

O AUTORRETRATO DA CONSTITUIÇÃO DOCENTE

Patrícia Pena Moraes ¹

RESUMO

Este texto tem como objetivo tecer uma narrativa, nos termos de um memorial de formação, sobre a constituição acadêmica e profissional de uma docente da Educação Básica. As reflexões tecidas neste trabalho parte do pressuposto de que ao narrar experiências de vida e de formação o sujeito revela significados e formas múltiplas que se manifestam em suas ações docentes. Assim, as narrativas são assumidas, na perspectiva de Josso e Nóvoa, como um contributo necessário ao processo de formação inicial e continuada. Entretanto, as memórias que constituíram esta narrativa centraram-se nas experiências vividas pela autora no curso de Ensino Médio Magistério (na condição de aluna) e na prática como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, foi no entrelaçamento de experiências de pessoais, acadêmicas e profissionais que se deu a tessitura desse memorial.

Palavras-chave: Formação de Professores; Memorial; Saber Docente.

INTRODUÇÃO

Um galo sozinho não tece a manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro: de outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzam
os fios de sol de seus gritos de galo
para que a manhã, desde uma tela tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos [...].
(João Cabral de Melo Neto)

O trecho do poema *Tecendo a manhã*, de João Cabral de Melo Neto, metaforiza como se deu minha formação docente, uma tessitura de vozes. Além disso, tecer uma narrativa constituída por história de vida e de formação é como pintar um autorretrato. No entanto, um desenho que ganha forma (Cf. Bakhtin, 2003) a partir de um discurso polifônico que ecoa de diferentes momentos de minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional.

Desse modo, inicio este memorial de formação ressaltando o quanto foi difícil escrever sobre mim, sobre minhas memórias, pois esse exercício requer, numa perspectiva foucaultiana, *trocar as lentes* e ter uma memória apurada sobre os fatos que passaram, mas principalmente

¹ Mestra em DoCência em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Pará- UFPA, teacherpatriciamoraes@gmail.com;

aqueles que de alguma forma podem estar entrelaçados com as escolhas pessoais e profissionais, além do modo de ver e pensar o mundo. Nesse sentido, é por meio de narrar nossas próprias histórias que conseguimos nos enxergar, mas para que isso seja possível faz-se necessário despirmo-nos para melhor compreender nossas escolhas. Segundo Bakhtin (2003, p. 36), assumir um discurso onisciente, pois “a primeira tarefa do artista que trabalha o autorretrato consiste em depurar a expressão do rosto refletido, o que só é possível com o artista ocupando posição firme fora de si mesmo”.

Portanto, é nesta perspectiva bakhtiniana que este memorial tem como objetivo tecer uma narrativa sobre a constituição acadêmica e profissional de uma docente da Educação Básica. Pois, um texto que aborda a narração de histórias de vida e de formação pode trazer à tona memórias que possam evidenciar e questionar as escolhas acadêmicas, suas rupturas e continuidades. Conforme Josso (2007, p. 414), “permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social”.

Corroborando com a autora, o professor pode desenvolver sua autoformação – pintar seu autorretrato docente – por meio de um processo reflexivo sobre situações vividas em contextos pessoais, coletivos e profissionais. Além disso, desenvolver também uma aprendizagem social a partir da relação com seus pares e por intermédio de saberes e técnicas culturalmente acumulados.

As vozes podem ser formativas, ao tempo que assume uma compreensão crítica de suas ações, ou seja, uma ecoformação (Cf. Josso, 2004). Para a autora, as:

[...] situações educativas são, desse ponto de vista, um lugar e um tempo em que o sentido das situações e acontecimentos pessoais, sociais e profissionais pode ser tratado em diferentes registros, a fim de facilitar uma visão de conjunto, de aumento da capacidade de intervenção pertinente na própria existência e de otimizar as transações entre os atores mobilizados pela situação do momento (JOSSO, 2007, p. 145).

