões acerca da dinâmica escolar, sua estrutura curricular, posturas de professores, processos ou práticas de “ensinagem”, a função político-social do ensino.

Nesse aspecto, Ubiratan D'Ambrósio, em sua obra de 1986 citada acima, assinala algumas concepções de matemáticos e mesmo educadores matemáticos,

ainda perceptíveis na atualidade, em que estes vêem a matemática como uma forma “privilegiada de conhecimento, acessível apenas a alguns especialmente dotados, e cujo ensino deve ser estruturado levando em conta que apenas certas mentes, de alguma maneira ‘especiais’, podem assimilar e apreciar a Matemática em sua plenitude” (p.9).

Esta insistência da escola em separar, selecionar, estereotipar “inteligentes” e “burros”, mesmo que perspicazmente, conduz-se pela matemática e é patrocinada pela avaliação da aprendizagem, num processo que “convence” de que o “fracasso” é dos próprios estudantes que não foram “competentes” suficientemente para compreender as relações abstratas “tão evidentes” na matemática. Logo, a “avaliação em Matemática é a própria exclusão em processo” (BATHELT, 1999, p.37).

A autora Buriasco (2002, p.257) apresenta reflexões do modo como o rendimento dos estudantes “continua sendo quase sempre avaliado por provas escritas contendo questões tiradas de um livro didático diferente do adotado”; de que não há uma definição do que se quer “ênxergar” com tais provas, de maneira que as questões exigem, essencialmente, memorização, o que se torna coerente ao *ensino* do professor, já que este desenvolve sua prática baseada na transmissão de conteúdos. Tanto na avaliação em larga escala, como na avaliação em sala de aula,

[...] os baixos índices de acerto nas questões propostas reforçam a imagem de que a matemática ensinada na escola é mesmo algo incompreensível e quase inacessível. Assim sendo, a mudança dessa imagem depende também de uma *mudança na concepção e nas práticas de avaliação*, e a reflexão nesse campo deveria procurar despertar para a importância de se considerar que a avaliação também deva dar oportunidade para os alunos demonstrarem o que podem e saber fazer, e *não apenas evidenciar o que eles não sabem*. (BURIASCO, 2002, p. 257, grifo meu)

A fim de contextualizar historicamente o conceito de avaliação, referencio os estudos de Dias Sobrinho (2002), presentes na Enciclopédia de Pedagogia Universitária (Vol.2/2006), em que este autor aborda que

O conceito de avaliação é plurirreferencial, complexo, polissêmico, com múltiplas e heterogêneas referências. Faz parte de um campo de conhecimento cujo domínio é disputado por diversas disciplinas e práticas sociais de *distintos lugares acadêmicos, políticos e sociais*. Necessita de uma *pluralidade de enfoques* e a cooperação ou a concorrência de diversos ramos de conhecimentos e metodologias de várias áreas, não somente para que seja entendida ou reconhecida intelectualmente, mas também para poder ela própria se exercitar concretamente de modo fundamentado, de

diferentes modos e com distintos modelos, em seu *funcionamento sócio-histórico*. Definições de avaliação vêm evoluindo no processo sócio-histórico de sua concretização. Em sua primeira geração, ao início do século vinte, foi compreendida como medida, de resultados; em sua segunda geração, entre os anos 1930 e 1950, definiu-se em termos de alcance de objetivos; a terceira geração, desde os anos 1960, entende a avaliação como juízo ou apreciação de mérito ou valor de alguma coisa; a quarta geração conceitua a avaliação como uma construção da realidade, uma *atribuição de sentidos* influenciada pelos contextos e pelos valores intervenientes. (DIAS SOBRINHO, 2006, p.461, grifo meu).

Nestes *distintos lugares acadêmicos, políticos e sociais*, há uma necessidade de *pluralidade de enfoques* para o termo avaliação, o que venho a questionar, uma vez que estes espaços-tempos, como escola e/ou universidade, são criadores e/ou reprodutores de significados, *sócio-historicamente* sofrendo mutações. Considerando estas *gerações de avaliação* que o autor trata, chamo a atenção para os sujeitos escolhidos nesta pesquisa, em que, logicamente, estes transitam em um contexto histórico-político-social em que sua formação na escola e universidade situa-se entre as duas últimas gerações.

Esta terminologia avaliação, em seu sentido lato, designa do termo *valere*, do latim, que significa “ter ou dar valor a algo, validar ou tornar válido, digno” (DIAS SOBRINHO, 2006, p.461), o que, direcionando para a educação, corriqueiramente revela-se, e naturaliza-se, como *prova/teste*¹⁴ (Prova Teórica, Prova Prática, Prova Oral, Prova Dissertativa, etc.). Nesse sentido, as professoras Mariana e Laci quando conduzidas à reflexão sobre o que seriam *provas e testes* esclarecem:

[...] não é tudo mas faz parte. Querendo ou não nós somos avaliados sempre, seja no nosso trabalho, no nosso dia-a-dia... e me sinto insegura com a questão de ter que medir, entre aspas, o conhecimento do aluno, então a gente acaba usando a prova e o teste com forma de ter uma certa segurança. (Professora Mariana)

[...] pois é, eu estou nessa ainda. Mas é aquela coisa, muito o que faço é para ter um parâmetro [...]. só com isso aqui não, mas que eu uso isso aqui eu uso ainda. Procuro, assim, tentar colocar algumas questões discursivas, tentar fazer eles usarem o português, porque na matemática a gente tem a

¹⁴ Prova: refere-se a todo o material capaz de comprovar ou atestar o desempenho do estudante em relação à sua aprendizagem ou ao desenvolvimento de competências, tendo, também, a função de tornar evidente as dificuldades de aprendizagem. Notas: em que pese, culturalmente, a prova esteja associada a um conjunto de questões a serem respondidas ou problemas a serem resolvidos, essa definição, mais ampla, permite que materiais como questionários, textos e resenhas de livros produzidos pelos alunos, relatórios de atividades e excursões, trabalhos de pesquisa, maquetes, entre muitos outros, possam ser considerados provas do desempenho dos alunos. Apresentação dos alunos em seminários e em arguições orais podem ser consideradas provas, contribuindo para isso com os registros escritos do professor. (MOROSINI, 2006, p. 433).

tendência de “resolva as equações”, acho que a gente tem que tentar colocar questões teóricas. (Professora Laci)

Luckesi (2004) aborda que as provas são recursos técnicos que vinculam-se aos exames e não à avaliação, enquanto os exames são seletivos, pontuais, classificatórios, anti-democráticos e autoritários, a avaliação é diagnóstica, inclusiva, democrática e dialógica.

Ao encontro dessas discussões, Buriasco (2002) aborda uma distinção clara entre a política de avaliação do *rendimento escolar* e *avaliação da aprendizagem*. A primeira baseada no *rendimento*, presente na grande maioria das escolas, reforça a dicotomia aprovação/reprovação, não possibilitando um “espaço para uma prática de avaliação que ajude na identificação e superação de dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, tanto do aluno quanto do professor” (p.258). A autora ainda sublinha que a *avaliação do rendimento* é adotada como “avaliação do ‘produto’ final” (BURIASCO, 2002, p.258), evidenciando resultados impossibilitados de serem modificados. D’outra parte, a *avaliação da aprendizagem* vem ao encontro de uma avaliação do e no processo, e portanto, “um dos meios que subsidia a retomada da própria aprendizagem” (p.258).

Esta avaliação, arraigada a uma concepção de *provar, testar a aprendizagem* dos estudantes, é trazida por Hoffmann (1998) ao enfatizar a avaliação como uma prática perversa de seleção e exclusão, em que o “sucesso e fracasso em termos de aprendizagem parecem ser uma perigosa invenção da escola” (p.11).

Atenção nas provas. Os professores utilizam as provas como instrumentos de ameaça e tortura prévia dos alunos, protestando ser um elemento motivador de aprendizagem. Quando o professor sente que seu trabalho não está surtindo o efeito esperado, anuncia aos seus alunos: “Estudem! Caso contrário, vocês poderão se dar mal no dia da prova”. Quando observa que os alunos estão indisciplinados, é comum o uso da expressão: “Fiquem quietos! Prestem atenção! O dia da prova vem aí e vocês verão o que vai acontecer”. Ou, então, ocorre o terrorismo homeopático. A cada dia o professor vai anunciando uma pequena ameaça. Por exemplo, em um dia diz: “A prova deste mês está uma maravilha!” Passados alguns dias, expressa: “Estou construindo questões bem difíceis para a prova de vocês”. Após algum tempo, lá vai ele: “As questões da prova são todas do livro que estamos utilizando, mas são difíceis. Se preparem!”. E assim por diante... Sadismo homeopático! (LUCKESI, 1995, p.18-19, grifo do autor)

Para Vasconcellos (2001, p.31) “a avaliação escolar não é só avaliação! De instrumento de análise do processo educacional, a avaliação tornou-se instrumento de dominação, de controle”.

Há muitos anos investigo o significado da avaliação entre educandos e educadores de todo o Brasil. A configuração do mito é clara e consistente. Quando representam a avaliação através de imagens, surgem carrascos, labirintos, relâmpagos e trovoadas. Entretanto, os fantasmas da avaliação são muito menos representativos do processo como um todo do que de elementos constituintes desse processo: provas, notas, registros de aprovação/reprovação (HOFFMANN, 2004, p.19).

Paralelamente abordo as palavras de Esteban (2005), quando a autora diz que a avaliação

não se refere à aprendizagem e ao ensino como processos interativos e intersubjetivos, mas sim ao rendimento como resultado verificável (Barriga, 2001), que pode ser medido, nomeado, classificado e hierarquizado. O que seria a representação do desempenho do sujeito em determinadas circunstâncias torna-se uma característica que identifica o sujeito: o mau (ou bom) rendimento produz o mau (ou bom) aluno. A avaliação do rendimento escolar, indispensável ao processo classificatório, inscreve-se nas práticas sociais cujo objetivo é *vigiar* e *punir*, como tão bem demonstrou Foucault. Na escola, a aprendizagem, assim como o ensino, seria decorrência de um sistema eficiente de vigilância e punição, facilmente traduzido em provas, testes, notas, conceitos, recuperação, aprovação e reprovação. (ESTEBAN, 2005, p. 18-19)

Que “avaliação” é essa decorrente de uma violência simbólica¹⁵? Quem aprende dessa forma? De fato, estamos diante de um mecanismo de coação exercido pelo poder simbólico a favor de uma *pedagogia do exame*¹⁶, reverberando em uma *pedagogia da exclusão*¹⁷, apontando discrepâncias num processo de educação escolar que deveria se preocupar, prioritariamente, com a aprendizagem dos estudantes e com “uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjogue. Isto obriga a uma revisão total e profunda dos sistemas tradicionais de educação, dos programas e dos métodos” (FREIRE, 1980, p.40). Talvez tenhamos que, primeiramente, refletir um pouco mais sobre fundamentações primeiras e mais amplas da educação escolar para, *a posteriori*, clarear os objetivos dos processos avaliativos e dos componentes e sujeitos que o compõe. Henz (2011) problematiza a dimensão da avaliação da aprendizagem de conteúdos, sublinhando que estes são

¹⁵ Violência simbólica é um conceito elaborado pelo sociólogo Pierre Bourdieu.

¹⁶ (LUCKESI, 1995, p.17).

¹⁷ *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*, é uma obra organizada por Pablo Gentili (1995), em que o autor caracteriza a ofensiva neoliberal como uma nova *pedagogia da exclusão* e como estratégia de reestruturação dos contextos públicos da educação.

[...] apenas um dos aspectos importantes; há muitas outras aprendizagens que também precisam ser avaliadas. Vai se aprendendo que a aprendizagem é o fim, e que se ela não aconteceu satisfatoriamente conforme a proposta e os objetivos construídos por e para todos – ou pelo menos muito bem esclarecidos –, torna-se necessária uma avaliação profunda também dos processos de ensino e das relações interpessoais, diagnosticando as questões que contribuíram e também aquelas que precisam ser repensadas e refeitas, tanto pelos educandos quanto pelos educadores (HENZ, 2011, p.03)

A professora Laci narra a seguinte experiência: “[...] *‘guardem o material que vocês vão ter prova’, em plena pós-graduação com professores que já estavam há anos no magistério... então, tem coisas, a gente deixa marcas sim, marcas boas eu acho, mas muitas marcas ruins*”. Essa certa indignação da professora diante de uma *prova surpresa* ocorrida em seu curso de pós-graduação, é narrada após os temas *provas e testes, avaliação da aprendizagem e marcas de avaliação* serem escolhidos, de modo que as experiências suscitadas nestes temas a conduzem a afirmação: “a gente deixa marcas sim [...]”. A dimensão que aqui se apresenta, é de que a professora se coloca presente no momento dos fatos do passado, e narra como se *lá* estivesse, mas, de certa forma, ela conclui sublinhando uma perspectiva de presente, mas que há uma perpetuação do *deixar marcas*. Em seguida, ela narra, abaixo, outro *lugar* de formação que se revela ainda atravessado pelas questões avaliativas e, de alguma forma, uma responsabilização excessiva em *ter boas notas*. *Lugar*, este, que a professora Mariana destacou como um espaço-tempo em que seus colegas repetiam várias vezes uma mesma disciplina; um certo amedrontamento a certos professores e do grande trauma dos colegas diante das provas, sendo que alguns “[...] *tremiam e não conseguiam nem segurar a caneta*”.

Formação acadêmica ... Eu chorei muito, de vez em quando ia mal. Eu não era muito persistente naquela época, eu lembro que na primeira prova de Cálculo tirei 10, na segunda tirei 9,5, na terceira tirei um 8,5 e na quarta vi que ia mal e não fui, desisti da disciplina. E a professora mandava recado pra mim, eu nem aparecia nas aulas e quando eu enxergava a professora eu fugia, porque ela me elogiou muito quando eu tirei 10, uma pena porque eu tive que repetir. (Professora Laci)

Uma dimensão avaliativa e reflexiva sobre a avaliação, marcas de outrora e suas práticas pedagógicas é uma característica observável no ato de narrar das professoras de um modo geral, de maneira que experiências de um passado

suscitam um questionamento no presente, exemplificado no seguinte trecho da professora Mariana:

*Todos nós aprendemos e de maneiras diferentes. A gente como professor, às vezes, quer aquele retorno imediato... e me recordo de uma menina que tinha muitas dificuldades em matemática e havia tirado licença, e como eu não havia acompanhado ela anteriormente eu não poderia reprová-la utilizando avaliação determinada pela escola, então demos uma chance e ela passou. **Hoje ela é uma grande jornalista.** De repente eu poderia ter reprovado a menina lá trás, e realmente a tendência dela não era para a área das exatas. E eu fico analisando, **até que ponto a gente se acha conhecedor e ter a certeza que realmente o aluno conseguiu aprender um conteúdo específico? Essa questão da avaliação e da aprendizagem é bastante delicada, justamente por isso, porque a gente se acha o detentor e acabamos utilizando da nossa autoridade ou autoritarismo e reprovamos um aluno.** Então, o professor tem que ter conhecimento do seu trabalho, ser justo e não se deter somente na sua disciplina, porque tem que ver a aprendizagem e o conhecimento do todo do aluno...e na matemática, dependendo da sua metodologia, eles tem dificuldade né, e esse julgar a avaliação somente por um momento. (Professora Mariana)*

É perceptível que as professoras utilizam as provas e testes como possibilidades de se obter um parâmetro, um certo diagnóstico sobre a aprendizagem dos estudantes, mas, como a professora Mariana exemplifica, às vezes os professores acabam utilizando sua *autoridade* (autoritarismo?) e reprovam um estudante. Mesmo a professora Mariana esclarecendo a utilização de provas e testes como parte integrante de um processo avaliativo, demonstra sensibilidade pedagógica e coloca a questão: “[...] **até que ponto a gente se acha conhecedor e ter a certeza que realmente o aluno conseguiu aprender um conteúdo específico?**”. As dimensões abordadas pelas professoras Rose e Mariana, quando provocadas a narrar sobre o tema autoridade, vão ao encontro com as tessituras acima, pois elas enfatizam a autoridade do professor enquanto indispensável, mas de que isso não ultrapasse para a perspectiva do autoritarismo e exerça certa coerção aos estudantes.

*[...] claro que em sala de aula eu sou sempre autoridade, no momento que estou lá como professora, além de ter autoridade eu tenho muita responsabilidade, mas eu acho que não dá pra fazer com que essa autoridade seja uma coisa pra ser um chefe lá na frente, só eu posso, só eu falo, só eu isso ou aquilo. **Acho que dá pra gente ter autoridade com bastante liberdade.** Fazendo valer democracia, fazendo valer política, fazendo acordos e tudo mais. (Professora Rose)*

Autoridade eu acho que eu tenho em sala de aula, não é autoritarismo. As questões de respeito, de limites e não aquilo de que tem que ser assim e ponto, de que eu explico e depois vocês me devolvem. Embora...

normalmente quando tu diz que é professora de matemática já te olham, meio assim. (Professora Mariana)

Uma questão abordada por Freire (2006) é de que não se tem o objetivo de ficar contra a avaliação, necessária sim, mas “resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada”(p.116). Nesta esteira, Catani e Gallego (2009) sublinham que:

Os exames (como eram chamadas as provas) assumiram um papel central na organização e funcionamento desse modelo de escola (institucional). Até então, as crianças tinham aulas em casas muitas vezes alugadas pelos próprios professores, ou em suas próprias casas, e eram reunidas em um único espaço, independentemente do nível de conhecimento, sendo ‘testadas’ somente no fim do ano por autoridades do ensino. Com a instituição dos grupos escolares, as crianças passam a ser organizadas em classes, que se desejavam homogêneas, depois de verificado seu ‘grau de adiantamento’ nos estudos. A partir daí, os exames integraram cada vez mais intensamente a cultura escolar, instalando-se uma lógica de aprovação daqueles que ‘acompanhavam’ a classe e a reprovação daqueles que não ‘acompanhavam’, atestada, em geral, pelos exames. (p.29-30)

D’Ambrósio (1996, p.62) aborda que “deve-se procurar instrumentos de avaliação de outra natureza daqueles que vêm sendo erroneamente utilizados para testar alunos, tais como provas, exames, questionário e similares”, em que “para inúmeros professores, pela sua história de vida e por várias influências sofridas, a avaliação se resume à decisão de enunciar dados que comprovem a promoção ou retenção dos alunos” (HOFFMANN, 2004, p.20). Henz (2011, p.04) argumenta a necessidade de abandonar uma prática avaliativa que sirva como “camisa de força” nas mãos dos professores, de modo a simplesmente servirem de constatação de resultados, classificação de estudantes *bons e ruins* mediante juízos e valores “assentados nas concepções, posturas e interesses exclusivamente dos professores, fazendo com que os alunos vejam estes momentos como castigo, como instrumento usado para punir ou para garantir que a “disciplina” seja garantida em aula”, mas de conceber esta prática enquanto:

processo dialético e dialógico-reflexivo, passando a fazer parte normal de todos os momentos e aspectos da caminhada educativa empreendida na escola à luz de um projeto também construído por todos. Não ensinamos-aprendemos para a avaliação, mas avaliamos para melhor ensinar-aprender e para melhor viver; a avaliação não é um fim, e sim um auxiliar dos processos de ensino-aprendizagem e da vida. Essa processualidade dialética e dialógica vai se configurando num movimento de conscientização individual e coletiva (HENZ, 2011, p.04).

Nessa perspectiva, Freire (2011) argumenta que a questão que se coloca a todos nós é de lutar em favor de uma compreensão da prática da avaliação como um instrumento de apreciação do que-fazer dos sujeitos críticos a serviço da libertação em detrimento da domesticação. Como ele mesmo sublinha:

Avaliação e não inspeção. [...] Entendida assim, a avaliação não é o ato pelo qual A avalia B. É o ato por meio do qual A e B avaliam juntos uma prática, seu desenvolvimento, os obstáculos ou os erros e equívocos porventura cometidos. Daí seu caráter dialógico.

“Tomando distância” da ação realçada ou realizando-se, os avaliadores a examinam. Desta forma, muita coisa que antes (durante o tempo da ação) não era percebida, agora aparece de forma destacada diante dos avaliadores.

Neste sentido, em lugar de ser um instrumento de fiscalização, a avaliação é a problematização da própria ação. (FREIRE, 2001, p.29)

Catani e Gallego (2009) trazem que a avaliação da aprendizagem centrada em práticas classificatórias estaria aos poucos cedendo espaço para o que definem como “avaliação formativa”, indo ao encontro das ideias de D’Ambrosio (1998, p.15), quando o autor aborda que: “seja do ponto de vista de aprendizagem, seja do ponto de vista social, a reprovação é inadmissível. Simplesmente exames devem ser abolidos e em seu lugar criados mecanismos de avaliação construtiva”.

Na situação escolar, o ato de avaliar está comumente identificado ao de dar ou receber notas, fazer provas, exames ou passar de ano. Essa perspectiva de avaliação ligada a provas e exames tem sofrido inúmeras críticas desde meados dos anos de 70 e 80 do século XX, mas só na década de 1990 nota-se uma mobilização mais ampla por parte dos educadores em decorrência, especialmente, das disposições legais que tentam romper com alguns paradigmas presentes há anos na cultura escolar. Procura-se instaurar um processo de *avaliação formativa*, isto é, uma avaliação comprometida com a aprendizagem dos alunos, que visa à formação e não à classificação, amplamente defendida por especialista da área. Hoje, recomenda-se que tudo na escola seja avaliado de modo contínuo e formal, ou seja, previsto como atividade programada com a utilização de instrumentos elaborados para este fim, já que, como será mostrado, informalmente todos avaliam e são avaliados o tempo todo. (CATANI; GALLEGO, 2009, p.10-11)

Nesse sentido, uma *avaliação formativa*, ou como sugere D’Ambrósio (1998) uma *avaliação construtiva*, ou, ainda, a avaliação “dialógica” enquanto “problematização da própria ação” (FREIRE, 2001), a meu ver, é aquela comprometida em olhar para a realidade do estudante, em que o momento avaliativo não se centra na construção somente dos professores, mas na interlocução entre educandos e educadores pautando a avaliação como momento de aprendizagem.

Aqui cabem as palavras da professora Rose, acerca do *avaliar a aprendizagem*: “[...] não é por isso que os alunos aprendem mais ou menos, porque fazem uma prova ou não, de jeito nenhum” ; “[...] isso aqui daqui um tempo já foi, é que ainda tem uma nota pra gente estipular lá em um programa, em um caderno de chamada”.

Também, a professora Laci elucida suas experiências e questionamentos acerca das práticas de avaliação, de modo, a apontar para uma avaliação que valorize as condições e contextos dos estudantes, mas, também, da dificuldade em avaliar.

*[...] eu acho que a gente ainda não sabe avaliar direito, por que com um funciona, com outro não funciona, aí um trimestre parece que tu consegue... e eu acho que realmente a gente não precisava fazer prova, por que dependendo do aluno tu sabe que este aluno, né, médio ou muito bom, ou coisa parecida, mas mesmo assim, às vezes, a gente avalia ele, num pedaço numa parte, tá, mas ele tem todo um contexto, em volta dessa...da família, problemas. Hoje, a gente estava vendo lá na entrega de boletins, no dia tem problemas ‘cabeludos’, que a gente não consegue... e aí como é que tu avalia igual, né, um aluno que tem todas as condições, tudo... tá ele vai bem, mas é óbvio né... e aí tu pega um outro problemático, às vezes com um monte de problemas desses, bem sérios e vai bem também, então, **como avaliar isso, né?** Eu acho que isso interfere nas nossas aulas, interfere no rendimento deles, enfim... então eu acho que ainda **avaliar ainda é uma coisa muito difícil, a gente ainda não aprendeu a fazer e está sempre tentando**, ler coisas, enfim... tentando se aperfeiçoar...tento avaliar com várias coisas, ou testes, ou trabalho em dupla, eu avalio muito eles em sala de aula, tu acompanhou o meu trabalho né... tentar ver que tipo de respostas eles dão, que tipo de pergunta eles fazem, eu acho que ali que tu tira né, o que realmente o aluno conseguiu assimilar ou não, **mas eu acho muito difícil avaliar**, mesmo que às vezes a gente olha a nota, principalmente porque a nota diz muito pouco, às vezes dois alunos absolutamente diferentes tem a mesma nota. (Professora Laci)*

(Re)pensar um processo avaliativo em que professores e estudantes, juntos, avaliam o que conseguiram frente aos objetivos e, também, a dimensão avaliativa como possibilidade de reorientar a prática docente, é um desafio que se coloca. Com isso, Hoffmann (1998) suscita discussões acerca do processo avaliativo, em que este deve se edificar no “terreno das hipóteses e não das certezas” (p.17), estando estas hipóteses em constante reformulação, logo, ambos, professores e estudantes estão imbuídos no processo avaliativo. Isso exige dos professores uma conscientização acerca de seu inacabamento, de que a dimensão formativa é inesgotável e que a avaliação suscita esse reorganizar metodologicamente sua prática. Nas palavras da professora Mariana:

quando a gente fala de avaliação já associa a provas e testes, mas isso é somente um item, porque a avaliação faz parte, é um processo, é uma

troca, o aluno e o professor fazem parte dentro dessa avaliação, ela serve como forma de diagnóstico tanto para o aluno como para o professor. Se o professor consegue realmente perceber isso... na questão dele buscar novas metodologias.

Conjuntamente com as palavras de Bittencourt (2009) abaixo, sou conduzido a refletir que um processo de conceituação da avaliação, muitas vezes, também se relaciona e se enraíza a tendência tradicional da educação, pautada em conteúdos de disciplinas, entre elas a Matemática e seu ensino, ainda muito apegado ao que Freire (1983) nos chama atenção de uma *educação bancária*.

A avaliação está relacionada a conceitos de aprendizagem e articula-se com um tipo determinado de compreensão da disciplina escolar: tem certas características se a disciplina escolar é entendida apenas como transmissora de conteúdos, e outras se a disciplina escolar é concebida como produtora de conhecimento. (BITTENCOURT, 2009, p.43-44)

De acordo com as linhas costuradas, tem-se a perspectiva de uma avaliação da aprendizagem como forma de legitimar o sucesso ou o fracasso de estudantes, atribuindo uma nota como verificação de aprendizagem e competência. Perde-se, então, seu sentido formativo e comprometido com a aprendizagem dos estudantes, para a ênfase no “certo” e “errado”, aliás, se faz necessário discutir e refletir sobre a possibilidade de as “certezas (sobretudo dos professores) serem mais perigosas do que as incertezas, pois podem conduzir a autoritarismos e criar obstáculos ao diálogo-problematizador e outros procedimentos interativos e formativos” (HENZ, 2011, p. 08).