Desse modo, as experiências vividas ao longo da história de vida e profissional formam a identidade docente, assim como as narrativas servem como instrumento de formação, de produção de conhecimento e de aprendizagem. É no processo da ecoformação que a construção das narrativas se torna uma “atividade psicossomática que pressupõe a narração de si mesmo, sob o ângulo da sua formação, por meio de recurso a recordações-referenciais” (JOSSO, 2004, p. 39). Nesta perspectiva, é no ato narrativo que o sujeito passa a refletir sobre suas escolhas pessoais e profissionais.

Portanto, ao tecer “minhas verdades” – como dizia a boneca Emília, personagem do sítio do pica pau amarelo, de Monteiro Lobato – ou seja, discorrer em forma de mentira bem pregada das quais ninguém consegue desconfiar, narro meu (des)encontro com a docência. As experiências de vida e profissional escolhidas como significativas para a tessitura deste memorial perpassam por dois momentos: o Ensino Médio Magistério e a Docência nos Anos Iniciais.

O ENSINO MÉDIO MAGISTÉRIO

O professor disserta sobre ponto difícil do programa.
Um aluno dorme,
Cansado das canseiras desta vida.
O professor vai sacudi-lo?
Vai repreendê-lo?
Não.
O professor baixa a voz,
Com medo de acordá-lo.

(Mário Quintana)

Assim como o aluno do poema de Mário Quintana, adormeci durante muito tempo quando cursava o magistério. Pois não tive professores que me despertasse para a docência, pelo contrário, as aulas distanciavam-me da profissão de professora. Para ilustrar esse (des)encontro com o magistério trago a experiência com a disciplina *Metodologia do Ensino de Matemática* cursada durante o Ensino Médio.

O ingresso ao curso de Ensino Médio Magistério (EMM) deu-se no ano de 1995. Não foi uma questão de escolha, mas a única possibilidade de concluir o 2º grau. Além disso, meus pais exigiram que fizesse o EMM, porque era a única oportunidade de ter um diploma, mesmo porque era um curso, preferencialmente, para mulheres. Isso mostra que, historicamente, a profissão de professor dos anos iniciais de escolarização era exercida, na sua maioria, por mulheres, apesar de não ser proibida aos homens. Porém, a característica marcante das práticas ensinadas no curso de magistério – principalmente nas décadas de 30, 40 e 50 do século passado – era uma extensão das atividades do lar, da função materna e coerente como a de esposa. Assim, era uma profissão para mulheres (PIMENTA, 2011). Sobre isso, a autora afirma que:

No Brasil a feminização do magistério primário se acentua a partir dos anos de 30 do século XX. [...] a Escola Normal a partir dos anos 30 foi sendo frequentada cada vez mais por mulheres. Sua finalidade *real* era preparar para o desempenho do papel social de esposas e mães de famílias. Secundariamente a escola preparava para o exercício do magistério, porque, afinal, esse papel poderia substituir o de mães, para aquelas mulheres que não se casassem (PIMENTA, 2011, p. 33-34).

Portanto, o exercício do magistério estava coadunado com o trabalho doméstico. Por isso, a escolha pela docência não era algo que me interessava, mesmo porque tinha, na época, uma tia que era professora de crianças e sua profissão não era muito prestigiada socialmente e economicamente, como conota ser ainda hoje.

Apesar de não ter interesse em cursar o magistério, continuei os estudos. Diversas disciplinas pedagógicas e de práticas da profissão contemplavam o projeto pedagógico do curso. No entanto, a disciplina de Metodologia do Ensino de Matemática foi marcante. A prática adotada pelos professores, na sua maioria, não discutia situações voltadas para a prática de sala de aula. Mas a professora de matemática alertava para a necessidade de sabermos a matemática das séries iniciais, por isso, nos fez comprar o livro da 4ª série intitulado *Assim eu aprendo Matemática*, de autoria de Joanita Souza.

Figura 1: Livro de Matemática estudado durante o Magistério



Fonte: Souza, 1994.