Na medida em que vamos aprofundando a concepção de conhecimento como entendimento do mundo todas as tentativas de resposta passam a ter seu valor, pois são a manifestação da compreensão possível alcançada até então, ainda que de forma ingênua, acrítica, empírica, ou sem uma fundamentação que consiga se sustentar com um embasamento lógico-metodológico. Trata-se de repostas que estão sendo construídas a partir de determinados questionamentos que brotam do mundo da vida ou que são formulados por pessoas que já são “aprendizes há mais tempo” e tem algumas respostas mais elaboradas e abrangentes, mas não são “os que sabem tudo” e vão ensinar aos “que não sabem”; não são respostas “certas” ou “erradas”, umas melhores e mais importantes que as outras, mas diferentes e que precisam ser problematizadas de uma forma cooperativa e dialógica, procurando mostrar que sócio-historicamente já foram alcançadas outras respostas por pessoas que se dedicaram a investigar mais sistematicamente a busca de entendimento da problemática em questão (HENZ, 2011, p.08).

Para Hoffmann (2004), o conhecimento é concebido como apropriação do saber pelo estudante e pelo professor mediante uma avaliação enquanto relação

dialógica, pautada na ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula. Desse modo os processos avaliativos passam a exigir dos professores uma postura de relação epistemológica com o estudante, conexão, esta, compreendida como um aprofundamento na reflexão sobre as formas como se dá a compreensão dos estudantes acerca dos objetos do conhecimento. Assim, educadores e educandos vão, como enfatiza Henz (2011, p.09), “aprendendo um diálogo reflexivo também cognitivo-científico, mas sempre a serviço da busca de cada um e de todos poderem *ser mais* homens e mulheres, reconhecendo que a condição de ser de cada um passa pelo reconhecimento da condição de ser do outro”. Ou seja:

“o diálogo, a compreensão do outro, a solidariedade na produção do saber. O diferente do outro representando o desafio à convivência social, à confrontação de hipóteses, à consistência de argumentação para a produção do saber a transformação da sociedade” (HOFFMANN, 1998, 27).

Pretende-se, a partir dos atravessamentos teóricos e empíricos propostos, repensar os processos avaliativos como momentos em que ambos, professores e estudantes, constantemente são avaliados, ou seja, em que o ensino, a aprendizagem e os conhecimentos são problematizados, pautando a avaliação no sentido de orientar e redimensionar novas ações (transformação), rompendo com a ideia, hierárquica, de avaliador e avaliado. Romper com uma visão unilateral, autoritária da avaliação da aprendizagem é uma tarefa difícil, mas necessária, o começo talvez pudesse ser falarmos em uma avaliação do processo (ensino-aprendizagem), em que o professor se posiciona enquanto organizador/gestor da avaliação da aprendizagem visando também uma avaliação do ensino.

Parece-me que urge a necessidade de observarmos quais desdobramentos são apontados com o problematizar a avaliação da aprendizagem. Talvez, na concepção erroneamente empregada, a avaliação não se restrinja em si própria, mas é decorrente de compreensões de dimensões mais amplas ao contexto educacional e sócio-político-econômico, sendo mister questionamentos profundos, como: Que concepções produzimos acerca do ensino? Da aprendizagem? Da matemática? Da educação escolar? Da formação de professores? E para que(m) ensinamos-aprendemos?

CAPÍTULO IV

EDUCAÇÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES: “EU TENHO QUE DE ALGUMA FORMA ME ESPELHAR EM ALGUÉM PARA SER UMA PROFESSORA”¹⁸

Escola. Bom o que eu vou falar... em primeiro lugar a escola da vida porque eu acho que ela ensina muito mais. Acho que a escola... assim, a gente peca muito como escola, agora eu to falando em um todo, a gente peca muito porque a gente vai deixando as coisas acontecerem, vão agravando e a gente não toma uma atitude antes de agravar [...] Essa nossa pendenga com o governo, isso vai te tirando toda a energia que tu teria que dispor pra dar uma boa aula, pra ti pensar o que tal turma está precisando, o que eu preciso pra fazer essa turma crescer, pra incentivar esses alunos [...] eles estão indo pra escola simplesmente porque eles tem que ir, porque os pais ou o conselho tutelar obriga. Eles não vão lá porque eles querem. E o que nós estamos fazendo em cima disso? Nada, ou quase nada. Então, eu acho que a gente está pecando muito nesse sentido, não estamos sabendo trabalhar com essa idade, estamos falhando muito. Professora Laci

Colocar-me na proposição de problematizar a educação escolar e formação de professores, talvez seja um pouco aventurado e ousado de minha parte, pois me remeto ao âmbito educacional encharcado de minhas vivências, de minhas histórias e experiências enquanto estudante e professor, fazendo com que eu tente (talvez sem perceber) defender minhas próprias ideias e intenções, e justificar minhas próprias dúvidas. Contudo, creio que estar sendo pesquisador/professor é um pouco isso: ancorar-se na defesa de minhas concepções, nas teorias que me dizem algo e fazem com que eu as (re)invente e me (re)invente; mas, que mesmo ancorado, eu possa e queira ver além, levantar a âncora e seguir olhando atentamente o que se coloca como novo e, também, o que posso ir construindo como novo. Levantar a âncora, talvez carregue a concepção de negação do passado, todavia, mesclo minhas palavras com essa metáfora para dizer que muitas vezes, no que diz respeito à educação, nos acomodamos, temos demasiada certeza de nossas “certezas”, nos ancoramos, permanecemos fixos. Olhar em/para outros lugares não sugere a ideia de negação, mas sim de superação, e é isso que me coloca em movimento, o lidar com o inesperado, com o inusitado, tendo a clareza de que podemos retornar ao lugar já conhecido com outra percepção.

A Educação Escolar se mostrou e se mostra a mim, especialmente no transcorrer de meu estágio na Licenciatura em Matemática, como um tatear constante, um escutar com atenção, um olhar com calma, um sentir com emoção...

¹⁸ Professora Rose

Foi nesse período que pude perceber a nebulosidade de muitas de minhas concepções acerca da escola, do ensino, da aprendizagem, da matemática, dos professores... Concepções construídas em minha formação inicial e, também, em minha trajetória na Educação Básica enquanto estudante e professor, mas que agora, como acadêmico de pós-graduação, não são negadas, mas interpretadas de outro lugar e modo.

4.1 Regulação e fatalismos: subversões na escola e formação?

Entendo a educação escolar como uma construção social/cultural e área que tramita e tem suas bases no campo político, imerso num contexto de uma sociedade (brasileira) capitalista em seu estágio neoliberal na contemporaneidade. É em uma estrutura do social, caracterizada a ajustes econômicos, políticos e educacionais do plano neoliberal, que se dá continuidade ao sistema capitalista e se instauram políticas públicas, particularmente educacionais, em uma sociedade globalizada.

Assim, a educação assume um papel de centralidade, ao priorizar o processo educativo voltado para a qualificação da mão-de-obra adequada às novas exigências do mercado de trabalho, em que vivenciamos políticas públicas veiculáveis de discursos como competências e habilidades, norteadores no que tange a formação de professores e práticas pedagógicas. Passou-se a estimular meios de controle e de regulação no âmbito educativo, submetendo e, muitas vezes, limitando a educação formal à razão mercadológica. Nesse sentido, Frigotto (2001), destaca que,

as políticas públicas surgem no cenário da globalização como forma de regulação social e ajuste estrutural, como um mecanismo formal (Estado) e informal (sociedade civil) que estruturam o conjunto de setores da vida social, política e econômica, nas dimensões públicas e privada e que, no caso específico do Brasil, apontam para a concepção produtivista e mercantilista, procurando desenvolver habilidades e competências definidas pelo mercado, o que possibilitaria a empregabilidade. (p. 64)

Com isso, percebe-se que a movimentação e conexão que vai se estabelecendo no âmbito da educação e das políticas públicas, configurando uma engrenagem funcional em que as constantes reformas adaptativas das políticas ditam as regras, em muitos casos, para o “funcionar” da educação no país. É nessa relação existente entre políticas públicas e educação, que historicamente

configuram-se sentidos antagônicos e ao mesmo tempo complexos para a discussão desta estreita relação, pois uma está a serviço das exigências da outra, mas ambas condicionadas a processos intrínsecos na/da dinâmica mercadológica, que reforça as desigualdades sociais e econômicas. Cabe aqui refletir: as políticas se adaptam a que e a quem?; Que educação temos vivido no país?; A serviço de que e de quem a escola pública se volta?

Indagações como estas acima nos fazem refletir que a educação é atravessada por questões de ordem social, política e econômica da sociedade, e é ajustada sob intervenções de ditames político-ideológicos, advindos, em grande parte, de países desenvolvidos¹⁹. E é nessa macro-estrutura, principalmente por meio das políticas públicas, que tais injunções ganham força no campo educacional do Brasil, por meio de discursos como qualidade (confundindo qualidade com quantidade); autonomia à escola; exercício da cidadania; qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, a formação de professores e os condicionantes a sua atuação profissional são temáticas que merecem profundas discussões ante o quadro que se encontra o campo²⁰ educacional e a sociedade capitalista. Vivemos em um período do fortalecimento de políticas públicas, que, de certa forma, atuam mascarando suas reais intenções na educação, na dinâmica do espaço-tempo escola, no trabalho do professor, na gestão escolar, na formação de professores etc.

Entrelaçada por marcos regulatórios, é que discutir a educação pública no Brasil e a formação de professores se revela um quadro complexo, entretanto necessário. Muitas vezes recai-se apenas nos apontamentos de que “as estruturas

¹⁹ Entendemos países desenvolvidos como aqueles que possuem um alto índice de industrialização e que desfrutam de um alto padrão de vida, possível graças à riqueza e à tecnologia. Transformações no funcionamento do sistema econômico de países desenvolvidos são acompanhadas de um crescimento da renda per capita e, ao mesmo tempo, são observadas mudanças sociais, políticas e culturais que modificam a estrutura do país. Logo, um melhor nível educacional; maior igualdade de oportunidades; melhores níveis de alimentação; maior resistência às doenças; elevado nível de consumo por boa parte da população e maior tempo para o ócio, são alguns dos elementos sublinhados como características de um país desenvolvido.

²⁰ “Campo” no sentido referido por Bourdieu. O Campo é o espaço social como lugar organizado, hierarquizado e conflituoso inserido em uma lógica de disputas e interesses. O campo está em constante disputa por diversos grupos e interesses sociais que se interagem, entrando em conflito com o objetivo de dominar e/ou conquistar um determinado espaço ou lugar de poder. Para compreender esse campo, far-se-á necessário apropriar-se do conjunto dos discursos e ações que estão em disputas. Bourdieu esclarece-nos que para entender “[...] a gênese social de um campo e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo da linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, tornar necessário, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não motivado os actos dos produtores e as obras por eles produzidas e não, como geralmente se julga, reduzir e destruir”. (BOURDIEU, 2000, p. 69).

externas regulam a escola”, “que as políticas públicas impedem um trabalho democrático, autônomo e emancipatório”, “que o excesso de trabalho dos professores os impede de ‘inovar’”. Obviamente, a educação pública não tem sido prioridade no país e os professores têm se mostrado exaustos, pois tamanha é sua jornada de trabalho e a cobrança que os mesmos sofrem em decorrência da “não-qualidade” da educação escolar.

Que cenário educativo está posto? Será que devemos aceitar essa realidade como algo imutável? É essencial, sim, que atitudes como as lutas por melhores salários da classe de professores, por uma melhor infraestrutura das escolas, por espaços-tempos de formação continuada, etc. aconteçam, para fazer frente ao descaso com a educação escolar e possibilitando mudanças significativas. Todavia, como Freire (2011) aborda, nos achamos em condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que quase sempre geram barreiras de difícil superação, mas há uma diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. Por isso, ainda acreditamos com Freire (2011) que os “obstáculos não se eternizam” e de que a consciência do inacabamento nos impulsiona a buscar possibilidades e brechas, com o intuito de criar de espaços-tempos formativos de professores, numa perspectiva dialógico-problematizadora sobre a práxis pedagógica, compreendida como "ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (FREIRE, 1983, p.40).

Assim, abandonando momentos de *formação continuada* esporádicas e distantes do cotidiano e da realidade das escolas, se faz necessário criar espaços-tempos para que professores e professoras possam ir (re)inventando o diferente juntamente com os colegas educadores e educandos, possibilitando uma (re)criação de fazeres e (re)significação de saberes na práxis docente. Nesta esteira a professora Mariana argumenta:

Formação Continuada é importante para que estejamos sempre nos reciclando, refletindo sobre o nosso trabalho, surgem novos autores, novas teorias e a gente lê e estuda, fazendo uma reflexão em cima disso. Muita gente faz formação, mas é assim e pronto, e não mudam. Acho que nesse aspecto eu sou bastante aberta, procuro estar inovando, a gente não pode parar no tempo [...]

*Então, os professores são vencidos pelo cansaço e acabam dizendo a mesma coisa “ah, porque o aluno não aprende, não procura”, culpam os pais. A gente sabe que têm alguns alunos que têm um comprometimento na aprendizagem, **então nós temos que procurar um diferencial para ver como vamos trabalhar com esse aluno para que ocorra a***

aprendizagem dele, mesmo que esse processo seja lento.
Professora Mariana

A referência do trabalho do educador Paulo Freire (1999) nos auxilia na problematização da formação puramente técnica do professorado e da falácia da neutralidade escolar, para construir uma educação como prática da liberdade e não da dominação. No tocante a isso, sublinha-se o sentido que Anísio Teixeira imprimiu em 1962: “A educação não é um bem acessório, mas uma condição *sine qua non* para que o brasileiro se torne um cidadão, possa exercer seus direitos políticos, seu poder econômico e viver decente e dignamente” (Brasil/ MEC, 1962, p. 60). Logo, nos questionamos se de fato podem ou não, os sujeitos no micro-educacional, agir em consonância com um real sentido de cidadania, de emancipação, sendo um dos possíveis papéis da educação preparar homens e mulheres para um “juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho” (FREIRE, 1980).

Paulo Freire mantinha-se “contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura” e sempre lutou pela transformação, questionando o poder dominante. Recriminou o “poder invisível da domesticação alienante” do Estado e do capital, mencionando a chamada morte da história, que está proclamada nos meios intelectuais, na mídia e outros, que significa “a morte da utopia e do sonho”, reforçando os “mecanismos de asfixia da liberdade”, trazendo consigo os relativismos, o irracionalismo, em suma, uma falta de profundidade nas relações sociais que chegou desestruturando a educação. Sendo que esta visão condena a educação, como a história, ao acaso. No fim da história, da consciência, da utopia, da ideologia, o sujeito não tem mais possibilidade de compreender e transformar o processo histórico em que está inserido através da educação (FREIRE, 2002a, p.114-115).

Reconhecendo o discurso fatalista para a educação, Freire o negou com veemência, reconhecendo que o processo educativo tem de ser um processo de intervenção no mundo, de conscientização, não para se adaptar a ele, mas para transformá-lo. Segundo Freire “a pessoa conscientizada é capaz de perceber claramente, sem dificuldades, a fome como algo mais do que seu organismo sente por não comer, a fome como expressão de uma realidade política, econômica, social, de profunda injustiça” (FREIRE, 1994, p.225). Uma intervenção no mundo

implica muito mais do que ensinar conteúdos por parte dos educadores, é necessário ler a realidade concreta, educar, neste sentido “[...] implica tanto no esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*” (FREIRE, 2002a, p.98-99).

Na recusa ao resignar-se ao pessimismo e a conformação de que a educação não tem um papel importante da transformação social, sublinhamos com Freire a escola como um espaço-tempo de reconfiguração da realidade social – evidenciando a politicidade inerente ao processo educativo, de comprometimento com a alteridade²¹ e a liberdade dos sujeitos – não limitando educandos ao jugo dos interesses do capitalismo e do mercado de trabalho. Assim, observam-se possibilidades para a conscientização, para o diálogo, democracia, cidadania, liberdade, alteridade, opondo-se a lógica da educação bancária. Entretanto, a “libertação é um processo permanente de busca de liberdade que não é ponto de chegada, mas sempre de partida” (FREIRE, 2004, p.160).

Nesta conjuntura, o pensamento de Paulo Freire nos dá a oportunidade de caminhos para o comprometimento por uma educação escolar e formação de professores emancipatória, ou seja, rejeita-se a permanência em uma percepção fatalista no processo educacional, em que o discurso limita-se, muitas vezes, a regulação “externa” por meio de políticas públicas e baixo salário. Mas, o que almejamos é apontar uma educação escolar que possibilite aos estudantes construir seus modos de aprendizagens e capazes de ler criticamente o mundo.

Não pretendo aqui apontar culpados do descaso na/da educação, mas sim problematizar e, quiçá, contribuir para uma discussão do (re)pensar, particularmente, a formação de professores, compreendendo, sim, estes como desvalorizados social e financeiramente, mas também vistos como os redentores da educação. D’outra parte, também desafiados como sujeitos capazes de constituir resistências, possibilidades de mudanças, desacomodações da/na práxis, deslocamentos de “verdades” e, prospectivamente, de constituir processos formativos permanentes.

²¹ “Para Freire o outro, a alteridade, tem, acima de tudo, uma conotação positiva, pois o eu se constitui a partir do outro. Eu apenas existo a partir do outro. É na alteridade ética do outro que desperta o eu de sua alienação e egoísmo”. “O reconhecimento da alteridade, da diferença, é indispensável para a emergência ético-epistemológica do eu e também do outro” (Dicionário Paulo Freire, 2010, p.34).

4.2 Formação Permanente: *estar sendo professor e a (re)construção de si*

Poderia neste capítulo me utilizar da expressão *Formação Continuada*, tão enfatizada em políticas públicas educacionais, como modo de aperfeiçoamento do professorado em formação contínua, o que me remete a pensar em uma formação advinda do “exterior”, por meio de cursos, palestras, “treinos”, que muitas vezes desvinculam-se da realidade escolar e do trabalho docente. Indubitavelmente, na formação de professores, é imprescindível um domínio científico de uma determinada área do conhecimento; um domínio didático-pedagógico para se construir aprendizagens. Todavia, é escusado que processos formativos de professores centrem-se apenas em aspectos conteudistas, corroborando com um ensino meramente transmissor, reforçando um paradigma mecanicista²² e bancário (FREIRE, 1983) em que o objetivo é de que o professor adquira uma certa forma preestabelecida.

A professora Laci menciona do seguinte modo a formação continuada: “*A formação continuada fica muito no discurso, tal palestrante vai lá e depois vai embora, não tem essas trocas. Acho que na própria escola seria mais interessante do que tu ir lá assistir uma palestra*”. Embora a formação de professores esteja vinculada, na maioria das vezes, ao treinamento e capacitação de *modos de ensinagem*, sublinho a relevância dada pela professora no que diz respeito às experiências e possibilidades de trocas no âmbito escolar, frisando uma dimensão problematizadora colaborativa.

O que se observa na narrativa da professora Mariana é a sala de aula, também, enquanto um espaço de trocas e perspectivas de formação e aprendizagem dos docentes: “*Tem que ser um lugar de discussões, momento de encontros e troca de ideias, de crescer junto, porque a gente também aprende com eles, a gente se recicla também, junto com essa gurizada*”.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de

²² Utilizo a expressão “paradigma mecanicista” como o modelo que visa tão somente o aspecto técnico e mecânico do ensinar os conteúdos. Os conteúdos organizados desse modo são repetidos de forma linear e fragmentada, predominantemente por meio do método expositivo, combinado com a realização de atividades que não estabelecem uma profícua relação com o mundo do conhecimento. A habilidade cognitiva fundamental é a memorização, valorizada em si mesma como evidência de aprendizagem. (KUENZER, 2001, p. 35)

assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a outredade do não eu, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu (FREIRE, 2011, p.42).

Logo, a escola configura-se como um espaço-tempo de formação permanente de professores, atravessada por circunstâncias precárias em diversos sentidos, mas com alternativas de se refletir sobre a docência e os encaminhamentos que esta nos sugere, como quando a professora Rose se percebeu desafiada: *“Eu me formei, passei anos trabalhando, até que em um determinado momento eu pensei ‘eu tenho que continuar estudando’”*.

Intento, de nenhuma maneira, negar a expressão *continuada* e seus objetivos, pois acredito que cursos de atualização didática e metodológica, por exemplo, fazem parte do constructo profissional dos professores, se, obviamente, ancorarem-se no diálogo, na inter-relação entre os docentes e em um exercício coletivo da profissão, considerando o que é primordial na educação: o processo de ensino e aprendizagem e sua dimensão educativa englobando a construção de conhecimentos e a formação de indivíduos pensantes e ativos na sociedade. Desse modo, conteúdos, didáticas, teorias, conceitos, cursos de aperfeiçoamento, dimensões sociais, culturais, políticas etc. não são negligenciados, mas considerados como uma das dimensões da formação de professores.

Assim, o conceito de Formação Permanente (FREIRE 2011, 2003; IMBERNÓN 2006) suscita a convergência para os objetivos propostos e articula-se coerentemente com a proposta teórico-metodológica da presente pesquisa, em que se aborda uma reflexão-formativa de “dentro para fora” na perspectiva do trabalho narrativo-formativo de *si* (JOSSO, 2010a, 2010b). Uma formação que não negligencia as múltiplas dimensões da profissionalidade e personalidade docente, algo indissociável: *“[...] eu vou misturar o pessoal com o profissional”* (Professora Laci).

Por isso é que na formação permanente de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento epistemológico” da prática enquanto objeto de sua análise deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior

comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado da curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica (FREIRE, 2011, p.40).

O professor forma-se a si próprio mediante uma reflexão crítica acerca de seus percursos pessoais e profissionais (autoformação); uma relação com os outros, numa aprendizagem coletiva que faz apelo à consciência, às emoções e sentimentos (heteroformação); e por intermédio de coisas (saberes, técnicas, culturas, artes, tecnologias) (JOSSO, 2010b). Como aborda Nóvoa (2009), “ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise” (p.6). Logo, Freire (2011) sublinha que:

A desconsideração total pela *formação* integral do ser humano e a sua redução ao puro *treino* fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo. Nesse caso, *falar a*, que na perspectiva democrática é um possível momento do *falar com*, nem sequer é ensaiado. A desconsideração total pela formação integral do ser humano, a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo, a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no *falar com* (p.113).

Os princípios que fundamentam a (auto)(trans)formação dos sujeitos, em particular de professores, precisam ancorar-se num sentido amplo, ou seja, deve contemplar as múltiplas complexidades existentes nas dimensões subjetiva e intersubjetiva de sujeitos em formação. Assim, este conceito de uma Formação Permanente de professores visando uma (auto)(trans)formação e conscientização de si, encaminha-se a uma intencionalidade de que a dimensão intersubjetiva, que perpassa as funções definidas, especializadas e interativas com o “mundo exterior”, imbrique-se a um dimensão subjetiva, que perpassa ao conhecimento de si e a interação com o “mundo interior”. Soma-se, então, ao autoconhecimento de si, ao processo reflexivo-transformativo, a ideia de que somos sujeitos inacabados e de que muito do que sabemos e fazemos, e do modo como fazemos, é reflexo do que experienciamos outrora, sejam experiências negativas ou positivas.

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta,

mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da história (FREIRE, 2011, p.53).

A intersubjetividade do ser humano se constitui na relação dialógica com o outro, com a alteridade, ou seja, é na intersubjetividade, na relação dialógica infinita com o outro e no reconhecimento do outro que o *eu* se constitui. A professora Mariana sublinha seus relacionamentos intersubjetivos com alguns professores como uma das muitas marcas de sua formação, de maneira a se ver como estudante, *a posteriori*, como professora, mas que aquilo que lhe foi significativo permanece, de modo a reorientar sua postura enquanto educadora:

Tive sempre boa amizade com os professores, isso ajudou... e a gente vê como estudante, tinha uma determinada professora que não nos relacionávamos bem e como eu tinha dificuldade de compreender o modo como ela explicava, tanto que com ela eu pegava exame e com os outros professores eu tirava notas excelentes. Às vezes a gente pega uma antipatia com o professor e acaba achando aquela disciplina difícil, que nem eu digo para os meus alunos que “ninguém é obrigado a morrer de amores por mim, mas vamos procurar fazer com que as aulas se deem de modo que vocês consigam aprender”. (Professora Mariana)

Em seus escritos Paulo Freire observa o inacabamento do ser humano, o qual vai se constituindo pelo diálogo com os outros e com o mundo, e dessa forma, abrindo-se ao mundo e aos outros, “inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (FREIRE, 2011, p.133). Este olhar, escutar e sentir a si mesmo, inspira-nos a pensar em uma Formação Permanente que potencialize a reflexão dialógica acerca dos saberes e práticas, além de uma retomada consciente do entendimento do espaço social e humano como algo em construção.

Nesta perspectiva, tem-se também a intencionalidade de enfraquecer a polaridade rígida que caracteriza o modelo de que precisamos exclusivamente ser formados de “fora para dentro”, em que há a suposição de que o ser humano é análogo a uma máquina, cuja “formação” pode ser modelada e dirigida somente institucionalmente. Não negando uma formação institucionalizada, mas transcendendo a essa concepção, precisa-se considerar, essencialmente na educação, a ideia de que o ser humano cresce e se desenvolve intersubjetivamente, cujo desenvolvimento pode ser facilitado (ou não) através da provisão de meios favoráveis. Isto sugere que nos (auto)(trans)formamos permanentemente conosco mesmos e com os outros; no caso dos professores, que estes possam imbuir-se na

reflexão crítica sobre a própria prática através da qual vão fazendo a avaliação do seu próprio fazer com os educandos (Ibidem, p.63).

Nesse aspecto, sublinho a relevância da estratégia da Pesquisa-formação em uma abordagem (auto)biográfica (JOSSO, 2006), em que este fenômeno do ato de lembrar, de narrar dos professores faz com que se instaure uma dimensão reflexiva-crítica-formativa, tendo como centralidade o diálogo com e a partir dos sujeitos, alimentando uma “prática docente crítica” num “movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2011, p.39). Estes vão narrando sua história, lembrando suas trajetórias formativas, refletindo, recriando, reinventando suas práticas; assim, o processo formativo docente assume-se como uma forte componente *prática*, centrada em situações concretas do/no trabalho escolar. Conforme Nóvoa (1994):

A vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação. Por isso, a prática da educação define o espaço de toda a reflexão teórica. O trabalho do investigador e dos participantes num grupo biográfico não é da mesma natureza, na medida em que ele possui mais instrumentos de análise e uma maior experiência de investigação. Mas trata-se do mesmo objecto de trabalho. Dito doutro modo, o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam. É possível especular sobre a formação e propor orientações teóricas ou fórmulas pedagógicas que não estão em relação com os contextos organizacionais ou pessoais. No entanto, a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso educativo (p.24).

Nesse sentido, Imbernón (2006) observa que a formação não deve situar-se apenas em noções ou disciplinas, “mas sim num maior conhecimento subjetivo” (p.40), abordando, também, que a formação permanente terá como base,

uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. (p.49)

Compreende-se, assim, a formação como um processo permanente, inacabado e conflituoso, que se configura sob inúmeras dimensões na vida pessoal das(os) professoras(es), das instituições, bem como do desenvolvimento profissional²³ do

²³ Há um conjunto de fatores que se entrelaçam ao trabalho dos professores, que numa perspectiva de desenvolvimento profissional são considerados. Uma abordagem do conceito de desenvolvimento profissional parte de uma perspectiva global, onde fatores como o social, econômico, político, histórico, são analisados, sendo estes os que, de certo modo, impedem ou possibilitam que o

educador no individual e coletivo. São nas relações intersubjetivas, interculturais e dialógicas que se promovem possibilidades e condições de auto-trans-formação, tornando-nos “sujeitos do educar(se)” enquanto práxis sócio-histórico-cultural, em uma dimensão de dialeticidade e dialogicidade *Eu-Tu* (HENZ, 2012).

Para além de uma formação apenas como inicial em cursos de graduação/licenciatura, é imprescindível buscar a auto-descoberta como a processualidade da auto-trans-formação permanente, mediante uma reflexão-crítico-transformadora da/na práxis pedagógica (FREIRE, 2011, 2003), tornando estes espaços formativos como constituintes da “construção de maneiras de ser” (NÓVOA, 1994) das *identidades docentes*. Como característica reflexiva acerca da escola e da prática docente há instantes nas narrativas em que as professoras questionam-se, apontam para perspectivas diversas, como nos trechos a seguir sublinhados:

[...] a escola não está, com certeza, fazendo o que tinha que fazer. Em primeiro lugar incentivar o aluno a aprender sem ser por cobrança, ter gosto pelo aprender, ir atrás porque tem vontade, não porque os pais querem [...]
O que temos que fazer para mudar? Boa pergunta. Eu acho que a gente tem que dar um jeito, não sei se a forma de ensinar. (Professora Laci)

*Escola [...] é uma instituição que realmente tem que saber para onde ela quer ir, até mesmo para ela conduzir essa gurizada, conduzir entre aspas né, porque a gente não conduz ninguém, hoje em dia, se for comparar com a minha época, antigamente éramos mais conduzidos e hoje a gurizada é bem mais crítica. Na minha época essa questão da criticidade não se tinha, pronunciávamos pouco em sala de aula, a metodologia não era de modo participativo, a gente só recebia os conteúdos, estudava e devolvia, e hoje em dia a gente procura fazer com que essa gurizada participe mais. Então, a gente encontra o desafio de não ser um professor meramente transmissor, mas ser realmente **o mediador, um provocador, um desafiador e isso requer um esforço dobrado nosso, porque nós não fomos preparados assim.** (Professora Mariana)*

A narrativa acima da professora Mariana, é discorrida entre os seus muitos tempos e espaços formativos, os quais conduziram a professora à reflexão mediante sua concepção de escola, de práticas docentes, sem negligenciar observações

professorado avance na sua vida profissional. O aspecto dinâmico do desenvolvimento profissional se dá também mediante as dúvidas, dilemas, divergências, instabilidades do professorado. Além de práticas da formação, ensino de disciplinas, conteúdos, o aspecto do desenvolvimento profissional caracteriza-se pela análise da formação dos professores como um elemento de luta por melhorias sociais, de trabalho e dos modelos na prática da formação. O desenvolvimento profissional é assim uma perspectiva em que visa reconhecer a globalidade do trabalho dos professores, suas necessidades de crescimento e de aquisições diversas, um processo infundável que atribui aos professores o papel de sujeitos do seu desenvolvimento <reflexão a partir de Imbernón (2006, 2009)>

acerca do contexto escolar de sua época como estudante na infância e juventude. Essa dimensão crítica e reflexiva sugere a ela modos outros de (re)ver os desafios da docência e as possibilidades que se inscrevem na profissão. Veiga (2009), em sua obra *A aventura de formar professores*, suscita uma reflexão-crítica acerca da formação de professores, trazendo a ideia de que:

[...] a formação de professores é uma ação contínua e progressiva que envolve várias instâncias, e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica, para a experiência, como componente constitutivo da formação. Ao valorizar a prática como componente formador, em nenhum momento assume-se a visão dicotômica da relação teoria-prática. A prática profissional da docência exige uma fundamentação teórica explícita. A teoria também é ação e a prática não é receptáculo da teoria. Esta não é um conjunto de regras. É formulada e trabalhada com base no conhecimento da realidade concreta. A prática é o ponto de partida e de chegada do processo de formação. (p.27)

É em uma dialética entre teoria e prática que a práxis pedagógica se mostra passível de reflexão-crítica, como "ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (FREIRE, 1983, p.40). Essa processualidade formativa-reflexiva-crítica dos professores implica estar em movimento constante de constituição de identidade profissional, não como algo acabado, mas como processo identitário. A identidade do educador não se desdobra apenas a partir do momento de atuação profissional na escola, mas é atravessada pela história de vida dos educadores, de suas inter-relações no social, da formação formal inicial, das ideias *a priori* do que é ser professor, das aspirações da escolha da profissão etc.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995b, p.25).

Segundo Nóvoa (1994) a identidade não se constitui como um dado adquirido, nem é uma propriedade ou um produto, sendo um lugar de lutas e de conflitos e um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. "Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor" (p.16).

Percebe-se que a (auto)(trans)formação não se relaciona apenas por meio da formação inicial, presa à formação acadêmica, mas é atravessada por inúmeros

fatores incidentes sobre o professor e seus modos de agir e conceber na docência. De modo não linear, essa formação dependerá das escolhas, das experiências dos professores, sendo um processo reflexivo da própria ação e que se relaciona com seu processo identitário, profissional e pessoal.

As concepções sobre as práticas docentes não se formam a partir do momento em que os alunos e professores entram em contato com as teorias pedagógicas, mas encontram-se enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem, até mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se a partir daí por todo o percurso de vida escolar e profissional (CATANI, 1997, p.34).

A construção da identidade profissional está intimamente ligada com os espaços-tempos de formação dos sujeitos. Segundo Moita (1995), a processualidade formativa “pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação” (p.114-115).

A dimensão formativa está diretamente associada à intersubjetividade do “modo próprio” ou identidade individual construída por cada educador e educadora. Isto pode se tornar perceptível quando as professoras são provocadas a *resgatar na memória e o acessar espaços-tempos* de suas marcas da escolarização e formação inicial, seus saberes, posturas, teorias e práticas que se relacionam com o âmbito educativo e relações intersubjetivas ali estabelecidas.

Na 7ª ou 8ª série, uma professora de matemática, me marcou bastante, assim, pela alegria dela, amizade que ela tinha com a gente, e mesmo com essa amizade ela nunca perdeu a autoridade dentro da sala de aula, então, eu me lembro da fisionomia dela, muito alegre, ela conversava conosco, ria e nem por isso perdia autoridade [...]

Tive na faculdade particular, a antiga FIC, uma professora de Português, também, que me marcou bastante, e eu não gostava muito de português, e aí às vezes ela chegava em aula declamando uma poesia, se ajoelhava e encenava, e aquilo me chamou muito atenção e aí eu aprendi a gostar do português, da forma como ela conduzia. E uma pessoa, também, que tive a felicidade de ser aluna, faleceu agora há uns dois meses com cem anos, eu tive a parte de álgebra com ela. Era uma pessoa, assim, a gente notava, bem tradicional, mas tu via o brilho dela quando ela estava explicando. Aqueles olhos dela pareciam que brilhavam explicando a matéria pra gente. Então, com certeza esse foi uns fatos que me marcaram, tanto que depois até fui convidada por ela e dei uns dois semestres de álgebra na FIC depois em função de outras coisas desisti. (Professora Mariana)

*Assim, uma pessoa muito carismática, ele era super jovem na época, eu acho que era uma das primeiras experiências que ele estava tendo com alunos da graduação, mas ele estava se dando super bem sabe... então eu sempre pensei “**eu tenho que de alguma forma me espelhar em alguém para ser uma professora**”, e eu gostei dele, acho que pode ser nele. (Professora Rose)*

*[...] ela conversava muito com a gente, essa coisa de adolescente, de ser mulher, **me marcou bastante**. Ela tinha uma visão muito boa do mundo e colocava pra gente assim “tem esse caminho pra ti seguir, tem aquele”, bem legal. [...] **então ela me marcou muito**. (Professora Laci)*

Assim, o espelhar-se em professores fica como uma das dimensões abordada nas narrativas que marcaram a vida das professoras, e que de alguma forma são significativas para o desenvolvimento de práticas, posturas e escolha da profissão. Também, como enfatizam as professoras Rose e Laci, no contexto escolar houveram pessoas e fatos que positivamente ou negativamente permanecerão na memória:

*Tive colegas, também, voltado para o lado de serem professores marcantes, acho que foi a minha primeira diretora [...] **Então, são pessoas que ficam, que vão seguir junto na vida da gente né**. [...] estagiários que me marcaram bastante, eu tive excelentes estagiários. (Professora Rose)*

*Duas pessoas que me **marcaram muito**, uma foi a diretora da primeira escola que eu trabalhei em Santa Catarina, foi bárbaro, assim, a questão de postura, sempre muito correta e a minha primeira diretora aqui na escola [...] Negativamente, bom, eu tive no mestrado naquelas aulas brabas que a gente assiste de vez em quando, tinha uma professora que sentava no canto da mesa e escrevia no quadro e copiando do livro, e a gente não podia falar nada, tinha que ficar quieta, sabendo do resultado se falasse. [...] **Na graduação, assim, não me apaixonei por nenhum**... teve uma professora que eu tinha um relacionamento bom, sempre colocava a gente pra cima, mas não é um relacionamento que a gente tem hoje, não consegui me apegar a nenhum professor como eu tive diretores, professores no ensino fundamental. (Professora Laci)*

Esses relatos das professoras suscitam uma *rememorar o vivido* e fazer daquele *instante* um *objeto* de análise e interpretação, de forma que a dimensão emocional e afetiva reverbere nas relações intersubjetivas. Essas distintas percepções estão imbricadas por diversidades de significados, o que, talvez, produza, mesmo inconscientemente, posturas na *identidade docente*.

Estamos atrás de nossa identidade de mestres. O que não mudou, talvez, possa ser caminho fecundo para entender-nos um pouco mais, do que estar à cata do que mudou, dos moderninhos que agora somos. Mas por que continuamos tão iguais os mestres de outrora e de agora? Porque repetimos traços do mesmo ofício, como todo artífice e todo mestre repetem hábitos e traços, saberes e fazeres de sua maestria. Nosso ofício carrega uma longa memória. Guardamos em nós mestres que tantos foram. Podemos

modernizá-lo, mas nunca deixamos de sê-lo. Para reencontrá-lo, lembrar é preciso. (ARROYO, 2000, p.17).

Nas narrativas abaixo, as professoras se posicionam acerca dos objetivos das aulas ao encontro das lembranças de suas trajetórias, imbricadas aos sentimentos de outrora que impulsionam práticas e suas concepções na docência.

*[...] quando tu faz que eles levem isso pra vida deles [...]. Aulas marcantes, eu acho que é essa, ou quando ela te marca positivamente, quando conseguiu atingir os objetivos, **quando tu sentiu o aluno feliz**. Aulas marcantes na minha escolarização, acho que era quando eu aprendia, ficava feliz. (Professora Laci)*

*Fazer uma aula que eles participem, perguntem... às vezes a gente não consegue na matemática, até por falta de conhecimento, de fazer a interação dos conteúdos com o dia-a-dia, então **tem algumas coisas que eu ainda não consigo, talvez, por ainda não ter achado**. A gente prepara, busca com todo carinho e às vezes as coisas não fluem, isso acontece [...] ainda a gente não consegue trazer a matemática, por falta de conhecimento da gente, para a realidade, os alunos questionam, “mas por que tenho que aprender isso? por que tu tem que nos ensinar isso?”, e algumas vezes eu fico... algumas coisas eu não consigo explicar, então eu vou atrás né, tento não enrolar eles, mas é desafiador. (Professora Mariana)*

Compreendendo que somos homens em devir, inacabados, incompletos em uma realidade inacabada (FREIRE, 1980) é que não podemos deixar de vislumbrar novas possibilidades, de acreditar em outros meios do educar, mesmo que estes sejam constituídos e desafiados no micro-educacional.

Se estamos sendo professores, é porque acreditamos na mudança; é porque nos alegramos quando temos a oportunidade de presenciar homens e mulheres, aos sete ou aos sessenta anos, escrevendo e lendo as primeiras palavras; ou ainda, é porque percebemos a impossibilidade de nossa existência sem depender de outrem, para que assim nos constituamos ensinantes-aprendentes, reconhecedores e questionadores das nossas próprias ações. “Prática docente, eu acho que eu melhorei em alguns aspectos e piorei muito em outros”; “Acho que a escola... assim, a gente peca muito como escola, agora eu to falando em um todo, a gente peca muito porque a gente vai deixando as coisas acontecerem [...]” (Professora Laci); “Escola [...] é uma instituição que realmente tem que saber para onde ela quer ir, até mesmo para ela conduzir essa gurizada” (Professora Mariana). Com isso, é que acreditamos que a tarefa fundamental do educador e da educadora é

[...] uma tarefa libertadora. Não é para encorajar os objetivos do educador e as aspirações e os sonhos a serem reproduzidos nos educandos, os alunos,

mas para originar a possibilidade de que os estudantes se tornem donos de sua própria história. É assim que eu entendo a necessidade que os professores têm de transcender sua tarefa meramente instrutiva e assumir a postura ética de um educador que acredita verdadeiramente na autonomia total, liberdade e desenvolvimento daqueles que ele ou ela educa. (FREIRE, 2001, p.78)

No bojo do discurso de humanização e libertação, Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da Esperança* (1992), lança uma infinidade de questionamentos a respeito da educação e sua importância no processo de emancipação e cidadania²⁴ dos sujeitos. Na referida obra, destacam-se discussões de trabalhos pedagógicos engessados e voltados à mera transmissão de conteúdos. Freire propõe uma visão contextualizada do mundo aos princípios da educação; no entanto, no rigor dos resultados que as instituições têm apresentado no processo de escolarização das crianças e dos jovens brasileiros, temos de convir que o conhecimento ainda é entendido como uma transmissão de comunicados, ou seja, informações.

A questão do propósito em educar envolve uma ação pedagógica imersa em uma reflexão-crítica-transformadora, orientada no sentido de humanização²⁵ e cidadania. Isso desafia a repensar a postura adotada pelo educador no espaço escolar, onde este, imbuído em sua ação infundida na crença de que os sujeitos têm o poder de criar, pretende corroborar para uma educação libertadora. “O movimento em direção à liberdade, assim entendida, define o sentido do processo educativo como libertação. A educação, pois, é libertadora ou não é educação” (FIORI, 1991, p.84).

Assim, Paulo Freire nos desafia a refletir sobre a questão do inconclusão do educador e educadora e sua práxis, quando sublinha a educação como uma “manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. Desta

²⁴ Cidadania, em si, remete ao gozo dos direitos civis e políticos das pessoas pertencentes a uma determinada estrutura sócio-política, o que também implica em responsabilidade e deveres para com o grupo de pertencimento. Todavia, é possível pensar que a cidadania caracteriza-se além disso; ser cidadão compreende ver a sociedade com um olhar crítico, saber ver as distorções e injustiças, bem como apontar soluções, problematizar e comprometer-se com processos instituintes que geram mudanças.

²⁵ Segundo Mario Sérgio Cortella (2002), o conceito de humanização, [...] é um conceito ético que indica o processo de criar condições de vida mais dignas para as pessoas como um todo, o distinguindo de do termo hominização que expressa a noção do humano produzir-se, produzindo Cultura e sendo por ela produzido.

maneira, a educação se re-faz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo” (FREIRE, 2002b, p.73). Com isso, apontamos para dimensões de processos de formação de professores como possibilidades em que estes possam ir revendo sua práxis educativa e sendo desafiados a (re)organizações, (re)formulações, revelando o *estar sendo professor* e a possibilidade de transformações da/na sociedade.

Doravante, a pesquisa desenha-se pontuando interpretações outras do pesquisador e das coautoras, de tal modo, a ir considerando os atravessamentos dos tempos passado-presente-futuro demarcados nas narrativas e as contextualizações indissociáveis ao se *narrar e construir histórias de vidas* individual e coletivamente em processos formativos.

CAPÍTULO V

NARRAÇÃO NO/DO VIVIDO: PROFESSORAS EM FRENTE AO ESPELHO (REFLEXÃO?)

A perspectiva de formação docente à qual nos propomos desenvolver neste estudo relaciona-se a processos de narração no/do *vivido*, de modo que as interrogações emergem a partir de percepções sobre as *imagens docentes* refletidas no *espelho*, ou seja, é observando *imagens* de si num presente e experiências de um passado que ressignificam-se práticas pedagógicas. As *imagens* de si revelam-se pela narração das professoras, de maneira que as narrativas não se restringem a discursos ou falas, mas, outrossim, um momento de produção, reelaboração e *experienciação* de suas histórias de vida e do *si* individual-coletivo, singular-plural.

Como argumenta Arroyo (2000), as *auto-imagens* docentes são, de alguma forma, apreendidas mediante múltiplas vivências, múltiplos espaços e tempos, em que consideram-se relações intersubjetivas no processo de constituição permanente da docência. Essas *auto-imagens* vêm carregadas de constituições sociais estabelecidas no transcorrer da docência, que demarcam uma identificação entre ser/estar no mundo e nas construções relacionais estabelecidas entre educador e educando. Mais do que o desafio de produzir conhecimento, o educador percebe que sua responsabilidade *com* o outro é na dimensão de seu “vir a ser”, numa direção de sensibilização do construir caminhos que permitam a autonomia do educando e a autoridade do educador (FREIRE, 1996).

No que tange as narrativas de formação, sublinha-se que esta constitui-se em aspectos de encadeação dinâmica das experiências, em que há um não sistema temporal e espacial único nos movimentos do narrador que se reapropria do que viveu e que narra no/pelo individual-coletivo, profissional-pessoal. Ambas as dimensões aglutinam-se em uma movimentação fundante da docência, que se torna perceptível nas narrativas das professoras. Quando desafiada a revisitar um passado e narrar acerca de *professores marcantes* em sua trajetória, a professora Rose descreve:

*[...] eu sou uma professora que eu acredito que marca muito meus alunos, e eu tenho também vários professores que me marcaram assim... lá da minha infância que eu fiz, até a quarta série que eu fiz no interior... **tiveram professores maravilhosos que me marcam até hoje e que esporadicamente eu encontro, mas que eu acho que me remeteram a***

ter uma organização de vida... isso em Jaguari, num lugar chamado Chapadão que meu pai mora até hoje lá e seguido eu vou pra lá também, é um lugar que me marca bastante, marcou a infância. No decorrer, fui morar em Jaguari, aí fiz o Ensino Fundamental em uma escola de freiras, foi bem legal também, apesar do rigor delas, eu me diverti bastante, eu aprendi bastante, eu tive vínculos de amizade que são até hoje que a gente se encontra, se reúne, faz jantares ainda nessa fase aqui. Tive a professora de matemática, era a irmã Malvina que foi uma pessoa que marcou bastante... rigorosíssima, mas organizada, cobrava muito, até demasiadamente, mas eu acho que na vivência dela aquilo era importante e foi... E na sequência, Ensino Médio, vim pra Santa Maria [...] mas, assim, de pensar, professor do Ensino Médio que é mais próximo ainda, eu acho que tem uma professora de química que foi maravilhosa [...] **Então, são pessoas que ficam, que vão seguir junto na vida da gente né.** (Professora Rose)

É perceptível, no trecho acima, uma tessitura da trajetória formativa que se inscreve na imagem que a professora tem de si frente ao *outro*, considerando uma prática reflexiva desde a infância até o *hoje*; encadeando, não linearmente, percepções de posturas professorais com aspectos intersubjetivos e acentuando a ideia de que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (NÓVOA, 2010, p. 167). Nos fragmentos abaixo, as professoras Mariana e Laci sublinham aspectos que dizem respeito às *aulas marcantes* e *professores marcantes*:

Aulas marcantes, foram justamente com aqueles professores marcantes. Além de eles trabalharem com o conhecimento, com o conteúdo específico de uma disciplina, **eles conseguiram me conquistar. Por isso eu frisei várias vezes a conquista dos alunos**, no momento que tu consegue conquistar as aulas se tornam mais agradáveis, marcantes, a aprendizagem se dá de forma diferente. (Professora Mariana)

Na graduação, assim, não me apaixonei por nenhum... teve uma professora que eu tinha um relacionamento bom, sempre colocava a gente pra cima, mas **não é um relacionamento que a gente tem hoje**, não consegui me apegar a nenhum professor como eu tive diretores, professores no ensino fundamental. Muito pelo contrário, tinha um professor na graduação que todo mundo colava nas provas dele, era um horror sabe, aquilo me dava **uma imagem** tão negativa, ia bem quem colava. (Professora Laci)

Estas imagens de nossos primeiros professores seguem acompanhadas de nossas primeiras aprendizagens escolares, entrelaçadas a recordações que deixam marcas indelévels que, outrora apreendidas nos movimentos da vida, suscitam sua repetição, abominação e até mesmo sua superação. Marcas profundas que reverberam em outras posturas da docência e percepções sobre o decurso escolar até o *hoje*, como apresenta a professora Mariana:

Às vezes a gente pega uma antipatia com o professor e acaba achando aquela disciplina difícil, que nem eu digo para os meus alunos que “ninguém é obrigado a morrer de amores por mim, mas vamos procurar fazer com que as aulas se deem de modo que vocês consigam aprender”. (Professora Mariana)

Então, eu fui para uma escola, aí já tinha uma escola estadual, e quando eu fui, eu me lembro, o professor me mandava ficar em casa, por que eu era muito novinha e depois eu iria dar problema. Segundo a psicologia, na minha época né, eu era muito nova. Enfim, continuei e acho que não dei problema, estou aqui (risos). (Professora Mariana)

Particularmente, a professora Mariana enfatiza no trecho de sua narrativa “*por isso eu frisei várias vezes...*” um aspecto de retomada e destaque a algum *tema gerador*, que a impulsiona a elucidação do que seria uma *aula marcante*, considerando, também, posturas de professores em seu percurso de vida. Nessa esteira, a professora Laci sublinha que professores deixam *imagens* que, por mais que sejam negativas, marcam e suscitam uma auto-interpretação.

[...] o professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca (FREIRE, 1996, p. 96)

No que tange a narração de percursos de vida, é presente um aspecto reflexivo sobre a vida-profissão por parte das professoras, que não necessariamente é tecida pelo mesmo caminho, e como a professora Laci fala em um momento, retomando sua narrativa ao tema *infância*: “*vou mudar um pouco o rumo da conversa*”.

O trabalho de reflexão por meio de uma narrativa de formação (cognitiva, sensível, imaginativa, comovente, apreciativa, afetiva) permite “ter a medida das mudanças sociais e culturais em vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social” (JOSSO, 2010b, p.69). Dessa forma, as narrativas de formação caracterizam-se por seu caráter reflexivo-formativo e potencializador de construção de significado à experiência, o que revela a possibilidade de desenvolvimento pessoal e profissional de professores.

Essa dimensão reflexiva é, muitas vezes, utilizada como *slogan* quando propõe-se uma dimensão formativa e de desenvolvimento profissional de professores. Poderíamos nos questionar: Refletir como? O quê? Para quê? E por quê? Refletir apenas ao que tange ser *mais* didático-pedagógico? Zeichner (2008), tece uma

argumentação acerca do conceito “reflexão”, enfatizando que seu uso significou, em alguns casos, uma “ajuda aos professores refletirem sobre seu ensino, tendo como principal objetivo reproduzir melhor um currículo ou um método de ensino [...]” (p.541), gerando uma certa subserviência dos professores.

Essa persistência de “reflexão técnica” conduz a uma concepção de ensino meramente enquanto técnica, de modo que a tônica da formação docente ajusta-se a um concerto da educação em que professores atuam estritamente na dimensão prática, limitando-os a aplicação de “teorias”. Essa dissociação da teoria e prática no ensino “reflexivo” é criticada por Zeichner (2008), de maneira que ignora-se “a visão de que as teorias são sempre produzidas por meio de práticas e de que as práticas sempre refletem alguma filiação teórica”, e, como o autor elucida, a ênfase dada a “reflexões dos professores sobre o seu próprio ensino e sobre os estudantes” (p.542).

Nesse sentido, o desafio proposto por Zeichner (2008) é de que dimensões reflexivas acerca dos “fins da educação, bem como os aspectos moral e ético do ensino” não sejam negligenciados nos processos de formação docente, bem como, a desconsideração das “condições sociais da educação escolar que tanto influenciam o trabalho docente em sala de aula” (p.542).

Freire (2011, 2003) argumenta acerca dessa dimensão reflexiva, observando-a não como limitada no que concerne a buscas por soluções imediatistas no sistema escolar e aspectos focais no “*como dar aula*”, mas desafia professores e professoras a permanentemente agirem como profissionais na práxis pedagógica. É considerando a ação-reflexão dos homens no/com o mundo, que Paulo Freire nos remete a destacar uma reflexão-crítico-transformadora na formação docente enquanto práxis.

No intuito de promover uma pesquisa com o caráter (auto)biográfico por meio de narrativas de formação, é inegável que a dimensão reflexiva acerca do *ser professor* e de *como me tornei o que sou* estejam presentes no trabalho narrativo, revelando uma multiplicidade de atravessamentos (psicológicos, profissionais, pessoais, econômicos, políticos, históricos etc.), inerentes e que se inscrevem na práxis docente. É desafiando as professoras a se olharem no espelho que perspectivas como as enfatizadas por Zeichner (2008) suscitem por meio dos *temas geradores das narrativas*, e como aborda Dominicé (2010c, p.208): “*a abordagem*

biográfica pode assim ser considerada como um lugar de confrontação de verdades construídas no decurso da existência, como um espaço onde se entrecrocaram reflexões sobre a formação, provenientes de diferentes percursos de vida". Nessa esteira, a autora Josso (2010c) sublinha a importância da reflexão no processo formativo:

Assim, utilizando a reflexão sobre o seu processo de formação, pretendemos pôr em evidência o que eles fizeram do que os outros quiserem que eles fossem – para retomar o discurso de Sartre. Ou seja, trabalhamos com eles para pormos em evidência o fato de que eles são os sujeitos mais ou menos ativos ou passivos da sua formação e de que podem dar a si próprios os meios de serem sujeitos cada vez mais conscientes (p.63).