O livro estava organizado na *Teoria dos Conjuntos*². Todos os conteúdos eram situados em conjuntos. As aulas iniciavam com a definição de conjunto e suas classificações. Em seguida, estudavam-se as relações entre elementos e conjuntos. Assim por diante toda a simbologia, linguagem dos conjuntos (igualdade e desigualdade), operações entre conjuntos,

² George Cantor com a defesa de sua tese (1867) sobre a Teoria dos Números contribuiu para a definição de conjunto finito. A teoria criada por Cantor tão logo revelou-se como o fundamento de toda a Matemática, possibilitando o desenvolvimento de novas disciplinas, como a Topologia, a Álgebra Abstrata, a Teoria da Medida e Integração, a Teoria da Probabilidade e a Análise Funcional (FREIRIA, 1992).

correspondência biunívoca etc. eram estudadas. Sobre essa ênfase dada à Teoria dos Conjuntos nas aulas de matemática da Educação Básica, Freiria (1992, p. 70) destaca que no:

[...] final dos anos 50 e começo dos anos 60, houve uma reformulação significativa da Matemática no Brasil. Sob a bandeira do modernismo, seus defensores buscaram inovações no ensino da Matemática. Dessa forma, os reformistas se concentraram essencialmente na linguagem abusiva e no formalismo da Teoria dos Conjuntos, o que trouxe mais danos do que benefícios do ensino da Matemática de 1º e 2º graus. A linguagem formal da Teoria dos Conjuntos é, porém sua parte menos importante.

Corroborando com o autor, ao rememorar minhas aulas de matemática no curso de magistério percebo que foi importante estudar conjuntos para compreender, naquele momento, como os matemáticos constroem as matemáticas (aritmética, álgebra, geometria etc.), porém, hoje entendo que o exagero dado à Teoria dos Conjuntos não era necessário, mesmo porque deveríamos nos constituir como docentes das séries iniciais do 1º grau (Ensino Fundamental).

Portanto, as aulas de matemática eram muito enfadonhas e cansativas. Além disso, despertei um sentimento de que não era capaz de um dia aprender matemática suficiente para ensinar aos alunos. Não conseguia dar significado ou ver sentido ao que estudava. Dotada de uma tendência tradicional, a professora de “metodologia” deixávamos destinados a resolver inúmeros problemas matemáticos após suas aulas expositivas no quadro. Uma postura inquestionável, onde as “verdades matemáticas” eram ditadas pela professora.

Portanto, a ênfase era muito grande na resolução de problemas. Em todas as aulas a professora solicitava que resolvêssemos os problemas ao final de cada unidade do livro. Porém, isso não implicava em aprendermos. Faltava a intervenção às dúvidas que emergiam, e o diálogo entre professor e aluno não alimentava a atmosfera da sala de aula. Nas palavras de Paulo Freire, a educação não se dá no silêncio, mas nas reflexões cristalizadas nas palavras, na ação-reflexão. Portanto, “o diálogo é uma exigência existencial” (FREIRE, 2014, p. 109). E nas aulas de matemática não poderia ser diferente.

Hoje compreendo que a origem do interesse dado à abordagem da resolução de problemas no ensino de matemática vinha da teoria de George Polya criada na década de 1940. Para o autor um professor de matemática ao recorrer à resolução de problemas nas suas aulas tem a oportunidade de evitar preencher o tempo que lhe é concedido a exercitar seus alunos em operações rotineiras que tolhe o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Segundo o autor,

[...] se ele (professor de matemática) desafia a curiosidade dos alunos, apresenta-lhes problemas compatíveis com os conhecimentos destes e auxiliando-os por meio de indagações estimulantes, poderá incutir-lhes o gosto pelo raciocínio independente e proporcionar-lhes certos meios para alcançar este objetivo (POLYA, 1978, p. 05).

Desse modo, as aulas da professora de *Metodologia do Ensino de Matemática* não possibilitavam o desafio, a curiosidade. Não víamos na matemática sentido de aprendê-la, assim me distanciava cada vez mais dessa disciplina. Refletia sobre o papel do professor em auxiliar os alunos no processo de ensino-aprendizagem, mas percebi para que isso fosse possível seria necessário tempo, dedicação e prática dialógica, elementos que não contemplavam o planejamento da professora.

A experiência vivida durante o curso de magistério não contribuía para que tivesse uma identidade com a profissão de professor, pois não tinha sido uma escolha. Assim, as experiências pessoais me afastavam da docência. Não conseguia assumir a profissão na qual tinha me formado para atuar. É nestes termos que Nóvoa (2013, p. 16) afirma que a identidade “não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Por isso, que terminei o magistério em 1997 e não me identificava com o curso.

A falta de identificação com a docência nos anos iniciais e, principalmente, com a matemática, me fez prestar vestibular para Letras Língua Portuguesa. Desse modo, no ano de 2001 inicio minha formação acadêmica na Universidade do Estado do Pará (UEPA). O ingresso no nível superior me oportunizou iniciar a docência. Em 2003 fui contratada pela prefeitura de São Francisco do Pará para exercer a função de professora de Artes e Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Essa experiência me aproximou da profissão docente, no entanto, foi um processo complexo que me fez aprender sobre o ser (substantivo) professor.

O tempo na docência fez com que, aos poucos, compreendesse a importância da profissão, ou seja, “um tempo para refazer identidade, para acomodar as inovações, para assimilar mudanças” (NÓVOA, 2013, p. 16). Mas a experiência como professora de Artes e Língua Portuguesa durou somente quatro anos, pois por motivo de mudança na gestão municipal fui solicitada para trabalhar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS

Colocar em uma narrativa a evolução de um diálogo interior consigo mesmo sob a forma de um percurso de conhecimento e das transformações da sua relação com este, permite descobrir que as recordações podem servir, no tempo presente, para alargar e enriquecer o capital experiencial.

(Marie-Christine Josso)

Não é somente um caso isolado que determina a constituição de nossa(s) identidade(s). Dessa forma, falar de acontecimentos, de situações pontuais ou de encontros parece ser a melhor

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

forma de escrever sobre as (trans)formações ocorridas nas nossas experiências de vida e profissional. Portanto, nesta parte da narrativa abordo meu encontro com a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente, as práticas relacionadas ao ensino de matemática.

Os primeiros movimentos com a docência foram em uma turma de 2ª série do Ensino Fundamental, atual 3º ano. Esse contato inicial possibilitou perceber que os alunos chegavam nesta etapa de sua vida escolar sem estar alfabetizados em língua portuguesa e até mesmo em matemática. Pois esperava que soubessem reconhecer as funções dos números nos diversos contextos de uso e os algoritmos tradicionais de adição e subtração, além de conhecer o princípio fundamental da multiplicação e da divisão. Portanto, o foco era na aritmética. Isso fica evidente no livro *A geometria nos primeiros anos escolares*, de Valente e Silva. Para os autores, historicamente, a matemática dos anos iniciais teve foco nas quatro operações (adição, subtração, multiplicação e divisão) com números naturais.

As aulas de matemática eram ministradas da mesma forma como tinha aprendido no magistério. Escrevia no quadro o assunto, em seguida explicava alguns exemplos e finalizava com uma lista de exercícios. Apesar de repetir as práticas pedagógicas de meus professores do curso de magistério, sempre buscava proporcionar algo diferente sempre que possível, aos alunos. E com o passar do tempo e a partir das experiências vividas fui assumindo minha própria identidade docente. Pois concordo com Nóvoa (2013) quando afirma que cada um tem seu modo específico de planejar suas atividades pedagógicas, em outros termos, uma maneira distinta, “uma espécie de segunda pele profissional” (NÓVOA, 2013, p. 16).

Com o passar do tempo fui adquirindo a prática e aprendendo a gostar da profissão. Ser (verbo) professor tornava-se uma realidade. Começava a construir minhas próprias perspectivas sobre o ensino, inclusive, o ensino de matemática. Estava diante de uma nova identidade docente. Para Nóvoa (2013, p 17), o processo de construção identitária:

[...] passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercermos o ensino.

Corroborando com o autor, repetir o trivial nas aulas de matemática causava um incômodo para a profissão. Desse modo, por gostar de plantas organizei, em parceria com outra colega mais experiente, meu primeiro projeto de ensino: *Horta Escolar*. Este projeto tinha como objetivo principal criar hortas no quintal da escola. Ele integrava as diversas disciplinas do currículo escolar. Na matemática, especificamente, foram estudados resolução de problemas

com foco nas operações aritméticas e nas grandezas e medidas. Assim, vislumbrava a possibilidade de propor um ensino de matemática crítico e que pudesse dialogar com as práticas sociais vivenciadas pelos alunos, pois durante minha formação docente não tinha vivenciado essa realidade.