A abordagem da formação centrada no *sujeito aprendente*, a partir da perspectiva (auto)biográfica, centra-se nas *experiências* que "resultam de uma tomada de consciência" onde a "história de vida se constrói num campo relacional e que a formação está em grande parte ligada às soluções adotadas no decurso da vida, para a resolução de conflitos" (DOMINICÉ, 2010a, p.88-89). Assim, a *tomada de consciência* (conscientização) constitui-se como sendo o ganho formativo da ação empreendida através da (auto)biografia, adotada enquanto uma perspectiva investigativa que sugere provocar a emersão de recordações-referências formativas. Para Josso (2010b):

A situação de construção da narrativa exige uma atividade psicossomática em vários níveis, pois pressupõe a narração de si mesmo, sob o ângulo da sua formação, por meio do recurso a recordações-referências, que balizam a duração de uma vida. (p.39)

Esta perspectiva é fundamental para alcançar uma compreensão necessária das narrativas das professoras, de modo que *experiências* são (re)construídas pelo trabalho narrativo, carregando consigo contextos familiares, sociais, relacionais, pessoais, profissionais... Esses encadeamentos de *experiências (de formação)* estão presentes nos desdobramentos das narrativas das professoras, de modo que quando a professora Rose se deparou com o tema gerador "desafios em sala de aula", ela trouxe, ao narrar, dimensões pessoais e profissionais que repercutem em *olhar sobre a vida: "não só eu como professora, mas eu como aluna na graduação, na pós-graduação... eu acho que a vida é um eterno desafio, é diariamente, tanto pra gente como estudante, como professor, como colega."* Ainda sobre argumentações de Marie-Christine Josso:

Falar de recordações-referências é dizer, de imediato, que elas são simbólicas do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação. A recordação-referência significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível, que apela para as nossas percepções ou para as imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores. A recordação-referência pode ser qualificada de *experiência formadora*, porque o que foi aprendido (saber-fazer e conhecimentos) serve, daí para a frente, quer de referência a numerosíssimas situações do gênero, quer de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida. São as experiências que podemos utilizar como ilustração em uma história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade, ou um encontro. E essa história me apresenta ao outro em formas sócio- culturais, em representações, conhecimentos e valorizações, que são diferentes formas de falar de mim, das minhas identidades e da minha subjetividade. (JOSSO, 2010b, p.40, grifo meu)

Apresentar o *vivido* e os conhecimentos que adquire deste, expressa nos sujeitos (incluindo o pesquisador) a dimensão de formação que vai ao encontro de um “sentido de uma construção progressiva que se manifesta numa história de vida” (DOMINICÉ, 2010a, p.87). Para tanto, ambos os processos, formação e (auto)formação, requerem, para o seu alcance, que se faça uso do conceito de *experiência*, distinto de vivência, ou seja, narração dos eventos de uma vida que, ao indicarem uma transformação, uma *tomada de consciência* (conscientização), dizem respeito estritamente aos conhecimentos suscitados no transcórre de trajetórias formativas. Assim, situa Josso (2010b, p.48): “vivemos uma infinidade de transações, de vivências; estas vivências atingem o status de experiências a partir do momento que fazemos um trabalho reflexivo sobre o que se passou.”

Por estas tramas, Larrosa, sugere uma diferenciação da expressão *experiência* do seu sentido usual no senso comum, assumindo-se como um recurso de reflexão sobre as atitudes que se exerce:

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria. (LARROSA, 2002, p.27)

Partir de potencialidades formativas mediante reflexões sobre trajetórias de vida é, também, demarcar uma corrente pedagógico-biográfica que vem se constituindo, especialmente, desde o final dos anos de 1970, com contribuições de pesquisadores (pioneiros) como Gaston Pineau, da Universidade de Montreal; Pierre Dominicé e Marie-Christine Josso, da Universidade de Genebra; Guy de Villers, da Universidade Nova de Louvain e Bernadette Courtois e Guy Bonvalot, da Associação de Formação Profissional de Adultos (AFPA) da França. Por conseguinte, Josso (2010a) sublinha que a corrente pedagógico-biográfica possui uma particularidade de exploração da abordagem biográfica ao mesmo tempo como formação e como pesquisa, “de prática de Pesquisa-formação como apoio a uma pedagogia de autoformação e do projeto que se baseia na experiência de vida dos aprendentes” (p.133).

A corrente pedagógico-biográfico utiliza, pois, as relações dialéticas entre passado e futuro que se praticam no presente. Com efeito, os participantes dessas experiências estão todos em período de transição. Colocar uma reflexão biográfica num tal período amplia um conjunto de questões já suscitadas nesse período, que se trate dos objetivos que eles tem ou que procuram construir, de suas motivações, necessidades, ou dos desejos de mudança. A reflexão biográfica é, pois, atividade tanto pelo momento em que ela ocupa um lugar em sua trajetória de vida quanto pela própria elaboração (JOSSO, 2010a, p.134)

Assim, uma reflexão biográfica é considerada tanto individual como coletivamente, tendo no subcapítulo seguinte a expressão, essencialmente, coletiva. Essa, desenvolve-se na pesquisa a partir do que intitulei de *grupo dialógico*, perspectiva adotada com intuito de suscitar auto-interpretações e diálogos acerca das narrativas individuais antes construídas.

5.1 Grupo Dialógico: o “si” com os “outros”

Na esteira das construções narrativas das professoras, o momento nomeado como *grupo dialógico* caracterizou-se por seu aspecto coletivo, conduzindo-nos a uma perspectiva de *autointerpretação* e *cointerpretação*. Ou seja, na dinamicidade do encontro éramos desafiados à reflexão crítica acerca das narrativas individuais de cada uma, mas, também, como uma interpretação *in loco*, éramos conduzidos ao

partilhar experiências em um processo de reflexão individual a partir do e com o coletivo (*Si-Outro*).

O encontro com as professoras Rose, Laci e Mariana desenvolveu-se em uma sexta-feira à noite por cerca de duas horas, em uma sala de aula da Universidade Federal de Santa Maria. Primeiramente, iniciei dialogando com cada uma a partir de minhas percepções frente às narrativas individuais e acerca dos encaminhamentos empíricos transcorridos até então, de modo que, concomitantemente, cada uma delas dialogava sobre suas impressões e sentimentos que lhes fora causado mediante o narrar suas experiências em um momento individual; ler suas narrativas transcritas e, naquele instante, expor suas interpretações a mim e às demais professoras. Este momento desenvolveu-se de modo interessante, pois as professoras reafirmavam seus posicionamentos já narrados individualmente, elucidando-os mediante outras experiências e suscitando indagações com o grupo.

O *grupo* configurou-se em um movimento de *trocas*, como a professora Laci expôs, sendo necessário que, inicialmente, eu expusesse minhas compreensões e interpretações acerca da pesquisa e, com as professoras, desenvolveram-se questionamentos que dinamizassem a reflexão do grupo, criando um modo próprio de articulação entre os pontos que julgávamos em jogo no diálogo e que possibilitasse determinadas problematizações. Um trabalho de si mesmo na coletividade se torna perceptível no discorrer das histórias de vidas e no movimento de nossas indagações.

Esse trabalho de reflexão (de retorno sobre) e de análise realizado sobre a narrativa faz parte de uma “leitura hermenêutica que visa a recuperar as linhas de força e os pontos de insistência segundo os quais a narrativa configura o “vivido”” (DELORY-MOMBERGER, 2008).

Compreender sua “história” é fazer o trabalho de compreensão que o texto exige, como ordena e sintetiza, segundo as razões de uma lógica discursiva, um espaço individual de experiência histórica e social. *Essa compreensão hermenêutica não é dada: ela demanda uma distância crítica e uma capacidade de “leitura” de que o narrador, preso em sua narrativa, não dispõe espontaneamente. É a esse espaço de objetivação crítica e de compreensão que o procedimento de formação dá acesso e que o grupo de formação realiza coletivamente.* (Ibidem, p.98, grifo meu)

Delory-Momberger (2008) aborda que o grupo de formação (chamado por ela de *ateliê biográfico de projeto*) se constitui enquanto um espaço de objetivação

crítica, registrando histórias de vida em uma dinâmica prospectiva, “unindo as três dimensões da temporalidade (passado, presente e futuro), e visam a dar as bases para o futuro do sujeito e fazer emergir seu projeto pessoal” (p.99). Este trabalho coletivo, apresentado pela autora, se difere em alguns aspectos de minha proposta do *grupo dialógico*, pois, enquanto ela trata o grupo de formação desenvolvendo-se a partir de encontros progressivos no decorrer de semanas (etapas bem definidas), eu proponho somente um encontro do *grupo*. Todavia, há semelhanças que podem ser pontuadas.

Semelhantemente ao *ateliê biográfico*, o *grupo dialógico* centra-se na socialização de histórias pessoais, das narrativas autobiográficas, movimentando, dinamizando e dando corpo a *projetos de realização pessoal* que podem assumir formas sociais, profissionais, cognitivas, existencial, etc. , de modo que a “relação com o passado está implicada numa antecipação e numa projeção do futuro” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.100). Outra relação, diz respeito à fundamentação do trabalho biográfico e sua enunciação a uma intenção autoformativa, que, como Delory-Momberger (2008) aborda: “*oficializa* a relação consigo e com o outro como uma relação de *trabalho* no grupo” (p.101).

Outra semelhança que sublinho, é o de um *momento de síntese* (sexta etapa do *ateliê biográfico*). Momento em que os projetos pessoais de cada professora são co-explorados, co-interpretados, em um caráter coletivo do trabalho, garantindo uma distância crítica e uma dimensão de socialização inerentes a um procedimento de formação (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.102).

Quando foi proposto que as professoras argumentassem sobre sentimentos, advindos da leitura prévia das narrativas transcritas e/ou lembranças do dito e não dito após o encontro individual, percebeu-se a seguinte afirmação: “*eu me vi nessas falas, sou eu mesma*” (Professora Rose). Isso demarca que as professoras *olharam* para as narrativas e se perceberam *ali*; perceberam marcas de sua subjetividade e algumas histórias de vidas tecidas de um modo atemporal, o que de alguma forma as identificava. A professora Laci, em algum momento do encontro disse: “*depois que conversamos [individualmente], eu fiquei pensando... e me percebi muito negativa, como fui negativa*”. Nesse instante, pude compreender que a pesquisa, de alguma maneira, apontava para uma movimentação do *pensar sobre a docência e os lugares de formação*.

“A gente faz uma retrospectiva, que às vezes no corre e corre nem paramos para pensar um pouco na nossa história, e conversando assim... e vem muitas coisas que não foram contadas. E depois que a gente terminou eu fiquei pensando por quanta coisa a gente já passou” (Professora Mariana)

“Tu revive aquilo né” (Professora Laci)

Em muitos momentos, nesse trabalho coletivo, tentei ser cuidadoso, evitando, como Delory-Momberger (2008, p.100) sublinha, “os ‘deslizes’ de ordem terapêutica que desequilibrariam o grupo”. Acredito que a autora não quer com essas argumentações negar e não permitir que as emoções e sentimentos emergjam nos instantes em que se narram projetos pessoais (até porque isso seria impossível), mas, é demarcar que se tem uma finalidade *formativa* nesse ambiente coletivo, que não pode ser “confundido com o efeito de um trabalho introspectivo realizado no contexto de uma psicoterapia” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.103). Assim, o trabalho desenvolveu-se mediante as tematizações e organização proposta, mas, também, a partir de alguns “deslizes”, apoiados no que Clarice Lispector belamente escreve: *“Perder-se também é caminho”*.

Outros aspectos nesse *grupo dialógico* podem ser observados, como a retomada, por parte das professoras, de histórias narradas no encontro individual, que, agora, caracterizam certa necessidade de expor às colegas; e, um aspecto interessante, são as narrativas/histórias que se entrecruzam. Quando uma professora iniciava sua fala, as outras prontamente almejavam, de alguma forma, se posicionar e falar a partir de si, daquilo que também lhe acontecera semelhantemente. Nas narrativas (diálogos) abaixo podemos observar essas tramas construídas, quando as professoras particularmente se dirigem no olhar e fala uma para com as outras, seja num primeiro momento reflexões sobre os estudantes, ou, num segundo momento, reflexões acerca de sua graduação e escolarização:

“eu achava que era necessário eles saberem aquilo que eu queria transmitir, tudo, e não é...” (Rose fala para Laci)

“eles estão muito mais participativos” (Mariana fala para Rose e Laci)

“eles julgam o que querem aprender e o que é necessário pra vida deles, e eu não tiro a razão deles” (Rose para Mariana e Laci),

*“eu muitas vezes tenho me sentido, digamos, perdida, incomodada no sentido de que em um momento eu tinha o domínio total da turma, eles te escutavam, mas chegou um momento em que as coisas começaram a não ser assim, **então isso começou a me exigir uma mudança, em mim mesmo**” (Rose)*

*“às vezes eu penso muito nisso, claro que a graduação faz você elevar teu raciocínio, mas eu penso assim **‘em que me ajudou a minha graduação para estar dando as aulas para o ensino fundamental e ensino médio?’** eu penso muito nisso. Eu sei que essa graduação estaria me dando outros subsídios, dar aula na faculdade. Ninguém nunca me ensinou como eu daria aula, nem nas disciplinas didáticas” (Professora Rose)*

“e o quanto a gente não errou no início” (Professora Laci)

*“muito, quem sabe a gente aprendeu errando em algumas situações”
(Professora Rose)*

*“às vezes a gente se depara com a situação de que um aluno não entendeu, **ái tu tem que procurar outro modo e tu percebe que nunca tinha se dado conta daquilo**” (Professora Laci)*

“a gente está sempre descobrindo coisas né... e eu acho que o ensino básico foi o fundamento para tudo” (Professora Rose)

*“eu acho que o básico para mim, me ajudou muito na maneira de lidar com os alunos, porque eu tive exemplos muito bons e isso me ajudou e **eu sou melhor por causa deles também**” (Professora Laci)*

“com certeza” (Professora Rose)

“e não por causa da graduação” (Professora Laci)

Dessa maneira, as professoras Rose, Laci e Mariana vão construindo suas narrativas de vida e as socializando, demarcando feições que caracterizam falas, como da professora Laci no transcorrer dos diálogos: *“sinceramente, eu não tinha me dado conta disso”*. Engajando-se num projeto de si no *trabalho biográfico*, as professoras desenvolvem, assim, uma inteligibilidade partilhada de si mesmo e do outro, pois, como apresenta Delory-Momberger (2008):

[...] disponho da experiência e da competência biográficas que me permitem compreender o outro e que me permitem compreender a mim mesmo através do outro. As reconstruções operadas são postas, de imediato, como hipóteses no interior de um trabalho coletivo de narração e objetivação da narrativa de vida. [...] O estatuto das narrativas autobiográficas produzidas no coletivo as define, explicitamente, como materiais de trabalho para um projeto de si profissional (p.103-104).

Essa movimentação biográfica vai suscitando que o *vivido*, vai sendo incorporado biograficamente pelas professoras como para o pesquisador, observando nuances das representações que aspectos de situações educativas provocam. Logo, esse trabalho coletivo, vai se dando *autobiograficamente* e *heterobiograficamente*:

O procedimento adotado apoia-se em duas práticas complementares: a da *autobiografia*, do trabalho realizado sobre si mesmo num ato de fala que, dito ou escrito, é sempre um ato de *escrita de si*; e a da *heterobiografia*, isto é, o trabalho de escuta/leitura e compreensão da narrativa autobiográfica feito pelo outro. A atitude hermenêutica tende a considerar essas duas práticas como os dois aspectos de um mesmo movimento: a fala/palavra de si não é jamais puramente solipsista; ela se realiza na relação com o outro e no ajuste a uma situação de interlocução particular. Da mesma forma, a compreensão da fala autobiográfica do outro constrói-se na relação do ouvinte ou do leitor consigo mesmo e com sua própria construção biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.103).

Nessa perspectiva, uma reflexão encontra-se na dialética entre o individual e o coletivo, a qual Josso (2010b, p.55) pontua que em um dos polos “empenhamos a nossa interpretação (*nos autointerpretamos*) e, por outro, procuramos no diálogo com os outros uma cointerpretação da nossa experiência”.

É nesse movimento dialético que nos formamos como humanos, quer dizer: no polo da autointerpretação, como seres capazes de originalidade, de criatividade, de responsabilidade, de autonomização; mas, ao mesmo tempo, no polo da cointerpretação, partilhando um destino comum devido ao nosso pertencer a uma comunidade. É nessa polaridade que vivemos plenamente a nossa humanidade, nas suas dimensões individuais e coletivas. (Ibidem, p.55-56)

Fiorentini e Miorim (2001) sublinham um trabalho realizado com professores de matemática em um curso de especialização na Faculdade de Educação da Unicamp, em que:

à medida em que eram relatadas as situações marcantes para cada professor, o grupo todo apresentava comentários, interpretações e reflexões que contribuiriam para a ampliação da compreensão de aspectos envolvidos na situação privilegiada pelo narrador. Este exercício levaria a discussões/questionamentos sobre a prática experienciada de cada um sobre os pressupostos que a orientavam, tais como: concepções de ensino-aprendizagem, relação professor-aluno, concepções de matemática, valores e finalidades relativas ao ensino de matemática, etc. (p.21)

Além das narrativas serem utilizadas na perspectiva de um processo de formação permanente de professoras(es) de matemática, em que estes possam

rever e recriar suas ações, a utilização e exploração das narrativas se mostra rica, também, no âmbito da sala de aula, o que, Freitas e Fiorentini (2007) enfatizam que além de formativas, as experiências de contar e narrar ao outro, podem, também, auxiliar na construção significativa do conhecimento matemático, tanto na educação básica quanto na educação superior.

Estes autores, abordam que ao narrar de maneira reflexiva suas experiências aos outros, o professor aprende e ensina. Ao narrar, aprende porque organiza suas ideias, sistematizando suas experiências e produzindo sentidos sobre elas e novos aprendizados para si, e ensina, porque os outros professores, mediante os saberes de experiências e das narrativas, podem (re)significar seus próprios saberes e experiências (FREITAS; FIORENTINI, 2007). Como menciona Warschauer prefaciando Josso (2010b, p.17): “Ressignificar suas próprias experiências escolares pode ajudar os professores nessa mudança e ‘transformar a vida sócio-culturalmente programada numa obra inédita a construir”.

Quando nós ouvimos as histórias dos outros e contamos a nossa própria, nós aprendemos a dar sentido às nossas práticas pedagógicas como expressões do nosso conhecimento prático pessoal, que é o conhecimento experiencial que estava incorporado em nós como pessoas e foi representado em nossas práticas pedagógicas e em nossas vidas. (CLANDININ, 1993, p.1 apud FREITAS, FIORENTINI, 2007, p.66)

Por conseguinte, Dario Fiorentini e Maria Ângela Miorim no livro *Por trás da porta, que matemática acontece?* (2001), destacam que as narrativas fazem referências a histórias de determinados tempos como a vida estudantil, profissional, cursos ou aulas, e lugares como a escola, universidade, sala de aula, sendo o narrador o protagonista da trama. “As narrativas, portanto, representam um modo de produzir significados a experiências passadas e presentes, tendo em vista a possibilidade futura de novas experiências” (p.22).

Imbuído a esse processo de narrar de si para si e para os outros, escutar a si mesmo e aos outros, é um meio de compreensão, tanto dos narradores como do pesquisador, dos caminhos, até então, trilhados da docência num sentido histórico do processo de *vir a ser* e de desenvolver-se professor e, também, para compreender e interrogar práticas docentes.

Tomada na sua globalidade, a construção da narrativa da formação do indivíduo cria no espaço mental uma interrogação sobre as ideias e noções que me permitem apreender o meu meio e a mim mesmo, ao introduzir a

questão epistemológica: “o que aconteceu para que eu viesse a ter as ideias que hoje tenho?” (JOSSO, 2010b, p.160, grifo meu)

“O que aconteceu para que as significações acerca da avaliação da aprendizagem viessem a ser as que são?” O momento do grupo dialógico, em que propus uma construção de narrativas acerca da temática *avaliação da aprendizagem*, desenvolveu-se nos encaminhamentos finais do diálogo daquela noite. Não tinha certeza se minha proposta surtiria algum efeito, considerando uma discussão e/ou argumentação sobre a temática, mas resolvi arriscar. Ocorreu, então, que mediante a observação da figura 2 abaixo, tentei que as professoras descrevessem o que esta imagem lhes causara.



Nosso Sistema Educacional

Figura 2 - Sistema Educacional (avaliação)

Fonte: http://antonio-a-moura.blogspot.com.br/2012_10_01_archive.html

Com isso, as professoras se posicionaram criticamente acerca da figura e os apontamentos que esta causava na reflexão sobre práticas escolares. Seguem alguns trechos das narrativas que demarcam tais dimensões:

“Não tem como nivelar os alunos para fazerem da mesma forma”.
(Professora Mariana)

“Cada um tem uma característica, cada um tem um potencial...
é força, voar, subir em árvores”. (Professora Laci)

“Se por acaso fizemos a mesma avaliação, a corrigimos de um modo diferenciado... conhecer a particularidade de cada um... por isso temos que preparar cada um para a área que acha que é capaz de ir”. (Professora Rose)

Houve, também, momentos no *grupo dialógico* em que as professoras recordaram de suas experiências negativas quanto aos professores que aplicavam “avaliações” na graduação. Recordando, a professora Mariana sublinhou o que ela havia narrado individualmente, quando enfatizara os colegas que tremiam nas “avaliações” e não conseguiam nem segurar a caneta. Já, a professora Laci, lembra que: *“havia um professor que chegava e chamava a gente de burro, ‘burro!’, com esses termos, ‘como vocês são burros’”*. Observou-se, com isso, que as professoras reafirmavam no *grupo dialógico* suas experiências narradas individualmente, de modo que a imagem as desafiava a adotar uma postura crítica frente a exemplos de *provas e testes* aplicados no decorrer de sua formação acadêmica, distantes de uma perspectiva de avaliação.

Nessa esteira, os delineamentos da pesquisa foram sendo costurados, partindo, pois, das experiências relatadas e posicionando a este plano as recordações-referências (JOSSO, 2010b) como condição necessária para conhecer os significados atribuídos à avaliação da aprendizagem, identificando, ainda, os lugares de formação de significados por parte das professoras Rose, Laci e Mariana. A (auto)biografia configura-se, nesse processo de *coletividade*, um apontamento para que histórias de vidas se entrecruzem, sublinhando particularidades, mas, também, semelhanças entre as narrativas e os lugares de formação.

No intento de registrar, em modo de síntese, nosso trabalho coletivo e as narrativas ora construídas individualmente, propus que cada professora (inclusive eu), escolhesse três palavras que pudesse representar o trabalho e as interpretações suscitadas. Portanto, as palavras foram escolhidas e escritas em um papel pardo, para que depois fôssemos interligando-as e explicando o porquê de tal conexão. De tal modo, éramos desafiados a fazer uma síntese de nossas auto-interpretações dos próprios trajetos de formação, mediante a narração do *vivido*.



Imagem 3: Nuvem de palavras: Grupo dialógico

Essa dimensão potencializa pontuarmos, novamente, os aspectos de *conscientização* abordados por Josso (2010a) e Freire (1980), a qual nos institui enquanto sujeitos históricos no processo de ação-reflexão-ação permanente, é a tomada, pelos homens, de seu, também, processo de formação.

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “dês-vela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, rente ao nos encontramos para analisá-lo. Por esta razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo.[...] A conscientização, que se apresenta como um processo num determinado momento, deve continuar sendo processo no momento seguinte, durante o qual a realidade transformada mostra um novo perfil (FREIRE, 1980, p. 26).

Considerando essa dimensão de *conscientização*, sublinha-se que as narrativas demarcam o aspecto (auto)biográfico, constituídas conforme Abrahão (2004) como

relatos ou registros produzidos, com a intencionalidade de (re)construir a memória, *pessoal e coletiva*, de modo a contextualizar o narrado segundo o período sócio-histórico-cultural em que se inserem os fatos objeto da narração. Ou seja, ao narrar, as coautoras da pesquisa Rose, Laci e Mariana consideram suas experiências, de tal modo que, ao reconstruir as memórias, as narrativas estão indissociadas de uma auto-interpretação dos fatos. Com isso, Josso (2010b) afirma que o trabalho biográfico é:

um dos meios à nossa disposição para nos manter em contato com a nossa totalidade e para evitar que sejamos perturbados pelos modos ou as prioridades estabelecidas por outros, encorajar uma presença refletida nas atividades que fazemos ou empreendemos e desenvolver um distanciamento crítico em relação às convicções que nos servem de sinais/referências nas nossas orientações, nas nossas formas de pensar e de trabalhar (JOSSO, 2010b, p.165).

Assim, foram nos laços e entre-laços das construções narrativas que se fez o compartilhamento de experiências, ações, indecisões, acontecimentos, sentimentos, ideias, silêncios... descrevendo, assim, uma dinâmica educativa, pedagógico-biográfica (JOSSO, 2010a), que teve e tem uma finalidade formativa e autoformativa, mediante uma reflexão crítica. Ou seja, como sublinha Dominicé (2010a, p.94): “o relato de vida visto sob o ângulo educativo ou o relato de vida elaborado num contexto educativo, como o da formação contínua, abre pistas de reflexão e permite avançar hipóteses. Aqui não se trata de contar, verificar ou provar”.

A formação é feita da presença de outrem, daqueles de que foi preciso distanciar-mo-nos, dos que acompanham os momentos-charneira, dos que ajudam a descobrir o que é importante aprendermos para nos tornarmos competentes e darmos sentido ao nosso trabalho.

A formação assemelha-se a um processo de socialização, no decurso do qual os contextos familiares, escolares e profissionais constituem lugares de regulação de processos específicos que se enredam uns nos outros, dando uma forma original a cada história de vida. (DOMINICÉ, 2010a, p.94)

A narração (auto)biográfica não é apenas recorrer a recordações-referências e experiências e pronunciá-las, mas é repensar, reorganizar, refletir as enunciações no presente, de modo a articular, não linearmente, *presente-passado-futuro*, num labirinto tridimensional de *construção de histórias de vidas*. Labirinto não como um lugar a se perder, mas de caminhos inusitados, que me leva a considerar a história dos sujeitos enredada em sua totalidade processual e contextual, com tensões de ações, motivações, acontecimentos, emoções, feições, silêncios etc.

AINDA INTERROGAÇÕES?

Compreendo que não posso “finalizar” uma pesquisa sem, obviamente, concluí-la; contudo, desejo que essas considerações não signifiquem conclusões acabadas, mas reflexões e discussões que me tocam nesse instante, e que me conduzem a propor, ainda, algumas interrogações.

Do mesmo modo como afirmei nas primeiras páginas desta dissertação, refletir e discutir dimensões do/no contexto educacional, a partir de uma pesquisa, que também me desafia enquanto professor, é instigante e, ao mesmo tempo, intrigante. Não desejo que tenhamos respostas acabadas à educação pública e formação de professores, provocando certa acomodação, mas, considerar que algumas alternativas podem ser desenvolvidas de modo particular com as instituições escolares e os professores, considerando, também, a complexidade que permeia o contexto educacional na contemporaneidade.

A escola, enquanto instituição integrante da sociedade, mas também partícipe na construção da mesma, é posta no jogo (histórico) de ditames político-ideológicos. Presenciamos na contemporaneidade, segunda década do século XXI, resquícios de uma educação de dominação e aculturação, em que marcos regulatórios ecoam nos discursos da política educacional brasileira, fortalecendo, particularmente, um certo concerto da formação de professores essencialmente tecnicista.

Assistimos aos passos e descompassos de políticas assistencialistas e gerencialistas; a superficialidade e descompromisso com que a educação é tratada no país e tantas outras reformas sócio-econômico-políticas que incidem (muitas vezes mascaradamente) em projetos educacionais do país que mais ajustam ao *status quo* vigente do que emancipam. Com isso, uma formação de professores é enfatizada considerando o conteudismo em detrimento do “sentir/pensar/agir” (HENZ, 2003). Educação planejada apenas como escolarização, e não como transformação social!

Essas dimensões que permeiam a educação pública brasileira, não podem ser negligenciadas quando observamos o micro-educacional, a escola. Como não recair em fatalismos? Com Paulo Freire somos desafiados a repensar o âmbito escolar enquanto espaço-tempo de intervenção consciente e política no mundo, não para adaptar-se a ele, mas, visando sua constante (trans)formação, em uma perspectiva

de educação mais ampla. Isso sugere outra postura das escolas, dos professores, dos estudantes, das famílias e da comunidade escolar. Reconhecendo esse contexto, somos desafiados enquanto *educadores* a não negligenciar uma função primordial: o processo de ensino e aprendizagem e sua dimensão educativa englobando a produção de conhecimentos e a formação de sujeitos críticos e ativos na sociedade. Para isso, a compreensão da prática educativa demanda, indiscutivelmente, uma dimensão formativa de politicidade dos educadores. Não basta dizer que a educação é um ato político, assim como não basta dizer que o ato político é também educativo se não assumimos realmente a politicidade da/na educação.

O trabalho com as professoras, coautoras da pesquisa, suscitaram indagações e discussões que problematizam questões tanto no âmbito da formação de professores, como do campo educacional e seus contextos. Faz-se necessário que hajam reelaborações nos cursos de licenciatura em matemática, considerando que, de modo comparativo, minha formação inicial na primeira década do século XXI assemelha-se com uma formação inicial da década de 1980. É perceptível que a formação de professores para atuar no processo de ensino e aprendizagem de matemática, ainda é um desafio, pois, têm-se a perspectiva de formar bacharéis ou “matemáticos”, mas, que, paradoxalmente, irão atuar como professores, seja na educação básica ou superior. Não pretendo, aqui, fomentar uma discussão da desvinculação, ou não, dos cursos de licenciaturas e bacharelados, mas, justamente apontar para uma possível articulação na formação de professores nos cursos, ou seja, é na organização de cursos que articulem dimensões sócio-culturais, políticas e históricas da/na educação e conteúdos específicos da área, que poderemos desenvolver uma formação de professores autônomos e críticos acerca de perspectivas didático-pedagógicas e de seu campo de atuação.

Compreendo que um curso de licenciatura não deva se limitar a *olhar* para o contexto escolar e estritamente se deter em metodologias de ensino (*o que* e *como* ensinar), negligenciando dimensões mais amplas. Dimensões, estas, que suscitam outros *olhares*, uma compreensão do *por que*, *para que* e *com quem* se ensina-aprende, a partir, também, das experiências e histórias de vidas destes sujeitos em formação e autoformação permanente. Obviamente, que isso demanda, ainda, um trabalho dos professores formadores nesses cursos.

Assim como a formação inicial, a formação continuada/permanente demanda perspectivas outras, que possam desvincular-se de conteudismos e técnicas de ensino, e aos poucos apontar para dimensões de reflexão docente acerca de seu papel social; dos impactos e dinâmicas da educação na sociedade; das suas experiências de outrora que o faz *estar sendo* professor. Isso sugere reconhecer autobiograficamente suas histórias e seu processo permanente de (auto)(trans)formação docente.

Nessa perspectiva, desafiei a mim e as professoras, com as quais construí essa dissertação, a observarmos práticas docentes e o contexto escolar e seus processos de ensino e aprendizagem de modo reflexivo-crítico. Tive intenções, enquanto pesquisador, ao demarcar já na pergunta-problema os delineamentos da pesquisa, contudo, não posso negligenciar os apontamentos que tal pergunta suscitou.

“Como significações acerca da avaliação da aprendizagem foram sendo constituídas por professoras(es) de Matemática em espaços-tempos formativos e como influenciam suas práticas avaliativas?”. Essa indagação proposta como fio condutor do constructo dissertativo, suscita perceber que a temática focal é a *avaliação da aprendizagem* (ao menos eu a concebía desse modo), mas, os contornos em que a pesquisa foi desenvolvendo-se fez com que eu observasse o questionamento por outro ângulo. A questão sugere *respostas* acerca da avaliação, porém, o “*como*” sobressai-se enquanto manifestação e aprofundamento do referencial teórico-metodológico desenvolvido no trabalho. No caso da utilização dos *temas geradores das narrativas*, a temática *avaliação* foi uma em meio a tantas outras, o que causou certa angústia no pesquisador, por compreender que a pesquisa poderia, talvez, expandir-se demasiadamente. Todavia, o “*como*” e os *temas geradores*, provocaram uma profundidade necessária na incorporação da perspectiva autobiográfica e das narrativas de formação, o que revela, indissociavelmente, as memórias e histórias de vidas na tridimensionalidade dos tempos passado-presente-futuro.

Nesse sentido, o rememorar acerca das experiências em lugares de formação, suscitou que as professoras demarcassem, em suas narrativas, o contexto da escolarização enquanto um espaço-tempo de relações intersubjetivas, em que professores e suas posturas marcam, significativamente, suas vidas. A formação acadêmica emerge, enquanto um momento na vida das professoras, de muitos

desafios e dúvidas, as conduzindo a observar se de fato a formação no Curso de Matemática possibilitou aprendizagens e uma formação sólida para o trabalho no âmbito escolar. Estes *lugares*, juntamente com as narrativas acerca da pós-graduação, atravessam-se a problematizações acerca da avaliação da aprendizagem e práticas educativas. Isso, percorrendo num trabalho narrativo no presente, apresenta-se na maneira como as professoras, retrospectivamente, sublinham marcas experienciais e desafiam-se a reavaliar práticas avaliativas de professores e suas próprias, e, prospectivamente, lançam indagações e possibilidades de mudanças. *Lugares* distintos que adquirem ou constituem significações das professoras e pesquisador, tanto no que concerne à formação ou práticas avaliativas, essas sublinhadas por conflitos, medos, responsabilidades, sucessos, pressões etc., e/ou dimensões sociais e culturais.

Avaliação em *lugares* de formação observada no transcorrer das histórias de vidas sublinhando marcas e posturas de professores que, consciente ou inconscientemente, balizam escolhas e ações que podem servir como espelhos da docência como narra a professora Rose: “[...] *eu sempre pensei ‘eu tenho que de alguma forma me espelhar em alguém para ser uma professora’*”. Um sentido reflexivo para mudanças, a partir das narrativas, é perceptível quando as professoras observam e produzem significados à avaliação como “diagnóstico”, e, também, possibilidade de perceber a complexidade da avaliação e de reavaliação da própria prática docente. Isso, pontua-se em narrativas como “*eu acho que a gente ainda não sabe avaliar*” (Professora Laci), “*essa questão da avaliação e da aprendizagem é bastante delicada*” (Professora Mariana), “*eu tento sempre dizer ‘vamos tentar levar para outro lado, vamos tentar ver outras formas da gente conseguir avaliar’*” (Professora Rose).

Nessa esteira, o desafio que se coloca é observar que a avaliação não se limita a *provas e testes*, em que os estudantes *provam o que sabem* e o professor ocupa-se de um lugar hierárquico no processo. Ou seja, é perceber que *provas e testes* podem se constituir, não como mecanismos de coação e regulação de conhecimento, mas, enquanto componentes de um processo de avaliação, ou dimensões avaliativas, que prime por democracia, produção do conhecimento em processos de ensino e aprendizagem, reorganização da prática docente e reconhecimento dos saberes e experiências dos estudantes. Uma processualidade,

em que o professor é autoridade e que, como argumenta a professora Rose, faça valer democracia, política, acordos etc., não concebendo a prática docente verticalizada de modo que é o professor quem tudo sabe e pode. À vista disso, a professora Mariana sublinha a seguinte reflexão: “até que ponto a gente se acha conhecedor e ter a certeza que realmente o aluno conseguiu aprender um conteúdo específico? [...] porque a gente se acha o detentor e acabamos utilizando da nossa autoridade ou autoritarismo e reprovamos um aluno”.

Essa reflexividade demarca uma dimensão (auto)formativa, a qual é tecida no percorrer das tramas da dissertação e do trabalho empírico, tanto de narração individual, quanto no *grupo dialógico*. Mediante perspectivas de Pesquisa-formação, narrativas e autobiografia, não competia a mim, inferir demasiadamente os encaminhamentos dos trabalhos, de tal modo a limitar as histórias de vida das professoras, ao passo de obter respostas, apenas, às perguntas que eu mesmo colocara.

Compreendo que trabalhar com memórias e narrativas de vidas, sugere certas “extrapolações” de temáticas, pois há contextos sociais e marcas (inter)subjetivas que são apresentadas, demarcadas e interpretadas pelos sujeitos, suscitando outros temas que atravessam o *vivido*. Isso sugeriu um acesso a *percursos interiores* demarcados em um presente movediço, que se desfaz no trabalho narrativo e sugere um narrar *percursos exteriores* caracterizados por acontecimentos, encontros, relações, contextos etc. Com isso, Josso (2010b) aborda que estas exposições do itinerário exterior exprimem, implícita ou explicitamente, um olhar lançado sobre ele e as dimensões sensíveis que dão cor a essas experiências ou vivências.

Quando propus uma *leitura hermenêutica*, intentei um mover-se nas partes do trabalho para compreender um todo; na singularidade das histórias de vidas, para compreender os contextos; tecer interpretações na dissertação pontuando e discutindo temáticas, mas, fazer com que uma *circularidade hermenêutica* desenvolvesse-se com as professoras, a partir de dimensões auto-interpretativas e co-intepretativas, sugerindo diálogos reflexivo-crítico-problematizadores. Diálogos com um *outro*, com as suas singularidades e convicções em um ato de reconhecimento de nossa incompletude (FREIRE, 2002b).

O *grupo dialógico* adquiriu esta dimensão do diálogo com um *outro*, que em alguns momentos reafirmava ideias, mas em outros desafiava-nos a reavaliação e reconstrução de algumas concepções. Desse modo, íamos constituindo um diálogo reflexivo, mediante uma (auto)(trans)formação enquanto conscientização, que se ancorava na narração do *vivido* de cada um e que ia ampliando “novos horizontes” pelo encontro de *si* com o *outro*, num *trabalho biográfico* de narração/construção de histórias de vidas.

Com isso a pesquisa adquiriu um desenho que (entre)laça os tempos futuro-passado-presente e que interpreta, hermeneuticamente, *com* os sujeitos o trabalho (teórico e empírico), demarcando a pesquisa como prática de formação permanente em uma perspectiva reflexivo-crítica da/na práxis. Constituímos, assim, uma pesquisa formadora individual-coletiva, que descreve as dinâmicas dos processos educativos nos trajetos de formação mediante interpretação de cada um dos sujeitos imersos na pesquisa, e não apenas limita-se à elaboração de um *corpus narrativo* a ser interpretado por outrem.

Interrompe-se uma escrita, mas, não se findam os diálogos e processos de formação permanente. Por onde e como continuar peregrinando? Por *rumos* distintos, por sonhos de vida, por incertezas e alegrias, por entre *vividos* e experiências “esquecidas” em *si* que impulsionam autoformações com *outros*. Um “*outro*” como o próprio “*si*” desconhecido.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: SOUZA, E.C.; ABRAHÃO, M. H. M. B (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

ARANHA.A. V. S. Gestão e organização do trabalho escolar: novos tempos e espaços de aprendizagem. In: OLIVEIRA, M. A. M. (org.). **Gestão Educacional**: novos olhares, novas abordagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005

ARROYO, M. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. 6ª ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2001.

_____. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BATHELT, R. E. **Erros e concepções de alunos sobre a ideia de número**. Santa Maria, 1999. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, 1999.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História**: Fundamentos e Métodos. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BURIASCO, R. **Sobre Avaliação em Matemática**: uma reflexão. Educação em Revista, Belo Horizonte, n.36, dez. 2002.

CATANI, D. B.; GALLEGU, R. de C. **Avaliação**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

CATANI, D. et. al. **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 1997, p. 34.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

CUNHA, M. I. **Conta-me agora!** As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 23, n. 1/2, p. 185-195, jan./dez. 1997.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Tradução de Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passegi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo:Paulus, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Os desafios da pesquisa biográfica em educação. Traduzido por Livia Fialho Costa, PPGEduC/Uneb e UCSal. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (org.) **Memória, (auto)biografia e diversidade**: questões de método e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2011. 446p.

DIAS SOBRINHO (2002); WORTHEN (et.al., 2004); LEITE (2006). Avaliação. In: MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário, Volume 2. Brasília: MEC/INEP, 2006.

DICIONÁRIO PAULO FREIRE/ Danilo R. Streck; Euclides Redin, Jaime José Zitkoski (orgs.). – 2. ed., ver. Amp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

DOURADO, Luis Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A Qualidade da Educação: Perspectivas e Desafios**. In: Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/agosto. 2009. Disponível em www.cedes.unicamp.br

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O Método (auto)biográfico e Formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010a.

_____. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O Método (auto)biográfico e Formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010b.

_____. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O Método (auto)biográfico e Formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010c.

D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática**. São Paulo: Ática, 1998.

_____. **Da realidade à ação: reflexões sobre educação e matemática**. São Paulo: Summus: Campinas: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1986.

_____. **Educação Matemática: Da teoria à prática**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Ser professora: avaliar e ser avaliada**. In: Escola, currículo e avaliação. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ESTEVE, José M. **Mudanças Sociais e Função Docente**. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1999.

FINGER, M. As implicações socioepistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O Método (auto)biográfico e Formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FIORENTINI, D. & LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. 3. ed. Ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção Formação de Professores)

FIORENTINI, D. Uma história de reflexão e escrita sobre a prática escolar em matemática. In: FIORENTINI, D.; CRISTOVÃO, E. M. (Org.). **Histórias e investigações de/em aulas de matemática**. Campinas: Alínea, 2006. p. 13-36.

_____; MIORIM, M. A. Pesquisar & escrever também é preciso: a trajetória de um grupo de professores de matemática. In: FIORENTINI, D.; MIORIM, M. A. (Org.). **Por trás da porta, que matemática acontece?** Campinas: Graf. FE-Unicamp; Cempem, 2001. p. 17-44.

FREITAS, M. T. M; FIORENTINI, D. **As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática.** Revista Horizontes, v. 25, n. 1, p. 63-71, jan./jun. 2007.

FIORI, Ernani Maria. **Educação e Política.** Textos Escolhidos, vol. 2. Coordenação de Otilia Beatriz Fiori Arantes. Porto Alegre: L&PM, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983. (Coleção O Mundo, Hoje, v.21).

_____. **Educação como prática da liberdade.** 23ª Edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1999.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** (tradução de Kátia Mello e Silva). 3.ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2002a.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002b.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Professora SIM, tia NÃO: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d'água, 2003. 14ª ed.

_____. **Cartas a Cristina.** São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. **Ação cultural para a Liberdade e outros escritos.** 9ª Ed. SP: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Ana Maria (org). Paulo. **Pedagogia da Tolerância.** São Paulo: UNESP, 2004.

FRIGOTTO, G. Reformas Educativas e o Retrocesso Democrático no Brasil nos anos 90. in LINHARES, Célia (org). **Os Professores e a Reinvenção da Escola.** São Paulo: Cortez Editora, 2001.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1995.

HENZ, C. I. **Educação e Culturas: (des)encontros entre o “eu” e o “outro”.** In: ANDREOLA, B. A; HENZ, C. I. e GHIGGI, G. Diálogos com Paulo Freire: ensaios sobre educação, cultura e sociedade. Pelotas: Ed. Da UFPEL, 2012.

_____. **A avaliação como conscientização:** vivenciando um sentir/pensar/agir amoroso, crítico e dialógico-reflexivo. In: Anais do XIII Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, 2011. ISSN 2176-3569.

HENZ, C. I. **Razão-emoção crítico-reflexiva:** um desafio permanente na capacitação de professores. Porto Alegre, 2003. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

HOFFMANN, J. M. L. **Pontos e contrapontos:** do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Avaliação Mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. 23ª Ed. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2004.

_____. **Avaliação – Mito e Desafio:** Uma Perspectiva Construtivista. 35ª Ed. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2005.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1995.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional.** Formar-se para a mudança e a incerteza. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2006, 119 p.

_____. Una nueva formación permanente del profesorado para um nuevo desarrollo profesional y colectivo. In: Revista Brasileira de Formação de Professores - RBFP. Vol. 1, n. 1, p.31-42, Maio/2009. Disponível em: <http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/viewFile/18/62>

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si.** Trad. Albino Pozzer. Coord. Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010a.

_____. **Experiências de vida e formação.** Tradução por José Claudino e Júlia Ferreira. 2ª Ed. ver. e ampl. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010b. 341 p. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica & Educação. Série Clássicos das Histórias de Vida).

_____. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O Método (auto)biográfico e Formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010c.166

_____. A Imaginação e suas formas em ação nos relatos de vida e no trabalho autobiográfico: a perspectiva biográfica como suporte e conscientização das ficções verossímeis com valor heurístico que agem em nossas vidas. In: PERES, Lúcia Maria Vaz (et. al.). **Essas coisas do Imaginário:** diferentes abordagens sobre narrativas (auto)formadoras. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2009.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

LARROSA, Jorge Bondía. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação. Campinas, no. 19, Jan./Abr. 2002, p.20-29.

_____. **Literatura, experiência e formação.** In: COSTA, M. V. (org.) Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996.

_____. **Pedagogia Profana:** danças, piruetas e mascaradas. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LIBANEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S. G. (org) *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*, p. 11-58. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Entrevista concedida à *Aprender a Fazer*, publicada em IP – Impressão Pedagógica, publicação da Editora Gráfica Expoente, Curitiba, PR, nº 36, 2004, p. 4-6.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, A. M. R. ; ISAIA, S. M. A. ; BOLZAN, D. V. **Trajetórias formativas de professores universitários:** repercussões da ambiência no desenvolvimento profissional docente. In: 32ª Reunião Anual da ANPEd, 2009, Caxambu. 32ª Reunião Anual da ANPEd. Sociedade, cultura e educação: novas regulações?.. Belo Horizonte : UFMG, 2009. p. 1-15. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5457--Int.pdf>

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (org.) **Vidas de Professores.** Portugal: Porto, 1995.

MOURA, M. O. de. O educador matemático na coletividade de formação. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (orgs.) *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares.* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** Glossário, Volume 2. Brasília: MEC/INEP, 2006.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores.** Porto: Porto, 1995a.

_____. **Os professores e sua formação.** 2 ed. Portugal: Dom Quixote, 1995b.

_____. **Os professores e as histórias da sua vida.** In: NÓVOA, António (org.) *Vidas de Professores.* Portugal: Porto, 1994.

_____. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 350, 2009, pp. 173-202. Acessado em 15/02.2012 http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf

NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O Método (auto)biográfico e Formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, Valeska Fortes (Org.). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

_____. A formação de professores revisita os repertórios guardados na memória. In: **Imagens de Professor: Significações do Trabalho Docente**. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

PASSEGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino. O método (auto)biográfico: pesquisa e formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O Método (auto)biográfico e Formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PINEAU, Gaston. Histórias de vida e alternância. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (org.) **Memória, (auto)biografia e diversidade**: questões de método e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2011. 446p.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entreo hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O Método (auto)biográfico e Formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. Campinas: Papyrus, 1994.

_____. **Teoria da interpretação**. Editora: Edições 70, 2011.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

Sistema Educacional (avaliação). (Figura2). Altura: 360pixels. Largura: 461pixels. 54.5 KB. Formato JPEG. Disponível em: <http://antonio-a-moura.blogspot.com.br/2012_10_01_archive.html>. Acesso em: 06 março 2013.

SOUZA, E. C. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M B.(orgs.) **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. São Paulo: Papirus, 2009.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, pratica e saberes no magisterio. In: CANDAU, V. M. (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. p. 112-128. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. **Saberes docentes e formacao profissional**. Petropolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESARD, C. **O trabalho docente**. Elementos para uma teoria da docencia. Petropolis: Vozes, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.174p.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora**. 13 Ed. São Paulo, SP: Libertad, 2001.

ZEICHNER, K. M. **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente**. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n.103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – NARRATIVAS TRANSCRITAS DAS PROFESSORAS**PROFESSORA ROSE: “ACHO QUE DÁ PRA GENTE TER AUTORIDADE COM BASTANTE LIBERDADE”**

Bom, eu tenho cinquenta anos, sem problema nenhum em dizer, feliz com cinquenta anos. O nome fictício que eu escolhi é Rose, porque o professor que eu me identifiquei muito, lá no início da minha graduação, que eu fiz na Faculdade Imaculada Conceição - FIC, atual UNIFRA, é o Roseclei. Assim, uma pessoa muito carismática, ele era super jovem na época, eu acho que era uma das primeiras experiências que ele estava tendo com alunos da graduação, mas ele estava se dando super bem sabe... então eu sempre pensei “eu tenho que de alguma forma me espelhar em alguém para ser uma professora”, e eu gostei dele, acho que pode ser nele. Então... ele era uma pessoa organizada, tinha uma letra linda, fazia desenhos maravilhosos no quadro, os gráficos do plano cartesiano dele eram simplesmente, assim, deslumbrantes. Ele usava muita cor, ele tinha uma letra bem legível, bem clara assim... eu acho que, assim, ele se dava bem com todos os alunos, então eu acho que nesse ponto o nome fictício é em cima disso...

*Eu acho que pra mim, a palavra principal é **família**, porque... eu falo em família agora e família da minha infância. Eu nasci no interior, meus pais moravam no interior de Jaguari. A minha mãe acho que estudou a 1ª e 2ª série e meu pai até a 4ª série, mas a luta deles foi fazer seis filhos se formarem, estudarem, para não passar o trabalho que eles passaram na vida deles... que era trabalhando na lavoura. Então, assim, essa garra, essa virtude que eles sempre tiveram, eles me passaram com certeza e eu vou levar isso para o resto da minha vida... e eu levo e eu passo pro meu filho. Eu tento passar diariamente para os meus alunos a importância que é se relacionar bem com os pais, com os amigos, com os irmãos, então eu acho que a palavra principal da minha vida é família. Claro que na sequencia a família, eu não posso abandonar os **sonhos**, porque eu acho que sonho no momento em que tu perdê-lo, deixar de sonhar mesmo dormindo ou acordado tu não tem mais perspectiva de vida, e junto com esse sonho eu tenho essa **escola** aqui, que eu queria, que eu gostaria, estou falando nesse tempo porque ela não é a escola que a gente gostaria que fosse, falta bastante coisa. Mas assim, se a gente não pensar, diariamente, que essa escola seja um prazer em ir trabalhar, em ir lá encontrar com pessoas... que eu tente, assim... diariamente fazer com que aqueles alunos, aqueles*

colegas que eu encontro lá na minha escola, sejam a minha família, mesmo, assim, não tendo aquela grande afinidade, mas são meus irmãos, são meus parceiros são meus filhos. Eu digo sempre “meus alunos são meus filhos”, sempre... são passageiros, mas quando são, são com uma grande intensidade.

A **matemática** foi uma grande coincidência bem maluca na minha vida, porque, assim... quando eu fazia meu Ensino Médio, que eu fiz lá na escola Cilon Rosa, era sempre bem voltado para o vestibular. Eu na minha imaturidade de 16 ou 17 anos, optei por fazer odontologia na UFSM em 1978, e acho que ainda bem que eu reprovei... aí eu reprovei na UFSM e fui fazer em uma faculdade particular, que na época era bem fácil de pagar, que era na FIC, não era assim um horror de caro como é hoje, era bem acessível o preço... então eu falei com meus pais, foi possível. Aí eu fiz lá e passei, e comecei a cursar. Bom, aí pensei: “vou fazer matemática, uma boa base pra minha vida, depois faço vestibular de novo, e de novo, abandono”. Ela era similar ao preço de um pré-vestibular. Só que daí eu fiz o primeiro semestre, fui me apaixonando, o segundo, e nem fiz mais vestibular, porque eu tinha certeza que era exatamente aquilo ali que eu estava querendo sabe. Então eu mudei, o escolher a área da saúde pra mim foi uma total falta de maturidade. Aí eu acho que caí nessa área da matemática, das exatas, adorei, me formei lá. Comecei a trabalhar bem jovem, eu acho que no terceiro semestre eu já comecei a dar aula, e a partir dali eu comecei a me sustentar e pagar faculdade, então, claro, com muito trabalho, aula particular, eu fazia de tudo assim né, mas consegui levar minha vida sempre na boa sabe. Era trabalhoso, dava aula lá no interior do interior, coisa e tal, na madrugada, mas valia a pena. Eu me formei, passei anos trabalhando, até que em um determinado momento eu pensei “eu tenho que continuar estudando”. Aí eu comecei a fazer pós-graduação na UFSM, eu fiz uma especialização em Estatística, foi bem legal, assim... deixa eu ver que ano foi, acho que foi nos anos 90... aí fiz a pós, concluí. Fiz meu mestrado também, em Engenharia de Produção, também na UFSM. Então, assim, depois eu usufruí bastante da UFSM sabe. Aí, sempre trabalhando, passando bastante trabalho, mas eu acho que isso é importante né, e não tem como fugir disso em momento nenhum. Deixa eu pensar então agora, eu acho que aqui, **sala de aula**... eu acho que sala de aula não é só lá quando eu entro num recinto fechado, e encontro lá meus trinta alunos... eu continuo... sala de aula é no Facebook, entendeu. Eu consigo fazer uma

extensão, porque eu acho que eu crio um elo muito de amizade com meus alunos, me relaciono super bem com eles. Raro os alunos que não ficam o resto da vida meus amigos e, cartão de formatura sabe... “prof. to indo super bem em anatomia, porque passei na prova”. Alunos que já estão na graduação a anos e continua o elo. Então, eu acho que essa sala de aula... claro que se trabalha didaticamente lá, se passa conteúdos, mas eu passo bastante experiências pra eles, eu conto bastante histórias que eu acho que isso é bem importante também. É claro que as vezes acontecem **aulas péssimas**, mas tem dias que são aulas maravilhosas que compensa esse ruim aqui, que em momento algum me afeta... mas tem dias que seu objetivo não foi totalmente atingido né. Claro que tem aulas maravilhosas, que inclui uma **aula boa**.