Portanto, hoje analiso essa experiência como uma Educação Matemática Crítica (Cf. Skovsmose, 2007), mas não me refiro a uma metodologia. Entendo-a como uma forma de posicionar-se criticamente sobre o ensino de matemática. Desse modo, “a educação matemática crítica está ligada aos diferentes papéis possíveis que a educação matemática pode e poderia desempenhar” (SKOVSMOSE, 2007, p. 74). Assim, abordar um ensino para além da sala de aula, para além da recorrência às definições, aos exemplos e à aplicação de exercícios descontextualizados, implica pensar a educação matemática de forma crítica.

Sobre a aprendizagem matemática queria que, com esse projeto, os alunos compreendessem o conceito de medida por meio da utilização de vários instrumentos. Mas foi no desenvolvimento das atividades que percebi o esvaziamento da minha formação matemática. No curso de magistério a matemática estudada não tinha abordado conteúdos para os anos iniciais e na graduação tinha estudada somente Língua Portuguesa. Portanto, estava diante de um grande dilema formativo. Contudo, no ano de 2008, tive a oportunidade de fazer um curso de formação continuada de matemática para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o *Pró-Letramento*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões tecidas neste memorial possibilitaram compreender que as experiências de vida e profissional são formadoras, pois implica em uma articulação consciente entre saberes conceituais, atitudinais, experienciais e procedimentais. “Uma articulação que se objetiva numa representação e numa competência” (JOSSO, 2004, p. 48). Ao desenvolver uma narrativa de formação pude distinguir experiências partilhadas entre meus pares e as experiências individuais, além das que foram únicas e as que ocorreram em série. Porém, todas formativas.

Saber sobre si mobilizou reminiscências de minha formação matemática decorrente no Ensino Médio Magistério. Percebi que tive uma formação centrada em processos metodológicos, sem considerar, principalmente, os fundamentos da matemática escolar, implicando em uma formação com lacunas conceituais, pois os cursos de magistério pouco

contribuíam para a formação matemática das futuras professoras (NACARATO *et al*, 2009). E isso refletiu nas práticas de sala de aula com os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Narrar sobre si despertou o olhar para os cursos de formação docente. Na perspectiva de que os professores precisam aprender de forma colaborativa, participativa, isto é, “analisar, experimentar, avaliar, modificar etc.” (IMBERNÓN, 2011, p. 73), em parceria com os colegas de trabalho, principalmente, os mais experientes. Porém, a aprender sobre sua profissão requer, também, refletir individualmente e coletivamente sobre situações problemáticas da prática pedagógica, pois o contato com a prática educativa enriquece o conhecimento profissional dos sujeitos em formação.

Portanto, saber sobre si por meio da narrativa das experiências de vida e de formação permitiu compreender o que torna uma experiência formadora. Além disso, o que tem de nós como pessoa nas escolhas que fazemos. Nos termos de Dominicé *apud* Nóvoa (2013, p. 24), “a vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação”. Por isso, falar sobre si é (auto)formar-se.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRIA, Antônio Acra. **A teoria dos Conjuntos de Cantor**. *Paidéia*. Ribeirão Preto, n. 2, p. 70-78, Fev/Jul. 1992.

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. *Revista Educação*. Porto Alegre, n. 3, p. 413-438, set/dez. 2007.

_____. **Experiência de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MELO NETO, João Cabral de. **Antologia poética**. São Paulo: José Olympio, 1991.

NÓVOA, Antônio. **Os professores: um “novo” objeto da investigação?** *In: NÓVOA, Antônio (org.). Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

POLYA, George. **A arte de resolver problemas**. Rio de Janeiro: Interciência, 1978.

QUINTANA, Mário. **Antologia poética**. São Paulo: Nova Fronteira, 2015.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação crítica: incerteza, matemática, responsabilidade**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, JOANITA. **Assim eu aprendo matemática: 4ª série**. São Paulo: Editora do Brasil, 1994.