E assim vai indo nossos papezinhos, só pra montar uma história. Até **política** a gente procura falar na sala de aula, porque eu acho que isso será nossa salvação, a gente acreditar, confiar, não só naquela política que tá acontecendo agora no momento, que é pra eleger um prefeito, mas pra toda a vida... eu acho que a gente tem a política presente no dia a dia, no momento que tu escolhe uma coisa, que tu negocia com a tua mãe ou com teu pai, tu tá trabalhando política, e eu digo que isso aqui é a nossa salvação, seja onde for. Tu sabe bem que pra negociar, pra escolher, o professor tem que trabalha com uma política com eles também, porque se não é difícil da gente conseguir né. Então, eu acho que isso aqui é... apesar da política ser... ter um rótulo bem maçante na atualidade, assim para os adolescentes... eles acreditam que política seja só eu ir lá e escolher um presidente, um governador, mas não é, de maneira nenhuma, eu acho que política envolve muita coisa e eu acho que importante falar sempre.

Bom eu acredito que da minha **infância** eu já dei uma faladinha. **Professores marcantes...** eu sou uma professora que eu acredito que marca muito meus alunos, e eu tenho também vários professores que me marcaram assim... lá da minha infância que eu fiz, até a quarta série que eu fiz no interior... tiveram professores maravilhosos que me marcam até hoje e que esporadicamente eu encontro, mas que eu acho que me remeteram a ter uma organização de vida... isso em Jaguari, num lugar chamado Chapadão que meu pai mora até hoje lá e seguido eu vou pra lá também, é um lugar que me marca bastante, marcou a infância. No decorrer, fui morar em Jaguari, aí fiz o Ensino Fundamental em uma escola de freiras, foi bem

legal também, apesar do rigor delas, eu me diverti bastante, eu aprendi bastante, eu tive vínculos de amizade que são até hoje que a gente se encontra, se reúne, faz jantares ainda nessa fase aqui. Tive a professora de matemática, era a irmã Malvina que foi uma pessoa que marcou bastante... rigorosíssima, mas organizada, cobrava muito, até demasiadamente, mas eu acho que na vivência dela aquilo era importante e foi... não sei nem se ela existe ainda. E na sequência, Ensino Médio, vim pra Santa Maria, na escola Cilon Rosa, também foi legal sabe... mas, assim, de pensar, professor do Ensino Médio que é mais próximo ainda, eu acho que tem uma professora de química que foi maravilhosa, que... acho que ela trabalha em cursinho, faculdade... fantástica. E alguns outros, mas que não tiveram marcas tão importantes como tiveram os outros. E na graduação, foi o professor Roseclei, que foi um professor de Geometria Analítica maravilhoso, que me marca mesmo... a professora Marli, que acho que está na Universidade, e acho que poucos outros. Depois na pós-graduação, sim, teve a professora Maria Emília Camargo, que foi uma mãe, completamente mãe, porque ela é mãe de todo mundo. Não sei, acho que ela tá aposentada. E alguns outros professores. Tive colegas também, voltado para o lado de serem professores marcantes, acho que foi a minha primeira diretora, assim, que eu era uma 'preguinha', acho que eu tinha uns dezoito anos quando eu comecei a trabalhar e ela também me adotou como filha, lá no interior que a gente ia trabalhar, então ela sempre me cuidando, professora Marlei foi maravilhosa. Então, são pessoas que ficam, que vão seguir junto na vida da gente né. Então eu acho que com relação a professores marcantes isso. E, também, falando assim, que eu acho que já posso falar, que eu tive não professores, mas estagiários que me marcaram bastante, eu tive excelentes estagiários, e eu acho que tu foi um deles com certeza, não é porque tu está aqui, mas, assim, responsabilidade, amizade, eu acho que foi muito bom também. Então eu tive estagiários maravilhosos, aqui na minha escola, todos da UFSM, não tive nunca estagiários fora da UFSM.

Bom, eu acho que, assim, **desafios em sala de aula**, não só eu como professora, mas eu como aluna na graduação, na pós-graduação... eu acho que a vida é um eterno desafio, é diariamente, tanto pra gente como estudante, como professor, como colega. Eu acho que um dos maiores desafios, é trabalhar com a inclusão sem ter sido preparada para isso. Graças a Deus, que eu sei que agora a UFSM está incluindo bastante disciplinas e oportunidades para que aconteça, mas, assim,

quando eu me formei essa parte da inclusão era totalmente...era uma coisa fora... não que fosse impossível a gente conviver e se relacionar com pessoas de inclusão, não é nesse sentido, mas sim de tu trabalhar, de tu saber... de tu aprender sozinho, como? Entendeu? Claro que agora, depois da gente já ter passado anos com experiências diferentes e ter lido bastante, estudado bastante. Mas, me marco muito quando eu trabalhava lá... eu acho que no terceiro ou quarto ano de magistério... eu tive alunos já em inclusão e aquilo me deixava enlouquecida, e eu achava que eu tinha que fazer a avaliação igual pra todos. Ninguém chegava e me dizia que “não era assim”, “vai com calma cada um tem sua limitação”, “eles podem ser aprovados sim”. Então, eu tive uma aluna que eu acho que ela ficou uns três anos na mesma série e depois quando eu descobri que eu estava fazendo um crime, quase enlouqueci. Claro que depois foi indo. Então, eu acho que é um grande desafio. Outro desafio é fazer com que os alunos notem a importância que tem estudar, a importância que existe em não perder um ano inteiro de vida, porque ontem mesmo um aluno do primeiro ano me disse assim: “ai prof., eu sei que eu já estou rodado, mas eu tenho que vir porque a minha mãe me obriga, ela me tira da cama. Mas eu quero rodar esse ano”. Eu disse: “mas, por quê?”. E ele disse: “ah, é só um ano”, E eu disse: “mas um ano vai fazer falta depois na tua vida”, e ele: “não, não vai fazer falta, esse ano eu quero rodar”. O objetivo dele é rodar! Não sei, deve ter algum marco lá com a mãe, que eu ainda não conversei com ele, mas eu vou buscar. Então, esses desafios aqui, é o que a gente encontra de diferenças, porque o normal é o normal, a gente vai conseguindo, vai levando. Então, tem o hiper e o hipo dentro da sala de aula que a gente tem que cuidar, porque tem uns que são muito a mil, pra frente e outros muito a quem, então é bem complicado.

Então, esse aqui de **avaliar aprendizagem...** é bem difícil. Eu, assim, comecei sendo uma prof. provista, eu fazia prova, só avaliava por prova, ridiculamente, porque eu sempre fui avaliada por prova também e nunca na minha vida alguém me avaliou sem ser por uma prova, até achava isso quase que impossível. Hoje em dia eu avalio, assim, prova mesmo eu acho que 40% e o restante... e nem é assim 40%, é um tanto, um percentual, porque eu acho que diariamente temos que tirar o proveito do aluno. Então eu faço minha avaliação diariamente, sei que nem sempre a gente tá bem. Várias vezes a gente não está proposta nem a ser avaliada, nem a ser olhada, mas que a gente é avaliado sempre, então eu consigo perfeitamente

saber identificar, e não é por isso que os alunos aprendem mais ou menos, porque fazem uma prova ou não, de jeito nenhum. Assim, eu sempre conscientizando que vão existir algumas barreiras tipo vestibular que é cobrado por prova, mas que depois vem uma universidade que nem sempre é cobrado só por prova, que muito vai valer a experiência que eles vão ter, vão levar e vão adquirir no decorrer desse período. Então eu sou uma pessoa que mudou muito e tento mudar, mas eu noto é que são muito apegados a isso, eu tento sempre dizer “vamos tentar levar para outro lado, vamos tentar ver outras formas da gente conseguir avaliar”. Acho que essa **prática de avaliação** é quase o que eu falei né.

Isso aqui eu acho tão difícil de falar, **ensino** é uma coisa assim, que... a gente ensina mas eles tem quem aprender muita coisa sozinhos, nos tombos, nos saltos. Porque, eu acho que vem desde o primeiro passinho, o primeiro olhar que eles dão pra vida, eles já vão aprendendo e alguém vai ensinando eles, seja na necessidade de se virar na cama quando bebê, então vai incluindo a aprendizagem junto, aprendendo, mas sempre alguém ensina, seja a vida, a mãe ou o professor. Eu também acho que diariamente fico aprendendo com alguém, seja mais jovem, mais velho, com crianças, com a vida mesmo.

Eu acho que essa palavra **autoridade** é bem importante, só que a gente tem que saber onde usar e de quem a gente deve aceitar, que pessoa deve ter essa autoridade, em que momento né. Eu acho que... claro que em sala de aula eu sou sempre autoridade, no momento que estou lá como professora, além de ter autoridade eu tenho muita responsabilidade, mas eu acho que não dá pra fazer com que essa autoridade seja uma coisa pra ser um chefe lá na frente, só eu posso, só eu falo, só eu isso ou aquilo. Acho que dá pra gente ter autoridade com bastante liberdade. Fazendo valer democracia, fazendo valer política, fazendo acordos e tudo mais.

Sobre **provas e testes** eu já falei, e isso aqui daqui um tempo já foi, é que ainda tem uma nota pra gente estipular lá em um programa, em um caderno de chamada.

Formação continuada eu acho que é fundamental, por mim eu amaria ter tempo pra fazer bastante cursos, seminários, eu acho que a universidade oportuniza bastante. Essa formação continuada, não só, claro, que em cursos e encontros né, é no dia a dia, a gente está lendo, aprendendo. Estou aprendendo contigo aqui um montão também. Estou abrindo minha vida aqui pra ti, então com isso com certeza

eu estou aprendendo, estou me formando. É fundamental ter pessoas que saibam mais ou igual a ti e te contem coisas, novidades.

*Isso aqui, **marcas da avaliação...** eu fui avaliada praticamente com provas sempre, concurso, vestibular, mas eu acho que hoje em dia, no momento, a avaliação que fazem de mim na escola, porque ali dentro também tem pessoas que avaliam a gente diariamente, sejam colegas, sejam alunos, diretores... então eu acho que o meu trabalho, o meu bom relacionamento, minha maneira de ser, espontânea, eu acho que sou uma pessoa bem alegre no decorrer do dia e tento separar e não levar os problemas pra escola. Então, a nossa avaliação é contínua sempre.*

*Minha **prática docente** foi bem crescente. Claro que a gente aprende diariamente... todos os dias, uma coisinha, tu vem pra casa e pensa: “aprendi isso, eu fazia assim, não é bem assim, eu tenho que mudar um pouquinho”. Então, lá do meu início até hoje foi uma exponencial com certeza, claro que depois de um determinado momento começa a ser uma constante assim. Mas, eu acho que sempre consegui aproveitar o que eu aprendia na sala de aula, no decorrer do dia, no que eu lia e eu sempre consegui mudar. Eu acho que isso é fundamental, a gente saber que as mudanças são super importantes, que tu tem que acompanhar o dia a dia, que tu tem que evoluir com as coisas, apesar da evolução ser bastante rápida, a parte da informática e os alunos te dão um ‘banho’, então tu tem que pedir ajuda pra eles, tu tem que aprender com eles né, mas eu acho que isso é bem importante, e a gente aprende no dia a dia e vai ser um eterno aprendizado. Já me aposentei em vinte horas, mas estou aprendendo sempre e quero aprender mais. Eu acho que... já falei **escola (juventude e infância).***

***Aprendizagem** é eterna pra mim, é eterna pra todo mundo. Não tem como a gente dizer “já sei tudo, já aprendi tudo e ninguém sabe mais que eu”, bem pelo contrário, acho que a gente tem que ler, aprender e aceitar que tem pessoas que sabem determinadas coisas, e outras, outras coisas, e se tu se juntar com elas o aprendizado vai ser bem intenso.*

*Essas **aulas marcantes**, eu tive algumas aulas que foram bem marcantes pra mim e eu acho que eu dou umas aulas que às vezes eu me surpreendo, que são também marcantes por ser um sucesso e algumas também por ser um fracasso. Às vezes quando tu... indelicadamente dá uma resposta pra um aluno que não deveria jamais ter dado, mas que daí, o máximo que tu pode é conversar e pedir uma desculpa.*

*Então acontece também isso, de nem sempre a gente estar no dia mais positivo da vida. Mas acontecem **aulas boas**, maravilhosas também, que são bem marcantes. Aulas que acontecem fora da sala de aula, aulas que acontecem lá quando tu vai fazer um passeio com a turma de alunos. Aulas que eles te escolhem pra ser o professor conselheiro deles. Então essas coisas são bem importantes, que tu te emociona, tu fica lisonjeado e algumas que tu fica triste também.*

*A minha **formação acadêmica** acho que eu já disse. Pensando academicamente, eu não vou mais fazer mestrado, doutorado, creio que já passou. Não sei se, talvez, eu não volte a fazer outra graduação. Por que meu **sonho**, um pouquinho que eu esqueci, lá quando eu escolhi odontologia, eu queria arquitetura, era meu sonho fazer arquitetura, só que não tinha arquitetura em Santa Maria, tinha que ir embora e isso pra mim era completamente impossível. Aí, escolhi a matemática. Então, não é um sonho impossível eu fazer um curso de arquitetura, posso até pensar em fazer, aí eu volto a ser uma boa estudante, eu acho.*

PROFESSORA LACI: “O ALUNO SÓ VAI BEM SE NÓS FORMOS PARCEIROS, ALUNOS, PAIS E PROFESSORES”

*Bom, **família** pra mim é o mais importante, incluindo logicamente que hoje a minha família se estendeu, aumentou. Nós somos uma família muito pequena, pai, mãe, duas irmãs e ponto final. E depois vem os outros que vão se agregando a família. Mas, assim, eu dou muita importância, a gente sempre foi muito unido, principalmente a mãe, eu e a minha irmã. O pai a gente tem um relacionamento, assim, bastante complicado, assim com o pai, mas ao mesmo tempo quando pintava uma dificuldade com qualquer um, a gente foi muito de pegar junto, a gente foi muito, assim, de realmente pensar as coisas e decidir junto e tal, então sempre, sempre foi muito importante continuar sendo família. E, aí depois eu fui meio que forçada, entre aspas, a participar da família da minha mana, né, criar sobrinhos, essa coisa toda, morei um tempo com ela. Depois eu e o Carlos, a gente foi morar junto, e eu continuei envolvida muito com família.*

*Deixa eu ver... **prática de avaliação**... eu vou misturar o pessoal com o profissional... prática de avaliação, bom, a gente muda quase todo o dia e na verdade acho que a gente não muda, eu não sei, é muito difícil, a gente discute avaliação desde que eu entrei, ou até antes na época de faculdade, eu acho que agente ainda não sabe avaliar direito, por que com um funciona, com outro não funciona, aí um trimestre parece que tu consegue... e eu acho que realmente a gente não precisava fazer prova, por que dependendo do aluno tu sabe que este aluno, né, médio ou muito bom, ou coisa parecida, mas mesmo assim às vezes a gente avalia ele, num pedaço numa parte, tá, mas ele tem todo um contexto, em volta dessa...da família, problemas. Hoje, a gente estava vendo lá na entrega de boletins, no dia tem problemas ‘cabeludos’, que a gente não consegue... e aí como é que tu avalia igual, né, um aluno que tem todas as condições, tudo... tá ele vai bem, mas é óbvio né... e aí tu pega um outro problemático, às vezes com um monte de problemas desses, bem sérios e vai bem também, então, como avaliar isso, né? Eu acho que isso interfere nas nossas aulas, interfere no rendimento deles, enfim... então eu acho que ainda avaliar ainda é uma coisa muito difícil, a gente ainda não aprendeu a fazer e está sempre tentando, ler coisas, enfim... tentando se aperfeiçoar...tento avaliar com várias coisas, ou testes, ou trabalho em dupla, eu avalio muito eles em sala de aula, tu acompanhou o meu trabalho né... tentar ver*

que tipo de respostas eles dão, que tipo de pergunta eles fazem, eu acho que ali que tu tira né, o que realmente o aluno conseguiu assimilar ou não, mas eu acho muito difícil avaliar, mesmo que às vezes a gente olha a nota, principalmente porque a nota diz muito pouco, às vezes dois alunos absolutamente diferentes tem a mesma nota. Agora com esses alunos da inclusão...até agora a gente dá a nota... tem que dar a nota lá, por que o tal do programa lá do computador não aceita outra coisa, e aí como é que tu vai fazer? Tá bem, ele vai passar né... aí tu dá 18 que é a média que ele tem que atingir para passar, aí um outro que se mata estudando, tem uma dificuldade enorme, mas tá indo, tá rendendo, tá melhorando, também tem 18 ou até menos, isso me preocupa muito, sabe? O que que é esse 18 que eu estou dando para esse que é inclusão e esse que não é?

Bom, **aprendizagem** né... como que eu aprendi? A gente nunca teve nada de lúdico, eu nunca tive lúdico, nada, nem um joguinho em sala de aula, e o meu ensino básico foi fantástico, foi muito bom. Eu não saía para brincar, a não ser no recreio, a gente não conversava sobre outros assuntos, então o conteúdo mesmo a gente aprendeu. A minha professora que mais marcou no ensino fundamental, de matemática, ela dava até outras matérias ... até a minha escola agora fez cem anos, que eu estudei o ensino fundamental e essa professora foi homenageada... e eu questiono a questão de que hoje você tem que trabalhar o lúdico. Essa professora marcou muito, e era rígida, mas ao mesmo tempo era dócil, então, assim, quando tinha que puxar ela puxava e quando tinha que dar um afago também, sabe. Então, eu acho que a gente tem que fazer uma leitura disso para que o aluno aprenda melhor, porque comigo surtiu efeito. Tem diferenças de aluno pra aluno, sim, mas o que eu acho que a gente tem que fazer, que é uma coisa que eu sempre questionei na escola. O que nós estamos fazendo com aquele aluno que não está acompanhando? Eu cansei de ir no contra turno dar aula de reforço, quem é que vai? O bom aluno. Uma coisa que tem que entrar mais é a participação dos pais na exigência, no acompanhar... os pais gostam muito é de cobrar, agora, hoje na entrega de boletins, aí eles estão presentes, alguns nem isso, mas tem que ter um acompanhamento maior...isso eu falei na reunião, "o aluno só vai bem se nós formos parceiros, alunos, pais e professores". Tentar se aproximar dos alunos, buscar formas diferentes de ensinar, de fazer eles entenderem, mas eu não sei, essa coisa do lúdico, eu não vejo... nas séries iniciais sim, eu acho que tu tens que trabalhar muito com material

concreto. Eles tem que assimilar o conceito das coisas, e a gente sabe pela gente, depois que tu sabe o conceito vai embora. Tu tem que entender o conteúdo, o néctar daquela coisa, o depois é depois, vai conseguir correr atrás.

Autoridade. Fundamental! Mas é aquela coisa dosada também, uma autoridade sadia, às vezes a gente tem que se impor um pouco mais, às vezes um pouco menos, mas tem que ter. Agora nós estamos com sérios problemas na escola por falta de autoridade, falta de respeito com o teu trabalho, isso tudo acaba interferindo. A nossa profissão eu vejo, assim, muito exposta, qualquer coisa que tu fizer... e isso eu tinha muito em mente quando eu comecei a trabalhar, bem novinha em uma outra cidade, e a gente ia para o barzinho e a gente dava de cara com os alunos, a gente dançava com os alunos, mas tu tem que saber até onde tu deve chegar, pra ti conquistar isso, autoridade, respeito. Aí sim tu vai poder dizer “aqui dentro eu sei o que é melhor pra ti, eu sei o que tu precisa, e é isso que eu vou te dar condições de tu conquistar”. Então acho que autoridade é fundamental, sem isso eu não sei entrar dentro de uma sala de aula, mas não é autoritarismo.

Professores marcantes, essa tem vários. Essa professora que eu comentei... até uma outra vez que a gente teve festa da escola, eu e a minha irmã fomos e ela olhou pra nós e disse “como eu estou feliz de vocês duas estarem aqui”. Por que, claro, assim como os professores marcam, a gente como aluno também marcou e principalmente porque na nossa vila era pobre, e aqueles que teriam condições de mandar os filhos pra uma faculdade não foram, então ela sempre teve isso “ai que bom que vocês estudaram”. A minha primeira professora de 1ª série, eu era apaixonada por ela, ela já faleceu, e, assim, eu era apaixonada, eu gostava do jeito que ela se vestia, eu me lembro dela... como que ela se vestia, ela usava uma calça azul marinho que eu achava linda nela... como tem coisas assim que marcam. E ela era muito doce, muito querida com a gente e 1ª série sempre já marca. Me marcou muito, um professor de matemática, aí já na 7ª série. Eu me lembro que ele parava no final da sala e nós estávamos fazendo prova, e ele fazia assim (gestos)... parece que eu estou vendo, ele era meio gordinho, barrigudinho, coisa mais querida que me marcou bastante. Aí no ensino médio tinha o professor de física, me marco bastante porque eu morria de medo dele, porque ele era louco. Ele não era uma pessoa ruim, nunca foi grosseiro comigo, mas ele tinha um jeito, um temperamento terrível. Ele te encontrava na rua e tu chegava e dizia “bom dia” sorrindo, ele “boa tarde” ou “oi”,

nunca ele te respondia o que tu perguntava, chegava na aula com a cara feia, adorava brincar, mas sempre com a cara feia. E um dia eu lembro que eu briguei em casa com o pai, um rolo lá, e fui pra prova de física e não fiz nada, entreguei a prova em branco. E eu nunca fui uma aluna dez, mas ele chegou e se surpreendeu com aquilo, ele me chamou e me perguntou o que aconteceu, aí eu disse que eu não estava bem, que tinha brigado com o pai de manhã, “mas como é que tu não vem e não me fala”, mas a gente não tinha essa abertura e imagina que eu ia chega nele. Esse me marcou bastante, e do ensino médio... tinha a professora de ciências que eu gostava muito e a de biologia que é aqui de Vale Vêneto, de vez em quando eu encontro ainda, muito legal também. E aí tem a que está concorrendo a prefeitura de São João do Polêsine, essa foi do final do ensino fundamental, ela dava aula de técnicas domésticas e era diretora da escola e era uma mulher muito... sabe aquelas mulheres que nunca sai do salto? Não por ser chique, ela até era, mas, assim, uma postura sabe, ela conversava muito com a gente, essa coisa de adolescente, de ser mulher, me marcou bastante. Ela tinha uma visão muito boa do mundo e colocava pra gente assim “tem esse caminho pra ti seguir, tem aquele”, bem legal. Fez excursão com a gente, todo ano ela inventava uma coisa, nós fomos pra praia e a primeira vez que coloquei os pés na praia foi com ela, imagina, passamos onze dias na praia naquela época, então ela me marcou muito. Duas pessoas que me marcaram muito, uma foi a diretora da primeira escola que eu trabalhei em Santa Catarina, foi bárbaro, assim, a questão de postura, sempre muito correta e a minha primeira diretora aqui na escola, essa foi um exemplo político, fantástica, ela era muito correta, muito ferrenha nas coisas, tanto que ela foi deposta do cargo por causa de uma greve, ela era a primeira a fazer greve e ela foi deposta do cargo, eles abriram, arrombaram a escola, o estado né, e assumiram a escola, isso de 1997 a 2000. E ela tinha uma postura política fantástica, sempre muito correta, batalhadora, corria atrás dos pais para fazer aqueles alunos aprenderem, não tinha preguiça para nada, se tivesse que fazer ela ia atrás, e não era pelo cargo, ela que era assim. Negativamente, bom, eu tive no mestrado naquelas aulas brabas que a gente assiste de vez em quando, tinha uma professora que sentava no canto da mesa e escrevia no quadro e copiando do livro, e a gente não podia falar nada, tinha que ficar quieta, sabendo do resultado se falasse. Negativamente teve outras professoras, assim, que faltavam, simplesmente não iam, nós estávamos todos os

alunos na sala e depois de meia hora éramos avisados que não teria aula. Na graduação, assim, não me apaixonei por nenhum... teve uma professora que eu tinha um relacionamento bom, sempre colocava a gente pra cima, mas não é um relacionamento que a gente tem hoje, não consegui me apegar a nenhum professor como eu tive diretores, professores no ensino fundamental. Muito pelo contrário, tinha um professor na graduação que todo mundo colava nas provas dele, era um horror sabe, aquilo me dava uma imagem tão negativa, ia bem quem colava.

Escola. *Bom o que eu vou falar... em primeiro lugar a escola da vida porque eu acho que ela ensina muito mais. Acho que a escola... assim, a gente peca muito como escola, agora eu to falando em um todo, a gente peca muito porque a gente vai deixando as coisas acontecerem, vão agravando e a gente não toma uma atitude antes de agravar. Por que tem coisas que tu vê, que é óbvia, que vai piorar e tu conversa nas reuniões sobre os problemas e tem coisas que dispersam do problema principal que é o aluno. Essa nossa pendenga com o governo, isso vai te tirando toda a energia que tu teria que dispor pra dar uma boa aula, pra ti pensar o que tal turma está precisando, o que eu preciso pra fazer essa turma crescer, pra incentivar esses alunos. Outra coisa, há quanto tempo faz que nós não fazemos uma palestra para eles?, para motivar esses alunos, e tem que ter, eles não tem objetivos, eles estão indo pra escola simplesmente porque eles tem que ir, porque os pais ou o conselho tutelar obriga. Eles não vão lá porque eles querem. E o que nós estamos fazendo em cima disso? Nada, ou quase nada. Então eu acho que a gente está pecando muito nesse sentido, não estamos sabendo trabalhar com essa idade, estamos falhando muito. Tem que ter uma orientação na escola muito competente, muito ágil... tem que trabalhar muito mais do que estamos fazendo, parece que a gente não consegue. Os pais, também, não sentam pra conversar. Tem uma turma lá que tem um dos guris que é o garanhão e quer pegar todas as meninas. Então nós temos que interferir nisso também. Eu andei conversando com ele e tal, mas meu deus. Aí tu pega de todo lado um pouco, e a minha matéria? E o meu conteúdo como é que fica? Essa nossa diferença de idade também acaba interferindo, porque o nosso mundo foi muito diferente, e a gente tem que lidar com esse jovem que tem acesso a tudo e não assimila as coisas. Porque nós não tínhamos acesso a quase nada de informações e eles tem a tudo e não usam o que eles aprendem. Tem o computador que tem tudo, o tal do Google... então eu acho que a gente não está*

evoluindo junto, ou pelo menos não estamos conseguindo usar todo esse conhecimento que eles tem à disposição. Não temos recursos, lá na escola às vezes a gente quer usar o datashow aí não funciona, ou isso ou aquilo, ou falta um cabo, porque roubaram o cabo, ou porque um professor não guardou direito. Dizem que vão instalar uns dez computadores lá na escola, tá mais aí tu entra com uma turma na sala, quando tu percebe se foi um mouse. Tu tem que ter alguém pra te assessorar, aí tu não tem. Eu não vou pra sala de informática, porque eu acho que tem que ter alguém pra te auxiliar, para ir lá para fazer de conta? eu detesto esse faz de conta... se tu não conseguir aproveitar aquilo e o aluno realmente não assimila algo daquilo ali, o que adiante tu ir lá? Então fica na sala de aula, eu não estou conseguindo utilizar multimídia nas minhas aulas, posso até admitir que é um pouco de... e a nossa geração tem uma certa aversão a essas coisas, tem uma certa dificuldade de lidar com isso, e pode ser um pouco de incompetência também, mas, a gente não está sabendo usar direito e mesmo as pessoas que vão lá e usam eu não consigo ver... que nem essa coisa da interdisciplinaridade... não dá para fazer de conta, eu acho que a gente tem que parar de fazer de conta, ou tu usa um recurso que tu tem segurança em usar aquilo ou então dá tua aula tradicional.

Provas e testes, pois é, eu estou nessa ainda. Mas é aquela coisa, muito o que faço é para ter um parâmetro, mas tem alunos que, por exemplo, ficam com doze e eu coloco eles lá no dezoito, porque é um aluno que rendeu, que cresceu, que tu vê que está evoluindo e aprendendo. Isso eu acho que não é dar nota de graça, simplesmente é avaliar o crescimento do aluno. Melhorou? então ele não tem só o doze, ele tem um pouco mais. No noturno tenho que fazer uma avaliação totalmente diferenciada, porque se tu vai fazer só provas e testes é um caos completo. Tu imagina cobrar trigonometria, por exemplo, só com prova e teste, não adianta, eles não conseguem atingir nem o dez valendo dezoito... então tu tem que trabalhar de uma forma diferente, “o que o aluno aprendeu hoje? ele não fazia isso, mas agora ele está conseguindo fazer”, só com isso aqui não, mas que eu uso isso aqui eu uso ainda. Procuro, assim, tentar colocar algumas questões discursivas, tentar fazer eles usarem o português, porque na matemática a gente tem a tendência de “resolva as equações”, acho que a gente tem que tentar colocar questões teóricas. Faço trabalhos em dupla em matemática, que eu acho que eles aprendem bastante e isso eu levo em conta a minha lá, né, na época que eu estudava sempre tinha alguém

que dava certo pra eu estudar e aí normalmente a gente sentava até em dupla nas aulas, eu me lembro do professor Edeno... a gente sentava muito em dupla, em matemática também, e rendia muito. Aquilo que deu certo com a gente a gente quer que de certo, pelo menos, com os outros também. Não sei se eu não estou falando demais.

Bom, **avaliação da aprendizagem**, eu acho que primeiro o aluno tem que ter um horário de estudo, ele tem que ter em casa um momento dele, mas é fundamental a presença dele em sala de aula, a presença que eu digo não é de corpo presente, é ele estar atento ao conteúdo que está rolando, e tu sabe a minha aula é muito aquele diálogo, pergunta e resposta quase que o tempo todo. Então ele tem que estar ali comigo, tem que estar presente, participando. A grande maioria dos alunos que faz esse diálogo comigo vai bem, porque a gente vai discutindo né, “ah, o que tu faz agora? por que tu tá fazendo isso agora? Poderia fazer antes? Não poderia?”. Então toda essa troca né... o aluno que faz isso comigo normalmente aprende e o que não faz fica para trás. Mas, tem exceções, tenho um aluno na 7ª série que não abre a boca nem pra dizer presente, nada na aula, e é uma das melhores notas. Quando dou uma lista de exercícios ou coisa parecida, ou exercício no quadro, ele baixa a cabeça, esquece do mundo em volta, bem autodidata ele assim, bem legal, então tem essas diferenças. A nossa disciplina é uma disciplina exigente, porque não é olhando que tu aprende, realmente aquele aluno que se dedica mais, que tira um tempo lá da vida dele seja em aula ou em casa, ele vai conseguir assimilar melhor, vai render, e aí acaba até ajudando nas outras disciplinas. E aí, tem aquelas dificuldades, por exemplo, tenho alunos, assim, que não tem jeito na matemática parece, o caso de uma menina que tem dificuldade de aprendizagem enorme e eu não consegui diagnosticar qual é o problema dela. Por que, a princípio, assim, a mãe dela é minha aluna à noite, e passou acho que quase uns dois meses de aula e ela não me perguntava nada, aí eu perguntei sobre a filha dela, e descobri que a menina tem problemas de surdez, tem que fazer uma cirurgia, então ela tem que sentar mais pra frente. Aí colocamos a menina para frente e não adiantou. Ela fez a cirurgia. Ela estudou o ano inteiro comigo e a gente acabou aprovando ela, por que eu percebia que não adiantaria ficar e até hoje não sabemos o que a guria tem. Já fez até tomografia, mas não apareceu nada. E ela não assimila a matemática. Até agora ela foi transferida para o noturno, para EJA, porque realmente não tava... e diz

que não está rendendo nada, estou tentando acompanhar, e não se sabe porque a guria não aprende... bem...

Marcas da avaliação... eu fiquei muito triste, isso foi no nivelamento do mestrado, e em Análise. Eu estudei muito, mas muito muito para a tal da prova, aí cheguei lá e fiz toda a prova menos uma questão. Cheguei e perguntei para o professor: “professor, estou com o pensamento certo?”, ele me olhou e disse que não poderia me dizer nada. Ele podia ao menos dizer sim ou não, porque se é ‘não’, aí tu vai buscar outro caminho, vai ler melhor, enfim, ele não me disse nada e eu errei toda a questão, não tinha nada a ver o que eu estava fazendo. Eu fiquei triste, porque, custava ter dito “não, não tem nada a ver com o que tu escreveu”, sabe, não precisava me dar a resposta, só queria saber se tinha lógica aquilo que eu estava fazendo. Então, isso eu procuro fazer e tu deve ter percebido, e às vezes acho que até peço um pouco nisso. Passar e dar uma olhada, assim, se o aluno está errando uma pequena coisa, eu digo para prestar atenção, revisar. A gente que é professor às vezes escreve um monte bobagens no quadro, por estar cansada, distraída. Isso acho que a gente precisa fazer, ter essa atenção um pouco maior, porque a avaliação ainda pesa. Eu dificilmente vou reprovar um aluno por causa de uma notinha, por causa de detalhe, mas tem gente que reprova por causa de detalhe, então acho que tem que reavaliar. Outra coisa que eu acho, assim, fundamental, nós no ensino fundamental, e até médio, é considerar meia questão, um quarto de questão... sabe, ele vai encarar o vestibular depois que ele vai ter que marcar alternativas, mas eu não tenho nada a ver com aquilo lá, eu tenho que ensinar ele, e o que eu vou ensinar, se o aluno na resposta final errou mas fez o desenvolvimento da questão correto, como é que eu vou dar errado? Isso eu vejo muito no colégio militar, pois eu tenho alunos particulares e que se eles não colocarem a resposta, a questão é errada, e eu acho que isso é desvalorizar o que o aluno sabe, é desmotivar, então considerar tudo que o aluno faz certo, eu defendo isso. Eu acho que isso... até lá pesou na questão do nivelamento do mestrado, então se ele tivesse me dito qualquer coisa que me sugerisse que aquilo ali estava errado... então tem algumas coisas que a gente continua pecando, tem alunos que às vezes a gente não olha, tem alunos que eu incentivo, tem alunos que eu já desisti de incentivar, então eu acho que isso tem que se prestar mais atenção. Ah! Me marcou muito, tinha um feriado e a gente na especialização em matemática não foi na aula e

não avisamos a professora. Na outra aula ela entrou na sala, não disse nem bom dia, e disse: “guardem o material que vocês vão ter prova”, em plena pós-graduação com professores que já estavam a anos no magistério... então, tem coisas, a gente deixa marcas sim, marcas boas eu acho, mas muitas marcas ruins. Eu tenho uma coisa que me marco em dia de avaliação, também, que foi uma gafe que eu dei com um aluno. Eu estava dando aula no ensino médio e tinha um aluno com bastante dificuldade, ele estava sentado em cima de uma folha de papel, agitado e nervoso, e pra mim ele estava colando. E eu pensava como é que eu iria chegar no guri e tirar a cola, eu não tinha coragem, porque, sabe quando te dói, e eu não esperava isso dele, e eu enxergando a folha de papel. Aí eu cheguei e pedi para o guri levantar, depois que já tinha saído a maior parte da turma, e ele prontamente levantou. Quando eu olho, uma folha branca, não tinha nada escrito, ele estava de calça clara por isso que ele não queria sujar a calça. Joacir, eu me senti, assim, um lixo, por que eu fiz isso?, justo com ele, porque tu sabe o aluno que não cola. Aí pedi desculpas pra ele e disse que achava que ele estava colando, fui bem franca com ele, e ele disse “ai professora, não ia colar na sua prova”. Isso me choca até hoje quando eu falo, não gosto de olhar pra trás e me enxergar ter feito aquilo, isso foi uma coisa que me marco bem negativamente de mim mesma.

Formação acadêmica, eu chorei todas as lágrimas que eu tinha que chorar durante o meu curso, chorei muito. Assim, eu tinha dificuldade por mais que gostasse da matemática e eu não tinha ambiente de estudo, principalmente mais para o final do curso, porque a gente morava do lado de uma família que tinha acho que uns nove filhos, todos de quatorze e quinze anos pra cima, e largavam o som o dia inteiro, e eu não podia estudar. Então eu conseguia realmente me concentrar de madrugada, quando já estava com a cara inchada e minha irmã dizia “desiste desse curso”, mas eu dizia “mas não é o curso, eu preciso estudar e de um ambiente de estudo”. Eu chorei muito, de vez em quando ia mal. Eu não era muito persistente naquela época, eu lembro que na primeira prova de Cálculo tirei 10, na segunda tirei 9,5, na terceira tirei um 8,5 e na quarta vi que ia mal e não fui, desisti da disciplina. E a professora mandava recado pra mim, eu nem aparecia nas aulas e quando eu enxergava a professora eu fugia, porque ela me elogiou muito quando eu tirei 10, uma pena porque eu tive que repetir. O curso em si... eu vejo você se formando, eu não percebo muita diferença, sabe, os alunos que vem como meus estagiários... a

impressão que tenho é que se eu for lá assistir as aulas vou ver tudo do mesmo jeito que eu assisti as aulas, por isso acho que a graduação tem que melhorar muito, no sentido, principalmente, de largar os professores dentro de uma sala de aula e ter que dar conta, e tu sabe, tu tem prática e sabe o quanto é difícil encarar uma turma, agora mais com essas inclusões que a gente não sabe lidar. Outra coisa, acho que a parte pedagógica falta muito, aquelas didáticas era mais de como preparar a aula... o que falta é, assim, preparar uma aula e apresentar aos colegas e ver o que melhorar.... essa vivência de professor antes de entrar numa sala de aula. E tentar aproximar mais da nossa realidade de sala de aula, os próprios conteúdos, porque nós não aprendemos como ensinar tal conteúdo, o que a gente aprende?, aprende o que eu você vai usar no mestrado ou na especialização, conteúdos que nunca vamos ensinar.

*Bom, vou mudar um pouco o rumo da conversa. **Infância.** A minha foi muito boa em alguns aspectos, brinquei muito, foi muito sadia no sentido de brincar, ter amigos no interior de Restinga Seca, bem no interior, e a gente brincava nos finais de semana depois das demais atividades. Muito esporte, jogava, brincava, corria, tanto que a primeira ideia de fazer uma faculdade era Educação Física, e até hoje eu gosto, assim, a gente jogava vôlei, caçador, então muito ligado no esporte. E eu trabalhei muito na infância, isso por um lado foi bem puxado, mas por outro eu aprendi a dar valor para o trabalho, sempre foi muito valorizado tudo que a gente fazia, principalmente, pela minha mãe... tínhamos uma babá que morava com a gente, já falecida. Ela era madrinha da minha irmã mas que eu adotei como madrinha, e ela era assim, tem uma expressão que eu gosto muito de usar “quando tu faz alguma coisa e diz ‘isso aqui foi eu que fiz’”, pra mim isso tem um valor imenso, não que eu não valorize o que os outros fazem, mas aquilo que eu faço, que eu faço com gosto e que saiu bonito... e ela fazia isso muito com a gente. Tem uma situação, assim, que segunda-feira lá em casa era o dia de lavar roupa, porque no sábado tínhamos açougue e então sujava a casa, sujava tudo, muitas toalhas... então, fazia a primeira lavada no sábado, deixava aquilo de molho e na segunda-feira era a retomada daquilo. A casa era num alto e lá em baixo tinha um tipo de riacho e um gramado, e naquele gramado a gente “quarava” a roupa, que agora é corar, colocávamos toda a roupa no sol, que hoje não se faz mais, e perto do meio-dia a gente subia para fazer almoço e ela subia conosco e dizia “isso aqui foi eu e vocês duas que fizemos”, que*

era eu e minha irmã. E isso eu tenho muito até hoje, de valorizar aquilo que tu faz, digo muito isso para os alunos, “tu tem que valorizar aquilo que tu fez, que foi fruto do teu esforço”. Foi muito importante na minha infância a presença dessa pessoa. Então, a minha infância foi isso... triste em alguns aspectos, a questão do relacionamento com o pai, na infância, na adolescência e até depois de adultos, mas depois, graças a deus, a gente se perdoou e foi resolvido, mas é uma carga que a gente carrega. Graças a deus a mãe compensou sempre muito isso, porque a mãe sempre foi muito carinhosa, parceira, teve uma inteligência muito grande em nos educar e nos mostrar as dificuldades que a vida poderia nos trazer... mas teve coisas muito boas, acho que a gente foi muito feliz mesmo com tudo isso, porque comparando com as infâncias que eu vejo agora...

Sonhos, bom, eu quero fazer alguma coisa que me dê mais prazer, eu gosto de ser professora, mas eu não estou tendo muito prazer em dar aula, eu estou desmotivada. Às vezes tu sai da sala de aula e se pergunta “o que foi que eu fiz hoje?”, então eu não sou mais apaixonada do modo como eu era. Estou prestes a me aposentar e quero fazer alguma coisa que me dê mais prazer, acho que não vai mais ser dar aula. Morar num lugar onde não seja tão frio e que tenha mais opções de lazer, uma praia de repente, e acho que, assim, paz de espírito. E se tiver um salário melhor, bem melhor, mas como a gente já não tem muita esperança... viver bem, tranquilidade, morar em um lugar calmo, não quero morar num lugar mais agitado que Santa Maria. Assistir muito filme, música também que é uma coisa que eu abandonei e agora estou tentando buscar, eu quero colocar isso a minha disposição, na minha vida.

Sala de aula, gosto muito. Normalmente eu esqueço dos problemas lá dentro, tu leva, mas eu chego lá e esqueço e começo a me envolver. Agora, tem exceções, na 1º ano do noturno não esqueço nada, sabe quando tu entra de ré, essa turma eu estou entrando de ré. Já conversei muito com eles, mas tudo que eu converso não vejo efeito, já conversei com a direção, com a orientação... e depois de eu me aposentar, acho que eu não quero mais, nem fazer concurso pra dar aula na graduação.

Matemática quero aprender muito ainda para meu conhecimento, essa parte de financeira tenho bastante curiosidade, até para fazer nosso dinheiro render um pouco mais, mas isso pra mim, não mais para ensinar. Acho que a matemática é

bem empolgante, principalmente aquelas questões que não se sabe resolver, tu fica com aquilo na cabeça, gosto muito disso.

Aula ruim tem muita. O que é uma aula ruim pra mim? Aquela que tu não atingi o mínimo daquilo que tu precisava. Eu, antes de ir à aula, penso “o que vou dar em tal turma, o que eu poderia mudar ou incluir e se isso é relevante”, então eu faço isso regularmente para todas as séries. Finais de semana aí eu vou buscar novidades. Então, uma aula ruim é aquela que realmente tu percebe que não despertou os alunos, tu não atingiu nem o teu objetivo, imagina eles o deles, isso realmente me coloca pra baixo, quando tu não consegue prender a atenção dos alunos, é como se você não tivesse estado em sala de aula.

Boa aula, quando tu sai feliz dali, quando tu percebe que despertou o interesse do aluno, que ele aprendeu, que ele assimilou, ou que ele melhorou, que nem ontem... tu sabe da dificuldade de trabalhar trigonometria, então eu comecei ontem trabalhando com seno, fui para a definição do ciclo, ver o que acontece e tal. Aí nós entendemos o ciclo trigonométrico e fazer o gráfico baseado no ciclo, acho que eles entenderam, fiquei bem feliz ontem na aula, aí eu comecei a fazer algumas perguntas. Então, tu sai contente... Também, quando tu faz que eles levem isso pra vida deles, por exemplo, a própria trigonometria, se tu conseguiu aplicar melhor. **Aulas marcantes**, eu acho que é essa, ou quando ela te marca positivamente, quando conseguiu atingir os objetivos, quando tu sentiu o aluno feliz. Aulas marcantes na minha escolarização, acho que era quando eu aprendia, ficava feliz.

Formação Continuada. A gente tenta tanto isso, faz curso, e às vezes acho que a gente vai lá, sai toda empolgada e quando chega na escola tu murcha, chega na prática... isso acho que é bem frustrante porque a gente busca, a gente faz curso, a gente tenta se aperfeiçoar, vai para o computador... aí parece que não mudou, tu faz o curso mas parece que tu não consegue dar continuidade para aquilo, tu percebe que tem jeito de mudar. Eu fiquei encantada com uma professora que veio fazer um depoimento, ela trabalha em uma escola de Bagé com alunos especiais, aí ela inventou uma música para os alunos aprenderem lateralidade, isso eu não tenho muito, essa criatividade... acho que nesse ponto eu sou bem travada... acho que nessas trocas de experiências, isso é muito bom pra ti tentar. A formação continuada fica muito no discurso, tal palestrante vai lá e depois vai embora, não tem essas

trocas. Acho que na própria escola seria mais interessante do que tu ir lá assistir uma palestra.

Desafios em sala de aula, o que fazer com aquele aluno que não tem interesse? Porque aquele aluno que tem dificuldade eu consigo trabalhar, mas e aquele que não tem interesse, esse pra mim é o maior desafio de todos. Porque a dificuldade tu senta do lado, ele faz de um jeito, se não aprendeu tu explica de outra forma, mas e aquele que tu não conseguiu despertar o interesse? Tu conversa com ele, puxa outros assuntos, até às vezes eu me exponho por contar da minha vida... **Escola (hoje)**, a escola não está, com certeza, fazendo o que tinha que fazer. Em primeiro lugar incentivar o aluno a aprender sem ser por cobrança, ter gosto pelo aprender, ir atrás porque tem vontade, não porque os pais querem. A gente não está conseguindo fazer e não tem escola particular que consiga fazer isso, não tem escola com recursos de informática, multimídia, datashow, filmes que consegue fazer isso. Não sei, então tem coisa errada. O que temos que fazer para mudar? Boa pergunta. Eu acho que a gente tem que dar um jeito, não sei se a forma de ensinar, como eu te falei, lá na minha infância não tinha nada de lúdico e a gente aprendia. Tem que ter mais parcerias eu acho, isso é um dos pontos, escola, professores, alunos, funcionários da escola, direção da escola. Eu acho que a escola tinha que ter um administrador para trabalhar com questões burocráticas, financeiras, e tinha que ter o diretor pedagógico. Eu já tive a oportunidade de ter essa experiência, nessas escolas de Santa Catarina que eu trabalhei tinha o diretor geral que se preocupava com essas questões de finanças e tinha o diretor pedagógico, aí ele trabalhava junto nas reuniões, o que podíamos melhorar nas turmas. Só para ti ter uma ideia, eu passei desde março pedindo uma reunião com os pais da 8ª série, sabe quando que ela aconteceu?, semana passada. A escola não está ensinando pra vida nem profissionalmente. Tem que ter a parte humana sim, tem que ter a parte dos conteúdos também, e as duas tem que ser muito fortes... e tem que ter a parte em que o aluno diz “eu não quero fazer faculdade”. Aprender o básico, mas tem que ter um leque de opções para o aluno não fazer faculdade, até tem mais agora com esses cursos pós-médio, mas tem que ter mais oferta, e principalmente para os alunos de baixa renda.

Política está um horror, a política partidária. Está se fazendo política em prol de si próprio, não existe mais o coletivo. Tem que se pensar mais em termos da educação, da saúde da população.

Prática docente, eu acho que eu melhorei em alguns aspectos e piorei muito em outros. Como é que eu era quando eu comecei? Muito mais exigente, e isso não é só a minha maneira de pensar, ex-alunos dizem isso pra mim. Parece que cada vez mais tu tem que achar mecanismos para arranjar nota para os alunos passarem, sabe, tu não está mais nem conseguindo achar mecanismos pra ele aprender, porque tu está arranjando mecanismos pra catar nota para ele passar, porque se não a reprovação vai ser cada vez maior. Então meu nível de exigência mudou muito. Eu acho que eu tinha muito mais... sonhava que iria mudar, melhorar. Eu vejo que as mudanças que vem de cima pra baixo só está piorando a situação. O meu estímulo já não é mais o mesmo. É uma pena, porque eu tinha muita força de vontade e tu vai perdendo o estímulo.

Estudantes, eu acho que eles são carregadores de pastas, tem poucos estudantes, como eu te disse, quando é que a gente se estimula?, quando a gente percebe que o aluno tem vontade de aprender. Por exemplo, eu tenho um aluno no noturno que tem uma imensa vontade de aprender e tem dificuldade, então, isso eu gosto, eu não meço esforços pra ajudar.

Ensino, eu acho que está cada vez pior, estamos cada vez mais perdidos e tendo que nos meter em assuntos que nós não temos competências. Por exemplo, nós temos que ser psicólogos dentro da sala de aula... que nem agora, nós descobrimos que tem uma menina que foi abandonada aos dois anos de idade e ela menciona isso toda hora, ela tem uma frustração, porque ela não tem mãe e pai. Então, como é que tu vai se preocupar com a matemática quando tem essa situação? Acho que nós estamos fazendo muita coisa e aquilo que é da nossa competência acaba se perdendo, aquilo que é o nosso papel como profissional sendo educador. A ideia de ser educador é ampla, mas tu se perde muito por fora e naquilo que realmente tu tem capacidade para fazer não há tempo.

PROFESSORA MARIANA: “RIA E NEM POR ISSO PERDIA AUTORIDADE”...“NOSSA PROFISSÃO AINDA NOS DEIXA JOVEM”

Na 7ª ou 8ª série, uma professora de matemática me marcou bastante, assim, pela alegria dela, amizade que ela tinha com a gente, e mesmo com essa amizade ela nunca perdeu a autoridade dentro da sala de aula, então, eu me lembro da fisionomia dela, muito alegre, ela conversava conosco, ria e nem por isso perdia autoridade. A gente percebe que com a gurizada de hoje em dia, parece que tu dá um dedinho, querem o braço todo né, então parece que eles não conseguem distinguir essa questão do momento que o professor dá liberdade. Tive na faculdade particular, a antiga FIC, uma professora de Português, também, que me marcou bastante, e eu não gostava muito de português, e aí às vezes ela chegava na aula declamando uma poesia, se ajoelhava e encenava, e aquilo me chamou muito atenção e aí eu aprendi a gostar do português, da forma como ela conduzia. E uma pessoa, também, que tive a felicidade de ser aluna, faleceu agora a uns dois meses com cem anos, eu tive a parte de álgebra com ela. Era uma pessoa, assim, a gente notava bem tradicional, mas tu via o brilho dela quando ela estava explicando. Aqueles olhos dela pareciam que brilhavam explicando a matéria pra gente. Então com certeza esse foi uns fatos que me marcaram, tanto que depois até fui convidada por ela e dei uns dois semestres de álgebra na FIC depois em função de outras coisas desisti.

Na minha escolarização... eu ingressei com 5 anos, até isso é a história que a mãe conta porque eu não me recordo né. Ali onde nós morávamos não tinha escola municipal e estadual próxima, mas tinha uma creche, até era um orfanato, digamos assim, que aí era a prefeitura que bancava essa escola. Então eu entrei na pré-escola com 5 anos e segundo a mãe conta né, tiraram a pré-escola, e aí tinha 1º ano, 2º e 3º ano. Então, quando tiraram a pré-escola a mãe diz que eu ficava chorando em casa, por que eu queria ir para a escola, então ela foi falar com a diretora dessa creche e ela disse assim “ela chora, quer ir para a escola, o que eu vou fazer?”. E ela disse assim “se a senhora permitir que ela vá para o 1º ano, sem comprometimento nenhum, ela faz o ano que vem de novo o 1º ano”. Aí eu fui para a escola só que me alfabetizei em meio ano, aprendi a ler e escrever, e aí a professora disse que eu não poderia repetir mais um ano, então fiz o segundo ano ali também, segunda série na época, aí passei para o terceiro ano, e como

passaram somente duas alunas, então a professora pediu que a mãe providenciasse outra escola porque a professora não ia atender só duas alunas na terceira série, que então ia dar prioridade para primeiro e segundo ano. Então, eu fui para uma escola, aí já tinha uma escola estadual, e quando eu fui, eu me lembro, o professor me mandava ficar em casa, por que eu era muito novinha e depois eu iria dar problema. Segunda a psicologia, na minha época né, eu era muito nova. Enfim, continuei e acho que não dei problema, estou aqui (risos).

Infância *eu acho que foi tranquilo, brincava bastante né. Hoje analisando assim, as pessoas nos perguntam, do por que da escolha da matemática, digo assim: a principio nunca tinha pensado em ser professora de matemática, mas sempre que eu brincava com as outras guriinhas lá, eu sempre brincava de dar aula e sempre aula de matemática, daí nós não tínhamos o quadro, até era uma guarda de uma cama velha, daquelas de madeira, que antigamente era nosso quadro, e eu brincava com elas ensinando matemática e daí depois quando eu estava na oitava série eu já comecei dar aula particular de matemática, dava aula particular de matemática para uma menina da 6ª série e depois no primeiro ano de ensino médio, eu atendia duas meninas da 8ª série, uma que estudava a noite, eu dava aula particular para ela... como é que dava eu não sei, mas elas gostavam (risos)...então acho que já a gente... não tinha pensado em ser professora de matemática, mas a gente, vamos dizer, acho que já era o dom vamos dizer da gente, acho que a gente já vai se encaminhando pra isso, fiquei analisando né, que a principio queria ser agrônoma, mas não passei, já deve ter sido um sinal, não era aí meu caminho. Então aí, até quando eu fiz matemática o intuito era de aproveitar algumas disciplinas para agronomia, e acabei não fazendo mais vestibular para agronomia, aí me identifiquei. Então, enfrentei bastante dificuldades né, meu pai agricultor, a mãe dona de casa, o irmão, que é bem mais velho que eu, é portador de necessidades especiais, então até hoje sob os cuidados da gente. Bastante complicado, a gente teve uma infância financeiramente bastante difícil, aqui em Santa Maria, mas sempre o carinho dos pais. E a mãe sempre me incentivando em relação aos estudos, dando valor aos estudos, acho que isso foi muito importante.*

Durante a minha trajetória escolar nunca tive problemas, nunca peguei recuperação, mas eu cheguei a conclusão que não sabia estudar. Por quê? Por que depois quando eu entrei na faculdade, percebi que era bem puxado, tanto que no primeiro

semestre eu comecei a tirar notas baixas, pensei em desistir. Ao mesmo tempo fazendo uma autoanálise, se eu desistir no primeiro impacto certamente outras dificuldades virão, e o que eu vou ser da vida? Aí eu me encorajei e pensei em ir em frente. Foi a primeira vez que eu reprovei em uma disciplina, mas consegui me formar em tempo hábil. Então, aprendi mesmo a estudar na universidade, correr atrás de leituras, e tinha outra coisa, assim, os próprios colegas me incentivavam no sentido de que eu tinha que explicar para eles. Tinha um grupo de colegas que sempre me cobravam, assim, porque eles não tinham tempo de estudar. Até então eu tinha tempo livre, então eu estudava com antecedência e depois eu ia dar umas aulas para eles, e acho que tudo isso foi ajudando né. Assim, o tempo de **estudante** é um tempo maravilhoso, a gente não tem os compromissos que a gente tem agora e diz “como era bom aquele tempo de estudante quando a gente não tinha muitas responsabilidades”.

Escola (infância e juventude), é uma instituição que realmente tem que saber para onde ela quer ir, até mesmo para ela conduzir essa gurizada, conduzir entre aspas né, porque a gente não conduz ninguém, hoje em dia, se for comparar com a minha época, antigamente éramos mais conduzidos e hoje a gurizada é bem mais crítica. Na minha época essa questão da criticidade não se tinha, pronunciávamos pouco em sala de aula, a metodologia não era de modo participativo, a gente só recebia os conteúdos, estudava e devolvia, e hoje em dia a gente procura fazer com que essa gurizada participe mais. Então, a gente encontra o desafio de não ser um professor meramente transmissor, mas ser realmente o mediador, um provocador, um desafiador e isso requer um esforço dobrado nosso, porque nós não fomos preparados assim.

Formação acadêmica acho que já falei um pouco, foi bom... a própria FIC indicava estudantes para dar aulas particulares, e como eu tinha que pagar a faculdade e passagens, eu passava correndo dando aula particular, acabava me sustentando já que a família não tinha condições de pagar uma faculdade particular, ainda mais naquela época. Tive sempre boa amizade com os professores, isso ajudou... e a gente vê como estudante, tinha uma determinada professora que não nos relacionávamos bem e como eu tinha dificuldade de compreender o modo como ela explicava, tanto que com ela eu pegava exame e com os outros professores eu tirava notas excelentes. Às vezes a gente pega uma antipatia com o professor e

acaba achando aquela disciplina difícil, que nem eu digo para os meus alunos que “ninguém é obrigado a morrer de amores por mim, mas vamos procurar fazer com que as aulas se deem de modo que vocês consigam aprender”.

Autoridade *eu acho que eu tenho em sala de aula, não é autoritarismo. As questões de respeito, de limites e não aquilo de que tem que ser assim e ponto, de que eu explico e depois vocês me devolvem. Embora... normalmente quando tu diz que é professora de matemática já te olham, meio assim. **Formação Continuada**, é importante para que estejamos sempre nos reciclando, refletindo sobre o nosso trabalho, surgem novos autores, novas teorias e a gente lê e estuda, fazendo uma reflexão em cima disso. Muita gente faz formação, mas é assim e pronto, e não mudam. Acho que nesse aspecto eu sou bastante aberta, procuro estar inovando, a gente não pode parar no tempo.*

*O que eu acho que é uma **boa aula**? Em primeiro lugar, conquistar os alunos, ter a atenção deles, conseguir que eles se concentrem, porque hoje em dia eles não param... então, aí é uma barreira que a gente encontra. Fazer uma aula que eles participem, perguntem... às vezes a gente não consegue na matemática, até por falta de conhecimento, de fazer a interação dos conteúdos com o dia-a-dia, então tem algumas coisas que eu ainda não consigo, talvez, por ainda não ter achado. A gente prepara, busca com todo carinho e às vezes as coisas não fluem, isso acontece.*

Provas e testes *não é tudo mas faz parte. Querendo ou não nós somos avaliados sempre, seja no nosso trabalho, no nosso dia-a-dia... e me sinto insegura com a questão de ter que medir, entre aspas, o conhecimento do aluno, então a gente acaba usando a prova e o teste com forma de ter uma certa segurança. Por exemplo, à noite eu trabalho com a EJA e estou sempre circulando na sala para ver se eles compreenderam as atividades, mas tem muitos alunos que acabam não fazendo as atividades que eu proponho e tem dificuldade de participar... então, às vezes, uso provas ou testes, prova a gente nem fala, uso um trabalho avaliativo para perceber se realmente houve uma aprendizagem ou não, mas também serve pra gente, assim, “bom, com esse aluno eu tenho que retomar, tenho que explicar, tenho que sentar junto com ele”. Porque eu tenho esse costume, pelo fato de serem da EJA eu já vou com uma cadeira e vou sentando do lado, me aproximando deles.*

A **sala de aula** embora a gente tenha muitas precariedades, tem que ser um ambiente agradável, aí tu olha, assim, principalmente as escolas estaduais é muita destruição, são classes quebradas, portas faltando pedaços. Então tem que ser um ambiente agradável. Tem que ser um lugar de discussões, momento de encontros e troca de ideias, de crescer junto, porque a gente também aprende com eles, a gente se recicla também, junto com essa gurizada. **Professores marcantes** eu já tinha falado, só não recordo os nomes.

A questão da **aprendizagem**, como se dá a aprendizagem?...habilidades que o aluno vai desenvolvendo, as competências... um processo para a vida toda. E a **avaliação da aprendizagem**... quando a gente fala de avaliação já associa a provas e testes, mas isso é somente um item, porque a avaliação faz parte, é um processo, é uma troca, o aluno e o professor fazem parte dentro dessa avaliação, ela serve como forma de diagnóstico tanto para o aluno como para o professor. Se o professor consegue realmente perceber isso... na questão dele buscar novas metodologias. A gente percebe a resistências dos professores, eles apenas julgam “o aluno não sabe” e pronto, e às vezes a gente se questiona “mas o que eu fiz de diferente para verificar ou fazer com que ocorra a aprendizagem?”. Percebemos, também, o cansaço dos professores, que eles vem de mais de uma jornada de trabalho e em termos de qualidade se perde muito, em termos de ter um planejamento diferente, tendo que deixar os finais de semana da gente para buscar algo diferente e pensar no aluno. Então, os professores são vencidos pelo cansaço e acabam dizendo a mesma coisa “ah, porque o aluno não aprende, não procura”, culpam os pais. A gente sabe que tem alguns alunos que tem um comprometimento na aprendizagem, então nós temos que procurar um diferencial para ver como vamos trabalhar com esse aluno para que ocorra a aprendizagem dele, mesmo que esse processo seja lento. Todos nós aprendemos e de maneiras diferentes. A gente como professor, às vezes, quer aquele retorno imediato... e me recordo de uma menina que tinha muitas dificuldades em matemática e havia tirado licença, e como eu não havia acompanhado ela anteriormente eu não poderia reprová-la utilizando avaliação determinada pela escola, então demos uma chance e ela passou. Hoje ela é uma grande jornalista. De repente eu poderia ter reprovado a menina lá traz, e realmente a tendência dela não era para a área das exatas. E eu fico analisando, até que ponto a gente se acha conhecedor e ter a certeza que realmente o aluno conseguiu

*aprender um conteúdo específico? Essa questão da avaliação e da aprendizagem é bastante delicada, justamente por isso, porque a gente se acha o detentor e acabamos utilizando da nossa autoridade ou autoritarismo e reprovamos um aluno. Então, o professor tem que ter conhecimento do seu trabalho, ser justo e não se deter somente na sua disciplina, porque tem que ver a aprendizagem e o conhecimento do todo do aluno...e na matemática, dependendo da sua metodologia, eles tem dificuldade né, e esse julgar a avaliação somente por um momento. A gente sempre procura discutir a **prática da avaliação** como um todo.*

Desafios em sala de aula... *conquistar o teu aluno, ter um ambiente agradável, assim, que a sala de matemática eles entrassem e conseguissem se identificar. Outro desafio é fazer com que ocorra a aprendizagem, hoje em dia saber lidar com o diferente, aqui na escola os alunos vem sem lápis e borracha e a gente tem que conseguir para eles terem o mínimo em sala de aula.*

Aulas marcantes, *foram justamente com aqueles professores marcantes. Além de eles trabalharem com o conhecimento, com o conteúdo específico de uma disciplina, eles conseguiam me conquistar. Por isso eu frisei várias vezes a conquista dos alunos, no momento que tu consegue conquistar as aulas se tornam mais agradáveis, marcantes, a aprendizagem se dá de forma diferente. **Marcas da avaliação**, eu nunca tive assim grandes problemas nesse sentido, mas na minha formação eu sempre fui avaliada por provas, testes e exames. Foi ruim? Acredito que não. Nunca foi traumatizante no meu caso, mas na formação acadêmica eu percebia os colegas que repetiam várias vezes uma mesma disciplina e com determinados professores eles se amedrontavam. Tinha colegas que tinha um trauma muito grande nas provas, tremiam e não conseguiam nem segurar a caneta. Então, assim, a avaliação faz parte da vida escolar da gente, seja ela através de provas ou não, e eu não me recordo de outro tipo de avaliação. A gente procura um equilíbrio, vamos dizer, da parte qualitativa e formativa, e eu não me recordo dessa parte qualitativa, era só a parte de conteúdos.*

Aula ruim, *às vezes a gente se percebe né... a gente se organizou, se planejou, ou nem planejou direito né, e falamos assim: hoje a minha aula foi uma porcaria, entre aspas né, então a gente... o profissional que esta sempre fazendo uma autoanálise das suas aulas ele sabe que aquele dia não estava legal, não foi bom. E quando o professor também não está bem, dá para perceber né, e realmente a coisa não flui.*

Então, acho que o professor tem que ter um bom equilíbrio para que a gente possa realmente dar uma aula que seja, vamos dizer entre aspas, uma aula boa.

Prática Docente, o início... por isso eu te disse assim que eu acho, já tinha dom para ser professora né, por que eu sempre... lá no começo, até mesmo na questão de fazer o estágio, eu fiz estágio no ensino fundamental e no ensino médio. No ensino fundamental eu não fui supervisionada, que o orientador vai lá e assiste tuas aulas, eu tive depois quando eu fiz o ensino médio, a professora foi lá e acompanhou as aulas. E aí eu questionei né, o porquê da minha nota no ensino fundamental, não por que minha nota era baixa e tal, ficou de final 8 e alguma coisa, eu disse “mas como a senhora me deu uma nota se a senhora nunca assistiu nada?”, e ela disse assim: “mas a gente sabe quem é o profissional que a gente está, pelo estudante que a gente está tendo, e até mesmo pelos trabalhos que faz em sala de aula, o que tu apresentava, a gente já percebe, a questão de tu ter o domínio, tu né, saber trabalhar em sala de aula”. Não sei hoje, eu acho que a gente saia bastante despreparado, por que a gente tinha a visão de uma realidade escolar na formação acadêmica, depois na sala de aula, a gente percebe que são muitos os desafios, muitos as diferenças. Por que no meu tempo, eu fui preparada, vamos dizer... as disciplinas que trabalhavam essa parte da formação, eu tive desde nós fazermos a aula, tinha assim, algumas práticas que dávamos aula para os próprios colegas, de tu preparar tua aula e depois expor para os colegas, mas não é bem assim dentro da sala de aula no teu dia-a-dia, tu encontra lá alunos, esses que eu te disse, com necessidades especiais, tu encontra aquele aluno que não é fácil de trabalhar, tu encontra aquele aluno que tem vários tipos de problemas familiares e sérios... e a gente não sabe lidar com isso, então não temos toda a psicologia né. Sinto que a gente não foi bem preparado e a gente também nota hoje em dia um pouco desse despreparo... e nada como um dia após o outro pra ti ir pegando a questão da tua capacidade, experiência da tua prática docente, e a questão assim de ficar aberto às mudanças, a buscar o novo, por que as coisas estão mudando muito rápido, e às vezes parece que não temos pernas para poder acompanhar, por que nós viemos de uma formação e vocês estão vindo de outra formação... então nós viemos de uma formação bem tradicional, nós temos nossos alunos que não são nada tradicionais, vocês já estão pegando um outro tipo de, acredito eu, de formação. E aí o que a gente procura fazer? Uma formação continuada, participar de

seminários, procurar ler, discutir, trocar ideias com outros colegas... até por que hoje em dia a gente não tem mais aquele aluno quietinho, digamos assim, hoje eles estão muito mais atuantes, e tu tem que saber como lidar com esse agito deles, por que eles aprendem... eu acredito até que eles aprendem dessa forma, porque eles dizem que conseguem aprender um pouco mais dentro desse agito, por exemplo, pra mim, com agito assim, muito agito eu acho que não, eles não conseguem aprender nenhuma coisa, mas eles garantem que sim né, e isso a gente vai percebendo dentro da questão da avaliação que se vai fazendo.

*A **matemática**, o porquê da matemática? Aí tu tens que ficar espremendo o começo né, no principio não tinha me passado pela cabeça ser professora de matemática, nunca, mas aí fazendo uma retrospectiva daquilo que te falei no começo né, eu tentava brincar de dar aula de matemática, comecei dar aula particular desde cedo, as primeiras eu não cobrava, então eu ganhava presentes, e depois que eu comecei a fazer a formação acadêmica em matemática, eu me identifiquei. É uma questão de estar na frente, desde de jovem eu trabalhava na minha comunidade, não com matemática, mas na parte de catequese, trabalhei com a gurizada, com a juventude. Quando eu fiz cursinho para me preparar para o vestibular, nós tínhamos um grupo de estudos, mas era matemática e física as que eu explicava para eles, então a principio eu ia tentar duas coisas ao mesmo tempo, vou fazer matemática e depois vou para a agronomia, mas depois eu desisti de agronomia e nunca mais fiz vestibular, então... gosto dela, é bem interessante, tu encontra uma barreira muito grande, por parte dos alunos, que ainda a gente não consegue trazer a matemática, por falta de conhecimento da gente, para a realidade, os alunos questionam, “mas por que tenho que aprender isso? por que tu tem que nos ensinar isso?”, e algumas vezes eu fico... algumas coisas eu não consigo explicar, então eu vou atrás né, tento não enrolar eles, mas é desafiador.*

***Sonhos**, sonho com uma escola diferente, uma escola que a gente consiga realmente ter todos os recursos, que se tenha um ambiente agradável. Não que, por exemplo, os recursos vão fazer o diferencial, por que às vezes a gente sabe, que alguns recursos que a gente tem, mas o professor não usa esses recursos, ou o pessoal não tem conhecimento ou por aquele fato que eu te falei antes, da questão da jornada ser bastante puxada. Às vezes a gente pensa em se aposentar, mas tu está a vida toda dentro de uma escola que pensar em se aposentar dá medo (risos),*

querendo ou não eu acho que dentro da escola a nossa profissão ainda nos deixa jovem, porque as aulas não são aquela rotina, todo dia é diferente, estamos sempre nos movimentando, evoluindo, procurando e discutindo, acho que isso nos deixa jovem. **Escola (hoje)** como um espaço físico a gente até procura dar uma melhorada, mas ainda é muito arcaica, a questão do nosso ensino ainda não encontramos uma forma diferente, não houve uma evolução.

Política, dentro dos sonhos ainda, eu gostaria de ver nossos governantes se preocuparem, principalmente, com a educação fundamental. Como é que nós vamos transformar o nosso país se não houver um investimento grande na educação fundamental? Por que ainda existem muitas crianças nas ruas, a drogadição está aumentando, e se investirmos nessa formação... a gente vê o grande avanço em países mais desenvolvidos que se preocuparam com educação fundamental. Aí muitos dizem que não há interesse político nisso, porque quanto mais o povo for instruído mais difícil de dominá-los. Então, sonho ainda com uma escola diferente... até acredito nessa questão do turno integral, mas que o aluno possa participar de esportes, de dança, de música, além dos conteúdos específicos, de modo que o aluno tenha tudo isso dentro da escola. Eu acredito, ainda, em uma escola totalmente diferente... até, assim, retomando, quando eu comecei a trabalhar a gente não tinha claro essa questão do processo de ensino-aprendizagem, da avaliação, e muitas coisas a gente foi aprendendo no decorrer do trabalho e dos estudos. No começo, realmente, quantos erros cometi, no sentido de preparar a aula e fazer a avaliação, e como profissionais evoluímos e percebemos diferente. Outra coisa, até o momento em que eu não tinha filhos, culpava os pais que não conseguiam fazer os filhos estudarem e terem responsabilidades, mas depois que tive os meus filhos, comecei a acompanhar e perceber que a coisa não é bem assim. Tu começa a mudar algumas concepções e espero não ter deixado marcas negativas.

APÊNDICE B – CONVITE AOS PROFESSORES(AS)**Convite**

É com satisfação que convidamos você professor(a) a participar da pesquisa de Mestrado em Educação (PPGE/UFSM), intitulada “A Narração de Si-Outro: avaliação da aprendizagem e formação permanente de professoras(es) de matemática”, a qual tem como objetivo investigar, através das narrativas, as significações acerca da avaliação da aprendizagem no decorrer de trajetórias formativas de professores(as). Acreditamos na contribuição de suas narrativas, de suas recordações, de sua história de vida, do decorrer de suas trajetórias formativas sejam elas na escolarização, formação inicial, atuação docente, pós-graduações, etc., ou seja, a pesquisa se constrói com você, considerando a indissociabilidade entre o pessoal e o profissional.

*Gratos pela sua disposição.
Joacir Marques da Costa
Celso Ilgo Henz*

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO**Questionário**

Nome (fictício): _____ Idade: _____

Ano de Ingresso na Escolarização e Instituição(ões):

Ano de Ingresso na(s) Graduação(ões) e Instituição(ões):

Ano de Conclusão da(s) Graduação(ões): _____

Tempo de atuação profissional: _____

Quantas escolas já trabalhou? _____

Níveis de ensino de atuação Profissional: _____

Pós-Graduação(ões) (Especialização, Mestrado, Doutorado – Instituições):

Que sentido atribui a esse convite para participar da pesquisa? E ao tema da pesquisa?

APÊNDICE D – MOMENTO I - TEMAS GERADORES DAS NARRATIVAS

MOMENTO I - TEMAS GERADORES DAS NARRATIVAS

APRENDIZAGEM	PROVAS E TESTES	INFÂNCIA
ENSINO	AValiação DA APRENDIZAGEM	FAMÍLIA
FORMAÇÃO ACADÊMICA	MATEMÁTICA	ESCOLA
AUTORIDADE	SALA DE AULA	POLÍTICA
PROFESSORES MARCANTES	SONHOS	AULAS MARCANTES
DESAFIOS EM SALA DE AULA	MARCAS DA AVAlIAÇÃO (escola, graduação)	BOA AULA
FORMAÇÃO CONTINUADA	PRÁTICA DOCENTE (início e hoje)	AULA RUIM
ESTUDANTES	PRÁTICA DE AVAlIAÇÃO	ESCOLA (hoje)

APÊNDICE E – MOMENTO II – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**MOMENTO II - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

DATA: ____ / ____ / ____

PROFESSOR(A): _____

ENTREVISTA

- I. Que imagens e sensações podem representar, para você, a avaliação? Em que lugar²⁶ elas emergem com maior intensidade?

- II. O que o tema avaliação da aprendizagem ativa em sua memória, considerando espaços-tempos como sua escolarização na Educação Básica e na sua formação inicial na graduação?

- III. Qual sua percepção referente a avaliação da aprendizagem em seu percurso formativo? E em sua prática docente?

- IV. Como você organiza a avaliação da aprendizagem na disciplina de Matemática? Por quê?

- V. De que modo você percebe a aprendizagem e o ensino, considerando um processo de avaliação?

²⁶ Compreende-se, nesta pesquisa, **lugar** não como um espaço físico, mas como os distintos espaços-tempo de formação de significados por parte dos professores, considerando, então, a escolarização (ensino fundamental, médio), formação inicial (graduação), pós-graduação, atuação docente etc., em que se constituem simbolizações, imaginários, concepções, sentidos etc.

ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título do projeto: A Narração de Si-Outro: avaliação da aprendizagem e formação permanente de professoras(es) de matemática

Pesquisador/Orientador responsável: Prof. Dr. Celso Ilgo Henz

Pesquisador: Joacir Marques da Costa

Instituição/Departamento: Universidade Federal De Santa Maria (UFSM), Centro De Educação (CE), Programa De Pós Graduação Em Educação (PPGE)

Endereço: CE/UFSM - Sala 3234

Prezado(a) Professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa, que será realizada com três professores(as) de Matemática, atuantes em escolas públicas do Município de Santa Maria/RS. Antes de concordar em participar desta, aceitando a gravação de suas narrativas, é importante que você compreenda as informações contidas neste documento. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento se assim desejar, sob nenhuma penalidade.

A pesquisa tem como objetivo investigar, através das narrativas de professores de Matemática, como que, no decorrer de suas trajetórias formativas, foram significando a avaliação da aprendizagem. Para tanto, estando você na condição de colaborador(a) da pesquisa, participará de três momentos da mesma: I – Momento em que as suas narrativas serão construídas, individualmente, mediadas por Temas Geradores das Narrativas (infância, família, escola, matemática, avaliação, etc.); II – Momento em que se realizará, individualmente, uma entrevista semi-estruturada seguindo um roteiro; e III – Momento em que se realizará o Grupo Dialógico, construído com o intuito de apresentar as interpretações pelo pesquisador, até então, realizadas, e, ainda, alimentar um momento de discussão coletiva sobre a pesquisa, considerando, possíveis contribuições dos professores(as).

Será necessário gravar o áudio de ambos os Momentos (I, II e III), para que não se percam detalhes das narrativas. Depois de transcritas as narrativas, o conteúdo destas será entregue a você professor(a) para revisão e possíveis alterações do que considerar pertinente.

A presente pesquisa foi elaborada para que não haja danos morais ou quaisquer riscos, como ainda, constrangimentos e desconfortos. Também não acarretará custos ou despesas a você.

Os dados construídos serão acessados somente pelo orientador e pesquisador, estando sob responsabilidade apenas dos mesmos para responderem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. O anonimato dos professores será preservado em qualquer circunstância, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta pesquisa.

Os resultados construídos neste trabalho dissertativo serão publicados em revistas indexadas na área da Educação e/ou divulgados em eventos.

Os possíveis benefícios para você professor(a) assenta-se no valor formativo/autoformativo da construção das narrativas, nas quais, o sujeito ao rememorar fatos para narrá-los, reflete sobre eles, podendo atribuir outros significados a experiências, saberes, trajetórias e sentidos a docência. Os benefícios, também, dizem respeito a contribuições para a área da Educação, bem como, para a Formação de Professores e Educação Matemática.

Ciente e de acordo com o que anteriormente foi exposto, eu _____ estou de acordo voluntariamente em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas, podendo, também, a qualquer momento da pesquisa, retirar o meu consentimento sem penalidades ou prejuízos.

Santa Maria, ___ / ___ / 2012

Assinatura do colaborador(a)

RG

Nós, pesquisador Joacir Marques da Costa e orientador/pesquisador Prof. Dr. Celso Ilgo Henz, declaramos que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste colaborador.

Santa Maria, ___ / ___ / 2012

Joacir Marques da Costa

Celso Ilgo Henz

Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 2º andar - Sala Comitê de Ética
Cidade Universitária - Bairro Camobi
97105-900 - Santa Maria - RS
Tel.: (55)32209362 - Fax: (55)32208009
e-mail: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br

ANEXO B - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

Título do projeto: A Narração de Si-Outro: avaliação da aprendizagem e formação permanente de professoras(es) de matemática

Pesquisador/Orientador responsável: Prof. Dr. Celso Ilgo Henz

Pesquisador: Joacir Marques Da Costa

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Centro De Educação (CE), Programa De Pós Graduação Em Educação (PPGE)

Endereço: CE/UFSM - Sala 3234

Os pesquisadores do presente projeto de dissertação se comprometem a preservar a privacidade dos três sujeitos, cujos dados serão construídos através de gravação de áudio. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala número 3234 do Depto. de Administração Escolar (ADE) do Centro de Educação, por um período de cinco anos sob a responsabilidade do Prof. Dr. Pesquisador Celso Ilgo Henz. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em/...../....., com o número do CAAE

Santa Maria,.....dede 2012

.....
Joacir Marques da Costa

.....
Celso Ilgo Henz